

POLÉMICAS

- Reinventar la educación:
Una tarea ético-política capaz
de forjar la ciudadanía por venir

Magaldy Téllez

Resumen

En el libro *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Peter Mc Laren señala el peligro de permitir la persistencia de la Ilustración en el pensamiento educativo, pues a ella le ha sido consustancial una visión totalizante y teleológica del progreso, tanto como la producción de una intolerable esclavitud a la lógica de la dominación en la que las prácticas educativas siguen funcionando como mecanismos de dominio y control. Comparto esta advertencia, sobre todo porque, ante el predominio de discursos inscritos en el régimen de saber técnico-instrumental, nos encontramos con propuestas que aspiran sustraerse de dicho régimen con la restitución de los grandes ideales de los que se nutrió la utopía educativa moderna o, para decirlo de otra manera, con el mito pedagógico moderno.

En este texto intentaré mostrar parte de las cuestiones que se abren con el gesto de pensar, decir y hacer la educación de otro modo, esto es, con la interrupción del mito pedagógico moderno. De ahí que este intento sea, al mismo tiempo, una aproximación a ciertas inquietudes provocadas por estas preguntas: ¿Qué se interrumpe con la interrupción de tal mito? ¿Qué hay en el gesto mismo de tal interrupción?

Palabras clave

Educación, pedagogía crítica, pensamiento educativo, ciudadanía.

Abstract

Peter Mc Laren, in his book *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, shows how dangerous is to allow the presence of the Enlightenment into the educational thought, because it has been part of a total and a teleological vision of progress, and of a inexcusable submission to the same logic of domination where educative practices work as mechanisms of domain and control. I agree with his words because, before the inscribed discourses predominance in the régime of techno-instrumental knowledge, there are proposals aspiring to get out of that system by returning to the great ideal nurturing the modern educational utopia or, in other words, accepting the modern pedagogical myth.

In this text, I'll try to show some questions stemming from the act of thinking, telling and doing the education in another way, i.e., by interrupting the modern pedagogical myth. For that reason, this try will be, at the same time, the approach to some questions as: ¿what is interrupted by interrupting that myth? ¿what occurs in the very act of such interruption?

Keywords

Education, critical pedagogy, educational thought, citizenship.

Reinventar la educación: una tarea ético-política capaz de forjar la ciudadanía por venir¹

Magaldy Téllez²

¿Qué se interrumpe con la interrupción del mito pedagógico moderno? ¿Qué hay en el gesto mismo de tal interrupción?

Vayamos a la primera interrogante a través de lo que podemos nombrar fragmentos mitológicos del diseño racionalizador del mundo, considerando las condiciones que George Steiner señala para que una doctrina o cuerpo de pensamiento adquiera el estatuto de mitológico. La primera es la *pretensión de totalidad* o de explicación total de la condición humana; la segunda se refiere a su *organización canónica*; es decir, a lo que da forma a su comienzo como “...un diagnóstico clarividente del que surge todo el sistema”; y la tercera es la *generación de su propio cuerpo de mitos*, mediante el cual el mundo se describe en términos de ciertos rituales, gestos y símbolos fundamentales del sentido del hombre y de la realidad³.

Estas condiciones caracterizan las grandes apuestas asociadas a los principios fundacionales del proyecto ilustrado y, desde luego, la idea moderna de educación literalmente inventada a finales del siglo XVIII. El proyecto que reorganiza certezas, saberes y valores a partir de modelos y códigos con pretensiones universalistas para el conocimiento, la acción y la crítica, bajo el supuesto de la realización progresiva y total del ideal de emancipación humana a través de la razón, es tejido al hilo de

¹ Texto presentado en el Seminario Organizado por la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, en febrero de 2007. Fue recibido en febrero 28 de 2007 y evaluado en abril 16 de 2007.

² Doctora en Ciencias Sociales. Profesora jubilada de la Universidad Central de Venezuela. Actualmente se desempeña como Secretaria de Educación de la Alcaldía del Distrito Metropolitano de Caracas. magaldyt@cantv.net y maga225@latinmail.com

³ G. Steiner. (2001). *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela, pp. 16-19.

los metarrelatos concernientes a la Razón, el Sujeto, la Historia y el Progreso⁴: autoconciencia de un tiempo en el cual conmueve al mundo, una fuerza simbólica que movilizaba las energías hacia la transformación de las condiciones sociales, políticas, ideológicas y culturales de existencia.

