

Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto

Gustavo Ruggiero

Colección Educación



EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Educa ción, emancip ación
y aut onomía

Gustavo Ruggiero

**Educación, emancipación
y autonomía
Del imperativo al proyecto**

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Ruggiero, Gustavo

Educación, emancipación y autonomía : del imperativo al proyecto / Gustavo

Ruggiero. - 1a ed - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022.

Libro digital, PDF - (Educación / 33)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-647-8

1. Emancipación. 2. Filosofía de la Educación. I. Título.

CDD 370.1

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa Ediciones

UNGS Diseño de tapa: Daniel Vidable Diagramación:

Eleonora Silva

Corrección: Edit Marinozzi



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Prólogo.....	9
Otra educación es posible.....	9
Palabras preliminares y agradecimientos	13
Introducción	17
Primera parte	
Capítulo 1. Un giro decisivo.....	31
De la <i>paideia</i> griega a la Ilustración	32
La tensión autonomía-heteronomía como paradoja constitutiva de la pedagogía moderna	37
Capítulo 2. Sentidos de la autonomía.....	41
La autonomía como desarrollo moral y cognitivo	43
La autonomía como descentralización educativa.....	45
La inversión valorativa de la autonomía: las nuevas infancias y juventudes	47
La autonomía desde una perspectiva biológica: el cerco cognitivo.....	50
La expresión de la autonomía como cuestión universitaria.....	52
Capítulo 3. Perspectivas filosófico-pedagógicas emancipatorias.....	55
Derivas progresistas de la ilustración.....	57
La pedagogía escolanovista	59

La pedagogía libertaria	62
De la imprenta escolar a la pedagogía institucional	67
La pedagogía institucional y la autogestión escolar	71
La vocación ontológica de <i>ser más</i> del ser humano	77
La igualdad de las inteligencias como emancipación intelectual	81
Educación y acontecimiento: el sujeto de la emancipación es el sujeto colectivo	85

Segunda parte

Capítulo 4. Autonomía como elucidación	93
Individuo, psique socializada y sujeto: el hombre es un animal loco.....	97
La socialización de la psique siempre es un cerco cognitivo.....	104
La sociedad y el ocultamiento de su dimensión instituyente	105
La institución y las significaciones imaginarias sociales	113
La imaginación: el elemento excluido de la tradición filosófica y pedagógica.....	120
Las dos dimensiones de la imaginación y la perspectiva pedagógica emancipatoria.....	133
Capítulo 5. La escuela: de la autonomía como imperativo a la autonomía como proyecto.....	143
Tres tensiones	150
La escuela: lo visible y lo invisible.....	153
¿La escuela como espacio de reconstrucción de las subjetividades?	155
La escuela y el avance de la insignificancia	163
La escuela y los problemas de una pedagogía emancipatoria	166
Capítulo 6 Escuela y subjetivación política.....	177
El gobierno de la escuela y el problema de la construcción de ciudadanía: la educación con miras a los asuntos comunes.....	177
La producción de lo común.....	184
Democracia: desmesura y contingencia	192
Autonomía como reflexión y deliberación: dar cuenta y sentido de lo que se dice y se hace.....	201
Epílogo.....	209
Bibliografía.....	215

Prólogo

Otra educación es posible

¿Qué significa educar para la emancipación? ¿Sería posible lograrlo a través de nuestras instituciones educativas? ¿Qué significa formar o transformar las subjetividades? Y, en todo caso, ¿cómo se enlazarían las mutaciones subjetivas con los cambios políticos y sociales? Estos interrogantes constituyen el corazón y, a la vez, el hilo argumental de *Educación, emancipación y autonomía. Del imperativo al proyecto*, de Gustavo Ruggiero. Desplegar estas cuestiones con la perspicacia con la que lo hace el autor implica adentrarse constantemente en nuevos interrogantes, que tocan aspectos centrales de la filosofía política, y de la filosofía a secas: ¿qué es lo que hace que seamos lo que somos? ¿Cómo es posible el cambio subjetivo? ¿Cómo se transforma la sociedad? ¿Cómo se relaciona la libertad con la obediencia? ¿Qué sería un proyecto emancipador? ¿Qué lugar le cabe a la escuela en la construcción de una comunidad emancipada?

Por cierto, intentar responder estas preguntas puntualmente merecería unos cuantos volúmenes. A cambio, el libro se entrama en su recorrido de una manera muy sagaz, de un modo que permite ir visitando esas cuestiones y ofreciendo a la vez numerosas pistas para encararlas o revisarlas con nuevos ojos, desde la perspectiva de la autonomía como llave conceptual y práctica para la emancipación.

Si bien el texto abre constantemente complejos interrogantes, la preocupación central de Ruggiero, que orienta todo su trabajo, es indagar cómo podemos transformar este mundo, subjetiva y materialmente, y la función que cumpliría la educación en esa tarea. Por ello, el libro crece como un constante encuentro de educación, filosofía y política. Estas diversas perspectivas se entrelazan, realimentan o ponen en tensión, para echar algo de luz a aquella preocupación mayor.

El libro no juxtapone, meramente, la reflexión teórica con una voluntad práctica de transformar las instituciones y la sociedad. Para Gustavo, la primera solo tiene algún sentido profundo cuando logra encauzar de alguna manera lo segundo. La voluntad de teorizar está en función de la voluntad de cambiar el mundo. Esta pulsión política emancipadora anima cada página del texto y nos alienta a imaginar que otro destino es posible; que no estamos condenados a repetir lo que hay y que la función de la educación puede no ser solo acompañar la adaptación al mundo existente, sino el germen emancipador de su transformación radical.

Cuando se construyen los caminos propios, se suele andar con algunos compañeros de ruta que nos orientan, nos balizan el territorio o nos dan algunas pistas que permiten encarar los trayectos personales. Gustavo Ruggiero encontró en muchos pasajes de la obra de Cornelius Castoriadis ese acompañamiento inicial que le permitió desplegar sus propias ideas filosóficas con firmes bases conceptuales e inquietudes políticas cercanas. La labor que realizó Ruggiero con varias de las categorías emblemáticas de Castoriadis, reconstruyéndolas y empleándolas en función de sus inquietudes filosóficas y políticas sobre la educación, es notable. En especial, porque Castoriadis no ha sido muy tenido en cuenta para pensar la educación, ni tampoco él se ha dedicado mucho a este campo. Por este motivo, el libro es muy original y en muchos pasajes, fundacional, respecto de la relación de la obra de Castoriadis con la educación. Es significativo, entonces, cómo el trabajo no se restringe meramente a la aplicación o traspolación de algunas nociones de aquel autor para apoyar sus inquietudes; se trata de una verdadera reinvención, muy personal, de algunos términos representativos de Castoriadis que son reelaborados para construir un horizonte conceptual propio. En esto radica la singularidad del libro: se trata de una mirada renovada y estimulante sobre el campo problemático de la educación en clave política y filosófica, tan sumergido hasta hace poco en la aparente inexorabilidad de estado de las cosas.

Desde un punto de vista formal, Gustavo va construyendo su marco teórico con cuidado desde las primeras páginas, pero en especial, lo expande en el tercer capítulo (“Autonomía como elucidación”), verdadero núcleo propositivo del libro. De aquí se irradia la luz que ilumina conceptualmente los capítulos anteriores (antecedentes y referencias vecinas) y los siguientes (puesta en juego y aplicación). El horizonte teórico novedoso que propone el libro, desde el que se enfoca la educación, tiene una serie de términos clave: individuo, sujeto, psique, sociedad, institución, elucidación, imaginación, educación, autonomía, emancipación. Pero son dos en especial los que dan el tono a todo el volumen: *educación y emancipación*. Son las dos palabras que definen el título del libro, pero, sobre todo, es estratégica su vinculación. Todo el libro gira entonces en torno de tres elementos básicos: educar, emancipar y, en especial, de su conjunción, el “y” que los vincula, y de las complicaciones y posibilidades que implica ese nexo intencional.

Uno de los temas clásicos de la relación filosófica entre educación y política (o incluso de la relación entre filosofía y política, a secas) consiste en enfrentar algunos interrogantes cruciales: ¿cómo podemos ser, en gran medida, el resultado de un conjunto de condicionamientos y circunstancias y a la vez cuestionar aquello de lo que somos ese resultado (la sociedad, la educación)? ¿Cómo se construye –y, sobre todo, cómo se puede pensar– ese lugar desde el cual establecemos una mirada que revisa aquello que hizo –y hace– que seamos lo que somos?; es decir, ¿cómo se construye conceptualmente las condiciones de una mirada que está de por sí condicionada? ¿Cómo salir del juego de representaciones que constituyen nuestra subjetividad, y que la condicionan, para poder pensarse a sí misma? Gustavo halló en los conceptos de autonomía e imaginación, y en especial, el de imaginación radical, la posibilidad y el sostén teórico para objetar este bucle autorreferencial. En la medida en que las instituciones de nuestra sociedad se sostienen en la ilusión de su inalterabilidad, la autonomía expresa la lucha contra ese cierre aparentemente inexpugnable y la imaginación es lo que permite romper esa estructura de normalidad. Esto supone visualizar en todo su alcance cómo la cualidad de la imaginación puede trasladarse de la esfera individual a la social, y viceversa, para quebrar el orden normal de las cosas.

La voluntad de transformación que transmite el libro supone abordar cuestiones complejas cuando afronta las institucionalidades dominantes: ¿cómo enfrentar las inercias burocráticas, las desidias administrativas, las rutinas naturalizadas, para que las escuelas adquieran un sentido diferente y renovado, en el que el trabajo colectivo y horizontal de sus integrantes reemplace los controles

a distancia o autoasumidos, ineptos y esterilizantes, en pos de que la educación sea un ejemplo vivo del pensar y hacer conjunto? El libro muestra en múltiples circunstancias cómo las aulas son un lugar privilegiado para la reflexión colectiva y la construcción de un común que la sociedad actual nos niega, con su imposición de fragmentación y masificación a la vez, como sumisos consumidores, creyentes fieles de que nuestra libertad se materializa en una elección de góndola. Frente a esta realidad agobiante que parece no ofrecer más opciones que adaptarse al capitalismo contemporáneo de la mejor manera posible, el libro contagia una ineludible confianza en la capacidad creadora del ser humano para hallar otro destino que el que se nos presenta como ineludible.

La filosofía de la educación —en particular, cuando es visitada en clave política— se está reinventando en la actualidad como un campo de importantes producciones y debates. *Educación, emancipación y autonomía. Del imperativo al proyecto*, de Gustavo Ruggiero, tiene todo lo necesario como para constituirse en una pieza significativa de este campo renovado. Esperamos, entusiastamente, que así sea.

Alejandro Cerletti

Palabras preliminares y agradecimientos

Una preocupación anima este trabajo: los efectos de la derrota de los proyectos emancipadores. Tanto en la política como en la pedagogía, en el curso de los dos siglos precedentes, tuvieron lugar enormes gestas colectivas animadas por el deseo de igualdad. Mi amiga Olga Grau, filósofa chilena, no acordará con esta expresión, pero la constatación de esa derrota no debería suponer en modo alguno una claudicación a la pretensión emancipatoria de la educación. Nuestro tiempo sigue siendo un tiempo inscripto en la historia, pese a los discursos que intentan cerrarlo. No hay destino inexorable. La oscuridad del presente no justifica ninguna conclusión. Se trata, por el contrario, de reconocernos una cierta capacidad de invención y apertura a la creación de sentidos. Porque fuimos capaces de crear figuras del pensamiento que hicieron visibles el deseo de libertad y la posibilidad de una igualdad radical. Semejantes invenciones justifican por sí solas cualquier espera. Es cierto también que el actual estado de cosas no evidencia que los esfuerzos hayan sido suficientes o que los sufrimientos de las luchas hayan sido compensados. Merecen, no obstante, un respeto sin reservas y podemos honrarlos cotidianamente sosteniendo su memoria en nuestra tarea educadora. Son heridas persistentes, que siguen doliendo en las que nos causa el presente.

El siglo xx dejó, entre muchas otras cosas, un importantísimo aprendizaje político: los procesos de dominación se juegan no solo en la materialidad de las relaciones económicas, sino también, y tal vez principalmente, en el plano de la subjetividad. Un aporte reflexivo como el que pretende este trabajo es una voluntad que se agrega a las múltiples formas de resistencia que una multitud considerable de personas sostienen frente a un modelo societario cada vez más selectivo y totalitario.

Si bien este libro es el resultado de un trabajo de investigación sostenido para una tesis doctoral, su deseo mayor es exponerse ahora ante las compañeras y los compañeros que sostienen las escuelas todos los días. Solo frente a ellas y ellos este trabajo terminaría de cobrar sentido. Por muchas razones. Quienes realizan esa tarea de cuidado, educación y sostén de niños, niñas y adolescentes en las escuelas, demasiadas veces tienen que hacerlo contra adversidades de todo tipo. Desde desdichas pequeñas hasta tragedias absurdas e infinitamente injustas como la muerte de Sandra y Rubén. Nunca antes de sus muertes sospechábamos que educar podría ser una tarea que se cobrase la vida de quien la realiza. Sabíamos que pensar políticamente la pedagogía podía costar persecuciones y censuras de todo tipo. Pero nunca imaginamos que preparar la leche y el mate cocido para el desayuno o la merienda escolar se podía transformar en el fin de toda ilusión educadora y en ausencias tan dolorosas. La burocracia, el administrativismo perverso que ejecuta reglamentos aun cuando carezcan de sentido y solo los sostenga una repetición alienante, pueblan las escuelas todos los días; sustituyen la capacidad creadora de maestras y maestros y aplastan genuinos proyectos de transformación de las prácticas educativas. Por eso este libro, aun cuando no logre su cometido, no se presentará con modestia: intenta ser un aporte a la democratización radical de las instituciones escolares: solo una escuela que practique la democracia será una escuela que contribuya realmente a la democratización de las sociedades.

Un trabajo como el que aquí se presenta suele ser el resultado de muchas cosas. No las repasaré ahora porque la lista no resultaría exhaustiva y sería apenas el recorte de una puesta en escena. Puedo decir, no obstante, que esta experiencia resultó ser el efecto de un cierto azar o tal vez la consecuencia de determinaciones parcialmente inteligibles. Sin perjuicio de ello, el resultado ha sido el de un aprendizaje vivido con plenitud, gracias al pensamiento compartido en el encuentro con amigos y amigas de la vida, colegas y compañerxs de caminos y de luchas. En rigor de verdad, siento que hay aquí un trabajo colectivo que se condensa provisoriamente en una autoría individual.

Deberé por siempre al invalorable estímulo y fraterno acompañamiento de Alejandro Cerletti y su decisiva influencia intelectual, el haber encontrado la pasión por escribir este trabajo. Debo además un profundo agradecimiento a Eduardo Rinesi, a Graciela Frigerio, a María Laura Méndez y a Gabriela Diker, a quienes agradezco tantísimas conversaciones sobre el asunto de este libro. No puedo dejar de destacar también la fraterna presencia de César Marchesino, que más allá de su eventual condición de jurado de la tesis que dio lugar al libro, leyó y debatió con generosidad y compromiso militante las ideas que aquí se exponen. La fortuna, otra vez, abrió caminos en los que encontré la inteligencia, la sensibilidad y la amistad de todxs ellxs. Su generosidad y su excepcional formación intelectual, no solo valorada por quien suscribe, es motivo de una enorme alegría. Sus presencias en este libro van mucho más allá de las citas. Tengo la dicha de compartir con ellxs la misma pasión por el aula. En el trabajo en conjunto he ratificado la convicción de que el aula —o el espacio que en el futuro sea ese lugar— es un lugar inexcusable para poner en juego lo que pensamos y para tensar, todo cuanto sea posible, las hipótesis pedagógicas, filosóficas y políticas. Daría por cumplido un anhelo si un libro como este lograra hacer un aporte a la comprensión de lo que hacemos en las escuelas, en los institutos de formación docente y en las universidades.

La gratitud por el trabajo y el pensamiento compartido traen a mi memoria una multitud de voces. Entiendo que bien vale la ocasión para hacer público unos nombres propios, cuyas trayectorias educadoras y militantes nutrieron más de una de las ideas trabajadas en este libro. Así es que Marina Maturano, Cintia Córbo, Juan Nesprías, Victoria García, Darío Peralta, Ignacio Gordillo, Patricia Guindí, Romina Ángel, Maximiliano Durán, Javier Freixas, Laura Galazzi, Natalia Cantarelli, Diana Gómez, Carolina Mamilovich, Laura Agratti, Verónica Bethencourt, Dolores Marcos, Laura Morales, Alejandro Ruidrejo, Olga Grau, Mauricio Langón y Walter Kohan, han pasado por aquí dejando sus huellas.

El rigor académico suele exigir una cierta distancia con aquello que se investiga. A pesar de los numerosos esfuerzos intelectuales para lograr lo que habría sido, tal vez, un justo distanciamiento del asunto estudiado, no he podido dejar de implicarme en él. Entiendo que esto pueda restarles a los argumentos alguna rigurosidad conceptual o metodológica. Pero si se considera el objeto de la reflexión, se podrá admitir que la universalidad de los conceptos puestos en juego conviva con preocupaciones coyunturales. Por encima de otras cosas, es la pasión por *lo común* y la voluntad política de dirigir el esfuerzo intelectual

personal a la discusión pública sobre las prácticas educativas, la que anima este trabajo. Se notará fácilmente que tiende a considerar los problemas que trata desde una perspectiva histórico-social. Quizás esto explique en parte el encuentro, hace muchos años ya, con la obra de Cornelius Castoriadis. Habría un movimiento histórico, llamado por este filósofo *proyecto de autonomía*, que como movimiento democrático y filosófico creado por los griegos de los siglos vi y v a. C., inaugura el gesto de la interrogación ilimitada sobre los principios instituidos por la comunidad. Principios que deberán comprenderse como *significaciones imaginarias* creadas por el colectivo anónimo; *democracia* y *filosofía* no son sino reversos de una misma cosa: la capacidad instituyente de la *psique* y de la *sociedad*, en cuyo centro no habría que ubicar a la razón sino a la *imaginación*.

Entre las muchas pasiones que sostuvieron la elaboración de este trabajo cuenta, sin dudas, la de la enseñanza. De modo tal que muchos de los debates imaginados durante su escritura, tuvieron como interlocutores posibles a profesorxs de educación media, a maestras y maestros y a quienes se están formando para serlo. En particular, quienes se preocupan por la construcción de ciudadanía o aquellos que incorporan en su tarea la preocupación por “formar en valores”, serán posiblemente los polemistas más cercanos. Si alguna utilidad práctica pueda aportar este libro a esa tarea, creo que sería la de interponer algunas objeciones a una práctica voluntarista o ingenua. En especial, porque los supuestos sobre los que se asientan esas prácticas de enseñanza no siempre están reflexionados y el malestar por los fracasos y las frustraciones, a veces no logra romper la barrera de la costumbre.

Este trabajo finalmente tiene también una última pretensión afectiva: dedicarse. Y digo trabajo de manera explícita y en su sentido más material posible, porque está dedicado a la memoria de mi padre, el carpintero Eduardo Ruggiero, con quien estos asuntos no eran motivo de conversación, aunque ello no impidió que en sus silencios sintiera una amorosa compañía. A la belleza con que irrumpieron en el mundo Victoria y Eric y a sus pasiones contagiosas. Y a Cecilia, que con su bondad y amor inagotable me sostiene cada vez que todo parece desmoronarse.

Introducción

... ¿por qué diablos estos salvajes no se contentan con cazar y se ponen a representar cosas? ¿Y por qué se ponen a representarse cosas diferentes, cuando todos no hacen más que cazar?

C. Castoriadis (2006: 63)

... el hombre es paisaje que anda...

Los Olimareños

Si nuestra especie no se extingue por efecto de sí misma o por alguna otra causa por ella incontrolada, hay chances ciertas de que un día vivamos en instituciones y sociedades autogestionadas. En términos lógicos, es posible construir sociedades des-jerarquizadas y des-burocratizadas, porque no hay obstáculo orgánico-funcional que impida de modo irrevocable que ello ocurra. Sin embargo, para que una idea tal se convierta en realidad, el primer problema que hay que enfrentar es *elucidar* qué debemos saber de nosotros mismos –individual y colectivamente– para que una utopía semejante tome forma.

En el mundo contemporáneo, la pretensión de autonomía política se manifiesta en algunos puntos del planeta con la finalidad de sustraer una porción de geografía a una totalidad que se manifiesta opresiva. Pareciera no haber posibilidad de desvincular la autonomía, en ese sentido, de la libertad. Sin embargo, como veremos más adelante, la autonomía puede consistir en todo lo contrario. Es decir, puede constituir un sutil mecanismo de transferencia de responsabilidades de un todo a las partes para que estas hagan funcionar aún mejor al todo.

Más allá de los efectos positivos o negativos que de la autonomía puedan predicarse, lo que es importante notar sin rodeos es que, para el ámbito de la educación, uno de los mandatos fundacionales de la modernidad, el *atrévete a pensar por ti mismo*, sigue resonando cada vez que alguien emprende la tarea de pensar cómo es posible —si verdaderamente lo es— educar para la emancipación. Dice Eugène Enriquez (2009) que lo esencial de la formación y la educación es formar individuos que puedan pensar por cuenta propia, interrogándose por los efectos posibles y concretos de sus acciones. Esta pretensión no está lejos de lo que Theodor Adorno sugiere, a consecuencia de su reflexión sobre la educación después de Auschwitz: la educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica (1998: 81). Esta proposición satura ya las intenciones de la empresa educativa contemporánea, cada vez que hay una petición de principio. Se repite la consigna: hay que *ilustrar*, tenemos que enseñar a pensar; hay que volver conscientes a los individuos de las causas y de las consecuencias de sus actos, puesto que del desarrollo de la capacidad de razonar se deriva la verdadera posibilidad de deliberación y elección de los destinos individuales y colectivos.

Sin embargo, la pregunta más interesante que se formula Adorno en ese emblemático texto, quizás sea aquella que en su sencillez expresa toda la dificultad de la tarea educativa y su principal contradicción: “Hay que preguntarse de dónde saca hoy alguien y se adjudica el derecho de decidir para qué tienen otros que ser educados” (1998: 95).

Volver sobre la pretensión emancipatoria de la educación significa instalar una vacilación, a propósito de lo que siempre se presentó como una posibilidad, o peor aún, como una certeza. Se trata de la realización de un gesto propio de la filosofía. Más allá de las expresiones de deseo o de las convicciones políticas, o incluso del encanto que la palabra *emancipación* provoca, nos puede resultar más provechoso pensar si es verdaderamente posible educar para emancipar, o si, por el contrario, no se trata de una contradicción en sus propios términos.

Hay una cantidad considerable de supuestos filosóficos, pedagógicos y políticos implicados en el asunto. Sobre ellos necesitamos pensar. Para iniciar ese recorrido queda entonces anotada desde ahora una sospecha: *toda pedagogía que pretenda emancipar esconde una contradicción muy difícil de resolver.*

Existen por lo menos cuatro razones muy elementales que nos permiten justificar la reflexión que proponemos. Comencemos por lo más evidente: si podemos preguntarnos si es realmente posible educar para emancipar es porque nada nos permite asegurar, de un modo preciso, que la educación que reciben lxs niñxs y lxs jóvenes, se exprese, en la actualidad, en términos emancipatorios. En segundo lugar, no es difícil advertir que no vivimos en sociedades emancipadas y que nuestros sistemas educativos no apuntan a ese fin, más allá de la valoración que nos merezca la retórica escolar; dicho apenas de otro modo: nuestras sociedades no han logrado formar sujetos e instituciones autónomas. Por otra parte, tiene sentido sostener la pregunta, porque si la abandonamos, el horizonte de comprensión de lo que hacemos y pensamos en el campo educativo, se reduce ruinosamente a buscar los modos de justificar el conformismo desde el que nos deslizáramos con prontitud a un fatalismo antropológico. Y finalmente, asumir la pregunta por la posibilidad emancipatoria de una práctica educativa nos permite ver que una pretensión semejante puede querer decir cosas distintas e incluso contradictorias; aun cuando la fuerza de significantes como *emancipación*, *autonomía* e *igualdad* nos haga suponer que estamos hablando de lo mismo.¹

Con la idea de emancipación se pueden hacer muchas cosas en educación. Incluso provocar exactamente lo contrario. La propia idea de emancipación, además de ser demasiado abstracta, viene “apresada”, como sugiere Adorno (1998: 96), en una dialéctica. La educación de la racionalidad, en este sentido, será un combate en dos frentes. Por un lado, es examen y adaptación a lo existente, es decir, capacidad de comportarse en el mundo; pero por otro, es necesidad de que la conciencia se enfrente a él, puesto que, de lo contrario, la mera adaptación haría prevalecer el estado de cosas existente. Sobre esta tensión se trabajará específicamente más adelante.

Persistir en la pregunta sobre las posibilidades de una educación emancipadora requiere de una serie de conceptos que permitan elaborar las dificultades

¹ Estos términos constituyen el sostén conceptual y político de la educación moderna. En cuanto tales, y con base en los aportes teóricos de algunos filósofos contemporáneos, tienen que volver a pensarse.

y los problemas que pone en evidencia esta pregunta. Encontré en la obra del filósofo de origen griego, luego nacionalizado francés, Cornelius Castoriadis, un buen punto de apoyo para replantear con cierto optimismo que la autonomía es proyecto y no imperativo. Este es el asunto central de este libro. En el singular modo en que Castoriadis comprende al *sujeto* y la *institución*, en su análisis de las sociedades contemporáneas, pero muy especialmente en su teoría sobre la función de la *imaginación* como motor de la *creación* individual y colectiva, hay un terreno muy fértil para encarar el asunto propuesto. La lectura que propongo aquí de la obra de Castoriadis es, sobre todo, en clave educativa. Esta interpretación aporta una cierta novedad en cuanto que sus textos han sido apropiados, con mayor frecuencia, en el ámbito del psicoanálisis, la sociología y en menor medida, curiosamente, en el de la filosofía. Su perspectiva teórica tiene la virtud, además, de ayudarnos a mantener la atención, todo el tiempo que nos sea posible, contra esa forma de *heteronomía* que provoca la propia academia, que consiste en convertir a los autores en objeto de estudio en sí mismos. La obra de Castoriadis funcionará entonces, o al menos esa es la pretensión, como una estructura conceptual que posibilita encarar el problema de una educación emancipatoria desde una perspectiva del *sujeto*, de la *sociedad* y de las *instituciones*. Esta construcción filosófica insistirá en cuestionar una versión de la historia y la cultura como determinación, poniendo así en evidencia que pensar el camino de la emancipación en educación no tiene chances si se sostiene en la *educación de la razón* como imperativo subordinante de cualquier otro atributo. Porque, y este es el punto de difícil tratamiento por su carácter contraintuitivo, la racionalidad será comprendida aquí como función de organización y clausura. Digámoslo sin vacilación, no es la racionalidad la función creadora de nuevas figuras y formas del pensamiento: es la *imaginación*. Lo nuevo no se deduce racionalmente; es invención radical. Y es por esta afirmación que hay que abordar la cuestión más difícil de todas: el lugar de la *imaginación* en la teoría del sujeto y en la pedagogía.

Este trabajo asume que todo *lo que es*, es creación de la imaginación humana. Aprovechemos al máximo el esfuerzo teórico de Castoriadis: la imaginación no es lo engañoso, por oposición a la razón, o lo meramente especular por oposición a lo real. Al poner en el centro de su filosofía a la *imaginación*, Castoriadis mueve de su eje una interpretación tradicional de la historia y la política y de ese modo comienza a ser posible *elucidar* cómo es que se crean las sociedades en las que vivimos y qué posibilidades hay para lo nuevo. La transformación de una sociedad queda ligada a la creación de nuevas *significaciones imaginarias*

sociales e individuales. El hombre es un animal *loco* porque es un ser que piensa. Su psiquismo no es meramente funcional. Invierte al mundo y a las cosas que lo componen de ciertos significados. De allí que la *imaginación radical*, cualidad del hombre y de las sociedades, permita crear e instituir nuevas figuras de lo social y nuevas formas de la subjetividad. Cuando la imaginación se somete a la reflexión, vale decir, cuando iniciamos una interrogación filosófica sobre *lo que hay o lo que es*, tanto en términos individuales como colectivos, se establecen entonces las condiciones de posibilidad para que, tanto en el individuo como en la sociedad, tenga lugar un pensamiento autónomo. Las sociedades –y las instituciones que la componen– se sostienen en la *ilusión de clausura* o de totalidad inexpugnable. La autonomía es la lucha contra esa clausura y la imaginación lo que permite romperla. Tanto la *filosofía* como la *política* –luego el *psicoanálisis*– constituyen para Castoriadis las creaciones que configuran el proyecto de autonomía en Occidente. La autonomía es siempre una actividad *práctico-poiética*, por eso es que es pensada por Castoriadis como *proyecto*. En la filosofía se expresa como *interrogación ilimitada* y en la política como cuestionamiento de lo instituido y *autoinstitución* explícita de instituciones que permitan producir sujetos y regímenes autónomos. Si la inmensa mayoría de los individuos –incluidos las y los educadores– tomamos por cierto, fatal y absoluto lo instituido, no solo se “normalizan” los significados que han dado forma a nuestra subjetividad y a nuestras instituciones, entre ellas, principalmente la escuela. Lo “normal”, en términos de lo que es habitual, lo establecido, es que los individuos percibamos a las instituciones y a los significados como creaciones ajenas a nosotros mismos. De allí, dice Castoriadis, que esta autoinstitución de las sociedades quede oculta como autocreación, y por eso en lugar de asumir la posibilidad creadora de lo imaginario, imputamos su origen a una fuente extrasocial: los antepasados, los dioses, Dios, las leyes de la historia o las leyes del mercado. Siempre a una fuente exterior antes que a la efectiva actividad de la colectividad existente (Castoriadis, 1996).

Por otra parte, la pregunta sobre la pretensión de educar para emancipar nos pone frente a la impostergable necesidad de comprender –y aceptar– tanto la transitoriedad de nuestras vidas, como la de las instituciones por las que estas mismas vidas transcurren. La brevedad en la que nuestro tiempo vital se inscribe respecto de la historia de la humanidad, puede encontrar, en lo que Castoriadis nombró como *proyecto de autonomía*, un punto firme para comprender y decidir sentidos y direcciones de nuestro pensar y hacer en sociedad. Ello no implicará reintroducir un sentido inmanente, universal y necesario,

para la historia de nuestra especie, como ya nos enseñó la filosofía posmarxista y poshegeliana. Estamos avisados de las objeciones a los “grandes relatos” y de las fallidas pretensiones organizadoras de las filosofías de la historia en esa clave. Entiendo, sin embargo, que lo que Castoriadis llama *proyecto de autonomía*, contiene una representación de la historia, pero no pretende una totalidad domesticable conceptualmente. Esta perspectiva permite trazar horizontes de acción política y pedagógica, aceptando la contingencia y arbitrariedad de todo orden social y de sentido, e incluso asume como posible que tal vez nunca la humanidad conozca sociedades autónomas. El proyecto de autonomía, como aceptación de la autocreación y autolimitación de la sociedad, se inaugura en la historia de Occidente con la invención de la *democracia* y de la *filosofía* en Grecia. Es la aparición de la pregunta acerca de si nuestras leyes son justas o nos merecemos otras.² El proyecto de autonomía vuelve inteligible la creación colectiva de las leyes que organizan la vida en común, pero al mismo tiempo, esa inteligibilidad no es meramente procesual: el movimiento de comprensión democrática de la creación de la ley trae consigo la imposibilidad de remitir el fundamento de esa ley a un principio extrasocial. Este proyecto solo ha sido realizado parcial e intermitentemente en algunos momentos de la historia de nuestras sociedades, y sus preguntas principales resuenan de un modo distinto cada vez: *¿qué podemos pensar?*, *¿qué podemos hacer?*, *¿cómo podemos organizar nuestra comunidad?*

Así, la pregunta por la posibilidad de educar para emancipar parte de la siguiente consideración: la educación no es causa del orden social como tampoco una pura determinación o epifenómeno de ese orden. Si bien puede ser un exceso considerar que la escuela reproduce por sí misma el orden social, restarle lugar en la creación de *significaciones imaginarias sociales* es, sin dudas, un defecto. Por eso el problema no será, en este caso, el de la *reproducción*, sino el de un *conformismo generalizado* y un *avance de la insignificancia*.³

² Castoriadis habla de la democracia y la filosofía como creaciones de una cultura determinada —la griega del siglo v a. C.— y no de otras. Es por eso que se destaca “creación” en el sentido fuerte del término. A nadie escapa que ambas prácticas, efectivamente, son creaciones, pero lo que debe notarse aquí es su radicalidad.

³ Por primera vez en la historia, nos encontraríamos en una sociedad que no tiene proyecto para sí misma; está librada a las fuerzas depredatorias del mercado bajo un dominio pseudoracional, la privatización de lo público, un individualismo narcisista y la destrucción del medio ambiente. Lamentablemente, la escuela actual, las más de las veces, se caracteriza por extender ese dominio pseudoracional, hipertrofiando el saber: su efecto no resulta en un mayor conocimiento de las personas sobre sí mismas.

Pero sobre todo es una pregunta que, admitiendo tanto nuestra finitud individual como la contingencia y arbitrariedad de todo orden social, posibilita empezar desde allí, y sin pretensión totalizadora, un camino de *elucidación* de nuestro propio tiempo y de nuestro devenir en las instituciones educativas. Como consecuencia de este supuesto, este trabajo desplazará el planteo del problema en términos de *continuidad-discontinuidad*, o de *reproducción-cambio*, como generalmente se lo ha propuesto, poniendo como eje la tensión *autonomía-heteronomía*. Para ello será preciso contar con una perspectiva ontológica que pueda dar sustento firme a una serie de definiciones implicadas en los argumentos. Se propondrá, entonces, una concepción de *sujeto*, de *institución* y de *sociedad* que en conjunto puedan mostrar que, si volver a la pregunta por la capacidad emancipatoria de la educación mantiene sentido, eso es posible a cuenta de sostener una concepción de la emancipación en cuanto *proyecto de autonomía*.

La tensión *autonomía-heteronomía*, que atraviesa tanto a la vida de los individuos como al devenir de la sociedad y sus instituciones, es pensada en este trabajo desde una ontología que cuestiona el pensamiento heredado. La filosofía de Castoriadis permite sostener la hipótesis de que educar para la autonomía es la posibilidad de romper la clausura a la que se ven sometidas nuestras instituciones educativas como tendencia constitutiva de toda institución. No se trata de una clausura en el sentido de una “crisis” coyuntural, sino de una clausura constitutiva, tanto de cualquier sociedad como de nuestra propia psique. Así, la *institución imaginaria de la sociedad*, la posibilidad de la *creación* a partir de la *imaginación radical* en el ámbito de lo *histórico-social*, tanto a nivel del *individuo* como de la *sociedad*, el lugar de la *filosofía* y la *política*, serán el marco que encuadre el análisis del problema.

Como quedará demostrado con el avance de la lectura, la autonomía, pensada como proyecto, abre la posibilidad de trabajar en la creación de formas, motivaciones y deseos aún no instituidos en el campo de la educación. No se trata de una nueva retórica pedagógica, ni de especulaciones teóricas; es una apuesta por otra posición política, que pone sus mayores expectativas en esa actividad propia de nuestra condición humana: la reflexividad. La posibilidad de un proyecto de educación desde y para la autonomía implica cuestionar su propia *institución*, es decir, ver en todos sus efectos posibles el carácter de autocreación de la educación institucionalizada, su contingencia y precariedad. La educación institucionalizada conserva aún impaga una deuda filosófica: ¿qué se hace con la precariedad y la contingencia de todo ordenamiento de sentido?

Cuando esa contingencia del ordenamiento queda oculta, la institución se totemiza, al punto de arrasar las singularidades que peticionan fundamentos, que preguntan por finalidades y sentidos, que demandan dar cuenta y razón de lo que se dice y se hace. En donde la pregunta desnuda el vacío, allí la institución nos socorre con su pedagogía de la continuidad. Sin embargo, cada vez que la filosofía logre entrar a la escuela, habrá una oportunidad para discontinuar, para buscar lo que no sabemos y olvidar lo que sabemos para encontrarlo. Para hacer algo, al fin, con esa deuda filosófica y existencial. Si las instituciones no son sino el intento por conjurar el vacío de sentido, el distanciamiento de sí que exige una perspectiva como esta, es un problema de primer orden para nuestra indagación.

Una última consideración inicial para que sepa quien lea qué encontrará en las páginas que siguen. El trabajo se estructura en cuatro momentos. En primer lugar, en los capítulos 1 y 2 daremos precisión a la noción de *autonomía* y explicitaremos los distintos sentidos en los que es utilizada en relación con la educación. Demostraremos por qué se trata de una noción específicamente moderna, que, como tal, ofició de articulación entre el discurso pedagógico y el discurso de la Ilustración. Si bien en la noción kantiana de pedagogía como *Bildung*, todavía resuenan ecos de la *paideia* griega, la noción de autonomía expresa un giro decisivo en la cultura moderna y tiene efectos insoslayables en la educación contemporánea. Esta primera operación será necesaria, a su vez, para poder sostener luego una argumentación en favor de *un desplazamiento de la autonomía comprendida como un imperativo a una noción de autonomía entendida como proyecto*.

En una segunda instancia, en el capítulo 3 se revisan los distintos modos en los que se pensó la emancipación y la autonomía en la tradición filosófico-pedagógica contemporánea. Propondremos la existencia de un horizonte de pensamiento en el que se situó lo que puede identificarse como *movimiento pedagógico emancipador*. Resultará particularmente relevante en este punto detenerse en las perspectivas antiautoritarias, libertarias y progresistas para señalar continuidades y diferencias respecto de la idea que se sostiene aquí y demostraremos que ese conjunto de teorías, aun con sus matices, sitúan a la emancipación a través de la educación en una perspectiva filosófico-pedagógica cuya racionalidad siempre termina remitiendo a una ontología de la determinación. Las consecuencias prácticas, en este sentido, no son menores. Tanto se trate de una fuente extrasocial del sentido y de la institución de la sociedad que remita a los dioses, o se trate de una determinación que remita a las leyes de

la historia, la dificultad que observamos en una ontología de la determinación es que deja fuera de tratamiento filosófico y político, irremediablemente, el elemento decisivo para el pensamiento de la emancipación: la *imaginación*. La imaginación, comprendida ya no como lo especular o lo erróneo –como quedó muy temprano instalada en la tradición filosófica– implicará reconocer, tanto en el individuo como en la sociedad, un elemento excluido de la reflexión pedagógica, filosófica y política, que deberá recuperarse como elemento central de una teoría del sujeto, en general y de una teorización pedagógica, en particular.

El tercer momento, más extenso y central, se inicia en la segunda parte, con el capítulo 4, y consiste en la presentación de un soporte teórico que permite problematizar filosóficamente la pretensión emancipatoria de la educación. Para tal fin, como ya se dijo, recurrimos a la obra filosófica de Castoriadis, porque en su singular modo de entender la autonomía hay un desplazamiento decisivo respecto de la filosofía heredada. Y de manera especial, en lo que respecta a una teoría de la *subjetividad*, de las *instituciones* y de la *política*. La elección de la obra de Castoriadis como soporte principal de las ideas que serán desarrolladas en este trabajo, se debe en esencia a ese *giro ontológico* de su filosofía. Los efectos políticos y pedagógicos para quienes nos ocupamos de educar, no son solo teóricos. Hallamos en esa producción conceptual, una reflexión sistemática desde una perspectiva en la que confluyen filosofía, psicoanálisis y política, y su resultado es una ontología no determinista que permite poner en entredicho los soportes conceptuales de la educación moderna, cuya base fundamentalmente racionalista, ha llegado a sus límites en la actualidad. Si bien Castoriadis nunca enfocó con detenimiento la cuestión educativa –ni ha realizado una reflexión sistemática y precisa sobre ella–, la cuestión de la *paideia* aparece en su obra en una transversalidad secundaria y las ideas de autonomía –en el plano político– y la de lo imaginario –en el plano filosófico– permiten enfocar de un modo novedoso la reflexión sobre una educación que se proponga como sentido y finalidad la emancipación. A su vez, su preocupación por entender cómo se crean, mantienen y transforman las sociedades, es una preocupación que ha ingresado de diversos modos en la reflexión pedagógica. En especial, cuando se enfoca la pregunta sobre cómo la educación participa –justamente– en la transformación de un orden social dado. Por otra parte, en la tradición filosófica no suele aparecer de manera explícita la relación entre ontología y política. La lógica *magmática* que caracteriza la teoría del *ser* que postula Castoriadis guarda estrecha relación con la idea de autonomía como teoría política. De modo tal que, al postular que todo ordenamiento social debe ser comprendido como crea-

ción autodeterminada, sostenida en el tiempo por la institución de *significaciones imaginarias*, se propone una manera novedosa de entender lo histórico-social y el lugar de la creación y la alteración de tales ordenamientos. En esta dirección, y como se dijo, la tensión *autonomía-heteronomía* quedará postulada como una tensión fecunda para problematizar el propósito emancipatorio de la educación. Y si bien esta tensión mantiene lazos más o menos evidentes con otra, que suele ser referida en la sociología de la educación como la tensión *repetición-creación*, en términos de pretensiones políticas, creemos que la primera se vuelve más fértil, en cuanto incluye la dimensión de lo imaginario. Pensar la emancipación desde el par *autonomía/heteronomía* implica, entre otras cosas, comprender que la socialización de los individuos, como proceso de ruptura de la mónada psíquica, no garantiza de ningún modo el advenimiento de una subjetividad reflexiva y una voluntad deliberada, sino justamente, todo lo contrario. Desde esta perspectiva, se entenderá por subjetividad autónoma la que un sujeto puede desarrollar y conquistar por vía de un trabajo de *elucidación*. ¿En qué consiste este “trabajo de elucidación”? Tanto el individuo (la psique) como la sociedad son el resultado de múltiples determinaciones. Castoriadis comprende estas determinaciones en términos de *significaciones imaginarias sociales*. Las sociedades y las subjetividades somos el resultado de la institución imaginaria de un mundo simbólico. La tendencia a la clausura, tanto en el individuo como en las instituciones de la sociedad, es inevitable. Será entonces en un proceso de *elucidación*,⁴ que en el sentido otorgado por Castoriadis significa *pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*, en donde se buscará entender cómo la función y el efecto de lo imaginario en la socialización de la psique se constituye en una clave que permita entender de un nuevo modo los límites y las posibilidades

⁴ Este concepto es medular en la filosofía de Castoriadis. Vale reponer unas breves líneas tuyas para reflejar la riqueza de la expresión y además porque orienta la coherencia interna de este trabajo: “Todo pensamiento de la Sociedad y de la Historia pertenece él mismo a la Sociedad y a la Historia. Todo pensamiento, sea cual fuere y sea cual fuere su ‘objeto’, no es más que un mundo y una forma de hacer histórico-social. Puede ignorarse como tal y es lo que sucede las más de las veces, por necesidad, por decirlo así, interna. Y que se sepa como tal no lo hace salir de su modo de ser, como dimensión del hacer histórico-social. Pero eso puede permitirle ser lúcido sobre él. Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Esto también es una creación social-histórica. La división aristotélica *theoría, praxis, poiesis* es derivada y segunda. La historia es esencialmente *poiesis*, y no *poiesis* imitativa, sino creación y génesis ontológica en y por el hacer y el representar/decir de los hombres. Ese hacer y ese representar/decir se instituyen también históricamente, a partir de un momento, como pensante o pensamiento que se hace” (2007: 12).

de una práctica educativa emancipatoria. La noción de *elucidación* puede funcionar como esquema interpretativo y también como dispositivo, en estrecha relación con lo que aquí denominaremos *procesos de subjetivación*. En este sentido, nuestro supuesto será que toda intervención educativa, particularmente sobre los niños/as y los/as jóvenes, produce algo en ellos. Esto equivale a decir que los procesos educativos generan o habilitan procesos de subjetivación o los obturan y postergan.

Finalmente, el último momento de este trabajo lo componen los capítulos 5 y 6, y se ocupa de problematizar la cuestión escolar como dispositivo de subjetivación política. Una ontología no determinista como la que deriva de la filosofía de Castoriadis, exige una ética que admita la contingencia y finitud de la vida en el plano individual, pero, sobre todo, una comprensión de la democracia como régimen de la autolimitación en el plano colectivo. De modo tal, que asuntos tales como el gobierno de la escuela y la construcción de ciudadanía, la producción de lo común, los dispositivos de reflexión y deliberación, serán analizados desde las tensiones constitutivas de lo escolar, considerando como contexto histórico-social un acelerado *avance de la insignificancia*. Se intenta pensar hasta dónde es posible sostener aún que la escuela, en su forma actual, como espacio y tiempo organizados a partir de algunas significaciones imaginarias predominantes, se pueda postular como un dispositivo emancipador.

Primera parte

Capítulo 1

Un giro decisivo

Mientras todo el mundo, los sofistas, los retóricos y los filósofos, pretenden cooperar en las grandes obras de la paideia: en la poesía, en las ciencias, en las artes, en las leyes, en el estado; mientras todo ciudadano ateniense un poco despierto y preocupado por la observancia del derecho y del orden en su ciudad se figura contribuir en algo al mejoramiento de la juventud, Sócrates cree que no comprende siquiera este arte. Le choca, simplemente, que sea él el único que corrompa a los jóvenes.

Jaeger (2008 [1957]: 439).

De la *paideia* griega a la Ilustración

El problema que estamos tratando no es nuevo. Y si no lo es, vale entonces revisar los antecedentes para visualizar del modo más claro posible su dimensión. Asumamos como punto de partida la supervivencia en el presente de las dos nociones filosóficas y políticas más fuertes de la pedagogía moderna. Se

trata de las ideas de *autonomía* y de *igualdad*. Estos principios son el sostén de una trama discursiva que regula un número infinito de acciones tanto a nivel micro como a nivel macro y tanto adentro como afuera de la escuela. Pero como ocurre con toda idea filosófica, estas nociones son a su vez el resultado de una construcción histórico-social localizable. Mientras que en la antigüedad, al menos en la Grecia clásica, la discusión filosófico-política sobre la igualdad puede rastrearse en las obras de algunos filósofos, no ocurre lo mismo con el concepto de autonomía. Así, será la Ilustración, como producción de la cultura occidental, la que instale este significante de modo más o menos decisivo.

Toda sociedad, sea cual fuere su escala y complejidad, construye en el tiempo (historia) un conjunto de normas mediante las cuales tiende a perpetuarse. Es por eso que en cada ordenamiento social encontramos, de modo más o menos sistemático, con mayor o menor complejidad institucional, una práctica de transmisión de la cultura heredada a la que desde nuestra perspectiva y tradición llamamos *educación*. Las significaciones que cada sociedad instituye para dar sentido y orientación a sus normas de funcionamiento no son otra cosa que un producto de sí misma, aun cuando la mayor parte del tiempo se las remita a los dioses o a las leyes de la historia o a un origen que está más allá de la comprensión humana. El propio término *educación*, por ejemplo, designa una acción y al mismo tiempo un cierto ideal y apreciación que de sí misma tiene la sociedad.

Cuando remontamos los orígenes de la reflexión sobre la cuestión educativa es inevitable remitirnos a la antigua Grecia para situar allí un punto de referencia insoslayable. Esta referencia sigue determinando de diversos modos nuestras prácticas sociales en materia educativa. Tal vez por la complejidad y diversidad de sus producciones culturales y políticas –nos interesarán muy especialmente la democracia y la filosofía–, el mundo griego antiguo se constituye en una marca identificable.

Explica muy bien Werner Jaeger (2008) que ya en las antiguas sagas y epopeyas narradas por Homero y Hesíodo⁵ estaba presente la preocupación por la *paideia*, entendida esta como la preocupación por la formación del hombre. Pero también pone de relieve Jaeger que, tanto en la legislación de Solón como en la tragedia y la comedia, en el despertar de la individualidad y la racionalidad jónica o en la disputa educativa entre sofistas y socráticos, encontramos una

⁵ Asclepio, Jasón, Aquiles y otros tuvieron que pasar por la *paideia*. Sus destinos virtuosos no podrían haber sido tales sin la instrucción de Quirón.

preocupación común: formar al hombre. A pesar de la especificidad de cada momento histórico, Jaeger demuestra que el ideal educativo griego va inscribiéndose en distintas formas a las que une una misma aspiración: permitir el advenimiento de lo que de humano hay en el hombre. Es bastante evidente que entre la educación de la nobleza homérica y la de los heroicos y aristócratas atletas juveniles de Píndaro, o entre la educación del ciudadano libre de Pericles y el ideal de ciudadano filosófico y la nobleza del hombre espiritual del período helenístico, hay configuraciones de significaciones sin dudas diferentes. Sin embargo, si aceptamos seguir la lectura de Jaeger, la formación para la virtud (*areté*)⁶ atraviesa esas distintas épocas de Grecia y nos permite resumir en el término *paideia* un ideal educativo⁷ que evidenciaba la certeza de que el ser

⁶ Si el tema esencial de la historia de la educación griega está marcado por el concepto de *areté*, tenemos un primer inconveniente en la designación castellana de su significado. Para Jaeger no hay equivalente exacto de la palabra en nuestra lengua. Tendremos que considerar al término virtud como el más cercano, si lo desligamos del uso puramente moral y lo aceptamos como expresión del más alto ideal caballeresco, unido al heroísmo guerrero. En el uso que Homero da con frecuencia al concepto, así como en los siglos posteriores, puede leerse no solo la excelencia humana, sino también “la superioridad de seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y la rapidez de los caballos nobles”. *Areté* podrá entonces ser una fuerza, una capacidad. Todavía en Platón se habla de la *areté* de los perros o los caballos y aun de la *areté* del ojo, por ejemplo.

⁷ Según lo plantea Jaeger en su monumental trabajo sobre la *paideia* griega, la significación del término es motivo de disputa entre los historiadores. Aún así, lo que puede advertirse si seguimos la lectura de Jaeger –con alguna reserva por la extensión temporal que abarca su estudio– es que desde los más antiguos poemas épicos hasta los diálogos platónicos, pasando por la tragedia y la legislación, el ideal educativo griego va inscribiéndose en distintas formas pero con el mismo sentido. La tesis de Jaeger es que la cultura griega se desarrolló no destruyendo sus bases previas sino transformándolas siempre (2008: 376). El período estudiado por Jaeger constituye lo que los historiadores denominan un período de “larga duración”. Esto implica un problema metodológico y una hipótesis que no pretendo analizar aquí, pero sí poner en relieve antes de aventurarnos en el uso de algunos términos. Si consideramos que Jaeger toma una extensión temporal que va de Homero a Isócrates y Platón, nos encontramos con casi cinco siglos de historia. Seguir allí un ideal educativo que con “unidad de espíritu” atravesase tanto las antiguas sagas y epopeyas de Homero y Hesíodo como la legislación de Solón, la tragedia y la comedia, el surgimiento de la racionalidad jónica, y llegar hasta la disputa educativa entre sofistas y socráticos, puede parecer un objetivo desmesurado. Sin embargo, esa tentación antropológica que pretende definir la *weltanschauung* griega, se ve sostenida en el trabajo de Jaeger por una decisión que sucesivamente confirman los manuscritos que analiza. Esta decisión implica, *grosso modo*, tres consideraciones. En primer término, no es el concepto de *paideia*, tal como aparece por primera vez en Esquilo y que puede intercambiarse todavía con τροφή, sino el de *areté*, el concepto que permite una indagación sobre el ideal educativo en un período de tan larga duración. En segundo lugar, el término *paideia* al igual que el término *filosofía*, es un término que permite diversas interpretaciones y se trata,

humano solo puede ser plenamente humano a través de un proceso educativo regulado.⁸

Es posible establecer una relación entre esta lógica de la *paideia* como posibilidad del devenir humano con la distinción entre *phusis* y *nomos* de la cultura griega clásica. Aunque esta distinción no debería interpretarse rápidamente como contraposición entre “naturaleza” y ley. *Phusis* es una palabra que designa el espontáneo crecer de las cosas. Un empuje endógeno generador al mismo tiempo de un orden. Es *phusis* lo que en sí mismo lleva el principio o el origen de su movimiento, de su devenir; es *phusis* lo que en sí mismo tiene el principio u origen de su cambio, de su alteración. Es por eso que puede comprenderse este término, en todo caso y como lo sugiere Cordero (2009), como “realidad dinámica”. Esta es una idea que retomaremos más adelante, cuando nos ocupemos del problema de la imaginación, la institución y la creación de formas y figuras de lo pensable.

A diferencia de casi todas las pedagogías modernas que tendrán inspiración en la *Didáctica Magna* de Comenio, la *paideia* griega no era un producto externo a la íntima convicción de esa cultura respecto de la realidad interna que rige la naturaleza humana. La *paideia* fue en la antigua Grecia una práctica tan singular como irremplazable a través de la cual el hombre descubre lo que ya estaba en él. Está relación “orgánica” entre la totalidad de lo histórico-social y el tipo humano por ella producido da cuenta de un proceso simultáneo entre la producción de la *polis* y la producción de lo que hoy llamamos el individuo que compone esa comunidad política. Con excepción de Esparta, según el testimonio de Aristóteles,⁹ no hubo en Grecia educación organizada por el Estado. Pese a ello, las prácticas educativas griegas siempre tuvieron una finalidad política. La adquisición de una cultura superior por sí misma, desligada de la

por lo tanto, de un término en disputa. Así podrá leerse en los escritos de Platón y de Isócrates, aunque también fuera objeto de reflexión un poco más atrás en el tiempo, como puede leerse en Píndaro y Aristófanes. Finalmente, el tercer punto, enfoca la relación entre poesía y filosofía bajo el signo de una ἀγωνιστική. Jaeger dedicará extensas páginas al análisis del surgimiento de la filosofía y de la retórica en situación de herencia conflictiva con la poesía. Dicho apenas de otro modo: ni la filosofía ni la retórica podrían comprenderse al margen de la poesía. La poesía, considerada como la *paideia* más antigua, permitirá que la filosofía y la ciencia griegas se destaquen dentro del conjunto de la cultura griega sobre un fondo de rivalidad por lograr el trofeo de la verdadera educación del hombre (Jaeger, 2008: 831).

⁸ Esta idea de educación como formación del espíritu humano también es la que anima, como veremos seguidamente, las reflexiones sobre pedagogía de Kant, hacia fines del siglo xviii.

⁹ *Ética a Nicómaco*, 1180a: 24.

vida comunitaria, no puede presumirse en ningún caso. La idea de que el ser humano solo puede ser plenamente humano a través del proceso educativo estará así de manera progresiva vinculada a la producción del *polites*, el ciudadano. Si aceptamos considerar a Grecia como el comienzo de la tradición cultural occidental, la relación, hoy cara a nosotros, entre educación, política y Estado, queda prefigurada tempranamente.¹⁰

La fuerza de este ideal educativo vuelve a mostrarse en tal condición aun en un momento que no dudamos en considerar de quiebre con la tradición. Es decir, esta es una cuestión que encontramos nuevamente en la modernidad con la aparición de lo que puede considerarse el *discurso pedagógico de la Ilustración*. Así, para Kant por ejemplo, “el hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él. Hay que notar que el hombre es sólo educado por hombres, hombres que, a su vez, están educados” (2008: 31).

Los sistemas educativos edificados a partir de la modernidad, a través de la idea de una educación común, pública y obligatoria, fueron el factor dinamizante de la integración de los individuos a un espacio común. La dimensión política del proceso educativo, en cuanto herramienta emancipadora de un orden excluyentemente teocrático, y en simultáneo, promotora de la ampliación de la esfera pública, puso en relación el discurso de la Ilustración¹¹ con la aparición y efectiva realización de un discurso pedagógico.

La relación entre la Ilustración y la constitución de ese “discurso pedagógico” puede ser estudiada desde la lectura de algunos filósofos que entre los siglos xvii y xviii tomaron la educación como problema (Fernández Enguita, 1988). En *Pensamientos sobre la educación* de Locke, el *Emilio* de Rousseau o la *Pedagogía* de Kant encontramos preocupaciones decididamente prácticas sobre cómo educar a los niños. Pero también, y fundamentalmente, ideas que contribuirán a la construcción de la representación moderna de la educación. La constitución del discurso pedagógico moderno, que podemos considerar como un saber de *gubernamentalidad* (Foucault, 1981), se asienta a su vez sobre el

¹⁰ En los trabajos de Kohan (2008) y Cerletti (2008) esta relación, materializada en la vida de Sócrates, será una relación trágica.

¹¹ En sentido estricto, no puede hablarse de una sola ilustración. Como señalan Himmelfarb (2004) y Outram (2009), hay más de un discurso ilustrado si nos atenemos simplemente a la referencia geográfica. Seguiré aquí la sugerencia de Cantarelli y Graziano (2010) de remitir a *la Ilustración europea en general* toda vez que pongamos en relación la educación y la escuela moderna con la Ilustración.

ideal pansófico comeniano; esto es, universalizar la enseñanza sin restricciones de clase o posición social, diseñando un método para ello.¹² La promoción de una instrucción simultánea, una unidad curricular y la centralización de rutinas escolares necesitará de un Estado docente que regule las trayectorias de alumnos y maestros. En ese mismo movimiento quedarán asegurados los sentimientos de pertenencia nacional (Puiggrós, 1990; Tedesco, 1986; Pineau, Dussel y Caruso, 2001). Caracterizada por el *republicanismo* y el *laicismo*, la escuela pública moderna tuvo como finalidad —y habrá que evaluar si los sigue teniendo— transformar los comportamientos individuales,¹³ pretendiendo dar forma a lo que llamará *ciudadanos*, permitiendo a estos gobernarse a sí mismos siendo soberanos de sus destinos (Baudelot y Lecrecq, 2008: 10). Bajo el amparo del principio de igualdad ante la ley sancionado en las constituciones nacionales de cada Estado, la escuela republicana no admitió diferencia alguna entre los hombres que no fuera producto de otra cosa que el *mérito* o las virtudes personales.¹⁴

Pero a diferencia del proceso formativo de la humanidad del hombre que caracterizó a la cultura griega, el discurso pedagógico moderno inaugura, entre otras cosas, el ideal de la *autonomía* del sujeto como efecto del proceso educativo. Si bien la idea de la *Bildung*, como proceso formativo integral del hombre, se lee tanto en la idea de experiencia a la que se refieren algunas narrativas del romanticismo alemán y la filosofía del idealismo (Fabbre, 2009), es en Kant

¹² Dicho sea de paso, la idea de que la humanidad del hombre no se adquiere sino a través de la educación también está presente en Comenio, referencia fundacional del pensamiento pedagógico moderno. Al respecto dice Comenio: “Quede pues sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes” (1986).

¹³ Podríamos haber continuado en esta tesis la pregunta por la transición de una pedagogía para el gobierno de las almas (Dussel y Caruso, 1999) a una pedagogía que pretende la autonomía como pensamiento por sí mismo, y evaluar, en la misma clave foucaultiana de estos autores, en qué medida esa autonomía kantiana no se vuelve, a su vez, un mecanismo de gobierno. Seguidamente se volverá sobre esta cuestión cuando se repasen los sentidos en los que se ha hablado de la autonomía en educación.

¹⁴ Sobre la centralidad del mérito personal en la conquista de los “lugares” sociales, Rancière (2008) ha elaborado una sutilísima crítica al postular la tesis de la igualdad de las inteligencias. La importancia del mérito personal, no obstante, constituye, como se verá también en este trabajo, una de las significaciones imaginarias que con mayor arraigo sostienen las motivaciones de madres, padres y familias, respecto de la función social de la escuela.

donde aparece con precisión la relación entre la formación del hombre y la autonomía.

La tensión autonomía-heteronomía como paradoja constitutiva de la pedagogía moderna

Situar la idea de autonomía en la educación nos remite sin demasiadas dificultades, como decíamos, a la modernidad. En la conocida consigna kantiana *sapere aude* encontramos tanto una síntesis del espíritu moderno como una máxima vigente en los propósitos de nuestros sistemas educativos. La voluntad de pensar filosófica y políticamente el propio tiempo en que se vive, como señala Foucault, y que Kant asume al publicar su ensayo “¿Qué es la Ilustración?” en el periódico alemán *Berlinische Monatschrift* en noviembre de 1784, expone una nueva relación del hombre con el conocimiento. Herederos de esa tradición, consideramos efectivamente que *atrevernos a pensar* no es otra cosa que pensar por nosotros mismos. Salir de la minoría de edad¹⁵ implica, necesariamente, autonomía intelectual. Pensar las cosas de este mundo por cuenta propia.

