

2 PENSAR LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN A RAS DEL SUELO

Arminda Álamo Bolaños

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. TEORÍAS QUE ORIENTEN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Proponemos un acercamiento a las distintas teorías comprensivas y críticas que tengan vocación de orientar la práctica educativa, desde:

Un pensamiento *perverso*, desviado de sus fines pretendidamente “naturales”, comprometido con la aventura de su propio viaje. Desde un pensamiento *problemático*, pues es antes un aprender que un saber.

Un pensamiento *poético*, porque afirma que la verdad no está por descubrir, sino por producir. En este sentido, Deleuze (1987) afirma que la verdad no viene dada, sino que se construye en el encuentro.

Un pensamiento *paradójico*, porque es la paradoja la que alimenta el modo como se expresa el sentido, siempre en dos direcciones a la vez. En este sentido, afirmamos que pensar es poder y en ello, se tejen relaciones de fuerzas, y comprender que estas relaciones constituyen acciones sobre otras acciones, o sea actos tales como: unir, organizar, producir, hacer...

Así mismo, un pensamiento que incorpore:

La idea de campo, como espacio de juego (juego de estrategia) donde se establecen relaciones entre los participantes: conflicto, lucha e intereses, en donde las instituciones (reglas de funcionamiento específicas) y los agentes (participantes) luchan por el capital simbólico: le otorga legitimidad, prestigio y autoridad al agente que lo posee.

Desde esta lógica podemos afirmar que, la educación se levanta en un campo social en permanente disputa siguiendo a Bourdieu (1997), en el que existen contradicciones, lucha de clases. Y en que toda sociedad está en disputa. Pero, ¿qué se está disputando?

En este sentido, planteamos que la educación no debe ser domesticada, sino que tiene que ser intempestiva y creativa. Debe generar conciencia social, potenciar las organizaciones de masas y debe tener un horizonte de libertad, de solidaridad, de igualdad.

Seguir teniendo la sociedad que tenemos o transformarla, pues el agente es un cuerpo atravesado y conformado por lo social. Lo social opera en el agente a la manera de un esquema incorporado, que le permite actuar de modo apropiado a las circunstancias más allá de la conciencia y la intención.

El concepto de *Habitus* (Bourdieu, 1997) como necesidad de comprender la acción como momento de cambio social. Modo de acción y pensar originadas por la posición ocupada dentro de un campo específico (mismas condiciones objetivas).

Esta idea de *Habitus* se confronta a la idea mecanicista (Saussure, 2009) que concibe la práctica como simple ejecución. Pues lo que se manifiesta es la intención activa e inventiva a la práctica (Chomsky, 2007).

Se insiste sobre las capacidades generatrices de las disposiciones adquiridas, socialmente constituidas. El objeto era concebido como objeto de percepción, no como actividad humana, como práctica.

La onceaba Tesis sobre Feuerbach (Marx, 1987); el pensamiento no es para conocer, sino tiene sentido si transformamos el mundo cercano y lejano. El sentido de la teoría y práctica de la educación debe estar construyendo una posición distinta.

El poder no hacer. Deleuze (1987), definió la operación del poder como un separar a los hombres y mujeres de aquello que pueden, es decir, de su potencia. El poder –y es ésta su figura más opresiva y brutal- separa a los seres de su potencia y, de ese modo, los vuelve impotentes.

Pero actualmente, existe otra y más engañosa operación del poder, que actúa sobre su impotencia: sobre lo que no pueden hacer, sobre lo que pueden no hacer.

Estamos entregados a fuerzas y procesos sobre los que hemos perdido todo control.

¿Nos hemos vuelto ciegos de lo que podemos hacer o de lo que podemos no hacer?

2. EL ACONTECIMIENTO COMO LUGAR DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

La posición de Badiou (2000), de pensar el acontecimiento, nos ha posibilitado, construir el concepto de “situación educativa”. Cuando entre los acontecimientos de la actualidad descubrimos señas sobre la necesidad de un nuevo problema y de una nueva invención, estamos ante una situación educativa. El acontecimiento no es lo que sucede (accidente) está en lo que sucede. El puro expresado que nos hace señas y nos espera.

Como una situación (Badiou y Zizek, 2011) que da que pensar la educación como singularidad que construye multiplicidades.

En palabras de Nietzsche (1900), para indagar sobre la verdad, para discernir entre los hechos y lo que falta, para construir lo inactual. En este sentido, el acontecimiento es distinto del hecho. Es lo que debe ser comprendido, lo que debe ser querido, lo que debe ser representado en lo que sucede. Querer el acontecimiento es desprender su verdad. No es previsible desde la Historia, pero sí tiene carácter histórico, pues se da en un contexto históricamente determinado.

Estos acontecimientos que devienen en situaciones educativas, se dan en los intersticios, donde se producen las fricciones, y sobrevienen en tensiones, entre las prácticas pedagógicas y participativas, en la lucha social. Tienen carácter de inconmensurabilidad (Badiou, 2000). Se da en momentos históricos determinados y tiene que ver con el ser, con la experiencia, con el relato, con su carácter. Por ello es imprescindible tomar una posición, es decir, estar vinculado a un proyecto de transformación social que genera tejido social, en un horizonte que hay que definir.

3. LA SOCIEDAD EN QUE VIVIMOS

Las sociedades contemporáneas se asemejan cada vez más a la ciudad de Leonia en la que Calvino (1983) plantea que la opulencia puede medirse, no tanto por las cosas que se fabrican, se venden y se compran cada día; sino, sobre todo, por las cosas que se tiran diariamente para dejar lugar a las nuevas. La alegría de deshacerse de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo. Las ciudades invisibles y en particular, Leonia viven en estas sociedades contemporáneas (Bauman, 2007).

Esta idea, que sugiere que las ciudades imaginarias están presentes en las sociedades contemporáneas. Leonia, deviene en imagen metafórica para problematizar sobre el conocimiento con fecha de caducidad, como los productos que consumimos, y para preguntarnos sobre la educación en este contexto de acumulación de despojos y de residuos (Calvino, 1983).

Una de las características del sistema capitalista global, es la aceleración del consumo; potenciando así, el consumo instantáneo y evitando la reutilización de los productos. Como consecuencia, cada vez más, se amontonan los residuos y los desechos en nuestras ciudades, Leonia nos habla de ello. Dado que, desde la lógica del capitalismo global, el conocimiento se trata como una mercancía más, nos preguntamos: ¿El conocimiento escapa a esta lógica? Pensamos que no. Que al igual que se amontonan los residuos y pierden valor los productos, tan pronto salen al mercado, lo mismo, sucede con el conocimiento.

La educación, tenía significaciones en la medida en que se ofrecía, se construía y se producía conocimiento de valor duradero, ésta debía afrontarse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre (Bauman, 2007), tenía carácter de permanencia. Hoy, por el contrario, la lógica que impregna el mercado es concebir el saber como producto perecedero.

La nueva materia prima, el conocimiento flexible, se ha constituido en una especie de ameba, una gelatina que se adapta a cualquier forma: un conocimiento que se puede combinar, alargar o reducir, según las fluidas condiciones del mercado; es decir, del capital.

El conocimiento que se busca y se aprecia es exactamente conocimiento de nada (de nada en particular y de todo en general), un fluido amorfo capaz de adaptarse a cualquier molde y modularse (Pardo, 2010).

La teoría que necesitamos debe, desde la lógica de la disputa y el conflicto, problematizar sobre esta concepción de conocimiento como producto, y activar procesos pedagógicos que construyan un conocimiento que impulse una posición ética y transformen lo social.

4. TEORÍAS QUE ORIENTEN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Hay que confrontarse con las teorías que nos empujan al encuentro o desencuentro entre educación y economía, al ser aprehendido por el mercado, a la centralidad de la economía y del espacio al cuidado del individuo que nada tiene que ver con el “cuidado de sí” trasladado al terreno ético y antropológico-educativo, entendido como dispositivo ético-psicológico de formación del yo, y de un yo radicalmente en crisis, privado de identidad (Foucault, 2005).

Acercarnos a las teorías que indagan sobre la existencia de tiempos distintos. El tiempo del capital, del desarrollo tecnológico, de la educación como mercancía, son tiempos veloces, y son diferentes al tiempo de la educación como bien social.

La educación que hay que levantar, es aquella que resista a ese tiempo veloz. El tiempo propio de la educación, no puede tomar en cuenta el tiempo del capital, del sistema productivo. ¿Pero esto significa que podemos aislarnos de ese tiempo funcional? No; pero que no podamos aislarnos, no significa que no podamos crear otros tiempos: tiempos lentos. Y que seamos capaces de combinar tiempos lentos con tiempos veloces; pero desde una matriz que active multiplicidades pedagógicas: pedagogías con sujeto, pedagogías de la experiencia, pedagogías planetarias, pedagogías con deseo.

Se equivocan tanto el idealismo, al afirmar que las ideas, separadas de la realidad, gobiernan el proceso histórico, como el objetivismo mecanicista que, transformando a los hombres en abstracciones, les niega la presencia decisiva en las transformaciones sociales (Freire, 1973).

Tabla 1: *La acción educativa y sus pedagogías.*

Pedagogías con sujeto	Educación libertaria
Pedagogías de la experiencia	Educación a tientas
Pedagogías planetarias	Educación con relación
Pedagogías con deseo	Educación del goce

FUENTE: Elaboración propia.

4.1. Pedagogía con sujeto

Acompaña la posibilidad de educación libertaria, desde el reconocimiento de un sujeto con experiencia, biografía e historia, creando las condiciones para que el ser se transforme a sí mismo en sujeto de educación, de su educación.

Estas pedagogías son antagónicas a otras formas pedagógicas y de poder, que ponen al sujeto en situación de objetivación y sometimiento.

Son prácticas pedagógicas estratégicas para poner, en el centro de la experiencia educativa, la voz y el deseo del sujeto y las problemáticas sociales que contextualizan su experiencia vital (Freire, 1976).

4.2. Pedagogía de la experiencia

No se puede hablar de educación sin diálogo, sin reconocimiento del otro, de lo que es diferente a nosotras, de lo que nace en otro lugar, con otro orden simbólico, con otra historia.

La educación es exploración, aventura, búsqueda, movimiento. “Somos andando” planteaba Freire (1976). O la posición de Freinet (1972), cuando nos hablaba del “tanteo de la experiencia”.

La pedagogías desde la experiencia, tiene que ver con construir miradas diferentes a la diferente, y emprender una escritura colectiva de la experiencia. Es un saber nacido en esos pasos, y pensado y compartido en esos pasos. En definitiva, son pedagogías enfrentadas al totalitarismo disciplinar.

4.3. Pedagogías planetarias

No puede haber educación sin relación, y esa relación pone al sujeto en una dimensión planetaria. Hablamos de pedagogías militantes porque se nutren en el interior de los movimientos sociales. Requieren de espacios colaborativos, y necesitan el análisis crítico de los discursos y la reconceptualización de sus propias prácticas. La calle no es fija, lo social no es fijo.

4.4. Pedagogías con deseo

Un conocimiento que abre a otras nuevas e insospechadas posibilidades, pues la educación es una compleja experiencia fecundada por el deseo. Pero el deseo, en si mismo, no tiene objeto, y por ello puede ser manipulado, codificado, tematizado, interpretado. En el capitalismo, el deseo

es codificado y tematizado como mercancía que debe ser consumida. El “flujo deseante” no codificado es el nombre deleuziano del goce.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badiou, A. (2000). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, A. y Zizek, S. (2011). *Filosofía y actualidad: el debate*. Madrid: Amorrortu
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Calvino, I. (1983). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.
- Chomsky, N. (2007). *Conocimiento y libertad*. Barcelona: Península
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto. Curso del Collège de France (1982)*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Marx, K. (1987). *El manifiesto comunista. Once tesis sobre Feuerbach*. Bilbao: Alhambra
- Nietzsche, F. (1900). *Así hablaba Zaratustra*. Madrid: Sarpe
- Pardo, J.L. (2010). *Nunca fue tan hermosa la basura*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Saussure, F. (2009). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