Tanto el ideal de la Humanidad redimida por la Razón como la pretensión de unanimidad marcan el discurrir de una nueva idea de educación. En efecto, la imagen de sociedad construida por la filosofía de las Luces fue la de un juego especular entre los individuos y las instituciones, fundado en la afirmación del valor universal de la cosmovisión racionalista del mundo y de los individuos en ella. En ese juego de espejos se sitúa la empresa de emancipación final de sociedades y de seres humanos, en la cual se determina como finalidad primera la formación de hombres racionales, útiles y virtuosos. De ahí la importancia atribuida al poder de la educación y la apuesta moderna por la educación como medio fundamental e insustituible para el logro del gran ideal de emancipación individual y colectiva.

Esta apuesta marcó de manera decisiva los más diversos registros discursivos a lo largo de casi dos siglos. Steiner se refiere a ello cuando escribe que la relación del “humanismo con la conducta social humana” se tradujo precisamente en “la ideología de la educación liberal”, es decir, en un humanismo acorde con las líneas trazadas por la Ilustración. El principio central de esta ideología era claro:

...había un proceso natural que iba desde el cultivo del intelecto y los sentimientos en el individuo a una conducta racional beneficiosa de la sociedad. El dogma secular del progreso moral y político era precisamente eso: una transferencia a las categorías de la instrucción pública y de la escuela (...) de aquellos elementos dinámicos de la Ilustración, del crecimiento humano enderezado a la perfección ética que otrora fue teológica y trascendentalmente electiva. Por ejemplo, el lema jacobino de que la escuela era el templo y el foro moral de la persona libre marca la secularización de un contrato utópico, en última instancia religiosa, entre la realidad del hombre y sus potencialidades⁵.

⁴ La Razón surge, así, como código universal de reconocimiento en el cual radica ser Sujeto, esto es, la figura de subjetividad mediante la cual el hombre puede pensarse a sí mismo en tanto conciencia de la historia que protagoniza y reordena como Sujeto de la Razón. El Sujeto, pues, como *Prometeo moderno* anuncia motorizado la marcha del progreso material y espiritual de la humanidad, recuperando al hombre para una teodicea terrenal movida por la fuerza emancipatoria de la Razón. Quizá pueda decirse que en esta concepción del Sujeto, la Razón envolvió la arrogante imagen de nosotros mismos. Junto a los principios de la Razón y del Sujeto, el ideal del Progreso como marcha hacia un futuro redentor anudó pasado, presente y futuro en un hilo firme y único de continuidad histórica, disolvió los tiempos singulares y dispersos de los acontecimientos en la representación de un tiempo lineal y homogéneo en el cual el presente, sacrificado y despojado de su densidad propia, pasó a ser concebido sólo como ese momento de transición entre pasado y futuro.

⁵ G. Steiner. *En el castillo de barba azul*, edición citada, p. 101.

A lo que agregamos que esa transferencia del dogma secular del progreso moral y político al ámbito de las categorías pedagógicas, también ha sido la dominante pretensión del proyecto moderno consistente en la realización plena de lo Uno: de la razón, del mundo, del lenguaje, de la realidad, de la política, de la condición humana.

Las utopías educativas contienen, siguiendo en este punto a Phillipe Meirieu, “el núcleo duro de la aventura educativa”, un “*algo* que entra siempre en juego cada vez que un adulto se encuentra en la coyuntura de educar”⁶. Ese *algo* concierne al “proyecto de *hacer* al otro” que comporta la negación misma de la libertad del otro, pues éste “no será libre, o al menos no lo será de veras; y si es libre escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador”⁷.