El optimismo pedagógico kantiano es inocultable. Solo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre y este no es nada más que lo que la educación hace de él (2008: 31). Y ratificando la confianza en las posibilidades de la educación para el género humano, Kant afirma que detrás de la educación está escondido nada menos que “el gran misterio de la perfección de la naturaleza humana” (2008: 32). El arte de educar, perfectible solo considerando al género humano y no al hombre individual, es decir, en el aprendizaje que cada generación puede hacer de los logros —especialmente los logros morales— y conocimientos de las generaciones anteriores, es puesto por Kant a la par del

¹⁵ Es difícil establecer conexiones entre Kant y Freud, o explicar cuánto este último haya tomado en consideración la filosofía del primero. No obstante, es relevante señalar una misma preocupación en este punto, aunque sepamos que lo que para Kant debe quedar por fuera de nuestra indagación, vale decir, aquello de lo que el entendimiento no puede dar cuenta y razón, se torna en la preocupación central de Freud. Nótese simplemente en esta cita tomada de *El porvenir de una ilusión*, esa coincidente preocupación por la salida de la minoría de edad: “Pero ciertamente, el infantilismo está destinado a ser superado. Los hombres no pueden seguir siendo, para siempre, niños; deben finalmente salir al exterior, a la ‘vida hostil’. Podemos llamar a esto ‘educación en la realidad’ [...]. Al abandonar sus esperanzas sobre otro mundo, y al concentrar toda la energía liberada sobre su vida en la tierra, probablemente lograrán acceder a un estado de cosas en el que la vida será tolerable para cada uno y la civilización ya no oprimirá a nadie” (373-374).

arte de gobernar. Ambas constituyen según él, las invenciones humanas más difíciles (2008: 6).

A pesar de que la reflexión pedagógica kantiana no hace foco en el problema de la autonomía en sí misma, en los escritos reunidos como *Pedagogía* se compilan algunas reflexiones de Kant a propósito de las clases que le tocara dictar sobre la materia, según se acostumbraba en la Universidad de Königsberg. En estos escritos en particular –y en su obra filosófica en general– está contenida la tensión constitutiva de la educación moderna: “Debo habituar a mi alumno a que soporte una coacción de su libertad; y al mismo tiempo debo guiarlo para que use bien de su libertad” (48).

En esta breve afirmación de Kant se expone el problema en toda su dimensión. El hombre posee en sí la cualidad y la potencia de ser libre. Pero debe ser guiado para conquistarla. Buscar como efecto del proceso formativo –como ilustración– una racionalidad crítica y una voluntad libre, pero encuadrando esa inteligencia y esa voluntad en las normas que dan cohesión a la sociedad.¹⁶

Los dos momentos históricos¹⁷ a los que nos hemos referido muy sucintamente con el análisis de la noción de *paideia* en la antigüedad y la irrupción de la noción de autonomía en la modernidad, son sin duda determinantes en la construcción de un ideal educativo que tomó tal fuerza, a punto de constituirse en una de las *significaciones imaginarias sociales* en torno a las cuales damos hoy sentido a la existencia de nuestros sistemas educativos. Dicho de un modo más simple: si los Estados nacionales actuales sostienen dentro de sus estructuras institucionales lo que solemos llamar “sistemas educativos” es porque la educación es considerada por el conjunto de la sociedad como algo valioso. La naturalidad con la que este hecho se presenta en nuestras culturas debe ser contrastada con la innegable posibilidad de que alguna otra cosa podría haber sido creada en lugar de haberse inventado la escuela. Parafraseando una célebre pregunta de la filosofía, podríamos también preguntar *¿por qué hay escuela y no más bien nada?*

Lo dicho hasta aquí me permite advertir que estamos volviendo sobre una cuestión ya tratada. Sobre la escuela y la educación hay una enorme cantidad

¹⁶ Esta afirmación nos remite rápidamente a la clásica distinción kantiana entre el uso público y el uso privado de la razón, proposición con la que el filósofo tal vez salve la contradicción.

¹⁷ Es oportuno señalar ahora que estos dos momentos y lugares en la historia de Occidente coinciden con la irrupción de lo que Castoriadis denominó como proyecto de autonomía. Primero en Grecia, con la creación de la democracia y la filosofía, y luego en algunas ciudades europeas a partir de los siglos xi y xii, la pregunta por la institución de la sociedad y sus leyes se vuelve hacia los propios hombres como autointerrogación.

de cosas estudiadas y dichas. Declino la tentación fundacional en beneficio de favorecer perspectivas combinadas y complementarias. Se tratará, en todo caso, de volver a pensar al modo en como suele hacerlo la reflexión filosófica, es decir, advirtiendo supuestos, exponiendo las contradicciones y señalando sentidos y finalidades. Todo ello, siempre y exclusivamente, sobre un aspecto particular que la cuestión educativa nos presenta: su pretensión emancipatoria. Se buscará hacer notar que en la educación contemporánea sobrevive el discurso pedagógico moderno, rechazando todavía las dimensiones no racionales de lo propiamente humano. Quien lea lo que sigue podrá acordar o polemizar con la idea de que toda educación que pretenda la emancipación política e intelectual demanda de nuevas teorizaciones, de nuevas perspectivas conceptuales, pero sobre todo, encontrará nuevas razones para persistir en la reinención de la escuela.

Capítulo 2

Sentidos de la autonomía

La duda es el equivalente de la castración en el registro del pensamiento. La alienación tiene por meta la exclusión de toda duda, de toda causa de conflicto, e implica la muerte de la actividad del pensamiento. Poder reconocerse un derecho a pensar implica renunciar a encontrar en la escena de la realidad una voz que garantice lo verdadero y lo falso, y presupone el duelo por la certeza perdida.

Piera Aulagnier

Es ciertamente un beneficio para el inventario colectivo de las luchas emancipatorias hacer todo el repaso que se hará a continuación, tanto sobre los sentidos en que ha sido pensada la autonomía, como también la revisión de las apuestas teóricas y prácticas que se han formulado dentro del horizonte del pensamiento emancipatorio. Es también, si se quiere, un homenaje a la inteligencia de nuestros antepasados en este asunto. Pero como anticipa la cita de Aulagnier, nos podemos reconocer en el derecho a pensar asumiendo la renuncia a la certeza definitiva. El *edipo pedagógico* es un poco menos opresivo que el que Deleuze denuncia para la historia de la filosofía. Aun así, el camino debe recorrerse.

Compartimos con quienes nos anteceden la expectativa de la libertad. Pero, aun cuando puedan haber estado ya en lo cierto, no hay por qué abandonar la duda. Tal vez volvamos al punto de partida. Tal vez no.

¿Qué significa hablar de autonomía en educación?, ¿un valor?, ¿una prescripción?, ¿una virtud?, ¿una finalidad?, ¿una utopía? En primer término, debemos procurar cierta precisión que permita identificar desde dónde se enfocará el problema de la autonomía como efecto deseable de un proceso educativo. Esto implica distinguir primero el origen histórico del concepto, es decir, situar el contexto cultural, social y político a partir del cual es posible distinguir la atribución de un valor diferencial a la idea de autonomía. Dicho apenas de otro modo, ¿a partir de qué momento la autonomía constituye un valor o un bien a alcanzar y conservar?, ¿en qué circunstancias la autonomía se erige en principio constitutivo de la vida en común?, ¿cómo se conjuga la vida en común con la autonomía individual?

Cuando evocamos el término autonomía desde la reflexión filosófico-pedagógica, uno de los primeros reconocimientos que debemos hacer es que, en su condición de cualidad de los individuos, la autonomía es un pre-requisito del republicanismo liberal de segunda mitad del siglo xix. La consolidación de los Estados modernos requirió de varias instituciones –pero sobre todo de la institución escolar– para la formación de una ciudadanía integrada por individuos capaces de gobernarse a sí mismos y de aceptar un gobierno común a todos. Para ello, la capacidad de juzgar por sí mismo del individuo fue interpretada, al mismo tiempo, como la capacidad de aceptar la sujeción a la ley.

Un segundo reconocimiento que debemos hacer es que en el campo de la pedagogía los términos suelen caracterizarse por su diversidad semántica. El de *autonomía* no escapa a esta circunstancia. Se trata de un concepto que alude muy generalmente a un principio político de autolegislación, ubicado en el par filosófico libertad-responsabilidad, si consideramos su procedencia moderna, pero también a un estadio evolutivo del ser humano, una conquista o capacidad adquirida, si tenemos en cuenta los progresos graduales del autovalimiento psicomotriz, cognitivo y moral en el desarrollo ontogenético del individuo (Piaget, 1976; Kohlberg, 1984).

John Dewey, hacia fines del siglo xix, había propuesto que la educación de los niños debía estar centrada en una formación moral para la autonomía y la democracia (1963). En esa línea también podemos inscribir las experiencias pedagógicas como las de la Escuela Nueva y su forma de ver en la escuela una república en pequeña escala de A. Ferrière (1926) o las del autogobierno de

Summerhill de A. S. Neill (1974), que refieren también a la autonomía de los educandos como la conquista de un progreso moral e intelectual. La idea de autonomía como finalidad de un proceso formativo parece estar, en este sentido –para el sentido común, digamos mejor–, fuera de discusión. En todo caso, lo que se torna objeto de controversia pedagógica no son tanto los supuestos filosóficos y políticos que sostienen esa finalidad para la acción educadora, sino los medios que harían eficaces la producción de niños, niñas y jóvenes autónomos.

La autonomía como desarrollo moral y cognitivo

A lo largo de todo el siglo xx, la pedagogía, como campo disciplinar diferenciado de otras disciplinas, produjo mucha literatura sobre la cuestión del desarrollo cognitivo y moral. Estos trabajos heredan, a nuestro juicio, la crítica racional de origen cartesiano y la confianza en la progresiva ilustración de nuestra especie. Estas teorías han impregnado la formación docente a punto tal, que se han vuelto parte del sentido común educativo. Es muy difícil argumentar contra la idea de que el desarrollo moral de los niños, niñas y adolescentes, debe tener como base el desarrollo de ciertas “habilidades” o “capacidades”. Entre ellas y por excelencia, la de saber argumentar. Se trata de una confianza en la habilidad argumentativa, que por cierto no podemos negar como destacable atributo humano, pero que deposita en la racionalidad todo el esfuerzo por la comprensión e internalización de valores deseables para la vida en común. Es una confianza en la capacidad de aprender e internalizar procedimientos que se ponen en juego, por ejemplo, en el diálogo, en la detección de falacias, en la proposición de ejemplos y contraejemplos, en la construcción de analogías, etcétera.

La dificultad que se presenta en las pedagogías que postulan educar para la autonomía desde el punto de vista de la educación moral o de la “educación en valores”, es su excesiva confianza en que la ecuación “crítica racional = pensamiento autónomo”, resuelva casi todo el asunto. De modo tal que una enseñanza basada en el desarrollo de la capacidad de juzgar, asociado a la idea del desarrollo de las capacidades argumentativas, daría por resultado un desarrollo moral acorde con una convivencia social democrática. Algunos pondrán mayor énfasis en la deliberación y la participación (Lipman, 1992), otros en la prescripción, pero en lo sustancial el problema seguirá interpelando las prácticas

educativas cuyo propósito sea una enseñanza moral.¹ El desarrollo moral, se supone entonces, será guiado por el desarrollo de la facultad de juzgar. Si el niño o la niña desarrolla del mejor modo posible su racionalidad y su capacidad de argumentar, el desarrollo moral se acerca a la conquista de una personalidad autónoma. Por otro lado, la asociación entre un desarrollo moral autónomo y la promoción de la participación deviene, a su vez, en una ética de la convivencia democrática. Así se han justificado, por ejemplo, especialmente en los años noventa en nuestro país, la enseñanza escolar transversalizada de la formación ética y ciudadana. Al respecto, Cullen (1996) ha señalado lo inconveniente que resulta de sostener este reduccionismo. La construcción de ciudadanía² puede perfectamente suponer que el desarrollo de un juicio moral autónomo esté asociado a la participación democrática. Pero esto es insuficiente. La ética en la enseñanza, según Cullen, no puede ser planteada solamente en términos de autonomía del juicio moral. Debe ser planteada, también, en términos de cuidado del otro y de sí mismo. Pero esto nos lleva, pese a los esfuerzos en contrario que la propia filosofía a veces propone, al problema de la conexión con el deseo y su reconocimiento. Y este es uno de los problemas centrales: *las razones del deseo*. Cullen alcanza a visualizar el problema y ve las dificultades que presenta la formación de una moral autónoma. Se pregunta si es posible enseñar no solamente principios éticos y ciudadanía democrática, sino también virtudes, bienes, proyectos comunes. Así, sostiene que:

... enseñar ética no es solamente enseñar argumentaciones para fundamentar opciones morales, y principios para regular el diálogo frente a diferentes morales, sino que es, también, poder discutir proyectos comunes, avanzar sobre el mero criterio de la “ética mínima”, hacia una viabilidad de la “ética de la solidaridad y el cuidado”. Esto implica entender que la ética no solamente se constituye a partir del uso de la razón “pura”, sino también en la experiencia concreta de la razón “encarnada”, de la razón conectada con el propio deseo de ser reconocido como deseo (102).

¹ Las pedagogías que depositan la confianza en el aprendizaje de procedimientos argumentativos como principio formativo del carácter y la voluntad para la convivencia democrática, encuentran en el campo de la filosofía política puntos de apoyo sin dudas firmes tanto en los trabajos de Rawls (1979) como en los de Habermas (2010), por ejemplo.

² El problema de la construcción de ciudadanía en la perspectiva de la autonomía será tratado detenidamente en el último capítulo.

Hay aquí un esbozo del problema que plantea una educación para la autonomía en el plano moral. Se reconoce que no solo hay “razones del deber” sino también “razones del deseo” y que por eso es necesario enseñar a conocerse, a estimarse y a reconocer la autoestima de los demás, asumiendo la diferencia que produce la singularidad del deseo conectada con los principios que regulan lo común.

La autonomía como descentralización educativa

Otro de los sentidos en los que se habla de autonomía en relación con la educación es la que se enmarca en la discusión sobre las ventajas y desventajas de la descentralización del sistema educativo. La idea de autonomía puede ser encontrada en la literatura educativa haciendo referencia a la cuestión de la descentralización administrativa o a las formas que toma la organización institucional (Sarramona, 2011). Y con igual énfasis se suele reflexionar sobre los límites y posibilidades de la autonomía profesional del docente (Pérez Juste, Egido y Sarramona, 2008). Por ello se suele distinguir la autonomía administrativa de la autonomía pedagógica (Sarramona, 2011). O también entre autonomía financiera, de gestión, organizativa y autonomía didáctica (Reguzzoni, 1994). En este sentido, si la autonomía es entendida, una vez más, como la posibilidad de decidir desde sí y para sí misma que tendría la institución educativa, es decir, no por principios externos a ella sino con base en una autorregulación, esto supone, sin embargo, aceptar la existencia de un afuera. Entonces, la posibilidad de la autonomía como descentralización escolar remite inmediatamente a la relación de esta con un “afuera”, desde el que se dictarían las normas o mandatos que la rigen o regulan. Aquí los problemas a pensar son varios, pero sintética y provisoriamente podemos identificar ese “afuera” en la relación de la escuela con el sistema en el que se incluye (Estado) y en la relación de esa escuela con la comunidad en la que está inserta.

La idea de autonomía, en el sentido de la descentralización administrativa, ha sido ampliamente discutida dentro y fuera de nuestro país. Y también denunciada por entidades gremiales, movimientos sociales y partidos políticos, como la punta de lanza del intento privatizador que desarrollan las políticas neoliberales en materia educativa. El modo neoliberal de concebir la autonomía ha sido traducido desde estas instancias organizativas en un abandono o retirada de las responsabilidades políticas del Estado. A su vez, también se ha señalado el atravesamiento de las mismas políticas neoliberales en las prácticas docentes,

expresadas en el estímulo al individualismo y la competitividad.³ El discurso del “emprendedorismo” se reconoce ajeno en su génesis al ámbito educativo, aunque allí se despliega sin demasiados reparos y con mucho más entusiasmo que otras propuestas colectivas.

Pero más allá de esta crítica, persiste una dificultad conceptual y práctica a la vez. La deriva liberal del postulado de la autonomía –cuando funciona como postulado práctico y como proposición moral– es un problema que merece una reflexión sistemática. *¿Cuánto se toca la idea de autonomía como expectativa emancipatoria en la perspectiva de la producción de lo común con una concepción de la autonomía postulada como baluarte casi indiscutible de la vida privada?*

Preciso es señalar, no obstante, que a pesar de los embates de los gobiernos neoliberales que tuvieron lugar hacia fines del siglo xx en América Latina, el modelo de escuela autónoma regida por la lógica del mercado no pudo ser instalado plenamente. Sin embargo, se verifica –y esto debería ser analizado con detenimiento– una cierta conquista del discurso neoliberal en el plano de las subjetividades acerca del gobierno del sistema y de las organizaciones. Basta pensar en las posiciones divididas en torno a la evaluación de lo que ligeramente se suele llamar la “calidad educativa”, para registrar un decisivo avance de la lógica mercantil.

La tensión causada por la instalación conceptual y práctica del discurso de la autonomía en el gobierno de la escuela y del sistema educativo es enfocada también en otro tipo de trabajos (Graizer, 2009; Feldfeber, 2009; De Marinis, 2009), encuadrados en lo que podría denominarse estudios de la *gubernamentalidad*. Con una clara influencia foucaultiana, en ellos se señala la inscripción de la autonomía en campos discursivos antagónicos. Si bien la autonomía es efectivamente un postulado de algunos movimientos sociales que reclaman la no injerencia del Estado en sus propuestas educativas, como puede ser el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México,⁴ el Movimiento Sin

³ Más adelante vincularemos los efectos del proceso neoliberal de los años noventa con lo que llamaremos “el avance de la insignificancia en las prácticas docentes”.

⁴ Tal como es comprendida la autonomía en el caso del movimiento indigenista zapatista, esta genera la introducción de modos de intervención horizontal en la propia educación escolar. Según lo relevado en algunos trabajos como el de Bruno Baronnet (2011), el autonomismo zapatista permite también la democratización de la gestión educativa y garantiza una enseñanza contextualizada y pertinente, de acuerdo con las identidades sociales, étnicas y políticas. Si bien no hay grandes programas o planes de estudio desarrollados por el ezln, sí pueden encontrarse unos principios pedagógicos. En ellos se advierte, entre otras cosas, que la cultura escolar y universitaria occidental debilita la producción de conocimientos mediante la imposición de fronteras

Tierra en Brasil o el Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas en Argentina y los Bachilleratos Populares, la autonomía, sin embargo, como racionalidad política neoliberal, ha colonizado, como se dijo, los modos de pensar el gobierno de la escuela. La inadecuación del formato de gestión de la escuela actual a los cambios en el orden económico mundial es consignada como la principal causa de su actual fracaso, al menos en los términos de las pruebas de rendimiento escolar.⁵ Se denuncia desde esta perspectiva la rigidez de las instituciones escolares para administrar sus recursos, orientar sus propuestas pedagógicas, seleccionar su personal, etcétera.

Vistas las cosas de este modo, y consignada como una *tecnología de gobierno* que permitiría resolver el problema de la calidad educativa, la autonomía, en verdad, sería un nuevo saber de gubernamentalidad que obliga a desplegar, en consecuencia, unas prácticas determinadas. Es una autonomía prescripta que, contradictoriamente, sería una autonomía definida de manera heterónoma. Una heteronomía diferente, sin embargo, de las formas disciplinarias puestas en práctica en el origen de los sistemas educativos nacionales, uno de cuyos problemas consistió, justamente, en reducir la autonomía de las instituciones. En este caso se pretende una *autonomía regulada*, en términos de una gestión local de la escuela. Una autonomía como gobierno de sí mismos, pero no necesariamente como autogobierno. Más bien como administración razonable de los recursos —por cierto, escasos—, sean estos simbólicos o materiales.

La inversión valorativa de la autonomía: las nuevas infancias y juventudes

En contrapunto con la buena prensa con la que cuenta eventualmente la idea de educar para la autonomía, notamos que tanto el *mercado* como la *legislación*

disciplinarias. Aunque por otra parte podría decirse que no se trata de una innovación absoluta. Dice por ejemplo Baronnet: “En muchos aspectos, todo parece indicar que los promotores zapatistas poseen intuiciones, convicciones y prácticas pedagógicas como las de Celestin Freinet u otras pedagogías ‘activas’ en las cuales la relación de autoridad del maestro con el alumnado es resignificada y personalizada, a favor muchas veces de la responsabilización de la niñez durante las etapas de aprendizaje” (198).

⁵ Al respecto, merecería toda una consideración aparte el análisis de la instalación e influencia de las pruebas pisa (Programme for International Student Assessment) en la cultura político-institucional gubernamental.

contemporánea ponen en entredicho la heteronomía de los niños tal como supimos comprenderla desde la modernidad. Al respecto, Diker (2009) señala que: “... el niño inocente, incompleto, maleable, heterónomo, necesitado de protección y cuidado, que debe ser formado para ingresar al mundo adulto, está en declive” (29). Y ese declive debe leerse filosóficamente, como bien señala Diker, como el agotamiento de los universales modernos que describían lo que la infancia debía ser.

Esta inversión valorativa se expresa en la definición del niño como sujeto de derecho y en la emergencia del “niño consumidor” que no necesita de un adulto para consumir. En efecto, a partir de la *Convención sobre los Derechos del Niño* de 1989, la idea del niño como ciudadano titular de derechos altera sustantivamente el modo en que pasan a ser comprendidos los niños desde la legislación y la política pública. El discurso de los derechos ha ganado espacio tanto en las instituciones que trabajan con niños y niñas como en otras prácticas profesionales, poniendo en retroceso el término “menor” en cuanto este refiere a una concepción de los niños como objetos de tutela. A partir de la Convención, entre los efectos políticos, normativos, culturales e institucionales, emerge una acentuación en la autonomía y las libertades del niño. Aunque es preciso matizar el entusiasmo de algunos respecto de este reconocimiento de la autonomía en las infancias, ya que la propia convención pone *ipso facto* en evidencia una tensión a la hora de efectivizar, simultáneamente, la condición de ciudadano y el derecho a la educación (Diker, 2009: 47) que obliga al Estado a intervenir en su protección. Vale decir, los niños son y no son ciudadanos. Por un lado, la Convención deja expuesta una concepción de la infancia que contradice la concepción moderna —al menos en el plano pedagógico— en cuanto acuerda a los niños los derechos a la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación y de manifestación, de libre opinión en los asuntos que los afecten. Si la concepción moderna de la niñez asume la necesidad de su formación por considerarlo un ser incompleto e indefenso que necesita de la protección de los adultos, el paradigma de los derechos que abre la Convención acentúa la concepción del niño como un ser responsable, autónomo, capaz de pensar por sí mismo, y por lo tanto, de ejercer su libertad de elegir, expresarse, etcétera. Aun con el conjunto de interrogantes que abre la perspectiva enfocada en los derechos del niño y de la niña, y pese a las contradicciones respecto del reconocimiento de su posibilidad de decisión limitada por la necesidad de formación para tomar decisiones racionales, lo cierto es que la definición del niño como sujeto de derecho altera los modos tradicionales de concebir la infancia

y el modo en que los adultos construimos prácticas de cuidado y formación de los niños y las niñas. Así es que la noción de autonomía, al menos en el plano jurídico y racional, queda en el centro de la escena en relación con la infancia.

Por otra parte, también puede indicarse que emergen nuevas formas de la experiencia de la infancia a partir de pautas de comportamiento dirigidas por el mercado que se realizan en las formas del consumo. La superabundancia de objetos y servicios cuyos destinatarios son los niños, sumada a la instalación como cultura de consumo la velocidad de su recambio, inauguran formas de atravesar la infancia que contradicen la tradición moderna que la concebía como tiempo de espera (Diker, 2009: 73). Entre otros efectos, la relación de los niños con la tecnología, por caso televisión e internet, contribuye al acortamiento de los tiempos de la heteronomía. Si la imprenta exigía la alfabetización y esta era una condición de acceso al universo adulto, la televisión e internet permiten un ingreso sin demoras a los temas y a la lógica de funcionamiento del mundo adulto. La *adultización* de la infancia se ve reforzada además por la inquietud de las familias en relación con el acceso temprano de sus hijos al dominio de competencias para un futuro laboral (74). La participación directa de los niños en el consumo sin requerir la presencia de un adulto expresa la combinación entre la lógica del mercado y los cambios en las rutinas familiares. Las necesidades laborales de las familias hacen posible que los niños y las niñas deban manejarse solos y solas tanto en el hogar como fuera de él y tengan que resolver por sus medios cuestiones relacionadas con el manejo del dinero. Según Diker: “El niño consumidor que el mercado pone en escena es entonces un niño poderoso y autónomo, que no sólo no requiere que los adultos tomen las decisiones por él, sino que, en muchos casos, toman las decisiones por los adultos” (79).

Si seguimos el análisis que propone Diker, tenemos entonces, en plural, *nuevas infancias* que, con las transformaciones del aparato normativo y las pautas de consumo actuales, permiten afirmar que asistimos a una inversión valorativa de lo que entendíamos por autonomía y heteronomía en el trabajo de cuidado y educación de ellas. Si bien se verifica con mayor frecuencia entre las clases sociales de mejor poder adquisitivo, hay niñas y niños, hoy, en condiciones de decidir el consumo personal de bienes y servicios y de incidir en parte en el consumo familiar. La publicidad dirigida a ese público da cuenta inmediata del “poder” propio del “niño consumidor”. Poder que, según Diker, reaparece en otro registro en el caso de los niños que viven o trabajan en las calles, niños en conflicto con la ley y, como ya se dijo, en rasgos asociados a la noción del niño como sujeto de derecho. No podemos dejar de notar, aunque

solo sea superficialmente aquí, que un efecto perverso de la “adultización” de la infancia es el intento permanente de algunos sectores políticos de bajar la edad de imputabilidad penal juvenil. Pese a las estadísticas en contrario, ese discurso deposita en un sector vulnerado en sus derechos, la imagen de la amenaza al orden, la seguridad y la propiedad privada.

La autonomía desde una perspectiva biológica: el cerco cognitivo

Curiosamente, la idea de autonomía también puede ser encontrada en un campo disciplinar bien distinto a los que atraviesan nuestra preocupación educativa y política. Es el caso de la biología, con los trabajos de Maturana y Varela (1973) a propósito del concepto de *autopoiesis* que introducen en dicha disciplina.⁶ Con el propósito de dar cuenta de las propiedades básicas de los seres vivos, la noción de autonomía se aplica en este caso a la descripción de estos como sistemas cerrados en continua producción de sí mismos; como capacidad del sistema de organizarse a sí mismo de forma tal que el producto resultante sea el propio sistema, sin distinción entre productor y producido. En el marco de las teorías sobre el origen de lo viviente, la concepción de lo vivo de Maturana y Varela difiere radicalmente de una visión de la vida determinada por propiedades de componentes moleculares como los genes, moldeados mediante la selección natural por las propiedades del entorno; vale decir, como evolución por selección natural. El cambio radical que propone esta perspectiva es que la generación de organización en el ser vivo se debe a sí mismo y no a la selección.

La introducción de la idea de autonomía en el campo de la biología mediante el concepto de *autopoiesis*, sostiene que la vida se nos manifiesta en forma de individuos altamente organizados que, a pesar de su enorme diversidad, tienen una organización básica común: son sistemas de producción de componentes que dinámicamente causan su propia organización en un entorno variable (Etzeberria y Moreno, 2007). Contrariamente a lo que intuitivamente comprendemos cuando hablamos de autonomía, es decir, a una necesidad de apertura o a la conquista de un estado, en este caso, la idea de autonomía de

⁶ En línea con los trabajos de Varela y Maturana, existen otros estudios en el campo de la sociología. No podemos seguir aquí el desarrollo de la discusión al interior de este campo disciplinar. Tomamos como referencia los trabajos de los primeros en función de cierta predominancia de sus tesis.

Maturana y Varela remite al cierre, a una clausura del organismo viviente sobre sí mismo. Vale decir que las interacciones dinámicas de los componentes del organismo viviente constituyen una identidad que se separa a sí misma del entorno construyendo una membrana. Sin embargo, este cierre sobre sí mismo del organismo viviente es lo que paradójicamente permite lo que estos autores llaman *autopoiesis*, es decir, autoproducción, autoconstrucción. Esta teoría —que demuestra la autoproducción a nivel de la vida celular—, se opone de manera radical a la idea de que se podría dar cuenta del organismo viviente solo a partir de acciones externas.⁷

Este uso de la idea de autonomía constituye una controversia epistemológica que excede, sin dudas, el marco de este trabajo. Aun así, hay que decir que cualquier pretensión de definir *lo que es*, lo que hay, es decir, el *ser*, no puede omitir que existen otras perspectivas en el campo del conocimiento como las descriptas. Toda ontología es en acto una interdisciplina, si pretende ser tal. Pero también es preciso poner de relieve que el problema que promueve la idea de autonomía en el campo de la biología nos deja una pregunta que contiene lo que en filosofía se identificaría como una *aporía*: ¿la autonomía es una consecuencia deseada de la facultad de razonar? ¿O la razón, como fenómeno cognitivo de lo viviente, es una expresión de la autonomía de los sistemas naturales? Frente a esta pregunta, la conclusión a la que parecen llegar algunos trabajos como el de Etzeberria y Moreno (2007) es que, si desde la perspectiva filosófica se concibió en la modernidad a la autonomía como la consecuencia deseable de la capacidad de juzgar, en la perspectiva de este naturalismo contemporáneo como el de Maturana y Varela, tanto la razón como otros fenómenos básicos de la cognición son entendidas como expresión de la autonomía de los sistemas naturales. Es por eso que el interés investigativo podría desplazarse, para esos estudios, de las acciones que se derivan de la autonomía a los procesos capaces de generar esa capacidad, es decir, a sus condiciones de posibilidad (2007: 35).

⁷ Esta perspectiva tendrá puntos de contacto sobre los que volveremos más adelante cuando abordemos la noción de *clausura* en la filosofía de Castoriadis, para quien, en todo *para-sí*, es decir, en un sujeto psíquico, en un ser viviente o en una sociedad, hay creación de un mundo propio y nada puede entrar en ese mundo propio si no es transformado según los principios de ese mundo. El punto de contacto entre teorías tan disímiles será que la noción de lo *imaginario* puede pensarse como surgimiento desde el *para-sí*. Por otra parte, para Varela especialmente, hay cierta continuidad entre los fenómenos biológicos del origen de la vida y el ámbito social.

La expresión de la autonomía como cuestión universitaria

Puesto que lo que hemos hecho hasta aquí es repasar los modos y sentidos en que la idea de autonomía está presente en distintos campos disciplinares y prácticas sociales, no podemos cerrar provisoriamente este punto sin destacar, aunque solo sea de modo superficial, uno de los efectos institucionales más notables que la idea de autonomía haya logrado en la acción política. Tal es así que la disputa por el sentido y alcance de la autonomía está presente de modo recurrente en el ámbito de la universidad pública. Tanto por lo que se refiere al problema del autogobierno o la participación estudiantil como por las relaciones con el Estado o las que se traman dentro de la propia institución. La cuestión de la autonomía de la institución universitaria es un asunto cuya densidad política e histórica, junto con sus prácticas efectivas, dan lugar a polémicas de evidente trascendencia. La conquista de la autonomía universitaria quizás sea una de las mayores expresiones políticas que la noción de autonomía haya alcanzado en el interior de las sociedades contemporáneas. En tal sentido, la autonomía como cuestión universitaria guarda una potencia filosófica por sí misma y es por eso que no se pasa por alto el asunto, aunque este no sea, obviamente, el objeto central de este trabajo.

Si desde una perspectiva histórico-política no podríamos saltarnos la referencia a la Reforma cordobesa del 18, desde la perspectiva filosófica no podríamos obviar una referencia a Kant. La reflexión sobre las condiciones de gestación del saber, reflejada por Kant en *El conflicto de las Facultades*, expresa no solo el problema de la transición de la universidad medieval y el surgimiento del modelo de universidad moderna racional, sino que también da cuenta, en perspectiva pedagógica, filosófica y política, de la tensión autonomía-heteronomía. Con su consiguiente correlato en las formas institucionales y administrativas que tomará, de allí hasta nuestros días, el modo y lugar de producción del saber. Podría decirse que la idea de autonomía constituye, en ese ámbito singular de la vida social que conforman las universidades, el núcleo principal del debate y una disputa política fundamentales. Esta tensión suele expresarse de modo más visible en una suerte de bipolaridad que tiene, en sus extremos, la censura y pretensión de control gubernamental por un lado, y la libertad de pensamiento e investigación sin restricciones, por el otro. Expresados de este modo los polos de la tensión, resultaría relativamente sencillo tomar posición a favor del segundo. No obstante, como señalan Follari, Stubrin y Camou, desde perspectivas por

cierto distintas, el conflicto entre autonomía y planificación es un poco más complejo (Marquina, 2014).

Sabemos que Kant propone una solución al problema distinguiendo entre “uso público” y “uso privado” de la razón y separando las funciones de las Facultades. Por un lado, el hombre ilustrado, mediante el uso público de la razón, participa libre e igualitariamente de la deliberación pública, mientras que a través del segundo uso reproduce a conciencia⁸ el orden instituido desde la posición social que ocupa en el Estado y la sociedad. Siguiendo este razonamiento, como señala Riquelme (2007), Kant sostiene que la universidad es una institución autónoma productora de conocimientos racionales, pero también ha sido creada por el Estado con el fin de procurar el bienestar espiritual, civil y corporal del pueblo,⁹ y por lo tanto, es razonable que el Estado espere que guarde algún tipo de dependencia respecto de sí. Sin embargo, como la razón debe estar gobernada solo por sí misma, en el ámbito universitario “solo los sabios pueden juzgar a los sabios”. Aquí es donde la distinción entre las Facultades superiores y la Facultad inferior (Filosofía) que propone Kant, asignando a esta última una función reflexiva y de vigilancia sobre los demás saberes universitarios, cobra sentido para resolver la tensión descrita. Los conocimientos producidos por las Facultades superiores, para Kant, inciden de forma directa sobre el Estado y la vida del pueblo, mientras que la segunda debe ser autónoma porque solo así podrá servirse de un saber racional completamente libre y así completar el programa ilustrado. Pero como bien dicen Rinesi y Soprano (2007), la filosofía ya no puede arrogarse el monopolio de la producción de un saber crítico, en cuanto comparte con otras disciplinas científicas esa inclinación que Kant le atribuía con exclusividad. Sabemos también hoy que el valor y sentido de la autonomía en la universidad no es un valor transcendente ni una categoría estática. Se trata, sin dudas, de una cuestión normativa que es planteada de modos diferentes según los actores que intervengan en la disputa y según los escenarios políticos en que se dirima. Pero tal sentido normativo, en cuanto campo ineludible de conflictos, visualizado esquemáticamente en el par *autonomía-control estatal*, merece toda una consideración y es preciso decir que hay ciertamente líneas de contacto, como veremos, que constituyen derivaciones del marco más amplio en que el problema de la autonomía quiere ser planteado aquí.

⁸ Recordemos que Kant está convencido de que toda institución, para funcionar, requiere de una dosis de automatismo.

⁹ De esto debían ocuparse las Facultades Superiores: Teología, Derecho, Medicina.

Capítulo 3

Perspectivas filosófico-pedagógicas emancipatorias

En una primera instancia el título de este capítulo ponía en una conjunción a las *continuidades* y las *rupturas*. Con el desarrollo de la investigación y de la revisión de los conceptos e ideas emparentadas con las propuestas por esta propia tesis, la noción de “ruptura”, perdió peso. A falta de términos que tal vez resultasen más ilustrativos surge luego la idea de *variaciones* y la de *desvíos*, porque lo que verdaderamente ocurre al poner en cuestión la pretensión emancipatoria de la educación, es que puede parecer demasiado altisonante sugerir que hay cortes absolutos con las perspectivas pedagógicas de las que hablaremos seguidamente. Es por eso que, si bien nos podemos reconocer en una misma tradición pedagógica, ello no obstaculiza proponer con la mayor claridad posible que hay algunos componentes de ese razonamiento pedagógico emancipatorio que no nos están resultando suficientes para pensar la cuestión.

Reflexionar sobre la pretensión emancipatoria de la educación supone el ingreso en una tradición de pensamiento que lleva por los menos dos siglos. Dicho de un modo que nos permita una presentación de conjunto del problema, podemos decir sin ambigüedades que desde Rousseau en adelante la educación tradicional, autoritaria y enciclopédica fue severamente cuestionada y se realizaron no pocas experiencias pedagógicas que buscaron superar esa modalidad educativa. En esa dirección se desarrollaron también

muchas teorías y se crearon conceptos que intentaron dar cuenta de que todo proceso formativo contenía en sí mismo la posibilidad política de transformar la sociedad por vía de la educación de los individuos. Alrededor de la idea escolarizada de la educación, por lo menos desde el origen de la concepción moderna, o sea, desde la aparición de un relato específicamente pedagógico del discurso ilustrado, siempre estuvo presente en ella un cierto espíritu “redentor”. Desde la escuela republicana –laica, meritocrática e igualitarista– hasta los proyectos de liberación de corte “latinoamericanista”, la función de la educación estuvo imbuida de ese espíritu de conquista de libertades individuales y colectivas.

Pero en el optimismo general de las pretensiones emancipatorias de estas experiencias no siempre se tuvo en cuenta lo que luego señalaría el filósofo de la Escuela de Frankfurt Theodor Adorno (1998) con respecto a que la organización del mundo en que vivimos y la ideología dominante son lo mismo. Es decir, que la organización del mundo se ha convertido ella misma en su propia ideología. El peso en las conciencias de este hecho condiciona de un modo singular la pretensión emancipatoria de la pedagogía: ¿qué debemos pensar de nuestro pensamiento?

Tenemos entonces que, en los dos últimos siglos, los intentos emancipatorios de la educación escolarizada y no escolarizada, han sido variados y han regulado, en gran medida, el ideal educativo. Por ello, será preciso analizar qué continuidades, qué variaciones y qué desvíos mantiene la idea sostenida en esta tesis, con la tradición pedagógica renovadora, la crítica antiautoritaria, la perspectiva sociopolítica del marxismo o la pedagogía de la liberación en Latinoamérica.¹

Se precisa hacer este análisis, además, no solo para repasar los antecedentes, sino para decidir, discutiendo al interior del propio marco teórico en que nos apoyamos, si la escuela moderna, como dispositivo singular, aun cuando no sea *la escuela* que supondría *el proyecto de autonomía*, puede ser considerada en sí misma y a la luz de los conceptos propuestos por Castoriadis, como una creación histórico-social que emerge de ese mismo proyecto.

Si bien son numerosas y diversas las perspectivas pedagógicas y filosóficas que nos anteceden en la pretensión emancipatoria por la vía educativa, hare-

¹ Este modo de agrupar las diversas perspectivas que se desarrollaron en forma de proyectos educativos y de teorías y filosofías de la educación desde fines del siglo xix en adelante, sigue el razonable criterio propuesto por Jesús Palacios (2010).

mos un apretado contrapunto solo con aquellas que más contacto tienen con la posición desde la que hemos situado el problema, es decir, desde la perspectiva de la autonomía. Esta operación implica al mismo tiempo construir un “bloque” de teorías y experiencias a las que consideraremos como las más radicalizadas en términos político-pedagógicos, aunque no necesariamente en términos filosóficos.

Es así entonces que en la tradición renovadora de la *Escuela Nueva*, las pedagogías no directivas, la perspectiva libertaria de los anarquistas y la pedagogía institucional, en la pedagogía de la autonomía y la liberación de Paulo Freire, el igualitarismo y la emancipación intelectual de Jacques Rancière y las ideas de repetición, novedad y sujeto que Alejandro Cerletti propone a partir de la filosofía de Alain Badiou, encontramos enfoques que comparten el problema –y en algunos casos los puntos de coincidencia son muy próximos–, pero cuyos desarrollos teóricos y metodológicos como así también sus consecuencias prácticas serán distintas entre sí y difieren además con la perspectiva que aquí proponemos.

Derivas progresistas de la ilustración

La transición de la pedagogía tradicional a la pedagogía renovadora estuvo marcada sin lugar a dudas –comprimiendo los matices y sin perjuicio de ganar en brevedad expositiva–, por la emergencia de lo que hemos conocido como la corriente denominada *Escuela Nueva*. La irrupción de una nueva concepción pedagógica, fortalecida por los aportes de una psicología genética –también en desarrollo por entonces– que le brindó soportes conceptuales sólidos sobre las leyes del desarrollo cognitivo infantil, sus constantes, sus etapas y necesidades, puso en el centro de la escena los intereses y aptitudes de los niños contra una enseñanza enciclopédica y memorística que había pretendido trabajar exclusivamente con sus intelectos, aislando “la vida misma” de estos para que ella no ingresara a la escuela. Pero lo que hay que señalar como relevante aquí es que, caracterizada por el giro en torno a la concepción del niño como portador sano de una actividad mental que debía ser resguardada y estimulada, esta concepción pedagógica tuvo a su vez como correlato el énfasis en la posibilidad de autogobierno de lo escolar. Desde las posibilidades más osadas como las de *los*

maestros compañeros de Hamburgo² hasta la *pedagogía institucional*, pasando por la *Summerhill* de Neill, todas ellas tributaron a la posibilidad de educar en y para la libertad. La vida, en todas sus manifestaciones, ya no representa la posibilidad de distracción o perversión de la naturaleza influenciada de la infancia. Es la vida misma la que vuelve al centro de la escena educativa. Mirar hacia afuera de la escuela y no tanto hacia esos libros que nos muestran las vidas ilustres de los grandes genios de la humanidad para que sigamos su moral. Una educación no basada en la pretensión de hacer de tal o cual manera a los niños, sino una educación que les proponga elegir el modo en que quieren hacerse a sí mismos.

Es preciso destacar que ninguna de estas experiencias quiso desagregar de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje, el tema que hoy podría enfocarse como el problema de la *producción de lo común* y los modos de su gobierno. La institucionalización de la educación, en este amplio conjunto de teorías y de prácticas, estuvo siempre ligada a la preocupación sobre cómo estimular la participación decisiva de los niños y de los jóvenes en el gobierno de la escuela. Se supuso, de diversos modos y a veces con mayores precisiones, que la escuela era un ensayo de la vida en sociedad. De modo tal que el hecho de aprender cosas, sean estas de carácter netamente intelectual o sean estas del orden de los oficios que implican las manualidades, nunca estuvieron desplazadas de la necesidad de estimular en los niños la responsabilidad en la convivencia y la organización de la vida institucional.

Ahora bien, esto no significó necesariamente “adultizar” la infancia. Supuso, en todo caso, poner en relación la aspiración a una sociedad democrática con la práctica efectiva de una democracia escolar (Dewey, 1963). Intereses, necesidades, espontaneidad, libertad. Atributos todos de una escolarización cuyo fruto es una infancia respetada y estimulada y su producto social un *polites* con cualidades democráticas y aptitudes para el gobierno de lo común.

Como se dijo, la formación moral para la autonomía y la democracia estuvo estrechamente ligada a los movimientos pedagógicos renovadores y antiauto-

² Experiencia desarrollada en la Alemania posterior a la Primera Guerra Mundial en cuatro escuelas públicas de esa ciudad, inscriptas en un movimiento de renovación pedagógica más amplio cuya principal consigna se sintetizaba en el principio pedagógico *Vom Kinde aus* (partamos del niño) y su forma de expresión político-organizativa en las *comunidades escolares*. Esta experiencia implicó la abolición de todos los aspectos organizativos centrales de la escuela tradicional como el programa, el horario fijo, la parcelación del conocimiento en temas y el reparto de alumnos por clases. Quien educa es la comunidad y no el maestro, quien pasa a cumplir un rol de compañero o camarada (Schmidt, 1976; Cuevas Noa, 2003).

ritarios que de Rousseau en adelante intentarán poner en el centro y de modo sistemático la actividad del niño, concibiendo al adulto como un facilitador. Métodos y programas deben responder y adecuarse a un principio pedagógico y filosófico irrenunciable: la progresiva autonomización de los que se educan. Si las actividades intelectuales y morales de los niños quedan ligadas a la autoridad del maestro, el efecto no solo es una heteronomía de una voluntad que se desvanece en la simple obediencia, sino una deformación de la conciencia personal (Piaget y Heller, 1968). La pasividad intelectual induce la inhibición de la libertad moral. En esta ecuación, cuyo origen kantiano es prácticamente innegable, está la fortaleza de ese proceso de transformación que dio paso a una pedagogía de pretensión renovadora, pero, al mismo tiempo y como señalaremos más adelante, también allí radica su debilidad.³

La pedagogía escolanovista

En el modo de concebir la autonomía como principio orientativo de la educación que tuvieron los principales representantes de la renovación pedagógica y la crítica antiautoritaria, nos encontramos con avances irreprochables respecto de la enseñanza tradicional pero también con algunas limitaciones. En el caso

³ La crítica que proponemos, tanto a la pedagogía propuesta por la Escuela Nueva como al resto de las pedagogías derivadas de la concepción ilustrada de la emancipación intelectual, tiene como referencia principal la hipótesis de la condición limitada de la razón como salida de “la minoría de edad”. No obstante, hay otra crítica que es apropiado señalar en este apartado, dirigida en particular hacia la pretensión “renovadora” de la escuela nueva, y es provechoso considerarla. Es el caso de la hipótesis de Dussel y Caruso (2003), quienes tomando como referencia teórica la noción de *bio-poder* de Foucault, sostienen, –dicho muy ajustadamente– que la Escuela Nueva fue otra variante de la “normalización” cultural y social. Vale decir, que la preocupación por el gobierno de las sociedades industriales, la conducción y control de su crecimiento, encontraron en la pedagogía escolanovista –centrada ahora en el respeto por el crecimiento del niño y no en su acomodamiento a situaciones ya estructuradas– una forma de administrar las leyes del crecimiento infantil. En lugar de “liberar” al niño, esta crítica sostiene que lo que produjo la Escuela Nueva fue una estructura de comunicación, una fragmentación y pluralización del espacio de enseñanza que dio origen a una forma de gobierno diferente de la propuesta por la pedagogía tradicional; lo que pasó a importar fue el crecimiento y administración de sociedades industrializadas. Como lo dicen Dussel y Caruso (2003: 195), “el traspaso de la situación de control estatizado del aula catequista a un aula donde se desarrollen ‘proyectos’, era también gobernar al niño, aunque con otra lógica”. Lo que pasa a hacer la escuela, desde esta perspectiva foucaultiana, es *regular* más que *controlar*.

de Adolphe Ferrière (1926), por ejemplo, representante indiscutible tanto por la relevancia de sus escritos como por los lugares institucionales que ocupó en el impulso de la Escuela Activa, la noción de autonomía que suponen sus aportes pedagógicos toma en consideración, principalmente, la tensión autoridad-libertad. Dice Ferrière:

En la autonomía de los escolares hay que proceder orgánicamente, lentamente. En primer lugar podrían confiarse a los niños ciertos cargos necesarios a la vida social de cada clase; en segundo, podría exaltarse el sentimiento de la responsabilidad, formando pequeños grupos a cargo de un jefe; en tercer lugar, podrían estimularse las asociaciones cooperativas, deportivas, los grupos de investigación científica, las instituciones artísticas, las asociaciones higiénicas como la Cruz Roja Infantil, las asociaciones scoutivas, los grupos de excursionistas, etc. En estas agrupaciones libres se revelan las personalidades que permiten seleccionar la élite. Pero en todos estos actos hay que dejar que el niño llegue al grado de razón y buen sentido exigido por la libertad y necesario para que hagan una elección justa de su grupo y de su jefe. De esta manera brotan en él los sentimientos de solidaridad, colaboración y armonía (1930: 27).

Diferenciada la autonomía (como *self-government*) en tres categorías –intelectual, moral y social–, queda asociada en la concepción de Ferrière a la idea de una disciplina voluntaria y libremente consentida. Una suerte de entrenamiento “progresivo” en la conformación de la administración de lo grupal, cuya orientación principal es la obediencia a las leyes del grupo y el respeto al jefe elegido. Pero al mismo tiempo que se dirige una crítica sin concesiones a la disciplina rígida y fría de la escuela antigua, existe una preocupación nodal por los “excesos de libertad”. Tales excesos se armonizan mediante la inducción de una disciplina de sumisión a la razón, a la verdad y al bien. Esta idea de disciplina como armonía se basa en una conformidad con las leyes de la vida y la naturaleza en donde observamos aspiración a la unidad. La libertad que desconoce la autoridad degenera en desorden, en anarquía. En la noción de libertad que maneja Ferrière hay una suposición de control de las pasiones puesto que estas no conducen sino a la esclavitud de la propia libertad. Una idea de dominio de sí en donde la principal limitación que señalamos es una *deshistorización* de las determinaciones que pesan en las biografías de los sujetos. Un nuevo pasaje de unas conferencias dictadas en Santiago de Chile en el año 1930 alude a lo que decimos:

El niño europeo que viene de un medio obrero, trae su sistema nervioso empobrecido por la herencia y por las condiciones desfavorables en que vive. Al ingresar a la escuela un sentimiento de revuelta y desobediencia caracteriza su estado. Los profesores y la escuela, con sus viejos sistemas disciplinarios, con su trabajo sin interés, lejos de curar este desequilibrio, lo aumentan. En las escuelas nuevas, a niños semejantes, se les coloca ante la naturaleza. Durante el primer mes, al sol y al aire, entregados a actividades libres, estos enfermos recuperan la armonía y solos van readaptándose a una vida de trabajo y cooperación social, donde el problema disciplinario se resuelve por sí solo. Y el progreso que, como ya he dicho, es una diferenciación, un enriquecimiento y una concentración y dominio de sí, puede realizarse gracias a la calma del ambiente, a la libertad disciplinada que reina en las escuelas nuevas (21).

Sin perjuicio de los importantes avances que la pedagogía de la Escuela Activa propuesta por Ferrière —y tantos otros— propugnó contra la rigidez de los métodos tradicionales, la severidad, el dogmatismo y la sumisión a la autoridad indiscutida del maestro y a la excesiva prolongación de la tutela del niño por parte del adulto; la idea de autonomía que derivaba de esta propuesta se sostenía sobre todo en una necesidad de dominio de sí y de aceptación consciente y deliberada de las reglas del juego. Idea que se sostiene, fundamentalmente, solo si es posible postular como cierta la relación que ya señalamos entre el progreso intelectual y el progreso moral. La jerarquización de esta ecuación —cuyo origen en la Ilustración nos es evidente— por sobre cualquier otra posibilidad, tiene la limitación propia de lo que fue “pensable” para una época determinada. Pero al mismo tiempo evidencia el desplazamiento constante a un plano inferior de aquello que aquí es denominado como “exceso de libertad”, y que en todo caso podría pensarse como un atributo de lo humano sin necesidad de moralizarlo. Un último párrafo de Ferrière nos ayuda a ejemplificar lo que decimos:

Todo lo que es excesivo es patológico: la autoridad excesiva, no fundada en la razón, es tiranía y los que se encuentran sometidos a ella, se convierten en esclavos o en revolucionarios; en cambio, la excesiva dispersión de atribuciones, la libertad desmedida en desorden, es anarquía y conduce al debilitamiento nervioso que impide la formación de verdaderas personalidades (20).

Esta pasión simultánea por quebrar un orden pedagógico autoritario y por controlar el “exceso de libertad”, además de ubicar el pensamiento de Ferrière en la canónica regla aristotélica del justo medio, nos hace pensar que todo

cuanto pudo admitir este activista de la Escuela Activa es la reafirmación de la composición de un discurso pedagógico a partir del discurso de la Ilustración, cuya deriva práctica, en términos de la moral educativa supuesta, es una autonomía entendida como autocontrol.

La pedagogía libertaria

Si bien la autonomía del niño es una de las finalidades y principios constitutivos del escolanovismo, tal principio será compartido por otras perspectivas pedagógicas hacia comienzos del siglo xx. Una de ellas es la pedagogía libertaria, que si bien tiene lazos evidentes con los pedagogos renovadores, sus postulados, sin embargo, se radicalizan, principalmente cuando se analiza la dimensión sociopolítica de los efectos de la educación. Es por ello que la tensión entre el principio de la libertad contra el principio de la autoridad es el punto de comunicación más firme, si no tal vez el único, entre los postulados de la Escuela Activa con los de las prácticas educativas de los anarquistas, que por cierto fueron también muy consecuentes en la gestación de experiencias e instituciones educativas.

La variedad de enfoques conceptuales y la diversidad de prácticas hacen de la corriente anarquista en general y de la pedagogía libertaria en particular una singularidad. Esa singularidad está caracterizada por algo que va a contramano del resto de las filosofías políticas y de las teorías pedagógicas, puesto que lo que pretenden justamente las corrientes libertarias es que las teorías no determinen las acciones. Es decir, no hay ni debería haber acción política ni pedagógica derivada inmediatamente de una teoría. En este sentido, como sostienen Acri y Cáceres (2011), la pedagogía libertaria no fue el resultado de una teoría sino el efecto de los aportes de cada uno de los pensadores que abordaron la cuestión educativa. Estos aportes refieren a la formación del hombre sobre bases antiautoritarias, antiestatales, antirreligiosas, racionales y científicas que promovieron experiencias concretas de educación racional, no directiva, libre, neutral y antidogmática. La promoción del conocimiento a través de la charla, el debate y la adquisición libre de saberes intelectuales y manuales buscaban desnaturalizar los dispositivos ideológicos y materiales que condicionaban el surgimiento, en una sociedad capitalista, de nuevas formas de vida.

Si bien, claro está, esto siempre debe matizarse, en principio, el rechazo a toda autoridad incluye la previsión de que la propia teoría devenga en amo. Es por eso que S. Gallo (2014a) señala en ese sentido que antes que un cuerpo

teórico debe observarse en el conjunto de obras que van de Proudhon, Bakunin y Kropotskin, a Malatesta, Tolstoi, Ferrer i Guardia, Stirner, Robin o Mella, un “principio generador”. Considerar al anarquismo una doctrina sociopolítica es un problema. Dada la diversidad de perspectivas teóricas y de las formas que la militancia libertaria adoptó, no es posible subsumirlas en una doctrina. Al decir de Enrico Malatesta, el anarquismo es una postura moral y no un sistema doctrinal.

Con referencia a esto, dice lo siguiente Silvio Gallo:

Para entender la dimensión real de la filosofía política del anarquismo es necesario que lo comprendamos constituido por una actitud, la de negación de toda y cualquier autoridad y la de afirmación de la libertad. El propio acto de transformar esa actitud radical en un cuerpo de ideas abstractas, eternas y válidas en cualquier situación, constituiría la negación del principio básico de la libertad. Admitir el anarquismo como una doctrina política cerrada significa llamar a sus sepultureros y negar su principal fuerza, la afirmación de la libertad y la negación radical de la dominación y la explotación (2014a: 28).

Principio generador en lugar de dogma. Entonces implicará asumir distintas realidades y situaciones. Pese a la variedad de condiciones sociales e históricas en las que esa actitud se despliega, hay cuatro principios básicos de acción que dan forma a esa actitud y se conceptualizan así: *autonomía individual, autogestión social, internacionalismo y acción directa*.

Ahora bien, más allá de la complejidad conceptual y metodológica que supone estudiar la filosofía política y la pedagogía anarquistas, este *principio generador* de las acciones políticas y la pedagogía libertaria, si convenimos en llamarlo así, encuentra un origen evidente en el discurso de la Ilustración. Existe un acuerdo generalizado en este aspecto en la literatura específica. Incluso podríamos afirmar que la crítica anarquista comparte con la tradición liberal la crítica moderna, que no consiste sino en una radicalización del discurso científico que interpela el *antiguo régimen*, buscando poner de manifiesto las condiciones de posibilidad y los presupuestos de los discursos legitimadores del orden vigente (Ibarra, 2014). Pero fundamentalmente, entre las distintas expresiones libertarias (sindicalistas, socialistas, comunistas) existió una suerte de acuerdo generalizado en torno a la idea de que “el conocimiento libera”. O al menos un tipo de conocimiento, obtenido mediante determinadas formas de aprendizaje. Es así que una de las características sobresalientes del activismo

anarquista es el carácter organizador reflejado en la creación de ateneos, centros culturales, círculos de cultura, bibliotecas y clubes, que florecieron hacia fines del siglo xix y principios del xx, y en donde tuvieron lugar experiencias pedagógicas con un fuerte rechazo a la educación recibida del Estado y la Iglesia (Acri y Cáceres, 2014). Experiencias educativas autorreguladas y sin estructuras jerárquicas de poder u opresión de alguna clase, en las que los principios de la solidaridad, la reciprocidad y la generosidad son la fuente de inspiración moral y política para la creación de una sociedad justa, libre e igualitaria. Para ello se postulará como indispensable la coeducación de los sexos y una educación integral que no disocie el cuerpo del intelecto, es decir, educar al ser humano sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual. Como lo describe Silvio Gallo, “trabajar una educación moral, una formación para la vida social, una educación para la vivencia de la libertad individual en medio de la libertad de todos, de la libertad social” (2014b: 39). La educación capitalista, contrariamente, se funda en la *heteronomía*. No forma un hombre completo sino un ser parcial, comprometido con principios definidos *a priori* y exteriores a él.

Pero la educación libertaria, a diferencia de la renovación de la escuela nueva, no puede ser pensada por fuera de la denuncia de un orden social productor y reproductor de injusticias y alienación como lo es el sistema capitalista. Es por eso que la educación libertaria será entendida, por teóricos y militantes, como un complemento de la lucha política, especialmente de la huelga general y la acción directa. Fundar una escuela nueva en el interior de una sociedad vieja sin preocuparse de organizar un trabajo revolucionario para transformar gradualmente las estructuras sociales, sería condenar a esa escuela, de antemano, al fracaso.

Además del pensamiento de la Ilustración y del racionalismo pedagógico que busca reemplazar al dogmatismo religioso, hay otra fuerte influencia filosófica en la pedagogía anarquista. Se trata del positivismo. Especialmente en lo que hace al valor, papel y significado de la ciencia (Palacios, 2010). La ciencia debe asegurar la normal marcha de la sociedad, despejando todo tipo de especulación metafísica y limitándose a la observación exacta de los hechos. Debe proveer al hombre un conocimiento de sí, de la sociedad y de la naturaleza de modo que, como sostuvo Bakunin, le permita emanciparse del triple yugo que impone la naturaleza exterior, su propia naturaleza y la sociedad en la que

ha nacido.⁴ La confianza en el conocimiento de las leyes que regulan tanto la naturaleza como la sociedad es parte de la pretensión que hace del anarquismo un subconjunto de las ideas de la modernidad. Dice, por ejemplo, Bakunin: “Para que se conviertan en escuelas de emancipación y no de sumisión tendrán que fundamentar toda la educación de los niños y la instrucción en el desarrollo científico de la razón” (1977).

Por otra parte, el rechazo a toda autoridad ha hecho particularmente rico el debate al interior del anarquismo sobre las formas institucionales que debía tomar una práctica educativa semejante. Es el caso de Francisco Ferrer i Guardia y Ricardo Mella para España (Acri y Cáceres, 2014; Tomassi, 1988) o de Julio Barcos en Argentina (Barrancos, 1990), quien extiende incluso el problema hacia la inclusión de los educadores libertarios en el sistema público de enseñanza.