Meirieu ejemplifica lo anterior con su curioso e interesante acercamiento al mito de la fabricación del hombre desde los mitos de Pigmalión y de Frankenstein que, a su juicio, son paralelos pues, en ambos casos, se “revela una misma esperanza: acceder al secreto de la fabricación de lo humano”. Como muestra Meirieu, tal esperanza contiene la pretensión de realizar un proyecto que ya ofrecía la mitología griega en el relato de Pigmalión y, siglos más tarde, en el mito de Frankenstein: hacer al otro de manera tal que podamos ejercer nuestro poder sobre sus decisiones, conminándolo a que libremente cumpla nuestros deseos, a que se adhiera libremente a nuestras posiciones. En el mito de Pigmalión⁸, narrado por Ovidio en *Las Metamorfosis*, relato “de amor y de poder”, tal y como lo caracteriza Meirieu:

... se podría detectar (...) algo así como un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa. Amar la propia obra es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación⁹.

Pero ocurre, prosiguiendo con Meirieu, que “en la vida, las estatuas, aunque sean perfectas, si uno se arriesga a darles vida, nunca son del todo sosegadoras”. De ahí la pertinencia de preguntas como las que siguen: ¿Qué ocurre cuando el otro se nos resiste, cuando no se adhiere a lo que le proponemos como lo mejor, cuando no responde a nuestro deseo de perfección, cuando su fuga respecto de lo que se espera de él se juega en el “ciclo de dominio recíproco”? Quizá pueda responderse,

⁶ P. Meirieu. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, pp. 18-19.

⁷ *Ibidem*, p. 17.

⁸ Este mito cuenta el obstinado deseo de un escultor de lograr la perfección de una obra a la que ama porque, completamente hecha por él, satisface tal deseo y sin resistencia se le entrega por *libre voluntad*. El mismo deseo presente en la acción educativa que busca *hacer al otro* conforme a lo que todos esperamos de él, prescribiendo sus conductas, previendo y trazando sus caminos, constituyendo su dependencia respecto de otras personas, en fin, anulando su otredad.

⁹ *Ibidem*, p. 33.

en términos generales, que ocurre lo sucedido a Frankenstein: el abandono de la criatura fabricada, el ejercicio de la violencia por parte de quien quiere dominar completamente su fabricación y de quien devuelve violencia como respuesta que expresa el acto de escapar al poder del primero, colocándose en su lugar y destruyéndolo-destruyéndose.

El moderno mito de Frankenstein pone de relieve el callejón sin salida al cual lleva “el proyecto de *hacer* al otro”, porque es la violencia la que “se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, [y] no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su *fabricación*”¹⁰.

Lo que une a ambos mitos es “la renuncia a que el otro sea libre, a asumir el riesgo de la libertad del otro” o, en otras palabras, el ejercicio de una relación de dominio donde la educación desencadena violencia. Pigmalión y Frankenstein permiten, así, acercarnos a la comprensión de dos formas mediante las cuales ha tenido lugar esa tarea educativa a la vez insensata y cotidiana que consiste en el propósito de “fabricar un hombre”.

Esa convicción sigue marcando la pretensión de convertir la educación en una acción absolutamente previsible, programable y controlable haciendo del otro, a quien se educa en consecuencia, un objeto del cual puede predeterminarse lo que debe ser y verificarse si responde a lo proyectado. Porque disciplinar y normalizar saberes, fabricar maneras normalizadas de ser sujeto, ha sido la lógica de los aparatos educativos modernos que no sólo transmiten y construyen una determinada manera de relacionarnos con el llamado mundo exterior sino también de relacionarse con los otros y con nosotros mismos. En ello interviene una red de prácticas y mecanismos del poder-saber normalizador.

Pensar y decir sobre el espacio educativo como lugar de poder-saber es abrirse a la posibilidad de invención de nuevas relaciones de sentido, a la ruptura de los sentidos impuestos por el mito de la fabricación del hombre anudados al mito del futuro. Esta trama, inherente a toda pretensión prescriptiva y a todo modelo para su cumplimiento, se revela como marca de la unanimidad. Pues la aspiración de homogeneidad y de fijeza del sentido ha sido y sigue siendo la soldadura de los diversos dispositivos de dominación que atraviesan las prácticas educativas, estableciendo y vigilando los límites infranqueables entre lo racional y lo irracional, la verdad y el error, lo normal y lo desviado, lo bueno y lo malo, lo legal y lo ilegal, lo decible y lo indecible, lo esencial y lo aparente, lo mismo y lo otro.

¿Qué está en juego? Puede sostenerse la edificación de la posibilidad, la dimensión *poiética* que no busca restituir sentidos totalizadores, morales, o científico-tecnológicos, que abandona toda tentativa de dictaminar y normaliza lo que otros deben hacer liberándonos de viejas y nuevas formas de lo que, tal vez, haya sido el peor de los mitos al que se ha rendido la pedagogía: el mito de la fabricación del futuro, en cuyo nombre domina, mediante dispositivos de saber-poder, la construcción

¹⁰ Ibidem, p. 56.

de cuerpos individuales y colectivos. Los efectos de este mito se han traducido en el secuestro de lo que las prácticas educativas puedan contener de imprevisible, de inesperado, de irrepetible, de pluralidad, de singularidad, de creación, de igualdad y de libertad. Hay este secuestro cuando, respecto al acto de educar, creemos y así lo practicamos, que la figura del profesor ocupa el lugar seguro del saber, desde el cual lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña es fijado por el profesor que se instituye como sujeto omnisciente en ejercicio de una autoridad y depositario de un saber que la institución impone y que debe ser transmitido a un sujeto ignorado o denegado como ser de deseo.

Será necesario salir de ese lugar de orden del saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, aceptar que quien aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo, situarnos en la apertura que nos ubica en el ejercicio de pensar y hacer la educación como resistencia al orden de saber y de poder instituido. No es ésta una tarea fácil porque estamos dominados por la necesidad de conocimientos útiles que se suponen palancas para aminorar la incertidumbre percibida como amenaza. Se trata de resistir al proyecto educativo como fabricación de sujetos, como clausura de incertidumbres y tensiones que excluye toda posibilidad de crítica y creación en el espacio educativo, resistir inventando otro modo de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juega una ética y una estética de la existencia. La educación, y por tanto la tarea de educar, contiene la potencia y la posibilidad cuando es pensada y ejercida como un acto creador, que nos forma y nos trans-forma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo hemos pensado, dicho, hecho y sentido.

Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas, hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una relación que se vuelve puramente instrumental, que obtura su posibilidad de hacer valer su propia voz.

En el arte de educar, crítica y creación no son otra cosa que el riesgo de dar la palabra, que hace, deshace y rehace, que nos hace, deshace y rehace, en un movimiento incesante. El arte de educar es, por ello, el arte de hacer emerger las intensidades que provocan ciertos planteamientos, la lectura de ciertos libros, las preguntas que nos hacemos acerca de nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, con la creación de un nuevo cuerpo, de nuevas subjetividades.

Y es que el educar como arte implica formas de estudiar, escribir y hablar que interrumpen el mundo de las certezas absolutas, recuperar la *paideia* en la que se sustenta una comunidad de diferentes que nunca se cierra sobre sí misma, que se abre a la diferencia como relación a la comunidad de multiplicidades, como la forma de estar en el mundo.

Gilles Deleuze escribió que como profesor le hubiese gustado dar una clase como Bob Dylan: organizarla como una canción que tuviera previstos los detalles, pero que pareciera improvisada. Y describe este extraño ejercicio del acto de educar a contra-

corriente de todo lo que estamos acostumbrados en las prácticas educativas: lo contrario de un plagiador o de un modelo, pero con una larga preparación; sin método, reglas, ni recetas, pero donando a unos y a otros lo que puede llegar a convertirse en creaciones sacadas del saco de *clown*; sin respuestas *a priori* que nos den las soluciones a problemas, amando el movimiento de aprender en encuentros *a-pares*¹¹.

Leí y continúo leyendo este anhelo de Deleuze como una invitación a pensar y practicar de otro modo la pedagogía. Una pedagogía que rompa con las prácticas dominantes realizadas bajo los presupuestos discursivos del método, del medio, del fin; es decir, de la realización de un orden, del mejor método, de la utilidad. Prácticas que precisamente cortan cualquier posibilidad crítica y de creación, anulan el arte de educar porque escolarizan el pensamiento y la acción.