Bajo el nombre de Escuelas Racionalistas –cuyo nombre, dicho sea de paso, ratifica con claridad la influencia del discurso de la Ilustración–, encontramos en la literatura sobre la pedagogía anarquista la experiencia más abarcadora de todas aquellas que pueden ponerse dentro de la pedagogía libertaria. En este caso, la figura de Ferrer i Guardia es emblemática y punto de referencia insos-

⁴ La cita es un poco extensa pero bien vale reponerla aquí en su conjunto: “Al reaccionar sobre sí mismo y sobre el medio social respecto del cual es, como acabo de decir, el producto inmediato, el hombre –no lo olvidemos nunca– no hace otra cosa que obedecer aún a esas leyes naturales que le son propias y que operan en él con una implacable e irresistible fatalidad. Último producto de la naturaleza sobre la tierra, el hombre continúa –por así decirlo– mediante su desarrollo individual y social la obra, la creación, el movimiento y la vida. Sus pensamientos y sus actos más inteligentes y más abstractos y, como tales, los más distantes de lo que se llama comúnmente naturaleza, no son más que creaciones o manifestaciones nuevas. Frente a esta naturaleza universal el hombre no puede tener ninguna relación exterior ni de esclavitud ni de lucha, porque lleva en sí esta naturaleza y fuera de ella no es nada. Pero al identificar sus leyes, al identificarse en cierto modo con ellas, al transformarlas por un procedimiento psicológico propio de su cerebro en ideas y en convicciones humanas, se emancipa del triple yugo que le imponen primero la naturaleza exterior, después su propia naturaleza y, por fin, la sociedad en que se inserta. [...] Al intentar rebelarse contra ella se rebela contra sí mismo. Evidentemente es imposible para el humano pensar siquiera la veleid y la necesidad de una rebelión semejante puesto que, no existiendo fuera de la naturaleza universal y llevándola consigo, descubriéndose en cada instante de su vida en plena identidad con ella, no puede considerarse ni sentirse ante ella como un esclavo. Por el contrario, es estudiando y, por decirlo así, apropiándose mediante el pensamiento las leyes naturales de esa naturaleza –leyes que se manifiestan igualmente en todo lo que constituye su mundo exterior y en su propio desarrollo individual (corporal, intelectual y moral)– como ella llega a sacudirse sucesivamente el yugo de la naturaleza exterior, el de sus propias imperfecciones naturales, y –como veremos más tarde– el de una organización social autoritariamente constituida” (Bakunin, 1977).

layable, a pesar de que no ha sido el único enfoque. Pero como la experiencia de la Escuela Moderna de Barcelona aparece como referencia indiscutida en toda la literatura sobre la educación anarquista, la tomamos también aquí como tal. El fuerte énfasis dado a la comprensión racional y científica sobre cómo está ordenada la vida social principalmente —aunque la pretensión cognoscitiva se extiende al ser humano en su totalidad y a la naturaleza también en su totalidad—, lleva a comprender la función educadora como propaganda para despertar en las masas la conciencia de las contradicciones sociales a las que se hallan sometidas en la sociedad capitalista, pero también como un factor potencial para la transformación social. Es razonable aceptar la idea de que es de la filosofía de la Ilustración y de los socialistas utópicos, de los que la pedagogía anarquista hereda esta confianza en la comprensión racional de los motivos de la alienación que impone el capitalismo y que ve por ello en la tarea educativa un medio para la liberación de tal condición.

En términos bien generales, las prácticas educativas libertarias se pueden agrupar en *no-directivas* y *directivas*. Hubo quienes objetaron cualquier tipo de adoctrinamiento como efecto de la práctica educativa, incluida la promoción de las ideas anarquistas y hubo quienes vieron la educación como un medio para la revolución social. Estas últimas son las que más evidencian el tono redentorista que caracteriza a las pedagogías emancipadoras en general. Las primeras, por otra parte, son las que tienen más proximidad con la *educación negativa* de Rousseau. No dudamos en atribuir, junto con otros autores (Barrancos, 1990; Tomassi, 1988) una fuente de inspiración de la pedagogía anarquista en las ideas de Rousseau. Pero curiosamente la pedagogía libertaria, con sus variantes —de Tolstoi a Ferrer i Guardia, Stirner o Mella—, toma de Rousseau un principio ciertamente potente como el antiautoritarismo, pero no sigue más allá de él la radicalidad que algunos pasajes del *Emilio* nos permiten suponer. Hay una apuesta por el componente racional de nuestra condición humana que parece fascinar a todo el universo de militantes y teóricos anarquistas y que los hace herederos —en su singularidad y como ya dijimos— del discurso ilustrado. Ese es el punto que a su vez acerca y distancia la perspectiva de la autonomía como proyecto que sostendremos más adelante, en cuanto el componente imaginario como atributo principal del hombre no es vislumbrado de ningún modo.

Volvamos brevemente a la referida influencia de Rousseau en la pedagogía anarquista, pero observemos que es él mismo quien advierte contra esa apuesta a la racionalidad: “La obra maestra de una buena educación es formar un hombre racional; ¡y pretenden formar a un niño por la razón! Eso es empezar

por el fin, y querer que la obra sea el instrumento. Si los niños escuchasen la razón no necesitarían que los educaran” (1993: 87).

¿Debe o no debe ser, entonces, el destino de los esfuerzos pedagógicos la producción de un ser racional? Si lo es, ¿qué será ese ser? En la interpretación libertaria, justamente, será eso: un hombre libre. Libre de las ataduras de la superstición religiosa y de la ignorancia de sí y del mundo que le rodea. ¿Y cuándo hay que comenzar esa tarea formativa, entonces, si la recomendación es no apresurarse? Porque no puede soslayarse que hay una severa advertencia en Rousseau, que sigue de este modo:

Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir, que le son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerles los nuestros; tanto equivale exigir que tenga un niño dos varas de alto, como razón a los diez años. Y efectivamente, ¿de qué le serviría a esa edad? La razón es el freno de la fuerza y un niño no necesita ese freno (89).

Si la razón es un freno a la “fuerza” del niño, y si de lo que se trata, en Rousseau como en la pedagogía libertaria, es no dirigir la educación de modo tal que condicione la libertad y la creatividad, la pregunta que se impone es en qué consiste esa fuerza. Porque de algún modo el propio Rousseau frena la posibilidad de pensar que esa “fuerza” sea un atributo humano más o menos reconocible como la *imaginación*, al afirmar: “El mundo real tiene límites, el imaginario es infinito; no pudiendo dar ensanche al uno, estrechemos el otro, porque solamente de su diferencia nacen todas las penas que nos hacen infelices en realidad” (73).

De la imprenta escolar a la pedagogía institucional

La perspectiva no directiva heredada de Rousseau, sistematizada por los escolanovistas, nos permite decir que la antinomia libertad-autoridad que recorre las páginas de la historia de la educación contemporánea, es –como se dijo en la introducción– la tensión fundamental y constitutiva de la pedagogía moderna, al menos desde un punto de vista filosófico y político. El desplazamiento de la atención hacia el niño, el estudio de sus procesos cognitivos y el respeto por su libertad deriva en una multiplicidad de perspectivas teóricas y de experiencias y prácticas, cada una de las cuales conserva valor propio. Tal variedad hace difícil cualquier categorización. Pese a ello puede sostenerse que no solo en la

pedagogía de la Escuela Nueva o en la de los educadores libertarios, sino también en ese amplísimo abanico de pedagogos y psicólogos que van de Dewey a Montessori o Neill, de Claparède a Piaget o Rogers, existen cuando menos dos principios que las universalizan: la *autonomía individual* y la *autogestión escolar*. Y estos principios son precisamente compartidos por la tercera corriente que nos interesa analizar en esta revisión de los antecedentes de lo que hemos denominado como educación emancipatoria. Se trata de los aportes de Célestin Freinet y el lazo que los comunica con la propuesta de la pedagogía institucional y la autogestión pedagógica de Georges Lapassade.

La primera mitad del siglo xx ha sido, sin dudas, un tiempo fecundo en el despliegue de experiencias educativas y también de proposiciones teóricas sobre el sentido y finalidad de los procesos formativos. Al igual que otros pedagogos que habían puesto en el centro de la escena al niño, Célestin Freinet desarrolla en Francia, luego de la Primera Guerra Mundial, una experiencia pedagógica y una reflexión teórica que lo acerca, pero también lo distancia, de la renovación propuesta por la Escuela Nueva. Más reconocido en el ámbito educativo por la incorporación de la imprenta, el diario y la cooperativa escolar como dispositivos estructurantes del trabajo de los educandos, antes que por la radicalidad de sus propuestas pedagógicas, Freinet despliega, sin embargo, una intensa actividad militante a favor de una pedagogía popular. Esto lo lleva a crear desde una escuela hasta una asociación nacional –la Cooperativa de Enseñanza Laica, luego Instituto de la Escuela Moderna– y una internacional de educadores como la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (Legrand, 1993; Palacios, 2010). Comparte Freinet, más con los educadores libertarios que con Ferrière, la idea de que la acción pedagógica es la posibilidad de emancipación intelectual de la clase obrera. Al igual que lo expresara Neill para Summerhill, tomando debida nota de las distancias que separan a ambos pedagogos, la pedagogía de Freinet se basa en actividades concretas vividas como “técnicas de vida” al servicio de la liberación de los hombres (Legrand, 1993). Es la intención de crear lo que hoy llamaríamos “contrapoder” pedagógico lo que da sentido a la expectativa depositada en la cooperación entre maestros en tanto en ella radica la posibilidad de la innovación y el dinamismo del que carece la escuela tradicional.

El fuerte énfasis en la comunicación como posibilidad de socialización y transformación del propio medio –de allí el texto libre, el diario escolar y la correspondencia interescolar– se complementa con una herramienta que pone en juego la autoorganización para la resolución de cuestiones prácticas –obtener

el dinero para financiar la correspondencia, organizar el trabajo, distribuir las responsabilidades, etcétera— como la cooperativa escolar, lugar en el que además la reflexión y el debate colectivo propician la formación del ciudadano.

Al igual que en las experiencias libertarias o renovadoras que le precedieron o le fueron contemporáneas, podemos decir que el trabajo educativo de Freinet se inscribe en la lógica de creación de un movimiento pedagógico. Es decir, se trata de una propuesta que no carece de un sentido político, en cuanto la educación es considerada un medio de transformación de la sociedad capitalista, puesto que dicha sociedad no ofrece un medio de vida justo e igualitario, ni garantiza siquiera las perspectivas de realización de los individuos. La renovación de la enseñanza es una urgencia que demanda la necesidad de emancipación de la humanidad.

Con una decidida orientación hacia la observación de la naturaleza y el trabajo de los campesinos, la unificación de la formación intelectual con el dominio de oficios manuales, la filosofía que sustenta la pedagogía de Freinet combina las lecturas de Rousseau y los escolanovistas con elementos del marxismo, atravesados en su conjunto por una particular manera de entender el proceso educativo como “técnicas de vida”. Esto lo acerca a una suerte de *vitalismo* en términos filosóficos. La idea no directiva de la enseñanza que se expresa, por ejemplo, en su concepción del aprendizaje por *tanteo experimental* no solo lo aleja decididamente de cualquier proposición de enseñanza escolástica, sino también de cualquier pragmatismo. La inteligencia no es causa sino consecuencia de la experiencia. Aunque no se trata de una simple *empiría* que oficie de base a la inducción del laboratorio, sino más bien de una particular apuesta por promover la implicación del niño en aquello que aprende. Hay en Freinet una confianza en la vida y la naturaleza casi absoluta. El ser humano tiene, constitutivamente, un potencial de vida que lo anima y lo lanza hacia adelante (Palacios, 2010). No hay separación vida-escuela. En este sentido, Freinet se acercaría de algún modo a la idea de que los aprendizajes, para ser considerados como tales, implican algo en el orden del *deseo*, aunque nada nos indica en su obra una aproximación a los aportes que ya por entonces podía ofrecer la teoría psicoanalítica a la comprensión de algunos problemas educativos.

Esa potencia vital manifiesta en cada niño es ordenada, a diferencia de la disciplina de la escuela tradicional, por el carácter estructurante del trabajo. A una pedagogía centrada en el niño corresponde, según Freinet, un principio básico: la educación por el trabajo. Dentro de esta concepción cobra valor la introducción de la imprenta como medio que posibilitará el desarrollo de una

serie de técnicas. Estas estarán ligadas al encadenamiento de tareas que deben realizarse en torno a ella. El proceso que se desencadena alrededor de la imprenta involucra tanto a aquellas tareas manuales que la propia resolución de problemas prácticos demanda, como a las tareas intelectuales vinculadas a la investigación de ciertos temas. Al mismo tiempo, la organización de ese trabajo colectivo por parte de los alumnos, acompañados y sostenidos por el maestro, pero no necesariamente dirigidos por él, prepara para la vida en comunidad de un modo más próximo a la solidaridad y a la cooperación que a la competencia individual. Una educación de estas características prepara al niño para que en el futuro se vuelva un obrero consciente y activo en una sociedad de progreso, de libertad y de paz (Freinet, 2005).

Pero más allá de cualquier especulación sobre cómo inscribir a Freinet en el universo educativo del pasado siglo, lo cierto es que en su pedagogía hay una decidida valoración de la práctica por encima de cualquier otra consideración. Al igual que las proposiciones formuladas por la tendencia renovadora y antiautoritaria, encontramos en Freinet la voluntad de superar la separación entre la escuela y la vida. Pero en su perspectiva se debe asumir, además, una posición de explícita denuncia hacia la escuela del sistema capitalista, en cuanto esta conlleva la pretensión de aislar la propia escuela de los hechos sociales y políticos que la condicionan (Palacios, 2010). La acción pedagógica es acción social y en consecuencia, acción política. Es por eso que la escuela de Freinet es una escuela en franca continuidad con la vida de la comunidad, de la familia y del medio. Reponemos una breve cita suya que no solo ilustra esta severa crítica a la escuela del orden económico-social capitalista, sino que también preanuncia un problema, cuya vigencia, en términos de lo que suele considerarse como el fracaso de la escuela en su propósito inclusivo, es innegable:

Al ver que sus amos y explotadores daban mucha importancia a la instrucción y la utilizaban para subir en la escala social, el pueblo ha llegado a la conclusión, más o menos intuitiva, de que la instrucción es, por sí misma, un enriquecimiento que hace mejor al hombre. Ciertamente, la escuela es, cada vez más, la mayor y casi única posibilidad de elevación de los hijos del pueblo. Pero esta elevación se realiza a un ritmo tan ridículamente parsimonioso como lo demuestran las cifras (Freinet y Salengros, 1972: 84).

Advertimos en esta cita esa impugnación que describía a la escuela en la sociedad capitalista, tocando en este caso uno de los puntos neurálgicos de esa propia forma escolar: la cultura meritocrática. Cuando se sostiene que la escuela se

propone como garantía de igualdad de oportunidades sin contemplar los reales puntos de partida de cada niño, el contexto socioeconómico de cada quien se reduce a un simple dato que no parece incidir en los efectos de la educación institucionalizada. Es importante observar en esta crítica la presencia no solo del rechazo a la educación tradicional —que entre sus males cuenta la reproducción de un orden social injusto y el desarrollo de fobias y enfermedades en los niños—, sino también una advertencia al optimismo ingenuo del progresismo de la Escuela Nueva o la Escuela Activa. El distanciamiento de la lectura de las condiciones sociales en las que se despliega cualquier actividad educativa conduce a que nos pase inadvertido que toda educación es una educación de clase. No se trata de producir una innovación pedagógica que ahora ponga el interés en el niño antes que en el maestro, sino de desarrollar acciones educativas verdaderamente liberadoras y al servicio del pueblo. No se trata simplemente de usar o no una imprenta escolar o de promover una cooperativa; se trata, mejor, de modernizar la escuela y ello supone, antes que métodos activos, una concepción radicalmente distinta de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso educativo y la cultura en general. Se trata de una impugnación a la concepción meritocrática y funcional de la escuela del capitalismo. La concepción del éxito del niño en su formación no está para nada descuidada, sino que queda asociada a la afirmación de su vitalidad y su capacidad.⁵ La escuela tiene, en este sentido, una función decisiva en la conformación de la paz y la prosperidad de los pueblos, cuando aquellos a quienes forma pueden sostenerse a sí mismos en su propia estima, sin que ello signifique que otros queden en el camino.

La pedagogía institucional y la autogestión escolar

En continuidad con la preocupación pedagógica de Freinet, hay, no obstante, un momento en el que la reflexión educativa de pretensión antiautoritaria y liberadora gira su atención hacia otra dimensión del problema, intentando superar la mirada centrada en el individuo, en el grupo o las clases, tomando como objeto de esa reflexión a la *institución*. Pero el análisis institucional es un asunto complejo desde el momento mismo en que se precisa definir lo que se entiende por institución. Institución puede ser sinónimo de sistema jurídico

⁵ Es casi un imposible imaginar, actualmente, que la escuela sea capaz de sostener un principio como este: “Cada vez que el alumno hace todo lo que puede, merece la máxima calificación, cualquiera sea el resultado” (Freinet, 1972b: 151).

político como lo entendieron Hegel y Marx o, en un sentido ampliado, como lo propuso Durkheim, como todo aquello que está establecido, es decir, el conjunto de lo instituido (Lapassade, 2008). Pero además podemos decir que, comúnmente, con el término institución se hace referencia a la organización o establecimiento (escuela, empresa, etcétera). Este término es comprendido, a su vez, en unos sentidos más elaborados, como el sistema de reglas que determinan la vida de esas organizaciones e incluso como las significaciones subyacentes que pertenecen al inconciente del grupo o que hacen depender el inconciente individual de algunos aspectos del orden institucional (Palacios, 2010). En este apartado tomaremos como referencia para reseñar los aportes de la pedagogía institucional, el trabajo realizado principalmente en Francia por Lobrot, Oury, Vásquez y Lapassade. Hay entre ellos diferencias –que valdría por sí mismas estudiar– pero aun así podemos considerarlos en un bloque que se separa de otras perspectivas pedagógicas, principalmente por el acercamiento entre trabajo educativo y trabajo terapéutico y no tanto por su análisis de la institución en términos de poder o por la relación entre lo pedagógico y lo político. Cuestiones estas, dicho sea de paso, que comparten con gran parte de las propuestas renovadoras y libertarias.

Al hablar de lo que hoy conocemos como *pedagogía institucional*, tenemos que tener en cuenta la influencia de la tradición reformadora en general, y en particular, las experiencias y aportes de Célestin Freinet. En la variante de la pedagogía institucional cuyos referentes son A. Vasquez y F. Oury, es más explícita la relación con las técnicas Freinet, al punto que “la clase cooperativa” de este deviene para aquellos en pedagogía institucional, superpuesta a su vez con la psicoterapia institucional (Palacios, 2010).

La pedagogía institucional es una propuesta que deriva de lo que se conoce como *análisis institucional*. Analizar una institución consiste en desarmar la trama tejida por el conjunto de fuerzas que operan en una situación, regida aparentemente por normas universales. Toma como referencia la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente que caracteriza a toda institución. Lo instituido, vale decir, lo ya dado a los individuos que integran la institución, tiende a negar lo instituyente, es decir, la actividad de esos individuos que componen la institución que intentan satisfacer necesidades o resolver problemas que lo instituido no garantiza. Lo instituyente, de este modo, niega la negación que lo instituido ejerce sobre lo instituyente, generando procesos de cambio.

A George Lapassade (2008) le fue necesario distinguir entre instituciones internas e instituciones externas para poder dar cuenta de este carecer dialéc-

tico de la institución. Las instituciones externas son las reglas exteriores a la institución. Es decir, el conjunto de dispositivos que regulan desde “afuera” (la política educativa en su dimensión burocrática, por ejemplo) el funcionamiento de una institución en particular. Mientras que las instituciones internas son, por un lado, las reglas internas del establecimiento, y por otro, el conjunto de técnicas institucionales a utilizar. Se estará haciendo pedagogía institucional, en un establecimiento escolar, si las instituciones internas (por ejemplo, el consejo de cooperativa) devienen en medios instituyentes que pueden cambiar la estructura de lo instituido. Un *analizador institucional* podrán serlo tanto un acontecimiento como un dispositivo diseñado específicamente como tal (la autogestión escolar, por ejemplo) que puede ser capaz de descomponer la estructura de una institución.

En este sentido, la pedagogía institucional se revela contra los métodos de la pedagogía tradicional, proponiendo un análisis del funcionamiento de la clase y los aprendizajes. Para ello diseña la autogestión pedagógica, que consiste en un sistema en el que los alumnos toman la decisión sobre su formación y la dirigen. Asumir la responsabilidad en la gestión de la clase, colectivamente, supone un impulso energético más intenso (Lapassade, 1986). La función institucional del maestro es triple: es educador, es mediador de los intercambios del grupo y es sostén del lazo afectivo. A la par del estudio sobre la función del maestro, la autogestión pedagógica se pregunta también en qué medida –y según las edades– los niños son capaces de autoadministrar sus aprendizajes, además de estudiar el nacimiento del razonamiento “político” del niño.

La autogestión pedagógica es la herramienta principal de la pedagogía institucional. En la versión de Lobrot (1974), la autogestión implica una no-directividad del maestro, quien no queda excluido de la clase en absoluto, sino que pasa a cumplir un rol muy difícil de cumplir. Lo que se pretende es la abolición del poder y la posibilidad abierta al grupo para que defina sus objetos y los medios para alcanzarlos. Los estudiantes deben decidir lo que quieren que sea su formación tanto como sus relaciones internas. En este esquema de funcionamiento de la clase, el profesor debe limitarse a responder al pedido de los alumnos asegurándose que se trata de una demanda colectiva. Pero el profesor también conserva su libertad porque puede decidir si responde o no a la demanda que el grupo plantea. Lo que no puede hacer es responder a una demanda que intente restablecer en la clase los modos no autogestionarios de funcionamiento. Lo más interesante de la función docente en la autogestión

pedagógica, al modo en que la entiende Lobrot, es que el docente solo puede responder a la demanda, pero no responde necesariamente a toda demanda.

La hipótesis fundamental de la pedagogía institucional es que todo grupo puede asumir un rol instituyente. De allí que la función tradicional del docente deba ser revisada y readecuada a una posición que resigna la autoridad en favor de la autogestión pedagógica del grupo. Solo así puede superarse la educación burocratizada que conduce a posicionamientos subordinados y subordinantes sostenidos en una práctica educativa alienante. El objetivo de la educación en la pedagogía institucional no será entonces la asimilación de tal o cual conocimiento, sino la apertura en los sujetos al reconocimiento de los propios intereses y el deseo de conocer lo que esos intereses ponen en marcha. Y no se tratará simplemente de encontrar mejores “técnicas” para el aprendizaje, en cuanto la autogestión pedagógica es, a su vez, un camino que prepara para la autogestión política. La crítica a las formas burocratizadas de la educación tradicional es, en esencia, una crítica política. Aunque es preciso aclarar que la pedagogía institucional no aborda necesariamente la dimensión política al modo de la pedagogía libertaria.

Ya se trate de la proposición de la autogestión escolar como dispositivo de análisis institucional (Lobrot) o del establecimiento de mediaciones que propone la psicoterapia institucional para superar las relaciones duales maestro-alumno (Vásquez, Oury), la pedagogía institucional ha sido el intento por reformular la estructura de la clase sin abandonar la expectativa en el proceso educativo. En ambos casos, como se dijo, tanto la fuente de las experiencias educativas concretas como el desarrollo conceptual, se hallan en las técnicas Freinet.

Hasta aquí, el repaso de lo que pueden considerarse como los exponentes más destacados –en el caso de Europa– del *horizonte pedagógico emancipatorio*. Con este conjunto de perspectivas se comparte en este trabajo la pretensión emancipatoria de la educación. Hay un especial acuerdo con la idea de que una construcción colectiva de la libertad es un proceso pedagógico de reconstrucción paulatina de la autoridad. No obstante, el análisis del origen de las determinaciones que pesan sobre los individuos que van a ser educados, son diferentes. El modo en el que se piensen esas determinaciones cobra mayor importancia si lo que se pretende discutir es si es posible, realmente, una práctica educativa que cumpla con aquella pretensión. Determinaciones que, en términos generales, son atribuidas a la sociedad, a la cultura o a la ideología en un sentido muy laxo y que aquí entenderemos, desde el aporte de la filosofía de Cornelius Castoriadis, como *significaciones imaginarias sociales*.

En cuanto a las divergencias con las perspectivas expuestas, si bien algunas ya fueron señaladas durante su repaso, podemos no obstante subrayar que, junto con los pedagogos de inspiración marxista, los anarquistas sostuvieron que una sociedad se transforma cuando el modo de producción que la sostiene ha agotado todas sus posibilidades. Se trata de un axioma que por un lado es incontrastable y por otro inexacto, porque esa transformación ocurre cuando la sociedad autoinstituye otras configuraciones de sentido. De modo que uno de los límites conceptuales y prácticos de la pedagogía libertaria es el determinismo que está en el espíritu de sus proposiciones. Es decir, para esta perspectiva, una escuela en un medio social capitalista no puede producir ni hombres y mujeres justos, ni hombres y mujeres libres. Esto limita la acción pedagógica —cuando esta ocurre en el *corset* que impone el sistema de producción capitalista— a una suerte de gimnasia revolucionaria, preanunciando que, en caso del advenimiento de una sociedad sin clases, la educación tendría un papel “productor” de hombres y mujeres “nuevos”. Esto colocaría a la acción educativa como apéndice de unas nuevas formas de los intercambios económicos y las relaciones sociales en general y no necesariamente como potencia creadora de nuevas formas y figuras del pensamiento. Como dijimos al comienzo, uno de los supuestos que orientan este trabajo es que la educación no es una consecuencia del orden social como tampoco es su pura determinación.

En cuanto a la idea de la autogestión como finalidad del proceso formativo, debemos señalar que es una propuesta que se halla presente en experiencias pedagógicas heterogéneas.⁶ O incluso contrapuestas ideológicamente. La perspectiva no directiva heredada de Rousseau y sistematizada por los escolanovistas —y asumida desde Dewey hasta Freinet y desde Claparède hasta Rogers— puede ser objeto de una crítica, como por ejemplo la que advierte Silvio Gallo (2004b), que le reprocha a esta corriente el hecho de terminar sirviendo a los intereses políticos de la economía capitalista, en cuanto que alimenta la formación de individuos adaptados al *laissez faire* absoluto. El problema sería, entonces, que una educación sostenida en el principio de la autogestión puede procurar el desarrollo individual sin preocuparse del desarrollo colectivo ni del social. Si bien esta crítica puede parecer un tanto esquemática, nos pone en aviso sobre otra limitación, complementaria de la que señalamos para la pedagogía anarquista.

⁶ Habría que considerar como perspectivas contrapuestas según se considere a la autogestión como un medio o como un fin. Lo que está en la base de esta divergencia es la cuestión de considerar a la libertad como un atributo natural o como un atributo construido.

En este caso, cuando la autogestión se vuelve finalidad del proceso educativo y no considera la dimensión histórico-social que dicho proceso conlleva, ese propósito formativo se vuelve un medio que puede estar al servicio de cualquier ideología. En otros términos: considerar al proceso formativo del ser humano como tomado absolutamente por las determinaciones histórico-sociales es un exceso. Es adscribir, salvando las distancias, a las teorías de la reproducción en su interpretación más rígida. Es clausurar la posibilidad de la creación. Pero, por otra parte, desanclar el proceso de consolidación de esas determinaciones es cerrarse a la posibilidad de comprensión de las significaciones imaginarias sociales que han dado lugar a las configuraciones culturales en las que vivimos.

Más allá de estas consideraciones, que más adelante será preciso retomar, el problema principal que enfrentan las perspectivas pedagógicas que acabamos de revisar es la herencia cultural que traen consigo. Todas ellas guardan como núcleo constitutivo una severa crítica al autoritarismo escolar. Todas ellas tienen a su vez la fortísima ilusión de crear sociedades más justas, pacíficas e igualitarias a través de la educación de nuestra especie. Pero todas estas propuestas, a su vez, tienen como sustento primordial la misma idea y están atravesadas por lo que aquí se pretende mostrar como agotada: la confianza en la ilustración de los hombres y las mujeres como camino a la libertad.⁷ A pesar de que esta afirmación pueda estar matizada en algunos casos, no hay, en las perspectivas pedagógicas antiautoritarias, no directivas, libertarias y autogestivas, una con-

⁷ Parece ser difícil para la pedagogía, escapar a la influencia de la Ilustración. La confianza en la comprensión de los procesos sociales y de los procesos naturales, e incluso la ilusión de comprender “al hombre” en todas sus dimensiones posibles, es una confianza que atraviesa la historia de nuestra especie, pero que sin dudas se acrecentó en los últimos siglos. Alimentó incluso tanto a las pretensiones políticas de conservadores y revolucionarios en igual medida. Incluso frente al límite de lo soportable, como es el caso del horror de Auschwitz o el terrorismo de Estado en Argentina y la necesidad de educar contra su repetición, un pensador de la talla de Adorno no puede decir más que lo siguiente: “Permítanme terminar dedicando unas breves palabras a algunas posibilidades de concienciación de los mecanismos subjetivos sin los que Auschwitz no hubiera sido posible. El conocimiento de tales mecanismos es, en cualquier caso, necesario; también los de la defensa estereotipada que bloquea dicha conciencia. Quienes aún dicen hoy que las cosas no fueron tan graves, están ya defendiendo lo ocurrido, y estarían sin dudas dispuestos a asentir, o a colaborar si ocurriera de nuevo. Aunque la ilustración racional no disuelve de forma directa —como la psicología sabe muy bien— los mecanismos inconcientes, sí refuerza al menos en el preconsciente ciertas contrainstancias y contribuye a crear un clima desfavorable a la desmesura. Si la conciencia cultural en su conjunto tomara buena nota del carácter patógeno de los rasgos que en Auschwitz jugaron un papel tan grande, las personas podrían tal vez controlarlos mejor” (1998: 90-91).

sideración para con alguna otra posibilidad que no sea la de educar la razón. El elemento imaginario, que como veremos más adelante, también compone nuestra subjetividad, no es abordado en modo alguno.⁸

La vocación ontológica de *ser más* del ser humano

La inclusión de la perspectiva pedagógica freireana, en esta revisión de lo que hemos denominado como *horizonte pedagógico emancipatorio*, tiene que ver, en primer término, con la relevancia social, cultural, histórica y política de su obra. No se trata, por cierto, de una obra que sea simple réplica de las corrientes filosófico-pedagógicas que recién analizamos, pero sin embargo se liga –así lo explicita el mismo Freire en algunos de sus textos– con la filosofía y la pedagogía de origen europeo. Por otra parte, es preocupante que una obra como la de Paulo Freire, vigente en la actualidad en las instituciones de formación docente, se vuelva en muchos casos un dogma que reduce su potencia política, porque ello seguramente sería un efecto no deseado de su voluntad crítica. Formar a las nuevas generaciones de educadoras y educadores, transmitiéndoles el pensamiento de Freire de manera cerrada, no solo contraría los propios principios pedagógicos freireanos de someter a crítica la realidad y los saberes, sino que también muestra el efecto de aquello que Castoriadis analiza como la tendencia a la “clausura”, tanto de la psique humana como de la sociedad y sus instituciones. La “normalización” de los textos que utilizamos en la formación docente corren el riesgo de volverse dispositivos de heteronomización académica.

La autonomía, en la perspectiva de Freire, es un proceso sobre el cual la pedagogía puede intervenir si se centra en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad. Pero problematizar la relación autoridad-libertad implicará algo más que gestar una voluntad consciente de los efectos reproductores del orden social. Podría decirse que Freire reduce la fórmula a la ecuación que afirma que no hay autoridad sin libertad, ni esta sin aquella.

Si seguimos uno de los últimos escritos de Freire, precisamente titulado *Pedagogía de la autonomía* (1997), encontramos allí un conjunto de proposiciones

⁸ Evidentemente, la pretensión de educar la imaginación, no parece ser alentadora. En primer término, porque su naturaleza es de otro “orden” que el de la racionalidad. Si esto es así, se precisa crear otra cultura en cuanto que la que heredamos se sostiene en el principio de la racionalidad. Por otro lado, si sospechamos que el elemento imaginario es lo que permite romper la clausura de la racionalidad, su educación conduciría –por lógica– a su condicionamiento.

sobre los saberes necesarios para ejercer un magisterio con pretensión liberadora. Es cierto que ese conjunto de saberes, descriptos con bastante detalle por él, operan al modo de una guía que cualquiera podría consultar para observar sobre sí mismo cuánto se acerca o cuánto se aleja de una práctica educativa que pretenda la autonomía de sus educandos. También es cierto que, si bien toda guía es una buena referencia para orientar una acción, en este caso la educativa, su universalidad –en cuanto “guía”– resuelve solo parcialmente la complejidad de esta tarea. Planteado al modo de una *desiderata*, la pedagogía de la autonomía, como ensayo acerca de una práctica educativa emancipadora, presenta al menos dos problemas. El primero fue señalado ya por Jacques Rancière (2003): la idea de *concientización* como propósito nuclear de la labor docente, presenta la dificultad de seguir constituyendo una línea demarcatoria entre las inteligencias, cuestión que no hace sino ratificar la desigualdad de posiciones pedagógicas y políticas entre quien enseña y quien aprende. Seríamos injustos con Freire si no dijésemos que él pensó mucho en las dificultades que presentaba esa categoría. Sin embargo, se detuvo un poco más en las dificultades filosóficas antes que en las políticas. Sin dudas, la resolución de la contradicción pedagógica que esta noción pueda presentar, quedó resuelta en Freire en la coherencia de su praxis antes que en las proposiciones teóricas. Pero la coherencia de Freire no resuelve inmediatamente la de lo que pueda hacerse en los territorios de la educación popular en nombre de la concientización. Por lo tanto, si hay alguien que, del lado de la comprensión de las razones de la opresión debe o puede ayudar a comprender a otro –que está justamente en el otro polo de la opresión, es decir, no se reconoce como oprimido–, las razones de su opresión y el camino de su liberación, lo que hay es lo mismo que se denuncia: una jerarquía de las inteligencias. Solo que en este caso la jerarquía es de corte progresista porque persigue la liberación del oprimido y no su acomodamiento a las jerarquías socialmente validadas. El segundo problema es que el alcance de la proposición freireana no es ambigua pero sí insuficiente. La idea de emancipación queda en Freire del lado de las pedagogías provistas por la Ilustración. Comprender por la vía racional⁹ las razones de la opresión, cubre solo uno –para nuestro enfoque el menor– de los problemas. Tal como fuera anticipado en la formulación del problema y como veremos en detalle un poco más adelante, la asunción de una

⁹ Además, habría en la pedagogía de Freire una vía “espiritual” poco especificada, pero enunciada a veces bajo la proposición de un *radicalismo metafísico* y en otros enfatizada bajo la noción de enseñar dando *testimonio*.

concepción de la subjetividad no delimitada en los marcos de la racionalidad complejiza las razones y los efectos de la opresión social, política y económica, y en consecuencia, la de las vías de la emancipación a tal opresión. Hay, a su vez, un problema adicional en la proposición freireana, asociado a los supuestos metafísicos de la ontología que propone su pedagogía, en cuanto la política que deriva de ella es una posibilidad de la libertad enmarcada a nivel del “testimonio” en una creación ya determinada por una fuente extrasocial, como puede ser el caso de un Dios.

No obstante, para Freire fue importante pensar la relación entre quien enseña y quien aprende. Esa relación es el corazón y razón de ser de cualquier práctica educativa. Criticó con fuerzas y muy insistentemente las formas mecánicas de la transmisión de información y se preocupó por la cuestión de la formación de quienes van a enseñar. Vio allí, como otros intelectuales de su tiempo, un problema fundamental: el de la reproducción del orden social capitalista. Como dijimos, el camino que supuso que era preciso recorrer para transformar las prácticas docentes lo condujo a reforzar la confianza en la racionalidad moderna. Hay allí, es cierto, una ilustración de otro signo, ya que su obra condena, como tempranamente lo hizo Weber, y luego Adorno y Horkheimer, la racionalidad instrumental.

Respecto de la autonomía, Freire la remite a una especie de imperativo ético, en cuanto la tarea de enseñanza exige respeto a la autonomía del ser del educando (1997: 58). Comprende a los seres humanos como seres inacabados y entiende que educar es conocer. Hay una verdadera proposición epistemológica en la pedagogía freireana por cuanto la lectura de la palabra, es decir, la alfabetización, es ampliación de la lectura del mundo, esto es, su comprensión crítica. El problema aquí es que Freire presupone que la autonomía ya está en “el ser del educando” y no se trataría de un advenimiento o un proceso que permita suponerse como proyecto. La autonomía del educando queda puesta en el mismo estatuto que el de su *dignidad e identidad* y en su conjunto son atributos de cada individuo, que deben ser asumidos como un *saber* por aquellas y aquellos que pretendan enseñar (63). La capacidad de aprehender la realidad, como otro de los saberes necesarios para la práctica docente, es la que permitiría reconstruir un mal aprendizaje (68).

Si bien Freire comprende cabalmente los efectos adversos de la racionalidad moderna, la contestación a ella toma el camino de lo que él mismo denomina como un *radicalismo metafísico*. Este será el soporte del examen de sí que propone a quien pretende enseñar. Las prácticas educativas de quienes ejercen la docencia,

tanto como la de quienes pretenden convertirse en maestros y maestras, son a las que Freire dirige su mayor esfuerzo argumentativo. Bajo un modo pastoral, apela a la buena conciencia y al diálogo, posicionando la práctica educativa en una perspectiva siempre política.

Pareciera ser entonces que en materia pedagógica la pretensión prescriptiva no puede evadirse. Así como Freinet había propuesto una serie de *invariantes pedagógicas* para que quien tuviera la responsabilidad de enseñar no olvidara sus efectos ni sus propósitos emancipadores, Freire postula para la formación de los maestros algo así como unos *saberes necesarios* que deben volverse incluso “obligatorios”.

Si bien Freire asume que en las relaciones pedagógicas formales como las que ocurren en las escuelas entre educador y educando, o como en las que se dan entre padres, madres, hijos e hijas, lo esencial que se juega es la posibilidad de reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía (1997: 91), al afirmar “*sé qué ignoro y sé qué sé*” (91), seguido de la afirmación de no poder enseñar lo que no se sabe (92), está proponiendo una confianza y un optimismo racional que solo pueden sostenerse, como dijimos, en esa noción de esperanza de base metafísica.

Freire puede incluirse en esa tradición de pensadores del último cuarto del siglo xx que ha visto en la educación una forma de intervención en el mundo que implicará el refuerzo de la *reproducción* de la ideología dominante o su *desenmascaramiento*. Pero también comprendió que, en su condición dialéctica y contradictoria, la educación no puede ser solo una de estas dos cosas. Por eso, su noción de la autonomía como efecto de la educación es una maduración del *ser para sí*, es *un llegar a ser* (103). Esto lo liga sin dudas a la noción clásica de *paideia*, caracterizada por su condición de acción que hace posible el desarrollo de la *areté*, de la virtud, en el sentido de que cada cosa ha sido creada para llegar a ser lo que es. Un proceso formativo, incluso en el sentido de la *Bildung* kantiana, que hará posible que la humanidad que ya está en nosotros de manera incompleta e inconclusa, finalmente se despliegue como comprensión crítica del mundo.

La igualdad de las inteligencias como emancipación intelectual

Le preguntaron una vez a Rancière por los posibles puntos de contacto entre su filosofía y la concepción pedagógica de Paulo Freire (Vermeren, Cornu y Benvenuto, 2003), y su respuesta dejó entrever que no los hay, por cuanto su perspectiva respecto de la emancipación intelectual interpela las ideas de *concientización* y de *método* que atraviesan la pedagogía freireana.

Rancière propone que la emancipación es una voluntad afirmativa de sí, de la propia voz y de su valor horizontal frente a los problemas comunes de los hombres y las mujeres. Si hay determinaciones que condicionan los modos de pensar y de actuar de los sujetos, para Rancière, el modo de superación de estas determinaciones es la afirmación de la igualdad de cada quien con cualquiera.

Desde la publicación en 1983 de *La noche de los proletarios* (2010), Rancière había mostrado ya una inclinación por el estudio de las estrategias educativas que los obreros ponían en juego para educar a sus hijos. Interesado particularmente por vincular la *emancipación intelectual* con la *emancipación social*, se encontrará con un curioso personaje contemporáneo de la Revolución francesa, el anti-maestro Joseph Jacotot, de quien tomará la fuerza argumentativa para su planteo igualitarista: la educación y la política no pueden partir de la desigualdad y anularla con acciones correctivas.

Como dijimos anteriormente, la rearticulación del discurso ilustrado dentro del “discurso pedagógico moderno” puso a la adquisición de conocimientos en relación directa con la autonomía de los individuos. Desde la prédica liberal hasta las políticas de Estado más “progresistas” han hecho propios estos ideales fundacionales de la Ilustración, proponiendo que la escuela podría regular las desigualdades sociales, promoviendo estrategias concurrentes hacia la igualdad de oportunidades. De este modo, la acción social de la escuela moderna sentaría las bases de lo que hoy se volvió parte del sentido común educativo: asumir la responsabilidad política de igualar lo que se presenta originariamente como desigual.

Precisamente en este punto es en el que la lectura de *El maestro ignorante* (2007b) de Rancière permite visualizar otro recorrido respecto de la igualdad en la educación. Poniendo en el centro de la escena el problema de la *explicación*, Rancière mostrará que esta herramienta predilecta con la que los maestros iniciarían a sus alumnos en la cultura –y que, dicho sea de paso, da razón de ser a la escuela–, lejos de favorecer la emancipación o la autonomía intelectual de

esos alumnos, los “embrutece”, los “atonta” y les hace asumir una desconfianza en su propia inteligencia. Las relaciones construidas entre alumnos y maestros, jerarquizadas a partir de la posesión del saber, definen algo más que una relación con el conocimiento; definen en última instancia la construcción de un mundo de rangos y jerarquías. Lejos de conquistarse la igualdad, entonces, en un futuro más o menos razonable y programable se consolidan posiciones subjetivas verticales, en las que cada uno va a internalizar durante su escolarización, por ejemplo, que la posibilidad de ascenso social, entre otras cosas, está ligada a la subordinación al maestro explicador. La cuestión no superaría las controversias pedagógicas si no fuera porque Rancière considera que esta matriz jerárquica, que divide el mundo separando a los que saben de lo que no saben, es la estructura básica con la que terminamos comprendiendo la sociedad y asumiendo cada posición en su ordenamiento o en el *reparto de lo sensible*. En términos *althusserianos*, no se trataría de otra cosa que de ideología. La emancipación intelectual, entonces, no vendrá por el aprendizaje de lo que explica el maestro sino, por el *autorreconocimiento* de la igualdad de las inteligencias.

A partir de la interrupción de la confianza en el discurso educativo moderno, Rancière muestra entonces otro recorrido posible: la igualdad no es el punto de llegada que justifica la empresa escolar y todos los dispositivos compensatorios que buscan ofrecer las mismas oportunidades para las “víctimas” de las desigualdades sociales. Esa “compensación” no hace más que ratificar los lugares de origen. La igualdad debe ser un punto de partida que axiomáticamente considera a las inteligencias en un plano horizontal. No es la inteligencia sino la voluntad la que puede poner en distintos lugares a maestros y alumnos. Un maestro que emancipa, no explica, no enseña un saber.¹⁰ Enseña, en todo caso, a usar la propia inteligencia potenciando las posibilidades de cada uno. Porque enseñar lo que se ignora no es otra cosa que preguntar por lo que se ignora. Son las preguntas del ignorante en posición de maestro las que conducen al ejercicio autónomo de la inteligencia (2007b: 48).

¹⁰ Advierte Rancière al estudiar la experiencia de Jacotot, que uno de los aprendizajes más difíciles de nuestras vidas es el de la lengua materna. Y ese es el título, justamente, de una de las obras de Jacotot. Sin puntos de contactos teóricos evidentes, hemos visto al repasar la obra de Célestin Freinet una idea parecida, cuando propone el *tanteo experimental* como camino de aprendizajes en libertad. Así como la *lengua maternal* de Jacotot es un aprendizaje universal no necesariamente dirigido, Freinet postula que no es la explicación ni la demostración lo que provoca la adquisición de conocimientos, sino el *tanteo experimental* como única vía natural y universal.

La tarea de quien educa pretendiendo emancipar, entonces, debe comenzar por el autorreconocimiento del carácter igualitario de las inteligencias. Para emancipar a otro, uno mismo debe estar emancipado. El planteo es aceptable. Pero aun así queda una pregunta fundamental: ¿cómo se accede a este conocimiento de sí? Rancière no es en absoluto condescendiente con las víctimas de la opresión: “Un campesino, un artesano (padre de familia) se emancipará intelectualmente si piensa en lo que él es y en lo que hace en el orden social” (2007b: 52).

Emanciparse es advertir la fragmentación jerarquizante introducida por el pensamiento en la propia universalidad de este pensar. No hay pretensión de deducción racional desde unos principios universales, ni inducción hacia alguno de ellos. Hay pura y simplemente universalidad del pensar que se actualiza en cada quien del modo en que su voluntad lo disponga. Debido a que somos un tipo de ser que advierte la condición o cualidad de examinar lo que vemos y de conocernos en las reflexiones sobre nuestros actos,¹¹ la universalidad del pensar permite sostener la tesis de la igualdad de las inteligencias. La disonancia en esta universalidad está dada por la jerarquía de los saberes que introducen artificialmente en la vida social las propias instituciones.

En ese sentido, el elemento perturbador que introduce Rancière para la reflexión pedagógica es la idea de que la inteligencia es una sola cosa.¹² La distribución de los lugares sociales y la jerarquización de las inteligencias es, en todo caso, una de las formas —obviamente no la única— del *reparto de lo sensible*.¹³ Que *todo esté en todo* atenta contra la serialización y la fragmentación; en suma, contra todo el ordenamiento que la escuela moderna ha precisado ejecutar para llegar a ser lo que es. Así lo dice Rancière:

La misma inteligencia hace los nombres y los signos de las matemáticas. La misma inteligencia produce signos y razonamientos. No hay dos tipos de mente. La desigualdad existe en el orden de las manifestaciones de la inteligencia, según la mayor o menor energía que la voluntad le comunique a la inteligencia para descubrir y combinar nuevas relaciones, pero no

¹¹ Rancière cita el *Cratilo* de Platón en este punto. Busca evidenciar una contradicción en la propia filosofía platónica, ya que, por un lado, la capacidad de examinar lo que vemos y lo que hacemos nos caracteriza como especie, pero por otro, el mismo Platón sostendrá que el ordenamiento social manda que unos piensen sobre unas cosas y otros sobre otras.

¹² Idea que por otra parte puede remitirse incluso al “padre” filosófico de la modernidad, Descartes, cuando dice que la razón es la cosa mejor repartida en el mundo.

¹³ Cfr. Rancière (2007a).

hay jerarquía de capacidades intelectuales. La toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza se llama emancipación y es lo que abre el camino para cualquier aventura en el país del saber (2007b: 44).

Lo que hace Rancière, podría decirse, es “destotemizarse” la jerarquía de las inteligencias. Este intento, debemos recordar, también fue emprendido, al menos parcialmente, por los pedagogos anarquistas, cuando proponían, por ejemplo, la integración del trabajo manual con el trabajo intelectual. Porque lo formulaban en un sentido ético y político y como cuestión práctica. Ellos comprendían muy bien el efecto que como subjetivación política tenía el hecho de atribuir un sentido inferior a la tarea manual. Por eso, esta desjerarquización se vuelve, junto con la integración de los sexos, una cuestión de igualdad.

El intento de Rancière, entonces, dicho muy sintéticamente, es desarmar el mito de la desigualdad de las inteligencias.¹⁴ Pero destruir un mito, dice Castoriadis, es una empresa más difícil que la de destruir un sistema económico. La desigualdad de las inteligencias sería, vista desde la perspectiva filosófica de Castoriadis, una *significación imaginaria social*, laboriosamente construida por la cultura occidental, que deriva en la aceptación de la meritocracia, solo por poner un ejemplo, como elemento regulador de las competencias, los talentos y los destinos sociales y económicos de los individuos. La fuerza de la idea del mérito personal aplicada a la educación radica en otra idea de igual fuerza: *la ilusión del ascenso social a través de la escuela*. La desigualdad de las inteligencias, entonces, si ha de ser reemplazada por la hipótesis opuesta, vale decir, la de la igualdad de las inteligencias, ha de serlo no solo como una simple inversión de los postulados, sino además bajo la condición de no pretender su demostración. Hay que ver qué sucede, o mejor dicho, hay que ver qué se puede hacer y qué efectos políticos produce la afirmación de que todas las inteligencias son iguales, puesto que no se trata de reducir las desigualdades, sino de verificar la igualdad de cualquier con cualquiera.

¹⁴ Este mito –si podemos llamarlo metafóricamente así– que ha sido desplegado lenta y persistentemente a través de los tres últimos siglos por el liberalismo filosófico, económico y político, puede ser también pensado de otro modo a partir de la idea de F. Dubet (2014), quien sostiene que en las sociedades actuales asistimos a un abandono de la pasión igualitaria. Habría que explorar con mayor detenimiento la tesis de Dubet, puesto que propone nuevas claves interpretativas: las desigualdades sociales actuales no son solo el efecto mecánico de las mutaciones del capitalismo contemporáneo, sino que también responden al hecho de que los individuos ya no estarían eligiendo la igualdad social como destino colectivo.

En este sentido, podemos decir que Rancière toca con extrema percepción una *significación imaginaria social* que sostiene a todo el complejo andamiaje de ideas y conceptos que dan forma a la escuela y a los procedimientos y burocracias en las que se apoya cotidianamente todo el aparato estatal escolar puesto en juego para realizar ese gesto imposible de diferir en toda sociedad, que es el gesto de la transmisión de la herencia cultural.

Lo que nos hemos propuesto indagar, lo recordamos, es preguntarnos justamente por el estatuto de la inteligencia, comprendida como racionalidad en este caso, en el proceso emancipatorio desde la educación. Creemos, junto con Castoriadis, que no sería la “inteligencia”, estrictamente hablando, o la racionalidad del sujeto lo que lo haría autónomo, puesto que el proyecto de autonomía –individual o colectiva–, se sostiene más allá de la racionalidad y de la voluntad, en un trabajo de *elucidación* y *creación* de la *imaginación*. Lo que hay que “liberar”, si lo podemos decir así, es el flujo de *representaciones*, *afectos* y *deseos* del sujeto. Cómo será posible hacer algo semejante desde el campo educativo, es un asunto sobre el que nos enfocaremos en el siguiente capítulo.

En última instancia, que un sujeto se sienta inferior a otro y acepte las determinaciones de su sociedad es un hecho que también puede ser superado. Pero no por la vía de una mera voluntad autoafirmativa de la propia inteligencia, porque existe un saber en el sujeto que no es sabido como tal y que constituye un núcleo insondable desde la racionalidad. Será en el trabajo analítico, como se dijo antes, en el que el sujeto tiene una oportunidad para devenir autónomo. Pero será también en la política como acción colectiva reflexiva y deliberante, en la que la sociedad tiene la oportunidad de advenir autónoma. Qué lugar hay para la educación, en medio de ambas posibilidades, es lo que nos interesa comprender.

Educación y acontecimiento: el sujeto de la emancipación es el sujeto colectivo

Un planteo en línea con la preocupación igualitaria, pero con un desarrollo singular por el modo en que es abordado el problema del sujeto educativo y el de la cuestión escolar en general, es el que encontramos en las ideas desarrolladas por Alejandro Cerletti a partir de la lectura y utilización de los conceptos centrales de la obra del filósofo francés Alain Badiou. Podemos anticipar que existe un cierto paralelo entre los conceptos que en esta tesis se toman de la

obra de Castoriadis y la reflexión que Cerletti construye a partir del estudio de la obra de Badiou. En *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Cerletti propone una distinción conceptual entre *sujeto de la educación* y *sujeto en la educación*. A partir de la construcción de una *ontología de la educación institucionalizada*, Cerletti (2008a: 18) sostiene lo siguiente: “Los procesos educativos institucionalizados son estructuras complejas de repetición cuyas disrupciones y eventuales recomposiciones están ligadas al inicio de procesos de subjetivación”.

Esta afirmación, propuesta como tesis que guía su trabajo, le permite a Cerletti tomar la filosofía de Badiou para pensar con ella la educación y los procesos de subjetivación que infrecuentemente ocurren en ese tiempo y ese espacio que —al menos en las sociedades occidentales— llamamos escuela. Hasta donde sabemos, el propósito de Cerletti es pensar las continuidades y las rupturas en la educación, a partir de considerar que todo acto educativo, en sí mismo, actualiza un problema filosófico y político. Por ello es que postulará que las instituciones educativas pueden ser sitios de *acontecimientos*,¹⁵ es decir, lugares en los que la *normalidad* puede verse alterada por la irrupción de algo, sobre lo cual los saberes instituidos no pueden dar cuenta.¹⁶ Para ello construye una arquitectura conceptual que a través de sutiles distinciones nos permite comprender un poco mejor las prácticas docentes. Tomaremos, a los efectos de la reflexión propuesta, solo una de estas distinciones. Se trata, como hemos dicho, de la distinción entre un *sujeto de la educación* y un *sujeto en la educación*. Dicho brevemente: una cosa es el sujeto que la educación produce y otra es el advenimiento de un sujeto sostenido en un pensar.¹⁷ Para Cerletti, en sentido

¹⁵ Cerletti propone, no obstante, pensar las disrupciones y rupturas en la continuidad de la educación institucionalizada en términos de *microacontecimientos*, en función de que tales discontinuidades no constituirían por sí mismas ni podrían ser calificadas *a priori* como *acontecimientos*, en el sentido que Badiou lo comprende. La idea de pensar estas alteraciones en la repetición como microacontecimientos podría dar cuenta de que, en algunas prácticas educativas, efectivamente, se pueden producir cambios que, como lo dice el propio autor: “... a nivel local, generan efectos o consecuencias que reacomodan gran parte de lo que está en juego en las situaciones educativas” (2008a: 100).

¹⁶ El trabajo de Cerletti, por su carácter sistemático, implica introducirse en una lectura mucho más atenta que la que podemos reseñar aquí. A sabiendas de la parcialidad de todo recorte, insistimos, no obstante, en presentar el marco general en el que plantea el problema del sujeto educativo, toda vez que dicha proposición contribuye, sin dudas, a una ampliación de la comprensión del problema educativo desde una perspectiva emancipatoria.

¹⁷ “La alteración de la potencialidad de los saberes instituidos ocurre, específica y fundamentalmente, cuando irrumpe un *pensar*”. Cerletti (2008a: 87).

estricto, solo habrá sujeto si hay ruptura con los saberes establecidos. Cuando decimos que la educación produce un sujeto, entendemos lo que suelen entender la mayoría de las teorías educativas: que alguien está siendo educado. Este sujeto, para Cerletti, es homologable al *sujeto pedagógico*. En esta perspectiva, la constitución de subjetividad significa asimilar progresivamente los saberes y las normas dominantes. En esto consistiría, incluso, la *normalidad* educativa.

Pero para ser más precisos con la construcción filosófica que propone Cerletti, debemos aclarar que este primer sujeto, el *sujeto de la educación*, es comprendido en una doble posibilidad: como *sujeto-objetivo* y como *sujeto-subjetivo*. La diferencia es importante. Es el *sujeto-objetivo* el que expresa, estrictamente hablando, la consecuencia o el efecto de la institución educativa, mientras que el *sujeto-subjetivo* sería aquel que produce cierta diferenciación y apropiación de los saberes establecidos. Y con mayor precisión, se reservará definir como *sujeto en la educación* al sujeto que irrumpe por efecto de un *acontecimiento* que no puede ser comprendido por ninguno de los saberes establecidos. No hay, en este último caso, ninguna apropiación o diferenciación parcial de dichos saberes. Hay una ruptura absoluta. Las instituciones educativas construyen subjetividad, pero la aparición de sujetos les es ajena –sostiene Cerletti– porque se trata de algo que irrumpe y no da en la cuenta habitual con que el Estado administra y organiza la vida y la continuidad de las instituciones tal y como están.

En línea con la filosofía de Badiou, Cerletti afirma que el *pensamiento* es el sujeto. Esta definición es importante para comprender qué tipo de efectos producen las prácticas educativas. En estas, generalmente, se persigue la finalidad de la transmisión de algún tipo de saber. De hecho, la pasión por la transmisión ha dado lugar a una enorme producción didáctica. Sin embargo, debemos insistir en la idea de que, por sí misma, la transmisión no produce un efecto emancipatorio. El discurso pedagógico moderno se ha sostenido con bastante éxito en esta ilusión. Pero la línea teórica que abre la perspectiva con la que Cerletti enfoca el problema de la transmisión, asume que ninguna transmisión podrá ser completa o total. Dicho de otro modo, en una práctica educativa siempre habrá posibilidad de que ocurra algo que escape a lo previsible y que este hecho no pueda ser comprendido con los saberes pre-existentes. De modo que es en estas circunstancias en las que se abre una oportunidad al pensamiento.

El modo en que podemos considerar la expresión *procesos de subjetivación* desde la lectura de Castoriadis no es exactamente el mismo que propone Cerletti, aunque mantiene con él un “aire de familia”. Un proceso de subjetivación, para Cerletti, está ligado a la alteración de un estado de normalidad.

Lo que Cerletti entiende por *sujeto*, siguiendo a Badiou, es una construcción (individual o colectiva) sostenida en una decisión: la de admitir aquello que el *acontecimiento* altera como ruptura con lo que hay. Cuando la decisión, frente a aquello que altera el orden de una situación, es la de sostener y llevar adelante los efectos de la ruptura –la irrupción de lo nuevo, podríamos decir–, entonces habrá *fidelidad* al acontecimiento. Así lo expresa el propio Cerletti: “*Sujeto* será, por lo tanto, la *estructura* que sostiene y hace coherente el desarrollo de una fidelidad, mientras que *subjetivación* será el acto de sostenimiento y despliegue de aquellas consecuencias”.¹⁸

El *sujeto en la educación*, en consecuencia, es infrecuente. A Cerletti le interesaría remarcar especialmente la dimensión política del problema del sujeto y de la educación, puesto que lo está en juego es nada menos que la reproducción de la sociedad capitalista o la posibilidad de mundos alternativos.

Pero esta “infrecuencia” de la irrupción de un pensar, además de estar dada por la propia estructura de la vida de las instituciones educativas, conlleva la necesidad de entender de otro modo la subjetividad pedagógica. Es decir, para hablar de la posibilidad de un sujeto en la educación, hay que considerar suplementariamente que lo que se constituye en sujeto no es tal o cual individuo, sino una especial conjunción de esas *multiplicidades* que son los alumnos, los maestros, los saberes, los lugares y los tiempos escolares, toda vez que estos, en su conjunto y no por separado, son lo que altera y lo alterado en una situación educativa.

Que el sujeto educativo sea, básicamente, un sujeto colectivo significa que lo que se constituye en sujeto es verdaderamente el *triángulo pedagógico* en su conjunto, ya que se produce una recomposición de la relación educativa a partir de una novedad. Solo por extensión, quienes participan de ese sujeto (colectivo) podrían ser, a su vez, llamados *sujetos* individuales. Asimismo, el sujeto es colectivo porque hubiera sido otra la recomposición (o no hubiera ocurrido nada) si hubieran sido otros los participantes y otro el contexto de su efectución. Es decir, la posibilidad de que exista un sujeto educativo depende de una particular combinación de circunstancias y decisiones en una situación y no de una práctica pedagógica instituida o una política educativa (Cerletti, 2008a: 102-103).

Estas proposiciones traen consigo una cuestión muy relevante que no podemos tratar aquí, en cuanto que agrega otra dificultad. Tal dificultad consistiría

¹⁸ Op. cit., p. 74.

en aceptar que sea posible desglosar los procesos de subjetivación pedagógica de un conjunto de procesos más amplios que inevitable e innegablemente ocurren en simultáneo con la escuela.¹⁹

El punto de coincidencia fuerte que mantenemos con la proposición de Cerletti es, no obstante, que el sujeto no está dado. Debe ser hecho mediante ciertas condiciones y circunstancias. El problema a considerar estaría, en todo caso, en la *aleatoriedad* que presupone la concepción de sujeto de Cerletti, ya que este emerge, como dijimos, solo como efecto de un acontecimiento que no puede preverse. Hay concordancia en que cada mundo es la consecuencia de la alteración de un estado de cosas y que, como tal, cada mundo está expuesto a las contingencias de su devenir (Cerletti, 2015). Admitimos también como puntos en común con esta tesis que lo nuevo no es el resultado de una inducción, como tampoco lo es de una deducción: lo nuevo es el efecto de la radicalidad de lo aleatorio. Pero a nuestro juicio, hay creación de nuevas figuras para el pensamiento porque el trasfondo de lo humano es la imaginación radical y no la racionalidad de lo real. De las múltiples determinaciones que pueden condicionar el devenir de nuestras vidas no podemos derivar una determinación absoluta. Tanto la psique humana como la historia nos muestran la emergencia de nuevos modos de ver las cosas allí donde podría no verse más que lo mismo. Siguiendo a Rancière (2013), esto no significaría otra cosa que decir que lo posible no puede derivarse de lo necesario. De otro modo, el *reparto de lo sensible* habría sido efectuado de una vez y para siempre.

El modo en que consideramos al sujeto no desconoce que este emerja como alteración de un estado de “normalidad”. Porque “algo” debe ser alterado en las determinaciones de cada biografía singular para que “algo” del orden de la autonomía del pensamiento y de la voluntad sea posible. Por ello, pensaremos aquí al sujeto en el modo de un advenimiento que, si bien no es programable, al menos en ciertas prácticas pedagógicas y políticas pueden gestarse las condiciones para una subjetividad autónoma. Ni fatalidad, es decir, ni pura determinación o determinación atenuada, ni aleatoriedad. Antes bien, una comprensión de que el sujeto es creación histórica y una creación cuya historia puede seguirse, dado que sus características principales son la reflexividad y la

¹⁹ Volvemos con esto a la discusión acerca de si la escuela es efecto de la sociedad o si esta lo es de aquella. La perspectiva funcionalista siempre asegura que es el primer término de esta disyunción. La perspectiva dialéctica asegura que lo son ambos. Una perspectiva pedagógica enfocada desde la posición filosófico-política de Rancière, por ejemplo, implicaría hacer prevalecer el segundo término, si aceptamos su proposición de que vivimos en sociedades “pedagogizadas”.

voluntad de acción deliberada. No hay sujeto como substancia ni estructura sin sujeto. Hay una psique socializada que puede advenir subjetividad autónoma en cuanto se interroga –ilimitadamente– por sus múltiples determinaciones.

Con todo, debemos decir que la dificultad que logra advertir la ontología de la educación institucionalizada que propone Cerletti radica –como también sería el caso de Rancière, pero por distinta razón– en que no es tan simple, desde una perspectiva emancipatoria, proponer dispositivos educativos²⁰ que no sean sino una recomposición –siempre parcial– del estado de situación, aun cuando se sostengan en la ilusión de estar cambiando las cosas.

²⁰ Cerletti propone, a partir del caso de la enseñanza de la filosofía, la idea de *una didáctica aleatoria*, coherente con los presupuestos filosófico-políticos con los que sostiene el problema de la repetición, la novedad y el sujeto en la educación. Dicha didáctica supone una intervención efectiva al interior del trabajo docente.

Segunda parte

Capítulo 4

Autonomía como elucidación

Todo hombre en filosofía cuenta únicamente con la ciudadanía que le garantiza su imaginación.

Emanuele Coccia (2010: 319)

Como hemos visto hasta aquí, la pretensión de educar para emancipar ha sido intentada más de una vez. Desde comienzos del siglo xix hasta nuestros días, la invención de prácticas educativas en esa dirección ha sido incesante. Ya hemos expuesto ciertas continuidades y también las variaciones que esta tesis mantiene con las líneas más destacadas de la pedagogía emancipatoria. También dejamos expuestas las razones que justifican volver a pensar ese propósito. Pero la pretensión de resituar la pregunta requiere indagar sobre qué supuestos filosóficos, pedagógicos y políticos es posible sostener como principio que educar para emancipar sea, efectivamente, una tarea posible.¹

¹ Será preciso volver a tener en cuenta y no perder de vista, una vez más, la consideración freudiana acerca de la pedagogía como una tarea imposible. Cuestión que sería compartida, en dicha perspectiva, con el propio psicoanálisis y con la política.

La perspectiva teórica en la que colocamos el problema tiene como tensión constitutiva el par *autonomía-heteronomía*. Individuo y sociedad devienen *autónomos* o *heterónomos* en virtud de la presencia-ausencia de un proceso de *elucidación*. Dicho de otro modo: individuos y sociedad pueden o no desarrollar la capacidad de cuestionar lo instituido y las significaciones establecidas como capacidad de cuestionarse a sí mismos. Tanto los individuos como las sociedades pueden decidir y alentar para sí mismos la *reflexión* y la *deliberación* como principios básicos de su funcionamiento; esto es, romper la clausura de las representaciones, afectos e intenciones heredadas y volver a examinar, en una relativa lucidez, los presupuestos de su conocer y de su hacer.

La noción de *elucidación* y el modo en que se pretende pensar la emancipación desde la perspectiva de la autonomía, provienen, como también se anticipó, del trabajo filosófico de Cornelius Castoriadis. En su extensa obra encontramos herramientas conceptuales para pensar el problema planteado y también un soporte teórico que permitirá poner a prueba algunas hipótesis.

A propósito de la obra de Castoriadis, encontramos en nuestro país lecturas de su trabajo que hacen más hincapié en la reflexión filosófica (Marchesino, 2014), otras que lo hacen desde la sociología (Cristiano, 2009, 2011) y también están aquellas que decididamente leen a Castoriadis desde el campo del psicoanálisis (Franco, 2003, 2011; Franco, Freire y Loreti, 2007). No hemos encontrado, sin embargo, un trabajo sistemático desde el campo pedagógico que pudiese proveernos de algunas aproximaciones en clave educativa. Lo que nos hemos propuesto, entonces, en esta indagación, es aprovechar tanto las proposiciones filosóficas como psicoanalíticas de su obra para dirigir una reflexión filosófico-política hacia la cuestión de la educación institucionalizada. Esta posición no tiene la intención de indagar acerca de todas las prácticas educativas sino, más específicamente, quiere poner en discusión las pedagogías que tienen como finalidad expresa una pretensión emancipatoria.

Con respecto a los aportes de Castoriadis, su recepción académica es aún muy escasa, lo que resulta un tanto extraño, tratándose de una obra suficientemente sistemática y rigurosa. En los ámbitos de la filosofía práctica o de la sociología, por ejemplo, el trabajo de Castoriadis invita, como dice Cristiano, a un reordenamiento de las bases ontológicas de la teoría social y su noción sobre la función radical de la imaginación habilita un replanteo de la teoría de la acción social para pensar el problema de la “creatividad” de las prácticas sociales (Cristiano, 2009, 2011). Parafraseando sus propias palabras, tratamos aquí de evitar la ceguera psicoanalítica de los filósofos, sociólogos y pedagogos,

tanto como la ceguera sociológica y filosófica de los psicoanalistas, haciendo el esfuerzo de poner en diálogo a las disciplinas.

Por nuestra parte, la decisión de leer a Castoriadis tiene como justificación principal la intención de comprender mejor los procesos de constitución de la subjetividad. El problema de la constitución y socialización de la psique va de la mano de una particular manera de comprender la función y el efecto de la imaginación. Pero su lectura también implica abordar el problema de la política, por cuanto una perspectiva filosófica sobre lo histórico-social, que postula la no determinación del *ser*, conlleva consecuencias teóricas en la comprensión de la creación, mantenimiento y transformación de la sociedad. Una exigencia crítica, digamos mejor radical, hacia la filosofía heredada.

La ausencia de investigaciones que aborden la cuestión de la educación desde la perspectiva teórica de Castoriadis, como hemos dicho recién, puede deberse entre otras cosas a que él mismo no ha realizado una reflexión específica, o más o menos precisa, sobre el asunto. Debemos decir, sin embargo, que las referencias a la necesidad de una “verdadera” *paideia* de los individuos podríamos entenderlas como “transversales” en su obra. Sobre todo, porque esta noción, la de *paideia*, puede ser clave para entender por qué una sociedad invierte de valor a unas cosas y no a otras. Y sobre todo, para entender por qué es tan difícil pensar por fuera de esas investiduras. De allí que la pregunta filosófica más radical de todas, unifique ontología y política: ¿qué debemos pensar de nuestro pensamiento?²

Finalmente, como esta tesis no trata sobre la obra de Castoriadis en sí misma, hemos tenido que tomar una decisión metodológica. Se seleccionaron cuatro nociones fundamentales de su trabajo: *individuo*, *sociedad*, *institución*, *imaginación*. Si bien no se presentan necesariamente en un orden consecutivo dentro de su obra, están sin embargo estrechamente relacionadas entre sí todo el tiempo. El hecho de que estos conceptos guarden a su vez una relación de disputa con otras teorías creemos que los vuelve más productivos aún. En lo que sigue consideraremos estas cuatro nociones como *dimensiones* del problema que hemos postulado. Revisar la pretensión emancipatoria de una propuesta

² “Como su nombre lo indica, la *paideia* contiene también, indisociablemente, los procedimientos instituidos por medio de los cuales el ser humano, es conducido a reconocer e investir positivamente los valores de la sociedad. Estos valores no son dados por una instancia externa, ni descubiertos por la sociedad en sus yacimientos naturales o en el cielo de la Razón. Son creados por cada sociedad considerada, como núcleos de su institución, referencias íntimas e irreducibles de la significancia, polos de orientación del hacer y del representar sociales” (Castoriadis: 2008b: 15).

pedagógica tiene que asumir como mínimo la cuestión del *sujeto*, la de la *sociedad* y la de la *institución*. En términos metodológicos, primeramente, comenzamos por definir estas nociones desde la perspectiva filosófica desde la cual tratamos el asunto. Luego recuperaremos el modo novedoso en el que Castoriadis trata una cuestión muy problemática para la historia de la filosofía –y por añadidura de la pedagogía– como lo es el lugar de la *imaginación*. La cuestión de la imaginación será desplazada de la gnoseología hacia la ontología, razón por la cual se nos hará posible poner en conjunto las nociones de sujeto, de sociedad y de institución. A su vez, la perspectiva desde la que enfocamos la cuestión de la imaginación constituirá el núcleo de la revisión crítica que hacemos de diversos aspectos centrales de la tradición pedagógica en la perspectiva de la autonomía.

En el capítulo cuarto se despliega el problema en toda su extensión incorporando una quinta dimensión: la educación institucionalizada bajo la lógica de la escuela. La escuela es considerada en esta tesis como espacio y como tiempo atravesado por las cuatro dimensiones sobredichas, y al mismo tiempo, lugar y momento de su anudamiento. Somos por completo conscientes de que hablar de escuela y hablar de educación no es exactamente lo mismo. Por lo general, cuando se habla de educación se la relaciona de manera automática con una institución, con una estructura definida y jerarquizada. Pero esto último estaría definiendo más a la escuela que a un proceso educativo. En este trabajo no enfocamos a la escuela como tal, sino a los procesos de subjetivación pedagógica y política que en ella ocurren, en todo caso. Son los efectos de una educación institucionalizada los que analizamos en esta tesis. Por ello es que pueden aparecer los términos *escuela* y *educación* de modo indiferenciado. Lo que queremos resaltar es que enfocamos a la escuela en virtud de su éxito como institución. Entendemos ese éxito no como medición de algún proceso o actividad específica, sino como consolidación en la subjetividad contemporánea de la significación imaginaria que ella encarna. De allí que la pregunta *por qué hay escuela y no más bien nada o alguna otra cosa*, adquiera cierta densidad filosófica.

La importancia entonces de tratar a la escuela como el quinto componente o dimensión del problema de una educación emancipatoria, está justificada por una serie de definiciones que operan como andamiaje teórico. En primer lugar, podemos afirmar que los sujetos, en su condición de *individuos* socializados, están atravesados en su devenir existencial por *significaciones imaginarias sociales* que los anteceden, pero que no los determinan absolutamente. En segundo término, podrá sostenerse que la *sociedad* debe ser comprendida en una mutua implicación con el individuo, constituyendo el campo de lo histórico-social.

Seguidamente, deberá considerarse que la *institución* puede ser definida como la encarnación de las significaciones imaginarias producidas por el *imaginario social instituyente*. Y finalmente, que es posible recuperar a la *imaginación* de la expulsión a la que fue condenada por la tradición filosófica de Occidente, instalando así de modo ilusorio, y con graves consecuencias políticas, la idea de una ontología determinista y racional. Si tomamos en consideración esta serie de definiciones, nos es posible, entonces, ver a la escuela misma como una significación imaginaria, y como tal, preguntarnos dos cosas: *cuáles son las significaciones imaginarias sociales que sostienen la legitimidad de la escuela y si puede ser la escuela un ámbito para la elucidación y la producción de autonomía*.

El análisis de la educación escolarizada dejará abierto el camino para pasar al último capítulo, en el que examinaremos algunas cuestiones referidas a los procesos de subjetivación política que tienen lugar en la escuela. Recapitulando, y como brevísima orientación disciplinar, aclaramos que en los cuatro apartados que componen este capítulo se establece la perspectiva filosófica en la que se apoya el problema que plantea la tesis. Si el primero puede corresponderse con los problemas de la antropología filosófica, del segundo al cuarto se ubican en la ontología. El pasaje a la perspectiva política se despliega en el capítulo subsiguiente.

Individuo, psique socializada y sujeto: el hombre es un animal loco

Yo no soy sólo esto que se alarga entre mi sombrero y mis zapatos.

Walt Whitman

Toda proposición pedagógica conlleva algunos supuestos acerca de los destinatarios de los procesos educativos. De manera explícita o en forma tácita, la acción educativa que toda sociedad ejerce sobre cada nueva generación, se destina a la formación de un tipo de ser humano, disputando siempre la finalidad que esa formación persigue. Aquellos y aquellas que son o que serán educados, son *algo*. Se los define por unas características o cualidades susceptibles de algún tipo de formación. Es por eso que, si una educación se pretende emancipatoria, también contendrá una serie de supuestos acerca de las cualidades de aquellos que se emanciparán y sobre el objeto respecto del cual se pretende esa emanci-

pación. En función de esto es que en los tres primeros apartados del presente capítulo abordamos las nociones de *individuo*, *sociedad* e *institución*, al efecto de establecer un esquema conceptual básico para el desarrollo de la reflexión que nos propusimos.

Como punto de partida proponemos considerar la noción de individuo a cierta distancia de las corrientes sociológicas que enfocan esta categoría desde posiciones funcionalistas o estructuralistas. Es decir, no vemos en el individuo una parte o unidad de composición de un todo llamado generalmente *lo social* o *la sociedad*, sino, en todo caso y como se verá más adelante, *una parte total*. Como lo sugiere el propio Castoriadis: “Eso que en teoría política, filosófica y económica, llamamos estúpidamente individuo –oponiéndolo a sociedad– no es otra cosa que sociedad” (1998b: 120).

Por otra parte, también tomamos distancia de las hipótesis contractualistas aplicadas desde la filosofía política a la finalidad de la pedagogía, puesto que estas suponen la ficción de una naturaleza originaria que no nos parece apropiada para nuestro problema. Del mismo modo, una noción de individuo reducida a la idea de una conciencia individual resulta igual de insuficiente para pensar si es posible que la educación emancipe. Vale decir, estamos en abierta polémica con la proposición de un yo soberano que puede arribar a un saber pleno de sí mismo solo por sí mismo.

Para definir entonces qué entenderemos por individuo, partiremos de la aceptación de la existencia de un saber inconsciente como núcleo irreducible al saber transparente de la razón. No resignamos por ello la posibilidad de salida del *estado de minoría* mediante el uso de propia capacidad de razonar, pero consideramos que esta “salida” no procede del simple dominio de la pereza o la cobardía, como sugiere Kant. Racionalidad, en nuestro caso, no equivale a reflexividad. Consideramos, como lo hace Freud, en todo caso, que esa conciencia individual que denominamos *yo* es un convenio inestable y precario. Por otra parte, nos interesa recuperar el modo en que Castoriadis define al individuo como la *psique socializada*, en donde lo psíquico y lo social son, por un lado, radicalmente irreducibles lo uno a lo otro, y por otro lado, absolutamente indisociables; lo uno es imposible sin lo otro. El individuo, entonces, como soporte de innumerables singularidades y universalidades, es decir, como *psique socializada*, no es sustancia sino *cuestión y proyecto*.

Desde esta perspectiva, la característica principal de la psique humana es que está desfuncionalizada. Su funcionamiento no está sometido a una finalidad que se referiría de manera indefectible al sustrato biológico de la vida humana. Vale

decir, la psique no funciona esencialmente para conservar un cuerpo y reproducir la especie. Por cierto, funciona también para eso... pero no solo para eso. Puede decirse de ella que deviene una funcionalidad no biológica de la no funcionalidad biológica. En el acto de la palabra ya tenemos lo esencial de la sublimación: el reemplazo de un placer de órgano por otro placer que solo tiene que ver con la representación. Las instituciones, por ejemplo, como veremos en el tercer punto de este capítulo, son un efecto, entre otros, de procesos sublimatorios.

En el psiquismo humano, la espontaneidad representativa no está sometida a un fin asignable: hay flujo representativo ilimitado e incontrolable. No tenemos un mundo de imágenes creadas de una sola vez y para siempre, sino surgimiento perpetuo de imágenes, un trabajo o una creación perpetua de lo que Castoriadis denomina *imaginación radical*, como veremos en detalle más adelante. El origen de la representación no debe buscarse fuera de la representación. Así, “el individuo no es solo un primer encadenamiento de representaciones, es también y sobre todo, *surgimiento ininterrumpido de representaciones* y modo único de ese flujo representativo, manera particular de representar, de existir en y por la representación, de fijarse sobre tal representación o tal término de una representación, de pasar de una a otra, de tal tipo de término representativo a tal otro, y así siguiendo” (Castoriadis, 1998a: 93-94).

El sujeto no es el poseedor de “sus representaciones, afectos e intenciones”: el sujeto es eso, flujo representativo-afectivo-intencional en el que ha emergido la posibilidad permanente de la reflexión (como modalidad de la representación que implica una re-presentación de la representación) y en el que la espontaneidad bruta de la imaginación radical se ha convertido en parte en espontaneidad (1998b: 199).

El mundo psíquico humano se vuelve, como decimos, a-funcional. Hay dos características fundamentales del psiquismo que Castoriadis reconoce como los aportes fundamentales de la teoría psicoanalítica que él reelabora de modo parcial. Por un lado, la autonomización de la imaginación que no está funcionalmente supeditada. Hay espontaneidad representativa sin fines asignables. El flujo representativo es incontrolable, ilimitado.³ Por otra parte, en el humano hay predominio del placer representativo sobre el placer de órgano.

³ El mundo del inconsciente para Castoriadis es un *magma*. Pero eso no significa “arcilla amorfa” sino todo lo contrario. Porque se pueden extraer de él “una infinita cantidad de organizaciones ensídicas” y es a eso también que corresponde la “plasticidad prácticamente ilimitada de la psique”.

La psique, dice Castoriadis: "... es receptividad de las impresiones, capacidad de ser afectado por; pero también es emergencia de la representación en tanto que modo de ser irreductible y único y organización de algo en y por su figuración, su *puesta en imagen*" (2007: 444).

La representación, entonces, *solo* puede formarse en y por la psique pues es ella misma emergencia de representaciones, acompañadas de un afecto e insertas en un proceso intencional. La psique es capacidad para hacer surgir una primera representación, una *puesta en imagen* (2007: 501). Este punto será decisivo en la teoría de Castoriadis respecto de las proposiciones freudianas, de las cuales lo separa exclusivamente la función otorgada a la imaginación y el lugar de lo histórico-social en la constitución del psiquismo.

Es conveniente aclarar que no es posible separar las actividades cognitivas del individuo de otros elementos que son absolutamente decisivos. Desde el punto de vista del psicoanálisis, como estamos viendo, hay un flujo de representaciones en el psiquismo. Pero estas no son, como pretenden el cognitivismo y algunas corrientes filosóficas, como si lo que ocurriese en el exterior de la psique se transformara en fotografías que alojamos en algún lugar de nuestra mente más o menos adecuadamente. Ese flujo de representaciones hay que pensarlo no como imagen en el sentido de copia, sino como creación de un mundo imaginario en cada momento que hablamos. Y esta representación va siempre acompañada por otros dos vectores: uno es afectivo y el otro intencional (deseante). Esto, a su vez, se complementa con la dimensión de lo histórico-social, es decir, con el aprendizaje de la organización del mundo creada por la sociedad en que nacimos. El ser humano es un ser que crea el sentido, pero lo crea en la clausura y crea así la clausura del sentido. El individuo es en sí mismo una creación histórico-social, siendo a la vez resultado y condición del cuestionamiento de las instituciones establecidas. Esta siempre será, finalmente y mal que le pese a algunas perspectivas psicoanalíticas, una cuestión política. Porque el individuo es un ser que puede cuestionar la representación de la tribu.

Repasando lo dicho hasta aquí, tenemos entonces que la psique es un ser de representación, no localizable. Es constante, ilimitada y desfuncionalizada. Es una actividad carente de determinación final. Es contingente e imprevisible. La psique es la materia prima sobre la que se desarrolla el proceso de socialización. Esta socialización limita al flujo representativo que es la actividad de la psique, pero no lo hace de manera absoluta ni definitiva. Estas imposiciones –inevitables– de la sociedad a la psique, al no ser completa, supone una actividad constante en términos de representaciones que responden a su propia

lógica. La psique, de este modo, no solo va más allá de las exigencias biológicas, sino también de las exigencias sociales (Cristiano, 2011). Ella desborda estas exigencias por efecto de su propia lógica y su propio despliegue. Esto es, en sentido estricto, lo que Castoriadis va a llamar *imaginación radical*. La elaboración psíquica no está de manera absoluta determinada por lo biológico, pero tampoco es totalmente independiente de él. Ese sustrato biológico es el apoyo sobre el cual la psique funciona como *imaginación radical*, dando lugar a un flujo incesante de *representaciones, afectos e intenciones*. Nada permite (en la psique) distinguir una realidad y una representación investida de afecto. En el inconsciente no hay diferencia entre una percepción efectiva y una representación investida de afecto. En el inconsciente no hay indicios de realidad. En y para el inconsciente, lo “real” es puramente imaginario.

Todo proceso de significación es el resultado de una ruptura de la unidad total de sujeto y objeto del deseo al que Castoriadis denomina *mónada psíquica*. Se trata de una libido autística en la que coinciden intención, representación y afecto. El proceso de socialización de la psique es la escisión que introduce el Otro. El efecto del descentramiento del sujeto hace aparecer el deseo indestructible e irrealizable de volver al estado monádico. Esto suele nombrarse también como proceso *identificatorio*.

Pero como la psique no puede ser reducida a lo histórico-social, es decir, no es socializable sin resto, entonces podemos definir al ser humano por su especificidad: *el centro de la escena lo ocupa su capacidad de crear*. Es decir, de hacer surgir *formas* diferentes de existencia social e individual. El hombre crea y se autocrea. De esta afirmación deriva una consecuencia ontológica relevante. Creación no significa indeterminación absoluta. Pero presupone “cierta” indeterminación en el ser, en tanto *lo que es* no excluye el surgimiento de nuevas formas. Estas nuevas formas son nuevas determinaciones: “Existe al menos un tipo de ser que crea lo otro, que es fuente de alteridad, y que por ese camino se crea a sí mismo” (Castoriadis, 1997: 137).

La creación es la capacidad de hacer surgir algo que no está dado ni es derivable combinatoriamente de otra forma. Y esta consideración guarda íntima relación con lo que estamos anticipando como lo novedoso en la teoría de Castoriadis sobre la imaginación. Esta ya no sería la simple capacidad de combinar elementos para producir otra variante de una forma ya dada: la imaginación es la capacidad de presentar nuevas formas. Esta forma nueva utiliza elementos preexistentes, pero como tal, como forma, es nueva. Para ser más precisos, se trata de formas y figuras de lo pensable.

La noción de individuo desde la que estamos abordando el problema de la posibilidad de educar para emancipar tiene entonces como caracterización principal que la cuestión de la socialización de la psique implica de modo inmediato la producción de *heteronomía*. Contra ella deberán trabajar el individuo y la sociedad, puesto que la socialización de la psique es interiorización de las instituciones, vale decir, incorporación –violenta– de las significaciones imaginarias que organizan nuestro mundo dándole sentido. La tendencia hacia la autonomía tiene que asumir un combate desigual. Debe hacer frente a todo el peso de la sociedad instituida. El modo en que Castoriadis propone comprender la psique humana resulta entonces bastante decisivo para analizar las dificultades de una pedagogía que prometa la emancipación. Las objeciones que comenzamos a formular en el capítulo anterior a la tradición pedagógica emancipatoria encuentran en la concepción del sujeto en la que se apoyan ellas mismas, una dificultad que justifica el análisis y la crítica que hemos emprendido aquí.

A propósito de la noción de sujeto, es también preciso aclarar que con la noción de individuo que leemos en Castoriadis no nos referimos necesariamente al sujeto. No son nociones indistintas. El sujeto está caracterizado por la *reflexividad* y por la *voluntad* o capacidad de acción deliberada. Por otro lado, al nivel del *ser*, el *individuo* comparte con lo *viviente*, lo *psíquico* y la *sociedad* la característica de perseverar en su ser propio, en la finalidad, el cálculo y la creación de un mundo propio. Pero estas categorías, como veremos, son insuficientes para caracterizar la *subjetividad* humana.

Lo *viviente*, lo *psíquico*, el *individuo social* y la *sociedad* son muestras de lo que Castoriadis (1998a) denomina *para sí*, y existen cada vez en y por una clausura. En el nivel del *para sí* de estas cuatro regiones del *ser*, hay dos determinaciones fundamentales que se exigen recíprocamente: la autofinalidad y la creación de un mundo propio. *Para sí* significa ser fin de sí-mismo y hay tres formas del *para-sí*: psique, individuo social, sujeto humano (subjetividad). Solo en esta última forma hay condiciones para el surgimiento del proyecto de autonomía en cuanto solo en esta forma del *para-sí* se puede poner en cuestión su propia constitución.

Y donde haya *para sí* habrá representación o imagen, habrá afecto y habrá intención (deseo).⁴ Dice Castoriadis:

⁴ Estas características de lo que Castoriadis denomina como el *para sí* –que vale para lo viviente elemental como una bacteria o como para el individuo o la sociedad–, derivan de la pregunta por el sujeto del psicoanálisis.

Si una entidad cualquiera debe conservarse tal como es debe actuar y reaccionar en un medio ambiente, debe evaluar positivamente lo que favorece su conservación y negativamente lo que la perjudica; y, para todo esto, debe tener conocimiento de este medio ambiente, aunque más no sea en el sentido más vago. Para que las partes, los elementos de este medio ambiente existan para ella, es necesario que se le presenten, y en consecuencia estén representados por la entidad (1998a: 125).

Estas consideraciones, en la perspectiva de lo que se proponga una pedagogía emancipatoria, obligan a redefinir, por otra parte, la idea de *alienación*, porque si bien toda emancipación lo es respecto de algo que impide el ejercicio de una soberanía, esta se vuelve escurridiza si se refiere exclusivamente a la razón: “El sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, aunque no sabido como tal, precisamente porque no es sabido como tal” (2007: 163).

Toda pretensión emancipatoria lo será respecto de algo porque la emancipación no es una abstracción sustantiva sino una relación. Por eso decimos que esto vuelve importante aquí la idea de alienación. Los modos contemporáneos de entender la alienación –especialmente luego de los aportes de Freud, de Gramsci, de la Escuela de Frankfurt o de Althusser, citando solo referencias bien conocidas– no son aquellos sobre los que trabajó Marx. No es tan solo la separación de sí respecto de la materia producida lo que extraña al sujeto. Será en el proceso de constitución de nuestro psiquismo en el que nos interesará indagar la gestación de los deseos, las intenciones y los afectos que producimos y que producen las sociedades en que vivimos.⁵ Más aún cuando nos ha tocado vivir en un tiempo histórico hegemonizado por una economía de acumulación del capital, que se caracteriza por la necesidad de producción de subjetividades que se exploten a sí mismas “libremente”. Porque, justo es decirlo, la fantasía individualista del liberalismo también tiene su fuente en el resto de socialización de la psique.

⁵ Podría complementarse muy bien este trabajo –aunque excede las posibilidades de una investigación individual– con un estudio detallado sobre el problema de la temporalidad. La construcción y percepción del tiempo vital y la de los ritmos de la vida social, resultan determinantes en el comportamiento de los individuos. La apropiación del tiempo vital se convertiría de este modo en una clave para entender los procesos de *desalienación*.

La socialización de la psique siempre es un cerco cognitivo

Antes de pasar al tratamiento del segundo punto de este capítulo, en el que abordamos la noción de sociedad, nos detenemos un momento en una idea que hará de puente entre la noción de individuo que estamos tomando como soporte teórico y la de sociedad. Se trata de la idea de *cerco cognitivo*. Esta noción sirve para explorar la clausura relativa que toda sociedad debe ejercer para constituirse en tal. Lo que queda “cercado” cognitivamente en el proceso de socialización de la psique es la atribución interrogante como especificidad humana. Lo que puede preguntarse en una sociedad determinada cae bajo lo comprensible, lo representable para esa sociedad. Por eso, en ese caso, la pregunta fundamental es cómo es que pueden surgir nuevas preguntas; y, además, si podemos tener expectativas –ahora sí desde una perspectiva pedagógica– en la creación de dispositivos que favorezcan la ruptura del cerco cognitivo.

Finalmente, volvemos a decirlo, psique y sociedad son irreductibles. Esto nos avisa que la socialización de la psique no es sin resto. Y también que la psique no produce instituciones sino fantasmas. La psique es un “masivo y monstruoso” caso de inadaptación, que es “domada” por la institución social y la socialización de la psique. Así lo tomamos de Castoriadis:

La psique pide sentido, la sociedad le hace renunciar (nunca del todo) a lo que para la psique es sentido propio, imponiéndole encontrarlo en las significaciones imaginarias sociales y en las instituciones [...]. En “abstracto”, la sociedad brinda objetos de investidura, modelos identificatorios, promesas sustitutivas. En “concreto”, la socialización no puede hacerse nunca sin la presencia total y la intervención (incluso si catastrófica) de al menos un individuo ya socializado, quien deviene objeto de investidura y vía de acceso al mundo social cada vez instituido (1998b: 45).

De lo dicho hasta aquí puede establecerse que si algo caracteriza de modo universal al ser humano es su capacidad creadora. Basta considerar la diversidad de sociedades, lenguas u obras humanas para observar dicha capacidad. El hombre crea y se autocrea. Sus obras son condición de posibilidad para comprender el mundo, pero esa comprensión no encuentra límite. La emergencia de nuevas determinaciones no cierra en absoluto la posibilidad de nuevas formas de pensamiento, aunque hay momentos en la historia de las sociedades en que la clausura se presenta como aparentemente definitiva. La creación, como especificidad humana central, no refiere a una lista de posibilidades predeterminada. Todo lo

contrario. El hombre es un ser que crea nuevas formas que a su vez alteran su propia condición puesto que él es quien hace nacer nuevas formas de existencia social e individual. Esta afirmación implica, como se viene sosteniendo, consecuencias ontológicas y políticas. Y estas obligan a su vez a repensar los postulados tradicionales de las pedagogías emancipatorias. Para ello, deberemos poner en relación, además, ese atributo humano al que suele ponerse generalmente en relación con la creación: *la imaginación*. La imaginación será considerada aquí en una doble vertiente: individual y social. Y solo diremos anticipadamente que es por la imaginación que hay un mundo humano. Es la imaginación la que hace ser. No hay racionalidad del mundo que sea reflejada en la conciencia, de la que luego la imaginación sería recombinación o mala copia. *Si el hombre puede hacer surgir nuevas formas de lo pensable no es por efecto de una deducción racional sino por el efecto de una creación radical*. Por lo tanto, ese viejo lugar común que indica que lo que hace del hombre un hombre es la racionalidad es exactamente lo contrario de lo que aquí se sigue. El hombre es el ser más loco de los seres vivientes. Cualquier animal tiene una “racionalidad” funcional más elevada que el hombre, quien en su propio psiquismo o en cualquiera de sus actividades no sigue una lógica operante de modo definitivo.

Si hasta aquí hemos establecido unas definiciones sobre el individuo como psique socializada, lo que sigue es acercarnos a algunas precisiones sobre la sociedad y la institución a los efectos de completar la base conceptual que nos permita luego abordar propiamente la cuestión de la imaginación, con vistas a una problematización de la pretensión emancipatoria de la educación.

La sociedad y el ocultamiento de su dimensión instituyente

En el ámbito de la educación contamos con grandes aportes provenientes de la investigación sociológica, como los de Bourdieu y Passeron (1995), los de Bernstein (1971) o los de Baudelot y Establet (1990). Si consideramos, además, los que provienen de la filosofía, como los de Althusser (1978), tenemos un conjunto de teorías que ven en la escuela una institución que facilita la reproducción, *grosso modo*, del *statu quo* o del orden social establecido. Cada una de esas perspectivas tuvo que considerar un modo de definir el ordenamiento social. Hemos dicho en el inicio que es un exceso argumentativo considerar que la escuela, por sí misma, reproduce el orden social. Esta misma hipótesis afirma también que desconocer que la escuela es una institución de la modernidad,

constituida y atravesada por significaciones imaginarias que condicionan no solo lo que allí se hace sino lo que eventualmente ella puede crear, es como mínimo un defecto o una ingenuidad. Las formas educativas que una sociedad encuentra para transmitir su herencia cultural, sea bajo la forma escolar o sea bajo cualquier otra forma, no puede ser considerada como una mera consecuencia del orden social o simple determinación de él. Antes de poder decidir si la escuela reproduce o no el orden social establecido, en todo caso, es conveniente analizar primeramente cómo pensamos a la sociedad, por cuanto la idea que se tenga de ella será objeto de disputa teórica y política y condicionará, por lo tanto, cualquier derivación en teoría pedagógica.

¿De qué manera se configura el orden social?, ¿cómo se mantiene en el tiempo?, ¿cómo cambia?, ¿cómo “participa” la educación en la creación, mantenimiento y transformación de un orden social dado? Estas preguntas no son sino el inicio de una interrogación que se completa con otras preguntas, algunas de ellas formuladas desde hace tiempo por la sociología: ¿qué es lo que mantiene a una sociedad unida?, ¿qué es lo que de hecho es una sociedad?, ¿cómo y por qué hay emergencia de lo nuevo en la historia?

Hay dos explicaciones que han tenido cierta predominancia a la hora de comprender qué es la sociedad: el fisicalismo y el logicismo. Si la primera constituye un materialismo reduccionista que entiende a la sociedad como derivada de un orden natural, la segunda realiza también una reducción, puesto que restringe la construcción social a derivaciones racionales de un orden también preconstituido. En ambos casos prima una interpretación acerca de la creación de las sociedades —que más adelante retomaremos detenidamente— sostenida en lo que Castoriadis denominó como *lógica conjuntista-identitaria*, en oposición a una lógica de la indeterminación que él denominó *lógica de los magmas*.

Del grupo de explicaciones fisicalistas, el principal exponente ha sido el funcionalismo. Esta explicación reduce sociedad e historia a naturaleza. Supone necesidades humanas fijas y explica la organización social como un conjunto de funciones que tienden a satisfacerlas. La limitación de esta explicación es que sabemos que hay un conjunto de actividades que no cumplen una función determinada, ya que hemos considerado que las necesidades humanas no son meramente del orden biológico. Por otra parte, nos encontramos con teorías que explican la existencia de las sociedades a partir de la idea de estructura. En este caso, las sociedades serán comprendidas considerando que la relación entre la totalidad y las partes se ordenan en función de estructuras que dotan de sentido y organizan su funcionamiento. La explicación estructuralista respecto

del funcionamiento de la sociedad se basa en la creencia de que hay estructuras realmente susceptibles de formalización.

La perspectiva que aquí sostendremos es que la sociedad no es reflejo de una naturaleza pre-existente ni una deducción lógica de regularidades inscriptas en un orden ya dado. Una de las consecuencias derivadas de estas concepciones es la pretensión de correspondencia “real-racional”. A nuestro juicio, esto deriva en un *fetichismo de la realidad* que, además de inducir a una preocupación exagerada por la *cosa*, oculta la dimensión histórico-social de la *imaginación*, jerarquizando innecesariamente a la racionalidad por encima de aquella. La realidad está instituida por lo imaginario y no al revés. Que la dimensión de lo histórico-social quede oculta como autocreación humana tiene evidentes consecuencias políticas. El fatalismo en general –y el pedagógico en particular–, por ejemplo, es una de esas consecuencias.

Por otra parte, pero en el mismo sentido, racionalizar la historia compromete una visión de las sociedades que acarrea el riesgo de su jerarquización según su mayor o menor cercanía al “verdadero” *sentido del mundo*. En la idea de progreso, por ejemplo, también se halla esta suposición. Desde la perspectiva con la que enfocamos nuestra comprensión de la sociedad no hay necesidad de racionalizar la totalidad de lo que es, y por ello, tampoco hay necesidad de considerar si la historia ha llegado o no a su fin. Pero no por una mera oposición al conocido enfoque neoliberal. Tampoco por alguna antipatía o capricho contra las teorías que postulan la “muerte del sujeto”. Lo que se vuelve significativo resolver como comprensión y creación de sentido es lo que cada vez –y cada sociedad– ha instituido como tal. De allí que no resulte determinante explicar la cuestión en términos de progreso de la razón.⁶

Es preciso notar, por otra parte, que todo planteo sobre la sociedad que sostenga en oposición el binomio *individuo-sociedad* funciona, además, en términos políticos, como soporte de las filosofías contractualistas. Esta relación opera como fundamento de toda acción política que intenta constituir un mundo histórico-social que erradique el conflicto, garantizando así la felicidad humana. Es sobre esta oposición que se sostienen las prácticas educativas contemporáneas que damos en llamar institucionalizadas o formales. En lugar de aceptar la polaridad individuo-sociedad, en este trabajo se toma como analizador teórico la contraposición castoridiana entre *psique y sociedad*.

⁶ No debe confundirnos el progreso verificable en las ciencias –puesto que el saber científico es acumulativo– con la idea de progreso en lo social.

Para decirlo del modo más claro posible: Castoriadis sostiene que a nuestra historia la recorren dos significaciones imaginarias contradictorias. Ambas son posibilidades extremas de la humanidad. A nuestra tradición occidental no solo la atraviesa el *proyecto de autonomía*, social e individual, sino también la fantasía de una *expansión ilimitada del control racional*. Si la primera de estas posibilidades tiene su origen en el surgimiento de la democracia y la filosofía en Grecia, en cuanto aparece allí por primera vez el cuestionamiento de la ley y la pregunta por el sentido y razón de lo instituido, la segunda, como confianza depositada en la expansión del control racional, aparece con el desarrollo del capitalismo y se consolida en la modernidad. Ambas posibilidades suponen considerar desde algún lugar eso que llamamos *sociedad*. Tenemos así la posibilidad de entender a la sociedad como un *magma de significaciones imaginarias*.

Será preciso volver luego sobre esas dos significaciones imaginarias que dan sentido y orientación al mundo actual, pero antes resulta necesario puntualizar algo más: aquello que comprendamos como sociedad está condicionado por una ontología. De modo que, si el punto de partida fuese una ontología que comprenda al *ser* como *determinado*, la definición de sociedad será remitida, tarde o temprano, a una fuente extrasocial. Esto quiere decir que la norma y finalidad de la sociedad no se encuentra en ella misma. Contrariamente, apoyamos aquí una perspectiva filosófica y política que postula que la sociedad siempre es autoinstituida.

Llegado el análisis a este punto, es preciso incorporar una diferencia capital: una sociedad será *autónoma* si las fuentes de su autoinstitución son explícitas; y será *heterónoma* si dichas fuentes son autoocultadas. Hay autoocultamiento de la autoinstitución cuando las fuentes de dicha institución son remitidas a algo ajeno a la sociedad. Esta imputación de un fundamento por fuera de lo social toma distintas nominaciones: Dios, los dioses, los antepasados, las leyes de la naturaleza, las leyes de la razón, las leyes de la historia, etcétera. En cualquier caso, las leyes de su origen, de su fundamento y de su finalidad ya están dadas por algún Otro.

La pregunta por la sociedad, al mismo tiempo que la indagación por su origen, como ya se indicó, lleva tácita la pregunta por aquello que la cohesiona y le permite ser lo que es y perdurar en el tiempo. La cuestión de la identidad diacrónica de una sociedad, es decir, la cuestión de saber cuándo una sociedad deja de ser “la misma” y se transforma en “otra” es una pregunta histórica concreta que la lógica habitual no puede responder, según Castoriadis (1998b: 315). Lo que cohesiona a la sociedad son las *instituciones* en las que toman forma

las significaciones imaginarias. Ahora bien, ¿por qué llamar “imaginarias” a las significaciones creadas por los sucesivos colectivos anónimos? Porque no son ni “racionales” ni “reales”. No las podemos construir lógicamente ni tampoco derivarlas de las cosas; no corresponden a ideas racionales ni tampoco a objetos naturales.

No podemos explicar (producir en forma causal o reducir en forma racional) ni la forma institución como tal, ni el hecho de la institución, ni las instituciones primarias específicas de cada sociedad [...]. Puesto que no son producibles causalmente y no son deducibles racionalmente, las instituciones y las significaciones imaginarias sociales de cada sociedad son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo (1998b: 315-316).

Mundo y lenguaje se constituyen mutuamente y el punto en común entre ambos reside en las significaciones imaginarias. Las significaciones imaginarias instituidas son las que establecen lo que es y lo que no es, lo que vale y lo que no, en cada sociedad. *Toda sociedad, más que instituir su sistema de interpretación del mundo, es un sistema de interpretación.* Una sociedad es una infinita y compleja trama de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad y de los individuos que la integran. Castoriadis las piensa como un *magma* porque su forma de existencia no es regular. Lo que es, el *ser*, debe ser pensado, como se indicó, en dos dimensiones: una será llamada *lógica conjuntista-identitaria* y la otra, que escapa a la racionalidad, será llamada *lógica de los magmas*. La primera hace referencia a la lógica determinista con la que la filosofía y la ciencia comprenden el mundo. Principio de identidad, de razón suficiente, de tercero excluido y de no contradicción, son los principios que regulan la lógica conjuntista-identitaria con la que podemos seguir ordenando en clases, propiedades y relaciones. Castoriadis no niega que el mundo, vale decir, que lo *histórico-social*, pueda ser categorizado y conocido racionalmente. Pero el mundo, o lo histórico-social, es irreductible a la ontología determinista que la filosofía hereda de la tradición desde Platón en adelante.⁷ Y es irreductible porque si lo fuera en términos absolutos no habría lugar para la creación. Hay

⁷ En sus estudios sobre el mundo griego antiguo, Castoriadis (2004a, 2006b, 2012) hace notar que ya en la poesía de Homero y Hesíodo no hay revelación de la verdad. Los poemas homéricos y la mitología griega parten de una concepción del mundo como incomprensible, de un mundo creándose sobre un fondo de caos y volviéndose a partir de allí, cosmos, es decir, universo ordenado. Pero, particularmente en la filosofía de Anaximandro, con su noción del *apeiron*, sostiene Castoriadis que ya estaba preanunciada la posibilidad de comprender al ser como caos. Es decir, hay ya en el mundo griego antiguo una visión de lo indeterminado sobre lo cual puede llegar

una parte del ser que es determinada, pero no todo en el *ser* es conjuntizable. Las significaciones no tienen una estructura de conjunto, no son objetos “distintos y bien definidos”, como los define Cantor. Dos árboles más dos árboles da como resultado de la suma cuatro árboles. Pero, ¿qué suman dos representaciones más dos representaciones? Aislar la significación para formalizarla no es posible (Castoriadis, 1998: 92). ¿Cómo ordenar, contar, separar y clasificar los recuerdos, las fantasías, los sueños o las ideas? Desde la perspectiva ontológica de la *lógica de los magmas*, para Castoriadis, es posible comprender que la sociedad no es ni una sumatoria de voluntades y deseos sino, como dijimos, un conjunto no regular de significaciones imaginarias sociales que animan en todo caso esas voluntades o esos deseos. Lo que no se deja calcular, se deja, sin embargo, pensar. Así, lo que comprendemos como los espíritus, los dioses, Dios, la *polis*, el ciudadano, la nación, el Estado, el partido, el confort, el dinero, el capital, el tipo de interés, como también el tabú, la virtud o el pecado son *significaciones imaginarias*, socialmente instituidas. Y la fuerza con que estas significaciones imaginarias regulan la vida social no puede ser deducida solo de manera racional. La cohesión y la continuidad de una sociedad están determinadas por la fuerza de las significaciones imaginarias. A punto tal que sobran los ejemplos en los que los individuos están dispuestos a vivir o morir por ellas. El Apolo de Delfos, dice Castoriadis siguiendo con especial atención la expresión de Marx, fue una fuerza tan real como cualquier otra. Hombre, mujer o niño, para tomar otro ejemplo, más allá de una definición biológica, son lo que son en virtud de las significaciones imaginarias que les hacen ser precisamente lo que son. Y en este sentido, la escuela, precisamos decir ahora, también es una significación imaginaria. O en un sentido aún más amplio, la propia *educación* lo es.

El problema para Castoriadis, entonces, no es *el olvido del ser* sino su carácter *no determinado*. ¿Qué significa que algo esté determinado? Que su ocurrencia es necesaria dadas ciertas circunstancias. Y una cosa es que algo no esté determinado y otra la posibilidad de creación a partir de ese algo. A partir de allí es posible pensar una nueva ontología, cuya base es la relación *psique-sociedad*. De allí la idea de creación en el mundo histórico-social. Creación que hace posible pensar –y explicar– la emergencia de nuevas significaciones imaginarias.

a construirse un orden, un esquema. El *apeiron* es el suelo sobre el que es posible la creación del hombre, puesto que si todo fuera pura determinación no habría espacio para la creación.

La creación de significaciones imaginarias –tanto a nivel individual como social– debe ser comprendida, según Castoriadis, en un sentido *radical*. El carácter radical de la creación –y esto resultaría decisivo para sostener una teoría pedagógica emancipatoria– está dado por la facultad de la psique y de la sociedad de hacer ser, de hacer salir de sí modos de ser, determinaciones y leyes que en adelante serán leyes, determinaciones y modos de ser del ser propio. Por eso la sociedad no es reflejo de una naturaleza pre-existente ni una deducción lógica de regularidades inscriptas en un orden ya dado. La sociedad es un *cosmos* que se crea sobre el *caos*. Un conjunto de estabilidades y regularidades por debajo de las cuales habita lo fluido y lo magmático como desafío y como ser que es por ser (Cristiano, 2011). En el ser hay creación. Esta es la transgresión que Castoriadis realiza a la filosofía de Aristóteles. El ser *es* creación. No creación de “materia-energía” sino creación de *formas*. La creación, en cuanto a la forma, al *eidos*, es *ex nihilo*; pero ella no es ni *in-nihilo* ni *cum-nihilo*. O hay creación o hay interminable repetición.

La sociedad es creación y creación de sí misma: autocreación. Es surgimiento de una nueva forma ontológica –un nuevo *eidos*– y de un nuevo nivel y modo de ser. Es una casi-totalidad que se mantiene unida por las instituciones (lenguaje, normas, familia, herramientas, modos de producción, etc.) y por las significaciones que las mismas encarnan (tótems, tabúes, dioses, Dios, polis, mercancías, riqueza, patria, etc.). Ambas –instituciones y significaciones– representan creaciones ontológicas (1998b: 314).

Pero casi todas las sociedades se instituyeron no en la interrogación, sino en la clausura del sentido y la significación. Casi en la totalidad de las sociedades ha funcionado y funciona como cierto, válido y legítimo lo que ya estaba instituido y heredado. El hombre es un ser que crea sentido, pero el problema es que lo crea en la clausura. Y crea así la clausura de sentido. Pero la sociedad siempre atraviesa un proceso de autoalteración. *En realidad, la sociedad es autoalteración*. En función de esto se hace posible pensar que la interrogación ilimitada (filosofía) sea una vía para la comprensión (elucidación) de la autoinstitución de la sociedad (política). A eso, Castoriadis llamará *autonomía como proyecto*. La filosofía es efecto del proyecto de autonomía. No es actividad instrumental. Si el ser no tiene ningún tipo de orden, entonces, la filosofía no está llamada a develarlo, como infructuosamente lo ha intentado durante veinticinco siglos.

Una pequeña digresión: en oposición a la concepción de la autonomía como cerco cognitivo de Varela y Maturana que describimos en el segundo

capítulo, en este caso, autonomía no es autoconstitución de lo viviente. Es la capacidad —de una sociedad o de un individuo— de actuar deliberada y explícitamente para modificar la ley, es decir, su forma. El *nomos* deviene autocreación de formas, cosa que siempre lo hace aparecer como opuesto a la *phusis*, y a la vez, como uno de sus resultados.⁸ Para los pensadores modernos la idea de un principio que en sí mismo lleve el principio u origen de su movimiento y de su devenir, es una idea inadmisible. La noción griega de *phusis*, es decir, lo que en sí mismo tiene el principio u origen de su cambio, de su alteración, es una idea difícil de concebir, puesto que para ellos el principio del movimiento está, o bien fuera de las cosas movidas, e incluso fuera de la totalidad de lo movido y lo movable, porque entonces el principio que trasciende al mundo de los móviles, en general, puede ser Dios.

Para recapitular lo dicho hasta aquí, es preciso hacer dos puntualizaciones: comprender la creación histórico-social, en los términos de una ontología no determinista como propone Castoriadis, ayuda a pensar desde otro lugar ciertos procesos históricos particulares. Así, por ejemplo, la “verdad” con la que la escuela se presenta, de modo contundente y casi incontestable, puede comprenderse en términos de creación de una *significación social imaginaria*, en donde empieza a resultarnos bastante evidente que solo uno de los modos de comprender la transmisión de la cultura en particular se apropia de un universal, presentándose como una verdad incontestable.

Esta caracterización de la institución *escuela* como encarnación de una *significación imaginaria social* debe comprenderse a su vez tomando como referencia no la oposición entre *individuo y sociedad*, sino entre *psique y sociedad*, puesto que es en oposición a la sociedad que la psique resigna su omnipotencia y se socializa, dando lugar a la emergencia de significaciones imaginarias que dotan de sentido la vida en común. La sociedad —como colectivo anónimo creador de significaciones imaginarias sociales— es la que provee, con sus instituciones, los lugares para el despliegue de ese sentido.

Cuando definimos al individuo como psique socializada en el apartado precedente, hicimos mención a que en la filosofía de Castoriadis se comprende que el modo de existencia de lo que llamamos individuo se asume no solo filosóficamente, sino materialmente como *para-sí*. Pero también se anticipó allí que al nivel del *ser*, el *individuo* comparte con lo *viviente*, lo *psíquico* y la *sociedad* la

⁸ Por eso la pregunta sobre si hay “una naturaleza de la ley” y “una ley natural” se vuelve una pregunta relevante no solo para la filosofía y la teoría política, sino también para otras disciplinas.

característica de perseverar en su ser propio, esto es, la creación de un mundo propio. Si con relación al individuo nos interesaba destacar esta consideración respecto de la creación de sentido, resaltamos ahora que la posibilidad de correspondencia y no de oposición entre individuo y sociedad está dada porque esta última no es sino otro modo de *para-sí*. Veámoslo mejor en la siguiente cita: “La sociedad existe según el modo de ser del *para sí*, y cada sociedad es un *para sí*. Crea su mundo propio, y para ella nada puede tener sentido, o existir siquiera, si no entra en un mundo propio en la forma en que este organiza y dota de sentido a lo que ingresa en él” (Castoriadis, 1998b: 26).

¿Cómo se resuelve el problema de la correspondencia entre el *para sí* que se crea el viviente —la psique, la sociedad— y el individuo; es decir, entre el mundo propio que crea el *para sí* y el mundo a secas? ¿Cómo es la correspondencia entre uno y otro? Kant, por ejemplo, dice que todo conocimiento —que equivale a decir toda relación con el mundo— implica estructuras apriorísticas del *para sí*. Pero no dice cómo ni por qué dicha estructura debería corresponderle al mundo. En el caso de la filosofía de Castoriadis, el mundo, como primer estrato natural, opera como condicionante en el surgimiento de instituciones y de significaciones imaginarias sociales. Pero este soporte no puede escindirse —como lo pediría un realismo ingenuo— de esos saldos y retazos de una tradición que constituyen la dimensión histórico-social del ser. Todo individuo es una parte total de la sociedad. No hay oposición entre individuo y sociedad, como no la hay entre naturaleza y cultura. Dicha oposición no es más que una significación imaginaria social, que instituyó al mismo tiempo el ocultamiento de su autoinstitución. El trabajo emancipatorio de la pedagogía, entonces, no puede limitarse a la comprensión racional del mundo, puesto que lo que el mundo sea no está contenido fuera de esa racionalidad. Más aun, esa racionalidad solo ilusoriamente y por efecto de una tendencia inmanente de la psique y de la sociedad se presenta como totalidad cerrada.

La institución y las significaciones imaginarias sociales

En el lenguaje cotidiano, de manera corriente, suele entenderse por institución a cualquier organismo o grupo social que, con unos determinados medios, persigue la realización de unos fines. Así, las instituciones trascienden las voluntades individuales al identificarse con un propósito considerado como un bien social. Pero en un sentido un poco más amplio, institución también

refiere a normas de conducta o tradiciones establecidas. Puesto que se trata de un término que permite varios sentidos, la noción de institución ha sido abordada desde múltiples campos disciplinares. Para el derecho, la economía, la teoría de las organizaciones, la antropología, la sociología o la psicología, la categoría *institución* ha resultado ser clave para la definición teórica y para la comprensión de ciertos fenómenos sociales.

Enriquez (2009) sostiene que en la lectura de *Tótem y tabú* de Freud podemos hallar la hipótesis más verosímil sobre la creación de instituciones. Las instituciones conjuran una violencia siempre potencial que nos caracteriza como especie, dejando no obstante subyacente un resto de esa violencia, que reaparecerá de diversos modos en el funcionamiento de esas mismas instituciones. Las instituciones no son otra cosa que la efectuación de una necesidad impostergable; permiten rechazar y canalizar las pulsiones agresivas, aunque no solo a ellas. Dice Enriquez, leyendo otra vez a Freud, que también las pulsiones amorosas deben sublimarse. Puesto que si bien no hay institución sin un mínimo de libido amorosa entre quienes la componen —expresada como confianza y cordialidad— esta puede introducir rivalidades violentas si este amor no es sublimado. Rechazo y canalización de las violencias que se complementan, además, con un segundo mecanismo por el que se asegura la continuidad de las instituciones: el fantasma de la totalidad, es decir, de la identidad compacta y cerrada. De este modo, para Enriquez: “La institución es lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma” (2009).

Toda institución tiene por función regular lo social y hacer durar esa regulación estableciendo formal y tácticamente, leyes de funcionamiento, sistema de reglas, modos de transmisión. Y dice también Enriquez que las instituciones se sostienen en un saber que cohesiona en su condición de saber teorizado y teóricamente indiscutible. A la cuestión fundacional y reproductiva de las instituciones, hay que agregar otras tres cuestiones: la sumisión activa de los individuos a la institución, es decir, ese saber que tiene fuerza de ley tiene que ser internalizado por los sujetos y manifestado en acciones concretas; que todas las instituciones funcionan en torno a la centralidad o paternidad de una figura;⁹ y que a partir de que existen, las instituciones tienden a mantenerse y reproducirse. No será una reproducción “idéntica”, pero toda institución requiere de una

⁹ Enriquez se formula en este punto y a propósito de la cuestión del origen de las instituciones, una pregunta muy relevante para el objeto de nuestro trabajo. Se pregunta si siempre tiene que haber una figura central o si en todo caso un grupo puede funcionar en tal lugar. Eso da pie a la pregunta sobre si es posible crear instituciones que no sean jerárquicas (2009).

rigidez, puesto que si no es rígida corre el riesgo de progresiva disolución. En este sentido, la formación de los individuos deviene en un problema central de la institución, en cuanto deben ser socializados conforme a los principios que tal institución estableció y tiende a reproducir. *De modo tal que puede decirse que la institución es lo que es porque asegura un proceso educativo.*

De modo bastante parecido, Kaes (1989) sostiene que la institución tiene dos caras: por un lado es “externa” a los sujetos, es decir, ya está ahí cuando nacen; y por otro, no puede haber institución si esta no está “adentro” de los sujetos, vale decir, si estos no internalizan, bajo la forma de funciones, roles y relaciones que aceptamos cumplir, un conjunto de orientaciones y valoraciones que determinan lo deseable y lo indeseable para un ordenamiento social dado.

En lo que puede considerarse como período de transición en la filosofía de Merleau Ponty (2012) aparece también una definición menos estrecha de la institución, que está en la misma dirección de la noción de institución que queremos tomar aquí como referencia. En lo instituido se conserva una eficacia de lo instituyente. A ese efecto, Merleau-Ponty lo denomina “pasividad de las instituciones”. Él entiende por institución los acontecimientos de una experiencia que la dotan de una durabilidad, y en relación con la cual todas las otras experiencias tendrán sentido. Es decir, constituirán una “continuidad pensable” o una historia. Más aún, dice Merleau-Ponty, estos acontecimientos dejan en nosotros algo más que un residuo de sentido. Dejan algo así como un llamado a una continuidad, “una exigencia de futuro”.

Como puede observarse, el sentido en el que abordamos aquí a la institución rompe –o al menos eso intenta– con una definición restringida de ella y se inscribe en una perspectiva filosófica que se aleja del abordaje meramente organizacional. No desestima la materialidad en la que la institución se hace visible. Pero por las razones ya presentadas en el apartado anterior, no seguiremos aquí las versiones funcionalistas o estructuralistas para explicar la razón de ser y el destino de las organizaciones.

En el pensamiento de Castoriadis, la noción de institución ha resultado ser medular, siendo uno de los componentes que dan forma a una teoría de la sociedad que permite entender las razones de la creación, mantenimiento y transformación de un orden social dado. Puesta entonces en el centro de su obra principal, *La institución imaginaria de la sociedad*, la idea de institución en Castoriadis se corre de los marcos habituales en los que ha sido comprendida, para sostener que *la institución de la sociedad no es el resultado, ni de fuentes extrasociales ni de la deducción racional*. Dicho apenas de otro modo: *la*

sociedad no es el producto de los dioses ni del contrato. Pero Castoriadis introduce en la explicación sobre el funcionamiento de la sociedad y sus instituciones un elemento que complejiza y supera la explicación funcional o estructural: incorpora el elemento imaginario. Es este elemento imaginario, entendido en sus dos dimensiones, la individual y la social, el que hace posible que el hacer, el representar y el decir, se instituyan históricamente como hacer pensante o pensamiento que se hace. El elemento imaginario no será aquí comprendido como *lo especular*, como sostienen ciertas corrientes psicoanalíticas. Lo imaginario no es a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien, dice Castoriadis (2007), el “espejo” mismo y su posibilidad –y el *otro* como espejo–, son obras de lo imaginario, que es creación *ex nihilo*.

Los seres humanos no podemos existir en cuanto tales más que en la sociedad y por la sociedad y nos diferenciamos de lo simple viviente (sustrato biológico) por la existencia de la *psique*, como núcleo insondable, oscuro y a-social. Este núcleo enigmático:

... es fuente de un flujo perpetuo de representaciones que no obedecen a la lógica ordinaria, asiento de deseos ilimitados e irrealizables –y, por estas dos razones, incapaz de vivir en sí mismo en tanto tal–. Este núcleo debe ser puesto en razón, en todos los sentidos del término, por la imposición violenta de todo lo que pensamos como “perteneciéndonos”: un lenguaje, una lógica bien o mal organizada, maneras de hacer, incluso maneras de moverse, normas, valores, etc. Imposición violenta no físicamente: es violenta porque violenta –y debe violentar– las tendencias inmanentes propias de la psique (2006a: 75-76).

De modo tal que cuando nos preguntamos cómo es posible que a través de una cantidad enorme de instituciones particulares y de modos complejos e infinitos de hacer cosas, se fabrique de manera coherente esa unidad de los diferentes mundos sociales, nos estamos preguntando en realidad por aquello que “cohesiona” a la sociedad, haciéndola ser lo que es y no otra cosa. Eso que la cohesiona, para Castoriadis, son las *significaciones imaginarias sociales* que encarnan en las instituciones. ¿Y qué es entonces lo que debemos entender por institución? Primeramente, algo más que el edificio que hace evidente a nuestra comprensión un conjunto de prácticas y discursos. Es decir, algo más que un lugar o unas disposiciones organizacionales. Cuando unas prácticas sociales –pongamos por caso, las educativas– nos resultan claras y distintas, vale decir, las reconocemos como tales en toda su dimensión y establecemos además su

diferencia respecto de otras prácticas, entonces allí podemos decir que hay un conjunto de *significaciones* que se han *instituido*.

Llegados a este punto debemos decir que el modo en que comprendemos la noción de *institución* es determinante en términos políticos. Es por eso que no solo nos interesa comprender las razones que unifican, dan sentido y continuidad a una sociedad, sino principalmente, cómo es posible hacer nacer formas de sociedad diferentes y nuevas. Frente a la multiplicidad de sociedades que podemos analizar, hay un elemento común a todas ellas: su *institución*. Decimos una vez más que el sentido en que tomamos este término es un sentido amplio y radical, como propone Castoriadis, pues la *institución*:

... significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y formas particulares que le da la sociedad considerada (y en sus diferenciaciones: hombre/mujer, por ejemplo) (2005: 67).

Ahora bien, ¿cómo se imponen las instituciones y cómo aseguran su validez efectiva? Estas son preguntas nucleares de esta tesis por cuanto lo que queremos saber, por un lado, es cómo se sostiene la legitimidad de la institución escolar tal como la conocemos hoy; y por otro, comprender las razones por las cuales parece ser tan difícil sostener la institución escolar en una dirección menos vertical y autoritaria; o mejor dicho, en una lógica democrática.

Sintéticamente, podemos decir que no siempre las instituciones se mantienen como tales mediante la coerción material. De manera más amplia, lo hacen mediante la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. En última instancia, mediante la formación de la materia prima humana en individuo social, en quien se incorporan tanto las instituciones mismas como los mecanismos de su perpetuación. Lo dice de un modo muy elocuente Castoriadis:

¿Cómo se explica que la mayor parte de la gente “aun cuando tenga hambre”, no robe? Y ni siquiera hay que preguntarse ¿cómo se explica que los individuos continúen votando por un determinado partido aun después de haber sido engañados repetidamente? Antes bien, hay que preguntar: ¿Cuál es la parte de nuestro pensamiento y de todos los modos de ver las cosas y hacer las cosas que no está condicionada o determinada en un grado decisivo por la estructura y las significaciones de nuestra lengua materna, por la organización del mundo que esa lengua expresa, por nuestro ambiente familiar, por la escuela, por todos esos “haz esto” y “no hagas esto”

que nos han acosado constantemente, por los amigos, por las opiniones que circulan, por las maneras de hacer que nos imponen los artefactos innumerables en medio de los cuales estamos inmersos, etc. Si con toda sinceridad pudiera uno responder esta pregunta en sólo un uno por ciento, sería el pensador más original que haya existido jamás. Ciertamente no tenemos ningún mérito en no “ver” a una ninfa morando en cada árbol o en cada fuente (así como ello no entraña una deficiencia de nuestra parte). Todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, somos sus “partes totales” como diría un matemático. De conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución sino que están obligados a reproducirla. La “ley” produce los “elementos” de manera tal que el funcionamiento de éstos incorpora, reproduce y perpetua la ley (2005: 67-68).

La institución es entonces la presencia siempre densa de un colectivo anónimo. Pero más allá de las opresiones que esta ejerza sobre el individuo y la sociedad, en tales o cuales períodos históricos, la cuestión que debe ser puesta en evidencia es que la institución no es separable de aquella dimensión que hemos expuesto en el apartado anterior, denominada como lo *histórico-social*. De allí que se insista en el auto-ocultamiento como efecto propio de la institución. Ninguna sociedad –como tampoco la biografía de los individuos– es inmodificable. Pero la presencia de múltiples determinaciones condiciona sin lugar a dudas su devenir. Que la institución no sea separable del campo de lo histórico-social quiere decir que este último es siempre la posibilidad de la irrupción de lo nuevo. Aun cuando –y pese a que–, la institución se presente, en su ilusión de clausura, como un hecho definitivo para los individuos. *El proceso de elucidación cobra sentido, entonces, como camino de construcción de autonomía respecto de las determinaciones a las que nos sujetan las significaciones imaginarias socialmente instituidas. La elucidación es la reconstrucción de la propia subjetividad en lo que esta tiene en sí de la institución.*

El proyecto de autonomía consiste en la promoción de instituciones inclinadas a la exploración de sus propios límites. Por eso es que aquí se busca ver a la institución desde el lado de los efectos en la socialización de la psique. Lo psíquico no es reductible a lo histórico-social y lo histórico-social no es reductible al psiquismo. La institución siempre debe responder a la búsqueda de sentido que caracteriza a la psique. Pero el hecho de la institución, en sí mismo, es totalmente ajeno a la psique.

Las significaciones imaginarias, que como hemos dicho materializan en las instituciones, son lo *imperceptible inmanente*. Dios es inmanente a la sociedad que cree en dios. Las significaciones imaginarias son creación del colectivo anónimo y no están unidas a un soporte particular, pero no pueden prescindir de contar con algún sustento. Todos podemos hablar utilizando diferentes medios o expresiones, que remiten a signos o a símbolos, de Dios, de la vida eterna, de la polis, del Partido, de la mercancía, del capital y del interés: estas son idealidades (Castoriadis, 1997: 144-145).

Toda sociedad existe creando significaciones imaginarias sociales. Tanto el Dios de los cristianos, el de los hebreos o el de los musulmanes, como la racionalidad moderna o la mercancía, son eso. Son significaciones imaginarias. No las vemos. Vemos cosas que las representan. No vemos “la mercancía”. Vemos el automóvil. Pero son, sin embargo, esas significaciones imaginarias sociales las que hacen funcionar las cosas en el modo en que lo hacen. Sin esas significaciones imaginarias, no podría comprenderse siquiera el sentido del funcionamiento de las cosas y los comportamientos en torno a ellas en una sociedad mercantil, por ejemplo. Nuevamente: Dios, los dioses, los héroes fundadores, los ancestros, la Naturaleza, la Razón, la Historia, el mercado; todas estas son las figuras más habituales en las que las significaciones imaginarias sociales se presentan como lo *imperceptible inmanente* que orienta los comportamientos de los individuos. Son a su vez fuentes “extrasociales” que, como significaciones imaginarias sociales, son origen y fundamento de la institución.

Cuestionar esas significaciones, entonces, es cuestionar el sentido instituido. Es cuestionar las leyes mismas de su propio ser. Eso es lo que hace la filosofía y también la política para Castoriadis. Nosotros nos preguntamos aquí si un proceso educativo puede verdaderamente ocupar también ese lugar. Y en caso de que efectivamente pueda ocuparlo, intentamos saber bajo qué condiciones podría ocurrir esto.

Como explicitamos en el apartado anterior, consideramos que toda sociedad tiene una representación de sí como *algo*. Toda sociedad crea su mundo propio, creando las significaciones que le son específicas. El papel de estas significaciones imaginarias, según Castoriadis, es triple. En primer término, son ellas las que estructuran las representaciones del mundo en general. En segundo lugar, designan las finalidades de la acción (lo que hay que hacer y lo que no). Y finalmente, establecen los tipos de afectos característicos de cada sociedad. ¿Qué condiciona el surgimiento de instituciones y de significaciones imaginarias sociales? Cuatro son los factores a los que se supedita la emergencia de las

significaciones imaginarias: a) externos, es decir, el primer estrato natural; b) internos: la psique (es la materia prima); c) históricos: saldos y retazos de una tradición; d) intrínsecos: coherencia y completitud.

Pero lo que no hay que perder de vista y lo más importante para nuestro análisis de las posibilidades de una pedagogía emancipatoria, es que las significaciones imaginarias clausuran el pensamiento y las instituciones. De modo que si en el apartado referido al individuo y la subjetividad hemos destacado que la tendencia de la psique a la *heteronomía* es indeclinable para su funcionamiento, debemos puntualizar ahora que también las sociedades y las instituciones se sostienen en esa clausura que caracteriza a la ilusión de totalidad. La tendencia a la heteronomía de las instituciones y las sociedades se verifica todo el tiempo en el ocultamiento de la dimensión histórico-social que la ha constituido como tal. La asignación, como dijimos, de una fuente extrasocial del fundamento, finalidad o destino de la sociedad, no ratifica otra cosa que esta tendencia. En algunas filosofías contemporáneas, esto ha sido tratado como el problema de la *repetición*. La interrogación por su legitimidad, origen o fundamento, que tanto a nivel individual como social pueda ponerse en marcha, rompe esa clausura. A eso Castoriadis llama el trabajo de la *elucidación*: “La sociedad fabrica individuos que piensan como se les enseñó a pensar, que evalúan y atribuyen sentido a lo que la sociedad les enseña que tiene sentido, y para quienes esas maneras de pensar, evaluar, normalizar y significar son, por construcción psíquica, incuestionables” (1998b: 309-310).

Hemos intentado hasta aquí presentar las nociones de *individuo*, *sociedad* e *institución*, de modo que, articuladas entre sí, sirviesen como base conceptual sobre la que se pueda sostener una reflexión filosófico-política sobre la educación. Seguidamente, este esquema se combinará, para completar el soporte teórico, con la noción de *imaginación*.

La imaginación: el elemento excluido de la tradición filosófica y pedagógica

En las secciones anteriores de este capítulo hemos abordado tres nociones básicas que toman parte en cualquier teorización que se proponga sobre la posibilidad emancipatoria de un proceso educativo. Es prácticamente indiscutible que una reflexión tal deba abordar tanto la cuestión del sujeto de la educación como la de los procesos de institucionalización de la práctica educativa. Nos parece

también innegable que esta cuestión no puede eludir alguna definición, por mínima que fuese, sobre la sociedad. Particularmente, sobre su fundamento y su devenir histórico.

Dejamos para este cuarto punto el tratamiento de una cuestión bastante difícil —la de la imaginación—, puesto que ella completa, singularmente, nuestro esquema conceptual.

La cuestión de la imaginación suele ser remitida en sociología a la noción de lo imaginario. En algunas ciencias sociales, términos como *representaciones imaginarias*, *representaciones sociales* o *imaginario social* son utilizados para hacer referencia a modos de pensar o maneras de comprender tal o cual cosa por parte de una clase o grupo social. Tanto en las ciencias sociales como en la filosofía y en la psicología, estas expresiones fueron utilizadas recurrentemente con el propósito de comprender o conocer determinados fenómenos humanos. Incluso se han desarrollado experimentos que han conquistado cierta notoriedad, como los de Milgram, con el objeto de entender, por ejemplo, las razones de la obediencia a la autoridad. La comprensión acerca de cómo funciona una creencia, cómo se atribuyen las jerarquías a las posiciones que los individuos ocupan en la sociedad, cómo se inviste de valor a unos objetos y no a otros o por qué se orientan de tal o cual modo los comportamientos individuales y grupales, ha sido motivo de múltiples y diversos estudios en el campo de la antropología, la sociología y la psicología. Más allá de los resultados particulares de estos estudios, lo cierto es que contamos con muchísimos aportes que tienen como punto en común el señalamiento de la insuficiencia de las explicaciones que remiten a una mera funcionalidad, cuando lo que está en juego es comprender la conducta humana. La teoría social parece haber avanzado al punto de poder decir que en *lo humano* hay un “plus”. Este plus excede cualquier explicación sustancialista con la que se intente comprender la atribución de valor que los seres humanos le damos a ciertas cosas, negando ese valor a otras, o la división de las ocupaciones y las tareas sociales con sus consecuentes jerarquizaciones. Ese plus, insistimos, excede a la explicación de tales fenómenos por la vía de la necesidad funcional. “Buscábamos oxígeno y encontramos sueños”, dice el verso del poeta. De allí entonces que cobre sentido reponer la cita de Castoriadis con la que se dio inicio a este trabajo: “¿Por qué diablos estos salvajes no se contentan con cazar y se ponen a representar cosas; y por qué se ponen a representar cosas diferentes cuando todos no hacen más que cazar?” (2006a: 63).

Desde los años sesenta, los trabajos de Moscovici (1988), entre otros, permiten comprender, a partir de la noción de *representaciones sociales*, que estas

no son simples opiniones en relación con un objeto, sino verdaderas “teorías” socialmente compartidas por los individuos, que permiten organizar la realidad. Estas representaciones, en cuanto sociales, movilizan emociones y promueven conductas. Sea para enfrentar lo extraño y desconocido, sea para dar sentido y finalidad a las rutinas institucionales. Si bien son compartidas por grupos sociales, no son homogéneas todo el tiempo en todo ámbito de la misma sociedad. A diferencia de una representación individual, una representación social es siempre “simbólica”, es decir, es una construcción de realidad que una vez que está construida existe como realidad con independencia del aspecto de la realidad representado. Las representaciones sociales organizan y orientan las acciones de los individuos porque son dinámicamente convencionales y prescriptivas, explicando de algún modo la conformación y diferenciación de grupos sociales.

Un poco más atrás, a principios del siglo xx, Durkheim (1898) ya había analizado las *representaciones colectivas* como cuerpo de creencias, actitudes morales y normas compartidas por los componentes de una sociedad. Más ligadas a aquellas sociedades en las que prima la *solidaridad mecánica*, es decir, aquellas sociedades más “simples” desde el punto de vista de la complejización de los vínculos que trajo la modernidad, la conciencia colectiva –si bien no homogéneamente– liga a los individuos a través de la religión o el mito, uniformando conductas y pensamientos.

Sea que las llamemos representaciones sociales o que las denominemos representaciones colectivas, el punto es que, al establecer qué es lo que vale y lo que no, lo que es pensable y lo que no lo es, toda sociedad –ya lo dijimos– propone un grado de *clausura*. Tanto de sí misma como, por supuesto, del pensamiento. Clausura que será mayor o menor, soportable o insoportable para sus miembros, según las características de la sociedad en cuestión.

Podemos encontrar sociedades sostenidas en un fundamentalismo religioso en las que la clausura es completamente evidente, pero también encontramos que de modo más sutil, y no con menos fuerza –en un supuesto marco de libertades ciudadanas–, la sociedad capitalista contemporánea pretende ser –o al menos así lo anuncian algunos– el fin de la historia.

La importancia de la idea de representación/representaciones en el campo de la investigación social es entonces evidente a partir de la cuantiosa producción de estudios que incorporaron esta variable para explicar ciertos procesos individuales y sociales. El modo en que tomaremos en cuenta aquí la noción de representación, si bien está ligada a la discusión al interior del campo psicoa-

nalítico, permite —es nuestra hipótesis— hacer prosperar la reflexión filosófico-pedagógica en torno a la posibilidad de una educación emancipatoria. A partir del trabajo de Castoriadis podemos comprender que es en la *representación* en la que se encuentra el momento de creación (*ex nihilo*) en el proceso psíquico; en su mismo surgimiento como en su despliegue y sus productos (1998a: 96). Esta perspectiva sobre la representación está ontológicamente ligada a una novedosa concepción de la *imaginación*. Y la idea de *imaginación* de la que partimos en este trabajo es la de su condición radical. Es decir, como condición de posibilidad de creación de representaciones cuyo origen es a-causal e inmotivado. Esta proposición guarda relación con la naturaleza de la pulsión en cuanto la producción de sentido es origen de la representación. Y también permite comprender por qué se sostiene que el *ser* no está determinado de una vez y para siempre.

Por otra parte, tendremos que especificar seguidamente en qué modo la idea de imaginación que pondremos en relación aquí con la pretensión emancipatoria de la educación, se vincula con la de lo imaginario social. Este último es un concepto que también ha sido utilizado de manera reiterada en las últimas décadas para intentar explicar las razones de algunos comportamientos colectivos e individuales, en términos de mentalidades, cosmovisiones o ideología. Pero la idea de *lo imaginario* de la que aquí partimos remite de modo necesario a la definición de la *imaginación*.

Para referirnos primeramente a la imaginación, utilizamos una conocida metáfora, diciendo sin mayor riesgo de inexactitud que esta ha sido tratada a lo largo de la historia de la filosofía como la *loca de la familia*. Pascal la calificó como “la maestra del error y la falsedad” y Malebranche como “la loca que juega a estar loca”. El lugar en que ha sido ubicada la imaginación siempre ha sido un lugar secundario. Más bien un lugar incómodo. Ella ha sido siempre una amenaza. Cuando mejor es considerada, a lo sumo, lo es como cualidad artística o capacidad de fantasear. En el modo en que la estimemos, junto a propiedades o atributos también humanos como la razón y la sensibilidad, se jugarán consecuencias, tanto filosóficas como políticas y pedagógicas. *Se asumirá aquí una definición de la imaginación como la capacidad de ver lo que no está, de ver en algo eso que no está ahí; ver alguna cosa en eso que no es esa cosa. Y también, no ver siempre la misma cosa en eso que no es esa cosa.*

Pero antes de detenernos en las consecuencias pedagógicas y políticas de una definición como la que antecede, es preciso dejar expuesto mínimamente el modo en que ha sido tratado el problema de la imaginación en la filosofía.

Se trata de una cuestión que por sí misma justificaría la empresa de una tesis (Warnock, 1981; Lapoujade, 1988; Ferrari, 1999).

En la obra de Castoriadis este repaso se concentra en las proposiciones de Aristóteles y Kant, casi exclusivamente. Hay una alusión a Fichte,¹⁰ pero no encontramos en su lectura un análisis tan minucioso como el que realiza con los otros dos filósofos. Tampoco encontramos referencias a la filosofía de Hume, en quien la cuestión de la imaginación ocupa un lugar relevante. Y en el caso de Heidegger y de Sartre, Castoriadis hace apenas unas referencias para exponer la insuficiencia de sus modos de pensar la imaginación.

En la tradición filosófica, dice Castoriadis, al menos en dos grandes filósofos como Aristóteles y Kant, podemos encontrar el mismo gesto que luego se verá también en Freud: *el descubrimiento de la imaginación y su posterior ocultamiento*. Este ocultamiento, que es “un olvido extraño y total” (2005: 150), se explica parcialmente si consideramos que la imaginación “no se deja sujetar ni contener, ni situar, ni formularse en una relación clara y unívoca con relación al pensamiento y a la sensibilidad” (ibíd).

Si bien cualquier pretensión de lectura de Aristóteles implica una complejidad considerable, puesto que toda interpretación filosófica de su obra conlleva inmediatamente una perspectiva filológica, seguiremos aquí la interpretación –que por cierto sí es pormenorizada– que hace Castoriadis del libro *De Anima*. Según Castoriadis (2005), en el *Tratado del alma* Aristóteles descubre dos veces a la imaginación. Por eso es que aquel propone la idea de una *imaginación primera* y una *imaginación segunda* en Aristóteles, quien deja tempranamente planteado para la tradición filosófica el problema de la relación entre pensamiento e imaginación. Las consecuencias de su hallazgo, hecho casi al final de su vida, obligaban a Aristóteles a replantear, según Castoriadis, toda su ontología, por lo cual –aventura– el filósofo deja inconclusa la tarea.

Aunque fue descubierta por Aristóteles en el Libro III del mismo tratado (*De Anima*) y nombrada con el término *phantasia*, la determinación fundamental del alma, a saber, la imaginación, fue relegada por el conjunto de la filosofía heredada al lugar de una “facultad” (o función) del alma entre muchas otras (1998b: 179).

¹⁰ Según Lapoujade (1988), Fichte ha enfatizado la función de la imaginación como actividad que pone límites que ella misma se encarga de derribar. Quizás es esta característica “dialéctica” la que le ha interesado a Castoriadis. Porque es con este filósofo con quien es más benévolo en sus análisis. En el caso de Fichte, según Castoriadis, hay una aproximación a considerar la imaginación en un sentido creador.

El descubrimiento fundamental de Aristóteles, para Castoriadis, es que sin imaginación no hay pensamiento ni deseo. Sin embargo, la lectura atenta del *De Anima* pone en evidencia algunas contradicciones. A la par de la definición anterior, Aristóteles sostendrá que la facultad de imaginar debe ser considerada *secundaria*, o simplemente como una función pasible de ser engañosa,¹¹ o en todo caso, como reproducción de lo ya percibido y recombinación de los elementos percibidos. De allí que Castoriadis detecte un descubrimiento que Aristóteles no sostuvo.

La idea de que existe una *imaginación segunda* es el resultado de una lectura minuciosa que Castoriadis hace del *Tratado del alma* de Aristóteles. De modo que puede entenderse por ella a la facultad secundaria y reproductiva que la imaginación realiza con relación al intelecto. De esta *imaginación segunda* es, por otra parte, de la que se habla corrientemente para referir con ella a la imaginación reproductiva y/o combinatoria que, como tal, existe, y no tenemos dudas acerca de su función. Esta función de la imaginación puede ser verdadera o falsa respecto de sus producciones, es decir, para el pensamiento. Pero la imaginación que Castoriadis busca postular —que encuentra formulada también en Aristóteles— tendrá un carácter radical que no es justamente este rol secundario que le fue atribuido por la tradición filosófica. Esa imaginación está más allá —o más acá— de lo verdadero y lo falso. La imaginación para Aristóteles es una potencia por medio de la cual “el alma juzga, separa y conoce un ser cualquiera”. “La imaginación es otra cosa que la sensibilidad y el pensamiento” (*De Anima*, 427b: 14-15).

Hay entonces dos manifestaciones de la imaginación: con relación a la sensibilidad y con relación al pensamiento. Pero que la imaginación sea base del pensamiento y no consecuencia o efecto irregular de este, altera la ontología tradicional para la que el *ser* es racional. ¿Cuál es entonces el estatuto ontológico de la imaginación si esta no es ni lo sensible ni lo inteligible? Si *lo que es* es una de estas dos posibilidades, se comprende de allí la dificultad que implica sostener su descubrimiento. ¿Por qué la *imaginación primera* descubierta por Aristóteles no es recuperada? Fundamentalmente, por dos razones: por el privilegio ontológico de la *cosa* y porque el pensamiento es pensado desde el principio como búsqueda de la verdad (*aletheia*) opuesta a la simple opinión (*doxa*); la verdad ha sido relacionada desde el principio con el *logos*, el *nous*, la *ratio*.

¹¹ Es notablemente distinta la definición de la función de la imaginación que Aristóteles realiza en el Capítulo 3 del Libro III de la que hace en los Capítulos 7 y 8.

Con la lectura que Castoriadis hace del *Tratado del alma* de Aristóteles, la afirmación acerca de que el alma nunca piensa sin fantasmas, deja abierta la posibilidad para asignar ya no un rol secundario a la imaginación, sino principalísimo. Dice Castoriadis:

Si el alma nunca piensa sin fantasmas, la idea de que la mayor parte de los productos de la imaginación son falsos se hace insignificante. Lo verdadero o lo falso carece de interés cuando se trata de esas funciones de la imaginación primera que son la presentación del objeto, la separación y la composición y, por fin y sobre todo, el esquematismo (2005: 173).

La imaginación primera de Aristóteles, según Castoriadis, no guardaría entonces relación ni con la verdad lógica ni con la verdad ontológica, ya que ella no pertenece al ámbito del *logos*. Hay un Aristóteles para el cual el alma se provee de la potencia de la imaginación para juzgar y conocer. La imaginación, así entendida, es un elemento que no se deja ubicar en el espacio de lo sensible ni en el de lo inteligible y por ello, tampoco se la puede ubicar en el espacio definido por lo verdadero y lo falso o por el ser y el no ser. *El alma nunca piensa sin fantasmas*. La cualidad del alma de diferenciar entre lo sensible y lo inteligible descansa sobre algo que no es propiamente ninguna de estas dos cosas. Ese “algo” en lo que se sostiene el pensar del alma, no se sujeta tampoco a determinaciones de lo verdadero y lo falso. La imaginación que produce los *phantasmata*, es aquello sobre lo que descansa el pensamiento (Castoriadis, 2005: 175)

Pero no solo Aristóteles dio un paso atrás luego de descubrir la imaginación en su función *poietica*. Kant tampoco pudo reconocer en la imaginación una fuente de creación. A cada una de estos *descubrimientos*, lo que sigue, dice Castoriadis, es un olvido extraño y total. Hay un lugar para la imaginación en las filosofías de Aristóteles y Kant, pero no es finalmente el lugar de la creación. Tanto la *imaginación primera* de Aristóteles como la *imaginación trascendental* de Kant son invariables en sí mismas y fijas en sus obras (175).

Específicamente en relación con la filosofía kantiana, dice Castoriadis que el primero que puso primero en evidencia “el paso atrás” de Kant ante el descubrimiento de la imaginación, fue Heidegger. Aunque este no volvió a hablar sobre la cuestión luego de la escritura de *Kant y el problema de la metafísica*.

Kant concede en la *Crítica de la razón pura*, pero más especialmente en la *Crítica de la facultad de juzgar*, un lugar de creación a la imaginación. Pero este lugar queda de inmediato subordinado al esquematismo trascendental, cuya preeminencia y límite marca la racionalidad. Dicho muy rápidamente, el lugar

de la función de la imaginación para Kant queda expresado en su esquematismo como mediación entre las categorías y los datos sensoriales.

Pero recordemos una vez más que lo que se descubre —la imaginación— no se deja sujetar, ni contener, ni situar en una relación clara respecto de la sensibilidad y el pensamiento. Para Castoriadis, el filósofo alemán, en un principio, liga la imaginación a la sensibilidad. La imaginación es el poder de representar un objeto en la intuición, incluso sin su presencia. Si la imaginación está del lado de la sensibilidad, entonces sería apropiado relacionarla con la *imaginación segunda* de Aristóteles. Pero si se establece una relación entre imaginación y entendimiento, se desarrolla la idea de una imaginación productiva, esquematizante y a priori (*imaginación trascendental*). Y esto va más allá incluso de la *imaginación primera* de Aristóteles.

La imaginación trascendental de Kant permite comprenderla como “productora” y no como simple receptora, en el sentido de que tiene un papel mediador entre las categorías y los fenómenos particulares. Entre categorías y fenómenos están los “esquemas de la razón pura”, gracias a los cuales las primeras dan forma a los segundos. La imaginación actúa por sí misma, pero en dependencia de los objetos. Tiene un papel intermediario entre los datos sensibles representables y el concepto.

Castoriadis se detiene en la siguiente expresión de Kant: “la imaginación trabaja en las profundidades del alma”. ¿Habría en Kant una imaginación productiva y otra reproductiva? En el caso de Kant, el trabajo sobre la imaginación se desarrolló en el marco de una crítica de los fundamentos trascendentales del conocimiento y, por lo tanto, de la posibilidad de unión a priori entre la intención y el entendimiento. Retener en la intuición la huella del objeto en su ausencia. Esto la hace dependiente de la sensibilidad, y por ello, pasiva y empírica (Ferme, 2013).

La diferencia fundamental que Castoriadis va a presentar con la proposición de Kant es que no existe ninguna “pasividad” o “receptividad” de las “impresiones”. Es la sensibilidad la que pertenece a la imaginación. Ella le da forma a algo que —en sí— no tiene relación con esta forma. La imaginación no está subordinada a la sensibilidad o al entendimiento. Por eso tampoco es la causante del error. La imaginación, según Castoriadis, es la responsable de la representación primera. La imaginación es la base del pensar y es creadora de representaciones. Por eso cuando nos preguntamos cómo se crea un *eidos* nuevo, la respuesta no está en la deducción racional. La creación es posible por la imaginación y no por la razón. La creación es la emergencia de figuras distintas de lo pensado.

Si la imaginación fuese una simple función “compositiva” de las impresiones sensibles, no podríamos sostener su capacidad creadora. La imaginación no es fuente de error porque la adecuación de la palabra a la cosa no es su asunto. Pero la imaginación tampoco es una función de la psique, sino la que define su propia naturaleza. La psique fabrica todo el tiempo representaciones, imágenes que exceden el mundo sensible.

Castoriadis salda la dicotomía empirismo/idealismo para la cuestión de la imaginación sin proponer un sujeto trascendental, puesto que la dimensión histórico-social del ser no es indisoluble de la dimensión psíquica. De este modo, al considerar al individuo como una “parte total” de la sociedad, no hay necesidad de recurrir a uno de los dos polos propuestos por empiristas o idealistas.

Llama un poco la atención que Castoriadis no haya repasado en su obra las proposiciones de Hume acerca de la función de la imaginación. Es cierto que la búsqueda de Castoriadis se orienta a encontrar los posibles antecedentes para una función “radical” de la imaginación y no es especialmente eso lo que hallamos en Hume, para quien la imaginación no deja de estar, en cuanto función, como reflejo de otra cosa. Según la filosofía de Hume, la imaginación se pone en marcha a partir de la idea que viene de la impresión. Cuando esta idea, una vez perdida su vivacidad, es repetida por la mente, estamos en el plano de la imaginación. La imaginación entonces es evocación. Semejanza-contigüidad en tiempo o lugar; causa-efecto, son cualidades que permiten a la imaginación operar como conexión de ideas. La imaginación en Hume es relación y pasividad receptora de percepciones. El problema con la concepción de Hume sobre la imaginación, dicho sintéticamente, es que esta vendría a ser una capacidad de “copiar” los objetos percibidos. Lo cual presupone que la capacidad asociativa de la imaginación sería posible a condición de que las impresiones no tuvieran previamente significados.

La de Hume sería una concepción “gradualista” de la imaginación, en la que esta funciona como facilitadora de la transmisión de la sensibilidad al entendimiento (distinta función que la asignada por Averroes, como veremos seguidamente). Por sus asociaciones podemos llegar a inferir o incluso inventar algo que, a partir de lo dado en la experiencia, va más allá de ella (Ferme, 2013).

En el *Tratado de la naturaleza humana* Hume escribe: “La memoria, los sentidos y el entendimiento están todos ellos, pues, fundados en la imaginación, o vivacidad de nuestras ideas” (1992: 373). Sin embargo, esto no supone una función “creadora” para la imaginación. El origen de la imaginación para Hume

sigue siendo la experiencia. En relación con la causalidad, la imaginación es nexo entre los objetos percibidos. Y no deja de ser una facultad sensible que trabaja con aquello que le ofrecen los sentidos. En Hume parece haber una diferencia en cuanto a la vivacidad que distingue el imaginar del sentir y del recordar. Pero el problema se presenta al distinguir imaginación de razón y entendimiento. La imaginación es la facultad de formar, unir y separar las ideas. La razón las compara. La imaginación lleva a cabo la transición de las causas a los efectos y de estos a aquellas. Este principio, junto al de la libertad —la imaginación es libre para transformar y cambiar sus ideas— son los que gobiernan la imaginación según Hume. En suma, los dos sentidos que tiene la imaginación para Hume serían los siguientes: considerada en oposición a la memoria, es facultad de nuestras ideas más débiles; si, por el contrario, la oponemos a la razón, es esta misma facultad, pero excluyendo nuestros razonamientos demostrativos y probables.

Otra ausencia significativa desde el punto de vista filosófico en el trabajo de Castoriadis ocurre con la obra de Sartre. Si bien en este caso la falta de referencias puede obedecer a razones políticas en las que no nos aventuraremos,¹² es llamativo que Castoriadis no haya puesto bajo la crítica filosófica los textos de Sartre (2005, 2006) dedicados al asunto de la imaginación. Sartre, como Husserl, piensa en la imaginación ya no como una simple facultad entre otras, pero no llega a salir de la herencia clásica al considerarla como reposición de una presencia, aun si es ficticia. Pero además excluye la posición de lo inconsciente —lo cual no es irrelevante para su época— por cuanto imaginar es tener conciencia de la imagen. Sartre separa imaginación y percepción y niega decididamente la imaginación inconsciente.

Si el objeto no está presente en la intuición, al menos es presentificable. Para Sartre, la imagen es imagen de algo y no hay posibilidad de no determinación de la imaginación. Esto es lo que hay que remarcar de la perspectiva sartreana. La imagen es una determinada manera en que la conciencia se dirige al objeto. Lo de Sartre es un enfoque descriptivo trascendental en línea con la fenomenología husserliana, según Lapoujade (1988). Hay una síntesis activa en la facultad de imaginar, complementaria de una síntesis pasiva como la que se verifica en la percepción. La insuficiencia del tratamiento sartreano de la imaginación no puede desvincularse de algunos rasgos cartesianos en su forma

¹² Hay registros de una crítica mutua, de corte político, que tuvo como origen la expresión de Sartre sobre Castoriadis al decir que este siempre tuvo razón, pero en el momento equivocado. Expresión replicada por Castoriadis, al decir sobre Sartre que tuvo el honor de estar siempre equivocado en el momento justo.

de pensar el asunto. Su rechazo de lo inconsciente nos permite entender que su forma de concebir a la imaginación es al modo de una conciencia. Conciencia de imagen como una de las posibles operaciones sintéticas de la conciencia (Lapoujade, 1988: 126). Conciencia que no necesariamente es anterior a la síntesis, pero que no es otra cosa que esa capacidad. Es decir, conciencia descosificada, pero no más allá de una capacidad de constituirse en el devenir de esa misma síntesis. Como mucho, puede considerarse un papel “transgresor” a la imaginación según Sartre, en la medida en que esta facultad es distanciamiento y negación del objeto. Por esta condición, la imaginación no desborda el dato de la conciencia, pero puede negarlo, de modo tal que deje abierta la posibilidad de una inadecuación absoluta de la conciencia a lo real. La imaginación, así, puede ser considerada –en positivo– como una función de la libertad en cuanto que actividad intencional que pone su objeto como irreal, negando lo dado.

Si Sartre no nos aporta una perspectiva más decisiva para nuestra investigación sobre la imaginación, algo un poco distinto podría ocurrir con una revisión detallada de los aportes de Lacan. Esto excedería con creces el marco de este trabajo; no obstante, podemos al menos indicar que la polémica de Castoriadis con Lacan y sus seguidores es bastante más aguda (1998a) que con otros autores. Son distintas las razones, pero solo para dejar brevemente puntualizada la diferencia de perspectivas, diremos que el eje de la crítica de Castoriadis está puesto en la subordinación de la imaginación a un lugar segundo o menor. En el caso particular de Lacan, lo imaginario es reducido, según Castoriadis, a lo “especular” y de allí la confusión con lo ilusorio. Si lo imaginario es mera “imagen de”, entonces tiene que ser, por necesidad lógica, imagen de algo preexistente, predeterminado. Con una perspectiva tal de lo imaginario, para Castoriadis, el problema es que se reintroduce un sustancialismo al estilo platónico con consecuencias filosóficas y políticas sobre las que ya esbozamos su crítica. En cualquiera de los dos casos, tanto en Sartre como en Lacan, si bien la cuestión de la imaginación está tratada como problema filosófico y psicoanalítico respectivamente, en ambos casos –como en todos los demás–, el problema de la imaginación nunca es abordado como problema político.

Antes de acometer la exposición del modo en que Castoriadis propone pensar la función de la imaginación, repasaremos otra ausencia que de algún modo matiza la afirmación castoridiana respecto de los intentos por acallar el problema que suscitaba el descubrimiento de la imaginación. En sus propias palabras, los filósofos e intérpretes que siguieron a Aristóteles, menos intrépidos que él, se empeñaron en “sofocar el escándalo de la imaginación” (2005: 176).

Sin embargo, no parece ser el caso de lo que Coccia (2008) estudia por menorizadamente en la filosofía de Averroes. Es realmente fascinante la lectura contemporánea de la filosofía árabe medieval, pero se comprenderá que para no desviar demasiado el foco de la atención no desarrollaremos aquí un análisis minucioso. Pero debemos tener presente que en la tesis de Coccia la imaginación es un descubrimiento de la cultura medieval que en el pensamiento de Averroes alcanza su pleno desarrollo. Es llamativo que en el repaso bien informado que Castoriadis hace del tratamiento filosófico de la imaginación, omita el estudio de la apropiación que Averroes hace de la filosofía griega antigua. Si se sigue con atención el trabajo de reconstrucción de la filosofía árabe que realiza Coccia, se puede observar que en esa tradición ya encontraríamos una forma de pensar la imaginación como facultad activa, voluntaria y creadora. Ser racional significa ser sensible respecto de las imaginaciones de toda la humanidad (Coccia, 2008: 310). Las consecuencias de una redefinición tal serían francamente enormes, porque el intelecto no tendría relación de privilegio alguno con las cosas y con el mundo como objetos de la experiencia.

Agamben (2008) hace un estudio introductorio a esta tesis y concuerda plenamente con el autor en la afirmación de que la imaginación es un descubrimiento de la filosofía medieval y que es en la obra de Averroes en la que este descubrimiento tiene su expresión más refinada. El trabajo de Coccia lo lleva a Agamben a sostener:

Sin embargo, no se entiende el problema del averroísmo si no se comprende que en esas intermitencias del pensamiento, en la imposibilidad de pensar que estas signan, radica su facultad más íntima y abstrusa, más fascinante y más odiada, la única que acaso define propiamente lo humano: se trata de la facultad de la imaginación (2008: 15).

Para el averroísmo, “no soy yo quien piensa lo que pienso”. El averroísmo pone en cuestión una idea muy consolidada en el pensamiento moderno y es la de que todo pensamiento –o todo saber– tiene la forma de una conciencia individual. Según Coccia, el averroísmo vendría a cortar esa relación entre pensamiento e individuo. Esto lo argumenta el filósofo italiano tomando las figuras del no-pensamiento: *el infante, el loco, el durmiente*. Pero también lo hace considerando la posibilidad misma de toda tradición. Vale decir, “la supervivencia del pensamiento a la muerte del individuo que se supone lo produjera” (102).

Entonces, a la afirmación “no soy yo quien piensa lo que pienso”, dice Agamben, hay que agregar otra proposición subversiva: “... pienso irregular-

mente, con agujeros, con intermitencias” (2008: 15). El trabajo de Coccia —de singular erudición y minuciosa lectura de la filosofía medieval—, instala, al igual que lo propone Castoriadis, pero sin apelar al psicoanálisis, una interrupción en la filosofía heredada. “El averroísmo enseña que la detención del pensamiento y su ausencia, y no su actividad continua e indefectible, son las que muestran su más verdadera naturaleza” (Coccia, 2008: 103).

La reducción de la noción de imaginación al plano de los problemas gnosológicos, es una operación que obtura tempranamente, según Castoriadis, la posibilidad de un estatuto ontológico para la imaginación. En esto coincide la tesis de Coccia sobre el lugar de la imaginación en el averroísmo. Así como Castoriadis lee a Aristóteles, Coccia hace lo propio con Averroes y encuentra que la función de la imaginación no es la de establecer la conexión entre lo sensible y lo inteligible. Ya no tiene que ser suspendida la imaginación para que la razón y el intelecto afirmen sus derechos. Si en el caso de Castoriadis, la lectura de Aristóteles conduce a advertir que “descubre” en la imaginación una facultad que podría romper la relación racionalidad=determinación=verdad, en el caso de Coccia, al estudiar a Averroes, advierte que la relación de identidad entre racionalidad y humanidad queda sellada en la tradición filosófica por el concepto de conciencia. Describir el ser del hombre es describir, en simultáneo, el ser del conocimiento. De allí que, de otro modo, lleguemos a la misma conclusión: la racionalidad es lo que hace humano al ser humano. Hay un carácter ontológico en ese movimiento circular que va del ser humano al pensamiento y viceversa. En el caso de Averroes el atentado contra la filosofía en su totalidad, según Coccia, estará dado por el intento de establecer una doctrina que intente pensar al ser del pensamiento o del lenguaje separado del ser de los hombres singulares (125). Pero no solo eso: no hay armonía ni correspondencia entre pensamiento y ley.

De modo análogo a la omisión de Castoriadis para con Averroes, Coccia no repara en el desarrollo teórico de Castoriadis. De modo que las conclusiones a las que llega —y por cierto son igualmente disruptivas respecto de la tradición filosófica occidental— se podría haber beneficiado, sin lugar a dudas, por el enorme trabajo de este. Sin perjuicio de esta observación, coincidimos con Coccia cuando dice: “Aquello de lo que debe saber dar razón un filósofo no es la relación de dos naturalezas en una sola sustancia, sino la capacidad de una imagen de actuar y determinar la informe posibilidad de todas las formas del pensamiento y del conocimiento” (397).

Las dos dimensiones de la imaginación y la perspectiva pedagógica emancipatoria

Según Castoriadis, son dos las dimensiones en que debe ser pensada la imaginación: la *imaginación radical* y lo *imaginario social radical*. Una y otra no solo no se excluyen, sino que también se deben mutuamente sus producciones, siendo cada una de ellas la condición de posibilidad de la otra todo el tiempo.

La *imaginación radical* es la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es radical en cuanto que es fuente de creación. Hemos tomado para nuestra reflexión la proposición de Castoriadis acerca de la función de la imaginación, porque se trata de un modo de entenderla completamente novedoso. Es evidente, por lo dicho hasta aquí, que para este filósofo la *imaginación radical* es la principal característica de la psique. Implica creación y no espejo o repetición de una cantidad predeterminada de representaciones.

La otra dimensión de la imaginación, el *imaginario social radical*, es la condición de posibilidad de la producción de un *magma de significaciones imaginarias* y de las instituciones e individuos en las que estas se materializan y transmiten o reproducen. El imaginario social produce unas significaciones que la psique no podría producir por sí sola. En ese marco es que se puede afirmar que el imaginario social instituye las significaciones que producen un determinado mundo. En sentido estricto, no son meras representaciones sociales. El imaginario social, en cuanto colectivo anónimo, *instituye*, crea un modo de sociedad.

Es por la imaginación que es posible romper la clausura a nivel del pensamiento y no por la razón. La razón sutura. Organiza el mundo en conjuntos, clases, propiedades y relaciones. El trabajo filosófico de Castoriadis en torno a la imaginación constituye, ya se habrá advertido, el corazón de su obra. Lo hemos dicho de modo introductorio y ahora debemos retomarlo: la imaginación debe ser considerada como lo *imaginario radical* y en dos dimensiones: la individual y la social. Irreducibles una a la otra y mutuamente implicadas. La dimensión histórico-social de lo imaginario radical quedó oculta por completo como capacidad instituyente de la sociedad. Las sociedades son lo que son en una instancia histórico-social. Pueden ser esto que hoy son, pero también ser otra cosa. Esta dimensión de lo imaginario radical, o sea, la capacidad del colectivo anónimo de los humanos de crear formas y sentidos (*eidós*) como significaciones imaginarias sociales, quedó auto-oculta. La adjudicación del sentido y finalidad a fuentes extrasociales se explica, según Castoriadis por la clausura

constitutiva de la sociedad instituida. A la institución de la sociedad le corresponde excluir la idea de que ella podría tratarse de autoinstitución, es decir, ser obra de la sociedad instituyente misma. Que las sociedades cambian es un hecho. Ahora bien, cuál sea la razón de ese cambio es asunto que generalmente los seres humanos adjudicaron a *Otro*: los *dioses*, los *antepasados*, las *leyes de la historia*, el *azar*, etcétera, y que siempre proyectaron fuera de sí o hacia el pasado. La sociedad es autocreación que se despliega como historia. Pero reconocer esto, para Castoriadis, requiere una conversión ontológica radical. La apuesta teórica de Castoriadis es afirmar que, a partir de las nociones de *imaginación radical* e *imaginario social instituyente*, el conjunto de la filosofía heredada puede —y debe— ser reconstruido.

La comprensión de lo que significa el despliegue del imaginario social instituyente, es la comprensión de que el ser humano hace su historia. Al negar la función de la imaginación se niega el hecho de que la sociedad es el efecto de su auto-alteración. Es preciso volver a pensarlo. No hay fuente “extrasocial” que dé origen a las significaciones imaginarias que ordenan y regulan nuestros deseos, nuestras maneras de jerarquizar y valorar las conductas y que, en suma, “ordenan” el mundo. Por eso, tampoco es viable pensar la educación en términos de adecuaciones funcionales a tal o cual ordenamiento social. Porque este siempre es contingente.

El ocultamiento de la capacidad creadora de la imaginación corre en paralelo con el ocultamiento de la dimensión histórico-social de lo imaginario radical, de la sociedad instituyente y del tiempo como tiempo de creación y no de mera repetición. No hay factores trascendentes a los que acudir para dar cuenta de la creación de las sociedades. Ni el lenguaje, ni las normas, ni las costumbres, ni la técnica pueden ser explicadas por factores ajenos o exteriores a la comunidad humana.

La otra dimensión de *lo imaginario radical*, la dimensión psíquica, no podía ser ocultada totalmente, según Castoriadis. Que Aristóteles diga que *el alma nunca piensa sin fantasmas*, permite suponer que desde muy temprano la filosofía estuvo en condiciones de comprender que la imaginación no es efecto del deseo, sino condición de él.¹³ El lugar de la fantasía no es un lugar segundo, marginal o erróneo, como el que le asignó la tradición filosófica. Lo que fue ocultado, en todo caso, no fue la existencia de la imaginación como atributo humano, sino

¹³ “No hay ser que desee sin imaginación”. Aristóteles, *De Anima*, 433 b 29.

su carácter radical. Se la redujo a un papel secundario, perturbador y negativo (Platón) según el caso, o auxiliar e instrumental:

... la cuestión que se planteó fue siempre la del papel de la imaginación en nuestra relación con lo verdadero/falso, con lo bello/feo, con el bien/mal, como ya dados y determinados. Se trataba, en efecto, de asegurar la teoría de lo que es, de lo que debe hacerse, de lo que vale en su necesidad, es decir, en su determinación. Pero en lo esencial la imaginación es rebelde a la determinación (Castoriadis, 2005: 150).

Efectivamente. La imaginación es rebelde a la determinación. El modo en que la filosofía y la psicología han resuelto el problema de su estatuto siempre estuvo marcado por la preeminencia de la racionalidad. Cuando es relegada al campo de la psicología, se la explica como compensación de las necesidades o los deseos insatisfechos. En la tradición filosófica, la imaginación no ha encontrado un lugar destacado, a excepción de los enfoques que hemos reseñado. Pero en la teoría psicoanalítica su consideración es restringida. Es paradójico, según Castoriadis, lo que Freud hace con la imaginación. Dice Castoriadis que el descubrimiento de la imaginación por Freud sea tal vez su descubrimiento más importante, pero al mismo tiempo el más autocensurado. La imaginación está presente en la obra de Freud en el papel clave que atribuye a la *fantasía*, pero para Castoriadis aquel se “avergüenza” de ella y no aparece en sus trabajos de modo claro y preciso en virtud de la preeminencia y hegemonía del paradigma positivista, contemporáneo del mundo en el que tocó vivir a Freud.

Pero además de esta interpretación, que tiene un sesgo más bien político, la función de la imaginación y lo imaginario, para Castoriadis, a diferencia de Freud, no es síntoma ni compensación. En el psiquismo humano hay autonomización de la imaginación. Esta no está funcionalmente supeditada. Hay flujo representativo ilimitado, incontrolable, espontaneidad representativa sin fines asignables, desligamiento entre “imagen” y “choque” (impresión). Desligamiento entre el flujo representativo y lo que sería un “representante canónico” de la satisfacción biológica.

Señala Castoriadis esa distancia con Freud al respecto: “También en Freud lo imaginario juega el papel de *Phantasie* compensadora. La falta de objeto es lo que hace surgir la fantasía. Mientras que el objeto y su falta primero deben constituirse y sólo pueden ser constituidos por la *Phantasie*, es decir, por la imaginación” (1998b: 107).

Esta diferencia que Castoriadis mantiene con el “padre” del psicoanálisis no es una diferencia menor por cuanto la hipótesis respecto de la constitución del psiquismo varía sustantivamente al considerar el origen de la representación como actividad creadora de la imaginación. De allí que Castoriadis se detenga, como hemos insistido, en un análisis exhaustivo de la expresión aristotélica “*el alma nunca piensa sin fantasmas*”. Esta diferencia respecto de la realidad psíquica, que resulta constitutiva de un modo de entender a su vez el pasaje de la *mónada psíquica* al *individuo social*, no invalida ni entra necesariamente en contradicción con la caracterización del inconsciente respecto de su ignorancia del orden temporal y de la contradicción.

Por otra parte, la segunda diferencia importante con la teoría freudiana —y aquí entramos en un aspecto cardinal para el funcionamiento del argumento de esta tesis— tiene que ver con la dimensión histórico-social del *ser* y su función decisiva en la creación de *significaciones imaginarias sociales*. Esto hace entrar en la teoría sobre el sujeto y sobre la sociedad una determinación en la actividad psíquica procedente del segundo modo de funcionamiento de la imaginación: *como actividad instituyente del colectivo anónimo*: “Un reconocimiento pleno de la imaginación radical sólo es posible si va acompañado de la otra dimensión de lo imaginario radical, la imaginación histórico-social, la sociedad instituyente, como fuente de creación ontológica que se despliega como historia” (Castoriadis, 2005: 175).

Por eso no se trata de oponer *individuo y sociedad* como señalamos en el primero y el segundo de los apartados de este capítulo. El individuo, desde esta perspectiva, en todo caso, es una parte total de la sociedad. La oposición verdadera será entre *psique y sociedad*, aunque ninguna de las dos puede existir sin la otra. No se trata de una simple complementación, sino de una mutua implicación. Una codeterminación, en todo caso.

Pese a las diferencias que la filosofía de Castoriadis mantiene con la obra de Freud, es preciso remarcar, no obstante, que es la teoría del inconsciente freudiano la que permite a aquel elaborar una ontología no determinista. *De la indeterminación relativa del ser resulta que la comprensión racional del mundo ya no será condición suficiente*. De allí que, como venimos anticipando y como veremos más adelante en detalle, una educación de los individuos basada en el “desarrollo cognitivo” o en la capacidad de asimilación de información, en la destreza argumentativa —o como se quiera denominar a la educación del intelecto—, resulte insuficiente para sostener una perspectiva pedagógica emancipatoria. Una vez más, la pregunta que se impone es respecto de qué pretendemos

emancipar a quienes educamos. No parece haber chances de educar aquello que es indeterminado, en cuanto el inconsciente freudiano es fuente incesante de nuevas determinaciones inmotivadas. Pero, sin embargo, también debemos decir que aquello que seamos tampoco se reduce a lo inconsciente.

En psicoanálisis, Castoriadis procede distinto a como lo hace en filosofía. No pretende en este caso reconstruir, sino que, partiendo de la concepción freudiana, quiere iluminar de otro modo esos dos temas que él considera puntos ciegos del psicoanálisis freudiano: *el de la institución histórico-social* y el de *la psique como imaginación radical* (como emergencia de representaciones o flujo representativo no sometido a la determinación). La psique debe ser pensada, como venimos diciendo, en una doble dimensión: es fuente de creación como imaginación y está codeterminada socio-históricamente. La psique es flujo indeterminado de representaciones, afectos y deseos. La imaginación radical, en ella, hace emerger este flujo que origina el mundo de sentido propio de cada sujeto. La búsqueda de sentido y la búsqueda de placer son una misma cosa. Esto se concluye a partir de considerar dos tesis complementarias:

- a) *El carácter a-funcional del psiquismo humano. Este no está sujeto a regulaciones funcionales del psiquismo animal y por lo tanto posee una imaginación radical desfuncionalizada, capaz de crear y no simplemente de repetir o imitar.*
- b) *El predominio del placer de representación por sobre el placer de órgano.*

A Castoriadis esto le permitirá, además, reelaborar el concepto de sublimación. Él propone una concepción ampliada de la sublimación. La define como la vertiente intrapsíquica del proceso de socialización. La sublimación es el área de intersección entre la psique y la cultura, a la vez que el proceso de reemplazo de los objetos privados de investidura por objetos que son y valen por su institución —es decir, su sentido— social (Urribarri, 2000).

Si se llegó hasta aquí con la lectura, se comprenderá con facilidad que nos resultó imprescindible abordar el problema de la imaginación en estas dos dimensiones, puesto que toda idea de emancipación, como efecto deseable de las prácticas educativas, no puede dejar de considerar una teoría del sujeto y una concepción sobre el funcionamiento de la sociedad y sus instituciones. Entendemos que recuperar el elemento imaginario, que quedó excluido no solo de la historia de la filosofía sino también de la pedagogía, nos permite situar el problema en franca ruptura con la tradición heredada. Situar el problema de la emancipación en la perspectiva del *proyecto de autonomía*, al modo en

que nos permite pensarlo Castoriadis, nos vuelve posible, aunque se lo haya hecho innumerables veces, abordar el análisis del sentido y finalidad de la escuela desde una nueva perspectiva. Como el objeto *escuela* es complejo y se expande en múltiples dimensiones, tomaremos en el último capítulo una de esas dimensiones, que es la que más nos interesa: los *procesos de subjetivación política* que la escuela suscita.

Revisemos lo dicho hasta aquí para cerrar este capítulo: la imaginación no es la facultad de combinar o reproducir imágenes; es crear representaciones que no se apoyen en percepciones. Es formular lo que no está. Sin dudas, la psique humana tiene la capacidad de convertir lo real en representaciones. Pero la noción de imaginación que estamos asumiendo sostiene algo más que una descripción de este atributo. La imaginación permite la creación de lo nuevo, el surgimiento de formas, de figuras, de esquemas originales del pensamiento y de lo pensable.

Y es también porque hay imaginación radical, y no solamente reproducción o recombinación de lo ya dado, imaginación no estereotipada, no fijada, no limitada a las formas ya dadas y conocidas, por lo que el ser humano es capaz de recibir, de acoger, de aceptar la creación original de otro, sin lo cual esta sería delirio o pasatiempo individual (Castoriadis, 1997: 148).

Así, la creación imaginaria: “No significa ficticia, ilusoria, especular, sino posición de formas nuevas, y posición no determinada sino determinante; posición inmotivada, de la cual no puede dar cuenta una explicación causal, funcional o incluso racional” (1997: 195). La imaginación es una “fuente”, una capacidad –tanto de la psique individual como de los colectivos anónimos– para hacer surgir de manera inmotivada (aunque condicionada) formas, figuras, esquemas nuevos que más que organizadores son creadores de mundos. Es preciso destacar una vez más su carácter “creador” y no meramente “organizador” de la experiencia en el mundo. Porque esa “organización” está garantizada (o al menos así nos convencemos en el Occidente moderno) por la racionalidad. Pero la creación no tiene nada ver con la racionalidad. Lo nuevo no se “deduce”.

Es preciso resaltar que la institución corta la comunicación entre la imaginación radical y el “pensamiento” del sujeto. Mediante la fabricación social del individuo, la institución se apodera de la imaginación singular del sujeto, dejándole por regla general manifestarse solo en y a través del sueño, la fantasía, la transgresión y la enfermedad. “En el hombre estalla el psiquismo animal por presión de una desmesurada inflación imaginativa” (1998b: 308). Pero el salto, lo discontinuo, lo inesperado, cuesta atribuirlo a la potencia creadora

de la imaginación. Es más fácil atribuirlo a la intervención de algún espíritu o deidad. La poesía proviene del “furor divino”, hace notar Castoriadis que dice Platón. Pero:

Todo el trabajo teórico, toda la reflexión filosófica, toda la historia de la ciencia muestran que hay imaginación creadora fuente de figuras/modelos que de ninguna manera podrían considerarse empíricamente inferidos sino al contrario, condiciones de organización de la *empiria* o, de manera más general, del pensamiento (1998b: 327).

Se trata de la creación de esquemas imaginarios. No racionales. No funcionales. Esquemas imaginarios que en cada caso sostienen lo pensable.

La historia de la filosofía no es la historia de un “desarrollo racional” inmanente o forzado por la evolución de los saberes positivos [...]. Es la creación de nuevos esquemas imaginarios (no de conceptos) que intentan hacer pensable (o sea elucidar), la totalidad de la experiencia humana (incluido el desarrollo de los saberes) bajo coacción de coherencia interna y encuentro con el contenido y la forma de dicha experiencia (1998b: 327).

La tarea emancipadora de la educación, entonces, podría basarse en esta idea de hacer surgir nuevos esquemas imaginarios (y no en la educación de la racionalidad, que no sería otra cosa que clausura, ya que giraría en torno al magma de significaciones imaginarias establecidas) que hagan nuevamente pensable la experiencia de vivir con otros. Solo para poner un ejemplo: la meritocracia, sin dudas, es una significación imaginaria social. Y como tal ha clausurado el horizonte de lo pensable respecto del sentido de las prácticas sociales. El surgimiento de significaciones imaginarias como la solidaridad y la cooperación, carecen de la fuerza que hoy sostiene a la ideología del mérito personal. La escuela es, sin dudas, un territorio en el que estas significaciones imaginarias entran en conflicto. Así, podría suponerse que otras significaciones imaginarias se gestarán en torno a la escuela.

Negar el estatuto de la imaginación en cuanto *radical*, hemos dicho, es negar la fuente de creación ontológica. Podemos comprender perfectamente las razones de esta negación, puesto que de lo contrario nos confrontamos con una situación límite para el pensamiento: cuestionar una herencia de veinticinco siglos. Al lado de las consecuencias filosóficas que ello implica, no es menos importante poner en relieve las consecuencias pedagógicas y políticas de semejante ruptura. Pero si la imaginación es fuente de creación de significaciones imaginarias sociales que instituyen un mundo histórico-social,

negar el papel decisivo de la imaginación conllevaría cerrar definitivamente las chances de una educación emancipatoria. *Si suponemos que una educación emancipatoria consiste en gestar las condiciones para que el individuo socializado devenga —potencialmente— una subjetividad autónoma, entonces será preciso —de acuerdo con la consideración sobre la constitución de su psiquismo y de la génesis de las significaciones imaginarias sociales que hemos presentado— tener en cuenta que la imaginación, en cuanto radical, es la capacidad de la psique humana de crear un flujo de representaciones, afectos y deseos. Liberar la potencia de esta podría volverse el objeto principal de toda práctica educativa.*

Si bien no es lo que esta tesis propone, estas consideraciones nos llevan a advertir que podría por supuesto pretenderse —de hecho, así ha sido practicado— una educación de la imaginación. Para M. Warnock (1981), la imaginación debe ser cuidadosamente educada y cultivada, ya que de ello derivaría la ampliación de la conciencia. La imaginación permite, junto con los sentimientos y las emociones, ir más allá de lo que percibimos. Warnock define la imaginación como aquello que crea las imágenes mentales, vinculando de este modo percepción con creación. Une imaginación y sentimientos: la imagen genera sentimiento. Hay otros autores (Lapoujade, 2014) que también llaman a que los sistemas educativos promuevan y eduquen la imaginación humana hacia la vida. En esta versión, la *paideia* alcanza su cima cuando los aprendizajes se transmutan en invención o creación. Pero, como hemos notado, no se trata, sin embargo, de encontrar el modo de “educar” la imaginación con alguna “técnica” que encauce sus producciones.

Liberar mediante una práctica educativa esa potencia de la imaginación referida anteriormente, puede constituir, es cierto, una tarea imposible. Al igual que el psicoanálisis y la política, para Freud, la pedagogía también era una profesión imposible. Se trata de tareas paradójicas. Castoriadis interpreta en clave política esa afirmación freudiana y llega a la conclusión de que en todas ellas hay que suponer la autonomía para que el individuo devenga tal. Es una situación contradictoria. Deben basarse en una autonomía aún inexistente a fin de hacer surgir la autonomía. Una educación emancipatoria puede resultar una tarea imposible. ¿Cómo volver autónomos a hombres y mujeres que viven en una sociedad heterónoma? ¿Cómo ayudar —si eso fuese posible— a otros seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que interiorizan las instituciones existentes? Es evidente que no hablamos de una técnica. *Una pedagogía emancipatoria en la perspectiva de la autonomía consistiría en desarrollar la actividad propia del sujeto utilizando esa misma actividad propia.* Y una pedagogía tal

conduce con rapidez a una antinomia, porque debe vérselas en seguida con las instituciones realmente existentes.¹⁴ Desde esta perspectiva, una pedagogía tal sería parte de ese proyecto de emancipación que comprende a la filosofía y a la democracia, ya que estas son parte de esa corriente histórico-social que se manifiesta en las luchas por la autonomía.

Está claro que esto obliga a pensar de otro modo el mundo histórico-social en el que se despliega hoy la escuela. De ella y de su valor como significación imaginaria social hablaremos en el siguiente capítulo. Pero antes de hacer eso es preciso explicitar que, si consideramos que el mundo histórico-social es efecto del imaginario social (instituyente e instituido), una educación emancipadora no puede quedar atrapada en los límites de la ontología heredada. No será educando la “racionalidad” (no habría instrumentalidad ni proceso de ilustración que lo justifique) que vayamos a conseguir ese propósito. Educar para emancipar significa la posibilidad de tomar en cuenta, al menos desde la filosofía, otra ontología. Es decir, otra forma de entender el proceso de creación de las significaciones imaginarias sociales que dan forma a nuestras instituciones. Si no podemos pensar lo histórico-social como efecto de la creación y auto-alteración indeterminada de la imaginación –tanto a nivel individual como social–, entonces la tarea emancipatoria de la educación se reduce a la vaguedad del desarrollo del “pensar por cuenta propia”, que tanto puede valer para formar los individuos racionales de la sociedad liberal/capitalista, como puede valer para una distinta a ella. Ese atributo es indistinto y puede quedar peligrosamente atrapado en una aparente neutralidad ideológica.

Educar emancipatoriamente, entonces, es aceptar, en primer término, el carácter infinito de la creación de significaciones imaginarias. Esto llevará consigo sostener que también es infinita la interrogación sobre lo que hay, es decir, *la institución imaginaria de la sociedad*. Tanto esta creación como esta interrogación se harán siempre a sabiendas de su propia parcialidad y su propia contingencia. Esto y no otra cosa, describe lo que entendemos por una subjetividad reflexiva y deliberativa. Una subjetividad que ha devenido tal como efecto de un proceso de *elucidación*.

Recapitulando lo dicho hasta aquí, educar para emancipar será posible a condición de que la potencia de la psique libere ese flujo de representaciones,

¹⁴ Lo hemos dicho de distintos modos, pero vale la pena remarcarlo: ¿se pueden institucionalizar formas pedagógicas que pongan bajo una crítica permanente los efectos de las instituciones sobre los sujetos?

afectos y deseos que aceptamos llamar *imaginación radical*. Y esto como condición de posibilidad, primero, de poder cuestionar los símbolos de la tribu, es decir, las significaciones imaginarias sociales ya instituidas; y segundo, crear nuevas figuras y formas, nuevas significaciones imaginarias. Tarea para nada sencilla. Tal vez por eso el propio Castoriadis afirmó alguna vez que es más difícil destruir un mito que un sistema económico.

La imaginación, como dijimos, es la posibilidad de ver una cosa en eso que no es esa cosa. Y también no ver siempre la misma cosa en eso que no es esa cosa. Veamos ahora de qué otro modo podríamos ver a la institución educativa y si acaso sea posible no ver en ella siempre lo mismo.

Capítulo 5

La escuela: de la autonomía como imperativo a la autonomía como proyecto

*Si he sufrido la sed, el hambre, todo
lo que era mío y resultó ser nada,
si he segado las sombras en silencio,
me queda la palabra.*

Blas de Otero

El fundamento de la ciudad, para Aristóteles, se encuentra en última instancia en la palabra. Compartimos los humanos con las demás especies vivientes la voz, con la que indicaremos el placer o el dolor según sea el caso, pero solo la palabra manifiesta lo conveniente y lo perjudicial, lo justo y lo injusto. Es propio de los seres humanos poseer el sentido del bien y del mal, y es la participación comunitaria en estas cosas lo que hace a la ciudad.

No será casual que tal afirmación esté en el comienzo del tratado que Aristóteles dedica a las cuestiones políticas.¹ La inmediata relación entre palabra y política prefigura dónde quedará radicado el conflicto por hacerse del poder. Lejos de las pasiones de la plaza, Lewis Carroll, sin embargo, intuye ese conflicto

¹ *Política*, 1253a 11-12.

y formula la célebre discusión entre Alicia y Humpty Dumpty. *¿Qué significan las palabras?* Hemos dicho antes que la condición de ser humano implica en su propia definición la interiorización de un alto número de restricciones externas, que desde el propio instante en que tal interiorización ocurre son parte integral de su psique. Desde el punto de vista histórico-social ha incorporado la totalidad de las significaciones imaginarias que organizan el mundo humano y no humano de cada sociedad en particular, dándole, en ese movimiento, sentido. Se trata de una renuncia –mal o bien lograda– a la omnipotencia de pretender que las palabras signifiquen lo que uno quiera que signifiquen.

Aventuramos aquí que lo que las palabras significan es la contingencia y la desmesura de lo humano. Que no es otra cosa que la contingencia y desmesura del mundo. Cuando se comienza a advertir el malestar que producen en nosotros las palabras que nos habitan desde nuestra infancia, algo no puede seguir siendo sostenido. A no ser al costo de la repetición y el fracaso de la libertad. Sin embargo, aun cuando sepamos que esas palabras no tienen que ver con nosotros, ellas no cesan de aparecer. Como mucho, pueden dar lugar a un vacío relativo y momentáneo. Y eso también ocurre con las palabras *escuela* y *educación*. Su polivalencia tiene una potencia que nos permite hacer tanto una revisión autobiográfica como una proposición política. En términos de lo que venimos sosteniendo como perspectiva filosófica, las palabras constituyen la constelación de *significaciones imaginarias sociales* que pasarán a ser nuestra prisión o la posibilidad de la experiencia de la autonomía.

Hay que hacer, sin embargo, algunas precisiones en el lenguaje que estamos utilizando. Porque educar para emancipar puede significar cosas distintas o prestarse a distintas interpretaciones. Si tomamos por ejemplo una idea, asociada apresuradamente a la de educación emancipatoria, como lo es la de educar para la transformación, advertimos que no es una expresión inequívoca. En primer término, debemos volver a decir que toda práctica educativa produce algo en el individuo que está siendo educado. Algo en él siempre es alterado respecto de una posición inicial. Y en segundo lugar, en una perspectiva más política que psicológica o incluso ontológica, todos los proyectos políticos inspiran necesariamente una educación que pretende transformar a los individuos en dirección a los comportamientos deseables para el tipo de sociedad que postula dicho proyecto.² Aunque se suela asociar la idea de transformación social con

² Vale recordar la reflexión de Lyotard sobre la relación entre filosofía e infancia: “Sabemos que en torno a la palabra *formación*, *Bildung*, o sea, en torno de la pedagogía y la reforma, se juega

gestas libertarias o progresistas, el neoliberalismo también pretende una transformación del individuo.³ Nos proponemos aquí, entonces, pensar algunas de las implicancias posibles de la palabra escuela, lo que ella hizo con nosotros y lo que posiblemente haga con las generaciones venideras.

En el campo de la educación y la formación, Enriquez ya anticipó que el aspecto fundamental es la trama relacional que ese proceso singular supone. Es importante tener en cuenta esto porque él no se refiere solo a las relaciones visibles, sino también a los procesos inconscientes e imaginarios que están en juego en esa trama. Estas relaciones ocurren, además, en dos contextos materiales: el del grupo, organización e institución y el sociohistórico y político (2009: 4). Tendremos esta idea muy presente durante esta parte del análisis, puesto que nos interesa remarcar que esos procesos “no visibles” son los más difíciles de comprender, y en ellos radica tanto la potencia de la conservación como de la transformación de esas tramas relacionales.

Hemos dicho en la introducción del capítulo anterior que nos proponemos pensar la escuela como el quinto componente de un esquema conceptual que nos permita abordar el problema de la autonomía como efecto pretendido de las prácticas educativas. En ese sentido, consideramos que la escuela es el punto de un anudamiento particular de una trama de nociones: *individuo*, *sociedad*, *institución*, *imaginación*. Para llegar a sostener que la escuela es, ella misma, una significación imaginaria fundamental de la modernidad de enorme productividad simbólica —en cuanto *hay* escuela y no otra cosa—, y preguntarnos además cómo y hasta cuando sea posible que la escuela sea un lugar de *elucidación* y producción de autonomía, nos fue preciso definir desde dónde comprendemos las nociones de *individuo*, de *sociedad*, de *institución*, como así también por qué entendemos a la *imaginación* en un sentido radical.

una parte importante de la reflexión filosófica desde Protágoras y Platón, desde Pitágoras. El supuesto en ellas es que la mente de los hombres no le ha sido dada como se debe y, por lo tanto, ha de ser re-formada. El monstruo de los filósofos es la infancia” (1996: 115).

³ Por otra parte, el problema de una pedagogía emancipatoria no deja de ser el problema de la lengua. ¿En qué lengua debe expresarse la descolonización del pensamiento heredado? Este es un viejo problema del pensamiento latinoamericano, que enseña una cuestión central de la política. El lenguaje *geografiza* y *geometriza*, y en menor medida, *poetiza*. Lo primero es la lógica conjuntista-identitaria. Lo segundo la lógica magmática. Pero es más o menos evidente que puede ser ambas cosas. Identifica y estabiliza la relación con las cosas de este mundo, pero rompe también su clausura. El lenguaje es más que signos de un código. En cada individuo las palabras están en relación con su propia historia. Se cargan de afectos y sentidos cuyas marcas hacen posible el lazo social o lo impiden.

Dejamos fuera de duda que no existe una sola escuela. Ya sea por la variación geográfica o temporal como por sus modalidades. Si enfocamos el objeto escuela en particular, nos encontramos con una diversidad que dificulta la generalización teórica que acerca de ella pueda hacerse. Incluso podríamos decir que dentro de *la escuela* hay *muchas escuelas*. De hecho, la variedad y cantidad de estudios existentes sobre la escuela toman generalmente en cuenta la necesidad de acotar procesos y fenómenos. Así, por ejemplo, se han estudiado por separado tanto cuestiones referidas al aprendizaje, a los métodos de enseñanza, como a la evaluación y la acreditación, a la gestión institucional, a los comportamientos grupales, al currículo, etcétera. Se han tomado como unidad de análisis el aula, el alumno, el maestro, la dirección, la comunidad, los libros de texto, etcétera. Pese a esta complejidad, que comprendemos cabalmente, nos proponemos, sin embargo, pensar aquí a la escuela en su carácter más amplio y total, como institución cuya eficacia simbólica está dada por las *significaciones imaginarias sociales* que se fabricaron en torno a ella. Si cualquier creación, en el mundo histórico-social, no se deja reducir a explicaciones causales, la escuela, en su condición de significación imaginaria social, deberá ser pensada de un modo un poco más complejo que como si fuese una consecuencia ineludible de la formación económico-industrial capitalista.

Habíamos anticipado que nos interesa seguir el hilo de dos preguntas. Por un lado, se nos vuelve indispensable comprender *cuáles son las significaciones imaginarias nucleares que sostienen el funcionamiento/continuidad de la escuela y si estas tienen algo que ver con un proyecto de autonomía*. Y por otro, *si es posible que la escuela sea, efectivamente, un ámbito de producción de significaciones imaginarias en torno a la autonomía*. Y si acaso lo fuera, *bajo qué condiciones esto sería posible*.

Si bien las críticas a la escuela, la escolarización, los procesos de enseñanza y aprendizaje se siguen multiplicando –y no sin justificadas razones–, aun así, advertimos que la escuela es un bien deseado. Más allá de esas críticas, entonces, lo que nos interesa comprender son las razones de ese deseo. Pongámoslo como pregunta: *¿por qué hay deseo de escuela?*

Como señalan Pineau, Dussel y Caruso (2005), la escuela moderna no ha sido una opción inevitable en la historia occidental. No resulta ocioso recordar una vez más que, en ese sentido, la escuela fue una apuesta política y cultural cuya fecha de nacimiento solemos situar en el siglo xix, que no resultaba para nada evidente a sus contemporáneos. Sería un provechoso ejercicio filosófico que tampoco nos resultara *tan* evidente a nosotros, a pesar de que, como señala Perrenoud (1984), nuestras sociedades sean incapaces de pensar la educación

de otro modo que no sea bajo la forma escolar. La escuela, como invención moderna, alteró las formas tradicionales de transmisión y recreación de la cultura. Pero la invención de la escuela no es el desenlace necesario de la educación masiva. En todo caso, es una de sus formas posibles. Frente a la pregunta sobre cómo fue posible la aparición y consolidación de la escuela moderna, existen por suerte numerosos estudios. Pero si nos preguntamos si acaso fue la escuela, en algún sentido, un efecto del *proyecto de autonomía*, nos encontramos con un problema cuya definición está pendiente. Vale aclarar que de acuerdo con la perspectiva teórica con la que hemos decidido respaldar y contrastar esta tesis, lo que entendemos como *proyecto de autonomía* es la proposición que tomamos de Castoriadis. El proyecto de autonomía, como aceptación de la autocreación de la sociedad, como hemos indicado, se inaugura en la historia de Occidente con la creación de la *democracia* y la *filosofía* en Grecia. Más precisamente, con la aparición de la pregunta acerca de si nuestras leyes son justas o nos merecemos otras. Esta variación en la percepción del fundamento del orden social reaparecerá, según Castoriadis, con el surgimiento de las ciudades en los inicios de la modernidad y tendrá expresiones decisivas en acontecimientos tales como la Revolución francesa, la Revolución bolchevique o la aparición del psicoanálisis. El proyecto de autonomía no es otra cosa que la interrogación ilimitada sobre el hombre y sus producciones. Es la capacidad de interrogarnos por el sentido instituido de las cosas. Pero sobre todo, por la institución que da continuidad a la sociedad. La imputación del sentido a fuentes extrasociales es aquello contra lo que lucha el proyecto de autonomía. No son los dioses, ni los antepasados, como tampoco las leyes de la historia o del mercado, el origen y fundamento del orden social. Por ello es que la pregunta sobre la aparición de la escuela en el contexto histórico de la modernidad y en torno a la ruptura con el antiguo régimen no es una pregunta ociosa. La escuela ha sido considerada tanto como un dispositivo de confinamiento de la subjetividad a unos encuadres políticos republicanos —alternativamente, liberales y conservadores—, y también como una herramienta liberadora. Es posible que en el balance pueda recaer más peso sobre su condición disciplinaria que sobre su posibilidad emancipatoria. Aun así, su propia continuidad atestigua la productividad socializadora de las significaciones imaginarias sociales sobre la que se sostiene. Más allá del estrecho margen de acción libertaria en que la han posicionado los estudios de inspiración foucaultiana, la escuela se sostiene, entre otras razones, por la ilusión de libertad depositada en ella. Es más, podemos sostener la proposición de que la escuela se encuentra entre dos significaciones imaginarias sociales

contrapuestas y predominantes: la del *proyecto de autonomía* y la del *progreso ilimitado de la razón humana*.

Vale aclarar que la noción de autonomía desde la que se piensa aquí la posibilidad emancipatoria debe tomar distancia de su posible reverso: el de producir obediencia a partir de la formación de un individuo autónomo capaz de gobernar sus conductas y sentimientos.⁴

De lo dicho hasta aquí, podemos extraer la siguiente proposición: los problemas de la escuela, sus supuestos didácticos, pedagógicos, su organización, etcétera, pueden reducirse –en términos filosóficos– a una sola cuestión (casi absolutamente eludida): su sentido. La cantidad y la variedad de supuestos que sostienen el complejo funcionamiento de la escuela son enormes. Como es el objeto de este trabajo *elucidar* esos supuestos, para ello es imprescindible comenzar por desnaturalizar ese objeto/fenómeno que llamamos escuela. Es principalmente en función de esto que nos hemos preguntado antes por las significaciones imaginarias sociales que le dieron forma a la escuela, a lo que ella *es*, preguntándonos al mismo tiempo por las significaciones imaginarias que aún la sostienen.

Al respecto, es posible identificar por lo menos cuatro significaciones imaginarias que son tributarias del sentido social atribuido a la escuela. En primer término, la escuela es un modo privilegiado de transmisión de la herencia cultural. En segundo lugar, constituye un ámbito de creencia firme en la validez de un modo de saber asociado con la “ciencia”. La tercera significación atribuida a la escuela es que considerada como el ámbito de formación de la ciudadanía. Y por último, la escuela representa una posibilidad de progreso social, vale decir, un ámbito de desarrollo individual que pone al final de su recorrido una premiación al esfuerzo personal.⁵

⁴ Esta cuestión es bien estudiada por Dussel y Caruso (1999) a propósito de la reconstrucción *genealógica* del “aula”. Es en la transición al nuevo orden social que provocaron la Revolución industrial y la Revolución francesa, en la que el problema del gobierno del aula se resuelve en términos *obediencia reflexiva*. Aquí la noción kantiana de autonomía, especialmente en su distinción entre *uso público* y *uso privado* de la razón, ejemplifica aquello que Foucault quiso mostrar como la construcción de un saber gubernamental.

⁵ Debemos señalar, no obstante, que esta última significación imaginaria construida alrededor de la escuela puede desagregarse de la universalización que permiten las otras tres. Puesto que la idea de progreso individual o de movilidad social ascendente, en este caso, parece funcionar con más eficacia para las clases sociales medias y bajas. Para las clases más altas, las que ya están “arriba”, no habría “progreso” sino consolidación de su función de élite, o de socialización de clase, para el caso de las escuelas más tradicionales.

La escuela monopoliza –y dinamiza socialmente– el funcionamiento individual y colectivo de estas significaciones imaginarias. El orden presentado no supone preponderancias. De hecho, funcionan con mayor peso simbólico según las posiciones sociales ocupadas por los individuos e incluso por las posiciones geográficas. En todo caso, funcionan de modo relacional. Puede destacarse una por sobre otra según los contextos de enunciación. En conjunto o por separado, estas significaciones imaginarias soportan la cotidianidad institucional, tanto como los discursos de la política pública.

Por otro lado, es preciso decir que la escuela, como institución que condensa ese conjunto de significaciones imaginarias sociales, ha sido situada insistentemente en los trabajos referidos a su función social, en los pares continuidad/discontinuidad, reproducción/producción, repetición/creación. Vale decir, que se la ha visto como un elemento indispensable del engranaje que da continuidad al orden social instituido o se la ha visto –tanto desde posiciones progresistas como conservadoras– como una posibilidad de alteración de los destinos individuales o colectivos. Como lo muestra Cerletti (2008a), es posible matizar las interpretaciones cerradas sobre lo que un poco abusivamente llamamos *reproductivismo* en el campo pedagógico.⁶ No obstante, nos parece que en concordancia con el marco teórico que hemos propuesto, nos será más provechoso plantear el problema de la función social actual de los procesos educativos institucionalizados en términos de un *avance de la insignificancia* antes que en las teorías de la *reproducción*.

Dijimos un poco antes que la escuela está en el vértice de una tensión histórico-social, y que a esta tensión la componen dos significaciones imaginarias sociales (no necesariamente contrapuestas ni por supuesto complementarias, pero sí incompatibles): la del proyecto de autonomía social e individual, y la de la expansión ilimitada del dominio racional (surgida en la Europa occidental). Podrá discutirse la fecha de nacimiento de esta última significación imagina-

⁶ Cerletti propone la expresión *reproductivismo primario* para hacer referencia a la voluntad de continuidad y repetición que cada grupo social intenta. Se trata de una hipótesis teórica que deja de lado las características específicas de cada teoría –que en sociología especialmente ha sido catalogada de reproductivista–, para intentar mostrar la pertinencia global de sus enunciados básicos. Dicho de modo muy abreviado, recordamos que la característica predominante de los estudios reproductivistas es el énfasis con que se señala cómo las relaciones de poder que se hallan en la sociedad por fuera de la escuela dan forma a la organización escolar y a las relaciones sociales de las aulas. La escuela, según el *reproductivismo*, es una consecuencia superestructural –siguiendo el postulado marxista– de una sociedad dividida en clases, que inevitablemente “reproduce” la ideología dominante a favor de la continuidad del orden social y económico capitalista.

ria —si la situamos en el siglo xi, en el xv o en el xviii—, pero no habrá mayor inconveniente en aceptar que se corresponde y emana de las primeras formas del capitalismo como formación económica.

Tres tensiones

Antes de avanzar es preciso detenernos un instante para reconocer tres relaciones que, en cuanto tensiones teórico-prácticas, deben ser tenidas en cuenta, puesto que determinan en parte los problemas que presenta la pretensión emancipatoria de la educación institucionalizada. Se trata de tensiones que no podemos omitir cuando pensamos respecto de qué o de quiénes debemos emancipar a los niños, niñas y jóvenes al educarlos en la escuela. No se tratará aquí de desarrollarlas pormenorizadamente, más bien las esbozaremos, puesto que en sí mismas constituyen problemas con peso específico en el campo de la pedagogía y exceden bastante el marco de este trabajo.

La primera de estas tensiones es la conflictiva relación, tanto disciplinar como práctica, entre la *pedagogía* y el *psicoanálisis*. Esta tensión está dada no solo porque la pregunta que formulamos antes, sobre por qué hay deseo de escuela, es una pregunta que no se responde exclusivamente desde el campo pedagógico, sino, sobre todo, porque uno de los problemas principales de una pedagogía emancipatoria —y de cualquier otra pedagogía en última instancia— es el problema del trabajo con la singularidad. La escuela contemporánea, difícil es negarlo, es administración del número, es decir, gobierno de multitudes. Es una institución en la que se patentiza toda la complejidad de las sociedades contemporáneas en relación con la cuestión demográfica. Lo que se piense como política curricular, evaluativa, de gestión, etcétera, tiene que ser pensado bajo el condicionamiento de lo que Terigi (2009) ha categorizado como *simultaneidad, presencialidad, descontextualización y cronosistema*.

Si la dificultad es que la pedagogía se piensa para *muchos* y el psicoanálisis para *uno*, puede entonces inferirse que el lugar que le corresponde a la escuela no sea el del trabajo con la singularidad del individuo, sino la transmisión de información de diversa índole. Pero la resignación de tal posibilidad, es decir, la del trabajo con la singularidad, es la resignación del que tal vez sea el principal de los sentidos que puedan construirse alrededor de la institución escolar. Por otra parte, es sabido, y no importa repetirlo una vez más, que la escuela ya no monopoliza la transmisión de información de origen científico. Nada indica con

exactitud que la escuela sea hoy la única institución social en donde los niños y los jóvenes puedan finalmente conocer las diversas cuestiones que quieran conocer sobre este mundo.

Por otra parte, y creemos que esto es lo fundamental, lo que se juega en un proceso educativo es nuestra capacidad de sublimación, es decir, el placer de pensar y el placer de pensar con otros de manera compartida. Las instituciones en general, y las educativas en particular, presentan dificultades para favorecer espontáneamente ese trabajo de sublimación.⁷ Y aunque parezca un tanto extraño, o no pueda verse con claridad, en esto se juegan a su vez cuestiones éticas y políticas.⁸

La tensión entre pedagogía y psicoanálisis no pretende ser señalada aquí más que como se ha dicho. Vale decir, como tensión entre lo singular y lo universal. El universalismo es inevitable como efecto de toda producción de cultura. Del contenido que sea. Su principal problema en cuanto tal es la clausura. El proyecto emancipatorio representa la posibilidad de romper esa clausura. Que no es otra cosa que el cuestionamiento de las instituciones, las significaciones, las representaciones establecidas por la “tribu”. Las emergencias en la historia de las ideas de libertad, igualdad, autogobierno, autonomía individual y social, de democracia y filosofía, no son sino ejemplos de esa ruptura con las significaciones instituidas.

La segunda tensión reconocible es una tensión de carácter histórico-social y se trata de la relación establecida entre la *escuela* y lo que suele denominarse como la *racionalidad moderna*. Como venimos expresando, la escuela no es sino la máxima expresión de la jerarquía conquistada por los saberes “científicos”. La idea de progreso ilimitado, como significación imaginaria nuclear de nuestras sociedades, encuentra en el dispositivo escolar la mejor de sus posibilidades de perpetuación. En la escuela se “ordenan” y jerarquizan los conocimientos. La *desigualdad curricular* sería la expresión de una construcción cultural originada

⁷ Seguimos a Enriquez (2002) en este punto, quien distingue cuatro formas de sublimación: el pasaje del placer de la pulsión espontánea (de los órganos) al placer del intercambio con los demás; la transformación de las pulsiones en actividades socialmente valoradas; el placer del pensamiento en la búsqueda de la verdad; el placer de compartir sin pretensión de magisterio ni paternidad lo hallado en el placer del pensamiento.

⁸ A mayor capacidad de sublimación, sostiene Enriquez, mayores posibilidades de creación y renovación personal, y mayor acercamiento a una ética que combina cuatro formas de ética diferentes: la ética de la convicción, la ética de la responsabilidad, la ética de la discusión y la ética de la finitud. Esta última concepción es de su autoría.

en la revolución industrial y el advenimiento del capitalismo como formación histórica y económica. Por desigualdad curricular entendemos ese dato de la realidad escolar que nos muestra sin ambigüedades que la enseñanza de la matemática o el idioma inglés, por ejemplo, se ven favorecidas en la actualidad en detrimento de la enseñanza de la filosofía. Este hecho tiene su raíz en la predominancia de la significación imaginaria social referida al control y progreso instrumental de la razón.

La tercera de estas tensiones, asociada sin dudas a la segunda, es la relación entre la *escuela* como dispositivo educativo institucionalizado y el *capitalismo* como formación económico-social. Si bien hemos propuesto desde el comienzo de este trabajo que podría resultar un exceso sociológico afirmar que la escuela reproduce automáticamente el orden social, debemos tener en cuenta que, sin embargo, visto en perspectiva histórica, todo haría pensar que el proyecto civilizatorio capitalista ha logrado hacer de la escuela un apéndice necesario para su funcionamiento. Comprendemos aquí que el “éxito” del proyecto histórico capitalista está dado por la institución de unas significaciones imaginarias sociales. El capitalismo mismo es una significación imaginaria social, construida por el colectivo anónimo durante los últimos siglos, cuyos efectos han sido totalizadores en el plano de la individualidad. Dicho de otro modo, el capitalismo como proyecto histórico se sostiene como tal en función de la fortaleza con que se ha instituido una significación imaginaria devenida en su núcleo principal –significación ciertamente demencial– que consiste en la ilusión de la expansión ilimitada del control racional (que en realidad será pseudoracional y pseudodominio) de las fuerzas productivas. Aunque debemos contemplar que no se trata hoy solo del dominio de las fuerzas productivas de la economía, sino que además se ha transformado en un proyecto global de dominio total de los datos físicos, biológicos, psíquicos, sociales y culturales (Castoriadis, 1997: 112).

De la escuela hemos dicho que monopoliza y dinamiza el funcionamiento individual y colectivo de un conjunto de significaciones imaginarias sociales. A los efectos de ilustrar esta tercera tensión, diremos que, por ejemplo, pese a los esfuerzos en contrario, no deja de aparecer una y otra vez en el discurso político-educativo la apelación al problema de la calidad educativa, al interior de una institución que hace entrar en la cuenta de sus propósitos la formación de un pensamiento crítico. La circulación de la noción de calidad dentro del ámbito escolar tiene su origen, como sabemos, en un ámbito ajeno a ella en principio, como lo es el mundo de la empresa. Cómo se podría compatibilizar

la función de formar ciudadanos críticos que participen de manera activa en la construcción democrática de lo común, con la función de formar empleados, obreros y gerentes eficientes, cuando todos sabemos bien que dicha eficiencia equivale a una enajenación del deseo y la voluntad. Francamente, es algo que no podemos justificar, por más piruetas teóricas que hagamos. La ilusión de que es posible compatibilizar estas dos funciones y que formar los cuadros que la industria, el comercio o los servicios necesitan es posible a la par que se forma ciudadanos, no cesa de ser alimentada ingenuamente por dirigentes políticos y funcionarios educativos que dicen inscribirse en algo que de modo abstracto se nombra como *desarrollismo*, que vendría a atenuar –para nuestra tranquilidad y nuestro bien– la preocupación por el devenir “salvaje” del capitalismo. Habría en este discurso una ilusión de superar esta tercera tensión que estamos señalando, aunque frente a ella cobran sin duda vigor, ahora sí, los argumentos con que denunciaban la función social de la escuela las teorías de la reproducción.

La escuela: lo visible y lo invisible

La idea de Castoriadis de que la autoinstitución de la sociedad en general queda oculta –puesto que el fundamento de su creación es puesto fuera de sí–, es una idea que puede perfectamente aplicarse de manera desagregada a la escuela. Y a cualquier institución, por supuesto. Se suele ver a la escuela como un producto de decisiones gestadas en otro lugar antes que en sí misma. En este sentido, podría decirse que la escuela podría ayudar a derribar *el mito de la escuela* a condición de asumirse en su posibilidad de autoalteración.

No se niega el hecho de que existan decisiones de gestión a nivel del sistema y que estas impliquen una jerarquía –aunque en la perspectiva que aquí ponemos el problema, la autonomía cuestiona severamente la aceptación sin más de las jerarquías–. Pero nos referimos a algo más amplio. Estamos hablando, por ejemplo, de lo que señala Terigi (2007) con relación al poco o nulo valor atribuido al saber de transmisión gestado en situación por los maestros. No hay autonomía si el poder de actuar y decidir emana de una instancia separada del individuo y la sociedad. Cuando la escuela pretende dejar afuera de ella la vida de los alumnos, en realidad está pretendiendo dejar afuera la posibilidad del pensamiento y la acción autónomos.

Lo visible se presenta entonces en la escuela como ese conjunto de rutinas que se asientan sobre el sentido común. De hecho, sostendremos aquí que existe

algo así como un *sentido común educativo* que da fuerza y dirección al conjunto de prácticas cotidianas que se autorregulan dentro de la escuela. Lo visible es la *heteronomía* en tanto las prácticas educativas y escolares queden bajo el efecto de la clausura. *Lo invisible*, por el contrario, es la capacidad de los individuos tanto como del colectivo de instituir nuevas significaciones en lo que se hace. Lo invisible es la capacidad de crear, que queda oculta bajo el poderoso efecto de la tradición y las certezas de los reglamentos y las jerarquías. Romper la clausura implica asumir la capacidad de reflexión y deliberación colectivas. De allí que, tal vez, la fuerza de lo visible en la escuela radique en la imputación del saber y del poder a fuerzas distintas que las propias. Puesto que de ese modo se gana en certezas. *Pensar lo que se hace y saber lo que se piensa* es un doble movimiento que implicará un proceso complejo –y en algún sentido costoso–, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Pero es en ese proceso en el que se juega la posibilidad –nada menos– de sostener el sentido de la escuela y la educación, ya no por fuera de la reflexión de los individuos, sino justamente en sus propias decisiones.

Como ya hemos señalado, la tendencia de la institución –y de la psique humana– es, en primer lugar, a la clausura. Sin perjuicio de sostener esta proposición que en alguna medida nos acerca a las perspectivas *reproductivistas*, es preciso matizar la oposición autonomía/heteronomía, considerando que en las organizaciones coexisten los funcionamientos inerciales con una tendencia a la dispersión y el desorden. Aun cuando la existencia opresiva de reglamentos y procedimientos haga suponer una clausura evidente, hay, no obstante, una salida que no supone necesariamente la autonomía. Puede haber una desobediencia prepolítica, si podemos llamarla así, o una suerte de rebeldía pasiva, o simplemente, una anomía improductiva.

Sostiene Castoriadis que lo que la psique y la sociedad desean y necesitan no es el saber sino la creencia (1998b: 163). Además de contradecir el comienzo de la *Metafísica* de Aristóteles, esta afirmación tiene la virtud de ayudarnos a comprender un concepto bastante difícil como el de *elucidación*. Recordemos que Castoriadis lo sintetiza del siguiente modo: elucidar es “*pensar lo que se hace; saber lo que se piensa*”. En la primera parte de la expresión es posible que no encontremos mayor dificultad, puesto que pensar lo que hacemos suele ser un ejercicio reflexivo cotidiano, que efectuamos sobre las cosas más diversas. Lo cual no equivale a decir que dicha reflexión constituya una reflexión crítica. Como fuese, de una u otra forma, esta primera parte de la afirmación tiene menor complejidad interpretativa que la segunda, puesto que *saber lo que se*

piensa demandaría algo más que desarrollar una capacidad deductiva. Volver inteligibles las determinaciones a las que los individuos estamos sujetos es algo sobre lo que aún debemos producir conocimiento. Es justamente ese saber sobre lo que se presenta atravesado por múltiples determinaciones, lo que se vuelve más difícil de comprender, de volverse inteligible: un saber no sabido como tal. El hecho de que Castoriadis haya derivado su recorrido intelectual y formativo hacia la práctica del psicoanálisis no implica para nosotros un nuevo imperativo pedagógico en modo alguno. Aunque sospechamos que sostener los diálogos entre disciplinas cuya centralidad está puesta en la cuestión del sujeto, permitiría ampliar el horizonte de saberes necesarios para una práctica educativa emancipatoria. “El psicoanálisis aporta su elucidación de la estructura de todo sujeto, es decir un esclarecimiento capital de la organización del *para-sí*” (1998b: 171).

Que no sea el saber sino la creencia lo que necesitan psique y sociedad quiere decir que las significaciones imaginarias sociales son las que determinan la orientación de las conductas individuales y colectivas. Tanto en términos morales como políticos. Dicho de otro modo, las significaciones imaginarias sociales son lo que hace ser lo que son a las instituciones que internalizamos sin elegir ni percibir.⁹ Ese proceso es visible e invisible. Tanto en la escuela como en cualquier otro lugar, público o privado. Saber sobre ese proceso es a lo que aceptamos llamar *elucidación*, puesto que ese proceso se postularía como la posibilidad de instituir nuevas significaciones imaginarias tanto a nivel individual como colectivo.

¿La escuela como espacio de reconstrucción de las subjetividades?

Por *subjetividad* venimos entendiendo aquí la posibilidad del advenimiento reflexivo del individuo socializado. En ese sentido, se trata de la posibilidad de advertir los anudamientos discursivos que operan sobre la conformación de la identidad. Esto permite suponer la importancia que puede tener para la pedagogía, el “relato” que de sí y de los otros tenemos cada quien.

En esta tesis se insiste en hacer el ejercicio de poner a la *imaginación* en el lugar central de la teoría de la subjetividad. Su cualidad de *radical*, en el sentido

⁹ Cfr. Aulagnier, 1977.

propuesto por Castoriadis, hace referencia a su condición de creadora y no de mera reproductora o de incitadora del error. Su inhibición o liberación como tal es decisiva para el devenir autónomo o heterónomo del sujeto. Las instituciones sociales en general, y las educativas en particular, producen una u otra posibilidad. Y esto es algo que estas instituciones pueden, en alguna medida, decidir hacer. Es decir, pueden volver inteligibles sus intenciones, propósitos y acciones efectivas. A esa decisión hemos dicho que aceptamos llamar *elucidación*.

Vista desde el punto de vista del psicoanálisis, en la idea moderna de emancipación habría un imperativo de goce universal. Este es su imposible. Por esta y otras razones venimos intentando rescatar la idea de autonomía para evaluar si es posible postularla como proyecto y no como imperativo. Ese imperativo, como todos los imperativos, pide que lo *Uno* sea para todos, es decir, que valga, consistentemente, para lo *Múltiple*. Y aquí es donde se presenta, como sostuvimos, uno de los mayores inconvenientes para el trabajo de la educación institucionalizada cuando pretende emancipar; ese inconveniente es el trabajo con la singularidad.

Dicho esto, debemos volver a preguntarnos qué tipo de institución es la escuela, pero ahora manteniendo en perspectiva la tensión entre universalidad y singularidad que atraviesa a la práctica educativa. Mucho se escribió, en el campo de la pedagogía, de la sociología de la educación y de la filosofía de la educación. Se han dicho cosas realmente valiosas y hemos comprendido cada vez más —y es posible que mejor— el origen y los vaivenes de la escuela, en cuanto se trata de una institución innegablemente exitosa. Al menos desde el punto de vista de su difusión, masificación y alcance. Y nadie sabe hasta dónde llegará o si acaso algún día se detendrá o mutará su funcionamiento. Lo que nos interesa hacer aquí, en especial, es analizar si la escuela puede —y bajo qué condiciones— ser una institución a re-crear de modo tal que, al decir de Castoriadis, sea una institución internalizada por los individuos que facilite lo más posible su acceso a la autonomía individual y la posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad. De ello depende una decisión relevante. Es decir, queremos saber si tiene sentido seguir apostando a la escuela como lugar de emancipación o si, por el contrario, debemos dirigir nuestros esfuerzos a la instauración de otros dispositivos de transmisión y de cuidado de las nuevas generaciones.

En caso de que fuese posible sostener la pretensión emancipatoria para la educación institucionalizada, es preciso poner de relieve que nos encontramos con un conflicto fundamental: *la relación maestro-alumno*. Son diversos los

modos en que dicha relación ha sido tomada por la pedagogía como objeto de reflexión. Nos anteceden muchas reflexiones y propuestas al respecto. Diremos en principio que el problema no es centralmente el de la tríada pedagógica ni el de la transposición didáctica (se pueden diseñar programas de aprendizaje y didácticas cada vez más sofisticadas) ni en la administración del número de alumnos. Estos son, sin dudas, componentes del problema de una educación emancipatoria, pero no lo agotan en absoluto. De hecho, podemos decir que en el campo pedagógico se ha configurado con el tiempo una cierta tiranía del *cómo* por encima del *por qué* y el *para qué*, en detrimento de la construcción de sentido. El problema fundamental para nosotros, lo decimos sin rodeos, está dado por los modos en que se constituye la subjetividad.¹⁰ La socialización de la psique es un complejo proceso del que la escuela no es parte inicial, sino una de las compensaciones posibles para su sentido diurno. El problema estará dado, entonces, por la tendencia a la *heteronomía* que la escuela ratifica todo el tiempo. Tendencia que se expresa cabalmente en la alienación del alumno en lo ya pensado por otro y, como lo dice Castoriadis: "... en ese otro como fuente de pensamientos nuevos, el maestro se aliena en su propio ya pensado y en sus alumnos como garantes ilusorios de su capacidad de producir nuevos pensamientos asegurados por adelantado" (1998a: 48).

La pregunta fundamental de todo aquel que asuma una posición de magisterio, más aún si lo que dice pretender es la emancipación de sus alumnos, sería entonces la siguiente: *¿cómo puedo yo cooperar para que otro acceda a su autonomía?*

Se trata, como fue señalado en la introducción, del problema fundamental de la pedagogía de la Ilustración que aquejaba a Kant, aunque este lo haya resuelto de un modo que no podemos seguir: sujetar para emancipar. Esta es una tensión constitutiva de la pedagogía moderna. En esta para nada aparente antinomia, se juega, a su vez, el trasfondo político de la educación, ya que esta pregunta varía en sus términos, pero no en su sentido cuando nos preguntamos: *"... ¿cómo decir a los otros que deben destituir a los amos sin ponerse uno mismo en posición de amo?"*.

Por ello, el problema fundamental de una pedagogía emancipadora es el problema de la *elucidación*. Si el fin del psicoanálisis (en su doble sentido), al

¹⁰ Freire y Rancière, lo hemos señalado, han abordado también el problema de una educación emancipatoria. No obstante, el modo en que lo hacen supone una antropología filosófica (y unas ontologías) que confían exclusivamente en la voluntad y la racionalidad del sujeto.

menos en la perspectiva de Castoriadis, es hacer “advenir” un sujeto, en cuanto sus características más propias son su dimensión proyectiva y su dimensión *poiética*, se impone la pregunta por la posibilidad de que un proceso educativo favorezca tal efecto.

La escuela ha estructurado su funcionamiento privilegiando, principalmente, uno de los atributos del ser humano por encima de los demás: la racionalidad. Sin la apoyatura en la confianza de que la capacidad de razonar pueda desarrollarse, se desmorona, si no toda, cuando menos gran parte de la compleja arquitectura de esta formidable institución. La transmisión de información es el núcleo que sostiene el funcionamiento escolar. El uso y el destino de esta información son pocas veces reflexionados. De modo simultáneo a esta transmisión, ocurre que desde el discurso y la acción, el universo de adultos que rodean a niños y jóvenes, determina gran parte de lo que puede pensarse, hacerse y decirse. No solo en la escuela sino más allá de ella. La transmisión de información científica, artística o humanística se sostiene, entonces, en un supuesto antropológico –bastante restringido, por cierto– que condiciona, a su vez, el campo de los juicios morales o valorativos. Es por esta confianza en la racionalidad que la escuela trabaja fundamentalmente con las “certezas”. La escuela sabe que quienes llegan allí “no saben”. Y sabe que debe transmitir la información necesaria para modificar ese estado de “no saber”. Sin embargo, no solo se ocupa de ello, sino también de ratificar una valoración que determina posiciones subjetivas frente al no saber. La escuela trabaja con las certezas y quiere que los que no saben, sepan. Cualquier instancia de aceptación de un “no saber propio” de la escuela queda, inmediatamente, expulsado como posibilidad. En ese instante, lo que se confirma es la clausura del pensamiento. Por lo tanto, la clausura de toda posibilidad de pensar lo que se hace y saber lo que se piensa, es decir, de elucidación. Al dejar fuera de sí la posibilidad de la incertidumbre, quedan abolidos el riesgo y la responsabilidad de tener que pensar y hacer. Y aunque pretendamos conjurarla, la incertidumbre es ineliminable. Nuestro mundo es un mundo elucidable pero también oscuro. Pero no porque la luz de la razón aún no llegue a iluminarlo, sino porque el propio psiquismo humano es portador de un núcleo insondable. De allí se comprende la dificultad de la institución escolar para poner en suspenso su saber, puesto que si lo hace pone en duda, *ipso facto*, su propio sentido.¹¹ A la institución escolar

¹¹ Nos parece muy elocuente la forma en que Piera Aulagnier resume este problema en el epígrafe con que dimos inicio al capítulo segundo de este trabajo. La duda es el equivalente de

le es muy difícil admitir “cláusulas de interrupción” de lo que supuestamente se sabe. Se impone *una* racionalidad. La racionalidad “incompleta” de quienes están allí para aprender cosas no es admitida como racionalidad en sí misma justamente porque no logró aún ese estatuto. Ni hablar de la posibilidad de la reflexividad. La escuela se presenta como un lugar en donde es imposible una inversión copernicana. Parece seguir siendo un lugar en donde toda la razón no queda sino del lado del maestro, incluso pese a él mismo.

¿Qué tipo de institución, entonces, es la escuela? ¿Cuál es su objeto? ¿Se trata de una empresa lúcida del universo adulto que busca la transformación en conocimiento de sí de quienes llegan allí? ¿Qué tipo de transformación cuenta entre sus fines? Tomaremos aquí una idea de “transformación” que no es idéntica a la de saber, en cuanto que el saber es lo que está en juego en la institución escolar. Pero como es un saber que no asegura por sí mismo una transformación de los individuos en sujetos —en favor de su autonomía—, la pregunta que se impone es qué saberes necesitamos entonces para la autonomía. Esta pregunta es fundamental, pese a ocupar un segundo lugar respecto de las preocupaciones didácticas, o de no ocupar ninguno, tanto en el ejercicio cotidiano del magisterio como en su formación. ¿Qué debe producir una pedagogía emancipatoria? Nuestra respuesta se define primeramente por un distanciamiento: no debe producir una obra exterior al sujeto ni un sentido justificado en el saber por sí mismo. Ni una práctica de transmisión-adquisición de saberes que aliene y clausure el pensamiento, ni el sinsentido de la acumulación de información. Es decir, a la pregunta *por qué se va a la escuela* no puede responderse “*porque es bueno ir a la escuela*”. Una pedagogía emancipatoria, en la perspectiva de un proyecto de autonomía, puede sostenerse a partir de considerarla como *actividad práctico-poietica*. Vale decir, como actividad de autotransformación, autoalteración en relación con las determinaciones histórico-sociales que fabricaron los individuos que somos. Una pedagogía que nos prepare para dar cuenta y razón de lo que decimos y de lo que hacemos.

La escuela es una institución. Pero también lo es la infancia. Y si, como se dijo, asistimos en la actualidad a una inversión valorativa de la noción de heteronomía infantil por obra de nuevos paradigmas jurídicos y de nuevas pautas y comportamiento de consumo, la pregunta es por qué esa institución

la castración en el registro del pensamiento. La muerte de la actividad del pensamiento es el efecto logrado por la alienación, cuya meta es la exclusión de la duda. Reconocernos a nosotros mismos el derecho a pensar, dice Aulagnier, implica renunciar a buscar una voz que garantice lo verdadero y lo falso. Por eso sostiene ella que equivale a un duelo (Cfr. p. 33).

que llamamos escuela se mantiene sin cambios en lo esencial frente a esa otra institución que sí ha cambiado, como lo es la infancia. A pesar de las numerosas reformas educativas, la estructura y organización de la escuela ha quedado sin tocarse. Este perseverar en su ser propio explica tanto la tendencia a la clausura de las instituciones, como también la de la psique humana. Es lo que Cerletti (2008a) describe como la ontología de la educación institucionalizada, y que denomina como una compleja estructura de repetición, a propósito del problema filosófico y político que todo acto educativo actualiza.

Lo *viviente*, para Castoriadis, es *para sí* en cuanto que es autofinalidad, que crea su mundo propio y que este mundo es un mundo de representaciones, de afectos y de intenciones (1998a: 127). Este *para sí* vale tanto para una bacteria, para lo psíquico, como para un individuo o una sociedad. Y vale también para pensar qué sea la escuela. La escuela como *para sí*, entonces, es un nudo de representaciones, afectos e intenciones, que si quiere seguir siendo lo que es debe crear un mundo propio que satisfaga la autofinalidad. La subjetividad humana, si deviene reflexiva y capaz de obrar, puede romper la clausura. A eso venimos llamando, junto con Castoriadis, el *proyecto de autonomía*: una sociedad –y una escuela– que sea capaz de reflexionar y de decidir qué principios de justicia se da para sí, después de haber deliberado sobre ellos.

La objetivación del saber, léase como enciclopedia o como fijación de información calificada, parece no precisar de un sujeto que encarne ese saber. Así, la escuela, como sabemos, no solo no tiene ya el monopolio de la transmisión del saber, debido a la emergencia de formas virtuales –y virales– de hacerlo, sino que deja cada vez más al desnudo algo que siempre la caracterizó: la vida queda afuera de ella. Tanto las biografías de los alumnos como la de sus maestros parecen carecer de interés para el aparato educativo. A esto, entre otras cosas, es que comprenderemos, tomando la noción de Castoriadis, como el *avance de la insignificancia*. Y contra ese avance o ascenso de la insignificancia, se postula la autonomía como proyecto educativo, que incluye, entre sus tareas, eso que Frigerio (2012) caracteriza como *superficie de apuntalamiento de lo común*. Dice Frigerio:

... el principio de lo indivisible y lo semejante entre los sujetos no resulta de una operación natural, sino de un trabajo permanente, siempre incompleto, nunca completamente satisfactorio, siempre pendiente, político y psíquico, que apunta al sujeto y vuelve posible el deseo de vivir con otros, de ser entre otros. A ese trabajo le damos el nombre de educación, entendida como la oferta del más de uno, la posibilidad de inscribir al sujeto en filiaciones

múltiples, dirigirse a otros fuera del alcance, esparcidos en el futuro, de hacer presente lo ausente, ofrecer a la pulsión la sublimación como destino, dando trámite institucional al enigma subjetivo (239).

Si aceptamos considerar que toda práctica educativa produce siempre algún efecto, podemos decir esquemáticamente que esas prácticas pueden dividirse en dos grandes conjuntos: las que habilitan procesos de subjetivación y las que los obturan o los postergan. Por subjetivación entendemos el devenir reflexivo del individuo socializado. Las prácticas educativas que obturan esa posibilidad son prácticas de repetición sin reflexión; de pura racionalidad podríamos decir. En oposición a una práctica educativa que puede favorecer la autonomía como elucidación, es decir, como reflexión y deliberación, hay prácticas que llamaremos aquí *prácticas educativas de baja intensidad*. Si la subjetividad no es el resultado inexorable de algún tipo de ley del desarrollo evolutivo del individuo, entonces la tarea educativa y la reflexión pedagógica sobre ella asume una responsabilidad mayor como posibilidad de facilitar el devenir autónomo de quien está siendo educado o, por el contrario, de obturar parcial o definitivamente esa posibilidad.

El esquema propuesto sirve al efecto del análisis sobre la propia práctica. Lo que ocurre en las escuelas no es todo el tiempo ni una cosa ni la otra en estado puro. Seguramente habrá intermitencias entre uno y otro polo de posibilidades. La escuela es entonces un campo de tensiones, en el que es posible propiciar un trabajo de reconstrucción de las subjetividades o en el que se cierra esa posibilidad. Es un lugar en donde los actores que allí convergen —a su voluntad o contra ella— puedan narrar su percepción del mundo y narrarse a sí mismos, o favorecer exactamente lo contrario, esto es, la clausura del pensamiento. La escuela puede ser el espacio donde los niños y las niñas y los jóvenes se involucren subjetivamente en la potencia del pensar creativo, la libertad y la igualdad, o donde queden las primeras huellas del sometimiento a una voluntad ajena. Situarnos en esta tensión quiere decir que existe la posibilidad de que la escuela pueda ser el espacio y el tiempo donde los niños/as, los jóvenes y los adultos que allí van a encontrarse puedan aprender a reconocerse a sí mismos en los múltiples discursos e instituciones que los atraviesan. Porque esos discursos no los determinan de manera absoluta. Existe una distancia ciertamente franqueable entre una *heteronomía absoluta* y una *autonomía relativa*.

La heteronomía puede ser vista también como el bloqueo de esa imaginación en la repetición. Desde la perspectiva de Castoriadis:

... la obra del psicoanálisis es el devenir autónomo del sujeto en el doble sentido de la liberación de su imaginación y de la instauración de una instancia reflexiva y deliberante que dialogue con esa imaginación y juzgue sus productos [...]. Ese mismo devenir autónomo del sujeto, esa creación de un individuo imaginante y reflexivo, será también la obra de una sociedad autónoma (1997: 94).

Lo que intentamos formular aquí es que el aula puede ser un espacio en donde tenga lugar la reconstrucción de las subjetividades. ¿Se trata por ello de que el maestro sea *psicoanalista*? De ningún modo. Una sociedad autónoma no es una sociedad de individuos psicoanalizados. Pero lo que ponemos en consideración es que es una sociedad autónoma la que puede fabricar sujetos autónomos. La expectativa está puesta allí. Por eso, la pregunta acerca de si es verdaderamente posible trabajar con la singularidad dentro de la escuela –y bajo qué circunstancias– es una pregunta medular para los problemas que presenta la pretensión emancipatoria de algunas pedagogías. Dicho de un modo tal vez más simple, ¿de qué maneras se podría tener en consideración la singularidad en una institución que trabaja necesariamente con multitudes? Postular que la escuela puede volverse un lugar propicio para hacer algo más que transmitir información –cuestión que por otra parte ya no monopoliza– nos conduce a tomar en consideración la posibilidad de que el aula se pueda convertir en un tiempo y un espacio para la reconstrucción de las subjetividades, tal como lo sugiere Marisa Bertolini (2006). Con esta expresión, lo decimos de otro modo, nos referimos a que el espacio del aula, en su singularidad, tiene en sí la potencia, como espacio público y en común, de habilitar en cada uno la capacidad de narrarse. El espacio del aula puede devenir en un lugar en donde objetivar la propia cultura para repensarse en ella. Pero esto, claro, requiere desarrollar una pedagogía que no se concentre exclusivamente en los saberes, sino en la forma de relacionarse con ellos.

Pese a lo dicho, sabemos que la pedagogía, junto con la política, se suma al psicoanálisis como una tarea imposible desde la perspectiva freudiana. Pero también es cierto que estas actividades son al mismo tiempo tres actividades práctico-*poiéticas*. Vale decir, poseen tácitamente la potencia de la productividad. Pueden dar lugar a nuevos posicionamientos de los sujetos. A partir de esta consideración se puede pensar que el trabajo educativo institucionalizado en la escuela puede devenir en un ámbito que, distinto, por cierto, al del espacio público de la política y al del espacio privado del análisis individual, permita tomar en cuenta como principio orientador el cruce de ambas esferas. Si no

hemos comprendido mal a Castoriadis, nada puede *ser* si no está también determinado. El *ser*, ya lo dijimos, no es indeterminación absoluta sino posición de nuevas determinaciones. Un poco más adelante se analizará con mayor detenimiento esta cuestión.

La escuela y el avance de la insignificancia

Preguntarnos si la escuela —o si queremos ser más precisos, el aula— puede ser un espacio de reconstrucción de las subjetividades, es poner en una perspectiva práctica la cuestión de una pedagogía emancipatoria. Si hemos expresado bien la idea, ha quedado expuesto que nuestra búsqueda no comienza con una preocupación “técnica”, lo que no nos inhibe tener presente la necesidad de pasar de las hipótesis teóricas a algún tipo de intervención institucional. Por otra parte, no queremos dejar de notar que haber problematizado la pretensión emancipatoria de una práctica educativa implicó poner en perspectiva histórico-social el problema. De modo tal que para intentar ser coherentes deberíamos enfocar la cuestión de la emancipación pedagógica en nuestro propio contexto histórico-social. Para concretar este ejercicio tomamos una idea que nos resulta útil, tanto para comprender el problema como para trazar posibles recorridos teórico-prácticos futuros. Se trata de la idea que sostiene que en las sociedades contemporáneas se verifica un *avance de la insignificancia*. La idea de *insignificancia* es formulada por Castoriadis para describir las crisis de las sociedades occidentales. Sociedades caracterizadas por la crisis de las significaciones imaginarias construidas en la modernidad; es decir, la crisis de las significaciones imaginarias sociales construidas en torno a la idea de progreso y a la expectativa de emancipación. A la privatización del individuo complementa el conformismo generalizado, el cinismo y la apatía con relación a la política y la creciente despolitización de las esferas públicas de la vida social, la destrucción del medio ambiente, y finalmente, la crisis del sentido.

No es difícil identificar el avance de la insignificancia con la consolidación como valor y estímulo supremo la acumulación de dinero y el consumo de todo tipo de cosas. Esto solo es equiparable con la expectativa de notoriedad pública bajo las condiciones estéticas y políticas establecidas por los medios masivos de comunicación hegemónicos. A la par, ocurre que las comunidades o los espacios de expresión colectiva son destruidos y la solidaridad se reduce a disposiciones administrativas reguladas por campañas desprovistas de politicidad. Y frente

a este vacío de significaciones que sostengan realmente la vida en común, las significaciones imaginarias religiosas se mantienen o incluso ganan en poder.

Al sinsentido del aumento indefinido del consumo se le aparea la supervivencia de una libertad reactiva. Libertad como complemento instrumental maximizador de los disfrutes individuales.¹² Los individuos son supuestamente libres de darles a sus vidas el sentido que quieran, pero en realidad no le dan sino un sentido instituido de manera previa por el propio mercado. O como lo dice el propio Castoriadis:

... en el Occidente contemporáneo, el “individuo” libre, autárquico, soberano, sustancial, en la gran mayoría de los casos ya no es sino una marioneta que realiza espasmódicamente los gestos que le impone el campo histórico-social: hacer dinero, consumir y “gozar” (si lo logra...). Supuestamente “libre” de darle a su vida el sentido que quiera, en la aplastante mayoría de los casos no le da sino el “sentido” que impera, es decir, el sinsentido del aumento indefinido del consumo. Su “autonomía” vuelve a ser “heteronomía”, su “autenticidad” es el conformismo generalizado que reina a nuestro alrededor (1997: 80).

Cuando Castoriadis habla del *avance* —o ascenso— *de la insignificancia*, alude al deterioro del peso social que tenían algunas significaciones imaginarias. Él expresa que hay un “desgaste antropológico” de los tipos humanos que han hecho funcionar la sociedad capitalista liberal. Es el caso del obrero que hace su trabajo a conciencia, del empresario emprendedor y audaz, del juez íntegro, del burócrata racional, el maestro ejemplar, etcétera. La pregunta, frente a ese deterioro de las formas de la subjetividad que dieron lugar a la sociedad moderna, sería: ¿qué relato, discurso, proyecto, puede inspirar y ser sostén de las acciones de estos sujetos hoy, cuando el imperativo por excelencia se ha vuelto el consumo y el enriquecimiento?

El tipo humano que hizo funcionar el sistema capitalista —en parte creado por ella y en parte heredado de la sociedad precedente—, esos tipos antropológicos, ahora la sociedad no puede reproducirlos. Y esto quizás explique por qué quedan sin respuesta, por parte de la política pública educativa, la desesperación

¹² Esta brevísima caracterización de las sociedades contemporáneas, además de remitir a una conocida tesis de Castoriadis (1997), retoma una interesantísima proposición de Laurence Cornu (2102) a propósito del problema de la producción de lo común, que sugiere no restaurar un “sentido del sacrificio” para resistir al consumismo y poner límites al “imperio de la satisfacción inmediata”.

y la angustia que atraviesan en muchos casos las maestras y los profesores. No se trata de lidiar únicamente con la incertidumbre constitutiva de lo porvenir. Se trata de la intuición de que en estas condiciones no hay porvenir. Y si no lo hay, ¿cómo se sostiene la tarea educativa?

¿Por qué debería haber empresarios capitalistas —en el sentido tradicional—, capaces de buscar mejorar la producción con invención técnica, que exploren y arriesguen explorando mercados? ¿Por qué habría de ocurrir esto cuando la economía se ha vuelto un gran casino planetario? Se trata de una crisis antropológica. Hay entonces, a la par de un evidente “límite externo” que impone el medio ambiente al desarrollo capitalista, también un “límite interno”, puesto que este sistema no puede reproducir el tipo humano que lo lleve a seguir funcionando indefinidamente.

En más de un sentido, la educación ya no está investida como educación. No interesa a los participantes del juego al punto de implicarlos subjetivamente. Como hemos puntualizado en el tercer capítulo, no hay sociedad en la medida en que no sea algo para sí misma. Es decir, no hay sociedad si esta no se representa como siendo algo. La pregunta es qué lugar tiene la escuela en la representación que de sí mismas tienen nuestras sociedades. Hablamos de crisis de la institución escuela no solo en el sentido del agotamiento que la representación de sí misma de las sociedades tales como se constituyeron a lo largo del siglo xx, sino como autoderrumbe de su capacidad de representación. Crisis de sentido. Crisis de las significaciones imaginarias sociales que operan como instituyentes y que motivan a los individuos a hacer lo que hacen invistiendo de sentido a sus prácticas, mediante referencias, normas y valores más o menos sustanciales. Frente a este panorama, ¿no resulta extemporáneo entonces pensar que la escuela pueda ser un lugar de disputa y proposición de otras *significaciones imaginarias*, distintas, esta vez, de las que sostienen el ordenamiento capitalista?

La crisis “identificatoria” a la que nos referimos, no es en modo alguno equivalente a un proceso de “desalienación”. Hay crisis identificatoria porque los individuos no pueden subjetivarse en torno a la conservación/reproducción del orden dado, o en su contrario, la transformación/alteración de ese orden. Cuando carece de fuerza ese proceso identificatorio es cuando decimos que hay un *avance de la insignificancia*. Es el proyecto de sociedad, encarnado en los individuos, el que inviste a las instituciones. La escuela, por ejemplo —ahora en el sentido material del término— da sentido y marco de referencia para el despliegue de innumerables prácticas sociales. A diferencia de una representación de la historicidad que tenía al futuro como una repetición indefinida o la

realización de una promesa mítica, nuestras sociedades –las sociedades nacidas en la modernidad occidental– construyeron una percepción de la temporalidad como progreso indefinido –liberalismo– o como ruptura, transformación, alteración –marxismo, anarquismo–. En cualquier caso, la fatalidad del progreso, sea liberal o revolucionario, era un hecho que alimentó las significaciones imaginarias que se crearon en torno a la escuela.

Como hemos dicho antes, la institución siempre debe responder a la búsqueda de sentido que caracteriza a la psique. Cuando esto no ocurre, la compensación queda en suspenso y uno de los efectos es la ausencia de proyecto colectivo. La violencia afuera, adentro y en torno a la escuela tiene aquí elementos para su comprensión. En las escuelas hay un “como si” en lo que se hace, sea por necesidad de los roles o por falseamiento o distorsión del objeto de la práctica.

Una sociedad que inhibe la creación de nuevas figuras del pensamiento es una sociedad que anula sus caminos de creación de sentido. Que se sostiene en una ilusión: la de la clausura. La idea de que atravesamos un tiempo histórico caracterizado por el ascenso de la insignificancia es la idea de un tiempo en el que los proyectos emancipatorios no tienen lugar. Una pura heteronomía de las voluntades sostiene la ilusión de administración de las cosas.

Advertir que no hay “relato” fuerte que sostenga las prácticas sociales, el sentido de las instituciones, el proyecto de sociedad, o el sentido de lo común, no quiere decir que haya que sostener irremediablemente –o de manera automática– la tesis de la muerte del sujeto. Antes bien, podríamos decir todo lo contrario. La caída de los grandes relatos históricos (la religión, la filosofía de la historia hegeliano-marxista, el progreso indefinido de la razón, etcétera) no tiene por qué hacernos suponer que no hay sujeto, o que hay un *sujeto débil*. Sí podemos decir, en cambio, que hay un sujeto (o en todo caso, es mejor decir unos individuos, puesto que hemos hecho reserva del término sujeto para asociarlo a la reflexividad) que está subsumido en una cultura del sinsentido y la insignificancia. Cuando sus prácticas se limitan al consumo, su capacidad de instituir, es decir, de crear nuevas formas y figuras del pensamiento, se desvanece.

La escuela y los problemas de una pedagogía emancipatoria

Si bien podemos aceptar como punto de partida la proposición filosófica que sostiene que la educación del *ser humano* es el medio por el cual este deviene

en *humano*, no es absolutamente necesario detenerse aquí. Una noción tal de la *paideia* puede muy bien completarse con una definición antropológica, también dentro de la filosofía. Tal como aceptamos definirlo, entendemos por ser humano un tipo de ser caracterizado por constituir un nudo de pulsiones e imaginación. Su especificidad es la *autonomía*. Por ello, el objeto de toda *paideia* verdadera será, sin dudas, ayudar a ese *ser humano* a devenir humano en cuanto permita su devenir autónomo. Y se trata, a su vez, de una cuestión política, porque esa autonomía no se da en el vacío sino en una *polis*, en donde ese ser es capaz de gobernar y ser gobernado.

Somos conscientes de que en esta afirmación hay un imposible o por lo menos un enigma: la pedagogía sería una tarea por la cual habría que ayudar a devenir autónomo a ese ser cuya cualidad esencial es la de ser autónomo. Vale decir, que se trata de postular la autonomía para ayudar a alcanzar la autonomía. Como veremos, esta es también la tarea “imposible” de la política.

Pero teniendo por el momento esta definición en consideración, no resultaría ocioso proponerle a la teoría pedagógica volver a considerar los presupuestos antropológicos sobre los que definirá luego las pretensiones, los métodos y las políticas. Al igual que otras disciplinas sociales, la pedagogía se ha vuelto demasiado descriptiva.

Una pedagogía emancipatoria supone hacer visible la capacidad de autoalteración latente. El par autonomía/heteronomía hace visible esa tensión constitutiva en los efectos de una práctica educativa. Hay dos polos en los que se estancan algunos discursos: o hacemos algunos “retoques” en la escuela que tenemos; o decidimos que allí no hay nada para hacer, que es imposible que ocurra ahí otra cosa que la repetición y la voluntad heterónoma, etcétera. Intentaremos plantear la cuestión escapando de esta polarización, porque si bien sabemos que suele ser instrumental para las discusiones pedagógicas, no resulta, sin embargo, demasiado productiva. Plantearemos la cuestión en un sentido más amplio, preguntándonos si puede haber instituciones educativas que favorezcan la autonomía. ¿Puede la escuela favorecer la reflexión, la deliberación y la creación? ¿Bajo qué condiciones? Advertimos que no se trata de mejorar unos procedimientos por cuanto de lo dicho hasta aquí se deduce que el objeto de la reflexión, deliberación y creación es la propia herencia cultural.

Para hablar de una educación emancipadora, por otra parte, es necesario no seguir omitiendo la referencia a quien tiene a cargo esa tarea. Se pueden decir muchas cosas sobre los modos de educar para emancipar sin referir a la dificultad principal que esta tarea conlleva: la de preparación de aquellos y

aquellas que realizarán esa función. Si bien Rancière (2007b) ha señalado que solo puede emancipar quien ya lo esté, en verdad esta expresión pierde fuerza poética cuando no se considera cuán complejo es formarse para educar emancipando. Ya Adorno (1998), a propósito del horror causado por el nazismo, había advertido sobre la necesidad de una formación y una autoconciencia psicoanalíticas en la profesión de maestro.¹³

Por otra parte, el problema de una educación emancipatoria desde la perspectiva de la autonomía presenta la cuestión de su reverso. Las nuevas formas de gobierno de lo escolar pueden contener como uno de sus principales dispositivos el de la *autonomía*. En términos de *bio-poder*, tal como lo propuso Foucault, la autonomía puede ser, concretamente, ya no un ideal regulativo al estilo *kantiano*, y ni siquiera *castoridiano*, e incluso tampoco como burda descentralización administrativa, sino en términos de regulación de la subjetividad, como ilusión de control de nosotros mismos. La autonomía pasaría de ese modo de un imperativo a otro: del imperativo kantiano al imperativo neoliberal. La idea de un sujeto autoconsciente puede estar perfectamente ligada a una función económica de la educación. Estamos avisados de que la regulación de la conducta individual como gobierno de sí puede guardar estrecha relación con una tecnología de gobierno de los otros.

En esta revisión de los problemas que presenta una pedagogía emancipatoria, también debemos considerar que las pedagogías que pretenden ese nombre se han postulado por lo general como apéndice de las políticas revolucionarias, es decir, como sostén efectivo y como acompañamiento de las acciones sociales que un nuevo ordenamiento económico y social vendría a instituir en reemplazo del sistema capitalista de producción económica. O a la inversa, como causa eficiente de estas últimas. Es decir, una educación emancipatoria se propondría como preparatoria o vendría justamente a favorecer el cambio de las estructuras económicas de la sociedad en cuestión.

Las pedagogías emancipatorias surgidas con el advenimiento de la modernidad, pese a su perspectiva crítica, no siempre han advertido la tendencia a la clausura del pensamiento. Aquí tomamos como punto de partida —lo hemos descripto extensamente— que la tendencia a la heteronomía es constitutiva del individuo socializado y de la institución. Si esto es cierto, entonces debemos

¹³ “No cabe esperar, pues, demasiado de la ilustración puramente intelectual, aunque debería comenzarse, de todos modos, con ella; siempre es preferible una ilustración insuficiente y parcialmente eficaz que ninguna” (1998: 76).

admitir que en el instante mismo en que se postula una pedagogía se efectúa irremediablemente una clausura. Que esta devenga en una clausura relativa o absoluta, depende no tanto de una teorización sino de una práctica, en este caso.

Una pedagogía emancipatoria, de este modo, no podría ser una simple pedagogía del cambio social. Este está obviamente en su horizonte, pero el trabajo suyo no es sobre las estructuras económicas sino un tanto más complejo, por cuanto hemos dicho que su objeto es la elucidación de las significaciones imaginarias sociales que instituyen el ordenamiento social en que vivimos. Esto es, el mito constituyente. Una pedagogía emancipatoria sostenida a partir de la hipótesis teórica del carácter radical de la imaginación debe suponer que habrá emancipación si puede haber creación de nuevas significaciones imaginarias sociales.¹⁴

En consecuencia, afirmamos como tesis que una pedagogía emancipatoria podrá sostenerse en el lema *atrévete a no pensar*. Justamente, el reverso de la proposición kantiana. Es en la imposible suspensión del pensamiento en la que radica la potencia subversiva de la verdadera creación. Si yo soy y no soy, simultáneamente, quien piensa lo que pienso, es en el límite de esta actividad condicionada por la herencia cultural en el que puede advenir lo nuevo.

¿Qué entendía Kant por autonomía? Si no es la erudición o acumulación de conocimientos, que sería justamente, como sostiene Rinesi (2015), la forma de su contrario, es decir, la forma de la heteronomía, entonces debería ser algún tipo de acción respecto de un discurso o norma. La autonomía kantiana tiene que ser entendida como independencia y decisión. Y sobre todo, como un mandato. Pero, ¿qué hay que hacer para que una subjetividad devenga independiente y con capacidad de decisión?, ¿hay que “razonar”?, ¿dónde radica la diferencia entre conocer el mundo –razonando, incorporando conocimiento– y conocernos a nosotros mismos? Cuando conocemos cómo funcionan las cosas –materiales e inmateriales– ¿somos libres?, ¿libres de qué? La libertad, en este caso, debería ser tal respecto incluso de ese mandato kantiano. Pero no porque en caso de desconocer el mandato, el destino inexorable sea la sumisión a la

¹⁴ Valga como ejemplo el problema que presenta lo que se ha dado en llamar “economía social”. Los esfuerzos prácticos por crear circuitos de producción, intercambio y consumo de bienes y servicios, han mantenido con el campo teórico de la economía social lazos estrechos. En Argentina especialmente. Sin embargo, no parece evidente que la institucionalización de nuevas estructuras económicas se enfrente solo al peso del poder económico y financiero concentrado. La “colonización” de la subjetividad por parte del mercado da cuenta de la fuerza de las significaciones imaginarias sociales y su peso en la orientación en las conductas de consumo.

voluntad y el discurso del Otro. Sino más bien porque el mismo discurso kantiano deviene en ese Otro. La libertad, en todo caso, si acaso sea experimentada bajo la lógica de la autonomía que intentamos exponer aquí, no consistirá en la eliminación total del discurso del Otro, sino el establecimiento de otra relación con él. El problema de la relación con el discurso del Otro siempre ha sido una preocupación de la política emancipatoria. Los esfuerzos del pensamiento por comprender sus efectos depositaron una confianza tal en la ilustración de los pueblos que han dado lugar común a perspectivas históricas tan disímiles como las de Mariano Moreno a principios del siglo xix:

Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que se le debe, nuevas ilusiones se sucederán a las antiguas, y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos sin destruir la tiranía (*La Gaceta*).

Olas del anarquista nacido en Grecia y mexicano por adopción, Plotino Rhodakanaty, que en 1876 dice:

La ilustración, el estudio de las ciencias exactas, el ejercicio de las profesiones y de las artes y aún vuestro voto público en las asambleas legislativas son vuestro apanaje y os pertenecen en derecho, puesto que la filosofía racional os concede iguales facultades intelectuales, morales y físicas que al hombre, que es vuestro compañero, no vuestro amo y señor, y estad seguras, conquistadoras del mundo, que quien os diga lo contrario es vuestro enemigo, que quiere teneros en la ignorancia para explotar vuestra debilidad que es el efecto de la carencia de ilustración (*El Hijo del Trabajo*, año 1, n° 4).

La relación con el discurso del Otro es entonces la piedra angular de la construcción de una educación emancipatoria que parece no poder ponerse nunca en un sitio firme. Dice Castoriadis: “La autonomía no es, pues, elucidación sin residuo y eliminación total del discurso del Otro no sabido como tal. Es instauración de otra relación entre el discurso del Otro y el discurso del sujeto” (Castoriadis, 2007: 166).

Y más adelante agrega: “Cabe la posibilidad permanente y permanentemente actualizable de mirar, objetivar, distanciar, destacar y finalmente transformar el discurso del Otro en discurso del sujeto” (op. cit.).

La emancipación por vía de la educación se presenta como una tarea imposible (de otro modo que el propuesto por Freud) por la vía kantiana.

Aun cuando la ilustración permita a la razón comprender el orden dado, aun así, decimos, no hay pensamiento absolutamente propio. Por eso el concepto de *elucidación* que propone Castoriadis, es decir, la posibilidad de “pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos”, se postula como una tarea central del proyecto de autonomía. No se trataría, tampoco, de educar la *imaginación* de los niños, puesto que en el mismo instante en que se lo propone, se clausura la posibilidad de que la imaginación se vuelva radicalmente creadora. Se trata de un doble y contradictorio juego: expresar desde la racionalidad el sentido del mundo y de la propia identidad y suspender, al mismo tiempo ese pensamiento. Es en la intermitencia del pensamiento en la que radica esa cualidad que fascinó, pero que al mismo tiempo rechazó, la tradición occidental: la imaginación.

Una pedagogía que se pretenda emancipatoria, en todas las claves que hemos repasado —la renovadora, la antiautoritaria, la libertaria, la latinoamericana, etcétera— adolecerá de un punto clave si sigue tomando como referencia la comprensión racional de las cosas. Está visto que esa comprensión apenas ha alcanzado, en el siglo xx, para experimentar cambios en las estructuras económicas de las formaciones sociales. Pero también hemos constatado que no fue en absoluto suficiente para desarrollar el establecimiento de lazos igualitarios, recíprocos y de cuidado mutuo en el seno de esas mismas sociedades. La comprensión racional sobre cómo funcionan la naturaleza y la sociedad es apenas uno de los aspectos necesarios para la realización de sociedades e individuos autónomos. Ese aspecto es absolutamente “trabajable” en la institución escolar. De hecho, podríamos decir que es casi lo único que se trabaja en las escuelas. El trabajo sobre el desarrollo de la racionalidad se precia, por lo general, como objetivo fundamental de la tarea docente. Es casi imposible pretender que ese trabajo no devenga en lo que algunos filósofos —del siglo xx en especial— han denunciado como el carácter “instrumental” de la racionalidad. Aun cuando se pretenda que esa racionalidad se constituya en la base de buenos procedimientos y de buenos argumentos, quedará un sustrato de repetición del pensamiento que, lejos de conformar una subjetividad emancipada, hablará esta como si lo que piensa fuera absolutamente propio.

La estructura escolar contemporánea, basada en el desarrollo de la comprensión racional, no solo acentúa procesos de subjetivación en los que la voluntad de dominio no acepta límites, sino que habitúa a no interrogarse por las condiciones de posibilidad de comprensión del mundo. Se podría decir que, en esta dirección, la escuela contemporánea es antifilosófica. Cuando se dice que la escuela debe promover la potencia del pensamiento se suele querer

expresar el deseo de que los niños, las niñas y los y las jóvenes desarrollen la capacidad de razonar. Que sean partícipes y acreedores dignos de esa significación imaginaria que hoy encarnan la ciencia y la economía dominantes bajo la lógica del dominio racional ilimitado. Pero al decir que queremos promover el pensamiento, no necesariamente se advierte la potencia incontrolable de las consecuencias de tal afirmación, al menos si lo evocamos en clave deleuziana, en cuanto que pensar, siempre es pensar contra el presente. Pensar, en este sentido, es, de modo necesario, pensar contra la tradición, aun cuando la escuela sea símbolo y causa eficiente de la perpetuación de esa tradición.

El desarrollo de la racionalidad, entendida generalmente en el ámbito escolar como el desarrollo de la capacidad de pensar, se expresa –dicho *grosso modo*– como la capacidad de adquirir lo más pronto posible ciertas destrezas intelectuales. Estas tienen su clara expresión curricular en las cuatro áreas principales que ordenan el cotidiano escolar: el dominio del análisis sintáctico y la conjugación verbal (hoy matizado como “prácticas del lenguaje”), las operaciones básicas de la matemática (se repite hasta el cansancio, pero nunca se constata que la habilidad matemática favorece la capacidad de abstracción sobre todo tipo de asuntos; siguiendo esta premisa indeclinable de nuestros sistemas educativos uno se encontraría en mejores condiciones para comprender el problema del terrorismo de Estado si ha aprobado los doce años de matemática obligatoria); nociones de historia (sin consideración del problema epistemológico y político de la historiografía); nociones de ciencias naturales (con fuertes distorsiones en el tránsito a la escolarización de esos saberes). En suma, lo que se quiere destacar en este punto es que el desarrollo de la racionalidad pareciera ser un objetivo indiscutido del propósito escolar, sin que ello permita ubicar en el mismo rango de importancia al de esos discursos científicos, al cuerpo y la afectividad, por ejemplo. La construcción de lazos y la sociabilidad quedan por fuera de los propósitos principales de la tarea formativa y sin margen de discusión, prácticamente, en cuanto a su relevancia para la constitución de la subjetividad. La tarea de los equipos de orientación escolar y los gabinetes psicopedagógicos, por ejemplo, se inicia cuando la maestra detecta un problema cognitivo o cuando el comportamiento del alumno no se ajusta a lo esperado. Y el trabajo de estos equipos suele quedar desagregado respecto de la “tarea principal” de la clase. Como si el trabajo “emocional” estuviese subordinado al trabajo “intelectual”.

Cuando decimos “educación racional” nos referimos a un tipo de educación –con predominio evidente– que asume la centralidad del *logos* como fuente de verdad. La tradición filosófica asignó un privilegio ontológico a la “cosa”,

de modo tal que el pensamiento es sinónimo de búsqueda de la verdad (como *alétheia*). Esta verdad, que se opondrá taxativamente a la simple opinión (*doxa*), quedará ligada en el pensamiento filosófico desde hace más de dos milenios al *logos* o *nous*. El logos como pensamiento de lo cierto, de las esencias, de lo verdadero, ocupará un lugar central en la producción de la verdad sobre las cosas, en tanto que los productos de la imaginación quedarán del lado de la percepción sensible, vale decir, de la simple opinión (Marchesino, 2014: 104). Dicho en los términos de Castoriadis, hay una jerarquía ontológica clásica que da un lugar superior a la *lógica conjuntista-identitaria*. Hemos dicho antes, al estudiar en detalle el lugar de la imaginación en la tradición filosófica, que se trata de una dificultad en la que la filosofía se ha encerrado al ligar tempranamente el problema ontológico al gnoseológico.

El problema de la ontología heredada (*verdad/error; ser/aparecer; cuerpo/alma*) es que determina de un modo tal la concepción del mundo histórico-social, que las teorías del cambio social que se derivan de esta (incluida la filosofía de la historia marxista)¹⁵ encuentran como limitación en el plano pedagógico una idea de emancipación como ilustración. Las experiencias prácticas y las proposiciones teóricas que hemos repasado en el capítulo 3 de este libro, quedaron dentro de estos límites. ¿Qué consecuencias provocaría una pedagogía que postulase una ruptura con la jerarquía ontológica que destina a la imaginación a un segundo plano? Como venimos intentando mostrar, un desocultamiento de la imaginación radical tiene inevitablemente consecuencias no solo filosóficas, sino también pedagógicas y políticas. Porque, en efecto, no es lo mismo sostener que el mundo histórico-social es una derivación o instancia de segundo grado respecto de una realidad primera (que además no deja de ser una totalidad inexpugnable), que afirmar que es mundo histórico-social –instituido por la fuerza de las significaciones imaginarias sociales creadas radicalmente por el colectivo anónimo– es origen y fuente de nuevas formas de ser.

¹⁵ Para Castoriadis, la filosofía de la historia que propone Marx no puede seguir sosteniéndose en cuanto se basa en un postulado oculto: la naturaleza humana es inalterable y su motivación predominante es la económica. El desarrollo de las fuerzas productivas permite suponer una autonomía de la “técnica” respecto del entramado de las relaciones sociales y el mundo de las significaciones imaginarias sociales. Esta crítica se dirige principalmente a la concepción determinista de la historia, señalando que la negación de una dimensión no-causal hace que el materialismo histórico devenga en metafísica. Y la idea de progreso, que es una significación imaginaria esencialmente capitalista, es una idea en la que el mismo Marx se dejó atrapar (1997: 118).

El problema de que no haya lugar para un pensamiento tal en la filosofía heredada supone a su vez que tampoco hay una pedagogía sostenida en una ontología no determinista. Por eso nuestro problema aquí no es la aplicación mecánica o funcional del pensamiento de Castoriadis a la reflexión pedagógica, sino las consecuencias que una reflexión pedagógica pueda tener, si su punto de partida es una ontología de la no determinación, cuya posibilidad de producir sucesivas e infinitas determinaciones se haya en la imaginación radical. En principio, lo que cambia es el objeto de la emancipación. Por supuesto que tal objeto sigue contemplando todo ordenamiento socioeconómico y político heterónomo y productor de heteronomía. Pero va más allá de esto. Sabemos que es co-sustancial al funcionamiento del capitalismo económico y financiero la producción de subjetividades heterónomas en cuanto el consumo conforma rituales de repetición y alienación. Pero no debemos incurrir en el error de suponer que la heteronomía solo le es inherente al capitalismo. *Toda hegemonía es productora de heteronomía*. No hay una hegemonía mala y otra buena.

Hoy en día la pedagogía está hegemonizada por una perspectiva economicista-funcional. Una pedagogía emancipatoria no puede desconocerlo. Entre otras cosas, una pedagogía que pretenda ser emancipatoria deberá considerar, entre el conjunto de cosas que venimos diciendo, el problema de la jerarquización curricular. En este sentido, una pedagogía tal debería sostener como principio una *igualdad curricular* y la des-jerarquización de los campos disciplinares. El lugar secundario y hasta incluso marginal¹⁶ de las humanidades y las artes en la currícula escolar no debiera ser superado por una simple inversión del orden.

Una ontología no determinista hace posible entender que toda institución es contingente y producto de sí misma. La sociedad, una vez instituida, tiende a perpetuarse y en ese camino también tiende a negar su autoinstitución. Una pedagogía emancipatoria no será aquella que solo se limite a la denuncia del orden instituido, sino aquella que esté dispuesta a sostener la interrogación ilimitada sobre su propio sentido. Por eso no resulta absurdo pensar que la forma escolar actual nunca dará lugar a tal pedagogía. Porque toda forma que adopte la institución escolar, bajo una lógica emancipatoria, debe someterse a examen sobre su sentido y finalidad. Una pedagogía emancipatoria puede sostenerse

¹⁶ Obsérvese, por ejemplo, el fracaso pedagógico ocurrido con el espacio curricular “Construcción de Ciudadanía” en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. O la progresiva supresión del espacio curricular destinado a la enseñanza de la filosofía.

a condición de favorecer una reflexión radicalizada sobre las significaciones imaginarias que dan forma a las instituciones que permiten la vida en sociedad.

Si, como sostiene Diker (2009), educar es hacer algo “con” alguien o “de” alguien, y si eso que se pretende hacer como operación pedagógica siempre es una operación fallida, entonces hay que volver a preguntarse si es verdaderamente posible la pretensión emancipatoria. En esta preocupación parecen resonar los viejos ecos de la educación negativa de Rousseau. Una pedagogía emancipatoria, ¿tiene que intervenir sobre la naturaleza infantil o debe abstenerse de hacerlo? ¿Cuándo intervenir? ¿Cómo intervenir? El abstencionismo pedagógico de Rousseau supone operaciones complejas para no intervenir. ¿Cómo es posible, en última instancia, la acción de una libertad sobre otra libertad? Parafraseando a Rancière, así como no puede educar para emancipar quien no se encuentre emancipado, no podríamos educar para la autonomía si no advertimos que ella es un problema fundamental.

De lo dicho se infiere que no se trata de cambiar una “funcionalidad” de la educación por otra. Por funcionalidad debemos entender una posición de “apéndice” que la educación ocuparía respecto de un sistema de organización de los intercambios económicos. La educación como práctica social ineludible en todo conjunto humano, si se pretende emancipatoria, no cumple un mero rol de formadora de “nuevos valores”. La cuestión de la emancipación, se ha mostrado, se encuentra en un plano más complejo que el de la racionalidad. Las actuales características del orden económico mundial predominante, es decir, del neoliberalismo, o mejor como sugiere Badiou, de un capital-parlamentarismo, es que no se apropia únicamente de los resortes jurídicos de los Estados, sino que produce una “racionalidad” caracterizada por la ilusión de los individuos de estar en posesión de sus decisiones.

Antes de pasar al siguiente capítulo podemos recapitular lo expuesto hasta aquí. Una educación podrá ser emancipatoria a condición de sostener los siguientes principios filosóficos, pedagógicos y políticos:

- I. Tener como base una ontología de la no determinación sobre la que se comprenda el mundo histórico-social como efecto de la autoinstitución de significaciones imaginarias y su posibilidad de autoalteración permanente.
- II. Sostener una noción de sujeto que le asigne como atributo principal la imaginación radical.

III Promover una institución escolar cuyo dispositivo central sea una práctica reflexiva y deliberativa infinita: sobre sí, sobre la relación con los saberes, sobre el sentido y finalidad de la vida en común.

Educar para emancipar es hacer posible que un alumno pueda pensar y sentir, parafraseando a Castoriadis (1998b: 331), que aunque siempre haya estado en el lugar en el que está, no está obligado a quedarse allí. Siempre habrá posibilidad de escuchar algo distinto y pensar algo nuevo. Una pedagogía emancipatoria, en este sentido, debe ser considerada como *una educación filosófica*. Si es que por filosofía entendemos la actitud de poner en cuestión las representaciones colectivas establecidas por los dioses, o por la historia, para el orden correcto de la ciudad. Por eso es que una pedagogía emancipatoria debe preguntarse por las posibilidades de una sociedad autónoma. Una pedagogía tal estará sin duda inclinada a amar la belleza, la sabiduría y el bien común.

El principal problema de una pedagogía emancipatoria, en la perspectiva de la autonomía, es que esta, como cualquier otra pedagogía, tiene una dimensión prescriptivo-normativa. La diferencia entre una pedagogía emancipatoria y cualquier otra pedagogía es que aquella se plantea como propósito, justamente, la libertad. Y en cuanto consideremos que cualquier prescripción se vuelve contra los propósitos libertarios, la pedagogía emancipatoria encuentra allí una tensión casi irresoluble, a no ser que se entienda que la libertad de cada quien no termina cuando empieza la del otro sino, justamente, su contrario: mi libertad no es posible sin la libertad del otro. La dimensión de la autonomía en el plano individual es una ilusión, puesto que si no hay autonomía colectiva no puede haber autonomía individual.

Capítulo 6

Escuela y subjetivación política

La ley es buena, pero la filosofía es mejor. La ley en efecto nos obliga a abandonar el pecado, la filosofía nos lo enseña. Como la necesidad es inferior a la elección, así la ley es inferior a la filosofía.

Maqâlat Suqrât fi-l-maqâisat beina-l-sunna –l-falsafawa

El gobierno de la escuela y el problema de la construcción de ciudadanía: la educación con miras a los asuntos comunes

Al preguntarnos por las reales posibilidades de una educación emancipatoria hemos tenido que revisar desde qué concepción de sociedad, institución y sujeto, partimos para considerar el asunto. Hicimos el ejercicio de poner en relación estas nociones con la obra de Castoriadis porque comprendemos que en ella hay una forma inédita de pensar el proceso de creación, mantenimiento y transformación de las sociedades. Esta perspectiva aporta, desde la filosofía,¹

¹ Especialmente, por articular de particular modo a la actividad filosófica con la teoría del psicoanálisis freudiano.

unos enfoques bastante productivos para la reflexión pedagógica. Como resultado de este ejercicio derivaron unas preguntas por el alcance y los límites de esa pretensión educativa. En este capítulo lo que buscaremos problematizar es la siguiente cuestión: ¿es posible construir instituciones que al mismo tiempo que ordenan los lazos sociales, hagan lugar para el cuestionamiento de lo instituido y su autoalteración? En especial referencia a la escuela, esa pregunta es ciertamente la pregunta por la relación que sea posible establecer entre la estructura del “gobierno escolar” y la pretensión emancipatoria de la educación. Relación que nos interesa considerar para evaluar de manera principal sus efectos en términos de subjetivación política.

Dicho esto, en forma simultánea, habrá que llevar entonces la reflexión sobre una noción que deberá ser precisada y que es, justamente, la de *subjetivación política*. Recordamos entonces que hemos tomado la decisión teórica de sostener que la subjetividad, en términos filosófico-políticos, deviene de un proceso de elucidación, en el sentido de que este es condición y posibilidad de la reflexión lúcida sobre los sentidos instituidos por la sociedad, como conjunto de significaciones imaginarias sociales. De modo tal que en dicha perspectiva teórica quedaban anudadas dos dimensiones indisociables para esta noción de la subjetividad: la dimensión imaginaria individual y la dimensión imaginaria colectiva. Entenderemos entonces que *un proceso de subjetivación política es co-sustancial con el proyecto de autonomía*. Tanto a nivel individual como colectivo. Dicho de otro modo, hay sujeto² como efecto del despliegue de la autonomía, que es una forma de lucha contra la tendencia a la *heteronomía* —es decir, a la clausura—, tanto de la psique como de la sociedad. La psique socializada deviene en individuo social, que a su vez puede devenir sujeto, pero a condición de que se haya establecido un proceso de elucidación.

Por otra parte, es igualmente necesario establecer alguna precisión respecto del uso que damos aquí a la palabra *política*.

Por política vamos a entender: “... aquello que crea instituciones que tras ser interiorizadas por los individuos les facilitan el mejor acceso a la autonomía individual y la posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad” (Castoriadis, 1998b: 81).

Como se podrá comprender, es una definición de política ajustada a unas condiciones específicas. Se trata de una actividad que produce *autonomía* para el

² En el sentido otorgado por Castoriadis la referencia es decididamente individual. La idea de un sujeto colectivo debería ser explorada con mayor detalle, como lo hace Cerletti (2008a).

individuo en singular y al mismo tiempo produce en el colectivo la apropiación de las decisiones de efecto público. En este sentido, se trata de una actividad que no remite a una simple “gestión” de la cosa pública. No es administración de lo existente ni diseño de unos mecanismos compensatorios o regulatorios de las desigualdades y el conflicto social.

Esta forma de definir la noción de *subjetivación política* nos permite encarar –desde una perspectiva particular– la cuestión de la construcción de la ciudadanía en el ámbito de la escuela. Advertimos que el recorrido por la historia de la función escolar en relación con la formación de la ciudadanía y sus múltiples derivaciones, puede llevarnos a construir un problema con valor filosófico, pedagógico y político propio, con independencia de los propósitos generales de esta tesis. No obstante, el problema de la construcción de ciudadanía a través de la escuela se nos vuelve un objeto de reflexión, que completa la dirección que tomó el análisis de la educación emancipadora.

A lo largo del siglo xx, al menos en Argentina, la preocupación por la formación de los ciudadanos ha atravesado la historia de los cambios curriculares de la escuela secundaria. Desde principios de siglo xx hasta el presente, podemos ver esa preocupación bajo la evidencia del cambio recurrente en el nombre que dicho espacio adoptó como materia en los planes de estudio de la escuela media.³

³ Una mirada panorámica, dice Waksman (1998) de los planes de estudio de la materia dedicada a la formación de la ciudadanía en la escuela media, muestra cómo, a diferencia de otros espacios curriculares, existe una relación directa con los cambios en el sistema político argentino a lo largo de la historia del último siglo. Los gobiernos militares, como lo explica Cardinaux (2002), dieron mucha importancia a esta asignatura modificando sus planes de estudio, pero manteniendo entre sí una continuidad en sus contenidos. El plan de estudios implantado por la dictadura de 1956 es reimplantado por las de 1968, 1971 y 1976. Esta autora se detiene además en el uso escolar de algunos términos con relación a determinados momentos de la historia del último medio siglo en Argentina. Así, el plan de 1956 denomina a la materia, paradójicamente, “Educación Democrática” y se orienta a practicar un recuento de las virtudes públicas y privadas que conforman el espíritu democrático, proponiendo un recorrido histórico en el que los gobiernos de Rosas y Perón son presentados como tiranías, exaltando el patriotismo como virtud fundada en principios morales. El relevamiento de Cardinaux prosigue con el plan de 1974 en el que la materia lleva el nombre de *Estudio de la Realidad Social Argentina*, y que en un contexto político diferente se enfatiza la integración del pueblo argentino a Latinoamérica y aparecen las nociones de imperialismo y soberanía política. Los planes de estudios subsiguientes también dan cuenta de diferentes aproximaciones a la noción de ciudadanía. Así, en el plan de estudios de 1981, hacia finales de la última dictadura, la materia se llamará *Formación Moral y Cívica*, con una clara inclinación moral religiosa. En 1985, con la recuperación democrática,

La exigencia de emancipación parece evidente en una democracia. Pero esta exigencia choca rápidamente, en la tarea escolar, con la necesidad de autoridad. En algún sentido, podemos decir que *educar para emancipar* es una expresión que contiene en sí misma una contradicción. El mito republicano nos dice que a través de la escuela quiere formar buenos ciudadanos. Pero esto debe hacerlo al precio de inclinarse por uno de los polos de la tensión que da forma a esta pretensión: o volverlos gobernables o asumir el riesgo de que sean seres libres. En esta misma dirección se inscribe la tensión que desde Alberdi en adelante marca la historia política y pedagógica en nuestro país: conciliar los valores igualitarios de una república abierta a todos con los valores jerárquicos de una república restrictiva para unos pocos. Por eso, la pedagogía republicana de fines del siglo xix no puede desagregarse automáticamente de aquella gestada por Comenio, los jesuitas, el cura Lasalle, la Sociedad Lancasteriana, o las de Pestalozzi y Herbart. Porque entre ellas se puede seguir sin solución de continuidad la doble tarea de la pedagogía: el problema del gobierno y el problema de la enseñanza.

¿Puede la escuela formar ciudadanos? ¿Debe hacerlo? ¿Qué se dice cuando se afirma que la escuela debe ser un espacio de construcción de ciudadanía? ¿Qué relación se puede establecer entre la pretensión de la escuela de formar ciudadanos y la forma que toma el gobierno de la escuela? ¿Es lo mismo hablar de *construcción de ciudadanía* que de *educación política*? Sabemos que no son preguntas absolutamente novedosas. Sería un buen ejercicio rastrearlas incluso en los cambios en la política curricular desde la recuperación democrática en adelante en nuestro país. Pese a su falta de novedad, consideramos que dichas preguntas siguen propiciando grandes debates educativos. Porque aun cuando pretenda que su finalidad es la formación del ciudadano, la educación institu-

los planes de estudios retoman para la materia el nombre de Educación Cívica, poniendo en este caso el énfasis en la noción de democracia como forma de vida, y proponiendo estudiar los partidos políticos, la participación de la juventud y la defensa de los derechos humanos. Las reformas de los noventa, prosigue Cardinaux, trajeron el pasaje de la ciudadanía a la “opinión pública” y allí se detiene el análisis de los planes de estudio. Sería útil completar este recorrido con las reformas curriculares posteriores. Se volvería un poco más complejo –aunque necesario por varias razones– en función de la diversificación de diseños curriculares a partir de la reforma de 1994, que descentralizó en cada provincia la potestad de elaborarlos. Solo referimos aquí que, en el más próximo a nosotros, el de la provincia de Buenos Aires, las materias se denominan ahora *Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía*, con un claro énfasis en una perspectiva de derechos y participación política juvenil.

cionalizada, en el formato escolar actual, puede constituir la clausura misma de la política.

Las preguntas recién formuladas nos permiten decir que, en nuestro caso, encontramos cuando menos tres núcleos problemáticos sobre los que es preciso encarar un análisis crítico. En *primer* lugar, existe un problema de polisemia en torno a la noción de ciudadanía. Difícilmente encontraremos univocidad en torno a la *formación ciudadana*. De una escuela a otra, de un maestro a otro, de una profesora a otra o de un directivo a otro, encontramos sentidos diferentes para señalar lo que se hace en relación con la educación ciudadana. Podemos encontrar referencias a lo político, a los valores, a la necesidad de la buena convivencia, al respeto a las tradiciones, etcétera. Lo que sí parece ser unívoco es el *sentido común educativo* en torno al carácter positivo de la construcción de ciudadanía en la escuela. Aun cuando no se sepa cabalmente qué se está haciendo a tal efecto o, como también es frecuente, se hagan cosas contradictorias. El problema, entonces, no sería la diversidad de concepciones en torno a la construcción de ciudadanía en la escuela, sino ese *sentido común educativo* que clausura cualquier posibilidad de reflexión y deliberación al respecto.

En segundo término, asociado íntimamente al precedente, hablar de ciudadanía presupone repasar la tradición filosófico-política. La noción de ciudadano en la antigua Grecia no es la misma idea que se instituye en la modernidad a partir de la Ilustración. Pero más importante resultará reconocer que existen contraposiciones fundamentales entre las tradiciones liberales y republicanas y las corrientes de origen marxista, por ejemplo. Con todas sus ramificaciones y variaciones conceptuales o prácticas. Lo decimos de modo muy esquemático tal vez, pero lo que no queremos dejar de señalar con cierto énfasis es que es imposible hablar de ciudadanía en la escuela desde un lugar “neutral”. La implementación de políticas curriculares en torno a la enseñanza de la ciudadanía o a su construcción deja sin problematizar esta cuestión o, lo que es peor, asume por defecto que la matriz liberal que caracteriza al sentido común escolar es incuestionable.

El *tercer* problema que presenta la construcción de ciudadanía es el supuesto pedagógico de que es necesario aprender ciertos saberes que, hipotéticamente, están implicados en la práctica efectiva de una ciudadanía democrática. Aquí se presenta por lo menos una controversia al momento de definir cuáles son esos saberes. Si se trata de saberes ya conceptualizados, el problema no es tanto didáctico como político, en cuanto cualquier propuesta curricular supone en acto un posicionamiento político-ideológico. Si se trata de otro tipo de sabe-

res, como por ejemplo el desarrollo de habilidades de carácter subjetivo, como saber participar, saber argumentar, saber ser solidarios, saber cooperar, etcétera, el problema vuelve a situarnos —como en otros campos— en la pregunta por su enseñabilidad. Si es o no enseñable la *virtud* es un asunto que no termina de resolverse desde hace por lo menos dos mil quinientos años y no cesa de inquietar a filósofos y pedagogos.⁴

Asociado a este último problema queda por analizar la cuestión de las propias prácticas escolares. Resulta cada vez más evidente que el “lugar” para la construcción de ciudadanía en las escuelas, pese a su inscripción curricular (ya sea transversal o específica) devino en un convencionalismo que “concede” de un modo pasivo a las prácticas educativas de ciudadanía un lugar completamente secundario. Un estudio de caso nos llevaría a constatar situaciones por demás absurdas respecto de lo que se hace en el espacio curricular asignado a la *construcción de ciudadanía*. La desvalorización de este espacio, es nuestra hipótesis, deviene de las propias prácticas docentes y no tanto, en este caso, de la normativa o los diseños curriculares. Se asocia a ello la ausencia de una demanda social específica en torno a la cuestión de la ciudadanía. Si bien en los últimos años el cambio conceptual-jurídico en torno a la infancia y la juventud, con la sanción de leyes nacionales y provinciales específicas de protección y promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes, dio un giro decisivo en torno a su consideración como sujetos de derechos, no dejan de constatarse tensiones y contradicciones a la hora de hacer efectiva su condición de ciudadanos (Diker, 2009).

Estos tres núcleos problemáticos se anudan a su vez en dos problemas filosóficos y políticos fundamentales: el de la construcción de *lo común* y el de la *democracia*. Para abordar el análisis de este conjunto de cuestiones, desde la perspectiva del problema de la *producción de lo común* y de la *democracia*, en esta última parte proponemos dar un orden de conjunto al trabajo reflexivo, tomando en consideración tres enunciados que de modo conclusivo aparecen una y otra vez en la obra de Castoriadis. Aunque estos no aparecen ni en el orden en que los presentaremos ni reunidos en alguno de sus escritos, creemos que constituyen una productiva configuración conceptual que nos permitirá presentar con claridad el problema y los recorridos a los que da lugar. Estos

⁴ Varios diálogos de Platón dan cuenta de esta discusión. Especialmente el *Protágoras* muestra una mayor inclinación de aquel a considerar como imposible la tarea de enseñar la virtud. Pese a ello, puede decirse que deja espacio para que la cuestión quede abierta.

enunciados habilitarán a su vez unas primeras conclusiones acerca de las posibilidades de retomar las expectativas emancipatorias puestas en la educación de aquellos a quienes la dirigimos, desde la perspectiva filosófica, pedagógica y política del *proyecto de autonomía*. Se trata de tres proposiciones que Castoriadis recupera de la cultura política y de la filosofía griega: la educación con miras a los asuntos comunes (*paideia pro ta koina*); dar cuenta y sentido de lo que se dice y se hace (*logon didonai*); la ciudad es la que educa a los hombres (*polis andra didaskein*).

Tenemos que decir también que a la par de las cuestiones —problemáticas por sí mismas— de *la producción de lo común* y de la *democracia*, debe tenerse presente que el problema de la construcción de ciudadanía a través de la educación institucionalizada trae consigo otro problema filosófico y político, como es el problema del Estado. Excede ampliamente las posibilidades de este trabajo abordar la cuestión del Estado. Pese a ello, es posible señalar que el problema de la construcción de ciudadanía remite necesariamente a las posiciones en torno a la función del Estado en la vida de las sociedades contemporáneas. Vale decir, formar ciudadanos presupone alguna idea de Estado. Una pedagogía emancipatoria debería considerar esto, de manera inexcusable. Como mínimo, ello nos remite una vez más a la tensión constitutiva de la pedagogía que heredamos con la modernidad: sujetar para emancipar. O, dicho de otro modo, producir ciudadanos que puedan ser libres pero gobernables.

Las posiciones frente al rol del Estado desde las perspectivas emancipatorias pueden ser sintetizadas en dos grandes bloques. El Estado puede ser garante de la ampliación sostenida y progresiva de derechos; o el Estado captura la potencia de la subjetividad política. Algunos van a considerar que el Estado, desde una perspectiva emancipatoria, es el sujeto de la política y otros dirán de este que no es más que su anulamiento.

Así como antes hemos formulado la pregunta sobre si sería posible construir instituciones que no sean jerárquicas,⁵ o en todo caso y para ser más precisos, instituciones en las que lo colectivo ocupe el lugar de una figura central única, nos preguntamos ahora por la posibilidad de un Estado desjerarquizado, no burocratizado y no separado de la vida de los individuos.

⁵ Cfr. el apartado *La institución y las significaciones imaginarias*.

La producción de lo común

En un sentido claramente práctico —que será más o menos evidente según el caso— toda organización social necesita una pedagogía.⁶ Y la institución siempre debe responder a la búsqueda de sentido que caracteriza a la psique. De modo que todo proceso educativo es, en acto, la ratificación de la validez social de unas significaciones imaginarias que dan orden, sentido y dirección al conjunto de las actividades que cohesionan a la sociedad. Todo proceso educativo, entonces, al tiempo que permite sostener el despliegue del sentido para la psique, lo hace apoyándose en la otra dimensión de lo imaginario: la dimensión histórico-social. Lo común a todos, en este orden de cosas, se explica por la interiorización de esas significaciones imaginarias en el psiquismo individual. De allí que el estudio de la creación, mantenimiento y transformación de las sociedades no pueda esquivar el elemento de la subjetividad, saltándose sin reparos el cerco al que conduce el enfoque del análisis de los mecanismos de funcionamiento del poder.

Fernández Enguita (2012) señala que frente a los cambios impuestos por la globalización económica y financiera, hay una serie de cambios culturales y políticos que merecen atención. Esto implica pensar que hay un nuevo papel de la educación en la formación de la ciudadanía, ya que a partir de la globalización sería un problema que se despliega en dos direcciones: como apertura de la comunidad nacional hacia afuera y como diversificación hacia adentro. Hacia afuera, se trata de pasar de la nación a la humanidad como colectivo de referencia, elevando la idea de la humanidad de simple concepto a categoría moral. Esto es, enseñar y aprender a considerar a la humanidad en su conjunto como la comunidad total en la que la persona se desenvuelve (2012: 23).

Vale decir que, frente a los cambios culturales —se considere a estos como efectos de los cambios económicos o no—, la posición tradicional de la educación institucionalizada con relación a la construcción de identidades está siendo conmovida. Pero frente a la propia y novedosa diversidad de sus educandos, como señala Marisa Bertolini (2006) se exploran tímidas estrategias. Así, se suele congelar el análisis en la falta de deseo de aprender y de estudiar de los jóvenes, por ejemplo, cuando en realidad lo que habría que observar con más detenimiento, señala la filósofa uruguaya, es que es el propio debilitamiento del sentido de comunidad el que tiene efectos significativos en el vínculo peda-

⁶ Podría postularse incluso que, desde el punto de vista teórico, toda reflexión filosófica sobre la política deriva en una proposición pedagógica.

gógico. Asistimos hoy al despliegue de nuevas subjetividades y nuevas formas de sociabilidad que no pueden reducirse a las categorías ya conocidas como las de “pobres”, “ricos”, “clases sociales”, “oprimidos”, “lumpen-proletariado”, “pueblo”, etcétera. El efecto de ese despliegue parece estar en relación con un modo de “contener” la diversidad solo en la lógica del mercado. De modo tal que esa diversidad parece operar, como señala Berttolini (2006: 268), como generadora de violencia o de prácticas de encapsulamiento fragmentado, en cuanto el otro es potencialmente mi enemigo. Leamos su propia escritura:

Y las alternativas son: o lo destruyo (lo agredo, lo mato, lo encarcelo, lo violó, lo torturo) o levanto muros suficientemente altos para defenderme o invisibilizarlo. Por este camino, lo que aparece claro es un profundo quiebre de la comunidad, es decir, la imposibilidad de compartir lo común. Este escenario social ingresa a las instituciones educativas y las desacomoda fuertemente (Berttolini, 2006: 268).

Parece ser cierto entonces, como señalan y advierten muchísimos colegas, que lo común ha sido puesto bajo sospecha. ¿Cómo se construye lo común? Su contenido es efecto de las disputas de proyectos políticos. Eso lo sabemos. Por lo general, lo sabemos mejor retrospectivamente. Saberlo en situación, es decir, comprender el proceso de disputa en torno a la construcción de lo común en el propio presente, es un poco más complejo. Aquí hemos insistido bastante en la idea de que volver inteligibles esos procesos es el efecto de una *elucidación*.

Pero como señalan Frigerio y Diker (2012), frente a la cuestión de la producción de *lo común*, podemos vernos tentados a reducir la reflexión a una defensa romántica de lo común o a su lisa y llana renuncia en nombre de la defensa de las particularidades. Una y otra posición reflejan las dificultades que implica pensar la idea en tiempos de crisis de los universales. Es por ello que, a la hora de pensar en el problema de la producción de lo común, especialmente desde la tarea educativa, es un buen punto de partida no admitir *la regla de la exclusión*. Advierten Frigerio y Diker que esa regla de la exclusión, “impone como natural que solo hay dos (colonizadores y colonizados, vencedores y vencidos, dominadores y subordinados) y que no hay lugar para dos, entronizando la figura del uno” (2012: 8). Por lo tanto, es posible asumir que el mundo común es entre todos y no solo entre dos, “contraponiendo al totalitarismo del uno y el esquematismo del dos la compleja simultaneidad de lo polifónico, plural y múltiple” (*ibid.*).

Como fuese, es más o menos obvio que a la pretensión igualadora de la escuela, esa pretensión puesta en cuestión por la crisis de los universales que caracteriza a nuestro tiempo,⁷ la desmiente además, inmediatamente, la evidencia de la polarización y segmentación social verificable en los circuitos educativos diferenciados, como lo marca la fragmentación entre escuelas públicas y privadas.⁸ Lo común es posible, quizás, por la vitalidad que conservan aún hoy algunas significaciones imaginarias sociales. Pero esa polarización hace al mismo tiempo que se desdibuje el lugar de la escuela como lugar colectivo. Alguien que no logro recordar ha señalado muy bien que el mismo pupitre ya no reúne al hijo del médico y al hijo del carpintero. Lo paradójico resulta ser que a pesar de que esa polarización produce la dilución de los espacios comunes de relación, reconocimiento y mutua comprensión, la significación imaginaria social que la escuela constituye en torno a la ilusión de la vida en común sigue funcionando como tal. En parte, esta paradoja puede explicarse por la larga duración histórica de algunas significaciones imaginarias. Ese es el efecto de la tendencia a la clausura sobre la que ya nos hemos referido largamente.

La *realpolitik*, en este sentido, se ha llevado por delante —y tal vez ya ha saldado— la discusión sobre el carácter principal o subsidiario que le compete al Estado respecto de la educación de los individuos. Que por cierto, tienen el derecho constitucional a ser educados.⁹ En esta discusión, no está de más decirlo, se establece el marco de una controversia algo más que jurídica. La posición de quienes sostienen el carácter subsidiario del Estado respecto de la educación se acerca a los argumentos menos garantes de los derechos de los

⁷ Hemos trabajado esta idea en el capítulo anterior cuando enfocamos el problema desde la perspectiva del *avance de la insignificancia*. Se caracterizó a esta como un fenómeno característico de nuestro tiempo histórico, más allá del discurso de la crisis de los grandes relatos. Dijimos entonces que el modo en que la crisis identificatoria —tanto a nivel individual como colectivo— se expresa como privatización de la vida pública, el conformismo generalizado y la apatía política, la liberación de las fuerzas depredatorias del mercado bajo una forma de pseudo-racionalidad y pseudo-control, un narcisismo individualista y la destrucción del medio ambiente. Características todas que dan cuenta de una sociedad que no tiene proyecto para sí misma.

⁸ Habría que preguntarse si esta fragmentación es un efecto incontrolado del desarrollo de la economía de mercado o si se trata de una verdadera tecnología de gobierno.

⁹ Adicionalmente, esta discusión llevaría a otra igualmente relevante —y bastante determinante desde una perspectiva emancipatoria— que es la de las llamadas políticas educativas compensatorias. Solo queremos hacer notar que, en torno a la problemática de la producción de lo común, la productividad simbólica de las políticas compensatorias interpela políticamente la noción de igualdad.

individuos. Asigna al Estado un papel que juega allí donde la actividad privada no alcanza. Esta posición recorre un peligroso borde que siempre termina evidenciando la desaprensión de la lógica del mercado para con la propia especie humana que lo sostiene. La primera posibilidad, la de la función principal del Estado respecto a la educación de los ciudadanos, a pesar de parecernos más amable, contiene, sin embargo, la tensión sobre cómo es que el Estado asume esa función sustantiva de garantizar la educación. Porque una cosa es garantizar que las personas aprendan lo que quieran o necesiten aprender y otra bastante distinta es la conformación de *un Estado docente*. Es cierto que para que esto último ocurriese —como efectivamente lo demuestra el éxito de la Ley 1420 y todo lo demás que ocurrió en nuestro sistema educativo nacional— la sociedad tuvo que construir unas significaciones imaginarias en torno a la positividad de la pedagogización de sí misma. Allí contribuyeron, como lo indicamos en el segundo capítulo, tanto las perspectivas liberales como las libertarias, en cuanto a la confianza en la ilustración de los pueblos como condición necesaria —aunque insuficiente— para su emancipación.

Por otra parte, debemos considerar también que el temprano divorcio entre la escuela y el *pueblo* o la *sociedad civil*, operado desde la sanción de la Ley 1420 en Argentina, tuvo unos efectos en esa pedagogización de nuestra sociedad de tal modo que la escuela es hoy un espacio —como el resto del Estado, por cierto— separado de la población. Y eso no provoca ningún extrañamiento. La vivencia subjetiva es que sobre los asuntos que la escuela trata, las familias, por ejemplo, solo pueden ocuparse de los referidos al funcionamiento de la cooperadora —o alguna otra cuestión equivalente— y no de aquellos asuntos directamente conectados con las cuestiones pedagógicas, los contenidos de la enseñanza o la conducción político-institucional de la gestión escolar. Vale decir, que en torno al proyecto educativo que la escuela proponga no hay espacios de reflexión y deliberación a partir de los cuales tomar algunas decisiones pedagógicas (y políticas). Por supuesto que podemos encontrar experiencias singulares sobre el involucramiento de la comunidad en los asuntos pedagógicos, pero no se trata de la cotidianidad ni del funcionamiento instituido de los establecimientos educativos.¹⁰ Esta separación no es un dato menor. Habla por sí misma de la eficacia evidente en la construcción de un tipo de significaciones imaginarias

¹⁰ En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, la normativa comprende para las escuelas la creación de Consejos de Comunidad. Sin embargo, prácticamente no se conocen escuelas que los hayan puesto en funcionamiento.

sociales en torno a la función de la escuela. La distancia subjetiva entre comunidad y escuela se vuelve un dato sustantivo para pensar cuando menos dos cuestiones. En primer lugar, justamente, aquello que en verdad tenemos y compartimos en común. Y en segundo término, estrechamente relacionado con el primero, los supuestos filosóficos, pedagógicos y políticos desde los que se encara la tarea educativa de construcción de ciudadanía. Si la centralización vertical y su consecuente jerarquización hacen de las escuelas ámbitos ajenos a la participación efectiva en los asuntos comunes, lo que nos preguntamos es qué tipo de *ciudadanes* produce esa escuela. Adicionalmente, un problema grave en relación con la producción política de lo común, es que los poderes públicos viven en un mundo privado. Es decir, que las decisiones más relevantes y trascendentes para la colectividad son tomadas en ámbitos sumamente restringidos. No hay real participación de la colectividad ni se la alienta.

Una vez más, entonces, formulamos una pregunta que nos ha permitido correr los de los lugares por donde habitualmente se resuelve la socialización política en la escuela: ¿puede haber un *común* construido de modo no jerárquico? Esta es una pregunta que está contenida en la preocupación de Enriquez (2009) que ya recordamos, acerca de las instituciones: ¿Es posible crear instituciones educativas que no sean jerárquicas?¹¹

¹¹ Vale hacer notar una inconsistencia que más tarde o más temprano se volverá seguramente un asunto de debate público. En la actualidad, en la Argentina es ley el derecho de los jóvenes de votar a los 16 años. La Ley 26774, llamada Ley de Ciudadanía Argentina, incorpora modificaciones en el Código Electoral de modo que todos aquellos y aquellas jóvenes que hubiesen cumplido los 16 años gozan de todos los derechos políticos conforme a la Constitución y a las leyes de la República. Si bien no es obligatorio, como sí lo es a partir de los 18 años, y más allá de las polémicas particulares que la sanción generó y aún genera en la sociedad argentina, lo cierto es que la “frontera” de la participación política se ha corrido a una edad en que los jóvenes aún están, formalmente hablando, en la escuela secundaria. Este hecho contrasta fuertemente con las restricciones a esa misma participación sustantiva, en cuanto a la elección de representantes políticos de la mayor relevancia para el destino de la comunidad, que se verifica en la propia escuela. Es decir, un joven puede votar presidentas y presidentes, gobernadores, intendentes, senadores, diputados y concejales, pero no puede votar la conducción de su escuela. No puede tener parte en la reflexión y deliberación sobre la orientación del proyecto pedagógico de la institución que lo está formando. Este contraste no hace sino poner en evidencia una dimensión nada menor para la construcción de ciudadanía. Sin perjuicio de reconocer que aquí solo se esboza muy rápidamente un problema, lo que intentamos hacer notar es que un *proceso de subjetivación política*, en el marco de una institución legitimada socialmente como la escuela, si se pretende democrático, enfrenta en este caso, una inconsistencia práctica.

Esta pregunta puede desglosarse por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, puede encararse desde un análisis del funcionamiento y de los efectos de las “jerarquías políticas” en el gobierno de la escuela. Esto remitiría a la elucidación de los modos en que se toman las decisiones cuyos efectos afectan a la comunidad educativa toda. En segundo término, sería preciso completar el análisis contemplando esos efectos en términos de subjetivación política de las “jerarquías académicas”. En este caso, el análisis requiere observar el desplazamiento de un campo a otro. Especialmente desde este hacia aquel. Una escuela es, entre muchas otras cosas, un ámbito de subordinación en un orden jerárquico.¹² Como el resto de las significaciones imaginarias sociales que han dado forma y figuras a las instituciones, este hecho queda oculto como *auto-institución*. Así, las jerarquías establecidas se autoperpetúan en virtud del efecto del auto-ocultamiento de la institución imaginaria de la sociedad. La escuela como lugar “público”, además de ser uno de los pocos lugares públicos que convocan a los ciudadanos regularmente, es un espacio visible pero también simbólico donde puede observarse el punto de inflexión entre el *imaginario social instituido* y el *imaginario social instituyente*. Nos detendremos muy brevemente en el análisis de un discurso pedagógico para intentar ilustrar solo una de las formas —una forma de uso frecuente, por cierto— en la que se patentiza el efecto de los discursos en la producción de las jerarquías políticas y académicas. En este caso, se trata de la respuesta habitual del “mundo adulto” a la pregunta por el sentido de la escuela demandada por los jóvenes, que además de poner en el centro la relación intergeneracional nos ayuda a pensar qué podemos tener verdaderamente en común; qué hay en realidad, entre nosotros y ellos. Dice Silvia Bleichmar:

No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo, es contradictorio con darle sentido a la vida, porque lo que le estamos diciendo es que su vida solo vale para ser conservada en sí misma y no para producir algo diferente. Si a un ser humano le decimos que lo único que importa de todo lo que está haciendo ahora, es prepararse para seguir viviendo, estamos hablándole a un esclavo y no a un ser humano.

¹² En *El maestro ignorante* (2007b), J. Rancière muestra de modo muy original la relación de desplazamiento de las jerarquías construidas en la pedagogización de la sociedad hacia jerarquías políticas.

Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede a la autoconservación. No se le puede plantear a un ser humano que el sentido de su vida está en ganarse la subsistencia, porque eso no es el sentido de ninguna vida.

Tenemos que terminar con esta idea que le planteamos a los chicos de que el único sentido de conservar su vida, es para que trabajen y sobrevivan. El sentido de conservar su vida, es para producir un país distinto, en donde puedan recuperar los sueños y la escuela es un lugar de recuperación de sueños, no solamente de autoconservación (2012: 132).

Al decir de Graciela Frigerio, esta podría ser una de esas “trampas discursivas del presente”. Esta idea de diferir al futuro el sentido de lo que se hace, además de proponer una ética de la sumisión y la heteronomía constante, estimula simultáneamente unas conductas del mérito individual. Sabemos ya que entender los procesos de enseñanza como procesos individuales es una victoria del liberalismo. De manera concurrente, una significación que conserva bastante peso narcisista en nuestra cultura es la que dice que debemos conocernos a nosotros mismos. No hay duda del sentido religioso con que fue pensado en la antigüedad griega o del peso ético con el que fue reformulado por Sócrates. Como sea, el obstáculo político que presenta esta significación imaginaria se pone de manifiesto justamente cuando nos enfrentamos al problema de la construcción de lo común. ¿Qué pasaría si con la misma fuerza que tiene esa significación imaginaria se instalase en nuestra cultura otra significación que ordenase, en lugar de cuidar de nosotros mismos, cuidar de los otros y cooperar en un conocimiento mutuo de sí? Ya no un camino solitario, individual –y a la sazón incompleto– sino un camino colectivo. Camino de creación de nuevas formas y figuras de pensamiento que no culmine ni complete nada, pero que ponga lo humano en otra dimensión.

Las instituciones –cuestión que ha dado vida a las páginas de este libro–, y digamos con mayor énfasis, las instituciones educativas, como todas las instituciones, tienen un saber de sí mismas. Al igual que los individuos, las instituciones pueden saber sobre ese saber o, por el contrario, no saberlo. Pero cuando las instituciones saben sobre el saber que de sí mismas tienen, permiten potenciar la ilusión –y la posibilidad cierta– de tener un saber sobre nosotros mismos. Esa es la posibilidad del camino colectivo. Esa es la posibilidad de una intervención lúcida –y por ello autónoma– en la producción de lo común. La posibilidad del camino colectivo en la producción de lo común y no la mera sumatoria de partes en un todo, es también la comprensión de que no es posible

la supresión de la institución (y del Estado) como horizonte de la pretensión emancipatoria. Se trata de ver si es posible –y cómo lo sea– la construcción de instituciones no jerarquizadas. Vale decir, instituciones que en su propio devenir puedan ser puestas en cuestión por cualquiera. Cualquiera de aquellos y aquellas que las habitan puede preguntarse por qué tienen que seguir haciéndose las cosas del modo en que se hacen.

Pero, ¿qué puede saber la institución sobre sí misma?; y ¿cómo puede saber acerca de eso que le es más propio? Si tomamos la noción de *elucidación* que introdujimos antes, habría que considerar si el principio que sintetiza esa acción –*pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*– permite o no la elaboración de algunos dispositivos. Y este ejercicio puede hacerse, sin convertirlo luego en poder legislativo o ejecutivo, sobre dos dimensiones de la institución que se dejan aprehender. La primera podemos llamarla *dimensión racional*. Esta dimensión es la de los reglamentos y procedimientos que toda institución materializa. En esta dimensión es posible medir, colectivamente, algunos efectos de tales reglamentos y procedimientos sobre los propios individuos y sobre el funcionamiento del conjunto. La segunda dimensión, que llamaremos de manera provisoria *lo no racional*, son por un lado los *restos*, y por otro los *bordes*. En ambos casos se trata de lo que no entra en la “cuenta” racional, es decir, en el orden que configura el funcionamiento y continuidad de la institución. Hablamos, en este caso, de elucidar lo que perturba la continuidad de la institución y de fijar la reflexión expresamente en esas discontinuidades.

El modo en que pensamos el problema de la producción de lo común, entonces, no queda desligado de la manera en que hemos abordado el problema de la sociedad y la institución y las significaciones imaginarias sociales que les dan su forma cada vez. En tal sentido, el problema del surgimiento de esas significaciones imaginarias sociales, como figuras de lo pensable y como orientación del sentido de las acciones sociales, se vuelve a ligar con el problema de la creación. Creación que hemos entendido como génesis ontológica. Si el ser no está determinado, la creación es entonces la emergencia permanente de formas y figuras imprevisibles e irreductibles a lo que las preexiste. Esta tesis ontológica, que llevó a Castoriadis a la elaboración de una nueva lógica, puesto que la lógica heredada está fundada en el principio de identidad y la teoría de conjuntos, posibilita un replanteo de la relación entre educación y producción de lo común por fuera de una lógica totalizadora. Habrá que postular entonces una nueva lógica, para poder pensar de una manera diferente la antinomia y la solidaridad entre la fuente de racionalidad que sostiene la producción de lo

común y el elemento no domesticable de lo imaginario que tiene la potencia de romper la clausura. Pero como sabemos que la filosofía de Castoriadis no es una filosofía de la indeterminación absoluta, es posible postular una relación entre lo viejo y lo nuevo no como repetición infinita ni como indeterminación absoluta de lo nuevo. Creación quiere decir posición de nuevas determinaciones, surgimiento de nuevas formas –*eide*–, y de nuevas leyes que pertenecen a esos modos de ser. Creación es indeterminación, si entendemos que la totalidad nunca es tan total ni nunca está tan determinada como para impedir el surgimiento de nuevas determinaciones. Pero esto, claro está, requiere una subjetividad que asuma como contingentes e historizadas las leyes que dan forma y dirección a cada sociedad. No hay necesidad ni funcionalidad absolutas en la creación de las significaciones que dan sentido y orientación a la vida en sociedad. De allí, lo recordamos una vez más, que tales significaciones sean llamadas imaginarias. Así, una reformulación de la *paideia* griega es posible, aun conservando su sustancia. Si en la noción griega el hombre deviene tal solo por efecto y a condición de un proceso educativo, agregamos que lo que hay en germen en lo humano es propiamente la posibilidad de la autonomía. Una *paideia*, entonces, es tal, si y solo si, se sostiene en el desarrollo de la actividad más propia del sujeto: su autonomía. La producción de un mundo en común es la creación de instituciones, explícitas o no, es decir, de significaciones imaginarias. Una educación que se pretenda emancipatoria no podría dejar de advertir el desafío que supone ir más allá de la incorporación espontánea de estas significaciones por los individuos –hecho por lo demás inevitable– y posibilite al mismo tiempo de su incorporación su puesta en cuestionamiento. Es por esto tal vez que debemos resaltar una vez más que la autonomía individual es impensable como tal si no se la pone en la perspectiva de la autonomía colectiva.

Democracia: desmesura y contingencia

Hay un pequeño esquema conceptual del que nos hemos valido para pensar el problema de la función de la escuela en la producción de lo común y sus efectos en términos de subjetivación política. Se trata de un esquema que Castoriadis recupera de la lengua griega, pero también, específicamente, de la práctica política ateniense. Los términos *oikos*, *ágora* y *eclesia* refieren a tres esferas de la vida social que nos sirven para ilustrar la relación entre la vida privada y la vida pública. Estas esferas de la vida en común son separables, pero

es inevitable que se articulen. Del modo en que lo hagan, justamente, depende en gran medida el tipo y carácter de sociedad que se configure. El *oikos* puede ser definido como la esfera privada de la vida de los individuos. El *ágora* es la esfera privada-pública (la plaza como mercado, pero también como intercambio de opiniones sobre los asuntos comunes). Mientras que la *ecclesia* es la esfera pública propiamente dicha, como espacio de decisiones que afectan el destino común (poder explícito). Estas esferas no estarían claramente distinguidas y articuladas, sino en un régimen democrático.

Sin perjuicio de toda la productividad que pudiera concedernos entrar en el debate teórico sobre la democracia, tomamos aquí la decisión de contraponer, como propone Castoriadis, la idea de democracia como *régimen* a la de democracia como *procedimiento*. Por lo tanto, el modo en que entendemos aquí a la democracia es ciertamente restringido. Esta restricción nos ayudará a sostener el argumento crítico sobre las democracias contemporáneas, a las que solo ciertas apariencias le permiten usufructuar tal nombre. Así, la democracia puede ser considerada como el régimen de autoinstitución explícita y lúcida, tanto como se pueda, de las instituciones sociales que dependen de una actividad colectiva (Castoriadis, 1996).

Retomando la distinción entre las esferas privada, privada-pública y propiamente pública de la vida social, la democracia es el régimen en el cual la esfera pública se transforma real y efectivamente en pública: pertenece a todos, está abierta a la participación de todos. La democracia es el régimen en el que se reflexiona y decide de manera colectiva sobre lo que se va a hacer. Adicionalmente, debe decirse que la democracia es el régimen en el que todos los ciudadanos son capaces de gobernar y ser gobernados, cuestión por lo demás indisociable, como ya sabía Aristóteles.

Una de las razones principales por las cuales la democracia ha devenido en mero procedimiento podría ser adjudicada a la crisis de las significaciones imaginarias que conciernen a la finalidad de la vida colectiva. Podría decirse que, si ponemos en relación esta noción de democracia con la forma en que hemos abordado la cuestión de la producción de lo común, debemos decir que los obstáculos para el movimiento democrático y la vida en común son fundamentalmente dos: la destrucción de la ciudad y el consumo como sentido de vida.

Por otra parte, debemos también precisar la relación entre democracia y política. En nuestra perspectiva, política y democracia pueden ser tomadas como equivalentes, pues en ambos casos su objeto es el mismo: crear instituciones que, interiorizadas por los individuos, faciliten al máximo el acceso a su

autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder existente en la sociedad.

Al igual que Badiou y otros filósofos —especialmente los que suelen ser llamados, de modo un poco esquemático, “filósofos del pensamiento político posfundacional” (Marchart, 2009)—, Castoriadis sostiene que la política no existe en todos lados y siempre. Lo que existe en toda sociedad es *lo político*. Para decirlo muy brevemente: la administración de las cosas. *La política*, contrariamente, es una creación “rara y frágil”, resultante de una creación histórico-social. La equivalencia entre *policía* y *política* que señala Rancière (2007a) es aquí semejante, en cuanto lo político para Castoriadis es el poder judicial, el poder gubernamental. En su concepción de la política hay una equivalencia absoluta con el término *democracia*. Esto es lo que marca una diferencia fundamental. Hay política porque hay democracia y hay democracia porque hay política. En toda sociedad hay relaciones de poder. Y el poder se expresa de dos modos. Como un *infra-poder*, y entonces es implícito. Y como poder explícito, entonces es lo que llamamos lo político, lo instituido como tal. Lo político es lo que podemos observar como los modos de acceso al poder explícito, la forma apropiada de administrarlo, etcétera. Esto también ilustra la idea de democracia como procedimiento.

La idea de que se pueda separar el derecho positivo y sus procedimientos de los valores sustantivos es un espejismo. Los procedimientos democráticos forman una parte importante del régimen democrático, pero justamente eso es lo que hay que remarcar: solo una parte. “La democracia como régimen es entonces a la vez el régimen que trata de realizar, en la medida de lo posible, la autonomía individual y colectiva y el bien común tal como fue concebido por la colectividad concernida” (Castoriadis, 1997: 290).

Otra cosa, que por cierto no es para nada menor —lo hemos indicado con alguna insistencia—, es la pregunta sobre si será posible pensar un Estado sin aparato burocrático jerarquizado en su organización, separado además de la sociedad y dominándola. Una sociedad sin instituciones explícitas de poder es un absurdo. Pero la idea de democracia como simple procedimiento también se basa en un absurdo; supone la existencia de un individuo-sustancia, que es una ficción, con sus determinaciones bien definidas fuera, o antes, de la existencia de cualquier sociedad.

Si como se dijo, hay una equivalencia entre democracia y política, entonces debemos entender por esta a la actividad de cuestionamiento de las instituciones establecidas. Como tal, es la actividad explícita y lúcida que implica

la instauración de instituciones deseables. Democracia y política deben ser pensadas como régimen de autoinstitución explícita de la sociedad; régimen de reflexividad y autolimitación.

Es interesante reparar en esta noción de “autolimitación” porque las reflexiones filosóficas a propósito de la democracia no se aproximan, generalmente, a esta cuestión. Castoriadis sostiene que la democracia, por ser un régimen de autolimitación, es un régimen trágico. Esa autolimitación tiene que ver con que no hay un fundamento “externo” que le diga dónde está el límite infranqueable. La obediencia a *Dios* o a la *Razón*, ofician como reaseguro de la cohesión. Pero el problema es que esa cohesión se logra al precio de un ocultamiento, que es el del poder autoinstituyente de la colectividad.

La idea de lo trágico en Castoriadis está presente en ese sentido más general en el que recibimos a la tragedia clásica griega en las figuras de Sófocles, Esquilo y Eurípides: como aviso del peligro de la desmesura. Sabemos que para la historia de la filosofía esto constituye un tema de investigación con peso propio, y por ello nos parece importante resaltar este modo de pensar la democracia, suponiendo su autolimitación. Las condiciones de un régimen democrático no se reducen a la relación entre “obligaciones” y “derechos” ni, como ya señalamos, a una cuestión de precisión de los reglamentos. Una democracia no está exenta de ellos, pero estos por sí mismos no pueden garantizar —y habría que ver si efectivamente lo pretenden— la participación efectiva en el poder explícito de la sociedad. De modo que la noción de democracia tiene equivalencia con las de autonomía y política. Como lo dice Castoriadis: “La primera condición para que exista una sociedad autónoma (una sociedad democrática) es que la esfera pública/pública se torne explícitamente pública, que se convierta en *ecclesia* y no en objeto de apropiación privada por parte de grupos particulares” (1998b: 84).

Esta condición de un régimen democrático entendido como proyecto de autonomía, implica a su vez lo siguiente:

1. Afectación de cualquier poder existente en la sociedad.
2. Afectación de la designación y control de todos los individuos encargados de ejercerlo.
3. Control de la producción y difusión de la información.
4. La *paideia* de los individuos.

No podemos abordar en esta tesis las discusiones a que han dado lugar en la filosofía y la teoría política los puntos 1, 2 y 3, pero sí hemos hecho el

intento de enfocar con el mayor detenimiento las cuestiones a que da lugar el cuarto punto.

La única verdadera limitación que puede comportar la democracia es la autolimitación, que en última instancia es la tarea y la obra de individuos (ciudadanos) educados por y para la democracia. Esa educación es imposible si no acepta que en su contenido las instituciones que nos damos no son ni absolutamente necesarias ni totalmente contingentes. Ello significa que no hay sentido regalado, ni tampoco garante o garantía del sentido, y que el único sentido es el que creamos a través de la historia. Vale decir que al igual que la filosofía, la democracia necesariamente pone de lado lo sagrado. En otras palabras, la democracia exige que los seres humanos acepten en su comportamiento real algo que en realidad casi nunca quisieron aceptar (y que en el fondo de nosotros mismos nunca terminamos de aceptar), esto es, que son mortales. Recién a partir del insuperable –y casi imposible– convencimiento de nuestra propia mortalidad y la de todo lo que hacemos, podemos vivir como seres autónomos que, viendo en los demás a seres autónomos, hacen posible una sociedad autónoma (1998b: 244-245).

La cita precedente nos permite decir que la escuela fracasa no solo en su pretensión emancipatoria sino en el más mínimo intento democratizador, cuando no acepta su autolimitación, ya que solo aceptándola hay posibilidad de que los individuos y las sociedades construyan autonomía. La construcción de una sociedad autónoma implica la aceptación de la finitud y la alteridad en cuanto simple y pura alteridad. La política comienza aquí. En la aceptación de la incertidumbre y la autolimitación.

Pero claro, no hay sociedad –y salvo escasísimas y muy pequeñas excepciones, tampoco hay instituciones– que se sostengan en un fundamento incierto y contingente. Nuestra tradición cultural ha acumulado un *horror a la indeterminación*. Una educación que induce en los individuos el horror a la indeterminación, es decir, que promueve el rechazo a la ausencia de fundamento extrasocial de las instituciones, ¿qué tipo de subjetividad política produce? Cuando el esfuerzo pedagógico se concentra en tener bajo control ese “otro de sí mismos”, ajeno y amenazante, el resultado, inevitablemente, conduce al acrecentamiento de una cultura en la que el dominio de la naturaleza y de las cosas se traslada automáticamente al dominio entre los hombres. El racismo y la xenofobia no constituyen fenómenos “excepcionales”. Son fenómenos constitutivos de un odio a lo otro que tiene su base en esa alteridad radical que supone

una ontología de la indeterminación. Dicho de otro modo, el inconsciente no es controlable. Pedagogía y política quedan absolutamente ligadas. La escuela es una de las formas institucionales en las que el horror a la indeterminación se plasma. La escuela es una de esas formas que, en el mundo histórico-social, es obstinada negación del sin-sentido. Pero esta falta de sentido radical no cesa de aparecer, una y otra vez. O bajo las formas de la creación o bajo las formas de la repetición y las patologías. Siempre serán provisorias las formas de contrarrestar ese sin-sentido radical. Por eso, el problema de una educación emancipatoria generalmente no ha pasado de ser apéndice de la organización económica de la vida o no ha pasado de la ilusión de sustitución de unos valores por otros. Lo hemos dicho varias veces, no se trata de una u otra cosa. La hegemonía de un pensamiento centrado en la determinación tuvo y tiene efectos políticos. La democracia, como régimen y no como mero procedimiento, requiere asumir la indeterminación, la diversidad de las opiniones. La democracia es un régimen inestable que siempre amenaza el imaginario social instituido. El odio a la democracia del que habla Rancière (2007c) tiene que ver justamente con esto. La democracia, como régimen inestable y contingente, es precaria. Y esta precariedad siempre quedará expuesta a su fractura por la emergencia de la alteridad. Alteridad constitutiva y de ningún modo evitable. Pero la operación de clausura es, tal vez, más fuerte que la de la imaginación radical.

Por otra parte, cuando nos preocupamos por la función formativa que le compete a la escuela con relación a la construcción de ciudadanía, olvidamos la perspectiva más amplia en la que dicho problema tiene que ser inscripto. No es de modo aislado respecto del cuerpo social que la escuela vaya a poder cumplir con ese cometido. Ya sabemos que no se trata de una transmisión de información. Nadie se vuelve ciudadano a partir de saber lo que dice la Constitución Nacional, ni porque sepa diferenciar y comprender que existen derechos de primera, segunda y tercera generación.

Una sociedad democrática es una inmensa institución de educación y autoeducación permanente de sus ciudadanos, y que no podría vivir sin eso. Porque una sociedad democrática, en tanto sociedad reflexiva, debe apelar constantemente a la actividad lúcida y a la opinión ilustrada de todos los ciudadanos. [...] Y no se trata de la educación que da el Ministerio de Educación, ni tampoco de que con una enésima reforma de la educación nos acercáramos a la democracia. La educación comienza con el nacimiento del individuo y acaba con su muerte. Tiene lugar en todas

partes y siempre. Los muros de las ciudades, los libros, los espectáculos, los acontecimientos educan a los ciudadanos (Castoriadis, 1997: 92).

La *polis* debe hacer todo lo posible para ayudar a los ciudadanos a devenir efectivamente autónomos. Esta es la verdadera *paideia*.

Los procedimientos democráticos forman una parte, importante por cierto, pero solo una parte, de un régimen democrático. [...] En el primer régimen que se pueda llamar, a pesar de todo, democrático, el régimen ateniense, [los procedimientos] fueron instituidos no como simple “medio”, sino como momento de encarnación y de facilitación de los procesos que los realizan. La rotación, el sorteo, la decisión luego de la deliberación de todo el cuerpo político, las elecciones, los tribunales populares no se apoyaban solamente en el postulado de la capacidad igual de todos para asumir los cargos públicos: eran las piezas de un proceso político educativo, de una *paideia* activa, tendiente a ejercer, luego a desarrollar en todos, las capacidades correspondientes y por esa vía, a acercar tanto como sea posible la realidad efectiva al postulado de la igualdad política (Castoriadis, 1997: 283).

Así es que la educación deviene en educación política, porque es necesaria la participación de todos, en todas las instancias en las que se ejerce el poder, para el gobierno. Esa educación puede ser postulada como educación para la autonomía. Una finalidad tal, por supuesto, obliga a considerar sin embargo el problema de la libertad individual. ¿Cómo puedo ser libre si viviendo en sociedad necesariamente estoy sometido a las leyes de esa sociedad? (Castoriadis, 1993). Pero libertad bajo la ley –autonomía– significa participación en la posición de la ley. Y esto no puede dejar de implicar, radicalmente, la igualdad. La *paideia* es “el punto arquimedian” de todo esto. Sabemos que más allá del carácter “formal”, la libertad de las democracias liberales –en las que prima la pasión por el procedimiento– es una libertad defensiva o negativa.

Una sociedad democrática no tomará la libertad individual como algo a defender, como piensan los liberales. Una sociedad democrática debe saber que hay que formar a los individuos libres y que esa es una tarea enorme que incumbe a la educación de los individuos. La educación no es la instrucción: no es cuestión de enseñarles aritmética. La aritmética es necesaria para vivir pero la educación es lo que los griegos llamaban *paideia*. Es decir, la transformación del cachorro humano en Hombre en el pleno sentido de la palabra. Es decir, en un hombre libre, responsable, capaz de decidir (Castoriadis, 1993: 11).

Por eso es que una educación sostenida como proyecto de autonomía no pone en el futuro el efecto de sí misma: “La educación para la libertad no puede hacerse sino mediante el ejercicio de esa libertad. Es decir que la educación de los ciudadanos debe generar todas las ocasiones para ejercerla” (1993: 12).

La aceptación de la contingencia de nuestras instituciones –y en última instancia de todo ordenamiento social– es evidentemente el primer paso que requiere una pedagogía emancipatoria, en el sentido en que aquí se ha tratado esta noción. Dicho sea de paso, bien vale la pena observar que la muerte es un asunto que la pedagogía ha eludido de manera sistemática. Podría ser considerado en el mismo estatuto de *tabú* como lo es aún la sexualidad.¹³ Pero para que tal aceptación de la contingencia no derive necesariamente en un pesimismo político y moral, la proposición debe ajustarse un poco más. Si el primer paso es la aceptación de la muerte personal y de la contingencia institucional, el siguiente es necesariamente la actividad lúcida y reflexiva; tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Lo que está “en frente” de la posibilidad del proyecto de autonomía es una significación imaginaria dominante: la del dominio pseudo-racional; que por lo tanto es pseudo-dominio. El control ilimitado de la naturaleza, por ejemplo, es una de sus expresiones más o menos evidentes.

De este conjunto de afirmaciones podría desprenderse algo así como lo que Enriquez denomina una *ética de la finitud*. Pero esto nos tomaría otro trabajo. De allí que quede por evaluar la necesidad de una ética de la finitud, en el sentido de asunción de la propia mortalidad como de la relativa contingencia de todo orden social. La ética que puede desprenderse de la proposición castoridiana sobre la autonomía y del modo de ser de la psique y la sociedad, está ligada en un doble sentido: individual y colectivo. Con respecto especialmente a este último sentido, la aceptación de la mortalidad puede inaugurar una nueva fase emancipatoria, ya que pondría un límite y una interrupción al predominio de la significación imaginaria social del mundo contemporáneo: el progreso indefinido. Que como bien sabemos, no es sino progreso del dominio tecnocientífico sostenido por la acumulación ilimitada del capital. El *tipo antropológico* que esta significación necesita para subsistir y sostenerse en su productividad simbólica y política es justamente la del individuo apático frente a la política y los asuntos

¹³ Baste registrar lo que ocurre –bien entrados ya en el siglo xxi– con la Educación Sexual Integral. Los problemas en su implementación podrían ser objeto de algún estudio específico que aportaría valiosos conocimientos para la comprensión de los límites y posibilidades de la tarea educativa.

comunes; conformista con su pequeño universo doméstico-familiar-privado; consumidor ilimitado.

Se podría afirmar, finalmente, que resulta imposible —y hasta insoportable— vivir en la comprensión de que las instituciones (ahora sí hablamos en el sentido organizacional) son contingentes y se sostienen en la ilusión de clausura. Se podría decir incluso más: que esto pone en riesgo cualquier tradición. Más aún, una comprensión tal de las cosas, invalidaría de antemano cualquier motivación para iniciar una tradición. Pero lo que tenemos que preguntarnos no es si tiene o no tiene sentido tal o cual tradición, o si tiene sentido iniciar otra. Lo que debemos observar con inquietud es si esa tradición favorece o imposibilita el pensamiento autónomo. En otras palabras, observar cómo y cuándo una tradición se vuelve opresiva para la autonomía individual y colectiva. Dicho de este modo puede parecer una ingenuidad. Pero no será mayor ingenuidad que la de pensar la propia emancipación como expectativa del devenir de nuestra especie. Se podría preguntar sobre los mecanismos con los que debería comprenderse la relación entre tradición/opresión. Esto nos lleva nuevamente a la pregunta sobre cómo educar una subjetividad para su emancipación. No se nos escapa que así como existen infinitud de dispositivos (en especial, reglamentaciones y procedimientos) que sostienen el funcionamiento de las instituciones, se podría avanzar propositivamente, al menos desde la imaginación política, para establecer algunos mecanismos que favorezcan el devenir de una subjetividad autónoma, tanto a nivel individual como colectivo. El punto de partida, en ese caso, tiene que ser la ruptura de la clausura constitutiva de toda institución.

En una sociedad clausurada, cualquier “pregunta” que pueda formularse en el lenguaje de la sociedad también debe hallar respuesta en el interior del magma de significaciones sociales imaginarias de esa misma sociedad. Esto entraña ni más ni menos que la imposibilidad de cuestionar la validez de las instituciones y significaciones sociales. La exclusión de ese tipo de preguntas queda asegurada por el establecimiento de una fuente trascendente, extra-social de las instituciones y las significaciones, o sea de una religión (Castoriadis, 1998b: 319-320).

La reflexión materializa (y presupone) la ruptura del pensamiento con la funcionalidad. Se puede pensar en que se vuelva histórico y contingente aquello que percibimos como eterno y necesario. Una educación democrática, como educación política, no es necesariamente una educación emancipatoria si no decimos con precisión que por democracia entendemos algo más que un pro-

cedimiento. Una educación democrática, entonces, puede ser una educación emancipatoria a condición de sostener que la paradoja de la institución escolar no es un límite sino una posibilidad. Es decir, la escuela, a pesar de pertenecer al orden de lo instituido, puede habilitar una educación emancipatoria en cuanto tenga entre sus fines elucidar el sentido de las instituciones sociales, incluida ella misma, para su ruptura y transformación. Una educación democrática, en este sentido, también es una educación filosófica, si entendemos por filosofía la interrogación ilimitada sobre las significaciones imaginarias sociales que han instituido los valores que reconocemos como deseables y los saberes que aceptamos como válidos.

Autonomía como reflexión y deliberación: dar cuenta y sentido de lo que se dice y se hace

Los valores, la moral, son creaciones colectivas anónimas y “espontáneas”. Dice Castoriadis que pueden ser modificados mediante la acción reflexiva y deliberada, pero que esta acción tiene que “acceder” a otras capas del ser histórico-social, distintas de aquellas a las que atañe la acción política explícita. ¿Qué quiere decir en este caso “acceder”? Aquí se condensa verdaderamente todo el problema de una pedagogía y una política de pretensión emancipatoria. La *acción reflexiva* suele referirse a nuestra capacidad de pensar, de razonar, de comprender alguna cosa o fenómeno a las que se dirija nuestra intención o nuestra voluntad racional. Es un atributo propiamente humano, sin lugar a dudas. Pero “acceder”, que en este caso podemos entender como el ingreso a una clave de interpretación o comprensión acabada –como acción–, refiere también a que algo no se deja comprender de manera espontánea. Sugiere que hay un trabajo por hacer. Ese trabajo, dirigido en este caso a modificar los “valores” o la “moralidad” instituidas socialmente por el colectivo anónimo, implicará acceder a “otras capas del ser histórico-social”, que no tienen las características de visibilidad –como inteligibilidad– y cercanía como las que manifiesta la acción política explícita. Todo nuestro problema se resume en este asunto. ¿Cómo se accede a esa comprensión si la acción reflexiva precisa de un acceso a dimensiones del ser histórico-social que no provee la racionalidad de la política explícita? Sobre los límites y posibilidades de tal asunto intentaremos esbozar unas últimas líneas.

El ejercicio de la ciudadanía presupone la vigencia de un manejo democrático de la cosa pública. Si una de las condiciones para la existencia de una forma

organizativa democrática de la vida en comunidad es que quienes integran esa organización democrática de la vida en común se sepan a sí mismos como *sujetos de los procesos políticos*, la interrogación pedagógica debe dirigirse una vez más hacia los caminos posibles para que esos sujetos tengan ese saber de sí. A esa subjetividad política que sabe de sí misma y de su lugar en el común, la hemos comprendido en este trabajo como *subjetividad autónoma*. ¿Cómo se forma a los individuos para que se vuelvan una subjetividad política autónoma? Adorno (1998) considera a la democracia como la expresión de la mayoría de edad del pueblo, como su emancipación. Esta afirmación no solo es consecuente con la pretensión kantiana, sino además con todo el discurso ilustrado que pedagogizó, parafraseando a Rancière, a las sociedades modernas. En *El conflicto de las facultades*, Kant resuelve lo que hoy nombramos como el problema de la repetición institucional, asignando a la Facultad de Filosofía el papel reflexivo sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento producido y reproducido en las instituciones universitarias “superiores” de su época. Aquí tendríamos una clave –no exenta de algunas dificultades– para pensar cómo, dentro de lo que Cerletti (2008a) llama “estructura de repetición” en la institución educativa, sea posible diseñar dispositivos institucionales que permitan lo que Castoriadis llama “elucidación”. Es decir, el problema sería ver si dentro de las instituciones, condenadas *per se* a repetir y reproducir el orden instituido, es posible sostener un *tiempo* de reflexión sobre sí mismas, de modo tal que en esas instituciones se pueda preguntar, y volver a preguntar, sobre sus fundamentos y sus legalidades.

Tanto la cuestión referida al tiempo como a la de la reflexión no son casuales ni neutrales. En el tiempo, más precisamente en su uso, en lo que este ordena de las prácticas educativas y en lo que este produce en el cuerpo y la subjetividad, hay un poder de disciplinamiento enorme que ya ha sido descripto muchísimas veces por la sociología y la filosofía. De hecho, vamos a sostener que es posible visualizar las posibilidades y los límites de una educación emancipatoria en la disposición y organización del tiempo escolar. El tiempo escolar *heteronomiza* a los individuos. El proyecto de autonomía debe contemplar la apropiación del tiempo como factor disruptivo del ordenamiento material y simbólico. Por eso, un tiempo de reflexión sobre el sentido y la finalidad de cualquiera de todas las cosas que se hacen, se dicen y se piensan en las escuelas, es un tiempo de reflexión de las prácticas sobre sí.¹⁴

¹⁴ Puede tomarse nota de un intento destacable que se realiza en Uruguay, en los Liceos, con la materia “Crítica de los saberes”.

Hay una advertencia recurrente, cuando se discuten estos temas, y es aquella que se preocupa por cómo podríamos tener autonomía si lo que hay —todo el tiempo—, son prescripciones teóricas y normativas —a las que, dicho sea de paso, contribuyen los propios pedagogos y las universidades como centros de producción de conocimiento—. El problema no sería, en sí mismo, el de las normas, puesto que no tendríamos algo en común sin ellas, sino el de la producción de la norma y el de la organización del *tiempo*. La heteronomía educativa se hace visible en *el tiempo*. La enajenación de la voluntad afirmativa de una subjetividad emancipada e instituyente se patentiza en el modo en que el tiempo de los sujetos es capturado por los programas y las normativas.

La *deliberación* y la *reflexión* al interior de una organización determinada son posibilidades para elucidar el control simbólico que toda organización inevitablemente produce, como ámbito de disputa de sentidos. Quizás por esto es que los tiempos atribuidos a la deliberación y la reflexión dentro de la institución educativa también son “controlados”. Vale decir, programados desde la centralidad de la conducción del sistema bajo algún formato que suele ser llamado “jornada”.¹⁵ Este “control” del proceso deliberativo y reflexivo, evidentemente, nos remite a lo que hemos desarrollado en el cuarto capítulo, con relación al funcionamiento de las sociedades. Allí expusimos que la auto-institución de la sociedad, es decir, su capacidad de creación de significaciones imaginarias que ordenan el funcionamiento, queda auto-ocultada como tal. Esa es la dimensión histórico-social de la imaginación creadora. En este sentido, las escuelas son espacios privilegiados de producción y reproducción cultural. Pero esa capacidad creadora queda auto-ocultada. Y no es por el mero efecto de la presión del Estado. Es, en todo caso, la imputación de una soberanía, una fuerza, un valor, o como se quiera denominar, que el colectivo atribuye a una fuente ajena a sí misma como origen del sentido y racionalidad de las prácticas. Es cierto, como también ya dijimos, que la heteronomía individual o social se afirma en la ilusión de clausura. Toda identidad debe cerrarse para perdurar. Por eso es que la interrogación y el cuestionamiento sobre la validez y verdad de las instituciones es la posibilidad de romper esa clausura del pensamiento. Es en virtud de esa tendencia constitutiva a la heteronomía que resulta casi imposible

¹⁵ Al menos en la provincia de Buenos Aires, desde hace ya varios años, el término “jornada” refiere a una reunión del personal docente en la que se da curso a algún tipo de deliberación. Esta puede estar ordenada a partir de una circular o una disposición de la autoridad provincial para orientar el contenido de esa tarea. A punto tal se ha instituido el uso del término “tener jornada”, que permea en el uso que los propios alumnos y sus padres le dan.

que un docente, un alumno o un padre o una madre se pregunten cómo se construyen, por ejemplo, las jerarquías entre los docentes y los estudiantes de una institución educativa y qué efectos suponemos que tienen estas jerarquías dentro y fuera de la escuela.¹⁶

Llegados a este punto del análisis, debemos indicar que la *deliberación* y la *reflexión* que suponemos como dispositivos de elucidación, no equivalen necesariamente a la *racionalidad liberal*. En este último caso, la posibilidad ya señalada es que la autonomía devenga en efecto subordinante de la subjetividad al estar bajo un imperativo. La deliberación y la reflexión pueden derivar, sin embargo, en la producción de información. Información que puede favorecer procesos de subordinación y no de su reverso, vale decir, de desjerarquización y autonomía. Con esos dispositivos la institución educativa también puede “saber más” sobre cómo controlar los procesos que requiere la institución para su funcionamiento.

¿Cómo hacer entonces para que el proyecto de autonomía no derive —o quede subsumido— en la racionalidad liberal? O sea, cómo sostener una noción de autonomía a distancia de la idea dominante de una sociedad de individuos racionales que eligen libremente su destino individual y colectivo. Será posible sostener el proyecto de autonomía como pretensión emancipatoria a condición de postularlo en simultaneidad. Es decir, no puede pensarse la autonomía en un plano individual por un lado y en un plano social por el otro. Ambas son concurrentes. Se puede dar cuenta y sentido de lo que se dice y se hace, solo a condición de una instancia pública. Dar cuenta y sentido que no apunta necesariamente a la creación de una “sociedad transparente”. La dimensión política de este dar cuenta y sentido es la autoafirmación de una capacidad creadora, justamente, de sentido. Pero capacidad creadora, lo repetimos, que no es solo individual sino también colectiva. Por eso, es simultáneamente, la posibilidad de ruptura de la clausura de las significaciones imaginarias instituidas y al mismo

¹⁶ Es cierto que en algún sentido, unas proposiciones tales como las expuestas, pueden dar lugar a pensar en cierta ingenuidad política. No obstante, nos permitimos tomar nota de que existen experiencias que “alteran”, cuando menos en parte, la continuidad de las tradiciones. Así, por ejemplo, hay algunos estudios (Baronnet, 2011) sobre la experiencia pedagógica zapatista que proveen de algunos indicios a tener en cuenta. En Chiapas, en el sureste mexicano, la noción de autonomía sostenida por la insurgencia zapatista en el plano político permea obviamente hacia las prácticas educativas de las comunidades. Pero es preciso notar, como sostiene Baronnet, que a su vez “la autonomía educativa obliga a innovar, a buscar modos de organización y de aprendizajes nuevos y además parece indisolublemente ligada a la transformación de las relaciones de poder en otros sectores de la vida social” (2011: 138).

tiempo autolimitación. Basta pensar en la mutua correspondencia entre la democracia, como régimen de autolimitación, y la subjetividad como autonomía individual. El sostenimiento de ambas exige reciprocidad. Solo una sociedad autónoma puede fabricar individuos autónomos y solo individuos autónomos pueden edificar una sociedad autónoma. No puede haber autonomía individual si no hay autonomía colectiva, ni “creación de sentido” para su vida por parte de cada individuo que no se inscriba en el marco de una creación colectiva de significados (Castoriadis, 1997: 80).

Unas instancias de reflexión y deliberación colectivas pueden pensarse en dirección de eso que Rancière refiere como una lucha por romper con el monopolio de la descripción del mundo. Pero esa posibilidad de emancipación intelectual es justamente eso: posibilidad. No hay nada asegurado de antemano. El camino que siga una educación reflexiva y deliberativa, puede derivar, muy a pesar nuestro, en la vieja ilusión *meritocrática* del ascenso social por los propios medios.

Y como no hay reaseguro posible para la pretensión emancipatoria de la educación, esta, en cuanto práctica que opera en y por la subjetividad, debe remitir no solo a una reflexión sobre la política, sino también a una reflexión filosófica. Pero esta vez ya no para encontrar un fundamento último de su sentido, sino para advertir justamente el sinsentido radical, tanto de ella como de cualquier otra práctica instituida por el imaginario social.

Una sociedad es autónoma no sólo si sabe que ella hizo sus leyes, sino si está en condiciones de volver a ponerlas explícitamente en cuestión... y un individuo es autónomo si puede instaurar otra relación entre su inconsciente, su pasado, las condiciones en las que vive y él mismo en tanto instancia reflexiva y deliberante (Castoriadis, 1998b: 199).

Pero en esta cita podemos ver a su vez, en toda su dimensión, que el problema ya no es filosófico sino primordialmente y nuevamente político. Y ver que este problema es también el que se le presenta a una pedagogía que pretenda emancipar. Ya no hay posibilidad para una función explicadora del maestro. Y no por las razones que bien supo marcar Rancière. No es por el perjudicial efecto de embrutecimiento, que por cierto lo es. Es, antes que nada, porque aún no sabemos qué hacer en las escuelas con la dimensión no racional del individuo. El aprendizaje (o descubrimiento) de la propia condición creadora y cuestionadora del sentido instituido por la tribu será siempre, además de existencial, un descubrimiento con consecuencias políticas evidentes.

Si bien la autorreflexividad es “universalizable”, debemos decir una vez más que las sociedades heterónomas crean sus propias instituciones y significaciones imaginarias, pero ocultan esta creación imputándola a una fuente extrasocial, anterior a la actividad real de la colectividad efectivamente existente. Todas las preguntas que una sociedad pueda formularse encuentran respuesta en sus significaciones imaginarias. Y las que no pueden responderse son, no tanto prohibidas, sino mental y psíquicamente imposibles para los miembros de esa sociedad. “Cualquier interrogante que tenga sentido dentro de un campo clausurado, en su respuesta reconduce a ese mismo campo” (Castoriadis, 1998b: 319).

Tenemos entonces un horizonte pedagógico advertido ya de las dificultades que conllevan las prescripciones y las anticipaciones. No son dificultades didácticas en sentido estricto, aunque no se desestima que seguramente habrá dispositivos más apropiados que otros, si la práctica educativa se postulase como emancipatoria. Se trata, no obstante, de un problema, en esencia, filosófico y político. Pero como la propia filosofía, tanto como la política, son también, como la pedagogía, actividades que se prestan de manera habitual a la prescripción, una aclaración final es necesaria.

Hemos intentando en este recorrido reflexivo, poner en una relación particular a la política y la filosofía. Una educación autónoma es necesariamente una educación filosófica. Y una educación filosófica es necesariamente una educación democrática. Nos permitimos una última cita a Castoriadis:

La sociedad se instituye cada vez en la clausura de sus significaciones imaginarias sociales. La creación histórica de la filosofía es ruptura de esa clausura, cuestionamiento explícito de esas significaciones imaginarias sociales, de las representaciones y palabras de la tribu. De ahí su consustancialidad con la democracia. Ninguna de las dos es posible como no sea en y por medio de un inicio de ruptura de la heteronomía social y la creación de un nuevo tipo de ser: la subjetividad reflexiva y deliberante (Castoriadis, 1998b: 33-34).

Como ya se ha remarcado en más de una oportunidad en el desarrollo de este trabajo, el surgimiento de la filosofía y el de la política, además de romper la clausura constitutiva de todo ordenamiento social, instituyen también la exigencia de validez de derecho a las significaciones imaginarias sociales. No en un sentido jurídico, sino propiamente filosófico. Desde el mismo instante en que la filosofía y la política devienen en cuestionamiento de lo *imperceptible inmanente* que da sentido y dirección a la vida social, se instituye la imposibilidad

de aceptar las representaciones que cohesionan la vida de la tribu solo porque es preciso aceptarlas. Se trata de una exigencia que demanda que se pueda dar cuenta y razón de su validez como significación imaginaria instituida. Pero claro, hemos comprendido cabalmente que la tendencia a la clausura y su consecuente heteronomía individual y social es la tendencia principal de los colectivos humanos, en cuanto su cuestionamiento —o para decirlo como lo dijimos recién, la exigencia de dar cuenta y razón de la validez de la representación— equivale al cuestionamiento de las leyes mismas de su propio ser. Si toda sociedad es lo que es porque existe creando significaciones imaginarias sociales, poner en cuestión su validez implica una autoalteración. Y ya comprendemos también que el ser humano vive en realidad en una ilusión de clausura, puesto que esa autoalteración es inevitable. En realidad, dicha autoalteración queda ocultada por la ausencia de cuestionamiento de las significaciones imaginarias sociales instituidas. La filosofía y la política, como actividades de ruptura y creación —y probablemente una educación para el proyecto de autonomía—, son entonces actividades de reflexión y deliberación dirigidas al propio ser de la sociedad y del individuo.

Epílogo

Si el lector y la lectora llegaron hasta aquí, habrán notado la insistencia con que se presentó una *teoría del sujeto*, en general, y una perspectiva de la *subjetividad pedagógica*, en particular. Se pretendió también una reflexión filosófica sobre la educación como práctica humana amplia, siempre en la figura de su encuadre institucional, teniendo en cuenta la necesidad de comprender tanto el origen como el efecto de la *educación institucionalizada*. Por eso fue preciso sostener una definición de *institución*. Es justamente esto lo que nos llevó, de modo indefectible, desde la cuestión pedagógica a la reflexión filosófica y política sobre la cuestión educativa. Si la *política* fue definida, en un sentido estrecho, como el cuestionamiento de las instituciones establecidas, la *filosofía* fue definida como el cuestionamiento de las representaciones colectivamente admitidas. En ambas es constitutivo el rechazo de un sentido externo, el de una autoridad que no rinda cuentas y no dé razones, es decir, que no justifique la validez de derecho de sus enunciados.

A las herramientas provistas por la tradición filosófica se agregó una apuesta nada fácil: su articulación con la teorización freudiana del sujeto, en la reformulación parcial que Castoriadis hace de ella a partir de dos cuestiones: la del lugar de la *imaginación* y la de la *dimensión histórico-social* en la constitución de la subjetividad.

Como habrá podido notarse, Castoriadis no ha sido el objeto de estudio de esta tesis. Sin embargo, la lectura atenta de su obra resultó fundamental para poder sostener sus núcleos problemáticos. Esta lectura fue una apuesta teórica para poder sostener la intención de desplazar el eje sobre el que se asientan habitualmente las discusiones en torno a una pretensión emancipatoria de la educación. A partir del estudio de sus trabajos, entonces, se incorporó la cuestión de la imaginación para evaluar cómo se sostiene dicha pretensión. Si bien hemos intentado tomar cierta distancia de una intención prescriptiva del trabajo educativo, somos conscientes de que el peso con el que ha sido presentada la cuestión ontológica abre interrogantes difíciles para ese trabajo.

También ha sido difícil, al escribir sobre este tema —que cruza todo el tiempo una reflexión sobre una práctica—, no deslizarse hacia lo que en sociología o en la filosofía se consideraría una teoría de la acción. De hecho, eso es lo que suele ocurrir con los conceptos centrales de las obras de algunos pensadores. De tanto recurrir a ellos —en algunos casos constituyen un recurso empírico— para dar cuenta de algún fenómeno social, se los suele utilizar luego con una lógica más prescriptiva. La reflexión presentada asume las limitaciones que ese deslizamiento genera al pensamiento. Pero insistimos en que no se propuso abandonar la función exploratoria de la pedagogía. En efecto, todo cuanto aquí se dijo, ha sido puesto en juego en más de una oportunidad en opciones metodológicas concretas al interior de las aulas.

Esto justifica, por ejemplo, que hayamos puesto en consideración la tensión *autonomía/heteronomía*, porque se trata justamente de eso: de una tensión. No necesariamente una relación de oposición o exclusión que hace caer las cosas de un lado u otro sin margen para los matices, para las alternancias o incluso para las contradicciones. Es efectivamente una tensión que expresa no tanto una complementariedad, sino el inevitable juego en el que la subjetividad pedagógica queda implicada. Es sobre la base de la heteronomía, en la que nuestras vidas se despliegan desde sus comienzos, que la autonomía se vuelve una posibilidad. Pero en la conquista de ella no hay eliminación absoluta, ni de los lazos evidentes (institucionales, sobre todo), ni de aquellas dependencias más complejas de nuestro psiquismo.

Paradójicamente, la autonomía pasó de ser en los comienzos de los sistemas educativos nacionales un problema de gobierno sobre cómo reducir la autonomía de las instituciones, a ser en la actualidad un problema de gobiernos neoliberales que pretenden una descentralización privatizadora. Puede decirse sin ambigüedades que en la educación contemporánea hay un neoconservardu-

rismo mimetizado bajo formas pseudo-democráticas, que debe ser advertido. Con relación a esto es que tal vez podamos justificar que nos quede pendiente seguir pensando sobre la posibilidad de crear instituciones sin jerarquías automáticas o injustificadas. Esto no supone eliminar funciones asimétricas y diferenciadas en la tarea educativa, sino aceptar que dicha asimetría y diferenciación es instrumental, temporaria y contingente. De ningún modo estas asimetrías funcionales nos llevarían a pensar en invariantes antropológicos, o a suponer, o justificar, la desigualdad intelectual.

Hecho y por hacer es el título del último libro escrito por Castoriadis. Siempre constituirá una oportunidad adicional la lectura del último libro de un pensador. Por una razón, si se quiere, sencilla: es el punto en el que el autor posiblemente alcance una mayor profundidad o el lugar en que su obra se muestra en sus mayores logros. Aun si es una obra inconclusa o que pone en crisis todo lo dicho anteriormente. Se podrá observar en ellos la superación lograda, o no, de sus contradicciones, lo resuelto y lo no resuelto de su pensamiento y, al fin y al cabo, el conjunto de experiencias vividas que le hicieron ser quien fue. En estricto rigor con nuestra condición mortal, nadie termina una obra. Sin embargo, hay veces en que así lo parece. En el caso de Castoriadis, ese texto tiene la virtud de enseñarnos lo beneficioso de un balance del pensamiento elaborado. Nos interesa destacar que para el caso de esta indagación, que se propuso pensar filosóficamente la cuestión educativa, los aportes de sus trabajos sobre la socialización de la psique, las razones que explican la creación, el mantenimiento y la transformación de las sociedades, ofrecen a la perspectiva de una educación orientada a la autonomía, todo un trabajo *por hacer*. Por eso es que, en su conjunto, esta reflexión buscó hacer foco en las implicancias que conllevaría, en el presente, postular una pedagogía emancipatoria. El siglo xx, sin dudas, ha sido el siglo de la escolarización y aún hoy, a pesar de las profundas crisis económicas y de las igualmente profundas transformaciones en las pautas de socialización, la escuela sigue mostrando su capacidad instituyente.

Como parte de un trabajo *por hacer*, entonces, quedan planteados los problemas que a su vez derivan o tienen relación con el problema central, pero que no se abordaron en todas sus posibilidades. En primer término, queda por analizar el problema del *gobierno de la escuela*. Un proceso educativo que persiga la emancipación no puede dejar de contemplar la estructura, el formato y los modos de administrar las escuelas. Si bien podemos volver a revisar experiencias como las de Dewey, Ferrière, Freinet, Lapassade, etcétera –como

se hizo en el tercer capítulo—, se trata, en realidad, de reinventar sobre la base de la experiencia, nuevas formas y figuras del pensamiento escolar.

Una segunda cuestión sobre la que seguramente se debería volver es sobre el estudio de *las funciones de la imaginación*. Aunque se ha hecho aquí un repaso bastante exhaustivo de su tratamiento en la tradición filosófica, aún quedan por explorar otros campos disciplinares.

En tercer lugar, es preciso advertir que, si finalmente fuese cierto que existe una “hostilidad” infranqueable del núcleo psíquico al proceso de socialización, todo trabajo educativo o es verdaderamente imposible o deben hallarse nuevos supuestos y propósitos. Es por esto que toda *educación en valores* puede estar condenada de antemano al fracaso. Como temprano supieron problematizar los filósofos de la antigua Grecia, la enseñabilidad de la virtud deja más vacilaciones que certezas.

Asociado a esto, hay que seguir pensando cómo sería posible una sociedad que *destotemice* a sus *instituciones*. Esto es, que facilite a los individuos el acceso a un estado de lucidez y de reflexividad. En términos de Castoriadis: “... que logre derivar los impulsos del caos psíquico hacia vías compatibles con una vida civilizada a escala de la humanidad entera” (1997: 187).

Finalmente, la relación entre pedagogía y psicoanálisis ha sido señalada bajo la lógica de una “tensión”. Sobre ello hay literatura específica. Aquí se ha buscado extraer algunas nociones en la versión castoridiana del psicoanálisis, para ponerlas en circulación en el ámbito educativo. Puede ser que el trabajo con la singularidad del sujeto, objeto y límite de la práctica psicoanalítica, sea un límite absoluto para una práctica pedagógica. Pero no podemos dejar de tener presente, sin embargo, aquello que François Dolto (1987) señalaba acerca de la doble posibilidad que una práctica educativa puede ejercer sobre los individuos: la de volverse en elemento patologizante, traumático y empobreedor de las energías creativas o la de ofrecerse como un tiempo y un espacio social, estructurante y sano, por fuera de la experiencia familiar. Y tenemos también presente una segunda cuestión que puede ponerse en juego a partir del despliegue efectivo de algunas de las hipótesis teóricas de esta tesis. Si para Castoriadis, el advenimiento de una subjetividad autónoma —deberíamos ya decir *subjetividad* sin más— es posible en la experiencia analítica individual, la autonomía colectiva es posible como actividad de la política. Nos queda entonces la pregunta acerca de si la escuela puede constituir un lugar intermedio entre ambas posibilidades.

Para todas estas cuestiones, que deben ser pensadas, tenemos que decir también que la autonomía, sea individual o colectiva, no garantiza una respuesta automática a todos los problemas prácticos de la vida en sociedad. Pero se trata de una orientación que puede dar lugar a un proyecto histórico consistente y liberador.

La autonomía como efecto de un proceso educativo ya no es solo la *paideia* griega o la *Bildung* kantiana. La autonomía no es el imperativo que asegure el mero devenir humano de lo que hay de humanos en estos seres que somos. A no ser que consideremos que lo más propio de los seres humanos sea efectivamente la autonomía. Una educación no puede tener como meta una simple pretensión civilizatoria cuando lo que guarda en sí nuestra especie como potencia es la posibilidad de la reflexión lúcida y la acción deliberada. Es a eso a lo que hemos llamado autonomía. Pero el contenido de esa reflexión y esa acción no es cualquier contenido. Su dirección es doble porque por un lado, es la aceptación del carácter *trágico* de la vida en común en cuanto *autolimitación*: no hay fundamento extrasocial o más allá de la comunidad para la construcción de *lo común*; y por el otro, es participación efectiva en el poder explícito existente en la sociedad. Ambas cosas se dan en un proceso que al mismo tiempo es permanente *elucidación* de las significaciones imaginarias sociales que dan sentido y cohesión a las instituciones interiorizadas por cada uno de nosotros.

La imagen a que da lugar una pedagogía emancipatoria en los términos en que ha sido planteada como problema es, parafraseando a un maestro que acompañó estas páginas, la de sostener la capacidad de trabajar y de amar. La autonomía es la comprensión vital, experiencial, de que todo orden de las cosas es revocable. Lo que no impide en absoluto –sino exactamente todo lo contrario– que esa comprensión nos encamine, una vez más, a prometernos crear una sociedad que ame la sabiduría, la belleza y el bien común.

Bibliografía

- AA. VV. (1989). *Autonomie et autotransformation de la société. La philosophie militante de Cornelius Castoriadis*. Génova: Librairie Droz.
- AA. VV. (2014). *Participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona: Grao.
- Acri, Martín y Cáceres, María (2011). *La educación libertaria en Argentina y México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres.
- Adorno, Teodor (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Agamben, Giorgio (2008). “Estudio preliminar”. En Coccia, Emanuele, *La filosofía de la imaginación. Averroes y el averroísmo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Althusser, Louis (1978). “Nota sobre los Aparatos Ideológicos del Estado”. En *Nuevos escritos*. Barcelona: Laia.
- Anzaldúa Arce, Raúl (2007). *Lo imaginario en la investigación educativa*. México: Memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Aristóteles (1993). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- (2003). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.

—— (2004). *Política*. Madrid: Gredos.

Aulagnier, Piera (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.

Badiou, Alain (2007). “Universalismo, diferencia e igualdad”. *Acontecimiento*, año xvii, n° 33-34, pp. 103-121.

Bakunin, Mijaíl (1977). *La libertad*. Gijón: Júcar.

Baronnet, Bruno (2011). “Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas”. *Em Aberto*, vol. 24, n° 85, pp. 127-144.

Barrancos, Dora (1990). *Anarquismos, educación y costumbres en la Argentina de principio de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1990). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.

Baudelot, Christian y Lecrecq, François (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.

Berisso, Daniel (2006). “La educación como política en el marco de la educación política”. En Kohan, Walter (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Bernstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Berttolini, Marisa (2006). “La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. La discusión filosófica como dispositivo propio y apropiado”. En Kohan, Walter (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Bleichmar, Silvia (2012). *Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontanara.

Cabrera, Daniel (coord.) (2008). *Fragments del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires: Biblos-Universidad Veracruzana.

Cantarelli, Natalia y Graziano, Nora (2010). “Educación e infancia moderna. Notas a los aportes kantianos sobre lo educativo”. II Reunión Científica Teoría

- Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 21 al 24 de abril.
- Cardinaux, Nancy (2002). “La formación jurídica en la enseñanza media”. *Revista de Sociología del Derecho*, n° 21/22, noviembre 2001-abril 2002.
- Castoriadis, Cornelius (1993). “La cuestión de la democracia. Posibilidades de una sociedad autónoma”. Conferencia pronunciada en septiembre de 1993 en la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://coursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/11/1993-castoriadis-la-cuestion-de-la-democracia-conferencia.pdf>
- (1996). “La democracia como procedimiento y como régimen”. *Iniciativa Socialista*, n° 38.
- (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1998a). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1998b). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2002). *La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Madrid: Trotta.
- (2004a). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*, México: Fondo de Cultura Económica.
- (2004b). *Sobre el Político de Platón*. Madrid: Trotta.
- (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- (2006a). *Una sociedad a la deriva*. Buenos Aires: Katz.
- (2006b). *Lo que hace a Grecia: de Homero a Heráclito. Seminarios 1982-1983. La creación humana II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- (2008a). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- (2008b). *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *La ciudad y las leyes. Lo que hace a Grecia, 2. Seminarios 1983-1984. La creación humana III*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti, Alejandro (2008a). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.

- (2008b). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- (2015). “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”. *Educação*, vol. 40, n° 1, enero/abril.
- Coccia, Emanuele (2008). *Filosofía de la imaginación*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Coleclough, Elba (1999). “Intersubjetividad e imaginación en E. Husserl y C. Castoriadis: ¿un retorno a la metafísica?”. *Hipnoe*, año 4, n° 5, pp. 290-300.
- Comenio, Jan Amós (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Cordero, Néstor (2009). *La invención de la filosofía. Una introducción a la filosofía antigua*. Buenos Aires: Biblos.
- Cornu, Laurence (2012). “Lugares y formas de lo común”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Cristiano, Javier (2009). *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: Eduvim.
- (2011). “Habitus e imaginación”. *Revista Mexicana de Sociología*, n° 1, enero-marzo, pp. 47-72.
- Cuevas Noa, Francisco José (2003). *Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo-Fundación Buenaespina.
- Cullen, Carlos (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dewey, John (1963). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diker, Gabriela (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional.
- Dolto, Françoise (1987). “Prefacio”. En Mannoni, Maud, *La primera entrevista con el psicoanalista*. Buenos Aires: Gedisa.
- Dorey, Roger (1993). “Introducción. El sujeto de la ciencia y el sujeto del inconciente”. En *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dosse, François (2014). *Castoriadis, une vie*. París: La Découverte.

- Dubet, François (2014). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Durkheim, Emile (1898). “Représentations individuelles et représentations collectives”. *Revue de Métaphysique et de Morales*, t. vi, pp. 273-300.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Enriquez, Eugène (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”. En Kaës, René y otros, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Noveduc-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Etchegoyen, Miguel (2006). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Etxeberria, Arantza y Moreno, Álvaro (2007). “La idea de autonomía en biología”. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, vol. 40, pp. 21-37.
- Fabre, Michel (2009). “Experiencia y formación: la *Bildung*”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, n° 59, enero-abril, pp. 215-225.
- Feldfeber, Myriam (comp.) (2009). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires, Aique.
- Ferre, Federico (2013). “Imaginación, phantasia y esquematismo. La desconocida raíz común de la subjetividad”. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Enguita, Mariano (1988). “Sociedad y educación en el legado de la Ilustración: débito y crédito”. En *Educación e Ilustración; dos siglos de reformas en la enseñanza*, pp. 139-160. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2012), “Escuela y ciudadanía en la era global”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Ferrari, Mauricio (1999). *La imaginación*. Madrid: Visor.
- Ferrière, Adolphe (1926). *La educación autónoma*. Madrid: Francisco Beltrán.

- (1930). “El problema de la disciplina en la escuela nueva. Los principios de libertad y autoridad”. *Conferencias al profesorado de Santiago*, Publicaciones de la Sección Pedagógica y de Perfeccionamiento del Personal, República de Chile, Dirección de Educación Primaria, Folleto N° 25, julio-agosto.
- Foucault, Michel (1981). “La gubernamentalidad”. En AA. VV., *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta.
- (1996). *¿Qué es la ilustración?* Córdoba: Alción Editora.
- Franco, Yago (2003). *Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Biblos.
- (2011). *Más allá del malestar en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.
- Franco, Yago; Freire, Héctor y Loreti, Miguel (coords.) (2007). *Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires: Biblos.
- Freinet, Célestin (1972). *Por una educación del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freinet, Célestin y Salengros, R. (1972). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2012). “Obstinaciones duraderas”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Gadotti, Moacir (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gallo, Silvio (2014a). “El paradigma anarquista de la educación”. En Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*. Santiago: Indómita.

- (2014b). “Pedagogía libertaria: principios político-filosóficos”. En Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*. Santiago: Indómita.
- García del Castillo, Pablo (1990). “Aristóteles, De Anima III, 3: Primera exploración por el territorio de la imaginación”. *Azafea III. Revista de Filosofía*, pp. 11-32. Disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/0213-3563/article/viewFile/3661/3679>
- Giraldo, Fabio y Malaver, José (comps.) (1997). *Cornelius Castoriadis. Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y Error.
- Graizer, Oscar (2009). “Autonomía escolar: gobierno, resistencia y autogobierno”. En Feldfeber, Myriam (comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.
- Greco, María (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Habermas, Jürgen (2008). “Excurso sobre Castoriadis: la institución imaginaria”. En *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz.
- (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hameline, Daniel (1993). “Adolphe Ferrière”. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. xxiii, n° 1-2, pp. 395-423.
- Hume, David (1992). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ibarra, Elina (2014). “Ética y política en la educación anarquista”. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 12, n° 23, pp. 203-228.
- Imen, Pablo (2007). “La autonomía escolar. De neoliberales a libertarios: querellas de sentido, palabras y proyectos”. VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires.
- Jaeger, Werner (2008 [1957]). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, Marco (coord.) (2007). *Encrucijadas de lo imaginario: autonomía y práctica de la educación*. México: Universidad Autónoma de México.

- Kaës, René (1989). “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”. En *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kamii, Constance (1982). “La autonomía como finalidad de la educación. Implicaciones de la teoría de Piaget”. *Infancia y aprendizaje*, nº 18, pp. 3-32. Disponible en: <https://desarrollhumanout.files.wordpress.com/2018/05/autonomia-como-objetivo.pdf>
- Kant, Immanuel (1978 [1784]). “¿Qué es la ilustración?”. En *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2004). *El conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Losada.
- (2008). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba-Encuentro Grupo Editor.
- Kohan, Walter (1996). “Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales”. *Aula*, nº 8, pp. 141-151.
- (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- (2019). *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestigio.
- Kohan, Walter y Durán, Maximiliano (2020). *Manifiesto por una escuela filosófica popular*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kohlberg, Lawrence (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lapassade, Georges (1977). *Autogestión pedagógica: ¿es posible una educación en libertad?*. Barcelona: Gedisa.
- (2004). *Escuela y autogestión*. Madrid: Movimiento Cultural Cristiano.
- (2007). *Grupos, organizaciones, instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Lapoujade, María Noel (1988). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI.
- (2014). “La imaginación y sus imaginarios como *paideia*”. *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, vol. 36, nº 1, octubre 2013-marzo 2014, pp. 55-72.
- Larrosa, Jorge (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

- Legrand, Louis (1993). "Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular". *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. xxiii, nº 1 y 2, pp. 425-441.
- Lipman, Matthew (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lobrot, Michel (1974). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Lyotard, Jean-Francois (1996). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Macri, Mariela (2002). "Descentralización y autonomía institucional". *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.rioei.org/deloslectores/242Macri.PDF>
- Malebranche, Nicolas (2006). *Conversaciones sobre la metafísica y la religión*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Marchart, Oliver (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marchesino, César (2014). *Entre la insignificancia y la creación. Subjetividad y política en el pensamiento de Castoriadis*. Buenos Aires: Prometeo.
- Marquina, Mónica (comp.) (2014). *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo: Roberto Follari, Adolfo Stubrin y Antonio Camou*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-iec-conadu.
- Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1973). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Méndez, María Laura (2011). *Procesos de subjetivación. Ensayos entre antropología y educación*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Menéndez, María Cristina (2006). "Cornelius Castoriadis, el filósofo de la imaginación radical". En Fernández, Marta (comp.), *Lecturas sobre pensadores sociales contemporáneos*. Buenos Aires: Del Signo.

- Merleau-Ponty, Maurice (2012). *La institución. La pasividad. Notas de cursos en el Collège de France (1954-1955). I La institución en la historia personal y pública*. Barcelona: Anthropos.
- Moscovici, Serge (comp.) (1988). *Psicología social: pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.
- Neill, Alexander (1974). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Packman, Marcelo (2014). *Texturas de la imaginación*. Barcelona: Gedisa.
- Palacios, Jesús (2010). *La cuestión escolar*. Buenos Aires: Colihue.
- Pérez Juste, Ramón; Egido, Inmaculada y Sarramona, Jaume (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Madrid: cofapa. Disponible en http://www.cofapa.net/docs/1228215370_COFAPA%20Newsletter%2015.pdf
- Perrenoud, Philippe (1984). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid/La Coruña: Morata-Fundación Paideia.
- Piaget, Jean (1976). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- Piaget, Jean y Heller, Jean (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Poirier, Nicolas (2006). *Castoriadis. El imaginario radical*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2011). *L'ontologie politique de Castoriadis. Création et Institution*. París: Payot & Rivages.
- (2015). *Cornelius Castoriadis et Claude Lefort: L'expérience démocratique*. París: Le Bord de L'eau.
- Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires: Colihue.
- Rancière, Jacques (2007a). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2007b). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal.

- (2007c). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2010). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- (2013). *El método de la igualdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rawls, John (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Reguzzoni, Mario (1994). “Experiencias y experimentaciones en torno a la autonomía escolar en los países europeos”. En Villa, Aurelio (coord.), *Autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rhodakanaty, Plotino (1876). “Reinstalación de La Social”. *El Hijo del Trabajo*, año 1, Primera Época, n° 4, 9 de mayo.
- (1998). *Obras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-iec-c onadu.
- Rinesi, Eduardo y Soprano, Germán (comps.) (2007). *Facultades alteradas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.
- Rojas Osorio, Carlos (2010). “Bildung: el concepto de formación en la filosofía alemana”. En *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rousseau, Jean-Jacques (1993) [1762]. *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
- Sartre, Jean-Paul (2005). *Lo imaginario*. Buenos Aires: Losada.
- (2006). *La imaginación*. Barcelona: Edhasa.
- Schmid, Jacob (1976). *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.
- Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ciudadanía y política en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar-Hachette.
- Tello, Nerio (2003). *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid: Campo de Ideas.
- Terigi, Flavia (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela y Baquero, Ricardo (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

- (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, nº 1, pp. 23-39.
- Tomassi, Tina (1978). *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo Abierto.
- (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- Trilla, Jaume (coord.) (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Urribarri, Fernando (2000). “Castoriadis: la sublimación extendida”. *Zona Erógena*, nº 45.
- Vásquez, Aida y Oury, Fernand (1974). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México: Siglo XXI.
- Vedrine, Helen (1990). *Les grandes conceptions de l'imaginaire*. París: Librairie Générale Française.
- Vera Priego, Juan Manuel (2001). *Castoriadis (1922-1997)*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Vermeren, Patrice; Cornu, Laurence y Benvenuto, Andrea (2003). “Entrevista con Jacques Ranciere”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 15, nº 3, pp. 13-27.
- Waksman, Vera (1998). “Filosofía y crítica en la escuela: una propuesta de formación ética”. *Caderno Linhas Criticas*, vol. 4, nº 5-6, pp. 39-62.
- Wallon, Henri (1972). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique.
- Warnock, Mary (1981). *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

¿Qué significa educar para la emancipación? ¿Sería posible lograrlo a través de nuestras instituciones educativas? ¿Qué significa formar o transformar las subjetividades? Y, en todo caso, ¿cómo se enlazarían las mutaciones subjetivas con los cambios políticos y sociales? Estos interrogantes constituyen el corazón y, a la vez, el hilo argumental de este libro. Desplegar estas cuestiones con la perspicacia con la que lo hace el autor implica adentrarse constantemente en nuevos interrogantes que tocan aspectos centrales de la filosofía política y de la filosofía a secas: ¿qué hace que seamos lo que somos?, ¿cómo es posible el cambio subjetivo?, ¿cómo se transforma la sociedad?, ¿cómo se relaciona la libertad con la obediencia?, ¿qué sería un proyecto emancipador?, ¿qué lugar le cabe a la escuela en la construcción de una comunidad emancipada? El libro no yuxtapone, meramente, la reflexión teórica con una voluntad práctica de transformar las instituciones y la sociedad. Para el autor, la primera solo tiene algún sentido profundo cuando logra encauzar de alguna manera lo segundo. La voluntad de teorizar está en función de la voluntad de cambiar el mundo. Esta pulsión política emancipadora anima cada página del texto y nos alienta a imaginar que otro destino es posible; que no estamos condenados a repetir lo que hay y que la función de la educación puede ser no solo acompañar la adaptación al mundo existente, sino el germen emancipador de su transformación radical.

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento



Libro
Universitario
Argentino

ISBN 978-987-630-647-8