Esta invitación mueve a pensar y ejercer la tarea de educar como una experiencia ético-política y estética. Se trata de desplegar en ella otra manera de sentir el mundo, de hacernos en la relación con el otro, en fin, desplegar otra subjetividad de la que brotan nuevos sentidos para dicha tarea que atienden a los afectos y a los peligros que constituyen cualquier espacio institucional, en razón del funcionamiento codificador de las relaciones por las que discurre el deseo de aprender contra las relaciones de poder y de control que hacen disminuir nuestra potencia de pensar y de actuar de otro modo, que hacen inhóspitos los espacios educativos.

Se trata de hacer de dicha tarea una experiencia de metamorfosis. Ello, desde luego, no es una cuestión de definir y conseguir metas, sino de hacer del arte de educar un acto creador cuyo alcance radica en una efectiva disposición del deseo de aprender que provoca la posibilidad de líneas de fuga a los códigos instituidos del saber-poder. Se trata de fracturar nuestra voluntad de saber en favor de esa otra forma de conocimiento que implica aprender desde nuestra propia ignorancia, asumiendo la fragilidad de lo que se enseña y de quien enseña. Porque en esta fragilidad, en su asunción, radica la principal fuerza de la pedagogía, fuerza que puede hacerse fecunda en la vida de los seres humanos. La pedagogía que, abierta a lo nuevo, provoca la metamorfosis de lo que creemos ya ser, la pedagogía cuyos logros no se pueden reducir a resultados de procedimientos para hacer que alguien hable, lea o escriba, sino en hacer que la lectura, el habla y la escritura den a pensar y a decir, en abrir paso a lo nuevo, en procurar la fecundidad que, como sostiene Jorge Larrosa:

... es dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro. O dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro. O dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuidad de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro¹².

Decir que la creación pedagógica, como toda creación, ayuda a vivir, significa decir que cumple una función no social, sino vital, aunque con ciertos efectos sociales,

¹¹ G. Deleuze. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.

¹² J. Larrosa. (2003). *Dar a leer... quizá. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, pp. 36-37.

porque provoca nuevos modos de pensar, decir, hacer y sentir, esto es, forja nuevas formas de subjetividad. Significa decir que es invención de esos nuevos modos de sentir y que nadie puede participar del ejercicio creador sin tomarse en serio el trabajo de inventarse a sí mismo.

Frente al juego imperante del habla normalizada, la creación pedagógica implica, de una forma u otra, la de nuevos modos de subjetividad que nacen de un acto de hospitalidad: el “hazlo conmigo” deleuziano que abre espacios al vínculo amoroso en la experiencia educativa, pues no propone gestos por reproducir, sino “signos desplegados en lo heterogéneo”¹³, e invita a forjar encuentros efectivos y afectivos. Pero estos encuentros, como enseña Deleuze, no constituyen un mero estar unos junto a otros sino estar con otros, algo más que simple proximidad. Educar es, desde esta perspectiva, un encontrar-se, una co-implicación.

En el encuentro como experiencia de formación, estar con otros, hablar con otros, es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan; es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo modo de estar juntos. La creación pedagógica, por tanto, marcha junto a la creación de comunidad plural. La comunidad en la que se juega en tal sentido hacerse responsable de la vida del otro que transcurre en su propia imposibilidad de ser prevista, programada, calculada, lo que en el campo pedagógico significa responder responsablemente a otra responsabilidad. Una responsabilidad otra, respecto de aquella a la que Blanchot alude cuando dice que no se trata de la responsabilidad fácil convertida en deber, sino de la responsabilidad que se aparta del yo y descubre al otro para responder ante él y para responder de él, de la responsabilidad que me expone ante el otro.

En el ejercicio de esta responsabilidad donde se desencadena la creación instituyente de una nueva ética y una nueva estética de la existencia. No una ley o un valor último, sino aquello por lo que puede haber relación con la ley o con el valor: la libertad. Pero la libertad de la que aquí se habla no es la de “la autonomía de una subjetividad dueña de sí misma y de sus decisiones, evolucionando sin ningún tipo de traba, en una perfecta independencia”¹⁴. Porque tal independencia es precisamente la imposibilidad de la relación en la que se ejerce la libertad. La libertad de la que aquí se habla es, prosiguiendo con Nancy, la experiencia indefinidamente renovada que nos hace libres, la libertad que no puede ser más que la del “ser-en-común de la libertad”, en cuya puesta al día consiste la revolución entendida como “estado abierto de la decisión, comunidad expuesta a ella misma”¹⁵.

Podemos conectar esta idea de libertad con el planteamiento de Hannah Arendt en *La crisis en la educación*, al subrayar que la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan “nacido” y nazcan seres humanos, y que esta

¹³ G. Deleuze. (1988). *Diferencia y repetición*, p. 69.

¹⁴ J. L. Nancy. (1996). *La experiencia de la libertad*. Barcelona: Paidós, p. 79.

¹⁵ *Ibidem*, p. 181.

esencia conlleva una aporía que consiste en que para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores, para hacer honor al hecho de que el mundo haya sido creado por sus habitantes y por lo tanto sea hogar para un tiempo limitado, es menester volver a ponerlo, una y otra vez, en manos de los “recién llegados” al mundo. De ahí que la cuestión de la educación resida en la interminable tarea de poner en juego continuamente el mundo en lo nuevo que trae cada generación. Pero, añade, por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora, tiene que “preservar ese nuevo elemento e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación”¹⁶.

Educar es, desde esta perspectiva, una de las formas adoptadas por la exterioridad de la existencia a la que nacemos y que nos reenvía a la experiencia posible de la libertad. Procurar esta forma de educar es responsabilidad, el tipo de responsabilidad a la que nos convoca la fraternidad que lanza el nosotros a su exterior, a la responsabilidad que nos expone a la comunidad. Así pues, la creación pedagógica, en su inevitable condición pública, también abre espacios en los que se construye lo político de la educación por el ser-en-común de la libertad, de la igualdad y de la solidaridad a las que puede dar lugar.

Aquí radica el carácter público de la educación, su verdadera configuración como espacio público cuya determinación ontológica no es otra que la existencia procurada por la relación que pone a los seres humanos en comunidad. Pero no se trata de un relacionarse como si se juntaran sujetos ya dados para establecer la relación, pues en ella los sujetos no están dados, se construyen con ella. Por esto la dimensión pública, siempre anterior a la privada o interior, permite pensar la educación como espacio de encuentros, y lo que éstos tienen de impredecible, de incalculable, es lo que nos posibilita inscribir las prácticas educativas en la apertura indefinida del espacio de relaciones liberado de los *a priori* que lo delimitan y encierran, para hacer transcurrir la experiencia de la educación como experiencia de libertad.

Desde luego, educar en la libertad es siempre un renovado comienzo, es un colocar la existencia en el espacio de la relación que hace de la experiencia de la libertad un exponer-se siempre al otro. En este sentido pienso la tarea política intrínseca de la educación: la liberación inacabada de encuentros que hacen y rehacen el ser-en-común de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad, de la responsabilidad. Lo cual quiere decir que lo interminable no es el fin sino el comienzo sin término, el comienzo como lugar del encuentro y de la diferencia, de la causa común de multiplicidades y, desde luego, de la responsabilidad con y ante los recién llegados al mundo. Porque la cuestión esencial de la educación, como escribió Arendt, reside en la natalidad; es decir, en el hecho de que es menester poner al mundo, una y otra vez, en manos de lo nuevo que trae cada generación, para salvarlo de sus ruinas:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de

¹⁶ H. Arendt. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, p. 186.

no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común¹⁷.

A esta tarea de renovar un mundo común responde la experiencia de la educación siempre por hacer, que es permanente quehacer de la existencia y de la responsabilidad que hace relanzar nuestro “yo” a su exterior, exponiéndolo a la comunidad de multiplicidades, de la diferencia, en el encuentro con los otros. Una tarea nada fácil, pues nunca faltará la policía de los códigos que nos dice lo que se debe pensar, decir, hacer y sentir, que fija lo móvil y borroso de los contornos en el que acontece el devenir que somos.

Pero si de libertad hablamos, es precisamente de aquella por cuyo ejercicio inagotable nos liberamos inacabadamente de tales códigos, de aquella en y por la cual nos constituimos de otro modo, de aquella en la que también se juega la posibilidad de transformarnos y de transformar las condiciones para construir una sociedad digna y una vida digna de ser vivida por todos y todas, sobre todo por quienes han sido excluidos como sujetos políticos capaces de desplegar su capacidad de decisión, su poder, en los asuntos comunes que les conciernen, aun cuando ejerzan su derecho a la educación.

Esto permite construir una nueva mirada de la cuestión relativa a los vínculos entre educación y ciudadanía. Porque la educación no sólo es un derecho inalienable, sino un potente agenciamiento en la construcción de una sociedad donde se ejerzan efectivamente la igualdad, la fraternidad y la libertad, si entendemos que no se trata de educar para la igualdad, para la fraternidad, para la libertad, sino de educar en el ejercicio de la igualdad, en el ejercicio de la fraternidad, en el ejercicio de la libertad, del ser-en-común de la libertad. O, en otras palabras, de ensayar múltiples experiencias de la igualdad, de la fraternidad y de la libertad, en el proceso mismo de construcción del espacio público y, por tanto de un nuevo ejercicio de ciudadanía.

Tal vez aquí radique nuestra mayor responsabilidad con los que vienen al mundo y lo salvan de sus ruinas, una responsabilidad ético-política en momentos en que las ideas y prácticas políticas heredadas del proyecto ilustrado se desmoronan, y lo político retorna, fuera de los espacios y de las formas consagradas, como resistencias múltiples de quienes históricamente excluidos, comienzan a labrar sus propios espacios, ocupándolos y recreándolos como agenciamientos colectivos que reconfiguran la comunidad, como afirmación de una ciudadanía abierta a la construcción de lo común.

Para finalizar, diré que es preciso seguir insistiendo en que la ciudadanía, más allá de un estatuto legal, de tener reconocidos una serie de derechos es, fundamentalmente, un conjunto de prácticas que construyen y reconstruyen lo común de la

¹⁷ Ibidem, p. 208.

libertad, de la igualdad, de la fraternidad. Por eso, lo que define el espacio público y lo que configura el ejercicio ciudadano son las prácticas que expresan el modo en que los sujetos se hacen ver y oír en el espacio público, y se hacen responsables en común de lo común; un conjunto de prácticas en nuevos espacios públicos que pueden poner en cuestión el espacio público constituido y legitimado como tal. La ciudadanía es un proceso abierto que se define constantemente a través de los modos en que los sujetos ocupan el espacio público para hacer visibles y audibles en él no sólo sus demandas, sino también sus disgustos, sus desgracias, sus desesperanzas y sus esperanzas, lo cual significa también que, cuando hablamos de ciudadanía, hablamos de un terreno de lucha que contesta las formas oficiales del espacio público y las formas individualistas de participación.

Es preciso desembarazarnos de ese discurso pedagógico que concibe la educación de la ciudadanía como la mera integración al espacio público instituido, de manera que su preocupación se restringe a enseñar la Constitución, el funcionamiento del sistema político y los derechos individuales, o a despertar el sentimiento de pertenencia a una comunidad política cerrada sobre sí misma. Me refiero al discurso que traduce pedagógicamente la concepción de la ciudadanía como mero estatus legal. Se trata de hacer que los espacios educativos mismos se construyan cotidianamente como espacios de ejercicio de ciudadanía en la que niños, niñas, jóvenes y adultos, se hagan a sí mismos ejerciendo su responsabilidad en común y con lo común, haciéndose responsable del otro y exponiéndose al otro. Así, podríamos imaginar la construcción de un espacio público que sea de todos, que esté abierto a su incesante transformación y cuyo sentido se defina porque sea digno de ser vivido.

Bibliografía

- ARENDET, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- DELEUZE, G. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- _____. (1988). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LARROSA, J. (2003). *Dar a leer... quizá. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes
- MC LAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- NANCY, J. L. (1996). *La experiencia de la libertad*. Barcelona: Paidós.
- STEINER, G. (2001). *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela.