

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 21 | Gener-Juny | 2013

ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana

Influències i vigències
del pensament pedagògic
contemporani en l'inici
del segle XXI



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 21 | Gener-Juny | 2013



*Societat
d'Història
de l'Educació
dels Països
de Llengua
Catalana*

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**
Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH>

Universitat de les Illes Balears

<http://www.uib.cat>

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

Consell de redacció:

Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Josep González-Agàpito. Universitat de Barcelona
Salomó Marquès Sureda. Universitat de Girona

Consell assessor:

Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Portugal
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján. Argentina
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València
Willem Frijhoff. Vrije Universiteit Amsterdam
Rita Hofstetter. Université de Genève
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luís Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València
Jordi Monés i Pujol-Busquets. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Barcelona
José María Muriá Rouret. Academia Mexicana de la Historia
Julio Ruiz Berrio. Universidad Complutense de Madrid
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia

Direcció:

Joan Soler Mata. Universitat de Vic
Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears

Secretari:

Xavier Motilla Salas. Universitat de les Illes Balears

Educació i Història és una revista semestral de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. El temes més habituals són: el pensament pedagògic; les institucions educatives; els fenòmens de socialització i l'educació informal; la relació entre política i educació; la història de l'escola; l'educació del lleure; els llibres i materials escolars, les associacions juvenils i la història de la infància i els temes referents a l'ensenyament de la història de l'educació. Va dirigida als investigadors en història de l'educació i es distribueix gratuïtament als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina de: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH> i és subjecta a una llicència Creative Commons

© dels autors dels articles

© de l'edició: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona i Universitat de les Illes Balears.

Imatge de coberta: coberta del llibre *La moral de la història* de Pilar Pascual de Sanjuán. Obra declarada de text por R.O. de 30 de enero de 1879. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, editor.

Primera edició: juny 2013

Tiratge: 500

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
<http://edicions.uib.es>

Impressió: Taller Gràfic Ramon. Gremi Forners, 18. Polígon Son Castelló. 07009 Palma

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* apareix als següents medis de documentació bibliogràfica:

Bases de dades: ISOC, DIALNET, REDINED, IRESIE, ICIST

Sistemes d'avaluació de revista: Latindex, RESH, DICE, CARHUS Plus+, MIAR, CIRC

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

Xavier Laudo Castillo

Introducció: Pensament pedagògic, filosofia i història de l'educació, pàg. 9

Introduction: Pedagogical thinking, philosophy and history of education

Jon Igelmo Zaldívar

Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación, pàg. 13

Paulo Freire and John Holt: from liberating education to freedom beyond education

Victorio Heredero Gascueña

«El escudo de la República»: Origen, desarrollo y retos del derecho social a la educación en España, pàg. 37

«The shield of the Republic»: Origin, development and challenges of the social right to education in Spain

Xavier Laudo Castillo

Educación y emancipación: de la «experiencia» de Jacotot a la «expectativa» de Rancière, pàg. 65

Education and emancipation: from the experience of Jacotot to the expectation of Rancière

Miriam Prieto Egidio

El tratamiento de las emociones en la teoría de la educación de Richard Stanley Peters y la tradición anglosajona del siglo XX, pàg. 89

The treatment of emotions in Richard Stanley Peters's theory of education and 20th century Anglo-Saxon tradition

Asun Pié Balaguer

L'epistemologia feminista d'Audre Lorde (1934-1992) i la teoria Queer en la pedagogia social del segle XXI, pàg. 115

The feminist epistemology of Audre Lorde (1934-1992) and the Queer Theory in the social pedagogy of 21st century

Victoria Vázquez Verdera

Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado, pàg. 143

Martin Buber and his contributions to the current way of understanding care education

Albert Esteruelas Teixidó

Darwin, els camps d'extermini i el pensament pedagògic del neoliberalisme, pàg. 159

Darwin, extermination camps and the pedagogical thinking of neoliberalism

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES, pàg. 185

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ, pàg. 191

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

PRESENTACIÓ

Introducció: Pensament pedagògic,
filosofia i història de l'educació
*Introduction: Pedagogical thinking,
philosophy and history of education*

Xavier Laudo
xlaudo@ub.edu
Universitat de Barcelona

Data de recepció de l'original: febrer de 2013

Data d'acceptació: abril de 2013

Necessitem la filosofia i la història de l'educació? Decididament, sí. Tant els que duen a terme l'acció educativa com els que la pensen han de ser conscients de la tradició que els ha dut fins aquí i dels actuals corrents de pensament que debaten com cal orientar el futur. Educadors i pedagogs hem de saber conscientment per què fem el que fem i per què pensem el que pensem.

Existeix una certa tendència a les facultats d'educació a acceptar certes modes politicopedagògiques com si fossin una mena de veritat neutra que ha d'orientar tant la pràctica com la sistematització pedagògica de l'educació. Si volem garantir realment la possibilitat de la crítica a allò que ens és donat, no podem permetre desterrar del camp de la formació dels educadors la pregunta pels orígens, les finalitats i les conseqüències de les accions educatives que pensem, programem i duem a terme.

I per això mateix la necessitat d'articular i promoure el camp de coneixement del pensament pedagògic. L'educador ha de dominar les idees, els conceptes i els corrents dels discursos contemporanis sobre educació que legitimen i fan possibles les pràctiques. Més que rebre receptes, principis superficials o

explicacions acrítiques, hem de ser capaços d'aprofundir en els principals problemes i debats pedagògics del moment i en les seves especificitats històriques.

És aquesta intenció el que dóna sentit a aquest monogràfic «Influències i vigències del pensament pedagògic contemporani a l'inici del segle XXI» i la raó per la qual l'hem volgut confegir amb estudis i recerques que indaguen les idees i els raonaments pedagògics del passat i els posen en relació amb els del present. Els textos que presentem volen ser pedres de toc per analitzar, comprendre i projectar el present, passat i futur críticament, més enllà de l'etiqueta. Els hem encarregat a joves professors i investigadors que s'han especialitzat en la història i la filosofia de l'educació, dos dels pilars bàsics que es necessiten per bastir un pensament pedagògic amb perspectiva i fonamentació.

S'obre el monogràfic amb un treball sobre la relació controvertida entre educació i llibertat, que s'exposa a partir dels arguments de dos pedagogs paradigmàtics de la pedagogia de l'alliberament i la pedagogia crítica radical, «Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación». Jon Igelmo analitza de quina manera l'obra dels dos autors convergeix, alhora que divergeix, en la seva crítica a l'educació institucional que s'expandí en el context internacional després de la Segona Guerra Mundial. A partir d'aquí l'autor es replanteja la vigència que un pensador com Holt té avui dia en detriment de Freire, atesa la irrupció del nou espai discursiu postmodern.

Què va fer possible l'emergència del dret social a l'educació? La segona contribució al debat pedagògic contemporani és «El escudo de la República»: Origen, desarrollo y retos del derecho social a la educación en España», on s'investiga aquesta important qüestió sobre les bases d'una intervenció estatal positiva i laica que es volia que garantís l'accés massiu de les classes treballadores a l'escola i que tingué el seu apogeu discursiu durant la Segona República. Victorio Heredero posa en relleu la particular gènesi històrica del dret liberal a l'educació a Espanya i analitza el procés de crítica i reconceptualització que es va experimentar a finals del segle XIX i que va fer possible pensar l'educació com un dret social que, avui, es veu amenaçat per la reculada dels fonaments que el van originar.

Com es pot explicar històricament que una mateixa proposta pedagògica es rebutgi en una època i s'accepti en una altra? L'educació com a mitjà d'emancipació és un dels aspectes centrals de les pedagogies contemporànies. «Educación y emancipación: de la “experiencia” de Jacotot a la “expectativa” de Rancière» estudia dues pedagogies que comparteixen el seu eix central però que estan separades per dos segles. Xavier Laudo, seguint la terminologia de

Koselleck, intenta veure com l'experiència de Jacotot és reinterpretada i actualitzada per construir l'expectativa de Rancière. A partir d'aquest exemple es posa de manifest l'efecte de la història i el pas del temps en l'evolució de la nostra interpretació del passat i el futur de les experiències i possibilitats educatives.

Les emocions són un tema central en el debat educatiu actual. Malgrat aquesta forta presència, des de la tradició anglosaxona han sorgit els darrers anys algunes veus crítiques que, des de la filosofia de l'educació, posen en qüestió el rigor conceptual d'aquest debat i assenyalen la falta de consideració del caràcter moral de l'experiència afectiva. Miriam Prieto, a «El tratamiento de las emociones en la teoría de la educación de Richard Stanley Peters y la tradición anglosajona del siglo xx», recupera els treballs que Peters va desenvolupar en el marc de la filosofia analítica durant els anys seixanta i setanta per passar a considerar-ne la pertinència i el valor que tenen en l'actual anàlisi pedagògica sobre la qüestió. Això li permet abordar les dues mancances de l'actual tractament educatiu de les emocions: la definició precisa del fenomen i la relació de les emocions amb la moral.

Entre les fonts del pensament pedagògic en el seu enfocament més social trobem l'hermenèutica *queer/crip*. «L'epistemologia feminista d'Audre Lorde (1934-1992) i la teoria Queer en la pedagogia social del segle XXI» aborda el problema polític i educatiu del dolor utilitzant l'exemple biogràfic de lluita de Lorde. Asun Pié es planteja en aquest treball el potencial semàntic del dolor i les obertures socials que pot impulsar la seva (re)apropiació per part de grups subalterns. Es posen de costat teories encarnades en l'experiència del dolor i la malaltia de Lorde els anys setanta i vuitanta com a fenòmens polititzables apuntant a la seva relació amb el discurs de la pedagogia social del segle XXI.

La pedagogia de la cura és un dels corrents que conformen el panorama del pensament pedagògic contemporani. En el conreu d'aquest àmbit de coneixement hi destaquen autores com Nel Noddings. A l'article «Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado» es recupera la filosofia del diàleg del filòsof jueu i s'estudia el seu impacte en la perspectiva de l'educació per a la cura al segle XXI. Victoria Vázquez explicita la importància de la relació jo-tu com a origen de l'impuls ètic per projectar-se al món, i explica com els conceptes buberians d'alteritat, responsabilitat generosa i reciprocitat són elements clau per a aquest corrent pedagògic.

Finalment, se'ns presenta una lectura pedagògica, antropològica, social i política del darwinisme i la Shoah per poder comprendre la societat dels nostres dies. Al darrer article, «Darwin, els camps d'extermini i el pensament

pedagògic del neoliberalisme» s'exposa el *Lager* com a forma d'entendre la nostra contemporaneïtat. Albert Esteruelas sosté que la desregulació neoliberal és allò que es troba al centre d'un procés d'animalització de l'ésser humà que conforma l'infrahome i que ni la Shoah ni els camps d'extermini són un producte de la modernitat, sinó més aviat una causa del naixement de la post-modernitat i el neoliberalisme.

Els set treballs que conformen el monogràfic han estat elaborats des de diferents enfocaments teòrics i historiogràfics i amb diferents interessos temàtics. Els uns posen l'èmfasi en l'explicació de les causes d'un fenomen o en les condicions de possibilitat de l'emergència de certes teories educatives. Els altres exploren els fonaments filosòfics d'algunes pedagogies o els patrons discursius necessaris per entendre-les i criticar-les. Però tots els articles intenten contribuir a elaborar nous i més conscients i fonamentats plantejaments educatius donant la mà a la història i la filosofia de l'educació. Necessitem pensament pedagògic. Esperem que aquestes recerques i reflexions el podran engruixir per anar esdevenint l'humus, fèrtil i essencial, de la formació dels nostres educadors.

TEMA MONOGRÀFIC

Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación

Paulo Freire and John Holt: from liberating education to freedom beyond education

Jon Igelmo Zaldívar

jigelmoza@deusto.es

Queen's University / Universidad de Deusto (Canadà / Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013

Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

Paulo Freire i John Holt representen amb la seva obra dos dels corrents pedagògics més destacats de la segona meitat del segle xx: la pedagogia popular (o de l'alliberament) i la pedagogia crítica radical. En aquest treball es realitza una anàlisi de la manera com l'obra dels dos autors convergeix, alhora que divergeix, en certs aspectes fonamentals de la crítica a l'educació institucional que s'expandí en el context internacional després de la Segona Guerra Mundial. A més, es presenta una exploració de les diferències existents en els seus mètodes d'estudi de la relació entre educació i llibertat, així com de les diferents alternatives pedagògiques que tant Freire com Holt desenvoluparen. Finalment es consideren les contribucions al pensament pedagògic del segle XXI, un temps en el qual l'imaginari pedagògic postmodern està guanyant una presència destacada a Occident. En les conclusions es replanteja la vigència actual de Holt en detriment de Freire, un intel·lectual amb plantejaments pedagògics que cada cop troben més dificultats per encaixar en el nou espai discursiu.

PARAULES CLAU: Paulo Freire, pedagogia crítica, John Holt, desescolarització, postmodernitat.

ABSTRACT

Paulo Freire and John Holt represent with their work two of the most outstanding pedagogical currents in the second half of the 20th century: popular pedagogy (or liberation) and radical, critical pedagogy. In this paper we conduct an analysis of the way in which the work of these two authors converges, while also diverging, in certain fundamental aspects of their critique of institutional education which spread internationally after the Second World War. In addition, we present an exploration of the differences existing in their methods for studying the relationship between education and freedom, as well as the different pedagogical alternatives that both Freire and Holt developed. Finally, we consider the contributions to the pedagogical thinking of the 21st century, a time in which the postmodern pedagogical imaginary is gaining prominent presence in the West. In the conclusions we rethink the contemporary relevance of Holt to the detriment of Freire, an intellectual with pedagogical approaches that are finding it harder and harder to fit into the new discursive arena.

KEY WORDS: Paulo Freire, critical pedagogy, John Holt, unschooling, postmodernity.

RESUMEN

Paulo Freire y John Holt representan con su obra a dos de las corrientes pedagógicas más destacadas de la segunda mitad del siglo xx: la pedagogía popular (o de la liberación) y la pedagogía crítica radical. En este trabajo se realiza un análisis del modo en que la obra de ambos autores converge, al tiempo que diverge, en ciertos aspectos fundamentales de la crítica a la educación institucional que se expandió en el contexto internacional tras la Segunda Guerra Mundial. Además, se presenta una exploración de las diferencias existentes en su método de estudio de la relación entre la educación y la libertad, así como de las distintas alternativas pedagógicas que tanto Freire como Holt desarrollaron. Finalmente se consideran las contribuciones que estos dos autores aportan para el pensamiento pedagógico en el siglo xxi; un tiempo en el que el imaginario pedagógico postmoderno está ganando una presencia destacada en Occidente. Todo lo cual, ya en las conclusiones, lleva a replantear la vigencia que un pensador como Holt tiene hoy en día en detrimento de Freire, un intelectual cuyos planteamientos pedagógicos con más dificultad encuentran cabida en este nuevo espacio discursivo.

PALABRAS CLAVE: Paulo Freire, pedagogía crítica, John Holt, desescolarización, postmodernidad.

1. INTRODUCCIÓN

Plantear en un texto una discusión de base histórica y teórica entre Paulo Freire y John Holt es, en buena medida, un desafío académico que parte del desequilibrio. Baste mencionar que Freire es todavía considerado un referente de primer orden entre las figuras que piensan y reordenan desde el ámbito académico el discurso pedagógico.¹ Por su parte, Holt es un pedagogo ciertamente marginal que apenas tiene influencia en movimientos históricamente despreciados por la pedagogía como son el *homeschooling* o el *unschooling*.² De ahí que pocos sean los que se atrevan a cuestionar el desequilibrio teórico potencial de partida; y es que, antes de empezar el encuentro, Freire cuenta con un par de tantos a su favor en el marcador.

Sucede, además, que son escasos los intentos que desde el mundo académico se han llevado a cabo con el fin de poner en cuarentena los célebres postulados del pedagogo brasileño. Cierta capa reaccionaria baña, por lo general, las diluidas críticas que se han articulado con el propósito de desmontar o deconstruir su entramado pedagógico. De hecho, la misma distancia que Freire tomó en los años ochenta y noventa respecto a los planteamiento revolucionarios de base marxista que fueron el centro de su pensamiento en los años sesenta y setenta —un giro que lo terminó por ubicar en una esfera cercana al entonces naciente movimiento de las democracias participativas de corte socialdemócrata-reformista—,³ contribuyó, por un lado, a flexibilizar el andamiaje teórico de su propuesta educativa y, por el otro, a encasillar a sus detractores. Como consecuencia, hoy en día, en la figura de Freire quedan representadas y aglutinadas la gran mayoría de las tendencias progresistas de la educación, al tiempo que sus críticos permanecen arrinconados en el limitado espacio que el pensamiento pedagógico tiene reservado para las tendencias conservadoras, tradicionales o clásicas.

¹ GIROUX, Henry. «Paulo Freire and the Courage to be Political», *Our Schools, Our Selves*, 20, 2 (2011), pág. 153-163; McLAREN, Peter. «A Pedagogy of Possibility: Reflecting upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire», *Educational Researcher*, 28, 2 (marzo 1999), pág. 49-56; APPLE, Michael W. «Freire, Neo-Liberalism and Education», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20, 1 (abril 1999), 5-20; MACEDO, Donaldo. «Una pedagogía antimétodo: Una perspectiva freiriana», *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 3 (2000), pág. 53-62.

² FARENGA, Patrick. «John Holt and the Origins of Contemporary Homeschooling», *Paths of Learning: Options for Families & Communities*, 1, 1 (1999), pág. 8-13.

³ FREIRE, Paulo. «Educación y participación comunitaria», CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador, 1994, pág. 85-96.

A tenor de lo expuesto, el artículo que a continuación se presenta no sólo parte de un evidente desequilibrio teórico, sino que, al tiempo, se propone alcanzar en su planteamiento un punto novedoso. Una novedad que quizá sorprenda a aquellos que todavía hoy ven en Freire a un autor insuperable en lo que se refiere al componente emancipador de su propuesta pedagógica, su apuesta sin descanso por los oprimidos o su esfuerzo incansable por cambiar las dinámicas capitalistas de producción y consumo de conocimiento insertas en los sistemas educativos oficiales. Pues lo que en este texto se plantea es abordar el fundamento teórico de la propuesta pedagógica de Freire de la mano del pensamiento desarrollado por un autor como Holt. Un autor tan excéntrico como original que en sus textos llegó a señalar que para abordar la cuestión de la emancipación desde la pedagogía no era suficiente con reformar los espacios específicos de enseñanza-aprendizaje para implementar una metodología progresista, pensar en un modelo educativo que liberara los oprimidos, desarrollar metodologías concientizadoras y transformar la relación educador-educando. Y es que si algo caracterizó la base teórica del pensamiento pedagógico de Holt, especialmente en los años setenta y ochenta, fue que a finales del siglo xx había llegado el momento de liberar de la pedagogía el aprendizaje para buscar la libertad más allá de la educación⁴. Un pensamiento transgresor que, entrado el siglo XXI, se mira tanto al espejo de movimientos pedagógicos como el *homeschooling*, el *unschooling* o el *flexi-schooling*, como en la imagen que devuelven propuestas como las articuladas a la luz de las nuevas tecnologías en red, movimientos ciudadanos como el 15M y *Occupy Wall Street* o filosofías educativas de carácter emancipador del estilo de Raoul Vaniegem,⁵ Jacotot/Rancière,⁶ o Iván Illich.⁷

Con todo, el propósito de presentar en un artículo un diálogo entre dos autores como Freire y Holt responde a una concepción de la teoría cercana a la noción desarrollada por Jorge Larrosa, esto es: «un género de pensamien-

⁴ HOLT, John. *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires: El Ateneo, 1976.

⁵ VANIEGEM, Raoul. *Aviso a escolares y estudiantes*. Barcelona: Debate, 2001.

⁶ RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2010.

⁷ ILLICH, Iván. «Foreword», HERN, Matt. *Deschooling our lives*. Gabriola Island, Canadá: New Society Publishers, 1995, pág. VIII-X; ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*, ILLICH, Iván. *Iván Illich Obras Reunidas Vol. 1*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006, pág. 189-326; ILLICH, Iván. «Historia del Homo Educandus», *Illich, Iván. Iván Illich Obras Reunidas Vol. 11*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008, pág. 515-519.

to y escritura que pretende cuestionar y reorientar las formas dominantes de pensar y escribir en un campo determinado. [...] Algo así como reorganizar una biblioteca, colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y provocar así un nuevo efecto de sentido».⁸ Se considera que el cuestionamiento y reorientación de las formas dominantes de pensar, como principio metodológico, es una herramienta de gran provecho en la medida que permite articular nuevos interrogantes sobre el terreno, no siempre fértil, de la pedagogía. Nuevos interrogantes que lejos de buscar aceleradamente respuestas precisas a los problemas del presente se conforman con presentar y articular nuevas cuestiones e incógnitas por resolver. Tarea que nada tiene de sencillo, especialmente en un contexto pedagógico donde con demasiada frecuencia se proclama el hallazgo de sesudas respuestas a preguntas cuya formulación hacía tiempo que ya había cambiado.

Por su parte, para la contextualización histórica del pensamiento de estos dos autores se hace uso de la metodología historiográfica de la historia post-social.⁹ Este marco teórico de la historia permite poner énfasis en la constitución del discurso educativo en el momento en que Freire y Holt publicaron sus más destacados trabajos y operaron los giros más significativos en su pensamiento en relación con la educación, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía. Asimismo, para el estudio de la vigencia que los postulados teóricos esgrimidos por ambos autores poseen entrado el siglo XXI, se reconstruye nuevamente el modo en que el discurso de la educación es aprehendido y dotado de significado dentro del imaginario social hegemónico. El objetivo no es otro que leer desde el marco de referencia epistemológico actual las tesis expuestas por dos autores aparentemente cercanos pero teóricamente distantes como fueron el brasileño Paulo Freire y el estadounidense John Holt.

⁸ LARROSA, Jorge. «Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí)», LARROSA, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995, pág. 258.

⁹ CABRERA, Miguel Ángel. «La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos», FERRAZ LORENZO, Manuel (ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pág. 21-52.

2. EDUCACIÓN Y LIBERTAD EN EL CONTEXTO PEDAGÓGICO DE LA SEGUNDA MITAD SIGLO XX

En el contexto discursivo de la segunda mitad del siglo xx la relación entre educación y libertad se convierte en uno de los contenidos por excelencia no sólo para la pedagogía, sino también para las corrientes políticas dominantes. A diferencia del debate introducido en el inicio de este mismo siglo por el movimiento de la Escuela Nueva que buscó liberar al educando mediante la ruptura con la tradición racionalista que había impregnado el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje,¹⁰ tras la Segunda Guerra Mundial diferentes corrientes pedagógicas atisbaron la posibilidad de desarrollar modelos educativos que contribuyeran al proceso de toma de conciencia sobre la realidad política y las injusticias sociales y económicas. El objetivo último –tan último como utópico– era la liberación de importantes sectores de la población de las situaciones de dominación y tiranía. Las palabras con las que Edgar Faure se refiere a esta cuestión en el preámbulo de su informe para la UNESCO titulado *Aprender a ser*, son un buen ejemplo: «La educación debe ser considerada como un sector político».¹¹ Y es que la educación, dentro de este paradigma, fue dotada de un nuevo significado: una herramienta capaz de transformar las relaciones de poder, luchar contra la desigualdad, romper la barrera de la pobreza y dar el salto hacia la modernidad ilustrada de pueblos enteros que habían quedado anclados en tiempos pretéritos.

Entre las corrientes de pensamiento que más énfasis pusieron en estudiar las posibilidades de transformación social que escondía la educación, cabe destacar la labor desarrollada por la escuela de Frankfurt. Desde la perspectiva de intelectuales como Erich Fromm, Herbert Marcuse, Max Horkheimer o Theodor Adorno, por medio de la educación era posible desarrollar la conciencia crítica que representaba el elemento clave para alcanzar el grado de sensibilidad necesario que permitía observar con claridad la naturaleza de la dominación social. En este proceso de toma de conciencia sobre una realidad social objetiva, para los teóricos críticos de la escuela de Frankfurt, la educación jugaba un papel clave. En la base de esta lógica de fundamento pedagógi-

¹⁰ BREHONY, Kevin. «Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism», *Paedagogica Historica*, 45, 4-5, (agosto-octubre 2009), pág. 586.

¹¹ FAURE, Edgar. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, 1973, pág. 32.

co estaba una «reacción por una parte al auge del fascismo y del nazismo y, por la otra, el fracaso del marxismo ortodoxo».¹²

Como condición de posibilidad de esta ampliación del significado de la educación dentro del discurso pedagógico moldeado por corrientes como la teoría crítica, es posible detectar un conjunto de acontecimientos históricos que influyeron notablemente en este giro paradigmático. Así, el fin de la Segunda Guerra Mundial fue clave para situar a la educación –en su versión más universal– como un factor clave en la prevención de nuevos conflictos bélicos. Con la creación de sociedades igualitarias asentadas en la idea de un acceso equitativo a la educación, se atisbaba la posibilidad de combatir las injusticias sociales subyacentes a la pertenencia de clase. Parecía incluso que la dictadura del proletariado desarrollada en el pensamiento de Marx podía quedar resuelta como parte de una ecuación pedagógica en la que la incógnita a despejar era garantizar el acceso a una formación de calidad de las clases populares y trabajadoras.

De hecho, en pleno auge de la Guerra Fría, la educación fue concebida como un elemento estratégico de primer orden a ambos lados del conflicto. Tanto el bloque socialista como los países de la órbita capitalista entendieron que para alcanzar sus ideales políticos la educación y la formación de las nuevas generaciones debía jugar un papel destacado. El vínculo que entonces se estableció entre el discurso educativo, el desarrollo económico y el progreso social fue un elemento que recorría transversalmente las políticas estructurales de los países enfrentados en esta contienda. Se puede decir, por tanto, que fue entonces cuando Prometeo entraba en la escuela, y como consecuencia, en plena Guerra Fría se llevaba a cabo el mayor proceso de expansión de la educación institucionalizada de la historia de la humanidad.

A esta expansión sin precedentes de la educación institucionalizada, en su versión escolarizadora, contribuyeron planes macroeconómicos como el Plan Marshall o el Plan Molotov. Planes que partían de diferentes propósitos sociales y que planteaban distintos marcos ideológicos como punto de referencia, pero que compartían la visión de que un factor clave para el desarrollo de los pueblos era la expansión de la escolarización obligatoria. Y cuanto más tiempo los niños y jóvenes permanecieran encerrados en estas instituciones y más dinero se invirtiera en acondicionar las instalaciones escolares, el conjunto de la sociedad encontraría más posibilidades para disfrutar de los placeres del

¹² GIROUX, Henry. «Culture and Rationality in Frankfurt School Thought: Ideological Foundations for a Theory of Social Education», *Theory and Research in Social Education*, 9, 4 (1982), pág. 22.

mundo moderno. Un discurso que quedó plasmado en los informes sobre el estado de la educación mundial que eran encargados a ambos lados del océano Atlántico, tal es el caso del trabajo *La crisis de la educación mundial* presentado por Philip H. Coombs en 1968:

Desde la década del 50, los objetivos de la enseñanza, al igual que otros aspectos del panorama docente, se han extendido hasta un grado revolucionario. Un mundo de gentes, antes diferentes, se hicieron con una idea liberadora: que el saber es la clave para alcanzar toda gama de poderes –político, social, económico–; que un monopolio del saber en las manos de unos pocos constituye el dominio de éstos sobre la vida de muchos; que todo pueblo que quiera escribir su propia historia y desarrollarse a su propia manera debe romper con el monopolio actual del saber. Debe convertir en propiedad común a todos, el derecho de acceso a la enseñanza, y además, debe democratizar también el derecho de acceso progresivo a los niveles superiores de la instrucción.¹³

Asimismo, la carrera espacial protagonizada por la URSS y los Estados Unidos sirvió para incluir un nuevo vínculo que ligaba a la educación con la tecnología. Para construir herramientas cada vez más complejas que permitieran romper las barreras espacio-temporales y para acceder a la propia tecnología que se estaba desarrollando, la educación podía resultar de gran utilidad. Las ventajas de las herramientas modernas que aspiraban a revolucionar el transporte de mercancías y personas a base de fabricar en serie motores más modernos y económicos, mejorar la salud mediante la invención de máquinas y medicamentos que alargaran la vida de las personas o a liberar a la mujer de su quehacer en el hogar, requerían de una educación lo suficientemente extendida para que el consumidor potencial o usuario de estas herramientas pudiera leer por sí mismo las instrucciones de uso de los nuevos artilugios.

En este contexto discursivo fue donde Freire y Holt desarrollaron sus propuestas teóricas. Dos propuestas que, en buena medida, representaron dos formas de entender la educación desde una perspectiva crítica y que fueron recibidas, en su momento, con evidente disparidad por parte de la comunidad internacional de la pedagogía. De hecho, en el tiempo en que ambos

¹³ COOMBS, Philip H. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971, pág. 144.

publicaron sus trabajos, especialmente en los años setenta y ochenta, mientras que Freire era reconocido como uno de los grandes visionarios y teóricos de la educación de su tiempo, Holt quedaba marginado del debate pedagógico internacional. Tanto es así que ya en los años noventa el pedagogo brasileño terminó por presentarse como el autor de referencia obligado para la corriente que mayor impacto tuvo en el debate académico educativo en los Estados Unidos, esto es: la pedagogía crítica. Al tiempo que Holt apenas era leído entonces por las familias que luchaban por organizar y defender legalmente la educación en el hogar de sus hijos.

3. PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

El pensamiento pedagógico de Freire no puede ser analizado al margen de la lectura histórica que planteó de la historia de América Latina y, en concreto, del proceso de colonización cultural y capitalista que la región latinoamericana experimentó desde el siglo xv hasta la segunda mitad del siglo xx. Su propuesta pedagógica y la teorización de la educación concientizadora son, en última instancia, la respuesta que articuló a los problemas que se desprendían de esta visión del pasado. Es cierto que el pedagogo brasileño no dedicó ningún estudio a lo largo de su carrera intelectual en el que abordara de forma explícita y en exclusiva esta temática. No obstante, todo su pensamiento puede ser estudiado, siguiendo lo expuesto por Marcos Santos Gómez, como «una aspiración utópica llevada a cabo desde una lectura del oprimido en cuanto a vencido por el curso de lo que se ha dado en llamar *progreso o civilización*». ¹⁴

En función de este posicionamiento histórico, Freire partía de que los pueblos de América Latina durante el periodo de la conquista fueron utilizados como medios para la explotación de los recursos de la región. El propio sistema colonial trazó sin miramientos el plan de reducir al pueblo al silencio, ¹⁵ imposibilitando un encuentro entre culturas del que surgiera una nueva civilización. Los pueblos indígenas o autóctonos, ante esta agresiva ocupación de la tierra, paulatinamente se vieron reducidos a la situación de vasallos de los nuevos señores. El proceso de colonización, perpetuado durante más de tres

¹⁴ SANTOS GÓMEZ, MARCOS. «La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire», *Revista de Educación*, 354 (2011), pág. 326.

¹⁵ SILVA, ALBERTO. *La escuela fuera de la escuela*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas, 1973, pág. 73.

siglos, contribuyó a conformar una estructura social donde amplios sectores de población quedaron atrapados en un mundo de creencias y costumbres de carácter alienante sin una «conciencia de su propio existir».¹⁶

Entrado el siglo XIX, y ya con la mayoría de los países de América Latina independizados, un nuevo concepto de alienación vio la luz como consecuencia de la configuración social que dibujó la revolución industrial en la región. El desarrollo económico y el liberalismo burgués apenas contribuyeron a reforzar las dinámicas de explotación y opresión cultural implementadas durante la conquista. Y es que «la retórica liberal de expansión educativa y cambio social no llegaba a la práctica, tanto por su propia renuencia a modificar las estructuras económicas y sociales como por la resistencia de las facciones de la élite».¹⁷ En consecuencia, amplios sectores de la población que participaron como asalariados de las nacientes industrias, se involucraron en las demandas sindicales y las luchas de clase obrera. La nueva miseria nacida de la industria demostraba que la liberación del pueblo no podía reducirse a un simple problema económico. Y para sus demandas sindicales las clases obreras vieron en la educación el medio para adquirir su conciencia de clase. Nacía entonces la educación popular y sus primeras manifestaciones se darían con el puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el cubano José Martí.¹⁸

En consecuencia, la propuesta pedagógica de Freire se centró en articular un modelo educativo que cubriera, por una parte, la urgente necesidad de alfabetizar amplios sectores de la población, y por la otra, liberar la conciencia de un pueblo alienada durante siglos de opresión. La educación, de la mano de Freire, quedaba inserta como parte fundamental de un proceso político en el que los sujetos estaban llamados a adquirir conocimientos y destrezas al tiempo que aprehendían la relación de explotación que regía su existencia. Lo que pone de manifiesto, en palabras de Joel Spring, que «en el fondo del método educativo de Freire existe un concepto de humanidad que debe su origen a la preocupación marxista por el desarrollo de la conciencia individual y por la alienación en la sociedad moderna».¹⁹ Era ésta una pedagogía que

¹⁶ FREIRE, Paulo. «La educación y el proceso de cambio social», CIDOC. *CIDOC Documenta Ideologías/Iglesias. Enero Diciembre de 1973*. CIDOC Cuaderno nº 85. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1974, pág. 392/12.

¹⁷ CARNOY, Martin. *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI Editores, 1977, p. 154.

¹⁸ JARA, Oscar. *La dimensión educativa de la acción política*. Panamá: Centro de Estudios y Acción Social de Panamá, 1981, pág. 15.

¹⁹ SPRING, Joel. *Introducción a la educación radical*. Barcelona: Akal, 1985, pág. 72.

tomaba como punto de partida una concepción objetiva del mundo donde la realidad era una noción dependiente de los individuos y, por tanto, posible de ser entendida, interiorizada y transformada. Los seres humanos no estaban *en* el mundo sino *con* el mundo. Y esta conexión con el medio natural y social estaba, a su vez, mediada por la educación. Quedando la premisa central de su propuesta articulada de la siguiente forma: «No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella».²⁰

De tal forma, el método de alfabetización que desarrolló Freire partía de una fe ciega en las posibilidades que ofrecía la educación para la transformación social. Según expresó en sus investigaciones pedagógicas: «La existencia, por ser humana, no puede ser muda o silenciosa, sino llena de palabras, con las cuales el hombre transforma el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, lo que vale decir, es transformarlo».²¹ La opción, por tanto, de quienes apostaban por su liberación estaba entre una educación para la domesticación alienada o una educación para la libertad; o lo que es lo mismo, entre una educación para el hombre-objeto o una educación para el hombre-sujeto.

El impacto que la propuesta metodológica y teórica de Freire alcanzó en los años setenta y ochenta se explica observando el paralelismo epistemológico que tanto el propio autor brasileño como sus lectores en el contexto académico occidental establecieron entre la alienación histórica de la sociedad latinoamericana y la que experimentaba el ser humano moderno en las regiones más industrializadas del mundo. Así, como señala Freire en su primer trabajo publicado en los años sesenta y titulado *La educación como práctica de la libertad*:

Una de las grandes –si no la mayor– tragedia del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad para decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por unas élites que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. (...) Se rebaja a ser puro objeto.²²

²⁰ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1977, pág. 25.

²¹ FREIRE, Paulo. «Investigación y metodología de la investigación del tema generador, reducción y codificación temática», CIDOC. *CIDOC Documenta Ideologías/Iglesias. Enero Diciembre de 1973*, CIDOC Cuaderno nº 85, Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1974, pág. 390/6.

²² FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1977, pág. 33.

Este paralelismo presente en la teoría freiriana entre la destrucción cultural presente en la historia de América Latina y la operada por la modernidad industrial en los seres humanos, encontró un terreno fértil donde dejar sembrada su semilla en el contexto pedagógico y económico de los años ochenta y noventa. Para entonces las potencias industriales del momento habían iniciado un proceso de reconversión de los patrones sobre los que se sustentaba la economía mundial. La producción de bienes y servicios como base unilateral del modelo macroeconómico, durante la década de los setenta y siguiendo las directrices del Club de Roma,²³ había encontrado la fórmula del equilibrio en la producción y consumo de servicios. Y la educación era un sector del mercado internacional de servicios que podía ser objeto de fuertes inversiones; especialmente en la medida que dentro del imaginario social del momento el conocimiento se presentaba como un bien de gran valor y un indicador de primer orden para el desarrollo y el progreso de las potencias del momento.

Así, especialmente en los Estados Unidos y a la sombra de la pedagogía crítica, el mensaje de la pedagogía de Freire caló hondo. El contexto internacional marcado por la caída del muro de Berlín era el idóneo para que la ideología educativa ganara adeptos en un momento en el que el capitalismo y el socialismo quedaban engullidos por el fin de la historia de Fukuyama.²⁴ Quienes participaban, y todavía lo hacen, en la fundamentación teórica de esta corriente pedagógica, repetían sin descanso las principales consignas expuestas por Freire en sus obras: no hay enseñanza sin aprendizaje, enseñar no es sólo transmitir conocimientos, enseñar es un acto humano, la educación tiene el deber de transformar, etc. Al tiempo, las principales instancias internacionales, UNESCO, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, OCDE, animaban a los estados a incrementar la inversión en una educación que superara las desigualdades, que atendiera y comprendiera al educando, que formara a los docentes, que instruyera críticamente a los ciudadanos y que ampliara su campo de impacto para llegar a los sectores económicamente más desfavorecidos. La educación como elemento clave para la liberación de los individuos en sociedad alcanzaba su apogeo en los años noventa y la pedagogía desarrollada por Freire se convertía, con toda probabilidad, en el ariete teórico que abría las puertas para la transformación social y la emancipación de los oprimidos.

²³ MEADOWS, Donella. *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

²⁴ FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.

4. JOHN HOLT Y LA LIBERTAD MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN

Los libros más afamados de John Holt fueron publicados precisamente en el tiempo en que Paulo Freire comenzó a trabajar en la teorización de los resultados obtenidos de la implementación de su método de alfabetización en Brasil. En la década de los años sesenta fueron comercializados: *How Children Fail* (1964), *How Children Learn* (1967), *The Underachieving School* (1969) y *What Do I Do Monday* (1970). En estos años, como consecuencia del uso de un lenguaje claro y preciso presente en estas publicaciones, en poco tiempo Holt se posicionó como uno de los autores de referencia en los Estados Unidos entre quienes comenzaban a pensar críticamente el desempeño pedagógico de las instituciones educativas.

La base teórica de estos trabajos quedó fundamentada en una revalorización de las capacidades innatas de los seres humanos para el aprendizaje desde su nacimiento. Para estas primeras indagaciones pedagógicas Holt tomó como referencia las reflexiones del psicoanalista Alexander S. Neill y su experiencia en la escuela de Summerhill, el estilo directo y poco complaciente con el *establishment* educativo estadounidense de Paul Goodman, así como el método pedagógico experimental de John Dewey. En el libro *How Children Fail*, con el objetivo de hacer visible las capacidades que podía desarrollar cada persona desde la infancia, señaló: «Nadie es estúpido desde el comienzo. Sólo hay que observar a los bebés y los niños, y pensar seriamente sobre lo que hacen y aprenden, para ver que, excepto quienes poseen un retraso grave, muestran una actitud de vida y un deseo y habilidad para aprender que si fuera una persona adulta bien podríamos llamarla como un genio». ²⁵ De ahí que, si de lo que se trataba en la escuela era de aprender, según Holt, era posible constatar, en función de los resultados, que las instituciones escolares eran una pérdida de tiempo y dinero. ²⁶

En los años sesenta Holt se convirtió, junto con autores como Edgar Z. Friedenberg, George Dennison, Herbert Kohl, Jonathon Kozol o James Herndon, en una referencia obligada para quienes apostaban por una transformación profunda de los sistemas escolares en los Estados Unidos. Lo interesante de este grupo de pedagogos fue que no se conformaron con plantear metodologías de vanguardia que pudieran ser aplicadas en la resolución de los

²⁵ HOLT, John. *How Children Fail*. Estados Unidos: Delacorte Press, 1982, pág. 273.

²⁶ HOLT, John. *How Children Learn*. Estados Unidos: Pitman, 1967.

problemas cotidianos que acontecían en el aula. Y es que buscaron, desde diferentes enfoques, nuevas perspectivas de críticas, así como alternativas viables al monopolio que las escuelas habían levantando en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Para Allen Graubard, Holt fue el autor más representativo de esta generación de críticos; siendo posible definir la base teórica de crítica que el pedagogo neoyorquino articuló durante los años sesenta de la siguiente forma:

Su análisis de la educación era radical por su exigencia de vastas transformaciones en la escuela y en sus métodos y programas; pero la perspectiva general era reformista por cuanto no suscitaba cuestiones políticas a gran escala y planteaba su postura en términos de escuelas mejores que llevarían a personalidades mejores, niños más felices y un aprendizaje más genuino.²⁷

No obstante, al inicio de los años setenta se produjo un giro teórico en el pensamiento de Holt. Fue entonces cuando pasó de articular una crítica a la pedagogía que se desarrollaba en el aula escolar a dar forma a un conjunto de intuiciones teóricas que ponían en cuestión el discurso educativo que se presentaba como hegemónico en las sociedades occidentales.²⁸ Este punto de ruptura en su pensamiento guardaba relación, sin duda, con su participación en el seminario *Alternatives in Education* en el Centro Intercultural de Documentación de la ciudad Mexicana de Cuernavaca (México) al inicio de los años setenta.²⁹ En este centro, donde Holt llegó incluso a coincidir con Paulo Freire, se había instalado una comunidad de críticos con las instituciones educativas liderados por Iván Illich –autor de *La sociedad desescolarizada* (1971)– y Everett Reimer –autor, por su parte, de *La escuela ha muerto* (1971). Todo indica que fue en este tiempo cuando Holt pasó de apostar por una reforma estructural de las escuelas, latente en su participación del movimiento de las escuelas libres en los años sesenta en los Estados Unidos, a adoptar una postura de carácter más radical que le llevó a indagar en las posibilidades pedagógi-

²⁷ GRAUBARD, Allen. *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa, 1981, pág. 285.

²⁸ FRANZOSA, Susan D. «The Best and Wisest Parent: A Critique of John Holt's Philosophy of Education», *Urban Education*, 19, 3 (1984), pág. 233.

²⁹ IGELMO ZALDÍVAR, JON. «La ciudad mexicana de Cuernavaca, punto de encuentro de la pedagogía mundial en los años setenta del siglo XX», *Sembrando Ideas*, 3 (2009), pág. 33.

cas de quienes optaban por educar a sus hijos en el hogar.³⁰ Este vuelco teórico que comenzó a operarse en el pensamiento de Holt supuso, además, que poco a poco sus trabajos dejaran de alcanzar la repercusión que sus libros anteriores habían tenido. El contexto discursivo de pensamiento no era, sin duda, el propicio para la crítica que el pedagogo neoyorquino estaba planteando.

Resulta interesante, con todo, analizar cómo la base teórica del pensamiento de Holt evolucionó, pasando de defender una revolución pedagógica en el aula y una reforma de la estructura escolar, latente en su participación en el movimiento de las escuelas libres, a adoptar una postura de carácter más radical que lo llevó a un acercamiento directo a las prácticas del *homeschooling*.³¹ La principal prueba de este giro puede estudiarse analizando los postulados que Holt esgrimió en su libro de 1972 *Freedom And Beyond*; un libro que rompía con la línea crítica planteada en sus publicaciones de los años sesenta y que abría nuevos frentes de crítica no sólo al desempeño de las instituciones educativas, sino también al discurso que éstas contribuían a reforzar. Así, en las primeras páginas de este trabajo, que fue traducido al castellano como *Libertad y algo más*, Holt señaló que:

Ya no opino que ninguna suma imaginable de reformas escolares pueda ser suficiente para proporcionar una buena educación a todo el mundo o, por lo menos, a todos los niños. La gente, o los niños, reciben mayor educación de la sociedad circundante que del proceso escolar. El sueño de muchos educadores, en el sentido de que las escuelas deben ser lugares donde se preserve y desde donde se disemine la virtud a un mundo que carece de ella, me parece hoy una triste y peligrosa ilusión.³²

Lo que Holt se propuso al inicio de los años setenta era luchar contra la certeza generalizada en occidente «de que la educación, el aprendizaje planificado y con un propósito (...) está y debe estar separado del resto de la vida».³³ Desde su perspectiva, era necesario reivindicar que el aprendizaje era algo que

³⁰ IGELMO ZALDÍVAR, JON. «John Holt (1923-1985): de maestro de escuela a líder del homeschooling», CELADA PERANDONES, Pablo (ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica, Vol. II*. Soria: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Valladolid / Centro Intercultural de la Cultura Escolar, 2011, pág. 175-183.

³¹ GRAUBARD, Allen. op. cit., pág. 287.

³² HOLT, John. op. cit., pág. 3-4.

³³ *Ibidem*, pág. 89.

no se encontraba afuera y que era posible manipular, estructurar o medir, sino que era algo que estaba dentro del sujeto que aprende, una transformación que tenía lugar en el interior de cada individuo; algo parecido a «una extensión de los poderes naturales».³⁴ La forma en que Holt veía que la educación y el aprendizaje eran comprendidos en la segunda mitad del siglo xx paralizaba de antemano cualquier intento de reforma estructural de los sistemas educativos. La batalla, por tanto, estaba más en el frente epistemológico que en el de las alternativas paliativas que podían articularse para mitigar la destrucción cultural que se operaba en las escuelas. Una pedagogía que respondiera a este desafío debía volcarse, por tanto, en repensar críticamente el significado que el concepto de la educación había llegado a abarcar.

En este sentido, posiblemente el trabajo que mejor representó este intento de Holt por reubicar el debate en torno a las instituciones educativas fue su libro titulado *Instead of Education* de 1976. En una reseña que el propio Holt escribió sobre esta publicación, texto que fue rescatado por Matt Hern en 2008 en su trabajo *Everywhere All The Time: A New Deschooling Reader*, señaló:

Este es un libro a favor del *hacer* –autodirigido, decidido, significativo desde el punto de vista de la vida y el trabajo–, y en contra de la «educación» –aprendizaje separado de la vida activa y realizado bajo presión de chantaje o amenaza, codicia y miedo–. Este es un libro sobre gente que hace cosas, y las hace cada vez mejor; sobre las condiciones bajo las cuales podemos ser capaces de hacer las cosas mejor; sobre algunas de las formas en que, *dadas las condiciones*, otras personas podrían ser capaces de ayudarnos (o nosotros a ellos) a hacer las cosas mejor; y sobre las razones por las que esas condiciones no existen y no podemos hacer que existan dentro de las escuelas obligatorias, coercitivas y de carácter competitivo.³⁵

En el libro *Instead of Education*, lo que Holt se propuso fue alejarse de la tendencia dominante que, a partir de la segunda mitad del siglo xx, comenzó a definir a la educación como algo que alguien da o hace por otros, por su propio bien, con la intención de moldear o dar forma al prójimo y con el objetivo

³⁴ *Ibidem*, pág. 172.

³⁵ HOLT, John. «From Instead of Education», HERN, Matt. (ed.). *Everywhere All the Time: A New Deschooling Reader*. Estados Unidos: AK Press, 2008, pág. 17.

de hacer aprender lo que se piensa que «el otro» debe aprender. Un significado que había quedado asentado como una certeza fuertemente arraigada en la mentalidad de occidente en los años sesenta y setenta y que había alejado el debate pedagógico del estudio del aprendizaje como fenómeno característico de la experiencia humana, para colocarlo en un plano estéril monopolizado por quienes pensaban en nuevos métodos para hacer más eficiente y efectiva la educación, cómo ofrecer más educación a más gente o cómo reformar con mayor rapidez las prácticas o los sistemas educativos existentes. Para Holt había llegado el momento de denunciar la idea equivocada que se escondía detrás del concepto «aprendizaje» que llevaba a asumir que aprender y hacer eran dos diferentes tipos de actos. Esta idea negaba que se aprendiera a hacer algo haciendo algo, lo cual significaba negar el principio básico que definía cualquier aprendizaje. Holt sostenía, por el contrario, que en la pedagogía no existía, en verdad, tal diferencia entre hacer y aprender. De la misma forma que no era posible distinguir entre educación física (hacer) e intelectual (aprendizaje). Y es que estas categorías eran irreales y dañinas, pues sólo en la teoría y por medio de las palabras la mente y el cuerpo podían entenderse como dos elementos separados y diferenciados.

De ahí que Holt no dudara en exponer que «junto con el derecho a la vida, el derecho más fundamental de todos los seres humanos es el del control sobre nuestras opiniones y pensamientos».³⁶ Sólo así, garantizando que cada individuo se pudiera hacer responsable de su propio aprendizaje, sería posible que las personas pudieran decidir con libertad cómo querían explorar el mundo, pensar sobre las experiencias propias y de quienes les rodean, así como dar significado a la vida. Todo lo cual era imposible de llevar a la práctica en un contexto gestionado por educadores, donde se promovía la dependencia del conjunto de la población sobre un grupo endogámico de profesionales que no daban valor al aprendizaje que se escapaba de su control y evaluación.

5. EDUCACIÓN Y LIBERTAD EN EL CONTEXTO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XXI

En el inicio del siglo XXI nuevos referentes teóricos quedan por explorar en la pedagogía. A la sombra de las tecnologías en red, parapetados en la crisis financiera del capitalismo desatada en 2008 o como resultado de la erosión del discurso del bien intrínseco de la obligatoriedad escolar, permanecen abiertos

³⁶ *Ibidem*, pág. 18.

frentes epistemológicos que demandan de su reconsideración teórica. En este contexto de pensamiento los trabajos presentados por autores como Freire y Holt poseen una capacidad dispar para servir de sustento teórico a las prácticas pedagógicas que están ganando presencia dentro del imaginario social hegemónico y que están redefiniendo la relación históricamente construida entre educación y libertad.

Así, en la actualidad, permanecen lejos en el tiempo los informes que en la década de los noventa posicionaban a la educación como el elemento crucial para la cohesión intercultural, la paz mundial, la moralidad universal y la libertad individual y social.³⁷ La lógica pedagógica de que una buena educación lleva al desarrollo y el progreso, emancipa las conciencias y saca de la pobreza a los pueblos oprimidos, se muestra caduca como consecuencia de la acumulación de experiencias que corroboran precisamente la decadencia de las grandes narraciones pedagógicas. Es posible cuestionar, por tanto, el discurso asentado durante la segunda mitad del siglo xx basado en la certeza de que la educación –definida, diseñada e impartida por los estados y las grandes instancias internacionales– guarda estrecha relación con la libertad. Un fenómeno cuyo fundamento, para Zygmunt Bauman, se expresa de la siguiente forma:

La apuesta de hacer a los individuos universalmente morales al dejar su responsabilidad moral en mano de los legisladores fracasó, al igual que la promesa de que todos serían libres en el proceso. Ahora sabemos que siempre enfrentaremos dilemas morales sin soluciones claramente buenas (esto es, soluciones de consenso universal, no cuestionadas), y que nunca tendremos la certeza de encontrar dichas soluciones, ni siquiera de saber si sería bueno encontrarlas.³⁸

Así, el propio imaginario social postmoderno ha propiciado, como condición de posibilidad, la consolidación de nuevos marcos teóricos de referencia que permiten abordar los vértices del pensamiento pedagógico. La crítica al desempeño de las instituciones y su capacidad para dar significado a la existen-

³⁷ DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996; UNESCO. *World Education Report. The right to education: towards education for all throughout life*. Paris: UNESCO Publishing, 2000.

³⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Ética Posmoderna*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2005, pág. 19.

cia moderna, el discurso educativo relativista o el giro tecnológico operado a la sombra de las tecnologías de la pantalla, conforman el andamiaje discursivo de sospecha sobre la educación que se ha configurado en las últimas décadas. No parece que éste sea el tiempo, por tanto, para la expansión de la educación institucional; ni siquiera de la promoción de la educación como promesa de emancipación desinstitucionalizada. Sucede que la capacidad que los seres humanos tienen para controlar y medir los procesos de enseñanza-aprendizaje es limitada. Y es que la base que sostiene el proceso por medio del cual los seres humanos aprenden es más compleja, profunda y misteriosa de lo que se decía tiempo atrás. Queda al descubierto, además, que las dinámicas institucionales son útiles, por encima de todo, para gestionar la vida en sociedad de los individuos, normativizar los cuerpos, dar valor a unos aprendizajes en detrimento de otros, definir pautas de comportamiento o incluso implantar un orden social determinado por los logros que los sujetos realizan en el seno de una institución, y no tanto para aprender libremente. Lo que en palabras de Xavier Laudo significa que, llegados a este punto, «quizá todos deberíamos contemplar la hipótesis de que las generaciones nacidas y crecidas al calor de la condición postmoderna *no van a poder* educar en las mismas coordenadas desde las que lo han hecho las precedentes». ³⁹

A todo lo cual es preciso añadir un aspecto sumamente relevante: el contexto tecnológico en la última década ha experimentado una transformación de gran importancia. Como señala Juan Freire: «La apropiación de amplios sectores de la población de la tecnología y medios digitales ha provocado cambios en los procesos que afectan a la producción, distribución, comunicación y uso del conocimiento». ⁴⁰ Si en la segunda mitad del siglo xx, como ya se ha señalado al principio de este texto, la finalidad de los avances tecnológicos estaba ligada a la superación de las barreras del espacio y el tiempo, en la primera década de este nuevo siglo lo que la tecnología se propone es articular redes cada vez más complejas que conecten a individuos que permanecen en distintos espacios entre ellos y con la información que deseen adquirir o necesiten para trabajar, estudiar o saciar la curiosidad. Lo que lleva a pensar el hecho de que «utilizar juntos una tecnología convivencial significa

³⁹ LAUDO CASTILLO, Xavier. «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo», *Teoría de la Educación*, 23 (2011), pág. 62.

⁴⁰ FREIRE, Juan. «Educación Expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación?», ZEMOS 98. *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS 98 y Universidad Internacional de Andalucía, 2012, pág. 72.

transformarse y transformar la realidad; la propia realidad y, en un sentido más amplio, la realidad que nos rodea». ⁴¹ Todo lo cual configura un nuevo contexto para pensar la tecnología que tiene importantes repercusiones para la educación, ya que ésta se posiciona ahora como un «intermediario» más entre otros; precisamente en un tiempo en el que la figura de los «intermediarios» se desvanece ante la imperante tendencia al acceso directo a las fuentes de información y a los objetos de aprendizaje.

Todo lo cual guarda estrecha relación con la pérdida de significado que han experimentado en la última década conceptos como el progreso y el desarrollo. En plena crisis económica y social, la promesa del progreso de la historia se muestra como un equívoco y pocas son las evidencias que corroboran esta inercia de la civilización. Fenómeno que conlleva, a su vez, un descrédito creciente del motor que la modernidad industrial de la segunda mitad del siglo xx situó para el impulso del progreso, esto es, la educación institucional. Tanto es así que la relación de causa efecto entre mejora de la educación ofertada por los estados y el progreso social queda rota en un tiempo histórico donde gana presencia un imaginario pedagógico más centrado en procesos como el decrecimiento o el desaprendizaje.

En este contexto pedagógico la relevancia que los trabajos de Freire y Holt poseen dista significativamente. Así, al tiempo que la retórica freiriana difícilmente encuentra cabida en un discurso educativo líquido, normativamente flexible y cuyo fin depende de las circunstancias cambiantes de cada cultura, contexto político, individuo y sociedad, la base teórica desarrollada por Holt bien puede servir de referencia teórica e histórica entre quienes indagan en nuevas formas de pensar el aprendizaje más allá de la educación, la enseñanza y la pedagogía. Y es que Holt en su planteamiento teórico señala con claridad que el exceso de normatividad heterónoma en el proceso de aprendizaje pervierte, por regla general, la capacidad innata que los seres humanos tienen para aprender. Por tanto, lo más que el entorno institucional puede preocuparse por garantizar es la posibilidad que cada individuo en sociedad tiene de buscar su camino que le llevará a encontrar sus propios aprendizajes.

Freire, por su parte, en sus más destacados trabajos, no vislumbra un escenario pedagógico de estas características. La educación, en su versión más crítica, se posiciona en su pensamiento como un garante de la libertad que cada individuo y sociedad puede alcanzar. El que aprende necesita de alguien que le

⁴¹ IPPOLITA. *En el acuario de Facebook*. Madrid: Enclave de Libros, 2012, pág. 193.

enseñe, y viceversa, y la dinámica que se establece entre los sujetos que participan en el acto de enseñar y aprender es precisamente la educación. La realidad social, dentro de las categorías analizadas por Freire, se presenta como un elemento objetivo que es posible conocer por aquellos que han sido liberados por medio de la educación. Todo lo cual hace que el pensamiento del pedagogo brasileño difícilmente encuentre sustento en el contexto epistemológico del inicio del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES

Se señalaba al inicio del texto el desequilibrio de partida que arrastra todo intento por estudiar por analogía teórica el pensamiento de Freire y Holt. La figura de Freire es todavía hoy para la pedagogía fuente de esperanzas y alimento para la fe en la posibilidad de una reforma que, de una vez por todas, estructure un modelo educativo que lleve a la libertad elegida por los pueblos y las personas que los conforman. Es cierto que para el establecimiento de este marco pedagógico liberador, dirán los seguidores del pedagogo brasileño, primero tienen que darse las transformaciones sociales y políticas pertinentes que puedan posicionar a la educación liberadora como corriente pedagógica hegemónica. Un condicionante que corrobora, en última instancia, la crítica que ya en los años setenta un autor como Iván Illich, cuyo pensamiento en su día sirviera de inspiración para Holt, lanzó a la base misma de la pedagogía de su amigo Freire con el fin de desmontar su propuesta pedagógica transformadora: «si la educación transforma, tiene el poder de transformar sólo porque mantiene aquello que transforma».⁴²

El contexto pedagógico, político, cultural y social en el que Holt y Freire publicaron sus más afamados trabajos críticos con las instituciones educativas ha cambiado. La educación, cada vez con mayor claridad, ha dejado de presentarse como una pieza clave para la consecución del bien común en el mundo occidental. Asimismo, la desconfianza respecto al bien intrínseco del proceso educativo se hace cada vez más presente en espacios que rechazan las fórmulas institucionalizadas de enseñanza-aprendizaje. Entrado el siglo XXI amplios sectores de la sociedad aceptan que más allá de los modelos educativos institucionalizados se abre un espectro de posibilidades que permiten a los

⁴² FREIRE, Paulo; ILLICH, Iván. *La Educación. Auto crítica de Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllu, 2002, pág. 41.

individuos iniciarse en la búsqueda de un camino personal por el que conducir su existencia. Así, al tiempo que los sólidos referentes y sus modernas instituciones están perdiendo autoridad en el imaginario social y pedagógico del presente, no son pocas las iniciativas que indagan en espacios y procesos que ayuden a quien se inicia en el aprendizaje a desarrollar su inteligencia sin agravios comparativos, ni fines o competencias pedagógicas definidas.

De ahí que al observar el efecto de sentido –propuesto por Jorge Larrosa al principio del texto– que se produce hoy al poner juntos los libros de Freire y Holt en la imaginaria biblioteca de la pedagogía, puede percibirse que el modo en que los trabajos de ambos autores responden al presente y lanzan nuevos interrogantes al futuro es dispar. Freire apenas contribuye a pulir nuevos métodos que reformen la manera en que las personas aprehenden la realidad social y cultural de un momento. No pone en cuestión la capacidad que los objetos culturales o la propia realidad social tienen para almacenar el conocimiento que una vez adquirido por el educando contribuirá a su emancipación y liberación. De ahí que para Freire sean tan necesarios los intermediarios educativos que estructuren el proceso que permita a los ignorantes alcanzar o aprehender el mundo de conocimientos que les rodea. Y es que en función de esta perspectiva pedagógica son los educadores en su papel de intermediarios los que ayudan a las personas a despojarse de los mitos culturales que las confunden y a ver los obstáculos que impiden su percepción clara de la realidad.

En este sentido cabe preguntarse: ¿Y si la fuente del conocimiento no estuviera en los objetos culturales, ni en el medio natural, ni en la realidad social? ¿Y si el rol del intermediario educativo no fuera imprescindible? ¿No será entonces que el motor o fuente del conocimiento está en el interior de cada persona que aprende, que las instituciones educativas y el aprendizaje planificado atontan y que se puede enseñar desde la ignorancia?

A estas cuestiones responde el pensamiento de Holt; o mejor dicho, intentan articular respuestas los trabajos que publicó Holt a partir de su paso por el CIDOC de Cuernavaca al inicio de los años setenta. A partir de este momento sus libros se centraron en resituar el foco central del debate pedagógico. Frustrado por los intentos reformistas su pensamiento dio un giro que lo alejaría de la reforma de las estructuras institucionales para iniciar una exploración de las posibilidades que los seres humanos poseen para desarrollar su innata capacidad para aprender. Descarta, a partir de entonces, estudiar el potencial que la educación tiene para el cambio político y el desarrollo de una conciencia crítica e incita a las familias a que se hicieran cargo del aprendizaje de sus hijos al margen de estructuras educativas al uso. Aprender es para Holt trabajar la

disciplina de la imaginación y la creatividad, y para tal fin las instituciones educativas y los procesos educativos reglados no sólo no contribuyen en modo alguno, sino que son perniciosos y fomentaban que la desidia, la pereza y la holgazanería se asienten en el ánimo de los aprendices.

Por lo tanto, el pensamiento pedagógico de Holt, visto en perspectiva, puede decirse que guarda relación con las tesis que en las últimas décadas han presentado autores como Raoul Vaneigem, Jacques Rancière y el propio Iván Illich. Todos ellos rechazan frontalmente los procesos institucionales de educación que mutilan la inclinación de los seres humanos al libre aprendizaje. Vaneigem, por ejemplo, señala: «No hay niños estúpidos, sólo hay educaciones imbéciles». ⁴³ A lo que Rancière, en defensa de la igualdad de las inteligencias, añade: «el equilibrio armonioso de la instrucción y de la educación es la de un doble atontamiento». ⁴⁴ Situación que para Illich conlleva que:

Si la gente está pensando seriamente en desescolarizar sus vidas, y no sólo en escapar de los efectos corrosivos de la escolarización obligatoria, nada podría hacer mejor que desarrollar el hábito de poner un signo de interrogación junto a todo discurso referido a las «necesidades educativas» o «necesidades de aprendizaje» de la gente joven, o sobre su necesidad de «prepararse para la vida». ⁴⁵

Es por eso que, analizando el contexto discursivo de la educación que comienza a configurarse al inicio del siglo XXI, no son pocos los factores que, si bien corroboran que Freire cuenta con una ventaja en el marcador de dos tantos, llevan a pensar que aún está por ver lo que sucederá en el partido de vuelta. Y es que los postulados freirianos llegan a este segundo encuentro en un tono físico bajo, quizá fatigados y faltos de motivación. Mientras que Holt y sus tesis pedagógicas se muestran en mejor forma, sabedor que quedan 90 minutos por jugar en su casa, con el estadio lleno y el público a favor. Está claro que el fútbol es fútbol, que juegan once contra once, que si la pelotita no quiere entrar no entra, pero también que no hay rival pequeño, y que hasta que el árbitro no pita el final no termina el encuentro.

⁴³ VANEIGEM, Raoul. Op. cit., 2001, pág. 50.

⁴⁴ RANCIÈRE, Jacques. Op. cit. 2010, pág. 59

⁴⁵ ILLICH, Iván, Op. cit. 1995, pág. x.

«El escudo de la República»:
Origen, desarrollo y retos del derecho
social a la educación en España
*«The shield of the Republic»:
Origin, development and challenges of
the social right to education in Spain*

Victorio Heredero Gascuña
vheredero@gmail.com
Universidad de La Laguna (Tenerife, Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013

Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

Aquest article parteix de la particular gènesi històrica del dret liberal a l'educació a Espanya. L'autor analitza el procés de crítica i reconceptualització que van experimentar, a finals del segle XIX, les nocions d'individu i de societat que havien servit de base per la formulació d'aquest dret. Un qüestionament que va fer possible l'emergència del dret social a l'educació, sobre les bases d'una intervenció estatal positiva i laica que garantis l'accés massiu de les classes treballadores a l'escola. Una concepció que tindria la seva màxima expressió en la nostra contemporaneïtat durant la Segona República, antecedent social de l'Estat del Benestar consolidat al nostre país després del procés de Transició democràtica. Un model de convivència amenaçat actualment per la reculada dels fonaments que el van originar i la reaparició de la puixança del pensament individualista.

PARAULES CLAU: Dret social a l'educació, llibertat d'ensenyament, Segona República, reformisme social, Estat del Benestar.

ABSTRACT

This article stems from the particular historical genesis of the liberal right to education in Spain. The author analyses the process of critique and reconceptualization that the notions of individual and society that had served as a basis for the formulation of this right underwent at the end of the 19th century. This questioning made the emergence of the social right to education possible, on the basis of positive, lay, state intervention which would ensure mass access of the working classes to school; a conception that would have its greatest expression in our contemporaneity during the Second Republic, the social antecedent of the Welfare State which was consolidated in our country after the process of democratic Transition; a model of coexistence that is currently threatened by the regression of the grounds that gave rise to it and the reappearance of the rise in individualistic thinking.

KEY WORDS: Social right to education, academic freedom, Second Republic, social reformism, Welfare State.

RESUMEN

Partiendo de la particular génesis histórica del derecho liberal a la educación en España, este artículo analiza el proceso de crítica y reconceptualización de las nociones de individuo y sociedad a finales del siglo XIX. Un cuestionamiento que hizo posible la emergencia del derecho social a la educación, sobre las bases de una intervención estatal positiva y laica que garantizara el acceso masivo de las clases trabajadoras a la escuela. Una concepción social que tendría su máxima expresión en nuestra contemporaneidad durante la Segunda República, antecedente del Estado del Bienestar consolidado en nuestro país tras el proceso de transición democrática. Un modelo de convivencia amenazado actualmente por el retroceso de los fundamentos que lo originaron y la ofensiva del pensamiento neoindividualista.

PALABRAS CLAVES: Derecho social a la educación, libertad de enseñanza, Segunda República, reformismo social, Estado del Bienestar.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del enfrenamiento social, político y cultural característico de la Segunda República española a la altura de 1935, Manuel Azaña pronunció una de sus famosas proclamas: «[...] la escuela es el escudo de la República y el campo de siembra de los republicanos y demócratas de mañana». Una concepción de la educación pública y laica en tanto que «un instrumento de reforma sustancial del Estado y de la sociedad».¹ Situadas en su contexto, las palabras de Azaña eran un alegato contra el freno a las políticas reformistas del primer bienio por parte del gobierno radical-cedista, en un momento de auge del fascismo europeo y de reorganización de las izquierdas. Un proyecto de reforma social que en 1931 había tratado de conciliar los derechos de libertad del constitucionalismo clásico con los principios sociales del «derecho nuevo», que defendían la intervención activa del Estado en políticas sociales que favorecieran la igualdad de oportunidades entre sus ciudadanos.² Para el insigne alcaláino el acceso real de la mayoría de la población a la educación pública era un paso imprescindible para construir un *Estado social* y democrático.

A partir de 1945, buena parte de los países occidentales reconocieron e incorporaron a su legislación, junto con los principios fundacionales del liberalismo clásico, una serie de derechos económicos, sociales y culturales, que consolidarían el llamado *Estado del Bienestar*. A diferencia de los primeros (libertades de conciencia, expresión, propiedad, etc.), que requieren del Estado una posición observante, de tutela y sanción judicial, para el cumplimiento efectivo de los derechos sociales los Estados sociales debían intervenir activa y económicamente para satisfacer una serie de necesidades y servicios básicos para la ciudadanía. Una intervención que, en materia de educación, suponía el sostenimiento de una red escolar gratuita, unitaria y obligatoria, que garantizase mediante becas e incentivos el acceso al sistema educativo (primario y posteriormente secundario) a toda la población, independientemente de su capacidad económica.³

¹ El discurso de Azaña en el Campo de Lasesarre (Baracaldo), el 14 de julio de 1935. AZAÑA, Manuel. «Contra la rectificación de la política del bienio», *La Vanguardia* [Barcelona], 16 de julio de 1935.

² El concepto de derecho nuevo, en contraposición al «derecho viejo» liberal, fue utilizado en nuestro país por reformistas sociales como José Canalejas. Ver: CANALEJAS Y MÉNDEZ, José: «Prólogo a Ricardo Revenga», *La jornada de ocho horas*. Madrid: 1903 [reed. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 2009], págs. x y xi.

³ CORTINA, Adela. «Del Estado de Bienestar al Estado de justicia», *Claves de razón práctica*, n.º. 41, 1994, pág. 16.

Obviamente, la implantación de este modelo de Estado –y el reconocimiento del derecho social a la educación– no fueron el resultado de un desarrollo evolutivo y consustancial al progreso de la modernidad, ni la ampliación del derecho liberal a la educación. Por el contrario, la emergencia del derecho social a la educación supone un fenómeno histórico particular y complejo, que requiere una explicación sobre las causas y consecuencias de su progresivo arraigo en nuestra sociedad. Por consiguiente, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre el origen histórico de esta manera de concebir las relaciones entre el individuo, el Estado y la sociedad, y las implicaciones que ello tuvo sobre la crisis del derecho a la educación liberal (la libertad de enseñanza). En las siguientes páginas analizaré la articulación del nuevo paradigma de «lo social» en algunos de los debates educativos fundamentales durante el siglo XIX y el primer tercio del XX, como la obligatoriedad y gratuidad, el papel de la educación en la cuestión social y religiosa, y el enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado.⁴ Una concepción que permitió a algunos contemporáneos dejar de analizar los problemas educativos españoles (analfabetismo, confesionalismo, atraso frente a Europa, etc.) desde posiciones individualistas y morales, para abordarlo en tanto que un problema social, derivado de factores ajenos a la voluntad y responsabilidad de los individuos. Una nueva percepción del problema para la que algunos reformistas sólo encontraron una solución posible: «el escudo de la República».

2. EL ORIGEN DE «LOS DERECHOS» A LA EDUCACIÓN DURANTE EL SIGLO XIX: DE LA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL AL DERECHO SOCIAL

Tras el fracaso del proyecto educativo revolucionario durante el Trienio liberal (1820-1823), a lo largo del siglo XIX asistimos en España a la creciente consolidación del derecho a la educación en tanto que un derecho civil, derivado de una visión de la naturaleza humana individualista y perfectible. Un

⁴ Según Miguel Ángel Cabrera, «lo social» es la suposición moderna de que «las relaciones entre los seres humanos están regidas por un mecanismo de funcionamiento y de cambio que es autónomo y objetivo, en el sentido de que es independiente de y externo a la acción intencional de las personas y de que, en razón de ello, tiene la capacidad de determinar la conciencia y el comportamiento de los actores históricos. Esta manera de entender el mundo apareció desde mediados del siglo XIX en diversos países, inspirando las teorías del marxismo, el socialismo de cátedra alemán, el nuevo liberalismo británico, el solidarismo francés, el movimiento progresista norteamericano o el reformismo social español. CABRERA ACOSTA, Miguel Ángel; SANTANA ACUÑA, Álvaro. «De la historia social a la historia de lo social», *Ayer*, nº 62, 2006, pág. 166.

derecho de libertad inserto y coherente en una noción de sociedad entendida como una agrupación voluntaria de individuos libres por naturaleza divina, cuyo objetivo común consistía en progresar económica, social y moralmente, y establecer lazos de convivencia armónicos. Una vez cayeran los últimos privilegios estamentales del Antiguo Régimen, sostenían estos liberales, las desigualdades sociales serían únicamente producto del esfuerzo de cada individuo por lograr su propio beneficio, obtenido mediante el trabajo y la instrucción.⁵

Tal visión de la naturaleza humana y del papel de la educación en la progresiva armonización del sistema liberal requería que los individuos racionales valoraran y buscaran, en principio sin necesidad de imposiciones externas, su propia educación. Es decir, educar y educarse suponían una libertad, un ejercicio de *responsabilidad individual*, necesaria para el correcto conocimiento de los mecanismos de la sociedad. Cuando los individuos fueran conscientes de las ventajas individuales y colectivas de instruir a sus hijos y a sí mismos, las escuelas se generalizaran. Así resumía la esencia de este planteamiento Manuel Quintana, quien parafraseando a Condorcet daba carta de naturaleza a la doctrina de la libertad de enseñanza y de cátedra en su famoso *Informe* de 1814:

Otro de los atributos generales que deben acompañar a la instrucción es el de la libertad, porque no basta que el Estado proporcione al ciudadano escuelas [...] es preciso que tenga cada uno el arbitrio de buscarlos en donde, como y con quienes les sea más fácil y agradable su adquisición. No hay cosa más libre que el pensamiento, el camino y los medios de formarlo y perfeccionarlo deben participar de la misma franquicia, y si la instrucción es beneficio común a cuya utilidad todos tienen derecho, todos deben tenerlo también a concurrir a comunicarla.⁶

Paradójicamente, esta defensa de la responsabilidad individual y la libertad de enseñanza, si bien fue sostenida en un sentido confesional y elitista

⁵ Tal y como arengaba a los obreros barceloneses *El Vapor* tras los sucesos revolucionarios de 1836, «¡Proletarios! Os engañan cuando os hablan seriamente de semejantes desatinos [está hablando de la igualdad social]. La única mejora útil y razonable para vosotros es la de proporcionaros todo el trabajo posible y la instrucción que os hace falta». *El Vapor* [Barcelona], 21 de enero de 1837. Citado en MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. «Cambios de mentalidad y educación en la sociedad catalana en la primera mitad del siglo XIX», OSSENBACH SAUTER, Gabriela; PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (Eds.). *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid: UNED-UCM, 1990, pág. 331.

⁶ Citado en OSSENBACH SAUTER, Gabriela; PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (Eds.). *La Revolución francesa...*, pág. 92.

por liberales moderados o doctrinarios, también constituyó el fundamento del pensamiento educativo del liberalismo radical o democrático. Aunque las reivindicaciones de los sectores que habían quedado fuera del sistema político censitario apelaban a que la educación dejase de ser un privilegio económico y llegase al conjunto de la sociedad, para ello no reclamaron una intervención garantista del Estado en educación, sino que profundizaron en el principio de autonomía de la razón y de responsabilidad del individuo. Como expresaba en 1841 el *Ilustrador del Pueblo*, cuando defendía la necesidad de «enseñar al pueblo los modos de usar y gozar con exactitud sus derechos y los de cumplir sus deberes en que se funda la virtud», el pueblo debía ilustrarse por sí mismo, «sin esperarlo del gobierno ni del clero interesado por sus miras», en pos del ideal liberal de «intervenir en el manejo de gobernarse por sí solo como ser absoluto». ⁷ Una concepción que, lejos de atenuarse, se extendió y asentó con mayor nitidez durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874), llegando a ser pieza nuclear incluso entre las culturas políticas republicanas y del movimiento obrero hasta finales del siglo XIX.

Por consiguiente, a pesar de las discrepancias respecto a la libertad de cátedra y conciencia derivadas del control eclesiástico sobre la escuela del siglo XIX, el principio de la responsabilidad individual/parental en educación constituyó el discurso compartido sobre el que se articularon progresivamente varios proyectos de sociedad entre los diversos sectores del liberalismo decimonónico español. ⁸ ¿Atendiendo a este imaginario compartido, cómo se explica que a finales de siglo la libertad de enseñanza fuera cuestionada desde las propias filas liberales? ¿Cuándo y por qué el individuo varón, autónomo y racional, dejó de ser el único responsable de su educación y la de sus hijos, y pasó a convertirse en un *sujeto débil*, cuyo acceso a la educación debía ser amparado activamente por el Estado?

Aunque este asunto requiere de una mayor profundidad, voy a exponer sucintamente varios elementos a tener en cuenta para entender la crisis del principio de la responsabilidad individual en el seno del liberalismo y, consecuentemente, la aparición de principios educativos *sociales*, en buena medida antagónicos a la libertad de enseñanza. Unos principios que alcan-

⁷ ANÓNIMO. «Cuarta demostración», *El Ilustrador del pueblo* [Madrid], 1841, págs. XI-XII.

⁸ Según Miguel Ángel Cabrera, las luchas políticas están siempre inscritas causalmente dentro de un «discurso compartido», que es el que define los términos y el alcance de las disputas entre las diversas opciones ideológicas. CABRERA ACOSTA, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra-Universitat de València, 2001, pág. 166.

zarían una aceptación sin precedentes durante la Segunda República y que constituirán uno de los pilares sobre los que se sostiene nuestro actual derecho a la educación.⁹

En la práctica, la naturaleza del derecho liberal a la educación, caracterizada en España por la confesionalidad del Estado y el control eclesiástico sobre instituciones y contenidos educativos, no generó durante el siglo XIX en nuestras instituciones estatales más que un *deber moral* en el fomento de la instrucción popular, delegando en los municipios los cauces para hacerlo efectivo. Una papel tutelar y de inspección que en el inestable contexto político censitario produjo un sistema educativo fragmentado y estratificado, del que quedó exenta la mayoría de la población¹⁰, entre otros factores, por la falta de medios económicos municipales para dar continuidad a las escasas escuelas primarias y por la estructural pasividad u oposición de la población a concurrir a las instituciones escolares.¹¹

Esta disfunción entre la teoría (que los individuos desearían la educación por su propio interés) y la práctica (un abrumador absentismo escolar) fue detectada desde mediados de siglo por diversos liberales, que en un principio achacaron esta anomalía a una serie de obstáculos heredados del Antiguo Régimen. En concreto, liberales como Pablo Montesino percibieron que el principio de responsabilidad individual fracasaba estrepitosamente a la hora de articularse en una demanda masiva de escolarización por la «ignorancia» de las clases populares ante los beneficios que podría reportar la instrucción de sus hijos a medio plazo.

⁹ He desarrollado con más detalle este proceso de génesis conceptual en HEREDERO GASCUEÑA, Victorio. «Genealogía del derecho social a la educación en España», CABRERA ACOSTA, Miguel Ángel (Ed.). *La ciudadanía social en España. Los orígenes históricos*. Santander: Universidad de Cantabria, 2013 [en prensa].

¹⁰ Manuel de Puelles Benítez ha trabajado en profundidad las dificultades del primer liberalismo para generar un sistema educativo nacional. Ver: PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2004.

¹¹ Como han investigado sugerentemente Luis Miguel Lázaro, Jean Louis Guereña o Alejandro Mayordomo, durante nuestra contemporaneidad numerosos sectores las clases trabajadoras españolas rechazaron las políticas educativas liberales. Ver: LAZARO LORENTE, Luis Miguel. «Actitudes en torno a la educación obligatoria en la Restauración. El caso de Valencia», *Coloquio hispano-francés: clases populares, cultura, educación, siglos XIX y XX*. Madrid: Casa Velázquez-UNED, 1989, págs.193-196; RUIZ RODRIGO, Cándido. «Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República)», *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, nº 16, 1997, págs. 155-176; y GUEREÑA, Jean Louis. «Escolarización y demanda popular de educación en el último tercio del Siglo XIX», *Historia Contemporánea*, nº 3, 1990, págs. 199-218.

Para la inmensa mayoría del pueblo, esto es, para las gentes pobres, la educación no suele significar nada; y cuando más, significa para unos ir a la escuela; pues lo que principalmente les importa es que el hijo o hijos les ayuden a vivir lo más pronto posible y de cualquier modo.¹²

Para un liberal como Montesino, el problema radicaba en una doble «irresponsabilidad moral», tanto de las autoridades y las élites por no poner medios económicos y estimular el interés en la educación popular, como de la población en general por su desidia escolar y por priorizar la supervivencia familiar. Para atajar dicho problema, se instaba a las elites y al Estado a ejercer decididamente ese deber moral de fomentar la educación entre los pobres, «hacerles sentir los beneficios de la instrucción, y convencerles de la facilidad con que pueden procurar su propio bien sin oponerse al de los demás».¹³

La persistencia del absentismo escolar y los peligros sociales y políticos que ello conllevaba, objetivados gracias al incipiente uso de las comparativas y estadísticas del analfabetismo, llevó a algunos liberales a defender la obligatoriedad de la instrucción primaria ante la falta de iniciativa popular. Desde Antonio Gil de Zárate, quien sostenía una tutela estatal más directiva en materia de obligatoriedad y de currículum de la enseñanza,¹⁴ hasta el propio Montesino, que reconoció el fracaso «de los medios de persuasión y convencimiento» y la necesidad de emplear «medios legales de coacción que con frecuencia se emplean para la ejecución de otras disposiciones»,¹⁵ estos liberales reflexionaron sobre si era necesario introducir medidas coercitivas para que los individuos ejercieran su derecho a la educación. Esta paradoja la resolvió parcialmente la Ley Moyano de 1857, una disposición legal asentada plena-

¹² La figura de Pablo Montesino Cáceres ha sido abordada por Bernat Sureda en una obra fundamental para entender el liberalismo educativo español del siglo XIX. Un libro que consta además de un amplio anexo con sus contribuciones más importantes al *Boletín Oficial de Instrucción Pública* (BOIP). Todas mis citas de Montesino han sido extraídas de dicho anexo. Ver: SUREDA, Bernat. *Liberalismo y educación del pueblo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. Esta cita en concreto, en MONTESINO, Pablo. «Educación. Instrucción primaria. Maestros», *BOIP*, nº 1, 28 de febrero de 1841 [tomo I, pág. 35-39].

¹³ MONTESINO, Pablo. «Resultado de la pobreza de los maestros. Conveniencia general de mejorar su posición. Medio de mejorarla», *BOIP*, nº 4, 15 de abril de 1841, [tomo I, pág. 162].

¹⁴ GIL DE ZÁRATE, Antonio. *De la instrucción pública en España*, Madrid: Imprenta del colegio de sordomudos, 1855, pág. 139.

¹⁵ MONTESINO, Pablo. «Celo de las Diputaciones provinciales y autoridades políticas superiores de provincia por los progresos de la educación pública. Establecimiento de Escuelas Normales. Visita general de las Escuelas Normales», *BOIP*, nº 13, 31 de agosto de 1841, [Tomo I, pág. 78-81].

mente sobre el principio de responsabilidad individual, pues si bien estableció la obligatoriedad de la instrucción primaria, dejó un margen a las familias para educar a sus hijos en sus hogares, o por supuesto, en instituciones de particulares como la Iglesia.¹⁶

Hasta finales de la centuria, a pesar del reconocimiento creciente del fracaso de las políticas de escolarización popular llevadas a cabo por los diversos gobiernos liberales, conservadores o republicanos, la mayoría de los contemporáneos siguieron defendiendo la libertad de enseñanza en sus diversas variantes, el papel de la responsabilidad individual/parental y el rol tutelar del Estado en la educación del pueblo. Consecuentemente, trataron de potenciar aún más la responsabilidad de la sociedad civil en la concienciación del pobre/obrero respecto a los beneficios de su educación, en coherencia con su innata capacidad racional y autónoma. Una responsabilidad que se concretó empíricamente en la promoción de las escuelas técnicas y de adultos, de sociedades de recreo e instrucción, ateneos, etc., un lugar donde «los que se avergüencen de su ignorancia tengan a donde ir a aprender en las horas que les dejen libres su ocupaciones»,¹⁷ así como en la proliferación de prensa con contenidos instructivos.¹⁸ Sin bien ambas iniciativas trataban de «armonizar» las durísimas condiciones de vida de los obreros en un mercado laboral desregulado, con la pertinencia de su instrucción, y fueron recurrentemente defendidas, aún con objetivos distintos, por posiciones ideológicas antagónicas, a la postre se trataban de soluciones genuinamente liberales, pues continuaban fundamentándose en la doble responsabilidad de la que ya había hablado Montesino.

Frente a estas posturas que, ante una nueva dimensión del problema, apostaban por profundizar en el principio liberal, desde la década de 1870 apareció, en la mayoría de los casos solapadamente con las visiones anteriores, un planteamiento distinto y original. Concretamente, algunos de los reformistas sociales asumieron que la incapacidad del obrero por educarse adecuadamente era un problema de tal naturaleza que trascendía su capacidad y responsabilidad, haciendo necesario que la sociedad introdujera medidas correctoras en

¹⁶ Artículo 7 de la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857. Citado en PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (comp.). *Historia de la Educación en España: Textos y documentos*, Tomo II. Madrid: MEC, 1985, pág. 245.

¹⁷ Q. «Instrucción primaria II», *La ilustración republicano federal* [Madrid], 1 de octubre de 1871.

¹⁸ Antonio Checa destaca en su magnífica obra la proliferación de pasquines, folletos y periódicos instructivos que desde mediados del siglo XIX instarían a los obreros a instruirse y emanciparse «en sus ratos libres». Ver: CHECA GODOY, Antonio. *Historia de la prensa pedagógica en España*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002.

el propio sistema para que los individuos pudieran recuperar su iniciativa. Es decir, la persistencia del analfabetismo dejó de ser concebida (sólo) como un problema de irresponsabilidad moral para convertirse en una cuestión de *responsabilidad social*, que debía ser abordada de manera colectiva y estructural. A diferencia de las apelaciones al papel de la sociedad en la educación popular antes expuestas, una sociedad entendida como suma de individuos libres e iguales legalmente, la novedad en este caso radicaba en que la nueva noción de sociedad limitaba la autonomía racional del individuo, ante la existencia de unas estructuras sociales que condicionaban y/o determinaban la posibilidad, en el caso que nos ocupa, de educar y educarse.

Uno de los elementos centrales que operan este cambio en la reconsideración de la responsabilidad individual/parental de los «sujetos a educar» debe enmarcarse en la nueva dimensión que adquiere el analfabetismo tras el Sexenio como un problema político y social, espoleado por la concesión del sufragio universal masculino (1892) a una masa de población analfabeta, teóricamente incapaz de tomar decisiones autónomas. No obstante, si nos preguntamos por qué se produjo semejante transformación en la concepción del analfabeto, creo que la respuesta está en la frustración de las expectativas puestas en el principio educativo liberal. En otras palabras, la permanente contradicción entre el principio de la responsabilidad individual en educación y la férrea persistencia del analfabetismo terminó poniendo en cuestión el propio principio teórico, haciéndolo además responsable del inestable orden político, social, económico y cultural que azotaba el país. Por supuesto, este proceso no se produjo únicamente en el ámbito educativo, sino que formó parte de un fenómeno más amplio asociado a la crisis del proyecto liberal, a la emergencia de la «cuestión social» y del reformismo que trataba de atajarla.

En este contexto de decepción, con la sombra constante del atraso hispano, maximizada por el *Desastre* de 1898, y en estrecha vinculación con las teorías reformistas y sociológicas en boga en otros países europeos, algunos reformistas comenzaron a explicar la persistencia del analfabetismo con argumentos que podríamos denominar como sociales o estructurales, que suponían un cuestionamiento del poder ilimitado de la educación, consustancial al pensamiento liberal. Junto con argumentos biológicos, raciales o culturales, el argumento central que para estos reformistas demostraba la incapacidad de los analfabetos por educarse fueron los condicionamientos socio-económicos. Es decir, las condiciones laborales capitalistas que impedían a niños, jóvenes y adultos trabajadores acudir a la escuela. Sobre este

último aspecto, así razonaba paradigmáticamente un joven político republicano a comienzos de los años 70.

Pero podrá decirse: si el pobre no estudia, si no se educa, es por su voluntad y por la indiferencia con que mira los trabajos científicos, porque en todos los países civilizados existen escuelas nocturnas para los artesanos, y en general para todos los trabajadores. ¿Cómo pueden los hombres, después de salir de un trabajo fuerte, y cuando las fatigas de sus miembros les piden el descanso que necesitan, dedicarse a los trabajos intelectuales, tan penosos, tan rudos como aquellos de que han salido? ¹⁹

Estos argumentos «sociales» hicieron inteligible que surgieran voces que defendieran la necesidad de que el Estado, en tanto que encarnación de la sociedad, interviniera directamente en las políticas educativas más allá de la inspección y el fomento. El resultado institucional de este proceso de crítica se materializó en una serie de medidas legales orientadas a hacer efectiva la obligatoriedad, la gratuidad, la prohibición del trabajo infantil, junto con otras soluciones netamente liberales, tales como el citado fomento de las escuelas técnicas y de adultos. No obstante, el incipiente reconocimiento del deber social del Estado para intervenir en la armonización de las condiciones de vida de los trabajadores con el ejercicio efectivo de su derecho a la educación generó tensiones con los defensores de la libertad de enseñanza, que desembocarían en intensos debates parlamentarios y periodísticos a comienzos del siglo XX, todo ello en un contexto político crispado por la pérdida de las colonias en 1898, la hostilidad entre el partido liberal y la Iglesia católica y el fortalecimiento constante del movimiento obrero.

Una de las claves que explican la naturalización de la intervención positiva del Estado en educación parece radicar principio de coyuntura, de la «excepcionalidad» de este tipo de soluciones. Una apelación que legitimó la fractura del principio doctrinal liberal ante la situación de emergencia nacional en materia educativa. Una situación excepcional que, como anticipaba el primer ministro de Instrucción Pública, el conservador Antonio García Alix, en su debate con el diputado liberal Eduardo Vincenti en 1900, debía mutar en un principio permanente e irreversible:

¹⁹ FAJARDO, Leandro. «Causas del atraso del pueblo», *La ilustración republicano federal* [Madrid], 15 de junio de 1872.

Creo, como S.S. que mientras el estado social no permita que sea la enseñanza pública una función de la sociedad misma, tiene que ser una función del Estado. Y yo, como opinión particular [...] sostengo que esta función importantísima no debe jamás abandonarse por el Estado, porque es un gran resorte de gobierno, y al mismo tiempo un elemento poderoso que influye en la cultura y en el bienestar general de los pueblos.²⁰

La postura más representativa en este sentido, y que ejemplifica el giro que muchos liberales y republicanos dieron respecto a la intervención positiva del Estado en educación, fue la del Conde de Romanones. En esencia, Romanones centró su labor en el Ministerio de Instrucción Pública en dos puntos fundamentales que, a pesar de la supuesta naturaleza temporal de tales medidas, abrirían una senda hacia la intervención activa del Estado en materia de enseñanza primaria, provocando una reacción de hostilidad por parte de la Iglesia Católica. El primer argumento, consustancial a los reformistas sociales como hemos visto, se sostenía en la inoperancia de la sociedad civil para generar una demanda educativa autónoma. La responsabilidad individual en enseñanza se presentaba en sus discursos y textos como un principio fracasado y en buena medida culpable de la situación que atravesaba el país, incapaz de regenerarse por sí mismo.

¡Que yo defiendiendo la absorción por el Estado de las funciones de la enseñanza! Es verdad, la defiendiendo circunstancialmente, porque yo no soy de los que creen que la función de la enseñanza sea privativa del Estado. Ojalá que pudiéramos abandonarla. [...] Yo quisiera saber en materia de enseñanza cuales son las iniciativas individuales y las sociales que tenemos; ojalá se me demostrara que existe, porque entonces la función del Estado en la enseñanza sería menos complicada en nuestro país. No; tales iniciativas, hoy, por desgracia, no existen en España; y por eso el Estado no puede abandonar esa función, porque puede traer, y traería su abandono, en lo político y en lo social, consecuencias aterradoras, sobre todo para los que vivimos defendiendo los principios de la libertad.²¹

²⁰ *Diario de sesiones del Congreso*, 24 de noviembre de 1900, pág. 57.

²¹ *Diario de sesiones del Congreso*, 16 de diciembre de 1901, pág. 2521.

El segundo objetivo de las políticas reformistas sociales de comienzos de siglo era la secularización de la enseñanza y la creación de un sistema educativo público que respondiera a los intereses del Estado liberal. Una secularización impulsada por el Estado ante el enorme poder de la Iglesia sobre las conciencias de los niños, analfabetos y mujeres, indefensos ante esta influencia antiliberal. Entraré más adelante en «la cuestión religiosa» y su vinculación con la responsabilidad social en educación durante la Segunda República. A pesar de la enorme oposición a estas iniciativas del partido liberal y del fracaso de parte de su programa, durante el mandato de Romanones, el gobierno logró la asunción del pago de los haberes de los maestros por parte del Estado y la ampliación de la edad escolar obligatoria hasta los doce años, tratando de reforzar las sanciones a los padres incumplidores.²² Aunque estas medidas tuvieron un impacto desigual en la vida educativa española y, como ha demostrado Agustín Escolano, no fueron acompañadas por una política de construcción de escuelas hasta la dictadura de Primo de Rivera y la República, evidencian un giro doctrinal en los principios del liberalismo educativo. Una brecha en las teorías liberales ortodoxas que establecería las condiciones de posibilidad para la apelación legítima a la intervención positiva y garantista del Estado en educación desde diversos grupos socio-políticos durante las décadas siguientes.²³

3. EL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN EN EL SOCIALISMO Y EL REPUBLICANISMO

Como ocurrió entre los reformistas sociales en general, en el movimiento obrero español existió una postura heterogénea respecto a la idea de responsabilidad social en educación. En concreto, aunque muchos obreros asociados percibieran que el sistema capitalista estaba obstaculizando su acceso a la educación, durante el primer tercio del siglo XX la mayoría mantuvieron una defensa férrea del principio de la libertad de enseñanza y de la desconfianza en la intervención del Estado en la materia, cuyo ejemplo paradigmático lo constituyeron los anarquistas y sus escuelas racionalistas.²⁴

²² Ver: PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch/MC, 2008, págs. 114-116.

²³ ESCOLANO BENITO, Agustín. *La educación en la España contemporánea: Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002, págs. 72-74.

²⁴ Ver: LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. *Prensa nacionalista y educación en España (1901-1932)*. Valencia: Universitat de València, 1995; ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro. «Los movimientos obreros y la educación: corriente anarquista; Ferrer y la Escuela Moderna», DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.). *Historia*

No obstante, aunque minoritarios, existieron sectores del movimiento obrero que defendieron la existencia de un condicionamiento estructural en la educación popular que hacía ineficaz la voluntad de los trabajadores para educarse y emanciparse mediante ese cauce. Desde el marxismo, minoritario en nuestro país hasta el afianzamiento del PSOE, es bien conocida la priorización de la estrategia política revolucionaria sobre las soluciones individualistas propias del anarquismo. El propio Pablo Iglesias había planteado la inutilidad de la educación en un contexto capitalista, afirmando que «la instrucción del obrero, una instrucción científica y completa, que le haga ser hombre inteligente, útil a sí mismo y a sus semejantes, es imposible que pueda adquirirse en el sistema económico actual. Por tanto, los que de veras quieren ver libre de toda preocupación e instruido al trabajador, deben trabajar por la emancipación de toda su clase».²⁵ A pesar de ello, en la intervención de Pablo Iglesias en la Comisión de Reformas Sociales en 1885 vemos una de las primeras reivindicaciones obreras del derecho social a la educación en España, en las que el líder socialista defendía la necesidad de que el Estado, en última instancia, garantizase la educación de la infancia obrera compensando a sus familias con su manutención durante el período escolar:

Se dirá también: ¿vamos a suprimir el trabajo de los menores de catorce años, haciendo que sean una carga para sus padres? Tampoco; porque al propio tiempo que exigimos que los niños no vayan a la fábrica ni al taller, pedimos que los Municipios se encarguen de la enseñanza, de la manutención y del vestido de esos niños; así no tendrán los padres que contar con el gasto de esas atenciones. ¿Qué no alcanzan los recursos del Municipio? Pues ahí está el Estado: lo que no habrá será voluntad, intención de hacerlo; pero todas estas ideas son perfectamente prácticas; todo depende de la voluntad de los trabajadores y de su fuerza.²⁶

El interés de esta cita de Pablo Iglesias radica en que esta percepción social del problema educativo le permitió articular una solución que iba más allá

de la Educación en España y América, vol. 3. Madrid: Morata/Fundación Santa María, 1994, págs. 604-609; TIANA FERRER, Alejandro. «Movimiento obrero y educación popular en la España Contemporánea», *Historia Social*, nº 27, 1997, págs. 127-144.

²⁵ Cit. en *Ibidem*, pág. 134.

²⁶ CASTILLO, Santiago. *Reformas sociales. Información oral y escrita publicada de 1889 a 1893 por la Comisión de Reformas sociales*. Madrid: MTSS, 1985, pág. 216.

de la voluntad individual y la responsabilidad paterna, apelando a la intervención positiva de una instancia superior como el Estado, que corrigiese las consecuencias perniciosas del sistema de libre concurrencia, garantizando en toda su amplitud (gratuidad de la instrucción, manutención, vestido, etc.) el acceso de la infancia obrera a la escuela. Si bien el PSOE, a partir de 1890, mantendrá a una estrategia educativa a remolque del racionalismo anarquista, defendiendo la necesidad de crear una red de escuelas proletarias ajenas al control estatal, el principio de derecho social estará presente en la reformulación de su planteamientos durante el siglo xx en consonancia con la penetración en el partido de reformistas sociales formados en la ILE. Un giro histórico materializado en la conocida ponencia de la Escuela Nueva de Manuel Núñez de Arenas al Congreso del PSOE en 1918, cuando el institucionista Lorenzo Luzuriaga defendió la necesidad de que el Estado garantizase la igualdad de oportunidades ante la educación.

Todo programa de reorganización de la instrucción pública en España ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura, que supone no sólo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también ésta otra, igualmente admitida, pero muy pocas veces realizada: la igualdad de derechos ante la Instrucción.²⁷

Esta concepción del derecho social a la educación, intrínseca en las teorías pedagógicas europeas de la Escuela Unificada o Única que Luzuriaga introdujo en España, partían de una concepción profundamente social del fenómeno educativo, y entendían que para asegurar la igualdad de oportunidades en educación era necesario superar el debate decimonónico sobre la gratuidad de la instrucción primaria. Para un acceso universal a la institución escolar Luzuriaga abogaba por una educación unificada de la escuela de párvulos a la Universidad, en la que la primaria y secundaria fueran no sólo obligatorias y gratuitas, sino que contemplaran becas de estudios que permitieran a «los no pudientes» acceder a la escuela en igualdad de condiciones. Esta línea sería defendida por otras figuras del partido claves en los futuros gobiernos republicanos como Rodolfo Llopi, quien en 1924 ya sostenía la necesidad de pro-

²⁷ *Bases para un programa de instrucción pública*, 1918. Citado en RUIZ RODRIGO, Cándido. *Catolicismo social y educación. La formación del proletariado en Valencia (1891-1917)*. Valencia: Facultad de Teología San Vicente Ferrer, 1982, pág. 53.

tección social y económica de la infancia durante la edad escolar, patrocinada por el Estado. Planteamiento continuado por Luzuriaga en su obra *La Escuela Única* (1931).²⁸

Por su parte, la aceptación del derecho social a la educación en el republicanismo, y paralelamente en el krausismo, supone un caso especialmente interesante, pues desde sus orígenes fueron culturas políticas e intelectuales inequívocamente liberales, adalides de la libertad de enseñanza frente a la escuela y la universidad confesional de la monarquía.²⁹ En este sentido, es bien conocida la postura de Francisco Giner de los Ríos respecto a la primacía de la autonomía individual en el proceso educativo, aunque aceptase la obligatoriedad escolar y la tutela administrativa del Estado, siempre y cuando éste se mostrase neutral en los contenidos educativos y delegase en la «ciencia» la organización de la escuela.³⁰ Sin embargo, a pesar de esta fundamentación liberal y armonizadora, durante la última década del siglo XIX se aprecia en sus textos un reconocimiento explícito de que algunos postulados individualistas del liberalismo educativo debían ser revisados.

La suposición de que el adulto, el hombre hecho, se educa y aprende exclusivamente bajo su propia dirección, la cual aprovecha los elementos que le ofrece el medio, también ha comenzado a quebrantarse ya, merced al reconocimiento, cada vez mayor, de este principio: que el medio social no es tampoco, a modo de una masa pasiva, un material indiferente, sino que [...] nos gobierna a su modo y por su camino, y a veces con mano de hierro [...].³¹

Partiendo de este condicionamiento social y cultural, mayúsculo en el caso español debido a la revolución liberal e industrial inacabada, Giner aceptó la necesidad de una intervención estatal decidida, «allí donde la acción libre de la

²⁸ LLOPIS, Rodolfo. «Los derechos y la personalidad del niño según A. Patri», *BILE*, XLVIII (774, 775), 1924; LUZURIAGA, Lorenzo. *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1931, pág. 123.

²⁹ Para profundizar en el posicionamiento del republicanismo y el liberalismo decimonónicos ante la libertad de enseñanza, se puede consultar a VILANOÛ TORRANO, Conrad. «Hace cien años: un debate parlamentario en torno a la libertad de enseñanza», *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, nº 1, 1982, pág. 9-22; TURIN, Ivonne. *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar, 1967.

³⁰ GINER DE LOS RÍOS, Francisco: «La futura ley de instrucción pública» (1896), *Obras completas*, tomo I. Madrid: Espasa-Calpe, 1916, págs. 125-126.

³¹ GINER DE LOS RÍOS, Francisco: «Pedagogía Universitaria. Sobre la idea de la educación», tomo X, *Ibidem*, págs. 9-12.

sociedad no basta al efecto», respetando la posibilidad de que la esfera privada no perdiera su derecho a educar.³² Una crisis del principio de autonomía individual que también se aprecia en el republicanismo como movimiento político. Si bien las suspicacias hacia el monopolio educativo estatal nunca desaparecerían de las filas republicanas,³³ algunos «históricos» como Gumersindo Azcárate terminarían concibiendo como un mal menor este riesgo, aceptando el carácter *excepcional* de la intervención estatal a la hora obligar a los padres al cumplimiento de sus deberes docentes.³⁴ En las décadas siguientes, al igual que ocurrió entre los liberales reformistas, las menciones a la coyunturalidad de la intervención estatal en educación fueron desapareciendo, hasta el punto de que el republicanismo hizo suya la bandera del derecho social a la educación, recriminando reiteradamente a los gobiernos de turno la escasa inversión directa en el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública.³⁵

En resumen, es posible afirmar que la articulación de la noción de responsabilidad social en educación, derivada del fracaso del principio de responsabilidad individual/parental y la consecuente irrupción de «lo social», provocó un cambio de posturas lento pero trascendental respecto a la intervención del Estado en la educación popular, tanto en el socialismo como, sobre todo, en el republicanismo. Éstos últimos entre 1882 y 1931 pasaron de defender vehementemente el principio de la libertad de enseñanza y la independencia del individuo respecto a influencia docente del Estado confesional, a proclamar constitucionalmente que «El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado».³⁶ Junto a la creciente articulación del principio de responsabilidad social, aparejada al debilitamiento de la creencia en la autonomía individual, podríamos preguntarnos hasta qué punto influyó en esta transformación el conflicto abierto con el modelo educativo católico y el creciente poder docente de las órdenes religiosas. En el próximo apartado, analizando las consecuencias de la articulación de la noción de responsabilidad social durante el período republicano, trataré de esbozar algunas hipótesis sobre esta cuestión.

³² GINER DE LOS RÍOS, Francisco: «Resumen de filosofía del Derecho (1898)», tomo II, *Ibidem*, pág. 38-41.

³³ En esta línea tradicional, Rafael Marfá de Labra se mostraba suspicaz a comienzos de siglo respecto a la «pujante omnipotencia de los poderes del Estado enseñante y docente», pues si bien en ese momento se combatía al clericalismo, «mañana se combatirá con igual energía al individualismo». *Diario de sesiones del Senado*, nº 27, 12 de julio de 1901, pág. 304.

³⁴ *Diario de Sesiones del Congreso*, nº 88, 17 de diciembre de 1901, pág. 2566.

³⁵ Vid. CARBAJOSA, Leopoldo. «Saludo», *La Escuela laica. Órgano de las escuelas del centro instructivo republicano del distrito de La Latina* [Madrid], 1 de julio de 1905.

³⁶ Artículo 48 de la Constitución de 9 de diciembre de 1931.

4. EL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA

La llegada del régimen republicano permitió tanto a socialistas como a republicanos la plasmación constitucional de estos principios de responsabilidad social y de intervención positiva del Estado en la protección de los sectores de la población española más expuestos a las consecuencias del sistema económico capitalista. Como apuntan algunos historiadores, aún de forma embrionaria, las políticas sociales incluidas en la constitución de 1931, en concreto en su artículo 46 (protección y seguros laborales, asistencia sanitaria, regulación de la jornada, jurados mixtos, etc.) suponen un antecedente, el único en nuestra historia, del Estado social y democrático instaurado a partir de 1978.³⁷

Dicho esto, el debate sobre el derecho social a la educación en la España republicana tiene sus particularidades. La más visible, hasta diría omnipresente, es la presencia de la «cuestión religiosa» tanto en los debates educativos como en otros aspectos más generales, asociados a una pugna por el poder entre distintos proyectos políticos y sociales. Como ha señalado Andoni Pérez Ayala, la polarización de la sociedad española entre el proyecto educativo laicista y el confesional católico impidió que, por ejemplo, el debate de las Cortes Constituyentes se centrara en desarrollar los elementos que «pueden ser considerados como los propiamente sociales del derecho de educación, tales como la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza o la garantía del acceso a los grados superiores del sistema educativo».³⁸

En efecto, durante la discusión de las enmiendas al futuro artículo 48 es muy significativo que los diputados constituyentes incorporaran con gran naturalidad los fundamentos económicos del derecho social a la educación. Intervenciones como la de Rodolfo Llopis, ya como Director General de Primera Enseñanza, evidencian que tanto el diagnóstico como las soluciones del problema educativo español no eran las del «viejo liberalismo», que durante un siglo había enfocado el analfabetismo como una cuestión moral e individual. Para los socialistas se trataba de un problema social: «Los padres, con un egoísmo que nosotros no compartimos, *pero nos explicamos*, se llevan a los

³⁷ Ver: VALLEJO POUSADA, Rafael. «La ciudadanía social», PÉREZ LEDESMA, Manuel (ed.). *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 2007, págs. 545-592.

³⁸ PÉREZ AYALA, Andoni. «Los orígenes del constitucionalismo social. Una aproximación desde una perspectiva histórico-comparativa», GARCÍA HERRERA, Miguel Ángel (coord.). *El constitucionalismo en la crisis del estado social*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1997, pág. 370.

niños prematuramente de la escuela para dedicarlos al trabajo». Consecuentemente, la República debía aportar soluciones sociales y económicas, «dar aquel subsidio familiar que hace falta para que estos niños no sean arrancados prematuramente de la escuela, entregándolos a la explotación que suponen los diversos aprendizajes de oficios». En su defensa de las enmiendas de la minoría socialista, Llopis superaba el clásico debate sobre la gratuidad de la enseñanza primaria y concluía su intervención defendiendo la incorporación del hijo del obrero a todo el sistema educativo gracias a la intervención compensatoria del Estado. «No basta llevar la Universidad donde ellos [el proletariado] estén, sino llevarles a ellos a la universidad y llevarlos, además, en términos que supone, no la democratización, sino la socialización de la enseñanza».³⁹

La respuesta del secretario de la Comisión encargada de redactar la Constitución, el republicano radical Fernando Valera Aparicio, refleja la sintonía en la conjunción republicano-socialista sobre el principio de la igualdad de oportunidades en educación, pues como replicaba el citado Valera «la idea de la Escuela unificada en su sentido social, no solamente es una idea socialista, sino que es un principio que se está imponiendo por su fuerza lógica y por su propia consistencia, de tal suerte que hoy todos los partidos democráticos, aun los del viejo liberalismo republicano, lo hacen suyo».⁴⁰

En este consenso sobre la dimensión social de la educación republicana hay un factor político y coyuntural clave, como es la ausencia de la mayoría de los diputados católicos que habían abandonado los debates constituyentes tras la aprobación de las medidas secularizadoras del artículo 26. A pesar de ello, en las enmiendas que algunos católicos presentaron no se aprecia una crítica insalvable a la necesidad de que el Estado compensase a las economías obreras para que sus hijos se escolarizaran⁴¹. De hecho, desde la prensa, pedagogos católicos como Rufino Blanco y Sánchez, si bien eran críticos con el carácter laico y estatal de la Escuela Única y el enorme coste que ello supondría para el Estado, aceptaban que «la asistencia a la escuela de los niños exige al menos la concesión de algunos subsidios que compensen a los pobres de la falta de

³⁹ La cursiva es mía. *Diario de Sesiones a Cortes Constituyentes*, 20 de octubre de 1931, nº 59, págs. 1820-1822.

⁴⁰ *Ibidem*, pág. 1824.

⁴¹ El diputado José Luis Oriol y Urquijo, en una enmienda presentada en representación de los sectores tradicionalistas católicos, admitía que en el artículo sobre educación figurara que el Estado «facilitara a los españoles económicamente necesitados el acceso a las enseñanzas superiores». «Enmiendas del Sr. Oriol y otros al artículo 41, 46 y 47», *Diario de Sesiones a Cortes Constituyentes*, 6 de octubre de 1931, apéndice 15 al nº 50, pág. 2.

ingresos correspondientes al trabajo de los escolares domésticos que estos pueden prestar». ⁴² Tanto en este momento como posteriormente, basándose en la obligación asumida por el Estado de financiar la educación popular, el catolicismo social y la jerarquía eclesiástica reivindicarían la subvención de las escuelas católicas que tuvieran a niños pobres, «estableciendo en la distribución del presupuesto el reparto proporcional [según la confesión religiosa de las familias de estos niños], cuya practica y equitativa aplicación viene experimentándose satisfactoriamente en Holanda, Inglaterra y Alemania». ⁴³ Su oposición frontal se articuló sobre el derecho a la libertad de enseñanza (de los padres y del clero) y a la confesionalidad de la escuela pública.

Finalmente, en el artículo 48 estarían representados los postulados clásicos del liberalismo educativo (libertad de cátedra, creación de centros privados, inspección estatal, gratuidad y obligatoriedad de la primaria), a los que se le añadiría la responsabilidad vinculante del Estado en el servicio de la cultura, incluyendo la obligación de «facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación». ⁴⁴ Mientras la República realizaba un ambicioso proyecto de construcción de escuelas primarias para hacer este principio posible, la concreción legal de estas ayudas se aplazaba hasta la promulgación de una futura Ley de Instrucción Pública que, aún perfilada por Lorenzo Luzuriaga, no llegaría a aprobarse por la inestabilidad política característica del período y por el enfrentamiento inconmensurable entre laicos y católicos. ⁴⁵ Ante este permanente antagonismo, ¿Por qué la cuestión religiosa adquirió semejante protagonismo? ¿Cuál es el peso de «lo social» en esta cuestión? ¿Operan en planos distintos los debates sobre el problema social y el problema religioso en educación, o tienen un sustrato común?

Por supuesto, la cuestión de la «secularización pendiente» y el conflicto entre la Iglesia española y el Estado liberal no eran un problema nuevo, sino que tenían un largo y conflictivo recorrido desde el siglo XIX. Con las políticas secularizadoras francesas de Jules Ferry como referente histórico, cuando la conjunción republicano-socialista llegó al poder en abril de 1931 apostó por

⁴² BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino. «Más sobre la escuela única», *La independencia. Diario católico* [Almería], 14 de junio de 1931.

⁴³ «Enmiendas del Sr. Oriol y otros al artículo 41, 46 y 47», *Diario de sesiones a Cortes...*, pág. 2.

⁴⁴ *Diario de sesiones a Cortes Constituyentes*, 20 de octubre de 1931, nº 59, pág. 1835.

⁴⁵ LUZURIAGA, Lorenzo. «Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única», *Revista de Pedagogía* [Madrid], nº 117, septiembre de 1931, págs. 417-421.

una política abiertamente laicista que neutralizara el poder de la Iglesia en todos los frentes (económico, institucional, social y educativo). Mucho se ha escrito sobre esta cuestión, reflexionando incluso sobre la pertinencia «estratégica» de esta urgencia secularizadora, pues provocó una fortísima reacción por parte la Iglesia y el movimiento católico, desafectos desde entonces con el nuevo régimen.⁴⁶

A la vista de lo expuesto hasta el momento, más que en la capacidad o incapacidad estratégica de las élites republicanas, creo que la irrupción de «lo social» explica la interrelación entre la cuestión religiosa y la reforma educativa. Una articulación conceptual que estableció los márgenes de una perspectiva nueva del problema Iglesia-Estado y permitió tanto las iniciativas estatales en materia de secularización como el reposicionamiento de la Iglesia respecto a la cuestión de la libertad de enseñanza.

Como habíamos visto, si bien la concepción de la sociedad, en tanto que un elemento externo y coercitivo de la autonomía individual, había sido asociada fundamentalmente al ámbito socio-económico (el sistema capitalista), la progresiva asimilación de la concepción de «lo social» llevó a que este concepto fuera dotándose de nuevos usos y desplazándose hacia otros entornos discursivos contruidos hasta ese momento en términos morales e individuales, como la religión y su impacto sobre las conciencias. En concreto, las críticas de los laicistas y anticlericales respecto al nocivo poder de la Iglesia católica sobre las conciencias de niños y analfabetos, que siempre habían existido, adquirieron una nueva significación desde este punto de vista. La construcción de identidades ciudadanas en un sentido liberal y democrático, de autonomía de la razón, se reveló imposible para los laicistas ante el poder fáctico (económico, social y educativo) de la Iglesia católica, que formaba a la juventud en un sentido antiliberal al tiempo que perpetuaba el orden social caciquil y tradicional. Ésta es la idea central en el famoso discurso de Manuel Azaña en el debate sobre el artículo 26, en el que defendía, entre otras cosas, la separación Iglesia-Estado y la prohibición de la enseñanza a las órdenes religiosas. Azaña sostenía que la «acción continua de las órdenes religiosas sobre las conciencias juveniles es cabalmente el secreto de la situación política por la que España transcurre y que está en nuestra obligación de republicanos, y no de republicanos, de

⁴⁶ Vid. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor, 1991, pág. 331; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis, 2002, pág. 110.

españoles, impedir a todo trance. A mi que no me vengan a decir que esto es contrario a la libertad, porque esto es una cuestión de salud pública». ⁴⁷

En general, la incapacidad del pueblo de escapar del adoctrinamiento religioso era una concepción extendida entre el republicanismo y el socialismo. Como había sostenido en 1930 el pedagogo socialista grancanario Baltasar Champsaur, el Estado laico tenía que «ejercer esa tutela a causa del general atraso de la mayoría de pueblo, del predominio de lo tradicional, del sectarismos intolerantes, y, sobre todo, del daño manifiesto que la enseñanza de toda clase de dogmas produce en la inteligencia y en la formación del hombre». Desde este punto de vista, ni los padres analfabetos, ni sus mujeres piadosas, ni por supuesto sus inocentes hijos tenían las herramientas críticas suficientes para contrarrestar la abrumadora influencia confesional sobre sus conciencias, y el Estado debía limitar su derecho a determinar plenamente la educación de sus hijos, «esclavos del ambiente familiar [que] impide la actividad educativa adecuada del maestro». ⁴⁸ Como defendía el citado Champsaur, «¡Derecho de los padres! Ninguno, absolutamente ninguno. Toda persona es sagrada e inviolable. Nadie puede atentar a su libertad y a su independencia, en cuestiones que sólo dependen de su libre determinación». ⁴⁹

Esta particular articulación de la responsabilidad social en la esfera de la conciencia explica que los republicanos, en lugar de limitarse al reconocimiento de la libertad de cátedra, de conciencia, de culto y, por supuesto, de enseñanza, tal y como habían hecho durante la I República, en 1931 defendieran abiertamente la intervención del Estado laico a la hora de contrarrestar este inmenso poder doctrinario. Azaña ya había avisado de esta circunstancia un año antes de la proclamación republicana, «No nos bastará con asegurar la libertad de conciencia y la libertad religiosa con todas las consecuencias que ello trae en la vida civil y pública». ⁵⁰ Se hacía necesario «tratar desigualmente a los desiguales: frente a las órdenes religiosas no podemos oponer un principio eterno de justicia, sino un principio de utilidad social y de defensa de la República». ⁵¹ Este razonamiento de excepcionalidad de la realidad española, al igual que había

⁴⁷ *Diario de sesiones a Cortes Constituyentes*, nº 55, 13 de octubre de 1931, pág. 1671.

⁴⁸ DÍAZ, Francisco. «El problema del medio ambiente», *Obreros de la Cultura: Órgano de la FETE-UGT de Santa Cruz de Tenerife*, nº 16, 15 de febrero de 1934.

⁴⁹ CHAMPSAUR SICILIA, Baltasar. *La escuela laica*. Las Palmas de Gran Canaria: High-life, 1930, pág. 7 y 15 respectivamente.

⁵⁰ AZAÑA, Manuel. «Llamada al combate (Alocución en el banquete republicano de 11 de febrero de 1930)», JULIÁ, Santos. *Obras completas*, vol. II, 2008, pág. 939.

⁵¹ *Diario de sesiones a Cortes Constituyentes*, nº 55, 13 de octubre de 1931, pág. 1670.

ocurrido con las cuestiones sociales, permitió a liberales como Azaña supeditar coherentemente el interés social sobre las libertades individuales y, concretamente, limitar el derecho docente de las órdenes religiosas en el citado artículo 26 y, posteriormente, en la Ley de Congregaciones Religiosas de 1933.

Por su parte, este cambio de paradigma por parte del republicanismo y el socialismo fue acompañado, al menos desde comienzos del siglo xx, por una reformulación de los planteamientos del catolicismo. Concretamente, más allá de las encíclicas recurrentes condenando al liberalismo y la educación laica, durante el primer tercio del siglo xx el movimiento y la jerarquía católica se vieron obligados, con mayor o menor conciencia, al uso de categorías y herramientas propias de la política moderna para no quedar excluidos del debate sobre la soberanía educativa y perder, aún más, su ascendiente sobre las clases trabajadoras.

Uno de estas categorías liberales fue el concepto de libertad de enseñanza, desde entonces argumento central en la defensa de sus privilegios.⁵² En enero de 1932, ante las citadas disposiciones educativas secularizadoras, los obispos emitieron una pastoral colectiva arremetiendo contra la política educativa republicana, apelando al «derecho natural» de los padres a elegir la educación de los hijos, al derecho de la Iglesia a mantener su histórica preeminencia sobre cuestiones educativas y al derecho de los niños a ser educados en la doctrina cristiana, todo ello justificado en la efectividad pedagógica del temor a Dios.⁵³

Este viraje dogmático entre la reclamación del derecho divino de la Iglesia a ejercer como educadora, a la apelación liberal sobre el «derecho natural» de los padres a elegir la educación de sus hijos ha sido analizado por la historiografía como un movimiento estratégico, y en buena medida postizo, por parte de la jerarquía eclesiástica en la defensa de sus privilegios. Argumento reforzado, y difícil de cuestionar, por el abandono de este respeto a la libertad de enseñanza tras la guerra civil, y la restauración de un discurso antiliberal y reaccionario durante buena parte de la dictadura franquista. Sin poder dedicar el espacio y la profundidad analítica que esta compleja cuestión requiere, creo que al igual que la irrupción de «lo social» obligó al republicanismo a variar sus posiciones, también pudo forzar al catolicismo a aceptar los términos clásicos del debate, alineándose con las posturas morales e individualistas que tradicionalmente habían rechazado la intervención estatal que ahora les perjudica-

⁵² Ver: RODRÍGUEZ COARASA, Cristina. *La libertad de enseñanza en España*, Madrid: Tecnos, 1998.

⁵³ «Pastoral colectiva del Episcopado a los católicos españoles», *Gaceta de Tenerife* [Santa Cruz de Tenerife], 12 y 14 de enero de 1932.

ba. Planteamientos efectivos en términos políticos, jurídicos y con una larga tradición en el liberalismo español. Esta cierta interiorización explicaría, por ejemplo, que junto con su tremenda oposición a las políticas laicistas y estatales en educación, desde la prensa y el púlpito se incidiera recurrentemente en la responsabilidad de analfabetos y padres en la educación de sus hijos, y en el papel de la sociedad civil a la hora de ejercer la soberanía educativa. Como sostenía la «buena prensa» católica tinerfeña, no ya bastaba con que el Estado o la Iglesia velaran por la educación popular, sino que «es indispensable llegar a inculcar en la conciencia de sus progenitores [...] su inmensa e ineludible responsabilidad en la educación de sus hijos».⁵⁴

En resumen, si bien la dimensión más social y económica del derecho social a la educación, el incremento del gasto social en educación como medio de llevar a los trabajadores a la escuela, fue un principio generalmente aceptado durante la Segunda República (exceptuando a los anarquistas), la «cuestión religiosa» y el proyecto de escuela estatal laica generó una tremenda polémica, desestabilizando al nuevo régimen democrático y, en cierta medida, contribuyendo a su violento desenlace. Por tanto, considero que redimensionar estos debates en torno a la irrupción de «lo social» en una esfera conceptual hasta ese momento regida por parámetros morales e individualistas podría abrir nuevas vías para comprender los términos del conflictivo desencuentro entre los partidarios de la educación confesional y los laicistas. Y ayudarnos a comprender la naturaleza antagónica y conflictiva que, desde entonces y hasta nuestros días, mantienen el derecho social a la educación y el principio de la libertad de enseñanza.

5. EL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD: RETOS Y PERSPECTIVAS

La dictadura franquista durante sus primeras décadas de existencia no reconoció ni implícita ni explícitamente el derecho social a la educación, cercenando los términos del debate expuestos hasta el momento, al negar los principios políticos y sociales básicos del liberalismo democrático. En materia de derechos sociales, no se introducirían medidas de reforma social corporativistas hasta las últimas décadas de la dictadura, cuando se pasaría de un sistema residual de ayudas caritativas a una fuerte y continuada inversión en

⁵⁴ MATAS, F. S. «¡Pobre niño!», *Gaceta de Tenerife*, 8 de marzo de 1931.

gasto social durante los años 70.⁵⁵ No obstante, no sería hasta la democracia y la articulación constitucional de los derechos sociales cuando el Estado asumiría el compromiso de redistribuir las «oportunidades» entre una ciudadanía de derecho.⁵⁶ Todo ello, paradójicamente, en un momento de crisis del modelo del Estado del Bienestar y de crisis económica en el ámbito internacional.⁵⁷

En educación, tanto el artículo 27 de la Constitución como diversas sentencias del Tribunal Constitucional han tratado de conciliar y mantener un equilibrio entre el derecho social a la educación y la libertad de enseñanza. Según un especialista como Gregorio Cámara Villar el rasgo más destacado del citado artículo es «la integración dialéctica del derecho a la educación y la libertad de enseñanza, expresando así la dialéctica relación general entre igualdad y libertad y proporcionando el camino para la resolución del históricamente sobredeterminado enfrentamiento entre los modelos de la escuela pública y la escuela privada».⁵⁸ Un espíritu de consenso constituyente enmarcado en una coyuntura histórica tan delicada como la de nuestra Transición.

Si bien es cierto que el desarrollo legal de este espíritu de consenso ha permitido el desarrollo de una cobertura educativa pública y un gasto presupuestario sin precedentes, al tiempo que ha conseguido articular positivamente un sistema educativo mixto (público-privado), la decena de leyes educativas aprobadas desde hace treinta años constituyen una prueba fehaciente de que la armonía entre ambos conceptos no es tan sólida como se creía.⁵⁹ Una circunstancia que demuestra que, a pesar de los «buenos» propósitos intencionales y los consensos coyunturales, las categorías con las que percibimos nuestro mundo escapan en buena medida a nuestro control y, en este caso, mantienen un antagonismo derivado de las visiones del individuo y la sociedad que he expuesto sucintamente en este trabajo. Una conflictiva convivencia no sólo en educación sino en todas las áreas susceptibles de la política social, asociada a la

⁵⁵ Vid. RODRÍGUEZ CABRERO, Gregorio. «Orígenes y evolución del Estado del bienestar español en su perspectiva histórica. Una visión general», *Política y sociedad* [Madrid], nº 2, 1989, págs. 79-87.

⁵⁶ CARIDE GÓMEZ, José Antonio. «La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, nº 18 (juli-desembre, 2011, pág. 48.

⁵⁷ ALBARRACÍN, Daniel; IBÁÑEZ, Rafael; ORTÍ, Mario. «Las transformaciones históricas del Estado social como cuestión», *Cuaderno de relaciones laborales*, nº 16, 2000, págs. 140-142.

⁵⁸ CÁMARA VILLAR, Gregorio. «Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España», *Revista de Educación*, nº 344, Septiembre-diciembre 2007, págs. 67-68.

⁵⁹ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. «El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual», *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, nº 21, 2002, págs. 58 y ss.

relación de fuerzas, cada vez más desiguales, entre las visiones individualistas y «socialistas». Este variable equilibrio de poder explicaría que en el contexto de crisis actual, cuando parece tambalearse el modelo político y de convivencia heredado de la Transición, la educación pública y la concepción social que la nutrió en décadas anteriores están siendo una de las áreas de tensión principales. En este debate se están poniendo en tela de juicio la viabilidad y eficacia del modelo de educación pública, fundamento del derecho social a la educación, y planteándose su sustitución por un modelo privado, guiado por las leyes y necesidades del mercado.

En esencia, parece que este proceso de reacción contra uno de los pilares del Estado del Bienestar viene aparejado al retroceso del prestigio y del poder efectivo de la categoría de «lo social», fundamento teórico tanto de las alternativas políticas al capitalismo (comunismo, socialismo, etc.) como de los postulados del reformismo social que habían dado carta de naturaleza al Estado social. Es decir, en la medida que ha ido desapareciendo la fortaleza teórica y práctica del movimiento obrero y la amenaza del modelo de sociedad alternativa (URSS), los defensores del individualismo neoliberal están recuperando posiciones y deslegitimando desde dentro las estructuras garantistas del Estado social. De ahí que reaparezcan las declaraciones institucionales sobre la responsabilidad individual y las visiones del Estado tutelar. Una tarea de desgaste llevada a cabo, como plantea Antonio Viñao, por los diversos gobiernos conservadores e incluso socialdemócratas, sobre todo a partir de la caída del muro de Berlín.⁶⁰

A la vista de lo expuesto en este artículo, no parece descabellado afirmar que las propuestas político-educativas sustentadas únicamente en el principio de responsabilidad individual fracasaron estrepitosamente tanto en nuestro país como en el conjunto de Europa occidental durante el siglo XIX y la primera mitad del XX. Una situación que generó una fuerte contestación social y un programa de reforma social de urgencia, que trató de «salvar» al sistema económico y político liberal mediante la introducción de compensaciones y garantías sociales y educativas. Unas políticas sociales imprescindibles, según los propios liberales reformistas, ante la imposibilidad de los ciudadanos por escapar de las condiciones impuestas por un contexto socio-económico y cultural desregulado y desigualitario, que mantenía a millones de españoles en la miseria y el analfabetismo, mientras que una elite económica y política

⁶⁰ VIÑAO FRAGO, Antonio. «El desmantelamiento del derecho a la educación: Discursos y estrategias neoconservadoras», *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 31, 2012.

prosperaba gracias a su control institucional y empresarial. Si bien parece una falacia mística aquello de que «la historia se repite», y desde luego el siglo XXI presenta retos muy distintos a nuestro siglo XIX, parece indudable desde el punto de vista histórico que el camino del *laissez faire, laissez passer* ya ha sido transitado sobradamente, con pobres resultados para nuestro sistema educativo.

Educación y emancipación: de la *experiencia*
de Jacotot a la *expectativa* de Rancière
Education and emancipation: from the experience
of Jacotot to the expectation of Rancière

Xavier Laudo Castillo
xlaudo@ub.edu
(Universitat de Barcelona)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013
Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

Aquest article estudia la recepció de la pedagogia de Joseph Jacotot durant el segle XIX i la seva recuperació per part de Jacques Rancière al segle XXI. Com explicar històricament que un mateix esdeveniment, una mateixa proposta, es rebutgi en una època i s'accepti en una altra? L'article tracta de respondre a aquesta pregunta. D'altra banda, la reinterpretació de Rancière dona lloc a una nova proposta pedagògica. S'examinen els seus principis i la seva relació amb altres pedagogies i models docents. Finalment, aquest treball tracta de posar de manifest l'efecte de la història i el pas del temps en la manera d'interpretar el passat i el futur de les experiències i possibilitats educatives.

PARAULES CLAU: emancipació, igualtat, història de l'educació, filosofia de l'educació, teoria de l'educació.

ABSTRACT

This article studies how the pedagogy of Joseph Jacotot was received during the 19th century and its revival by Jacques Rancière in the 21st century. How to explain historically that the same event, the same proposal, is rejected in one time and is accepted in another? The article aims to answer this question. Meanwhile, the Rancière's reinterpretation gives rise to a new pedagogical proposal. Its principles and relationship with other pedagogies and teaching models are examined. Finally, this work aims to reveal the effect of history and the passing of time on the way of interpreting the past and future of educational experiences and possibilities.

KEY WORDS: emancipation, equality, history of education, philosophy of education, theory of education.

RESUMEN

Este artículo estudia la recepción de la pedagogía de Joseph Jacotot en el siglo XIX y su recuperación por parte de Jacques Rancière en el siglo XXI. ¿Cómo explicar históricamente que un mismo acontecimiento, una misma propuesta, se rechace en una época y se acepte en otra? El artículo trata de responder a esta pregunta. Por otra parte, la reinterpretación de Rancière da lugar a una nueva propuesta pedagógica. Se examinan sus principios y su relación con otras pedagogías y modelos docentes. Finalmente, este trabajo trata de poner de manifiesto el efecto de la historia y el paso del tiempo en cómo interpretamos el pasado y el futuro de las experiencias y posibilidades educativas.

PALABRAS CLAVE: emancipación, igualdad, historia de la educación, filosofía de la educación, teoría de la educación.

1. PRESENTACIÓN

No estaban, por un lado, los hechos y, por el otro, su interpretación. Existían dos maneras de contar una historia. Y lo que me correspondía hacer era precisamente una obra de traducción.

Jacques Rancière

Todas las inteligencias son iguales, dice Jacotot. La emancipación es la conciencia de esta igualdad, dice Rancière. Lo uno se escribe a principios del siglo XIX, lo otro dos siglos después. En lo que sigue trataremos de, primero, traducir el significado de ambas afirmaciones, segundo, ensayar qué se puede pensar pedagógicamente a partir de ellas, y tercero, comprender por qué hoy sí puede recibirse una propuesta que fue rechazada doscientos años atrás. Con ello queremos también poner de manifiesto el efecto de la historia y el paso del tiempo en cómo interpretamos el pasado y el futuro de las experiencias y posibilidades educativas.

2. RELATO DE UNA REVOLUCIÓN FRUSTRADA. «JACOTOT INCOMPRENDIDO»

El pedagogo Joseph Jacotot se rebeló a principios del siglo XIX contra la que era una visión de la instrucción ampliamente compartida en su época: la instrucción del pueblo como un medio necesario al servicio de cualquier emancipación posible. *Grosso modo*, durante la Ilustración, las revoluciones liberales y, cómo defenderemos más adelante, hasta entrado el último tercio del siglo XX, no podrá empezar a ser ampliamente recibida una idea de la instrucción en el sentido emancipador que propuso Jacotot. La intervención necesaria de las instituciones en lo que hoy llamamos tareas educativas, ya sea a través de congregaciones religiosas o de los poderes del Estado, son un supuesto compartido en ese momento histórico. Incluso por parte de los liberales, podemos observar como, por ejemplo en España, en el *Discurso Preliminar* a la Constitución de 1812 en materia de enseñanza afirmaba Argüelles:

El Estado, no menos que de soldados que le defiendan necesita de ciudadanos que ilustren a la Nación y promuevan la felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así que uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública. Ésta ha de ser general y uniforme [...], aparte de universal y gratuita.¹

¹ ARGÜELLES, Agustín. *Discurso Preliminar a la Constitución de 1812*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1981, pág. 125.

Aunque ahora estas posiciones nos pudieran parecer poco identificables con el liberalismo, hay que tener presente que, a principios del XIX, esta corriente pretendía cambiar una realidad que sólo se juzgaba posible llevar a cabo a través de los poderes públicos y especialmente a través de la enseñanza.² Pero lo relevante es que la idea de Jacotot no podía ser aceptada en ese contexto porque ponía en cuestión los cimientos mismos del sistema. Veamos cómo.

2.1. Creer en la igualdad o en la desigualdad de las inteligencias

«Todos los hombres tienen una inteligencia igual», nos dice este filósofo de la educación. Pero, atención, añade: «No busco demostrar una teoría, se trata de un hecho que voy a contar; es una experiencia que tenemos que hacer, es un resultado que es preciso alcanzar».³ El hecho, la experiencia, la aventura que tuvo Jacotot es ya conocida⁴ pero la recordaremos brevemente.

Jacotot nació en Dijon en marzo de 1770, tenía diecinueve años el año del inicio de la Revolución y para entonces ya era profesor de Literatura clásica en su universidad natal, en la que ocupó distintas cátedras en los años sucesivos. Años más tarde, después de expresar su hostilidad hacia los borbones, se exilió a Bélgica hasta que, después de los hechos de 1830, volvió a Francia y se puso a difundir su gran hallazgo de 1818: *la enseñanza universal*. El hallazgo se produjo de este modo: Se encontró Jacotot en la Universidad de Lovaina con unos alumnos que hablaban flamenco y desconocían el francés. Jacotot no entendía su lengua ni ellos la de Jacotot. El pedagogo resolvió utilizar una edición bilingüe del *Télémaque* de Fenelón. Mediante un intérprete se encargó a los alumnos que aprendieran de memoria el texto francés y lo fueran comprendiendo mediante la traducción. En el tiempo de unas pocas semanas –así nos da noticia de ello Mariano Carderera–, comprendían la ortografía y escribían el francés con un estilo propio de los escritores franceses, es decir, incluso mejor que Jacotot y los demás profesores.⁵

¿En qué consistía un método que llevaba a estos resultados? Los diccionarios de Pedagogía de hasta principios del siglo XX dan cuenta de ello: Se

² TORRES MUÑOZ, Ignacio. «La educación en tres momentos constitucionales (1812, 1931, 1978)», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 253 (2012), pág. 404.

³ JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus, 2008, pág. 26.

⁴ Cf. LAUDO, Xavier. «El mestre ignorant: la filosofia de l'educació de Joseph Jacotot», *Temps d'Educació*, núm. 29 (2005), pág. 151-165.

⁵ CARDERERA, Mariano. *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Imp. de A. Vicente, 1858.

trataba de leer el *Télémaque*, aprenderlo de memoria, palabra por palabra, tal que así: «Calypso – Calypso ne – Calypso ne pouvait – Calypso ne pouvait se (...) – Calypso ne pouvait se consoler du départ d’Ulysse». ⁶ Luego hizo repetir al alumno la frase, escribirla, y verificar que el alumno distinguía todas las palabras, todas las sílabas, todas las letras, ⁷ y así sucesivamente hasta que Télémaco parte de Itaca, justo a la mitad de la obra. Les hizo repetir sin cesar lo que sabían, que se conformaran con leer el resto para contarlos y, finalmente, que escribieran lo que pensaban sobre lo leído. Entonces tuvo lugar el acontecimiento:

Yo había sido explicador toda mi vida, por consiguiente creía como todos mis colegas que las explicaciones, y sobre todo mis explicaciones, eran necesarias; ¡cuál fue mi sorpresa cuando vi que se podía prescindir de ellas! El hecho estaba bajo mis ojos, no me era posible ponerlo en duda. Tomé mi partido, y me decidí a no explicar nada para asegurarme hasta dónde podía ir el alumno de este modo, sin explicaciones. Sucedió que los alumnos ubicaban la ortografía y seguían las reglas de la gramática a medida que los veinticuatro libros se les volvían familiares a través de la repetición. Pero un resultado que me sorprendió más allá de toda expresión fue ver a algunos pequeños extranjeros escribiendo como los escritores franceses, y por consiguiente, mejor que yo y que mis colegas los profesores explicadores. ⁸

Hubo cierta dificultad en comprender uno de los axiomas fundamentales de la nueva pedagogía, el *todo está en todo*. Algunos ejemplos se habían ofrecido con detalle en el *Journal de l’émancipation intellectuelle* que fundó Jacotot. La argumentación era la siguiente:

Desde que vuestro alumno sabe escribir en lengua materna como los mejores escritores, desde que piensa como ellos, desde que conoce la obra de Fenelón, no tiene más que relacionar con ella todas las obras de la literatura. [...] Si el alumno observa una obra gramatical relacionándola a la obra

⁶ BUISSON, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cia, 1911, pág. 886.

⁷ JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna, Op. Cit.*, pág. 30.

⁸ *Ibidem*, pág. 290.

de Fenelón, verá que el gramático es el mismo ser intelectual que Fenelón. Es el mismo arte, y él dirá: *Todo está en todo*. [...] Todas las obras humanas están en la palabra *Calypso*, puesto que esa palabra es obra de la inteligencia humana. [...] Ese artista sabía griego; ha escogido una palabra que significa *artificiosa, oculta*. Este artista se asemeja a aquel que ha imaginado los medios de escribir la palabra que se habla. Se asemeja a aquel que hace el papel sobre el que se la escribe, a aquel que emplea plumas para este uso, a aquel que les saca punta con una navaja, [...] a aquel que ha construido la máquina de imprimir, [...]. Todas las ciencias, todas las artes, la anatomía, la dinámica, etc., son frutos de la misma inteligencia que ha hecho la palabra *Calypso*. [...] «La mano del hombre está ahí», aunque apuesto a que el enviado de la escuela normal de Francia dirá, observando la palabra *Calypso*: «esto no tiene la forma de una mano». *Todo está en todo*.⁹

Esto, nada más y nada menos, es lo que propone la visión de Jacotot sobre la emancipación intelectual. Es preciso ser hombre, aprender *algo* (el *Telémaco* es un ejemplo), decir lo que se piensa, y luego relacionar con esto todo lo que sucesivamente se quiere aprender. Y así se irá verificando (*verunt facere*, haciendo verdad), que *todas las inteligencias son iguales* y que *todo está en todo*.

2.2. El divorcio entre el «método» y la filosofía de fondo

Si lo analizamos técnicamente, tratando de diseccionar el método, tal como proponen la mayoría de diccionarios pedagógicos, se divide en tres partes: *mnemónica, analítica y sintética*. En la primera se confía a la memoria el texto, en la segunda se obliga al discípulo a reflexionar y distinguir él mismo las voces y las relaciones que unen las ideas, y en la tercera se hace componer redacciones al alumno sobre distintos temas con los materiales que ha encontrado en las dos primeras.

Pero eso no era una novedad pedagógica. Así, por ejemplo, el *Diccionario de Pedagogía* de la editorial Labor (1936) refería que el método de Jacotot había sido una forma de hacer utilizada en el estudio de las lenguas por Hamilton y el famoso políglota Mezzofanti (que dicen llegó a aprender más de cuarenta lenguas a través de respectivas traducciones del Nuevo Testamento,

⁹ JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna, Op. Cit.*, pág. 303-306.

previamente aprendidas de memoria).¹⁰ A lo largo del XIX estuvieron al orden del día los llamados métodos naturales, inspirados en las mismas bases que el de Jacotot, que fue estudiado en toda Europa, también en España.¹¹ Y en toda Europa hubo partidarios y detractores del método incluso hasta llegar al cambio de siglo, incluyendo posturas conciliadoras de ambos extremos, como es el caso del filósofo y pedagogo Eugeni D'Ors.¹²

Sin embargo, Jacotot renegaba y maldecía a quienes llamaban «método» a su descubrimiento, porque no se trataba de una serie de procedimientos ordenados y establecidos, eso quedaba a elección de cada uno, fuera el discípulo, el maestro o un autodidacta. El lamento y su razón eran estos:

Por más que grite desde Lovaina a la honorable sociedad: YO NO EMPLEO NINGÚN MÉTODO; la honorable sociedad promete exponerlo en su diario. (...) Nadie comprendía el método, nadie veía que allí no había método. Todo el mundo caía en el error (...), se atribuían los progresos de los alumnos a la superioridad del señor Jacotot. (...) La sociedad de métodos de París tampoco ha comprendido la cosa; ella pretende a toda fuerza que la Enseñanza universal sea un método. (...) Se nos pregunta: «Qué piensa usted del método?, ¿cuál es el método?, ¿qué debe hacer el maestro?». A todas esas preguntas respondo: el maestro no debe hacer nada; el método no es nada; él reside en la naturaleza de la inteligencia humana que ha sido creada capaz de instruirse sola y sin maestro explicador. No hay nada que examinar, nada que juzgar en este método; sólo se pueden ver, examinar y juzgar los resultados.¹³

Se recibió a Jacotot del modo que él no quería, desactivando su verdadero potencial emancipador, en Bélgica y Francia, por toda Europa. En España el barcelonés Miguel Rovira editó en 1835 el primer manual en español del

¹⁰ SÁNCHEZ SARTO, Luis (Dir.). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor, 1936, pág. 1765.

¹¹ Véase para el caso del método natural de Costa en relación al de Jacotot: NEGRÍN, Olegario. «El método universal de Jacotot y el método natural-reflexivo de Costa», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 105 (1981), pág. 73-78.

¹² Así lo pone de manifiesto la presentación del primer número de la revista *Quaderns d'estudi* (1915), donde D'Ors –bajo el pseudónimo de *El Guaita*– aviva el debate y toma partido hablando de los métodos para aprender lenguas en pedagogía «Basta, pues, de gramática: que la práctica la sustituya. Basta, pues, de artificio: que la naturaleza tome su lugar».

¹³ JACOTOT, Joseph. *Lingua Materna*. Op. Cit., pág. 292 y 291.

método Jacotot, que nos tomaremos como ejemplo y nos permitirá hacernos cargo de su recepción en la generalidad de la pedagogía europea.¹⁴ En su manual no usaba el *Telémaco* e insistía en detallar cada paso de su versión del método.¹⁵ ¿Cuál es ahí el papel del maestro? «El maestro señala al discípulo las dos primeras voces y dice en alta voz: *No podía*. El maestro repite separando cada sílaba y señalando [...] el discípulo repite [...] el maestro vuelve a principiar separando de nuevo cada sílaba *No-po-di-a-Ca-lip-so* [...] entonces el maestro señala y pronuncia separadamente todas las letras: *N, o, p, o, d, i* [...] el discípulo indica [...] el maestro nombra todas las que el discípulo olvida [...] el maestro nombra luego...».¹⁶ Estos fragmentos, que podrían corresponder tan sólo a cinco o diez minutos de clase, dan al maestro un protagonismo fundamental, imprescindible. Además, el objetivo, tal como expone Rovira en un apartado llamado «Verificación de la Gramática», es aprender lo que es un nombre, sus especies común y propio, artículos determinando género y número, los adjetivos y su régimen, pronombres, tiempos verbales, etc. El dirigismo magistral que propone Rovira llega al punto de especificar las respuestas que deben dar sus alumnos a las preguntas.¹⁷

Es decir: el método adaptado de Rovira, como el de la mayoría de adaptaciones europeas de Jacotot, está tal vez invertido respecto a otros en tanto que parte de lo general para llegar a lo particular, pero el papel del maestro es el mismo. Podremos discutir sobre la originalidad del método y sobre sus virtudes, sobre sus diferencias y parecidos con otros pasados y presentes, pero se entendió siempre, también a través de la escuelas normales a las que llegó,¹⁸ como imposible llevarlo a cabo sin un maestro, y sin un maestro sabio, conocedor de lo que se pretende enseñar.

¹⁴ ROVIRA, Miguel. *Tratado completo de la enseñanza universal, ó método de Jacotot arreglado para el uso de los españoles*. Barcelona: Imprenta de los herederos de Roca, 1835.

¹⁵ «El discípulo sabe pues que, *Deus creavit caelum et terram intra sex dies* significa: *Dios crió el cielo y la tierra en seis días*, sabe que *primo die* se traduce en español, *el primer día*, comprenderá fácilmente que la voz *dies* corresponde a la voz *días*. El discípulo observa los pasajes en que su libro emplea *dies* o *dies* o *diem*, etc. He aquí que comprende la radical *di* y las sílabas *e, em, es* [sic]. *Ibidem*, pág. 70-71.

¹⁶ *Ibidem*, pág. 65 y ss.

¹⁷ «P. Cuando un número encierra *miles* cuantos [sic] guarismos tiene? R. Cuatro. P. Como [sic] lo habeis [sic] visto? R. Observando que las unidades, las decenas, las centenas que preceden a los miles, emplean tres guarismos». *Ibidem*, pág. 80-81.

¹⁸ No podía ser de otro modo, según Jacotot: «Esa gente de la escuela normal se sostiene en el atontamiento por los prejuicios, por el dinero, por otros mil lazos». JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna*. Op. Cit. pág. 300.

Porque, lejos de esta estéril interpretación, Jacotot pretendía anunciar que para ser emancipado sólo era menester reflexionar, sin explicación mediante, sobre la semejanza moral e intelectual que existe entre todos los hombres. Luego, una vez emancipado, ya se podía emancipar al otro. «Todo padre emancipado puede llevar a cabo la educación de sus hijos sin el auxilio de ningún maestro explicador». ¹⁹ El anuncio de Jacotot servía y se usaba para aprender las más distintas disciplinas, ya fueran matemáticas, geografía, química, historia... siempre con el mismo proceder: leer, releer, aprender de memoria, relatar y verificar un tratado cualquiera. Sólo dos requisitos resultaban imprescindibles: por un lado, conocer la noticia, saberse emancipado y con poder emancipador; por otro, la fuerza de voluntad: *Labor improbus omnia vincit*. ²⁰

Si una de las principales ideas ilustradas era la necesidad de dar y extender el saber a la población ignorante como medida emancipadora, Joseph Jacotot alertó sobre los inconvenientes de este planteamiento a la vez que expuso su recelo sobre la filosofía social que lo sustentaba. Jacotot pensaba que proponer la enseñanza como la clave de bóveda de la emancipación del pueblo resultaba en un círculo falaz. Si se encarga la tarea de enseñar a quien detenta el saber este alguien será también detentor del poder (el de recibir la enseñanza por parte del aprendiz), y la emancipación permanecerá siempre inalcanzable. «Yo aseguro que no saben lo que dicen los que aseguran que hay *diferencia de inteligencias* entre los hombres y que añaden: *Esta diferencia de inteligencias* es la causa de los resultados diferentes». ²¹ Vuestra inteligencia no tiene necesidad de la escuela normal, ni de la universidad, ni de la sociedad de las buenas bridas». ²² Así, y a través de su hallazgo casual un día de 1818 en Lovaina, Jacotot propuso un maestro que enseñara sin saber basándose en el principio de la igualdad de las inteligencias. Tal como se decía en el *Journal de l'emancipation intellectuelle* «el Viejo [el método antiguo] no atonta a sus alumnos haciéndoles deletrear, sino diciéndoles que no pueden deletrear solos». ²³

Quien sólo se fija en la superficie, en el método visible, no comprende la profundidad de las cosas, ni la potencia revolucionaria de la propuesta jacototiana. Se dirá: «Jacotot piensa imperturbablemente que la inteligencia es igual en todos los hombres. Esta opinión que él establece con una gran fuerza de

¹⁹ JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna. Op. Cit.*, pág. 280.

²⁰ El trabajo constante todo lo vence, sugiere Virgilio en las *Geórgicas*, I, 144 y 145.

²¹ JACOTOT, Joseph. *Enseignement Universel, Musique*. Lovaina, 1824, pág. 215.

²² JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna, Op. Cit.*, pág. 262.

²³ *Journal de l'emancipation intellectuelle*, núm. 3 (1835-1836), pág. 11.

convicción ha podido armar la crítica contra su sistema; pero si la consideramos por sus felices resultados [...] se generalizará mejor, y podrá traducirse por esta aserción: *la inteligencia humana no tiene límites*».²⁴

La pedagogía de la emancipación de Jacotot se levanta sobre la relación de igualdad entre las inteligencias del alumno y el maestro. Ambas deben estar en el mismo plano de ignorancia respecto a los contenidos. Pero además nuestro autor defiende que es justamente también posible hacerlo sólo enfrentando al estudiante con el libro, sin la ayuda de un maestro. Todas las inteligencias son iguales, la del alumno, la del maestro, la del libro, la del experto que ha escrito el libro en cuestión... con lo que, de esta guisa, no hacen falta explicaciones suplementarias que sólo resultarían *atontadoras*. ¿Para qué, si ya se tiene la misma inteligencia de quien escribió el libro?

Con todo, no hay que confundir la propuesta de Jacotot con un naturalismo pedagógico ni con la importante corriente pedagógica contra la educación libresca de la época. Rousseau, por ejemplo, escribió que «Jamás comprenderé que todo lo que estamos obligados a saber esté guardado en los libros... ¡Siempre libros! ¡Qué manía! Porque Europa está llena de libros, los europeos los miran como indispensables, sin pensar que, en tres cuartas partes de la tierra, nadie ha visto jamás ninguno».²⁵ Pero para Jacotot los libros eran una herramienta fundamental de emancipación universal. Aunque no fueran imprescindibles *per se*, y pudieran ser usados para todo lo contrario, circunstancialmente eran el medio más fácil de que cualquier padre de familia pudiera emancipar a su hijo. Ahora bien, una vez logrado que se sepa «la lengua materna, y cuando el alumno piense y escriba como los mejores escritores franceses, entonces denle libros, ábranse vuestros anfiteatros, vuestros gabinetes de física, vuestros laboratorios: el alumno emancipado no necesita de nadie para conducirse en el laberinto de las ciencias. Él tiene el hilo en la mano, y ese hilo es el famoso *Todo está en todo*».²⁶

²⁴ ROVIRA, Miguel. *Op. Cit.*, pág. 20.

²⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discursos. Profesión de fe del vicario saboyano y otros escritos complementarios*. Madrid: Trotta, 2007, pág. 266. Citado en VILANO, Conrad y COLLELDEMONT, Eulàlia. «Presència de Rousseau a Catalunya: entre el mite i la realitat», *Educació i Història*, núm. 19 (2012), pág. 116.

²⁶ JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna, Op. Cit.*, pág. 302.

2.3. *Desenlace de una prédica en el desierto*

Después del Antiguo Régimen, devino en supuesto general de la época considerar al Estado deseable interventor en las tareas de ilustrar al pueblo. Así, por poner sólo otro ejemplo, el moderado Pedro José Pidal en la exposición a Isabel II en el Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 por el que se aprobaba el Plan General de Estudios en España:

Hay en la educación un interés social, de que es guarda el Gobierno, obligado a velar por él cuando puede ser gravemente comprometido. No existe entre nosotros ley alguna que prescriba la libertad de enseñanza; y aun cuando existiera, debería, como en todas partes, sujetarse esta libertad a las condiciones que el bien público reclama.²⁷

En cambio, para Jacotot era necesario decir a todos los que se preocupaban por la instrucción para conseguir un pueblo libre e igual que nada de eso se lograría con leyes y constituciones. De ahí que cuando Jacotot dejó Lovaina para ir a París después de la revolución de 1930 le dijera al ministro de Instrucción Pública francés cuando éste les preguntaba por cómo el Gobierno debía organizar la instrucción: el gobierno no debe la instrucción al pueblo por la sencilla razón de que no se debe a la gente lo que puede tomar por ella misma. Ya que la instrucción es como la libertad: no se da, se toma».²⁸

¡Franceses, un poco de energía! ¡A la emancipación intelectual! ¡Sacúdanse el yugo humillante de las explicaciones atontadoras! [...] Apresúrense. Ya los discípulos de Inglaterra han comenzado. Rivalicen con celo y ardor.²⁹

No hubo forma. La pedagogía jacototiana pasó a engrosar las filas de los «raptos metodológicos» que en el mundo han sido, es decir, adaptaciones neutralizadoras de una propuesta revolucionaria y atractiva llevadas a cabo por el

²⁷ Real Decreto aprobando el plan general de estudios para la instrucción pública del reino en la parte relativa á las enseñanzas secundaria y superior. Publicado el 25 de septiembre de 1845, nº 4029, reproducida en el *Proyecto Filosofía en Español*. Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfa/fae845a.htm#02> [Consulta: 15/01/2013]

²⁸ Citado en RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003, pág. 138.

²⁹ JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna. Op. Cit.*, pág. 313.

sistema con el resultado de su desactivación. En una sesión inaugural de curso en la universidad exclamó: «Acabo de llamaros a la emancipación intelectual, y la universidad y el periodismo se entienden a las maravillas para acallar mi voz». ³⁰

3. LA POTENCIA INTERPRETATIVA DEL FUTURO. «JACOTOT RECONSTRUIDO»

3.1. *La emancipación como distancia entre enseñar y aprender*

Pero la historia no terminó ahí. Ciento cincuenta años más tarde, el historiador y filósofo Jacques Rancière publica *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, ³¹ y defiende que «antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía». ³² Repensando y reconstruyendo la experiencia de Jacotot, denuncia la «evidencia ciega» de la necesidad de explicaciones y expone la posibilidad de invertir el sistema explicador que, presuntamente, pretende remediar la incapacidad de los hombres de aprender por sí solos. Antes al contrario, es el maestro explicador quien necesita al incapaz para subsistir y no al revés.

El maestro explicador es el artista de la distancia, la pone y la quita, la despliega y la repliega, y su secreto es controlar ese margen entre el objetivo de aprendizaje y el sujeto a instruir. Esa distancia que, en la popularizada versión de la teoría de Vygotski que campa por los imaginarios pedagógicos, es lo que el maestro debe aprender a gestionar.

Para Rancière, filósofo de la igualdad, ³³ la *emancipación* es «la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra», asimismo, «lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia». ³⁴ El maestro explicador atonta e impide cualquier verdadera emancipación, reproduce *ad infinitum* la creencia

³⁰ *Ibidem*, pág. 262. [Post-scriptum que añadió Jacotot a la cuarta edición de su *Lengua Materna* en Francia].

³¹ RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Arthème Fayard, 1987.

³² RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Op. Cit.*, pág. 15.

³³ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder, 2011.

³⁴ RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Op. Cit.*, pág. 56.

en la desigualdad. La misma que hacía decir al ignorante que se incitaba a auto-instruirse: «No puedo, no soy más que un obrero. La gente como yo no puede».³⁵

En esa lógica emancipadora, un maestro explicador, por muy progresista que sea, es ante todo un atontador y, por tanto, un defensor de la desigualdad. El máximo oponente del anuncio de esta lógica filosófico-educativa es la jerarquía intelectual que no tiene otro poder que la racionalización de la desigualdad. Una racionalización a la que, para Rancière, ni en tiempos de Jacotot ni ahora los llamados hombres de progreso no pueden renunciar porque sería como decir a las gentes que no los necesitan a ellos para ser hombres libres e instruidos.

Para Rancière, y para cada vez más pedagogos y pensadores sociales, hay que denunciar y subvertir la idea del saber no como un conjunto de conocimientos, sino como una posición a mantener. La posición que marca «la distancia exacta que separa siempre al maestro de aquél que se supone que ha de ejercitarse para alcanzarlo y que le enseña de entrada su propia incapacidad».³⁶ Así, se propone un maestro ignorante que lo es porque:

Ha abdicado del saber de la ignorancia y ha disociado de este modo su maestría de su saber. No les enseña a sus alumnos *su* saber (de él), sino que les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de signos, que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto. [...] Lo que tal maestro ignora es la desigualdad de las inteligencias.³⁷

³⁵ *Ibidem*, pág. 57.

³⁶ RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago, 2010, pág. 16. Rancière lo ha pensando también a propósito del arte: «Lo que nuestras *performances* verifican –ya se trate de enseñar o de actuar, de hablar, de escribir, de hacer arte o verlo– no es nuestra participación de un poder encarnado en la comunidad. Es la capacidad de los anónimos, la capacidad que vuelve a cada uno/a igual a todo/a otro/a. En ese poder de asociar y de disociar reside precisamente la emancipación del espectador», *Ibidem*, pág. 22.

³⁷ *Ibidem*, pág. 16. Del mismo modo en el espectáculo artístico: «Ya no estamos en esa época en la que los dramaturgos querían explicar al público la verdad de las relaciones sociales y los medios para luchar contra la dominación capitalista. [...] Hoy tenemos teatro sin palabras y danza hablada; instalaciones y *performances* a modo de obras plásticas. [...] Frente al hiper-teatro que quiere transformar la representación en presencia y la pasividad en actividad se propone: revocar el privilegio de vitalidad y de potencia comunitaria concedido a la escena teatral para ponerla a igual nivel frente a la narración de una historia, la lectura de un libro o la mirada puesta en una imagen. Concebirla como una nueva escena de la igualdad en la que se traducen, unas a otras, *performances* heterogéneas. En todas esas *performances* se trata de ligar lo que se sabe con lo que se ignora. [...] Requiere espectadores que interpreten el papel de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse la “historia” y hacer de ella su propia historia. Una comunidad emancipada es una comunidad de narradores y de traductores». *Ibidem*, pág. 17, 18, 26 y 27.

Del mismo modo que en dramaturgia la emancipación es la alteración de la frontera entre los que actúan y los que miran, en pedagogía emancipar es anular la distancia entre los que enseñan y los que aprenden. La auténtica emancipación comienza cuando se cuestiona la oposición entre enseñar y aprender. En cambio, la lógica del pedagogo embrutecedor es la de la «transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe aprender y lo que el maestro enseña. [...] Esa es la paradoja del maestro ignorante: el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe. Lo aprende como efecto del control que le obliga a buscar y verificar esa búsqueda. Pero no aprende el saber del maestro».³⁸

A pesar de que, en el prólogo y en la presentación al público de la edición española de *El maestro ignorante*, Rancière se muestre prudente con su recepción entre los pedagogos y diga que su propuesta es, tal vez, «una disonancia que hay que olvidar para poder continuar edificando escuelas, programas y pedagogías» y justifica el hecho de haber rescatado a Jacotot del olvido para que «el acto de enseñar no pierda nunca del todo la conciencia de las paradojas que le dan sentido»,³⁹ el filósofo francés ha logrado una muy buena acogida en el ámbito de la pedagogía y, especialmente, en la filosofía de la educación internacional. Mostraremos en lo que sigue algunos de los argumentos desarrollados en los últimos años.⁴⁰

³⁸ RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. *Op. Cit.*, pág. 20. Dicho de otro modo, es la denuncia de la creencia en que «lo que el espectador recibe del artista es lo mismo que el propio artista había puesto en su dramaturgia o en su performance, y que lo que el alumno aprende no es sino lo que el maestro había puesto en su explicación». CASTILLA, Antonio. «Para acabar con la comedia de los superiores inferiores. La emancipación espiritual según Jacques Rancière», *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, núm. 11 (2010), pág. 115.

³⁹ La presentación tuvo lugar el 17 de marzo de 2004 en la desaparecida librería *Catalònia* de Barcelona, y participamos Jacques Rancière, Jorge Larrosa y yo mismo. La intervención de Rancière se puede encontrar en BINGHAM, Charles y BIESTA, Gert. *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London/New York: Continuum, 2010, pág. 5-16.

⁴⁰ En el inicio de este movimiento a partir del hallazgo de Rancière, fueron primero algunos filósofos y pedagogos franceses los que se abonaron a traer a colación a Jacotot para repensar la realidad educativa actual. El más conocido de ellos tal vez sea Philippe Meirieu. Ver: MEIRIEU, Philippe (ed.). *Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir?* Mouans-Sartoux: Publications de l'École moderne française, 2001; o el documental del mismo título producido por Mosaïque Films y emitido por la Cinquième de la televisión francesa el 17 de octubre de 2000 como parte de la serie «L'éducation en questions».

3.2. Cuatro maestros: explicador, socrático, facilitador, emancipador

Una de las ideas importantes es que «no se aprende sin maestros, pero tampoco se aprende con maestros comunicadores, proveedores de lo que a los otros les falta. Tampoco el maestro es un guía, un acompañante, un facilitador. [...] El maestro está ahí para decir siga, no se detenga, persevere, continúe».⁴¹ Esta es una idea controvertida y chocante, pues atenta contra la pedagogía políticamente correcta de nuestros días. Es interesante notar como la figura del maestro emancipador se distingue, no sólo del maestro explicador/atonador/embrutecedor, esto tiene fácil acomodo entre la pedagogía al uso, sino también del modelo de maestro socrático y del maestro facilitador.

El modelo socrático consiste en un profesor que simula ser ignorante para, a través de ir haciéndole preguntas, va trazando un sutil itinerario para llegar al objetivo que tenía fijado de antemano. A priori, se trata de movilizar la capacidad de pensar del estudiante, pero debe considerarse que no deja de ser un procedimiento de confirmación de que el alumno sólo puede aprender a través del discretamente programado sendero que le propone la inteligencia superior y sabia del maestro. Como suele decirse, Sócrates tiene la respuesta en el bolsillo cuando hace las preguntas al esclavo Menón. Así se ha expresado Rancière, mostrando como la crítica jacototiana «puede ser pensada como una crítica radical a la famosa escena del esclavo Menón, que descubre supuestamente solo las verdades de la geometría: lo que el esclavo descubre es, simplemente, su propia incapacidad de descubrir cualquier cosa si un buen maestro no le guía por el buen camino».⁴² Independientemente del método que utilicen, el maestro explicador y el socrático «comparten la suposición de que el mundo está dividido en personas que no tienen ningún acceso al conocimiento y en personas que sí lo tienen».⁴³

¿Qué hay del modelo del maestro facilitador o guía? El maestro facilitador asume una igualdad de acceso al conocimiento y entiende que éste debe cons-

⁴¹ ANTELO, Estanislao. «Nada mejor que tener un buen desigual cerca», *Diálogos*, núm. 36 (2003), pág. 14.

⁴² VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence y BENVENUTO, Andrea. «Atualidade de o mestre ignorante», *Educação & Sociedade*, núm. 82 (2003), pág. 188.

⁴³ CORNELISSEN, Goele. «El papel público de la enseñanza: Mantener la puerta cerrada», SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan y LARROSA, Jorge (ed.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pág. 52. Desde aquí se entiende también el papel de Rancière en el debate sobre la escuela pública y su crítica a las corrientes sociológicas inspiradas en Bordieu y Passeron que proponen un trato diferencial para los escolares de clase obrera.

truirse de un modo activo. Pero es muy importante subrayar que, aunque los enfoques centrados en el estudiante parezcan no suponer una distancia entre maestro y estudiante en este sentido y el énfasis se ponga hoy en la importancia de las competencias, el maestro facilitador sigue reproduciendo un esquema de desigualdad por lo que respecta a las necesidades específicas de aprendizaje de cada sujeto. Tal y como afirma Cornelissen, «el foco permanente en la medida de las necesidades de aprendizaje individuales de cada estudiante, supone una desigualdad permanente a nivel de la capacidad de aprendizaje de cada estudiante. [...] El facilitador reemplaza la supuesta desigualdad a nivel de conocimiento por la supuesta desigualdad a nivel de capacidad de aprender», diferenciando a los alumnos en función de una multitud de variables susceptibles de estudiar y medir psicológica, sociológica, didácticamente, etc.⁴⁴

Lo mismo es aplicable en el nivel universitario, se trata con las últimas directrices europeas de la idea según la cual las instituciones superiores deben producir aprendizaje atendiendo tan individualmente como sea posible a las diferentes capacidades de aprendizaje de los estudiantes, y no proporcionando conocimiento por la vía de la «antigua» transmisión. Pero sea como sea, desde la idea de emancipación de Jacotot reconstruida por Rancière, mientras la inteligencia del estudiante no se deje liberada a sí misma seguirá instalada en el modelo de reproducir la desigualdad de las inteligencias.

3.3. *La igualdad del «¿y tú, qué piensas?»*

La igualdad de las inteligencias en Rancière y sus intérpretes es un punto de partida. Esto significa que no es, por un lado, algo que se esté a la espera de alcanzar, ningún punto de llegada. Y tampoco es, por otro, una reivindicación de una suerte de estatuto humano abstracto. Se trata de una suposición, un axioma para Jacotot, en el cual es preciso creer para ver qué se puede llevar a cabo bajo esa hipótesis. Y a quien dude de esa afirmación, se le puede decir, con Nietzsche: «Aplaudo todo escepticismo al que se me permita contestar: “Experimentemos!”». Pero que no me hablen de cosas y de cuestiones que no admiten la experimentación».⁴⁵ Lo importante para los pedagogos y filósofos que son

⁴⁴ CORNELISSEN, Goele. *Op. Cit.*, pág. 57-58.

⁴⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *La gaya ciencia*. Barcelona: Olañeta, 1979, pág. 56. Citado en LARROSA, Jorge. «Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación», SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan y LARROSA, Jorge (ed.). *Op. Cit.*, pág. 294.

seducidos por la provocadora propuesta de Jacotot que Rancière ha traído hacia el futuro es qué puede hacerse con ella.⁴⁶ Contraparafraseando a Laplace, el pedagogo rancieriano diría respecto a la igualdad de las inteligencias: «¡necesito esa hipótesis!». Es necesario creer en ella para que esa pedagogía funcione.

Cuando el maestro se pone en plano de igualdad de conocimiento con el aprendiz, entonces el papel del maestro es el de movilizar la voluntad del alumno, pero no de enseñarle nada en el sentido de explicar. La idea pedagógica es la de dirigir la atención de maestro y alumno hacia «una cosa en común y no en las necesidades del estudiante» para colocar al maestro en un estado de desposesión.⁴⁷

Entre alumno y profesor debe establecerse una relación de voluntad a voluntad. Sólo cuando una voluntad es débil o no suficientemente fuerte es cuando se da el sometimiento de una inteligencia a otra. Jacques Rancière lo comenta así: «En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. [...] Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad».⁴⁸ El maestro tiene un papel, dirigir al alumno por un camino que todavía no ha transitado. Puede decirle qué hacer, pero nunca explicarle desde la superioridad. Y el hecho que el maestro ignore realmente lo que está en su voluntad enseñar es una garantía de que no subordinará la inteligencia ignorante del alumno a la sabia del maestro. Así las dos inteligencias (maestro y alumno) dependen a su vez de una tercera: la del libro. Sea el *Télémaque* de Jacotot o cualquier otro, como puede no ser un libro sino cualquier otro elemento que funcione como sistema de referencia. La única relación de fuerza que cabe es la de la voluntad: sólo se emancipa al alumno cuando se le hace usar su propia inteligencia. Y cuando el aprendizaje se da, entonces, pero no antes, quizá algo ha sido enseñado. De igual modo que quien dice que la patria es un efecto del exilio, «la enseñanza no es sino un efecto del aprendizaje pero nunca al revés».⁴⁹

⁴⁶ A este respecto cuenta Jorge Larrosa una antigua anécdota que vivió en una conferencia en Colombia: «el núcleo de mi argumento era que lo que Freire decía que se podía hacer en realidad no se podía hacer, que la educación no podía ser una herramienta de emancipación. Y entonces un viejo pedagogo de los barrios pobres me miró y me dijo: “el profesor español dice que no se puede hacer, y seguramente tiene razón, porque los europeos siempre tienen razón. Todos sus argumentos dicen que no se puede hacer y ya sabemos que los europeos tienen los mejores argumentos. Pero a lo mejor nosotros vamos y podemos y lo hacemos”. Ahora no sé si se puede hacer, pero lo que sí sé es que a veces pasa». *Ibidem*, pág. 278.

⁴⁷ CORNELISSEN, Goele. Op. Cit., pág. 64.

⁴⁸ RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Op. Cit., pág. 23.

⁴⁹ ANTELO, Estanislao. Op. cit., pág. 14.

A pesar de que todas las reformas de la enseñanza afirmen estar orientadas hacia la adaptación al empleo –dice Rancière– su rentabilidad es, ante todo, ideológica: porque mostrar que la escuela prepara para la vida es mostrar la racionalidad de la vida del sistema que vela por mantener irreductible la distancia entre las inteligencias.⁵⁰ No obstante, son distintas las formas en que la escuela ha sido pensada desde el pensamiento pedagógico inspirado en Rancière. Así, Masschelein y Simons han sugerido que:

La escuela de la igualdad no es una escuela igualitaria o una escuela meritocrática; no es una escuela que tenga como objetivo un resultado igual para todos ni tampoco una escuela que ofrezca igualdad de oportunidades. La forma de la escuela incluye un supuesto o una opinión de igualdad al ubicar a los estudiantes de nuevo, repetidamente, en una misma posición desde la cual comenzar. Es la escuela en la que pueden surgir lo que podríamos llamar momentos «democráticos», donde los maestros y los estudiantes se revelan mutuamente como iguales en relación con un libro, con un texto, con una cosa.⁵¹

Por otra parte, pedagogos como Inés Dussel han querido insistir en que «la escuela institucionaliza, ordena, subordina, y por lo tanto desmantela la emancipación intelectual que procuraba Jacotot. Se puede ser maestro sin escuela; más aún, se debe serlo, porque la única forma de mantener el ideal igualitario es resistir al formato escolar-académico que desigual». ⁵² Con todo, independientemente de los matices, lo que tienen en común todas las lecturas pedagógicas contemporáneas de Rancière y su reconstrucción de Jacotot es que, tal y como insisten Bingham y Biesta, el hombre democrático es un ser que habla, y cuya voz debe ser escuchada.⁵³ Por eso «toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: ¿Y tú, qué piensas?». ⁵⁴ Las preguntas «¿Qué ves?, ¿Qué piensas?, ¿Qué puedes hacer con eso?» son las que

⁵⁰ RANCIÈRE, Jacques. «Entrevista», *Agenda informativa del MACBA* [Barcelona], (2005), pág. 5.

⁵¹ MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten. «El odio a la educación pública. La escuela como *marca* de la democracia», SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan y LARROSA, Jorge (ed.). *Op. cit.*, pág. 336-337.

⁵² DUSSEL, Inés. «Jacotot o el desafío de una escuela de iguales», *Educação & sociedade*, vol. 24 (2003), pág. 218.

⁵³ BINGHAM, Charles y BIESTA, Gert. Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation. *Op. Cit.*, pág. 118.

⁵⁴ RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Op. Cit.*, pág. 36 y 52.

hay que hacer a los estudiantes, porque a nadie se emancipa con alfabetización e instrucción si se hace al modo *explicador*, *socrático* o *facilitador*.

Desde este punto de vista, tanto la pedagogía progresiva como la pedagogía crítica (en el sentido que las expusieron Dewey y Freire, respectivamente), permanecen fieles al mayor presupuesto de la pedagogía tradicional, a pesar de querer combatirla.⁵⁵ Esos tres modelos pedagógicos «presentan la verdad como “dada a nosotros”, como algo que sólo necesita ser entendido a través de algún tipo de explicación», y comparten la pregunta quintaesencial del paradigma explicador: «¿Lo entiendes?».⁵⁶ Por eso, en sentido rancieriano, ninguna de ellas puede ser una pedagogía emancipadora.

4. ¿CÓMO FUNCIONA LA HISTORIA? «JACOTOT MISMO Y DISTINTO»

A lo largo de la historia, decía Koselleck, cuando se experimenta el propio tiempo como un «tiempo nuevo», el reto del futuro se hace cada vez mayor. Esta es la percepción general en nuestros días, que vivimos en un tiempo nuevo. Por eso es interesante preguntarse y explorar «cómo en cada momento presente las dimensiones temporales del pasado y del futuro se remiten las unas a las otras» y cómo las interpretaciones de la experiencia y la expectativa de algo se influyen entre ellas.⁵⁷ En los epígrafes precedentes hemos intentado responder a, en alguna medida y parcialmente, cómo se interpreta desde nuestro momento presente la *experiencia* de Jacotot y la *expectativa* de Rancière referente al asunto de la emancipación a través de la educación.

Pero queremos hacernos otra pregunta. ¿Cómo explicar históricamente que un mismo acontecimiento, una misma propuesta, se rechace en una época y se acepte en otra? ¿Cómo puede históricamente ser una cosa la misma y distinta? Borges ensayó una versión de esa idea en su *Pierre Menard, autor del Quijote*.⁵⁸ Allí expuso como era posible que algo idéntico significara algo distinto, con matices diversos, con vías interpretativas incluso dispares y antagónicas. La

⁵⁵ BINGHAM, Charles. «Under the Name of Method: On Jacques Rancière's Presumptive Tautology», *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, núm. 3 (2009), pág. 410-411. Charles Bingham presenta en este trabajo un análisis epistemológico y político detallado de la pedagogía de Dewey y Freire y sus diferencias con la de Rancière.

⁵⁶ BINGHAM, Charles. «Settlin no Conflict in the Public Place: Truth in Education, and in Rancierian scholarship», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, núm. 5-6 (2010), pág. 661.

⁵⁷ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós, 1993, pág. 15 y 16.

⁵⁸ BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Madrid: Alianza, 1995, pág. 41-55.

misma cosa, el mismo texto, la misma propuesta, pero con significaciones distintas y con juicios y valoraciones diferentes de sus contemporáneos.

El enfoque historiográfico de la historia postsocial nos permite responder a esta pregunta. Se trata de poner atención al modo en que se articula y configura un determinado discurso, y no tanto en el impacto de las prácticas o ideas que se incluyen en él.⁵⁹ En coherencia con el *giro lingüístico*, se entiende que el discurso no es un medio de transmisión de los significados de la realidad por parte de sujetos racionales que lo utilizan a su antojo, sino un componente activo en el proceso de constitución de estos significados, de ahí que se pueda considerar una auténtica variable independiente que configura los procesos históricos.⁶⁰ Los pensamientos y acciones de los seres humanos no son producto de la ocurrencia genial de una voluntad libre abstraída de las posibilidades que le da su contexto social, pero tampoco son la consecuencia de una estructura social objetiva y determinante.⁶¹

Entonces, ¿cómo explicar las causas de los cambios en la historia? Podemos fijarnos en el *De Revolutionibus Orbium Coelestium* de Copérnico, que no significó en 1543, año de su publicación, ninguna revolución. No lo haría hasta muchos años más tarde, ya que, como demostró Kuhn, con los conocimientos disponibles en ese momento no se daban todavía las condiciones necesarias para provocar la revolución copernicana.⁶² Ya nos enseñó Gadamer que, en última instancia, es el tiempo el que abre la distancia epistemológica que da significado a un acontecimiento histórico a partir de un nuevo estado de conciencia hermenéutica.

Para articular históricamente esa distancia, la historiografía postsocial ha utilizado la *teoría de los imaginarios sociales* de Charles Taylor para el estudio de las distancias epistemológicas. El imaginario social es definido por Charles Taylor como «las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas».⁶³ Dicho de otro modo, un imaginario social engloba «la concepción colectiva [*common understanding*] que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad».⁶⁴ Un

⁵⁹ CABRERA, Miguel Ángel. *Postsocial History: An Introduction*. Lanham: Lexington Books, 2004.

⁶⁰ CABRERA, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría de la Sociedad*. Madrid: Cátedra, 2001, pág. 52.

⁶¹ CABRERA, Miguel Ángel. «On language, culture, and social action», *History and Theory*, núm. 40 (2001), pág. 85.

⁶² KUHN, Thomas. *La revolución copernicana*. Barcelona: Ariel, 1996, pág. 184-244.

⁶³ TAYLOR, Charles. «Modern social imaginaries», *Public Culture*, vol. 14, núm. 1 (2002), pág. 107.

⁶⁴ TAYLOR, Charles. *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós, 2006, pág. 37.

marco de referencia o espacio de pensamiento que delimita lo posible y lo imaginable, al tiempo que define por defecto lo que es imposible de imaginar. De tal modo, al prefigurar las expectativas de los actores históricos, el imaginario social establece las condiciones de posibilidad de la acción.⁶⁵ Desde este punto de vista la práctica de los sujetos no está determinada por los hechos mismos, como diría la tradición de lo social,⁶⁶ sino por la forma históricamente específica en que éstos han sido dotados de significado mediante un cierto imaginario social.⁶⁷

Trasladando este enfoque al asunto de la revolución emancipadora por Jacotot en la Europa del siglo XIX, podríamos afirmar que el contexto discursivo de la época no permitía entender ni aceptar la propuesta jacototiana. El imaginario social moderno, la concepción colectiva subyacente sobre lo que era la instrucción y su relación con la libertad no hacía posible pensar que un ignorante pudiera enseñar lo que él mismo ignoraba. Eso no podía pensarse como medio de emancipación, ni siquiera como algo cuerdo y plausible. Jacotot sólo podía pensarse y explicarse en su época como «un pedagogo fuera de juicio».⁶⁸

Hubo cierto debate a lo largo del XIX sobre quién debía procurar la instrucción del pueblo. Dentro del movimiento obrero se osciló entre la responsabilidad del pueblo de ilustrarse a sí mismo, sin esperarlo del gobierno ni del clero, y, algo más tarde, haciendo recaer esa tarea en el Estado, que debía compensar el atraso general de la mayoría de la población ante la incapacidad de los padres analfabetos y la errónea suposición de poder instruirse uno mismo.⁶⁹ Pero lo que no se puso nunca en cuestión fue la idea de la educación

⁶⁵ La categoría de imaginario social, muy similar a la que elaboró Foucault bajo el nombre de «campo epistemológico» o *episteme*, quiere referir el conjunto de límites empíricos que producen y condicionan lo pensable en el pensamiento de una época, «a partir de lo cual resultan posibles conocimientos y teorías». FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI, pág. 7.

⁶⁶ CABRERA, Miguel Ángel y SANTANA, Álvaro. «De la historia social a la historia de lo social», *Ayer*, vol. 62, núm. 2 (2006), pág. 165-192.

⁶⁷ «Esto no significa que la realidad social no sea un ingrediente constitutivo de los fenómenos históricos y que no intervenga en la configuración de la práctica de los agentes, sino que esa contribución no la hace en calidad de dominio objetivo, sino en calidad de mero entorno material o referente factual de dicha práctica y sin poder de determinación causal». CABRERA, Miguel Ángel. «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos», *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 2 (2003), pág. 22 y 23.

⁶⁸ CARDERERA, Mariano. «Jacotot», *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*. *Op Cit*.

⁶⁹ HEREDERO, Victorio. «Genealogía del derecho social a la educación en España», CABRERA, Miguel Ángel (ed.). *La ciudadanía social en España. Los orígenes históricos*. Santander: Universidad de Cantabria, 2013 [en prensa].

del pueblo como condición necesaria de su libertad. La bondad de cualquier método radicaba únicamente en su potencia de enseñar más y mejor, y llevar a cabo, en definitiva, una más eficiente instrucción, que es «la fuente de todos los bienes, como la ignorancia lo es de todos los males, en el estado social en que vivimos». ⁷⁰ En ese imaginario no podía crecer la semilla de un maestro ignorante.

La idea de emancipación moderna era la de una emancipación tutelada, pero según la filosofía de Jacotot ninguna institución podrá jamás emancipar a nadie. Sólo se emancipa uno mismo. Del mismo modo que, en última instancia, sólo se forma uno a sí mismo. El relato social que se quería romper era aquél que «ordena a los padres de familia permanecer, ellos y sus hijos, dentro de las explicaciones perfeccionadas que la sociedad les ha recomendado y les recomendará seguidamente, hasta el momento en que la sociedad les permita emanciparse, conforme a los reglamentos que hará para la susodicha emancipación». ⁷¹ Se pretendía romper una creencia que, en las condiciones y el imaginario social de la época, resultaban inquebrantables.

En cambio, el imaginario social postmoderno, donde la incredulidad ante los metarrelatos y el declive de las instituciones como medios de emancipación son ya ideas muy compartidas y naturalizadas, sí parece terreno abonado para encontrar sentido a una teoría de la educación como la que Rancière nos propone. Más allá del debate sobre la pertinencia de un nombre u otro, importa poner de manifiesto que, a lo largo de los tiempos, nos pensamos de modo distinto. ⁷²

Por esta razón el nuevo imaginario social permite pensar como legítimos movimientos pedagógicos como las escuelas libres, el *homeschooling*, el *unschooling*, el *flexi-schooling* u otras filosofías educativas inspiradas en pensadores como Rancière o Illich, ⁷³ y que esto cuaje en discursos educativos como el de la pedagogía líquida. Lo veremos en los próximos años. Una teoría de la

⁷⁰ ROVIRA, Miguel. *Op. Cit.*, pág. IV.

⁷¹ JACOTOT, Joseph. *Lengua Materna. Op. Cit.*, pág. 300.

⁷² LAUDO, Xavier. «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo», *Teoría de la educación*, vol. 23, núm. 2, (2011) pág. 45-68. Por ejemplo, tal vez hoy en día las fábricas y las escuelas estén dejando paso, como horizonte metafórico a través del cual nos proyectamos, al trabajo a distancia, temporal o flexible y la educación libre, en casa o a través de cursos en línea de autoinstrucción. Luego tal vez deberíamos dejar de insistir en pensarnos en términos disciplinarios y como sujetos de obediencia a la manera de Foucault para hacerlo, en términos de rendimiento, como sujetos emprendedores que sólo se obedecen a sí mismos tomando a su vida e identidad como su propia empresa. Ver: CRUZ, Manuel. «¿De verdad nos hemos quedado sin futuro?», *Claves de razón práctica*, núm. 227 (2013), pág. 92-99.

⁷³ Ver: BRUNO-JOFRÉ, Rosa y IGLMO, Jon. «Ivan Illich's late critique of deschooling society: "I was largely barking up the wrong tree"», *Educational theory*, vol. 62, núm. 5 (2012), pág. 573-592.

educación que consista en cuestionar la oposición entre sabio e ignorante y suprimir la distancia entre enseñar y aprender.

El tratamiento de las emociones en la teoría de la educación de Richard Stanley Peters y la tradición anglosajona del siglo xx

The treatment of emotions in Richard Stanley Peters' theory of education and 20th century Anglo-Saxon tradition

Miriam Prieto Egido

mprieto@cesdonbosco.com

Centro de Estudios Superiores Don Bosco (España)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013

Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

L'article proposa recuperar els treballs que R. S. Peters va desenvolupar en el marc de la filosofia analítica durant els anys 60 i 70 del segle xx per considerar la seva pertinència vers l'actual anàlisi educativa de les emocions. Les emocions en l'actualitat són un tema central en l'educació, en part a causa de les contribucions de la intel·ligència emocional i les versions educatives sobre l'aprenentatge social i emocional (SEL i SEAL). Si bé aquestes propostes han rebut, en general, una bona acollida, des de la tradició anglosaxona han sorgit els darrers anys algunes veus crítiques que, des de la filosofia de l'educació, posen en qüestió el seu rigor conceptual i assenyalen la falta de consideració del caràcter moral de l'experiència afectiva. Les anàlisis de Peters permeten abordar les dues mancances de l'actual tractament educatiu de les emocions: la definició precisa del fenomen, un aspecte que Peters aborda a través de la dicotomia

activitat-passivitat; i la relació de les emocions amb la moral, que Peters reflectia a través de la diferenciació entre emoció i motiu. El desenvolupament de l'article tractarà de mostrar la vigència d'aquestes distincions. Per això, les contribucions de Peters es presenten relacionades amb alguns treballs actuals sobre l'educació de les emocions, especialment els de David Carr, qui també reclama la importància de considerar les emocions en relació amb les dimensions cognitiva i moral. L'article finalitza emfasitzant la necessitat d'integrar els nous pressuposts en l'educació de les emocions amb les anàlisis que, des de mitjan segle xx, es fan del fenomen emocional.

PARAULES CLAU: educació de les emocions, David Carr, Richard S. Peters, història de l'educació, desenvolupament moral, desenvolupament cognitiu.

ABSTRACT

The article proposes to retrieve the work that R. S. Peters developed in the field of analytical philosophy during the 60s and 70s in the 20th century in order to consider their relevance in the current educational analysis of emotions. Emotions are nowadays a central issue in education, partly due to the contributions of Emotional Intelligence and the educational versions regarding social and emotional learning (SEL and SEAL). Although these proposals have been, on the whole, warmly received, some critical voices have arisen from Anglo-Saxon tradition in recent years which, from the Philosophy of Education, question their conceptual rigour and point out the lack of consideration of the moral character of affective experience. The analyses of Peters enable us to approach the two shortcomings in the current educational treatment of emotions: the precise definition of the phenomenon, an aspect which Peters deals with through the activity-passivity dichotomy; and the relationship of emotions with what is moral, which Peters reflected by differentiating between emotion and motive. The development of the article aims to reveal the validity of these distinctions. In order to do this, the contributions of Peters are presented in relation to some current studies on emotional education, especially the ones by David Carr, who also stresses the importance of considering emotions in relation to cognitive and moral dimensions. The article ends by emphasizing the need to integrate the new postulations regarding emotional education with the analyses which, since the middle of the 20th century, have been conducted on the emotional phenomenon.

KEY WORDS: emotional education, David Carr, Richard S. Peters, history of education, moral development, cognitive development.

RESUMEN

El presente artículo propone retomar los trabajos que R. S. Peters desarrolló en los años 60 y 70 desde la filosofía analítica para considerar la pertinencia de su recuperación para el análisis de las emociones en educación. Las emociones son en la actualidad un tema central, en parte debido a las contribuciones de la Inteligencia Emocional y sus versiones educativas sobre el aprendizaje social y emocional (SEL y SEAL). Si bien estas propuestas han recibido una buena acogida generalizada, en el seno de la tradición anglosajona han surgido en los últimos años algunas voces críticas que, desde la Filosofía de la Educación, ponen en cuestión su rigor conceptual y señalan su falta de consideración del carácter moral de la experiencia afectiva. Los análisis de Peters permiten abordar las dos carencias esenciales del actual tratamiento educativo de las emociones: la definición precisa del fenómeno, aspecto que Peters aborda a través de la dicotomía actividad-pasividad; y la relación de las emociones con la moral, que en Peters queda reflejada en la distinción entre emociones y motivos. El desarrollo del artículo tratará de mostrar la vigencia de estas distinciones. Para ello, las contribuciones de Peters se presentan relacionadas con trabajos actuales sobre la educación de las emociones, especialmente aquéllos de David Carr, quien también reclama la importancia de considerar las emociones en su relación con las dimensiones cognitiva y moral, pero aborda su estudio desde una perspectiva sintética. El artículo finaliza haciendo hincapié en la necesidad de integrar los nuevos presupuestos en la educación de las emociones con los análisis que desde mediados del siglo XX se vienen haciendo del fenómeno emocional.

PALABRAS CLAVE: educación de las emociones, David Carr, Richard S. Peters, historia de la educación, desarrollo moral, desarrollo cognitivo.

I. INTRODUCCIÓN

Richard Stanley Peters, desde la Cátedra de Filosofía de la Educación que en 1962 comenzó a ocupar en el London Institute of Education, inició y llevó a cabo una transformación de la Filosofía de la Educación mediante la identificación, por un lado, de los ámbitos de la filosofía que podían contribuir al planteamiento y resolución de problemas educativos y, por otro, de las áreas de la filosofía que podían contribuir a la demarcación de las líneas de

acción que debía seguir la educación.¹ Peters, junto con otros autores como Paul Hirst y Robert Dearden, iniciaron esta empresa a lo largo de las décadas de los 60 y 70 del pasado siglo desde el seno de la filosofía analítica. Este enfoque les permitió realizar un trabajo exhaustivo centrado en el análisis, la argumentación y la crítica, y enfocado a resolver cuestiones como la función lógica y retórica del lenguaje en los debates educativos, evitar las tautologías o circularidad en el uso del lenguaje, atender a la normatividad que se oculta en términos aparentemente inocuos, observar el salto existente entre la evidencia de las correlaciones y las relaciones causales; es decir, enfocado a basar la argumentación educativa en el rigor y la precisión.² Y es precisamente de la falta de rigor y precisión de lo que adolece el tratamiento de las emociones derivado de las propuestas de la Inteligencia Emocional.

A estas contribuciones a la Filosofía de la Educación en general hay que añadir, en lo que respecta a la formación de la afectividad, que R. S. Peters llevó a cabo en los años 60 y 70 del siglo xx, entre otros muchos, diversos estudios acerca de las emociones. Peters fue uno de los primeros filósofos de la educación que desarrolló un cuerpo de trabajo en torno a las emociones, atendiendo a sus relaciones tanto con la razón como con la moral, de ahí su carácter profundo. Por otro lado, cuando la psicología positivista aún no había monopolizado el tratamiento educativo de las emociones, Peters tomó en consideración las contribuciones procedentes de otras corrientes del campo de la psicología –especialmente los trabajos de Piaget, Kohlberg y Freud–, en ello radica su carácter holístico. Por el carácter al mismo tiempo profundo y holístico de sus trabajos, se considera que algunas de las nociones y conceptos que Peters introdujo pueden servir para recuperar e iluminar un actual, riguroso y preciso, tratamiento educativo de las emociones.

Este artículo trata, por tanto, de reclamar algunos conceptos y distinciones del enfoque de Richard Peters con el objetivo de recuperar su contribución a nuestra actual concepción educativa de las emociones. Para ello el análisis destacará dos distinciones que este autor introdujo en diferentes trabajos desarrollados entre los años 60 y los 80: la pasividad-actividad de las emociones y la distinción entre emociones y motivos, ya que se considera que estas distinciones marcan los límites de la naturaleza cognitiva y moral de las emociones.

¹ BÁRCENA, Fernando y GIL CANTERO, Fernando. «La Filosofía de la Educación en el Reino Unido», p. 232, AA.VV. *La Filosofía de la Educación en Europa*, pág. 229-246. Madrid: Dykinson, 1992.

² OANCEA, Alis y BRIDGES, David. «Philosophy of Education in the UK: the historical and contemporary tradition», *Oxford Review of Education*, 35, 5 (2009), pág. 553-568.

Debido a la falta de consideración de estas dimensiones (cognitiva y moral) en la actual concepción de las emociones, y puesto que el trabajo de Peters ahonda precisamente en ellas, el análisis se ha estructurado atendiendo a la relación de las emociones con la vida de la razón y la vida moral, con el fin de clarificar su tratamiento educativo desde ambas perspectivas. Sus contribuciones se reinterpretan a la luz de los postulados de David Carr, quien en la actualidad aborda el fenómeno emocional desde una perspectiva sintética en sus relaciones con la cognición y la moral. A los análisis de Peters y Carr se añaden aportaciones de autores del ámbito anglosajón que, en el transcurso del tiempo entre los trabajos de ambos autores, han contestado o matizado los postulados de Peters.

La educación de las emociones ha adquirido progresiva relevancia en las últimas décadas. Tras un largo periodo de olvido e incluso rechazo, las emociones son en la actualidad un creciente foco de interés en el interior de las disciplinas que tratan de entender y explicar el comportamiento humano, ya sea la psicología, la neurociencia, la antropología, la filosofía y la educación. En el caso de esta última disciplina, el actual interés es consecuencia, fundamentalmente, del influjo de la psicología. Corrientes como el llamado Aprendizaje Social y Emocional (SEL) y los Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje (SEAL), ambas derivadas de la Inteligencia Emocional (EI) y de la psicología positiva, lideran actualmente la consideración tanto de la educación emocional como de la educación moral.³

Estas corrientes cuentan en la actualidad de una acogida generalizada a nivel internacional. En el caso de España, no existen en la actualidad otras corrientes que permitan contrastar o completar los presupuestos de la Inteligencia Emocional. Ello puede deberse a que no existe una tradición de pensamiento y análisis de las emociones en el seno de la educación, ya que su tratamiento educativo es reciente y se ha producido en muchos casos precisamente como

³ Según Daniel Goleman, la inteligencia emocional abarca cinco competencias: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlarlas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. La inteligencia emocional incluye la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que aparece, el control de los sentimientos y su adecuación al momento y la situación así como su subordinación a un objetivo, la empatía y el arte de gobernar las relaciones para el liderazgo y la eficacia interpersonal. Para una ampliación ver: GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1997. Una muestra del impacto que la terminología derivada de la Inteligencia Emocional ha tenido en el ámbito educativo a nivel internacional puede encontrarse en: Informe Fundación Marcelino Botín. *Educación emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 2008.

consecuencia del calado de las teorías de la Inteligencia Emocional.⁴ En el ámbito de la Filosofía de la Educación española, la educación de las emociones no ha sido un tema central y son pocos los trabajos que en las últimas décadas se han dedicado a su estudio. En ellos no se encuentra una línea clara, sino la coexistencia de dos vertientes: una continuadora de los postulados de la Inteligencia Emocional, y otra que defiende la necesidad de tomar en consideración las dimensiones racional y moral en su tratamiento educativo. Un reflejo de la primera corriente puede encontrarse en la obra *Filosofía de la Educación hoy*, publicada inicialmente en 1989 como resultado del trabajo realizado por un grupo de expertos en tres Congresos Internacionales y nueve Seminarios de Filosofía de la Educación. Esta obra recababa diez temas básicos en esta área de conocimiento (Ciencia, Comunicación, Cultura, Educación, Educación Moral, Filosofía, Libertad y Libertades, Manipulación, Persona y Personalidad, y Valores y Fines). Esta obra se reeditaba en 1998, reestructurada «con la elaboración de *veintiún temas* inomitibles en una *Filosofía de la Educación hoy*».⁵ Uno de estos temas versaba sobre *La educación emocional*.⁶ Tomando como marco, entre otras, las aportaciones de la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman, las autoras de este capítulo destacan la necesidad de realizar un estudio sistematizado sobre las emociones y sobre cada emoción, básico para la elaboración de programas de desarrollo emocional. Defendían que estos programas han de prestar especial atención a las emociones motivadoras para los alumnos, de forma que favorezcan la integración de los propios sentimientos en su experiencia así como la comunicación de lo que sienten a los demás.

El principal objetivo de la educación emocional es conseguir que el alumno canalice y exprese sus emociones y sentimientos abiertamente, inhibiendo aquellos que son negativos para la configuración de su self. En la medida en que esto se consiga, el pedagogo está contribuyendo a afianzar su autoconcepto, su autoestima y su autoconfianza.⁷

⁴ Para una revisión del tratamiento que han recibido las emociones en la Teoría de la Educación española, ver: PRIETO, Miriam. «La vida afectiva en la Teoría de la Educación. El tratamiento de las emociones en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación», *Teoría de la Educación*, 23, 1 (2011), pág. 107-129.

⁵ Presentación de Rafael GIL COLOMER a la obra AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*, pág. 8. Madrid: Dykinson, 1998.

⁶ GARCÍA LÓPEZ, Rafaela y CANDELA PÉREZ, Isabel. «La educación emocional», *Filosofía de la educación hoy*. Op. Cit., pág. 245-263.

⁷ *Ibidem*, pág. 261.

Las autoras finalizaban su exposición proponiendo cinco elementos fundamentales a los que ha de atender un programa de educación emocional, coincidentes con los elementos básicos de la Inteligencia Emocional de Goleman: conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlar las emociones, etc.

Un ejemplo de la segunda vertiente se encuentra en la obra *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, publicada en 2005 por un grupo de autores pertenecientes a diversas universidades, tanto nacionales como extranjeras. En el prólogo el profesor José Antonio Ibáñez-Martín destaca la necesidad de crear una escuela como equivalente moral del hogar. Señala el fracaso de la educación moral intelectualista, y reclama la necesidad de cultivar los sentimientos, especialmente los espirituales, en la educación.⁸ A esta introducción sigue un capítulo en el que el mismo autor de la introducción lleva a cabo un análisis del papel de los sentimientos y las razones en la educación cívica. En él Ibáñez Martín defiende la importancia de educar los sentimientos y alcanzar «una 'libertad emocional', pues se trata de enseñar a pensar a partir de las emociones, se trata de conseguir que estén a nuestro servicio y no de ser esclavizados por ellas».⁹ En esta misma obra las profesoras Aurora Bernal y Concepción Naval defienden la necesidad de recuperar un análisis moral de las emociones, criticando a los enfoques tanto intelectualistas como emotivistas su falta de ajuste a la realidad, y defendiendo la necesidad de llevar a cabo una educación de las emociones que no deje a las personas «a la espontaneidad de sus afectos»¹⁰ y no fomente una naturalidad ingenua, aceptando el papel crucial de las emociones en el comportamiento y la vida social.

Desde el pensamiento anglosajón, que sí cuenta con una trayectoria en el análisis educativo de las emociones, algunos autores¹¹ han comenzado a denunciar en los últimos años que el auge de las corrientes psicológicas positivistas en la educación de las emociones está conduciendo a un tratamiento

⁸ Prólogo de Jose Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN. AA.VV. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, pág. 9-10. Madrid: Dykinson, 2005.

⁹ IBÁÑEZ-MARTÍN, José Antonio. «Sentimientos y razones en la educación cívica», p. 16. AA.VV. *Cultivar los sentimientos*. Op. Cit. pág., 13-30.

¹⁰ BERNAL, Aurora y NAVAL, Concepción. «Los afectos: pista para ser libre», p. 80. AA.VV. *Cultivar los sentimientos*. Op. Cit., pág. 77-103.

¹¹ CARR, David. «Feelings in Moral Conflict and the Hazards of Emotional Intelligence», *Ethical Theory and Moral Practice*, 5(2002), pág.3-21; KRISTJÁNSSON, Kristian. «Emotion education without ontological commitment?», *Studies in Philosophy and Education*, 29(2010), pág. 259-174; SUISSA, Judith. «Lessons from a New Science? On Teaching happiness in Schools», *Journal of Philosophy of Education* 42(2008), pág. 575-590.

simplista y reduccionista de la experiencia afectiva. Este reduccionismo se debe al olvido de las dimensiones cognitiva y moral tanto en la aproximación de los investigadores o teóricos de las corrientes derivadas de la Inteligencia emocional, como en el propio análisis de las emociones, en cuyo tratamiento no se tiene en cuenta su relación con estas dos dimensiones.

Las críticas emitidas en contra de la Inteligencia Emocional y su tratamiento educativo hacen referencia, por tanto, fundamentalmente a dos aspectos: el propio concepto de inteligencia emocional, que podríamos denominar como análisis racional, y sus repercusiones en las acciones que los individuos emprenden, que denominaríamos análisis moral. En lo que respecta al primer aspecto, David Carr¹² ha resaltado la obscuridad y confusión que la noción «inteligencia emocional» entraña. En algunas ocasiones, arguye, parece que el término refiera a una dimensión no-cognitiva que da forma a nuestra sensibilidad hacia los sentimientos de otros. En otros contextos el término parece referir a las emociones como una forma particular de conocimiento. Finalmente, otras veces parece aludir a los mecanismos que hacen posible el control racional de las dimensiones no racionales. Esta crítica pone de manifiesto la confusión existente en el marco de la Inteligencia emocional, así como la necesidad de clarificar la terminología y los procesos a los que los términos hacen referencia en aras de una mayor precisión y efectividad educativa.

Una segunda línea de crítica hace referencia a la reducción a la que estos enfoques someten a la educación moral, convirtiéndola en una cuestión de mero control, autorregulación, espontaneidad¹³ y en una lista prefabricada de técnicas y capacidades.¹⁴ En esta línea de argumentación, K. Kristjánsson ha afirmado que:

Los psicólogos positivistas entienden (o al menos entendían, antes de la reciente recuperación de las virtudes) la vida moralmente buena en términos de adaptabilidad biocultural, autoestima, separación entre el conflicto interno y externo y emociones agradables. Los filósofos de la educación –al menos los de tradición aristotélica– la entienden en un sentido diferente, en términos de *eudaimonía*, respeto, búsqueda de la verdad y madurez emocional compuesta de una mezcla de placer y dolor.¹⁵

¹² CARR, David. Op. Cit.

¹³ KRISTJÁNSSON, Kristian. Op. Cit., pág.273.

¹⁴ SUISSA, Judith. Op. Cit., pág. 582.

¹⁵ KRISTJÁNSSON, Kristian. Op. Cit., pág. 273.

El triunfo de las perspectivas de la psicología positivista supone, afirman estos autores, una reducción de la educación a la simple terapia psicológica. Esta reducción conlleva «un decline en lo que consideramos que los niños y jóvenes son capaces de hacer, refractado por el prisma de lo que los que elaboran las políticas y la industria del bienestar emocional piensan que necesitan... El colapso de la creencia en el potencial humano es palpable».¹⁶ La narrativa del bienestar impregna toda comprensión de la identidad, impidiéndonos pensar sobre nosotros mismos más allá de la dicotomía sentirse bien/sentirse mal. A este respecto Judith Suissa ha defendido recientemente que la vida emocional es una experiencia compleja, desordenada, algunas veces incomprendible e indescriptible. Esta complejidad no es sólo un problema a resolver, sino un indicador de quiénes y cómo somos los seres humanos. Aprender a ser humanos desde nuestra experiencia emocional no es sólo una cuestión de establecer orden en este aparente desorden, sino de comprender la complejidad que nos constituye, ya que «sin la apreciación de la complejidad y el desorden de vivir una vida humana, ¿cómo podemos esperar comprender el significado de las emociones y los valores en nuestras vidas, o empezar a hacer nuestras propias elecciones morales?».¹⁷

La experiencia afectiva requiere, por tanto, no sólo de una resolución, tal y como plantean las corrientes derivadas de la Inteligencia Emocional, sino de una comprensión profunda y holística basada en un análisis detallado de su composición, conformación y consecuencias. Sin embargo, ya se ha comentado anteriormente la ausencia de referentes en la tradición española para llevar a cabo este fin. Es por ello que se propone aquí retomar los trabajos desarrollados en el seno de la tradición anglosajona en relación con la educación de las emociones. Tradición dentro de la cual destacan en la actualidad los trabajos de David Carr sobre las emociones, quien ha desarrollado su pensamiento fundamentalmente en el marco de la educación moral. Sus trabajos, sin embargo, han de ser completados con, como él mismo demanda, un análisis que permita la aclaración y delimitación conceptual de la experiencia emocional. Los trabajos de Peters no sólo completan el análisis moral de Carr; también permiten responder desde el tratamiento histórico de las emociones a su demanda de aclaración conceptual.

¹⁶ ECCLESTONE, Kathryn y HAYES, Dennis. *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge, 2009.

¹⁷ SUISSA, Judith. Op. Cit., pág. 13.

2. LAS EMOCIONES Y LA VIDA DE LA RAZÓN

El pensamiento de Richard Stanley Peters, así como de sus contemporáneos P. Hirst y R. Dearden, se caracterizó por la defensa de la autonomía¹⁸ y la fe en la verdad y la razón, y la práctica del autocontrol.¹⁹ Su manera de entender las emociones no puede comprenderse al margen de esta visión autónoma del individuo y del papel de la deliberación racional en la toma de decisiones que conduzcan a tal fin. Él mismo afirmó que:

El contraste no es entre la razón, que se dice caracteriza el comportamiento normal racional, y las pasiones, las cuales son una fuerza no-cognitiva que trastornan a la razón. El contraste es más bien entre experiencias de alto grado, en las cuales determinados objetos son deseados y se toman los medios realistas necesarios para obtenerlos, y experiencias de bajo nivel, en las cuales el comportamiento es influenciado por deseos y aversiones estructurados bajo clasificaciones primitivas siguiendo algún impreciso principio de congruencia afectiva.²⁰

Para Peters, la racionalidad residía en la capacidad para imponer planes y reglas al comportamiento, así como en la capacidad de trascender lo particular con el fin de elaborar generalizaciones:

En el uso de la razón, particularidades sobre el tiempo, el lugar y la identidad son irrelevantes para la determinación de lo que es verdad, correcto, o lo que ha de hacerse. En la ciencia, que es un caso paradigmático de la razón, se apela a la ley universal, la cual, en principio, nadie puede testar. Nada depende de la identidad del individuo que lo enuncia.²¹

¹⁸ WHITE, John. «Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain», *Journal of Philosophy of Education*, 37, 1 (2003), pág. 147-184.

¹⁹ ELLIOT, Ray. «Richard Peters: a philosopher in the older style». Paul Hirst; Patricia White (ed.). *Philosophy of Education. Major themes in the analytic tradition*. London: Routledge, 1998. Volumen 1, pág. 41-68.

²⁰ PETERS, Richard. «Reason and passion», p. 164. Richard Peters, (ed.). *Psychology and ethical development*. Oxford: Alden Press, 1974.

²¹ *Ibidem*, pág. 153.

¿Qué papel desempeñan las emociones en este esquema de pensamiento? Siguiendo a Peters, las emociones no pueden ser entendidas como algo totalmente ajeno a la razón. Sin embargo, tampoco pueden entenderse como entidades racionales. Para entender esta aparente contradicción, es necesario introducir tres conceptos implicados en la relación de las emociones con la vida de la razón: evaluaciones, no-razonabilidad e irracionalidad.

En primer lugar, las emociones no pueden considerarse totalmente ajenas a la razón porque están relacionadas con un cierto tipo de cognición denominado evaluación. «Todas las emociones tienen en común el hecho de que conllevan evaluaciones que son consecuencia de condiciones externas que nos afectan, que hemos provocado o sufrido. [...] Las emociones se diferencian unas de otras por la evaluación que se extrae de una situación u objeto». ²² Las emociones son, por tanto, formas de cognición, y es su dimensión cognitiva la que hace de ellas un objeto de la educación.

Debido a su, al menos en parte, composición cognitiva, las emociones pueden ser tanto irracionales como no-razonables, del mismo modo que pueden serlo los pensamientos. El término «irracional» es empleado en aquéllos casos en los que una persona se abstiene de tomar el curso de acción considerado como el único que se ajusta a sus fines o a las reglas que esa persona acepta. Por el contrario, la «no-razonabilidad» refiere a aquéllas situaciones en las que la persona tiene razones para hacer lo que hace, pero sus razones son débiles o no totalmente ajustadas a la situación. ²³ Las emociones pueden ser por tanto irracionales o no-razonables. «Si no hay absolutamente nada en la situación que dé a una persona razones para pensar que otra persona va tras algo a lo que esa la primera piensa que tiene derecho, entonces sus celos son irracionales. Pero si hay algunas razones, pero éstas no son buenas, entonces sus celos son no-razonables». ²⁴ A pesar de que con esta distinción Peters reconoce alguna relación de las emociones con algún tipo de racionalidad, rechaza la composición racional de las emociones en dos sentidos. En primer lugar, establece que: «Se da el punto obvio de que lo que denominamos emociones son buenos ejemplos de estados pasivos; pero podemos calificarlos como razonables e irracionales. Esto sugiere que, en determinadas ocasiones, podemos al menos hablar de ellos

²² PETERS, Richard Stanley. «The education of the emotions», pág.180. HIRST, Paul y WHITE, Patricia. Op. Cit., pág. 179-194.

²³ PETERS, Richard. «Reason and passion». Op. Cit., pág.159.

²⁴ *Ibid*, pág. 160.

como razonables, si no racionales».²⁵ Supongamos que, mediante un perfecto proceso de inferencia, descubrimos que un amigo nos ha engañado. Nuestro sentimiento de profunda indignación ante este hecho sería perfectamente justificado si realmente nuestro amigo nos hubiese engañado y si nuestra respuesta ante este hecho fuese adecuada y se correspondiese con nuestra forma de entender la situación. La reacción a la que nos condujese el enfado podría entonces considerarse perfectamente razonable. Con este ejemplo, Peters advierte de la importancia de tener estándares de propiedad cuando se emplean los términos no-razonable e irracional en la esfera de las emociones. Estos estándares pueden estar relacionados con juicios de propiedad de las emociones. Podemos considerar una reacción emocional, por ejemplo de celos, inapropiada si no hay nada en la situación que indique que alguien ha amenazado lo que otra persona considera que le corresponde por derecho.

Sin embargo, las emociones pueden considerarse totalmente irracionales y no-razonables, siempre y en toda situación. Ésta ha sido la posición de algunos filósofos quienes, a juicio de Peters, han defendido la no-razonabilidad de las emociones basándose en la consideración de que éstas hacen que nuestros juicios se sustenten en criterios ajenos y no propios. Éste sería el caso de alguien que defiende que enamorarse es irracional porque nos hace depender de otra persona. Peters afirma, por el contrario, que su concepción de las emociones no apunta en esta dirección, y que éstas no serían tanto irracionales como a-razonables.²⁶ El autor se refiere aquí a los casos en los que la emoción es tan débil que no puede ser considerada como una pasión —en el sentido en el que los filósofos han usado tradicionalmente el término— ya que no poseen la fuerza suficiente como para movernos. Tal sería el caso de alguien que disfruta de mirar a los animales: este gusto no le mueve a emprender ninguna acción más allá del mero deleite de la observación, por lo que no puede considerarse razonable o su contrario. Estos tipos de emociones no pueden considerarse pasiones, sino «sólo una de esas cosas a las que los seres humanos están sujetos», de ahí su carácter a-razional. Peters concluye que, aunque las emociones no son necesariamente ni irracionales ni no-razonables, tienden a serlo. De hecho, para Peters las emociones son la más potente de fuente de irracionalidad, ya que nuestra capacidad de analizar las situaciones de manera lógica y argumental se ve muchas veces entorpecida por evaluaciones irrelevantes que

²⁵ *Ibid.*, pág. 160.

²⁶ *Ibid.*, pág. 161.

están conceptualmente conectadas con nuestras emociones. «Hay por tanto una relación mucho más estrecha entre ser irracional y las emociones que entre las emociones y no ser razonable».²⁷

Para comprender la resistencia de Peters a calificar las emociones como racionales es importante tener en cuenta la estrecha relación entre su concepción de las emociones y la de la vida de la razón. Para él la racionalidad tiene que ver con la independencia, la actividad y el seguimiento de reglas; es decir, con la autonomía. De ello se sigue que algo que nos sucede, a lo cual estamos sujetos y sobre lo que no tenemos capacidad de decisión, no puede ser considerado racional, incluso aunque pueda ser razonable. Sólo hay un grupo de emociones que pueden ser consideradas racionales: aquéllas que Peters denomina *pasiones racionales*, las emociones que considera altamente humanas y aquéllas que, desde su perspectiva, la educación debe contribuir a desarrollar, como el amor al sistema, el amor a la claridad, el odio a las contradicciones e inconsistencias, y el conjunto de pasiones asociadas con el recurso a la autoridad, la revelación y la tradición.

Peters publicó este trabajo en otra obra, una compilación de trabajos sobre la razón editado por Peters, Hirst y Dearden bajo el título *Educación y desarrollo de la razón*.²⁸ En la obra, en la misma línea que Peters acerca de la razonabilidad de las emociones, se situó Marx Black, quien partía de la siguiente noción de razonabilidad de las acciones: «en una situación en la cual no es seguro qué acción tomar, una acción es razonable si hay suficiente razón para llevarla a cabo y no existe otra mejor para escoger una de las alternativas».²⁹ Para poder aplicar esta definición a la experiencia afectiva, Black afirmaba que sería necesario formularla de una manera diferente, sustituyendo el concepto de conducción a un fin por la conveniencia, si bien podría permanecer la idea eje de razón justificable. Reconocía sin embargo una traba mayor a la hora de aplicar esta definición a los sentimientos: la creencia general de que las emociones no están bajo nuestro control. Rebatía esta afirmación, arguyendo que «un hombre acosado por temores cobardes puede ser capaz de actuar bravamente». Estos argumentos le llevaron a concluir que la valoración del

²⁷ Íbid, pág. 162.

²⁸ DEARDEN, Robert; PETERS, Richard Stanley y HIRST, Paul. *Educación y desarrollo de la razón*. Madrid: Narcea, 1982. La versión original en inglés se publicó en 1972: DEARDEN, Robert; PETERS, Richard Stanley y HIRST, Paul. *Education and the development of reason*. London: Routledge, 1972.

²⁹ BLACK, Marx. «Razonabilidad», p. 199. Robert DEARDEN; Richard PETERS y Paul HIRST, 1982. Op. Cit., pág. 189-200.

sentimiento puede llevar de la inmediatez sin freno a un veredicto más frío en el futuro. «Hume dijo que la razón era la esclava de las pasiones, pero el deseo de ser razonable puede en sí mismo ser una «pasión» capaz de contender con otras pasiones y algunas veces hasta dominarlas».³⁰

En esta obra también Roy Edgley exploró la relación entre razón y pasión, mediante la crítica a la distinción entre práctica y teoría. Afirmó que esta distinción se basa en otra previa: acciones frente a proposiciones, y no frente a creencias. Edgley defendía la existencia de una estrecha relación entre las creencias y las pasiones, así como el papel de las pasiones en el campo práctico, no porque las acciones muevan más que las razones, sino porque el hacer algo es un acto de voluntad libre. Las pasiones, que pertenecen al campo de la acción, pueden bien basarse en las creencias, que pertenecen al ámbito teórico, por lo que tal distinción no existe en realidad³¹. G. Pitcher se sumó a esta línea de análisis entre la cognición y la emoción criticando el aislamiento al que generalmente se somete a las emociones al considerarlas como simples sentires o sensaciones, desvinculándolas de su componente cognitivo³².

Ya en el inicio del siglo XXI David Carr ha abordado las emociones desde una concepción más amplia de la racionalidad. Carr ha defendido que el ser humano no es sólo aquel que discurre sobre las cuestiones más elevadas mientras reduce las cuestiones cotidianas al hábito y el seguimiento de reglas pre-establecidas, como Peters defendió.³³ La vida de la razón consiste también en enfrentar situaciones y situarnos nosotros mismos en ellas a través de las elecciones personales, desde las cotidianas a las cruciales. Algunas de estas situaciones ponen en cuestión las reglas y hábitos que habíamos adquirido o a los que nos habíamos acogido, tornando lo que inicialmente parecía razonable e incluso racional en no-razonable e irracional, y viceversa. La racionalidad requiere consistencia, pero requiere también cambio y adaptabilidad, respuesta a la innovación y a lo inesperado. La racionalidad no reside sólo en la variabilidad de los movimientos que cuentan como variables dependientes, rasgo que Peters señala como la razón por la cual no podemos dar explicaciones suficientes para una acción en términos de causalidad,³⁴ sino también en los objetivos y los valores que establecemos como fines esenciales de la vida humana.

³⁰ Íbidem, pág. 200.

³¹ EDGLEY, Roy. «La razón práctica», pág. 293. En DEARDEN, Robert, Op. Cit., pág. 285-299.

³² PITCHER, George. «La emoción». En Robert Dearden, Op. Cit., pág. 343-360.

³³ PETERS, Richard. *Moral development and moral education*. Londres: Allen & Unwin, 1981.

³⁴ PETERS, Richard. *The concept of motivation*. London: Routledge, 1958.

El rasgo principal de la vida de la razón no es la trascendencia del aquí y el ahora, sino la capacidad para elegir, decidir y actuar aquí y ahora. Y lo que nos sitúa aquí y ahora no es sólo el uso objetivo del método lógico, sino el uso de nuestra racionalidad, la cual se sitúa en el cuerpo. Los seres humanos estamos sujetos al mundo a través del cuerpo. No somos capaces de tener un pensamiento independiente, tampoco podemos tener un sentimiento independiente. Pensamos, sentimos y actuamos sujetos al mundo. La racionalidad, la cual se compone de racionalidades individuales, no puede pensarse sin esta sujeción, y su actividad no puede desarrollarse sin este marco. «Lo que en primer lugar distingue a los animales racionales humanos de las bestias no racionales es la posesión de fuentes específicas, no sólo para una descripción y explicación trascendental del mundo de la experiencia, sino para una articulación y expresión más fina y ajustada del rango de posibles sentimientos humanos y reacciones sensoriales al mundo».³⁵

Y esta articulación más nítida es posible gracias a nuestra condición de seres racionales, lo que significa, siguiendo el sentido griego del término, el lenguaje. Pero el lenguaje no es sólo una construcción activa, sino que llega a nosotros a través del influjo de la cultura y de los otros que nos rodean. Tampoco es una construcción fija y lineal, ya que implica cambios en los significados, términos polisémicos, dependencia del contexto, etc. Por lo tanto el ser humano racional no es sólo el agente lógico que sigue reglas, sino también el agente que tiene conflictos internos no sólo entre opciones racionales e irracionales, sino entre alternativas racionales y irracionales, incluidos los pensamientos, emociones y valores que están implicados en las antinomias lógicas, las ambivalencias emocionales y los conflictos morales.

Considerando esta concepción más reciente de la racionalidad, ¿qué puede aportar la concepción de Peters, si es que puede aportar algo, a la comprensión de la experiencia emocional? Peters introdujo en la filosofía educativa la idea de que las emociones tienen una dimensión cognitiva; son, como se ha descrito anteriormente, un tipo de evaluaciones. Estas evaluaciones nos aportan información sobre la situación a la que nos enfrentamos y nos permiten tomar en consideración rasgos o dimensiones de la realidad que no pueden ser mostradas a través del uso de la lógica. La irracionalidad no viene sólo de la mano de las emociones, sino de cualquier proceso cognitivo que implique la falta de información pro-

³⁵ CARR, David. Op. Cit., pág. 12.

cedente del mundo y de nuestra experiencia en él.³⁶ Siguiendo a Peters, estas evaluaciones se basan en creencias. Los celos, por ejemplo, se basan en la creencia de que algo o alguien nos pertenecen y que esta posesión se ve amenazada por otra persona. Pero, tal y como ha añadido Carr, las emociones no operan como las creencias. Las emociones están basadas en lo que nos hace sentir placer o dolor, lo que hace referencia a nuestros deseos y anhelos; las creencias están gobernadas por principios epistemológicos como, por ejemplo, el principio de no contradicción. La dimensión cognitiva de las emociones las abre al influjo educativo, ya que algo que es racional o razonable puede ser objeto de educación, mientras algo que escapa a nuestra racionalidad y a lo que simplemente estamos sujetos, como un acto reflejo, no es objeto de educación.³⁷

Peters señaló que una de las principales tareas de la educación de las emociones sería, por tanto, la construcción e identificación de creencias verdaderas. Pero esta tarea, incluso siendo fundamental para la educación, no sólo de las emociones sino en general, ya que refiere a la relación del niño con las cosas tal y como son, no es suficiente. Algunas emociones, o emociones de elevada intensidad, son difíciles de eliminar mediante el empleo de la razón, como mostró M. Warnock en su artículo de crítica a «La educación de las emociones» de Peters. «Está claro que los sentimientos y las creencias en las que éstos parecen estar basados, tienen una vida independiente. Cambiar las unas no implica necesariamente cambiar los otros».³⁸ La distinción de Peters, si bien necesaria, no es suficiente para explicar la relación entre las emociones y la dimensión cognitiva.

Relacionada con esta primera contribución, Peters introdujo otra noción que el triunfo de la psicología positivista y las teorías cognitivistas sobre la emoción han hecho caer en el olvido. Según Peters, la a-racionalidad de las emociones proviene de su carácter pasivo, su condición de afecciones en lugar de elecciones activas. Como se ha dicho anteriormente, los seres humanos nos vemos afectados por la vida y el mundo exterior más allá de nuestras intenciones. Esta afectación no toma sólo la forma de emociones, sino también de percepciones, creencias, evaluaciones y pensamientos, y no siempre que se produce un comportamiento irracional éste es debido al influjo de una emoción.³⁹

³⁶ GRIFFITHS, Morwenna. «Emotions and Education», *Journal of Philosophy of Education*, 18, 2(1984), pág. 223-231.

³⁷ CARR, David. Op. Cit., pág. 6.

³⁸ WARNOCK, Mary. «The education of the emotions», p. 218. Paul Hirst, Patricia White (ed.) *Philosophy of Education. Major themes in the analytic tradition*. London: Routledge, 1984. Volumen II.

³⁹ PETERS, Richard. «Reason and passion», pág. 160.

En las últimas décadas del siglo xx se fraguó la aceptación general de los presupuestos e interpretaciones defendidos por las teorías cognitivistas de la emoción.⁴⁰ En ellas, los rasgos activos de las emociones han sido con frecuencia sobreestimados y sobrerrepresentados, y, como consecuencia, las emociones han sido sobremanera racionalizadas como «actitudes propositivas, incluso hasta el punto de negar que el elemento subjetivo, pasivo o experiencial pudiera desempeñar cualquier papel constitutivo en su identificación».⁴¹ De alguna manera Peters sí tomó en consideración este elemento al señalar la pasividad de las emociones. Los seres humanos podemos adquirir y desarrollar una determinada tendencia a la hora de interpretar y responder a los acontecimientos, y esta tendencia se compone también de elementos afectivos; sin embargo, no elegimos enamorarnos, enfadarnos o sentirnos compadecidos, o al menos lo elegimos sólo de manera parcial. Incluso la persona más virtuosa, alguien que haya cultivado los más elevados valores morales y lo que se ha denominado las emociones morales, es susceptible de sentir odio hacia alguien que le ha causado un profundo dolor, y puede descubrirse a sí mismo sintiendo el deseo de herir o ver herida a esa persona. Afirmar que nuestras emociones y sentimientos son parte de nuestra identidad no conlleva afirmar que nuestra identidad pueda ser reducida a ellos. Nuestra identidad, quiénes somos, es una descripción compleja que no puede ser reducida a la forma en la que operamos en el mundo, ya que también incluye la manera en la que somos afectados por él.

Al inicio del apartado, a través de la exposición del pensamiento de Peters y de algunos de sus contemporáneos, se ha mostrado que la actual defensa del carácter cognitivo de las emociones se hallaba ya presente en los análisis de la filosofía (analítica) de la educación. La vigencia del trabajo de Peters en la actualidad radica no sólo en el reconocimiento de este carácter activo de las emociones, sino también en la consideración simultánea de su carácter pasivo, como experiencias a las que también estamos sujetos. Es esta dualidad la que en la actualidad lleva a las corrientes cognitivistas a resaltar la función analítica de la cognición en su composición, y a las corrientes derivadas de la Inteligencia Emocional a resaltar la importancia del reconocimiento y el control. Y es también esta dualidad la que impide a ambas llegar a una total resolución de la experiencia emocional. Las emociones se componen en parte de creencias,

⁴⁰ WARNOCK, Mary. Op. Cit., pág. 214.

⁴¹ CARR, David. Op. Cit., pág. 13.

pero no son sólo creencias. Se manifiestan en la forma de una evaluación, pero tampoco son sólo evaluaciones. Todas ellas son partes de una misma racionalidad, pero no son todas lo mismo. Hay algo más, falta aún considerar otros elementos compositivos de la experiencia emocional, y debido a esta ausencia no podemos hablar de una descripción exhaustiva de la experiencia emocional, y mucho menos de su comprensión plena.

3. LAS EMOCIONES Y LA VIDA MORAL

«¿Cuál es el estatus moral de un hombre que puede razonar de manera abstracta sobre reglas pero que no se preocupa por las personas que se ven afectadas por su observancia o ruptura de esas reglas? ¿Cómo llegamos los seres humanos a preocuparnos en este sentido?», se preguntó Peters.⁴² Y a esta pregunta respondía con una nueva pregunta: «¿No es la capacidad de amar tan importante como la capacidad de razonar en la formación de la moralidad?». ⁴³ La respuesta afirmativa a esta pregunta condujo a Peters a afirmar que la educación de las emociones es una cuestión moral. Ello se debe a su íntima conexión con las virtudes y los vicios (tales como la benevolencia, la envidia o la piedad), con los principios morales (como el respeto por las personas y la consideración de sus intereses) y con nociones más generales como la vergüenza, la culpabilidad o el remordimiento.⁴⁴

Peters otorgó a las emociones un papel destacado en el desarrollo moral, especialmente durante las primeras etapas del desarrollo cuando, de acuerdo con la escuela Piagetiana, los niños no son capaces de actuar de acuerdo con la preocupación por los otros como principio, pero sí son capaces de atender a esta preocupación como un sentimiento.⁴⁵ Siguiendo esto, y de acuerdo con la distinción de Peters entre motivos y emociones, podría afirmarse que las emociones en estas primeras etapas del desarrollo pueden funcionar como motivos. Los principios y las razones deben sin lugar a dudas llegar más tarde para dar forma a esta preocupación por los otros, transformando estos primeros sentimientos en pasiones racionales y motivos reales, es decir, en las razones por las cuales actuamos. En el caso de sujetos racionales maduros,

⁴² PETERS, Richard. *Reason and compassion*. London: Routledge, 1973, pág. 26.

⁴³ Íbidem, pág. 26

⁴⁴ PETERS, Richard. «The education of the emotions». Op. Cit., pág. 192.

⁴⁵ PETERS, Richard. «Reason and compassion». Op. Cit., pág. 43.

Peters defendió que las emociones no han de ser los motivos de sus acciones, situando la diferencia entre unas y otros en la dicotomía pasividad-actividad: los motivos están relacionados con las cosas que hacemos, y las emociones con las cosas que nos suceden. Las emociones, por lo tanto, no son ni han de ser los motivos de nuestras acciones, ya que no son elecciones racionales de un sujeto moral autónomo.⁴⁶

En relación con esta distinción, David Carr defendió hace algunos años que podemos tener diferentes emociones, incluso encontradas, en un mismo momento. Podemos sentir odio y amor hacia la misma persona al mismo tiempo, y para ilustrar esta situación Carr se sirve del problema de Jimena:⁴⁷ Jimena está profundamente enamorada del Cid hasta que éste mata accidentalmente al también amado padre de Jimena. A partir de este momento, Jimena ama y al mismo tiempo odia al Cid. Por lo tanto desde un punto de vista lógico, así como psicológico, no es contradictorio afirmar sentimientos contrarios a la vez. Pero si Jimena no queda paralizada, deberá adoptar un curso de acción que le situará más allá de su ambivalencia emocional.

Y es aquí, en esta necesidad de adoptar un curso de acción, donde la distinción de Peters entre emociones y motivos puede iluminar la actual reflexión acerca de las emociones en su relación con la moral, es decir, en torno a cuándo podemos considerar las emociones como razones justificadas para emprender acciones. Las emociones pueden ser, pero no son necesariamente, razones para la acción, teniendo en cuenta que emociones y motivos son fenómenos diferentes. Esta distinción conduce a la pregunta: ¿Cuándo una emoción cuenta como un motivo? Y esta pregunta se plantea en dos sentidos: ¿Cuándo una emoción nos mueve a actuar? El miedo puede paralizar o activar nuestros mecanismos de defensa y empujarnos a correr. ¿En qué situaciones nos lleva a emprender la huida y en cuáles nos impide movernos? ¿Por qué? Junto a esto, una segunda acepción de las emociones como motivo plantea la cuestión de en qué circunstancias consideramos apropiado moralmente que las emociones sean razones para nuestras acciones. ¿Cuándo nuestras emociones son razones justificadas para actuar? ¿Cuándo y cómo una emoción deviene un motivo justificado para actuar? ¿Podemos considerar el odio de Jimena como

⁴⁶ PETERS, Richard. «Motivation, emotions and the conceptual schemes of common sense». Richard PETERS, (ed.) *Psychology and ethical development*. Oxford: Alden Press, 1974.

⁴⁷ CARR, David. «Virtue, Mixed Emotions and Moral Ambivalence», *Philosophy* 84 (2009), pág. 31-46.

un motivo justificado para romper la relación con la persona que ha asesinado a su padre? ¿Justifica su amor el olvido o perdón por el asesinato de su padre?

Peters respondió a esta cuestión defendiendo que aquellas emociones que pueden contar como motivos son las llamadas «pasiones racionales, debido a su carácter activo, como son el amor, el respeto, la benevolencia, el sentido de la justicia y la búsqueda de la verdad».⁴⁸ Todos estos conceptos pertenecen a lo que Peters consideró como los niveles más elevados de la vida de la razón. Y aunque defendió que todos ellos son principios últimos que pueden ser mostrados a través de argumentos trascendentales, al denominarlas pasiones racionales Peters les reconoció un carácter afectivo que las diferencia de los principios racionales. Y estas pasiones racionales surgen de las emociones, como indica Peters cuando afirma que:

Retorcerse de compasión, echar humo de indignación moral o morir de vergüenza puede ser más deseable que ser incapaz de experimentar dichos sentimientos. Pero seguramente es más deseable todavía que estas evaluaciones funcionen como motivos para hacer aquello que sea apropiado. Esto es particularmente importante en el contexto de lidiar con tendencias a actuar que surgen de motivos indeseables como la envidia, el odio o la lujuria. Una vaga tendencia a decir 'no' a uno mismo surgida del sentimiento de culpabilidad o vergüenza, desconectada de cualquier disposición para actuar de manera apropiada, es singularmente inefectiva. De más valor son las tendencias a actuar que surgen de sentimientos positivos como el respeto, la benevolencia y el sentido de la justicia.⁴⁹

¿Cuáles son las emociones implicadas en la formación de estas pasiones racionales? Para Peters, las pasiones racionales se componen de emociones positivas. Aquí recurrió a la distinción clásica entre emociones positivas, como la alegría o la sorpresa, y negativas, como la envidia, los celos o la tristeza. En el campo de la educación esta distinción ha llevado con frecuencia al rechazo de las segundas y la promoción de las primeras.

A esta distinción ha respondido recientemente David Carr afirmando que la vida moral no se basa sólo en la posibilidad de emprender acciones buenas, sino también en la posibilidad de hacer el mal; la moral reside en la elección

⁴⁸ PETERS, Richard. «The education of the emotions». Op. Cit.,pág. 191.

⁴⁹ Íbidem, pág. 192.

no sólo entre el bien y el mal, sino entre dos bienes que entran en conflicto, o incluso entre dos males. «No hay conflicto moral en aquellos casos en los que está claro lo que tenemos que hacer y en los que lo único que necesitamos es la voluntad de hacerlo. A este respecto, los verdaderos conflictos morales son aquéllos en los que se enfrentan principios morales e imperativos en los cuales, haga lo que haga, uno incurre siempre en una pérdida moral». ⁵⁰ Si algunas emociones son consideradas negativas en el sentido de que nos conducen a sentir lo que es moralmente malo, como podría ser el caso de la envidia, los celos o la venganza, entonces no hay razón educativa para tratar de eliminar estas emociones en los educandos, ya que están estrechamente ligadas a nuestra relación humana con el mal, y quedaría con ella anulada la posibilidad del bien como una elección del sujeto.

Carr destaca que la vida moral se desarrolla en el seno de la complejidad que conforma la vida humana, en la que encontramos la antinomia lógica, el conflicto moral y la ambivalencia emocional. No se fragua sólo en las situaciones en las que los valores y principios morales se logran, sino también en aquéllas en las que son cuestionados, arriesgados y elegidos. «Lejos de impedir el desarrollo de la virtud, la ambivalencia emocional y el conflicto personal nos proporcionan un rico sustrato psicológico y moral». ⁵¹ Esto no quiere decir que la posibilidad del mal resida sólo en las emociones que pueden conducirnos al mal. En este aspecto coincidía Peters, quien afirmó que si analizamos casos de fallo moral como los de los psicópatas, éstos revelan que esas personas adolecen no sólo de la falta de preocupación por los otros, sino también de razonamiento. ⁵²

Lo que la vinculación de las emociones con la moral resalta es que, incluso si algunas emociones, o cualquier emoción en determinadas circunstancias, puede conducirnos a realizar actos malévolos, éstas no pueden ser rechazadas desde una perspectiva educativa, ya que su eliminación supondría la reducción de la experiencia emocional de los educandos, por un lado, pero también, por otro, la reducción de su experiencia moral. Por otro lado, la clasificación moral de las emociones es una tarea muy compleja, ya que la mayoría de las emociones, como por ejemplo la compasión o la ira, no pueden ser consideradas como buenas o malas sin tomar en cuenta la situación en la que emer-

⁵⁰ CARR, David. «Virtue, Mixed Emotions and Moral Ambivalence». Op. Cit., pág. 41.

⁵¹ *Ibidem*, pág. 46.

⁵² PETERS, Richard. «Reason and compassion». Op. Cit., pág. 42.

gen y las consecuencias que de ellas se derivan. A esta postura se ha sumado recientemente Patricia White, quien ha defendido el valor moral del enfado y su necesidad de articulación educativa,⁵³ advirtiendo del peligro del rechazo educativo de emociones que pueden ser esenciales para el desarrollo moral de los educandos.

De la distinción que introdujo Peters entre *emociones* y *motivos* se derivan importantes implicaciones para la educación moral. Las emociones pueden ser un elemento importante de los valores y los principios, pueden estar estrechamente ligadas a ellos, pero no son ni unos ni otros. Es decir que, siguiendo el ejemplo de Peters mostrado en la sección anterior, el enfado que puede sentir una persona ante la traición de un amigo en quien confiaba puede ser razonable, y al mismo tiempo no ser un motivo justificado para emprender un mal contra él. Esta acción puede ser explicable desde consideraciones lógicas y aun así no ser una acción que pueda considerarse como buena. John White se sumó a esta distinción al defender que la educación moral no puede ser reducida a la educación emocional.⁵⁴ La educación moral no puede limitarse a enseñar a los estudiantes cómo sentir emociones «apropiadas» como la compasión, el amor o la alegría, y cómo controlar emociones «negativas» como el odio, la envidia o los celos, ya que las emociones no necesariamente conducen a valores como la honestidad o la justicia. Ello no significa que la educación moral no pretenda algún tipo de conexión con la experiencia emocional: para J. White resultaría extraño educar en valores como la honestidad, la confianza y la justicia sin esperar que los educandos sintiesen placer y satisfacción en la realización de estos valores.⁵⁵ Significa sencillamente que la educación de las emociones, si bien siendo condición necesaria, no es suficiente para la formación de sujetos moralmente comprometidos con las cosas, las personas y los valores.

Para Peters educar supone la iniciación en lo que se considera valioso, por ello la educación de las emociones requiere de un compromiso moral. Y esta dimensión moral no es objeto de estudio de los psicólogos. Esto no niega el papel de los psicólogos en la construcción del conocimiento sobre las emociones. Según Peters, corresponde al ámbito de la Psicología elaborar pruebas

⁵³ WHITE, Patricia. «Making Political Anger Possible: A Task for Civic Education», *Journal of Philosophy of Education*, 46, 1(2012), pág. 1-13.

⁵⁴ WHITE, John. «The education of the emotions», *Journal of Philosophy of Education*, 18, 2 (1984), pág. 233-244.

⁵⁵ *Ibidem*, pág. 200.

sobre lo que es empíricamente posible en el ámbito de la afectividad, ya que el deber que marca la dimensión moral de la educación no puede hacerse sin el poder. «El deber implica el poder. Es innecesario decir a las personas que no deben sentir de una determinada manera si, en general, los seres humanos no pueden evitar el hallarse sometidos a tales sentimientos».⁵⁶ Por otro lado, corresponderá también a los psicólogos de la educación la tarea de hacer recomendaciones a los teóricos en lo que a la salud mental se refiere:

Pueden afirmar, por ejemplo, que la ausencia de una capacidad para el amor o la constante presencia de un sentimiento de amenaza o inseguridad pueden tener una influencia absolutamente penetrante en la vida de una persona. Por ello, sea lo que fuere lo que hagamos en la educación de los niños, debemos tener un cuidado especial en el desarrollo de la mencionada capacidad y en evitar la presencia de ese sentimiento de amenaza o inseguridad.⁵⁷

Las emociones pueden ser un tipo de evaluaciones o percepciones, así como motivos, pero no son un tipo de actos. Pueden ser juzgadas a la luz de los valores o principios, pero no pueden ser consideradas principios ni valores. Las emociones no son actos en la misma medida en que los pensamientos no lo son. Es porque somos seres complejos, conformados por contradicciones y ambivalencias y no sólo por seres lineales y causales, por lo que nuestro comportamiento no puede ser reducido a las emociones.

4. CONCLUSIÓN

Los argumentos presentados a lo largo del artículo muestran que las emociones son en parte evaluaciones, en parte juicios morales. Pero con estas asignaciones la experiencia emocional no queda explicada en su totalidad; falta aún algún componente que no se ha logrado identificar. Y es esta dificultad para comprender la experiencia emocional lo que hace que aclarar la finalidad de la educación de las emociones sea una tarea compleja y aún pendiente. Sin embargo, esta dificultad no queda resuelta recurriendo a la capacidad de reco-

⁵⁶ PETERS, Richard. «The education of the emotions». Op. Cit.,pág. 180.

⁵⁷ Íbidem, pág. 180.

nocer y controlar las propias emociones y las ajenas, sino simplemente evadida, ya que la propia composición y comprensión de las emociones permanece aún sin definir. Por ello, si queremos aceptar nuestra responsabilidad en la formación de los educandos, hemos de tratar de ahondar en esa comprensión.

Las contribuciones de la filosofía analítica, y concretamente el pensamiento de R. S. Peters, han sido criticadas por reducir la educación de las emociones a una mera cuestión de control y canalización de la pasividad y desarrollo de evaluaciones apropiadas⁵⁸. J. White ha criticado el tono kantiano de los análisis de Peters, en los que prima la concepción del ser humano como el que está destinado a realizar su naturaleza racional. También M. Warnock critica el exceso de cognitivismo de Peters. Frente a esto, White apuesta por una corriente alternativa que comenzaba a surgir cuando escribió su artículo de crítica a la educación de las emociones de Peters, y que hoy estaría representada por los trabajos de David Carr. Una corriente que no entiende al ser humano sólo en términos de linealidad, establecimiento y cumplimiento de reglas y gradaciones en la vida de la razón, sino también en términos de complejidad, contradicción y afección. Sin embargo, aceptar una nueva descripción o comprensión de las formas de ser humano por considerarla más acertada o más cercana a nuestra experiencia, no implica necesariamente rechazar todo lo derivado de las concepciones anteriores. Es por ello que este artículo ha tratado de mostrar las contribuciones de los trabajos de Peters a la actual reflexión en torno a la educación de las emociones.

En un momento cómo el presente en el que priman las interpretaciones cognitivas en las que la emoción parece ser el resultado de un compendio de procesos cognitivos (intencionalidad, evaluaciones y creencias), y en el que la educación de las emociones se limita a soluciones limitadas a los extremos de la total aceptación o el control más exhaustivo, un análisis detallado de los conceptos y fenómenos implicados en la experiencia emocional puede iluminar nuestra reflexión, comprensión, y también nuestras prácticas educativas.

La dicotomía de Peters entre las emociones como fenómenos activos-pasivos puede ayudarnos a comprendernos como sujetos activos que llevan a cabo juicios, decisiones y acciones autónomas, y también y al mismo tiempo como sujetos pacientes, es decir, como seres afectados por el mundo y dependientes de los otros. Este reconocimiento no nos da repuestas acerca de la fiabilidad de las emociones en nuestro constante enfrentamiento a situaciones en las

⁵⁸ WHITE, John. «The education of the emotions». Op. Cit.,pág. 195; WARNOCK, Mary. Op. Cit.,pág. 214.

que tenemos que decidir y emprender un curso de acción, aspecto que queda también señalado en la distinción entre emociones y motivos. Pero sí puede ayudarnos a comprender lo que nos pasa en esas situaciones de ambivalencia emocional y conflicto moral que describe Carr, y a aceptar que no son experiencias extra-humanas, sino que en ellas consiste precisamente vivir una vida humana, a no rechazarlas como algo externo a nosotros mismos y a vivirlas como una expresión más de quién somos.

Finalmente, el hecho de no estar de acuerdo con la resolución particular de una problemática no implica necesariamente que el planteamiento de la cuestión sea también rechazable. En el caso de los trabajos que Peters realizó a lo largo de los años 60 y 70, no estar de acuerdo con su defensa del control de las pasiones o con su noción de las pasiones racionales no significa que su planteamiento de la problemática, las dicotomías actividad-pasividad y emoción-motivo, no recojala esencia de la tensión que plantean las emociones. Que en la actualidad tratemos de resolver estas dicotomías desde maneras de concebir la racionalidad y la moralidad diferentes no significa que estas dicotomías carezcan de vigencia en el presente; muy al contrario, a lo largo de las páginas anteriores se ha tratado de mostrar que son precisamente esas tensiones las que quedan aún por resolver. Precisamente por la necesidad de seguir ahondando en ellas, los trabajos de Peters son vigentes no sólo por su contenido, sino por su forma de proceder, y se han presentado sobre todo como una invitación a examinar con detenimiento los términos, nociones y presupuestos implicados en la descripción del fenómeno emocional.

TEMA MONOGRÀFIC

L'epistemologia feminista d'Audre Lorde (1934-1992) i la teoria Queer en la pedagogia social del segle XXI

*The feminist epistemology
of Audre Lorde (1934-1992) and the Queer
Theory in the social pedagogy of the 21st century*

Asun Pié Balaguer
apieb@uoc.edu

Universitat Oberta de Catalunya (Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013

Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

El present article aborda el problema polític i educatiu del dolor utilitzant l'hermenèutica *queer/crip* i l'exemple biogràfic de lluita encarnada per Audre Lorde. Es planteja el potencial semàntic del dolor i les obertures socials que pot impulsar la seva (re)apropiació per part de grups subalterns. És a dir, s'efectua un exercici hermenèutic que posa de costat el feminisme d'Audre Lorde, la teoria *queer/crip* i l'ús de l'experiència del dolor i la malaltia com a fenòmens polititzables. S'entoma l'experiència encarnada de subalternitat de Lorde, l'hermenèutica *queer/crip* del dolor, la seva relació amb el discurs de l'autora i la inscripció d'aquesta posició en la pedagogia social del segle XXI.

PARAULES CLAU: política del cos, dolor, teoria Queer, teoria Crip.

ABSTRACT

This article deals with the political and educational problem of pain by using the *queer/crip* hermeneutics and the biographical example of struggle embodied by Audre Lorde. We consider the semantic potential of pain and the social openings that may boost its (re)appropriation by subaltern groups. That is, a hermeneutic exercise is conducted which brings together the feminism of Audre Lorde, the *queer/crip* theory and the use of the experience of pain and disease as politicizable phenomena. We take up Lorde's embodied experience of subalternity, the *queer/crip* hermeneutics of pain, their relationship with the author's discourse and the inclusion of this stance in the social pedagogy of the 21st century.

KEY WORDS: Body Bildung, pain, Queer theory, Crip theory.

RESUMEN

El artículo aborda el problema político y educativo del dolor utilizando la hermenéutica *queer/crip* y el ejemplo biográfico de la lucha encarnada en Audre Lorde. En el texto se plantea el potencial semántico del dolor y las aperturas sociales que puede impulsar su (re)apropiación por parte de grupos subalternos. En síntesis, se realiza un ejercicio hermenéutico que analiza paralelamente el feminismo de Audre Lorde, la teoría *queer/crip* y el uso de la experiencia del dolor y la enfermedad como fenómenos que pueden politizarse. Todo ello se relaciona con el discurso de la autora y la inscripción de esta posición en la pedagogía social del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: política del cuerpo, dolor, Teoría Queer, Teoría Crip.

1. INTRODUCCIÓ

El present text és un exercici hermenèutic de les significacions *queer/crip* aplicades a l'experiència encarnada de la subalternitat, especialment en allò que concerneix el dolor. Aquí Audre Lorde i la seva producció discursiva ens serviran de testimoni biogràfic per exemplificar una de les maneres de fer lluita encarnada i fer-la, concretament, quan el cos pateix radicalment els efectes de la dominació i l'opressió. D'Audre Lorde ens centrarem especialment en

la seva experiència com a negra i lesbiana, i particularment ens aturarem en el procés de construcció, revisió i desconstrucció de feminitat que fa l'autora a *The Cancer Journals*. Aquest relat ens obrirà semàntiques noves sobre el dolor, la malaltia i la discapacitat que reprendrem a la darrera part del text. És a dir, encetarem un exercici complex que posarà de costat el feminisme d'Audre Lorde, la teoria *queer/crip* i l'ús de l'experiència del dolor i la malaltia com a fenòmens polititzables. És per aquest motiu que s'abordarà la fenomenologia de l'impediment i el dolor, així com la seva significació performativa. Es tracta, doncs, d'un treball dialògic amb les aportacions del postestructuralisme i la fenomenologia del dolor.

El text s'estructura en tres parts: les aportacions epistemològiques d'Audre Lorde, especialment en matèria d'apropiació de l'experiència encarnada com a subalterna primer i com a cos travessat pel dolor i la malaltia després. En segon lloc, les implicacions i obertures semàntiques que aporta la teoria *crip* al dolor i el trasllat que podem operativitzar en el camp de la diversitat funcional (i en conseqüència, l'interès que té per a la pedagogia social). És en aquest punt on farem efectiva la recuperació de la fenomenologia de l'impediment i el dolor aportada pels *disability studies*, i en tercer i últim lloc encaixarem aquesta anàlisi prèvia en el marc de la pedagogia social del segle XXI. Per tant, el nostre objecte d'estudi són els processos, usos i semàntiques sobre l'experiència del dolor (com un dels fenòmens més inextricably units al cos), el seu potencial polític, disruptiu i productor de noves epistemologies (en última instància pedagògiques). A aquest efecte, ens preguntem: què aporta el dolor? Què obre al nivell educatiu? Quins usos permeten reapropiar-nos-en o travessar-lo perquè produeixi efectes renovats? I més enllà, també, ens preguntarem si va ser la condició de subalternitat, o sigui, el fet de pertànyer a un col·lectiu subaltern, el que va permetre a Lorde fer un ús polititzat del dolor i si no és, també, la condició de subalternitat de Bob Flanagan el que l'empeny a convertir el dolor en plaer. I en qualsevol cas, que ens permeten revisar al nivell pedagògic aquestes experiències (frontereres) de subalternitat, aquests usos diversos de la diferència corporal.

L'anàlisi i interpretació del discurs d'Audre Lorde ens permetrà, en darrera instància, obrir el vell debat sobre la dimensió reproductiva (adaptativa), i en conseqüència política, de l'educació, però, especialment, permetrà transitar per un camí d'incorporació dels col·lectius subalterns al saber pedagògic. El sentit de conèixer la història i el discurs de Lorde és interrogar-nos sobre la praxi actual de l'educació social des del que l'autora ens revela.

L'autora que estudiem ens aporta diferents qüestions. Per una banda, l'exemple del que suposa desplaçar el monopoli de la raó dels discursos a favor d'una tesi encarnada vinculada a l'emoció i els afectes. En segon lloc, comprendre la gènesi o l'origen del que més tard es coneixerà com a teoria Queer i la seva derivada, la teoria Crip. I en tercer lloc, comprendre els efectes de la politització del cos malalt i el dolor en el camp de l'Educació Social. En definitiva, es tracta de capturar una pràctica política¹ (encarnada), una posició marginal, que acabarà facilitant, en períodes posteriors, una ampliació discursiva del mateix feminisme i, amb aquest, la possibilitat d'operar fugues cap a l'educació.

Per tant, en l'obra de Lorde es comprèn el preàmbul de la teoria Queer: els discursos del moment, les dificultats biogràfiques i un tipus de resistència que desemboca en una modalitat de militància molt particular. I des d'aquesta, assistim al trasllat actual a altres grups subalterns marcats per la seva expulsió radical dels discursos i sabers. Són els col·lectius sense història. O sigui, les persones amb discapacitat i la seva naixent teoria Crip.

Lorde se situa en els marges del mateix feminisme (blanc i heterosexual), això és, en una experiència radical de subalternitat. La manca de representativitat que significaven, per una banda, aquell feminisme, però, també, la mateixa lluita gai, masculina i racial, fou el motiu pel qual algunes dones (negres i lesbianes) pensessin la seva situació en el món com a radicalment subalterna. El que es pretén, doncs, és recuperar una autora del passat, que encarna aquesta situació de radical expulsió, per veure com encaixa i influeix en el present, particularment en la praxi de l'educació social. Recuperar, per tant, el passat per identificar les seves influències en el present. L'objectiu és, doncs, buscar en la memòria el llegat d'una lluita política encarnada des de l'experiència radical de subalternitat i interrogar la posició actual de la pedagogia social davant els cossos no normatius. I sumar-nos, també, a la construcció d'un patrimoni militant, de lluita femenina i subalterna.

¹ Observem que els treballs sobre la teoria Queer comencen a entrar amb certa facilitat en el terreny pedagògic, especialment en el context geogràfic d'Àustràlia, el Canadà i els EUA. Treballs com els de Britzman (2002), Gough i Gough (2002), McKeehen (2002), Grace (2001), Kopelson (2002), Pineda (1998), Curran (2002), Woog (1995), Weems (1999) i Unks (1995) són clars exemples d'aquest nou pensament hermenèutic i epistemològic. Una part d'aquests treballs s'elabora des de la teoria de l'educació i la teoria del currículum, i es publiquen en revistes i monografies de la corresponent àrea de coneixement. Aquest és el cas de Britzman, que publica el primer treball sobre pedagogia Queer el 1995 a *Educational Theory*, on s'obre el terreny per assentar les bases d'aquesta nova perspectiva pedagògica. (PLANELLA, Jordi i PIÉ, Asun. «Pedagoqueer, resistencias y subversiones educativas». *Educación XXI*, 15.1, 2012, pàg. 268).

Finalment, és important assenyalar que la tendència interdisciplinària actual en la construcció del coneixement exigeix recuperar autores inclassificables i alienes al camp disciplinari de l'educació. Es tracta d'una recerca d'obertura pedagògica que connecta amb les noves formes de fer teoria de l'educació, això és, incorporar les veus més concernides (especialment subalternes) en la mateixa construcció de teoria educativa. Comprendre, doncs, que els col·lectius sense història de l'educació social han tingut i tenen un saber que modifica les maneres d'anomenar, classificar o corregir els cossos marcats per una diferència.

2. L'EXPERIÈNCIA ENCARNADA D'AUDRE LORDE

2.1. Context biogràfic

No es pot comprendre en profunditat l'obra de cap autor sense una referència contextual. Aquesta contingència encara és més necessària en autors, com Audre Lorde, que produeixen discurs encarnat, això és, des de l'experiència vital que habiten i els habita. Conèixer el sentit de l'obra de Lorde és, per tant, un exercici d'immersió en la seva pròpia biografia. No ens hi podem aproximar d'una altra manera perquè no hi ha un altre lloc per comprendre-la. La seva producció teòrica és discurs encarnat, això és, cos convertit en text.

Audre Lorde neix a la Ciutat de Nova York el 18 de febrer de 1934. És la més petita de tres germanes. Els pares, Linda Belmar Lorde i Frederic Byorn Lorde, immigrants, mai no van deixar de somniar que tornarien a Grenada, el seu país d'origen. Audre de petita va ser considerada muda per les seves dificultats de comunicació. Sobre aquest mutisme ens diu que: «tal vez aprender no sea la palabra que mejor describa mis comienzos con el habla porque todavía hoy no sé si no empecé a hablar antes porque no sabía hacerlo o si no hablaba porque no había nada que pudiera decir sin que me castigaran».² Extremadament miop, comença a anar a l'escola primària local i s'ubica en una aula especial per a infants amb problemes visuals. Més tard, assisteix a l'escola primària catòlica, on se sent aïllada, ja que és l'única alumna de sisè

² LORDE, Audre. *Zami: A New Spelling of My Name*. Watertown, Massachusetts: Persephone Press, 1982. Traduït al castellà com a *Zami. Una biomitografía: una nueva forma de escribir mi nombre*. Madrid: Horas y Horas, 2009, pàg. 7.

grau que no és blanca. El 1946 comença a escriure poemes. El 1959 es gradua al Hunter College High School de Nova York. En aquest període manté diverses feines, que no li reporten gran interès. Més tard viatja a Mèxic, coneix algunes de les seves primeres amants i gaudeix per primer cop de l'experiència de no ser mirada per la seva negritud. Part important d'aquest període queda recollit a *Zami. Una biomitografia: una nueva de forma de escribir mi nombre*.³ Posteriorment rep un Màster en Bibliotecologia a la Universitat de Colúmbia i treballa uns quants anys com a bibliotecària. Durant aquest període es casa i té dos fills. El 1968 és contractada com a poeta resident al Tougaloo College, lloc on coneixerà Frances Louse Clayton, la seva parella durant dinou anys. Sobre la seva docència en aquest període ens diu el següent: «no sabia qué ofrecer ni de dónde iba a sacar algo que ofrecer. Sabía que no estaba en mi mano darles a mis alumnos lo que solían dar los profesores normales de poesía, y tampoco quería dárselo, porque a mí nunca me había valido de nada. Tampoco podía darles lo que dan los profesores de inglés. Mi persona era lo único que podía ofrecerles».⁴ Després d'aquesta experiència, Lorde explica que la feina de bibliotecària ja no li serveix i que necessita dedicar-se a l'ensenyament. Així mateix, l'estada a Tougaloo coincideix amb la finalització del seu matrimoni. Tougaloo suposa, per tant, un moment de connexió amb els propis desitjos sentimentals i acadèmics. En continuïtat amb aquests desitjos docents, el 1970, en plena lluita racial, impartirà dues edicions d'un curs sobre racisme i situació urbana al John Jay College, ensenyament que ella mateixa definirà com a combatiu. En aquest sentit, tant la seva docència com la seva poesia foren estratègies de lluita i resistència. Això és, eines que li serviran per revisar la seva situació de múltiple discriminació. L'autora farà política amb el cos, repensant-se i revisant el lloc social que ocupa com a negra i lesbiana. El 1978 li diagnostiquen un càncer de pit i inicia el seu combat particular per encaixar la malaltia, el procés d'adaptació a la mastectomia i la consolidació de la politització del dolor i el cos (divers). Qüestions, ambdues, que ja anava realitzant però que assentarà en el seu *The Cancer Journals*. En síntesi, Audre Lorde és un emblema de la lluita racial, feminista, lesbiana i guerrera, que, com veurem, ens anticipa una pràctica i un discurs circumscrit dins la Queer Theory. Audre Lorde morirà de càncer l'11 de novembre de 1992.

³ Ibídem, pàg. 7.

⁴ LORDE, Audre. *La hermana y la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003, pàg. 91.

Nos hemos escogido como compañeras
para compartir el filo de nuestras batallas
la guerra es sólo una
si la perdemos
llegará el día en que la sangre de las mujeres
cubrirá, reseca, un planeta muerto
si vencemos
ya sabéis que buscamos
más allá de la historia
una relación nueva y mejor.⁵

I dream of a place between your breasts
to build my house like a haven
where I plant crops
in your body
an endless harvest
where the commonest rock
is moonstone and ebony opal
giving milk to all of my hungers
and your night comes down upon me
like a nurturing rain.⁶

2.2. Audre Lorde, dolor i subalternitat

No és gratuïta la vinculació entre Lorde i el dolor. No ho és pel reconeixement constant que efectua l'autora en allò que la travessa biogràficament, en la seva pròpia subalternitat com a dona, negra i lesbiana i, finalment, pel mateix procés personal que entoma del càncer de pit, recollit a *The Cancer Journals*.⁷ Però substancialment, no ho és per la gestió que en fa al llarg del seu recorregut. Això és, la seva desconstrucció primer i politització més tard.

⁵ LORDE, Audre. «Outlines», *La hermana y la extranjera*, Madrid: Horas y Horas, 2003, pàg. 135.

⁶ LORDE, Audre. «Woman», *The Black Unicorn*. New York: W.W. Norton, 1978, pàg. 82.

⁷ LORDE, Audre. *The Cancer Journals: Special Edition*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1980.

A *Sister Outsider*⁸ (1984) Lorde presenta la seva obra magna per al feminisme. En aquesta obra l'autora planteja un exercici de recreació de subjectivitat. És a dir, quelcom que convoca a recuperar un poder silenciats per les estructures de poder i que nia a l'interior de cada una. A la introducció ja descobrim que «leer a Audre Lorde es descubrir asombradas a la otra que todas llevamos dentro y que es fuente a la vez de dolor y de fortalecimiento».⁹ D'inici, doncs, doble semàntica del dolor: màxima experiència de connexió amb el propi cos colpejat i silenciats i (re)semantització del dolor com a arma de poder resistent. És en aquesta recerca d'un interior silenciats i en l'exercici d'arqueologia de subjectivitat que se'n deriva (des de la producció comunicativa) on s'inscriu la importància de la poesia per a l'autora.

El lloc íntim de Lorde (interior) és mitjà i missatge, amplificat també pel potencial semàntic de la metàfora utilitzat en la poesia i la literatura. El que executa Lorde és, per tant, una arqueologia de la subjectivitat, això és, també, una (re)apropiació identitària des de la pròpia subalternitat. A Lorde no li interessa tant un possible nucli dur essencial silenciats i resistent com el procés de recuperació d'aquella part desterrada. El lloc íntim de Lorde és un lloc polític. La podem alinear, doncs, amb un feminisme que anuncia la tercera onada. És a dir, aquell de les altres identitats. El gènere, la raça, l'orientació sexual..., són característiques dels éssers humans sobre les quals la modernitat ha dictaminat criteris de correcció o incorrecció. Aquests han actuat i ho continuen fent determinant qui és el subjecte i qui no, cosa que es tradueix en el fet de veure qui està dotat de raó i ha de dominar i qui s'ubica en el no-saber permanent i ha de ser dominat. Per Lorde això es constitueix com «una norma mítica, cada uno de nosotros siente en nuestros corazones cómo “eso no soy yo”».¹⁰ En conseqüència, «los que estamos fuera de ese poder a menudo nos identificamos con una manera de ser diferentes y la asumimos como la causa primera de nuestra opresión, olvidando otras distorsiones alrededor de esa diferencia, algunas de las cuales nosotros mismos podemos estar practicando».¹¹ Observem aquí, doncs, la crítica al feminisme tradicional a través del subjecte del feminisme, és a dir, aquella categoria essencialista i

⁸ LORDE, Audre. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg, New York: The Crossing Press, 1984.

⁹ LORDE, Audre. *La hermana y la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003, pàg. 7.

¹⁰ *Ibidem*, pàg. 116.

¹¹ *Ibidem*, pàg. 116.

uniformitzadora que fins als anys setanta va ser la dona. El feminisme haurà d'abandonar la fal·làcia de l'homogeneïtat.¹²

El lloc íntim de Lorde, deïa, és un lloc polític. Indret on es formen pors, silencis i esperances que constitueixen per a l'autora reserves de creativitat i poder. La lluita encarnada de Lorde està relacionada amb un reconeixement profund dels propis sentiments. És a dir, amb una mena de travessia cap a la veritat d'un mateix. El que no s'explora roman ocult i, per tant, no es pot utilitzar, ni contrastar ni comprendre. Però per a ella és tant important aquest exercici d'introspecció i reconeixement com el fet de compartir-lo.

I was going to die, if not sooner then later, whether or not I had ever spoken myself. My silences had not protected me. Your silence will not protect you. But for every real word spoken, for every attempt I had ever made to speak those truths for which I am still seeking, I had made contact with other women while we examined the words to fit a world in which we all believed, bridging our differences. And it was the concern and caring of all those women which gave me strength and enabled me to scrutinize the essentials of my living.¹³

En la insistència de Lorde a fer parlar el silenci hi veiem la creença que el que no s'explora acaba formant part de la pròpia interiorització del discurs hegemònic. Explorar és, doncs, resistir. Negar, silenciar o reprimir és forma de control social. Per Lorde¹⁴ el silenci és una analogia de la mort en vida. I des d'aquí justament el dolor serà sinònim de ser viu encara. En aquesta

¹² MARTÍN, Luciana. «Lo erótico como herramienta política en Audre Lorde», *III Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea. Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Buenos Aires, 2012.

¹³ LORDE, Audre. *The Cancer Journals: Special Edition*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1980, pàg. 19.

¹⁴ És important destacar aquí els missatges que va rebre Audre Lorde durant la seva infància de la pròpia subalternitat. Aquests missatges simplement van ser no immiscir-se en el món dels blancs, no qüestionar, no revelar-se i fer veure, en fi, que allà no succeïa res. Ens diu el següent: «mi madre nunca mencionó que, en 1947, a la gente Negra no se le permitía entrar en el coche-restaurante de los trenes que iban al sur. Como de costumbre, mi madre ignoraba todo aquello que no le gustaba pero que no podía cambiar. Tal vez, si no le prestaba atención, aquello acabaría por desaparecer». «El racismo en Estados Unidos era una realidad nueva y devastadora a la que mis padres tuvieron que enfrentarse cada día desde que llegaron a este país. Lo manejaron como si fuera una cuestión privada. Mi madre y mi padre creían que la mejor manera de proteger a sus hijas de las realidades de la raza en Norteamérica y del hecho del racismo estadounidense era no nombrándolos jamás, y mucho menos hablando de su naturaleza». LORDE, Audre. *Op. cit.*, 1982, pàg. 116-117. De fet, en la història d'Audre, revelar-se, qüestionar o enfrontar-se amb les situacions d'injustícia que vivia era causa de càstigs i discussions familiars.

direcció, el dolor del càncer de pit serà el que li permetrà entendre que no la salvarà el silenci, sinó, justament, el fet de poder compartir-ho. Es tracta de la transformació del silenci en llenguatge i acció. Es fa evident, doncs, la necessitat de desocultar el que no és agradable, el que produeix incomoditat, ja que coaliar-se amb la invisibilització suposa matar-se en vida.

I have come to believe over and over again that what is most important to me must be spoken, made verbal and shared, even at the risk of having it bruised or misunderstood. That the speaking profits me, beyond any other effect.¹⁵

La poesia permet a Lorde comprometre's amb si mateixa, i és aquest gest el que sembla rellevant. Això és, ens interessa el procés personal de l'autora per acceptar-se com a dona, negra i lesbiana en un entorn hostil, que menysprea el cos divers o estrany. En aquest procés Lorde encarna i practica la màxima *el que és personal és polític*, i serà justament aquesta estratègia la que caldrà articular en processos pedagògics, especialment en col·lectius inferioritzats que han naturalitzat la pròpia subalternitat.

La poesia no és un luxe, ens diu l'autora. Permet destil·lar les experiències, és una necessitat vital. «La poesía es el instrumento mediante el que nombramos lo que no tiene nombre para convertirlo en objeto del pensamiento».¹⁶ És l'instrument que condueix a les profunditats dels sentiments velats. I en la mesura que es van coneixent i acceptant es converteixen en refugi d'idees radicals i agosarades. La poesia és el camí que quan encara no hi ha paraules per expressar i anomenar, ajuda a concebre-les. Sentir i reconèixer el fet de sentir és per Lorde font d'alliberament. No hi ha idees noves que puguin ajudar a concebre la dona subalterna des d'un altre lloc. Per l'autora es tracta justament d'allunyar-se d'aquesta lògica racional i connectar-se amb aquell pou originari-emocional. No hi ha idees noves, deia, només idees desterrades, oblidades per haver estat considerades impròpies, profanes i il·legítimes. I és per aquest exercici mil·lenari de desautorització femenina que la dona ha de fer-se càrrec (reconeixent-la) d'aquesta part que ara se'ns fa estranya.

¹⁵ LORDE, Audre. *The Cancer Journals: Special Edition*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1980, pàg. 17-18.

¹⁶ LORDE, Audre. *La hermana y la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003, pàg. 15.

És just assenyalar que tot aquest procés té relació amb el dolor. Aquell que el rebuig social pot incrementar, en forma d'insult, menyspreu o estigma per allò que es reconeix, per allò que hom és. «Los motivos del silencio están teñidos con los miedos de cada cual; miedo al desprecio, a la censura, a la crítica, o al reconocimiento, al reto, a la aniquilación».¹⁷ Però per Lorde tampoc no hi ha dolors nous, tots són coneguts. Els hem sentit abans, els hem amagat al mateix lloc on tenim ocult el nostre poder. És per aquest motiu que fer-se càrrec del dolor, desocultar-lo, travessar-lo i (re)anomenar-lo pot dotar d'un efecte renovat, subversiu. Pot permetre habitar el món, i no només que aquest habiti els cossos en forma de discriminació.

I want to write about the pain. The pain of waking up in the recovery room which is worsened by that immediate sense of loss. Of going in and out of pain and shots. Of the correct position for my arm to drain. The euphoria of the 2nd day, and how it's been downhill from there.

I want to write of the pain I am feeling right now, of the lukewarm tears that will not stop coming into my eyes- for what? For my lost breast? For the lost me? And which me was that again anyway? For the death I don't know how to postpone? Or how to meet elegantly?¹⁸

Lorde expressa amb contundència la realitat dels dies anteriors i posteriors a la mastectomia. El dolor físic, psíquic, la por, la inseguretat, el plaer de compartir i sentir-se acompanyada per la xarxa de dones que l'envoltava, els autoenganys, l'esforç constant de cercar respostes i obrir preguntes, el procés, en fi, que transita des dels primers interrogants ansiosos i desequilibradors fins a la connexió profunda de la realitat de la vulnerabilitat i la mort, travessada pel propi saber ja acumulat sobre la manera de ser dona, lesbiana, negra i, ara, malalta de càncer.

L'autora ens diu que ser negra, grossa i pràcticament cega als EUA exigeix tanta supervivència que o bé aprens a gestionar-ho o bé mors. Però d'aquesta lliçó de supervivència Lorde desitja extreure'n ensenyament. Per això, entre altres motius, escriu sobre la vida, el cos, la subalternitat i el dolor. Perquè altres dones, si volen i poden, donin a les seves paraules una significació més

¹⁷ *Ibidem*, pàg. 21.

¹⁸ LORDE, Audre. *The Cancer Journals: Special Edition*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1980, pàg. 23 i 24.

àmplia: quelcom per compartir perquè pugui utilitzar-se. En aquesta transmissió s'intueix la magnitud de la idea de xarxa entre dones. L'autora no pot concebre el propi cos i la pròpia realitat si no és en aquest context, de suport, d'aprenentatge i de transmissió. És en la càlida mirada de les companyes on Audre reconeix la seva força.

L'experiència del dolor, d'entomar els sentiments més feixucs i foscos, és quelcom que pren la forma d'un acte polític. Lorde plora per totes les dones que es limiten únicament a la pèrdua física, que no aborden el veritable i terrible significat de la mortalitat quant a arma i poder. Això és, que es preocupen i s'ocupen fonamentalment per modificar la nova estètica. L'abordatge de l'autèntic significat de la mortalitat (i tota la seva travessia) és la forma potencialment subversiva que pren el dolor. És a dir, de què podem tenir por després d'assumir i travessar la pròpia mort? Una vegada hem acceptat l'existència real de la nostra mort (fragilitat i vulnerabilitat), qui pot tenir realment poder sobre nosaltres? Aquest és, deia, el potencial polític. Quan hom travessa la discriminació, el dany, el rebuig, l'hostilitat, i es fa càrrec de la part més dolorosa, resulta que en surt amb una força renovada i poderosa. El càncer de pit serveix a Lorde per descobrir una porta d'accés al propi poder i coneixement. I són el dolor, l'angoixa i la consciència de mortalitat el que ho possibilita. El relat de l'autora no deixa de ser un testimoni del procés de connexió amb el propi cos i la realitat tangible de la finitud. És destacable aquí el moviment incessant de reconeixement de la pròpia vulnerabilitat cap a la fortalesa. És a dir, no evitar la por, sinó utilitzar-la com a combustible per transitar pel propi camí, aquell que realment desitgem. Ens diu que si podem realitzar el salt de la impotència a l'acció, llavors el treball utilitza la por, la drena, i el resultat és un immens efecte d'apoderament. Com es pot fer, doncs, d'aquesta lliçó pedagògica? Aquesta és la qüestió que ens interpel·larà al darrer apartat de l'article.

3. QUEER/CRIP I LES OBERTURES DEL DOLOR

La teoria Queer¹⁹ permet revisar la significació política del dolor, però aquí és especialment pertinent una de les seves variants, això és, la teoria Crip. Tal

¹⁹ La teoria Queer és el fruit d'una evolució de les formes de lluita del col·lectiu homosexual. No sorgeix com un conjunt de sabers elaborats acadèmicament, sinó que apareix a finals del anys vuitanta del segle xx com a forma contestatària. Es tracta d'una forma d'autodenominació originària de les lesbianes negres i del sud de Califòrnia. Trobem, en aquesta autodenominació, una clara revelació en contra la *identitat gai*. Es tractava d'un gai poc representatiu per un gruix important de subjectes. Blanc, home, de classe mitjana-

com s'introduïa en treballs anteriors,²⁰ la teoria Crip no deixa de ser una epistemologia *queer* aplicada al cos funcionalment divers (discapacitat). Si bé la traducció de la *Queer Theory* és 'teoria maricona' i la *Crip Theory* la podem traduir com a 'teoria esguerrada'. En qualsevol cas, dues maneres de comprendre una diferència inacceptable pel sistema. L'obra de McRuer²¹ planteja la construcció de la normalitat corporal, l'heterosexualitat i les connexions entre ambdues relacionant aquesta normalitat amb la història i la política econòmica de la visibilitat de la discapacitat i l'homosexualitat. El sistema de normalització corporal produeix un determinat sentit sobre la discapacitat que està profundament lligat al sistema heterosexista o d'obligatorietat heterosexual que produeix raresa, estranyesa o *queerness*. De forma que per McRuer l'heterosexualitat obligatòria és contingent a l'obligatorietat de la corporalitat normal i viceversa. En definitiva, la discapacitat, com l'homosexualitat, és el fruit d'una biopolítica i una anatomopolítica de les poblacions i els cossos respectivament.

La teoria Crip està relacionada amb l'estudi de la conceptualització i materialització d'òrgans i discapacitats en diferents territoris culturals i amb la manera com es podrien comprendre des de la resistència a l'homogeneïtzació

alta, consumista i a la moda. Un prototip de gai que, ben segur, considerava tenir massa coses a perdre si s'allunyava de la normalitat. La lluita per una sèrie de drets, la normalització, l'acceptació i la discreció formaven part del panorama que l'acompanyava. D'aquesta manera, la distància amb altres realitats era massa profunda. Així, aquells subjectes rebels –dones, lesbianes, pobres, de color, mexicanes (*chicanas*), amb altres formes de vida– es neguen a sentir-se reconegudes com a gais i passen a autodenominar-se *queer*. Reconeixem una evolució en les formes de lluita que s'inicia amb un desig de normalitat, d'acceptació, durant els anys cinquanta als EUA. Progressivament es descentralitza aquest desig d'igualtat i pren força la idea de la diferència (anys setanta). El moviment crític i social dels anys seixanta als EUA determina el creixement d'una posició de lluita significativament diferent. Així, el moviment contracultural (afroamericà, hippy, antimilitarista, feminista, etc.) ofereix un marc de possibilitats que permetrà l'adveniment de nous plantejaments. A Europa, però, cal esperar fins als anys setanta per a l'aparició dels primers moviments d'alliberació gais. Des d'aquests es comença a reafirmar la identitat gai com a quelcom positiu, es denuncien les marginalitzacions i patologitzacions que bona part de les institucions havien dirigit cap al col·lectiu homosexual. Les conquestes es comencen a produir, i progressivament es territorialitzen alguns espais. Els gais s'estandarditzen i s'aburgesen progressivament. Molts dels col·lectius militants es van convertint en simples grups de pressió per aconseguir certa integració social. Es perd, per tant, el to revolucionari inicial. És en aquest marc de forta identitat gai on apareixen els nous discursos i pràctiques que, a finals dels anys vuitanta, s'anomenaran moviments *queer*. PIÉ, Asun. «De la teoria *queer* i les altres maneres de pensar l'educació», *Temps d'Educació*, 37, 2009, pàg. 253-270.

²⁰ PIÉ, Asun. «Els Disability Studies i el gir hermenèutic de la discapacitat», *Temps d'Educació*, 40, 2011, pàg. 243-262. Així com a PLANELLA, Jordi i PIÉ, Asun. «Pedagoqueer, resistències y subversiones educativas», *Educación XXI*, 15.1, 2012, pàg. 265-283.

²¹ MCRUER, Robert. *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press, 2006. c

cultural. Així mateix, també està relacionada amb l'autoidentificació *crip* al carrer. És a dir, amb la destrucció de voreres, amb cadires de rodes encadenades als autobusos, reivindicació de serveis comunitaris i instal·lacions per a la independència dels subjectes *crip*. Els activistes amb discapacitat que s'han identificat com a *crip* ho han fet com a resposta a la norma que imposa una corporalitat-capaç i com a resposta a la subordinació i opressió que, a conseqüència d'aquest imperatiu, pateixen alguns cossos. Cossos estigmatitzats per una cultura que no vol o no pot adaptar-se a la presència de corporalitats diferents i les condemna a un efecte paradoxal d'hipercorporalització productor d'invisibilització. Els artistes *crip* tenen orgull (vinculat a la discapacitat) i presenten alternatives al voltant de l'abjecció. És a dir, juguen amb la qüestió dels monstres des de la provocació/atracció com a possibilitat d'existència contestatària. La posició *crip* s'ubica en el marge més radical de la militància vinculada a la diversitat funcional, en el nostre territori ara per ara molt minoritària.

Deia que és dins l'epistemologia *crip* on trobem una nova torçada (i amplitud) de la dimensió política del dolor. A priori, aquí ja no es tractarà tant de travessar-lo en els termes de Lorde per desocultar-lo com de traslladar-lo a un altre registre. En qualsevol cas, al capdavant, caldrà preguntar-se si la construcció d'aquesta nova significació no es vincula, inevitablement i ineludiblement, també, al fet de travessar-lo a la manera de Lorde.

La nova significació de la discapacitat, l'impediment i el cos funcionalment divers introduït pels *disability studies* és el que ha permès i permet pensar el dolor (i en conseqüència, el plaer) en clau política, de manera que produeix noves significacions, especialment sobre els cossos marcats per una discapacitat.²² Bob Flanagan, artista, escriptor i *performer*, tractava (en les seves produccions artístiques) la intersecció entre el cos amb discapacitat i la dimensió

²² Es tracta de la significació social de la discapacitat i l'impediment. Això és, la necessitat de parlar de la fenomenologia de l'impediment i la noció encarnada de discapacitat. Aquest punt té relació amb els interrogants que planteja el postestructuralisme sobre el cos social, ja no l'individual. És a dir, en la construcció social de la discapacitat operativitzant l'efecte d'ancorar encara més l'impediment al cos. Un tipus de dissociació entre l'un i l'altre. El postestructuralisme ha operat un esborrament del cos que alguns fenòmens, com el dolor, anuncien com a irreal. En el dolor el cos s'imposa, semblaria també que en algunes morfologies corporals el cos també s'imposa en la relació. Per aquest motiu s'ha parlat de la necessitat de comprendre la noció encarnada de la discapacitat, això és, com afecta la mirada social en la pròpia construcció del cos i de comprendre també que l'impediment és social i amb aquest, aproximar-se a la mateixa antropologia del dolor. I és en aquesta dimensió social del dolor on és possible pensar-lo com a reapropiació política. La resposta sobre el que s'ha de fer amb el dolor quan apareix és el que en canvia la mateixa magnitud o profunditat. És a dir, el que posa de manifest la seva mateixa fenomenologia.

eròtica. El seu cos amb fibrosi quística i el joc sadomasoquista que practicava eren font de produccions artístiques. A les seves produccions el dolor i el plaer en dialogicitat, com a components inseparables, indicaven que ambdós, fibrosi quística i sadomasoquisme (això és, la discapacitat i la sexualitat) es negocien com a llocs mútuament contingents.²³ El treball de Flanagan, per tant, posa en relleu els efectes del diàleg entre la teoria Queer i els *disability studies*. Per bé que les pràctiques sexuals sadomasoquistes de Flanagan li permeten transformar el propi dolor físic, el seu compromís amb la raresa supera el cos individual (amb dolor) i s'estén fins al fenomen del dolor estigmatitzat socialment. El potencial transgressor del gest *queer* de Flanagan està, justament, a convertir la discapacitat i la malaltia en fenòmens *crip*. En definitiva, aquest autor conjuga el dolor i la discapacitat amb el desig i el plaer, col·lapsant la resposta a la qüestió de saber si desitja o no desitja tenir fibrosi quística. Flanagan estima el dolor, i la seva provocació ostentosa posa de manifest una manera d'estar malalt que és part de la resignificació *crip* de la discapacitat. És a dir, *queerejant* la discapacitat estableix els fonaments en què la malaltia pot ser desitjada o benvinguda. Es transforma la discapacitat en autoafirmació *crip*. La manera de Flanagan de desitjar la discapacitat posa en joc el futur imaginat per Butler, això és, que un altre món és possible.²⁴ A saber, un món *crip*, més enllà de les normes imposades de tenir cossos-capaços.

3.1. *Un gest crip en Audre Lorde*

Fins aquí s'obre la pregunta: la gestió del dolor de Lorde és un acte *crip*? El que posa en joc l'autora és el significat social del dolor dels homes, les dones i les altres dones. Això és, el lloc o no-lloc que ocupen els cossos, el lèxic i la semàntica emprada per narrar i explicar el dolor (femení). Així, Lorde assenyalava la dualització semàntica en relació amb el dolor, per a ells sovint la marca del dolor en el cos funciona com a significat d'honor; per a elles, com a vergonya inenarrable. Observem que el dolor està relacionat amb el que és més essencial de l'ésser humà. En aquest sentit, Le Breton assenyalava la discriminació entre el sofriment físic i el moral, això és, el dolor del cos o de l'ànima (*pain* i *suffering*). «Siendo el dolor una experiencia común, solidaria, tema universal que

²³ KOLÁROVÁ, Katerina. «Performing the Pain: Opening the (Crip) Body for (Queer) Pleasures», *Review of Disability Studies: An International Journal*, 6, 2010, pàg. 44-50.

²⁴ MCRUER, Robert i WILKERSON, Anne. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 9, 2003, pàg. 1-23.

acompaña al hombre a lo largo y ancho de la geografía junto con la muerte, pues el sufrimiento es siempre humano aunque también conozcan el dolor los animales; tal vez, porque el dolor manifiesta a su manera la profundidad propia del hombre y de algún modo la supera. Solamente el hombre cuando sufre sabe que sufre, y se pregunta la razón de este dolor del mismo modo que se plantea el significado del mal.» D'aquesta manera es comprèn la magnitud de la importància del dolor en la mateixa ontologia humana, la qual cosa suposa que, si es nega que existeixi, per efecte d'ocultació, es nega també la mateixa essència humana. Per tant, en definitiva Lorde situa traces predeterminades de camins diferents per viure el dolor i, en conseqüència, per travessar-lo i explicar-lo. Semàntiques diferents per a ells i per a elles i encara més, per a aquelles altres. Significats diferents que sembla que indiquen un camí prohibit per a les dones: el camí del cos com a *Leib*, és a dir, el d'un *cos-subjecte-intencional*.²⁵ I travessar el dolor, segons Lorde, enforteix, i encara amb la mort, i consegüentment, amb la vida i amb l'amor.

L'autora utilitza políticament el dolor i ho fa de manera intersubjectiva, narrant-lo, visibilitzant-lo, autoritzant-se a si mateixa a viure'l sense constriccions. Aquesta és la semàntica del dolor per Lorde: el no-lloc social atorgat a les dones per poder narrar-lo és senyal d'un dolor estigmatitzat socialment. Senyal, per tant, de la privació que condemna la dona a no poder construir els propis significats sobre allò que la concerneix. Això indica la possibilitat de pensar el cos més enllà del que és pròpiament físic (*Körper*), és a dir, entès com a essencialment subjectiu. I, en conseqüència, en clau feminista, a no poder produir actes a favor d'una arqueologia femenina. Per allò que indica, per allò que rebel·la, per allò també que permet. Això és, pensar el propi cos, no com a objecte de la dominació masculina (com a cos matèria *Körper*), sinó com a textura en construcció nuada a la vida (com a *Leib*). El cos com a missatge polític de resistència, com a manera d'escapolir-se del mandat social. El cos d'una dona, negra, lesbiana, amb un únic pit, és missatge. I quan Lorde se'l fa seu, quan es nega a utilitzar un fals pit, en fa un discurs, el (re)escriu, converteix el no-pit, aquesta absència, en subjectivitat. Això és, una gestualitat *crip*. La tara, aquella part esguerrada, té aquí una nova significació, és ferida de guerra, senyal d'honor, de triomf. En síntesi, un nou espai social, lèxic i semàntic per al cos esguerrat d'una dona i, per tant, de les dones en conjunt. I en conseqüència, obertura per pensar el cos de la dona en la dimensió *Leib*.

²⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard, 1979, pàg. 509.

Lorde sembla que encarna també un diàleg *queer/crip* permanent en la seva manera de pensar-se, pensar el cos, el càncer i el dolor lligat a aquest. L'autora, amb la seva rebel·lió a encaixar amb el mandat social d'haver de tenir dos pits, construeix una altra narrativa sobre el fet de ser dona, sobre el cos de la dona, sobre la malaltia i el que aquesta aporta al conjunt de la seva vida. Significa això que l'espai reservat per gestionar lliurement la malaltia, el dolor i la discapacitat està tancat a la mateixa significació social o rol social reservat a la dona. No hi ha una multiplicitat de maneres de pensar el propi cos malalt, el dolor o la discapacitat. Hi ha una única manera, perquè les altres maneres obren la mateixa significació social del que és ser una dona i, per tant, posen en crisi l'ordre social. Això significa que practicar una altra gestió de la contingència lligada a la vida, suposa obrir espais socials a les minories colonitzades. I aquest fet, fixem-nos-hi, ofereix un lloc especial a la pedagogia social i a l'educació social.

3.2. *La performativitat del dolor*

Una qüestió important que posa en joc l'apropiació del dolor en l'obra de Lorde i Flanagan és el seu aspecte performatiu. El dolor no és únicament una sensació que es pugui localitzar, sinó una emoció complexa que opera en el cos i la ment. Per Kolárová,²⁶ el treball de Flanagan indica que el dolor no es pot localitzar només en un cos individual, sinó que té a veure amb una situació de context i amb una interacció complexa entre qui pateix el dolor i qui n'està fora. En aquest aspecte, la *performance* revela que el dolor és una pràctica en una doble direcció, en el sentit que es rep o se sent i en el sentit que produeix uns efectes, canvis, significats. És a dir, el dolor apareix i produeix, això és, el dolor és fet i productor de fets. Sobre això cal preguntar-se quines reapropriacions del dolor són performatives i productores de significats i missatges polítics. O encara més, podem preguntar-nos quines posicions estan produïdes pel dolor i com el dolor dóna forma a la superfície dels cossos socials. Aquesta última qüestió és justament la que posa en joc el procés de Lorde. Quins efectes produeix el dolor exterioritzat o desocultat? Com es relaciona el dolor amb la materialitat dels cossos dins i fora del dolor? O fins i tot: com el concepte de performativitat del dolor es presta justament a *queerejar-lo*?

²⁶ KOLÁROVÁ, Katerina. «Performing the Pain: Opening the (Crip) Body for (Queer) Pleasures», *Review of Disability Studies: An International Journal*, 6, 2010, pàg. 44-50.

Val a dir, però, que en el nostre context el dolor s'associa fonamentalment a una experiència intensament desagradable i estranya per a un mateix. El dolor es percep com a quelcom aliè a un mateix. Aquesta situació d'estranyament implica també els nivells interpersonal i intersocial de les relacions. El dolor no és només un fet traumàtic per al cos, sinó que afecta radicalment les possibilitats de la comunicació. Però el fet de visibilitzar o exterioritzar el dolor tot dotant-lo d'una nova semàntica transgredeix l'isolament i el mateix estranyament del dolor. En definitiva, el que ofereix l'aproximació *crip* és pensar que el dolor no és quelcom estàtic en el cos, sinó que es refereix a un cos en situació, en dialogicitat amb el seu entorn, significant i significat productor de missatges. I també, com dèiem, la pràctica *crip* permet un tipus de (re) apropiació que ens acosta a la idea del *cos-subjecte-intencional*, que, en definitiva, assenyalava que no som davant el nostre cos, ni som en el propi cos, sinó que som el cos.²⁷ Ser el cos significa, entre altres coses, que la manera de (re) escriure'l, construint noves textures i nous textos, produeix subjectivitat i, en conseqüència, altres maneres de ser al món, de ser cos en el món.

4. SER COS EN EL MÓN I FER PEDAGOGIA DEL COS

La idea de *ser cos en el món* és el que ens interessarà en aquest darrer apartat. És a dir, com es pot fer de la biografia de Lorde aprenentatge i contingut educatiu. Es tracta de descobrir quina lliçó en podem extreure i com podem operativitzar-la en proposta. O fins i tot, com podem revisar la pedagogia social contemporània a partir de les obertures que hem constatat. A priori, el que resulta rellevant és pensar com podem traslladar el procés efectuat per l'autora de desocultació i anomenament del dolor, a l'educació. Com podem fer, doncs, pedagogia d'aquesta travessia pel dolor, específicament política feminista del dolor. Aquí apareixen diverses qüestions a considerar. En primer lloc, el concepte de vulnerabilitat com a ontologia²⁸ humana negada; en segon lloc, la negació/ocultació del dolor i de la mateixa significació d'aquest per les

²⁷ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard, 1979, pàg. 175.

²⁸ Aquest concepte aquí no té relació amb les explicacions ontològiques sobre el dolor. És a dir, no parlarem del que és el dolor ni dels tipus de dolor que hi ha. Simplement ens movem en les sospites del que pot obrir el dolor i el que suposa gestionar-lo des del relat, en la narrativa de la malaltia i el dolor. Per tant, el que aquí anomeno ontologia humana negada més aviat té una relació amb el rebuig que el sentit comú ha efectuat sobre la realitat de la vulnerabilitat humana. El fet de no voler saber sobre la pròpia fragilitat i finitud, que el mateix dolor i la malaltia posen en evidència.

done; en tercer lloc, la incorporació de la política dels cossos en educació, que desemboca en una reivindicació d'alteritat radical; i en darrer lloc, la discussió sobre els usos neutres de la tecnologia (protètica i correctiva) en educació.

4.1. *La vulnerabilitat ontològica de l'ésser humà*

Los padres blancos nos dijeron, pienso, luego existo. La madre Negra que todas llevamos dentro, la poeta, nos susurra en nuestros sueños: Siento, luego puedo ser libre.²⁹

Auschwitz va ser fruit de l'humanisme, motiu pel qual cal revisar-ne les seqüeles, els errors i els horrors epistemològics. Justament la negació del valor de la finitud, la vulnerabilitat, el cos, la caducitat, la intimitat i la subjectivitat del dolor en són alguns. Heidegger va advertir en el subjecte racional l'arrel de la deshumanització. L'humanisme, per tant, ens porta a la inhumanitat, a la impossibilitat d'entendre la vida en la seva historicitat i en la seva corporalitat. S'esborra des d'aquí el que entorpeix la relació del subjecte de l'objecte, el que és purament subjectiu. Aquest excés d'humanisme va ser, al meu entendre, el colofó de la versió kantiana de subjecte. Val a dir que part de l'esdevenir històric de la humanitat està relacionat amb aquest problema de la subjectivitat. En la versió kantiana el subjecte és fonament a priori de tot el fonamentat. Això és, quelcom que sempre hi ha estat, com a fet natural i anterior, convertint-se, doncs, en principi i raó de totes les coses. El subjecte de la raó (masculí, blanc i heterosexual) ha estat, doncs, contingut i continent del món que coneixem.

Així, la raó com a principi i fonament de totes les coses és la causa principal que el món del cos, els afectes, les emocions i els subjectes subalternitzats segueixin al marge de les maneres de fer ciència, de les maneres legítimes d'habitar els cossos i de les formes acceptades de transitar el món. Aquests modes hegemònics diuen construir saber i una única realitat/veritat sobre el món i el que hi passa, negant per la força de la raó tot el que no s'ajusta a aquesta, la qual cosa, portada a l'extrem, suposa negar la mateixa vida o, cosa que és el mateix, la fecunditat. Les maneres de coneixement subaltern ens parlen de l'experiència dels cossos discriminats per raó de color de pell, orientació sexu-

²⁹ LORDE, Audre. *La hermana y la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003, pàg. 101.

al, diversitat funcional, gènere, etc. Sens dubte, des d'un altre lloc, des del lloc de la ferida feta carn, de la marca en els cossos, ara altres. Ens parlen, en fi, dels Drets Humans sistemàticament vulnerats.

La lògica de la modernitat ha exclòs aquesta experiència, l'ha silenciada, entenent-la com el saber-que-no-compta, que-no-interessa (aquell saber silenciada del qual ens parlava l'autora). Aquesta modernitat és el que ha condicionat la nostra cosmovisió del món, del cos, de l'ànima o de les diferències. El que ha volgut negar el mateix sentit tràgic de la vida, la finitud i el que és consubstancial a l'ésser humà: la seva incompletesa. Observem, doncs, que el dolor és justament el que confronta l'ésser humà amb aquesta part sistemàticament negada. Què es pot fer i com es pot fer discurs (polític) del dolor és el que interpel·la l'educació. Això és, com es pot deixar pas a la subjectivitat que construeix significat sobre el sofriment encarnat. L'essència de l'home no està ja en la llibertat, ens diu Lévinas, sinó en una mena d'encadenament. «Ser veritablement si mateix no és reprendre el vol més enllà de les contingències sempre estranyes a la llibertat del jo. Ser un mateix, per contra, consisteix a prendre consciència de l'encadenament original i ineluctable al nostre cos. Consisteix, sobretot, a acceptar aquest encadenament.»³⁰

El que he sostingut i sostindré és que aquesta acceptabilitat del finit, contingent, inacabat, vulnerable o corpori, no s'ha donat en la modernitat. I que és justament aquesta inacceptabilitat, més o menys velada, el que ha comportat l'expulsió de l'Altre en la construcció del coneixement. Fer política del cos i especialment del dolor subverteix aquesta lògica ancestral de negació i, en conseqüència, problematitza l'apologia d'alguns valors centrals en educació, tot qüestionant-ne la presumpta bondat. Comprendre la importància de la gestió del dolor en l'experiència humana, l'obertura de significats que pot aportar i, en conseqüència, l'habilitació (més aviat multiplicació) d'espais socials que pot representar el fet de fer-ne experiència és el que li interessa a la pedagogia social. Si bé hem patit d'un excés de raó de conseqüències nefastes, els discursos encarnats, corporeïtzats i historitzats són d'una importància cabdal per comprendre que les emocions, malgrat els seus perills, són components essencials per il·luminar el judici moral i orientar la conducta.

³⁰ LÉVINAS, Emmanuel. *Los imprevistos de la historia*. Salamanca: Sígueme, 2006, pàg. 33.

Creo que nos han enseñado a pensar, a codificar la información, de una manera determinada y antigua, y también nos han enseñado a aprender y a comprender las cosas de esa manera. Las formas posibles de lo que nunca ha cobrado existencia sólo existen en ese lugar oculto donde guardamos los anhelos indómitos y sin nombre de algo diferente, algo que está más allá de lo que hoy se denomina posible, y hacia donde nuestro entendimiento puede ir abriendo caminos.³¹

4.2. *Limitació de l'univers simbòlic del dolor femení*

Els camins simbòlics barrats als col·lectius inferioritzats en qüestions de dolor, fragilitat i vulnerabilitat han estat arma per dominar-los i exercir el poder sobre seu i, en conseqüència, suposen també lloc de resistència. El que hem constatat anteriorment és justament una entrada vetada a l'univers simbòlic del dolor en les dones, la qual cosa suposa, en conseqüència, una impossibilitat social per apoderar-se del cos i la seva experiència. I el cos és per Merleau-Ponty (1961) l'àmbit més important de l'experiència i, en conseqüència, de la comprensió del món. Condicionada, formada i deformada una determinada imatge del propi cos, es genera, per tant i irremeiablement, una determinada comprensió i situació en el món. És justament en aquest punt on trobem la importància cabdal del cos, el dolor, la malaltia i la discapacitat per a l'educació. Això és, comprendre l'abast de les possibilitats de les narratives d'aflicció, del dolor, de la malaltia, com a potencials activadores de significats (intra i intersubjectius), com també com a espais de problematització de les pràctiques socials que canalicen els camins d'expressió o ocultació de la malaltia i el dolor.

Hem vist en l'experiència de Lorde una insistència social a negar el dolor de la malaltia de càncer de pit, la qual cosa suposa una obturació de les possibilitats de construcció de significats sobre el dolor. Això és, el que veritablement es nega és la narrativa sobre el mateix dolor i, en conseqüència, l'obertura semàntica. Lorde efectua una afirmació política del jo a través de la seva narrativa. És una història d'experiència real lligada a la biografia, a la comprensió i construcció biogràfica des de l'experiència encarnada com a subalterna. Narrar s'entén aquí com un procés que permet situar el sofriment en la història i en el món. En certa manera, la connexió amb el dolor permet a l'autora (re)semantitzar el món, qüestionant aquesta que retorna com una nova semàntica sobre el mateix dolor.

³¹ LORDE, Audre. *La hermana y la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003, pàg. 103.

Inicialment, però, l'epistemologia antropològica del dolor ens indica que aquest es converteix en un tot quan és persistent i crònic. Això és, «se convierte en un “todo”, en una experiencia de totalidad, no en una única serie de sensaciones sino en una dimensión de toda su percepción. Fluye del cuerpo al mundo social, invadiendo su trabajo e infiltrándose en las actividades cotidianas». ³² El dolor intens implica, per tant, un mena de destrucció del món vital, qüestió aquesta que s'intenta modificar amb la màxima celeritat. És per aquest motiu que habitualment es clausura o silencia el dolor, ja sigui precipitant l'ús de pròtesis o restaurant (en fals) el món vital anterior, o ambdues coses alhora. Serà justament la dita clausura narrativa del dolor el que no permetrà entrar a interrogar aquest món i comprendre el que ofereix el cos esguerrat. El cos polític del dolor, és a dir, els camins establerts per aquest, destruint o reconstruint el món de la vida, modelen les activitats i expectatives dels subjectes. És justament el cos polític del dolor del càncer de pit el que altera Lorde a través del seu posicionament, preservant i recuperant (fins i tot ampliant) el seu món de la vida. I en conseqüència, de totes les subalternes. Fonamentalment el que es posa en joc aquí és la possibilitat de transformar l'experiència de la malaltia i el dolor en mecanisme constructiu. Això és així, entre altres coses, per l'efecte d'enfrontament als propis límits que suposa la seva experiència. I per la reivindicació (política) a no veure's negada en el seu malestar, això és, en la vivència subjectiva del cos. Això és possible, deia, perquè no hi ha clausura precipitada del dolor, sinó justament travessia narrativa pel mateix dolor.

L'estratègia que utilitza Lorde per vèncer la por que inspiren la malaltia i el dolor és en primer lloc l'anomenament, i en segon lloc, la visibilització. És a dir, construeix un problema polític de l'acte més íntim que suposa l'experiència del dolor. D'aquests dos exercicis se'n derivarà una nova construcció de significat que alterarà la pròpia percepció del dolor. Observem en el joc de Lorde, per una banda, la ruptura amb la construcció social del dolor relacionada amb els mateixos arquetips de la cultura, i en segon lloc la subjectivitat del propi dolor, que depèn de la visió i el significat que es té del propi cos. En la seva biografia s'observa la circumscripció del dolor com a arma política, qüestió probablement facilitada per l'ús polític que fa l'autora del propi cos al llarg de la seva trajectòria. Fixem-nos que Lorde pateix en la seva història una mena d'*excés de cos* que acaba precipitant la seva mateixa

³² GOOD, Byron. «El cuerpo, la experiencia de la enfermedad y el mundo vital», *Medicina, racionalidad y experiencia: Una perspectiva antropológica*. Barcelona: Bellaterra, 2003, pàg. 215-246.

(re)apropiació. Com diu Le Breton: «No hay una objetividad del dolor, sino una subjetividad que concierne a la entera existencia del ser humano, sobre todo a su relación con el inconsciente tal como se ha constituido en el transcurso de la historia personal, las raíces sociales y culturales; una subjetividad también vinculada con la naturaleza de las relaciones entre el dolorido y quienes lo rodean.»³³ Ens diu Le Breton que buidar el dolor de tot significat suposa deixar l'ésser humà sense recursos, fer-lo vulnerable. Com dèiem a l'inici del text, el dolor no és sinó signe d'humanitat, abolir la facultat de patir és posar fi a la condició humana. I insistir en l'ocultació, per la via de les pròtesis o el mutisme, és un tipus de buidat subjectiu sobre allò que concerneix els cossos, una negació, en fi, del propi dolor i, en conseqüència, del mateix estatut d'humanitat.

Uno de los hilos conductores de mi existencia es la batalla por preservar mis percepciones, tanto si son agradables como desagradables, dolorosas o lo que fuere... [...]. La verdad es que siempre me he expuesto al castigo, me he lanzado a él de cabeza: «si es la única manera en que puedes tratar conmigo, adelante, trata conmigo de esta manera».³⁴

4.3. *La política dels cossos i la reivindicació de l'alteritat radical*

No voler-se fer càrrec de la contingència de la vida, en nom de la raó, és el que finalment incrementa un tipus de desconeixement que opera en forma de subjecció i dominació. Per aquest motiu, fer política educativa del dolor, de la fragilitat o la discapacitat és incrementar els elements de resistència a la dominació dels col·lectius inferioritzats. El fet d'obrir significats (subjectius i en conseqüència socials) sobre els cossos diversos i sobre la mateixa contingència de la vida és el que podria entomar l'educació social en la seva versió més política. Fer un gir *crip* en la manera de pensar alguns cossos permet situar els actes d'anomenar, narrar i desocultar en el centre del treball polític. Fixem-nos, però, que aquesta no és una educació política que adoctrina en contra del pensament hegemònic, sinó fonamentalment subjectiva. Aquí l'arqueologia de la subjectivitat acaba sent, en si mateixa, acte polític de resistència. Lluny de domesticar i homogeneïtzar, es tracta de no negar allò que concerneix els

³³ LE BRETON, David. *Antropología del dolor*. Barcelona: Seix Barral, 1999, pàg. 94-95.

³⁴ LORDE, Audre. *La hermana y la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003, pàg. 77.

cossos, això és, la possibilitat d'ampliar semàntiques sobre el que succeeix. Pedagogia, per tant, de la contingència lligada a la vida, que pensa els cossos subalterns en clau política, així com la subversió *queer/crip* com a estratègia d'amplificació semàntica, i la narrativa, com a productora de subjectivitat (re) visitada, ara en clau política.

Porque no se puede combatir contra el viejo poder sólo con sus armas. Sólo podemos combatirlo creando una estructura global que abarque todos los aspectos de la existencia, crearla a la vez que resistimos.³⁵

Aquesta política dels cossos, però, és un acte de (re)apropiació que altera l'ordre social. Està alineada amb un treball simbòlic sobre el propi estigma. Això és, la negritud, el cos divers, el lesbianisme, etc..., que incideix en el mateix lèxic. «Sabía, como siempre lo había sabido, que la única manera de evitar que la gente te ataque por ser lo que eres consiste en adelantarse a ellos y ser sincera y abierta, en hablar de ti misma antes de que ellos hablen de ti.»³⁶ Canviar el subjecte de l'enunciació, això és, passar de ser objecte d'insult i dominació a ser subjecte autodefinit és una estratègia *queer* de resistència. Aquí veiem el salt de l'assimilació a la resistència. És a dir, del desig d'integració (a qualsevol preu) a l'ideal de la diversitat, que inevitablement passa per un allunyament del grup hegemònic (liberals blancs en la lluita racial) i una afirmació del valor de la pròpia diferència. El *black is beautiful* té aquí tot el seu sentit, actualment versionat en qüestions com la diversitat funcional (discapacitat), el mateix orgull gai o els actes més *queer/crip*. Tot i així, hi ha un salt qualitatiu entre el valor social positiu que s'incorpora a alguns cossos i la seva mateixa subversió/provocació en les versions radicals *queer/crip*. Aquesta politització radical, en la variant més subversiva, és el que ens interessa pensar en educació. Com es pot fer, per tant, pedagogia *queer*? És aquesta construcció positiva de la diferència el que es va coent en col·lectius que militen pels drets de les persones amb diversitat funcional. I és aquí on pren tot el sentit la sentència: *encara falten molts anys perquè una persona amb discapacitat pugui dir que està orgullosa del seu estat*.

L'assimilació ha conduït a un tipus d'autoaversió i negació destructius. Això és, a la doble consciència característica de l'opressió. Per aquest motiu

³⁵ *Ibidem.*, pàg. 105.

³⁶ *Ibidem.*, pàg. 99.

la mateixa Lorde recorda les paraules de Freire: «tal y como lo explica brillantemente Paulo Freire en *Pedagogía de los oprimidos*, el verdadero objetivo del cambio revolucionario no es sólo la situación de opresión de la que pretendemos liberarnos, también lo es esa parte del opresor que nos ha sido implantada en nuestro interior y que sólo conoce las tácticas de los opresores y las relaciones de los opresores».³⁷ En reivindicar la identitat que justament la cultura dominant vol menysprear, els subjectes eliminen la doble consciència. I aquesta afirmació positiva dels col·lectius introdueix la possibilitat d'entendre la relació entre grups com a única diferència, en lloc de fer-ho des de l'exclusió, oposició o eliminació.³⁸

En síntesi, convindria pensar en l'interès pedagògic (alliberador i emancipador) de polititzar els cossos. És a dir, la finitud, la vulnerabilitat, el dolor, la discapacitat i la malaltia. I això no és sinó un treball de descentralització de la raó en educació a favor dels cossos i les emocions. Un treball polític que pensa els agents de l'educació i els seus processos en un altre registre, de manera contingent a la vida, la història i el món. Un gir epistemològic (feminista), en fi, que té a veure amb una altra manera de pensar i sentir els cossos de l'educació social.

The black unicorn is greedy.
 The black unicorn is impatient.
 The black unicorn was mistaken
 for shadow
 or symbol
 and taken
 through a cold country
 where mist painted mockeries
 of my fury.
 It is not on her lap where the horn rests
 but deep in her moonpit
 growing.
 The black unicorn is restless

³⁷ LORDE, Audre. *La hermana y la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003, pàg. 134.

³⁸ MARION, Young. *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra, 2000, pàg. 280.

the black unicorn is unrelenting
 the black unicorn is not
 free.³⁹

5. CONCLUSIONS

Fet i fet, l'anàlisi del deixant del discurs de Lorde ens indica la importància de l'ús polític del cos i el dolor, la desocultació, així com la narració de l'experiència de subalternitat en educació. Totes plegades estratègies polítiques de resistència que, per bé que només les podem situar en el terreny del que és particular i subjectiu, componen un exemple de militància feminista amb gestualitats *queer*. És aquesta experiència de marginalitat i l'ús polític que en fa l'autora el que permet revisar l'orientació actual de la pedagogia social. Els mateixos cossos de l'educació social com són tractats, mirats i anomenats donen compte d'altres experiències subalternes de dolor negat, desterrat a l'àmbit íntim o medicalitzat que bé amaguen un potencial transformador, ignorat en educació. Per tant, Lorde mostra un exercici de desplaçament de la normativització dels cossos cap al dolor (obertura simbòlica, gestió desocultada i compartida). Qüestió aquesta que possibilita una nova idea del cos colpejat, cos divers o estrany. Transformar, per tant, allò que subjecta els cossos, desocultant i col·lectivitzant components de l'esfera privada i íntima, dotant-los de significació política. La posició i gestió que fa l'autora de la seva subalternitat indica els elements de reflexió i anàlisi de les pràctiques majoritàries de l'educació social, la manera en què es formen o deformen els cossos, la manera, en fi, que aquests mateixos podrien ser clau de canvi social, ja no motiu de correcció. Comprendre, doncs, l'arqueologia d'una professió per tal de poder pensar-la des d'un altre lloc.

Hem vist, doncs, la història i el discurs d'una dona subaltern (com a experiència límit). Una experiència que s'entén com una anada més enllà dels límits (del que està establert). Això és, experimentar en els límits d'una cultura, transgredir. Transgressió de la moral, del saber on es dona una sobirania del subjecte lliure ja de les limitacions de les experiències sotmeses.⁴⁰ S'ha tractat, doncs, de veure com una experiència límit, considerada a priori com a expe-

³⁹ LORDE, Audre. «The black unicorn», a *The Black Unicorn*. New York: W. W. Norton, 1978, pàg. 3.

⁴⁰ FORTANET, Joaquín. «Leer a Foucault. Una crítica de la experiencia», *Revista de Filosofía*, 43, 2008, pàg. 21.

riència fronterera, ens interroga sobre el que es considera acceptable en educació social. En l'obra de Lorde es posa en joc la noció de la transgressió com un tipus d'afirmació, del que està exclòs, del que està silenciats. Es fa evident, doncs, en la nostra autora, la necessitat de construir una altra veritat (sobre els cossos de l'educació social), però que ara passi per la mateixa pràctica política caracteritzada per una parla sincera i coratjosa.

Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado

Martin Buber and his contributions to the current way of understanding care education

Victoria Vázquez Verdera
toya.vazquez@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2012
Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

L'article recupera la filosofia del diàleg de Martin Buber i estudia el seu impacte en la perspectiva de l'educació per a la cura al segle XXI. S'explicita el fet que l'educació per a la cura reconeix en la relació jo-tu l'origen de l'impuls ètic per projectar-se al món, i que ha de ser ensenyat a homes i dones indistintament. En conseqüència, s'analitza el paper que fa la reciprocitat en les relacions entre un jo i un tu, i com la responsabilitat generosa per un tu és el camí cap a la maduresa personal.

PARAULES CLAU: educació per a la cura, filosofia del diàleg, reciprocitat, autosuficiència.

ABSTRACT

The article retrieves Martin Buber's philosophy of dialogue and studies its impact on the perspective of care education in the 21st century. We explain the fact that

care education recognises in the I-You (Thou) relationship the origin of the ethical impulse to be projected to the world, and that it must be taught to men and women indistinctly. As a result, we analyse the role played by reciprocity in the relationships between an I and a You, and how generous responsibility for a You is the road towards personal maturity.

KEY WORDS: Care education, philosophy of dialogue, reciprocity, self-sufficiency.

RESUMEN

El artículo recupera la filosofía del diálogo de Martin Buber y estudia su impacto en la perspectiva de la educación para el cuidado en el siglo XXI. Se explicita el hecho de que la educación para el cuidado reconoce en la relación yo-tú el origen del impulso ético para proyectarse en el mundo, y que ha de ser enseñado a varones y mujeres indistintamente. En consecuencia, se analiza el papel que juega la reciprocidad en las relaciones entre un yo y un tú, y como la responsabilidad generosa por un tú es el camino hacia la madurez personal.

PALABRAS CLAVE: Educación para el cuidado, filosofía del diálogo, reciprocidad, autosuficiencia.

1. INTRODUCCIÓN

De entre los autores que en el siglo pasado exploraron el amplio y sugestivo ámbito del existir humano, destacamos a Martin Buber porque nos interesa recordar su antropología filosófica y analizar su influencia en la educación para el cuidado libre de sesgos de género. En el corazón de la comunicación y la existencia humana Buber sitúa el diálogo con otras personas como camino para promover el desarrollo de uno mismo y su conocimiento del mundo. La principal aportación de este filósofo judío al pensamiento pedagógico es el principio dialógico como única posibilidad humana de acceso al Ser. Su filosofía del diálogo es clave para desmitificar la idea de autosuficiencia y ha influenciado profundamente la manera actual de entender el encuentro educativo desde la perspectiva de la educación para el cuidado.

La perspectiva de la educación para el cuidado considera que el ser humano se desarrolla en relación con el mundo y que la acción de proyectar la propia

existencia requiere de la existencia de otras personas. Para entender quién soy y qué cosas son importantes para mí es imprescindible tener en cuenta las relaciones dialógicas que se tienen con los demás. De esta manera se reconoce lo que en terminología de Buber se defiende con las palabras: necesitamos ser frente a un tú para ser un yo.

En definitiva, el artículo argumenta que la educación para el cuidado considera el encuentro humano y la respuesta afectiva derivada de éste como algo constitutivo de la existencia humana, tal como lo defendió Martin Buber. La actual educación para el cuidado recupera la filosofía del diálogo, olvidada en el transcurrir de la filosofía occidental dominante, para construir su pensamiento y su propuesta educativa. De hecho, la autora pionera en este campo, Nel Noddings, recurrió a Buber desde su primera obra (1984) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* para describir fenomenológicamente la relación de cuidado y para justificar que el origen del impulso ético en el ser humano es la responsabilidad por el cuidado:

We may say of caring as Martin Buber says of love, «It endures, but only in the alternation of actuality and latency». ¹ The difference that this approach makes is significant. Whatever roles I assume in life, I may be described in constant terms as one-caring. My first and unending obligation is to meet the other as one-caring. ²

2. LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DE MARTIN BUBER

Martin Buber (1888-1965) publicó en 1920 la formulación básica de su obra «Yo y Tú», presentando su filosofía del diálogo, que irá reelaborando y desarrollando posteriormente en otras obras. Su obra afirma decididamente el carácter dialógico y recíproco de la existencia humana. De esta manera, Buber edificó su pensamiento sobre la base de una antropología filosófica que escapa de las dos posturas disponibles en su momento histórico, el colectivismo y el individualismo:

¹ BUBER, Martin. *I and Thou*. Trans. Walter Kaufmann. New York: Charles Scribner's Sons, 1970, pág. 69.

² NODDINGS, Nel. *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press, 2003, pág. 17.

El hecho fundamental de la existencia humana no es el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que entra en relaciones vivas con otros individuos; la colectividad es un hecho de la existencia en la medida en que se edifica con vivas unidades de relación.³

El pensamiento de Buber supera el individualismo porque no glorifica la soledad humana y supera el colectivismo porque no dispensa al ser humano de la responsabilidad para con su propia vida. Se defiende así que el desarrollo de la propia individualidad es en relación a una realidad afectiva, social y cultural que nos ata al mundo y nos libera del ensimismamiento. «El pensamiento de la filosofía del diálogo afirma que sólo empiezo a pisar suelo verdadero cuando me descentró».⁴

Como ya adelantábamos en la introducción, la principal y más original contribución que Martin Buber hizo a la teoría contemporánea del conocimiento fue su preocupación por explicar la experiencia humana en base al encuentro dialógico. En más de una ocasión, se refirió a su quehacer filosófico con la expresión de ontología fundamental del «zwischen»; siendo el «zwischen» el ámbito ontológico del lenguaje en diálogo.

El «zwischen» es el ámbito de confluencia de las ocurrencias interhumanas, pues la relación, como hemos venido diciendo, no ocurre para Buber, ni en uno ni en otro de los participantes, ni tampoco en una zona neutra que abarque y determine, sino «entre los dos», en una esfera a la que sólo ellos tienen acceso.⁵

Buber se preocupó por las realidades que se resisten a dejarse expresar objetivamente, que no consienten un tratamiento según los procedimientos de las ciencias experimentales. Su pensamiento se edifica sobre la vivencia de la relación interpersonal, que busca una explicitación de las implicaciones

³ BUBER, Martin. *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura Económica, 1973, pág. 146.

⁴ SIMÓN, Andrés. «Las fronteras del Tú. Introducción al pensamiento de Martin Buber», *El olivo* XVIII, 39 (1994), pp.73-103, pág. 80.

⁵ SANCHEZ MECA, Diego. *Martin Buber. Fundamento existencial*. Barcelona: Herder, 1984, pág. 133.

teóricas del hecho de la relación intersubjetiva, verificada en la presencia del otro o de lo otro como ser «otro que yo». Buber explica la naturaleza del ser humano en base al encuentro entre un yo y un tú. Su método comienza con la ejecución del acto vital que se caracteriza por la inmediatez y la reciprocidad. Para tener una existencia como auténticos seres humanos necesitamos el diálogo con un tú. La existencia humana es la presencia de un tú ante un yo que me obliga a una responsabilidad con lo otro en cuanto otro, en su ser único y total.

Su filosofía del diálogo explica la presencia del otro como un encuentro o relación yo-tú, no como una objetivización o formalización del objeto. Su postura es clara: el individuo solo puede realizarse en comunicación con el otro en una esfera que es común y que sobrepasa a cada uno. Plantea, así, el «entre» como espacio más allá de lo subjetivo y más acá de lo objetivo; de esta forma, Buber reconoce la necesidad del ser humano de vivir en relación:

Desde el grado precoz y más restringido de la vida personal se puede observar la naturaleza prístina del esfuerzo para satisfacer la necesidad de relación. Antes aún de que pueda percibir cosas aisladas, tímidas miradas del niño buscan en el espacio indistinto algo indefinido; y en el momento en que, visiblemente, no desea alimento alguno, los delicados ademanes de sus manos, lanzados en el vacío, procuran, en apariencia sin objeto, encontrar algo.⁶

3. LA NECESIDAD DE SER EN RELACIÓN

En el pensamiento de Buber el encuentro del ser humano consigo mismo sólo podrá realizarse cuando se quiebre la soledad y se reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo. Se trata de que un ser busca a otro ser, como ser concreto para comunicarse con él en una esfera que es común, pero que sobrepasa a cada uno.

Sus raíces [refiriéndose al ser humano] se hallan en un ser que busca a otro ser, como este otro ser concreto, para comunicar con él en una esfera común a los dos pero que sobrepasa el campo propio de cada uno. Esta

⁶ BUBER, Martín. *Yo y tú*. Buenos aires: Ediciones Nueva Visión, 1969, pág. 28

esfera, que ya está plantada con la existencia del hombre como hombre pero que todavía no ha sido conceptualmente dibujada, la denomino la esfera del «entre».⁷

La comunicación entre el yo y el tú responde al instinto de comunión, de poner en común con el otro. Sólo el acto vital del encuentro con el otro o lo otro es un acto de presencialización del ser que puede proporcionar el marco o contexto preciso y necesario por referencia al cual, cualquier proposición que se formule o cualquier inferencia que se realice sobre él, tendrán un sentido. El propósito del pensamiento de Buber no va dirigido a la conquista del objeto, pues el pensamiento mismo no es, para Buber, un objeto que pueda definirse mediante unos conceptos que lo tornen plenamente inteligible. El yo capta de manera inmediata la auténtica realidad y alteridad de lo que no es él mismo, previamente a la objetivización y a la formalización. Es decir, lo que lleva al ser humano a buscar la comunicación con el otro, no es el poseer al otro como objeto, sino responder a la necesidad o instinto de comunión:

This instinct [refiriéndose al instinto de comunión] is something greater than the believers in the «libido» realize: it is longing for the world to become present to us as a person, which goes out to us as we do it, which chooses and recognizes us as we do it, which is confirmed in us as we in it. The child lying with half-closed eyes, waiting with tense soul for its mother to speak to it—the mystery of its will is not directed towards enjoying (or dominating) a person, or towards doing something of its own accord; but towards experiencing communion in face of the lonely night, which spreads beyond the window and threatens to invade.⁸

Este planteamiento representa un profundo reto a la manera de clásica de entender la relación con el otro y cuestiona la objetivización como única fuente de sentido. Buber ofrece así una alternativa donde el yo deja de objetivar y calificar, y se abre así la posibilidad para pensar en el ser humano en términos diferentes a los de la filosofía occidental clásica. De modo análogo, la educación para el cuidado también concibe al ser humano como ser vinculado, que

⁷ BUBER, Martín. *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura Económica, 1973, pág. 147.

⁸ BUBER, Martín. *Between man and man*. Florence: Routledge, 1947, pág. 104.

tienen necesidad de prestar atención y responder a las inquietudes vitales propias y de las personas con las que mantienen relaciones de confianza mutua; aunque esto pueda entrar en conflicto con sus intereses individuales:

Because humans beings live in affective relational realities, they have emotional ties and bonds that compel them to act as moral agents, to act «other wise» rather than «self wise». And one of the defining struggles in the lay normative world is the struggle over how to balance concerns and commitment to others with personal and career self-interests.⁹

La tensión que suele plantearse en el pensamiento dominante entre los intereses del individuo y la comunidad es resuelta en la perspectiva de la educación para el cuidado a través del reconocimiento sincero de que la construcción de la identidad personal es un proceso de individuación que no es posible sin la participación de otros, ya que consiste en un diálogo entre el individuo y las personas con las que mantiene relaciones estrechas. Por eso, se afirma que la educación para el cuidado es la consecuencia esperable de la realidad ontológica del ser humano como ser vinculado a otros.¹⁰

4. LA RECIPROCIDAD EN LAS RELACIONES ENTRE UN YO Y UN TÚ

Como hemos expuesto, Buber explica al ser humano como ser en relación que responde al instinto de «comunión»; es decir, el ser humano se presenta como una dualidad dinámica que se completa con la contribución recíproca del otro. «Estar-dos-en-recíproca-presencia» es la manera de realizarse y de reconocerse cada vez en el encuentro del yo con el tú. De este modo, Buber defiende la reciprocidad como elemento insustituible en las relaciones de auténtico diálogo.

La reciprocidad que caracteriza a las relaciones yo-tú es criticada por otros autores, como por ejemplo por su discípulo Levinas. La reciprocidad, en el discurso ético sobre la epifanía del rostro levinasiano, amenazaría el carácter

⁹ LYNCH, Kathleen. «Love labour as a distinct and non-commodifiable form of care labour», *The Sociological Review* 55, 3 (2007), pág. 555.

¹⁰ ESCÁMEZ, Juan y VÁZQUEZ, Victoria. «La educación para la igualdad de género y para el cuidado de las personas que lo necesitan», *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 37 (2010), pp. 57-67.

gratuito, la gracia o la caridad incondicional del encuentro ético. Para Levinas la relación con el rostro del otro no es de reconocimiento recíproco, sino de responsabilidad radical. Se trata de una responsabilidad de la que soy rehén; por lo tanto, se realiza independiente de la respuesta o reconocimiento que reciba del otro: El yo actúa a favor del otro sin importar la respuesta que el otro pueda o no tener conmigo:

El hecho de que no puedo dejar a otro morir solo, de que hay una suerte de apelación a mí; vemos así, y esto es lo que me parece importante, que la relación con el otro no es simétrica, no es en absoluto como en Martin Buber, a ese Yo ante mí como aquel (Je), a un Yo, tendría, según Buber, a ese Yo ante mí como aquel que me llama Tú. Habría entonces una relación recíproca. De acuerdo con mi análisis, al contrario, lo que se afirma en la relación con el Rostro es la asimetría: en el punto de partida me importa poco lo que el otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable.¹¹

Para Levinas, las personas somos radicalmente responsables unas de otras, y esta fórmula de asimetría no admite reciprocidad. Por eso, la respuesta que reciba o no del otro no se entiende como un elemento que facilita o dificulta la relación ética con el otro. La relación con el rostro vulnerable del otro no es de reciprocidad para Levinas, al contrario de lo que planteó su maestro. En la atención al otro, nadie me puede sustituir y, por eso, mi fidelidad a los valores abre la posibilidad al sacrificio y a la propia mortalidad. La responsabilidad por el prójimo es tal que se convierte en obstinación de estar-ahí y, eventualmente, hasta morir-por-otro.

Sin embargo, desde la educación para el cuidado sí se defiende la existencia de la reciprocidad en las relaciones interpersonales. Del mismo modo que Buber defendió la reciprocidad como algo inherente a las relaciones entre un yo y un tú, la educación para el cuidado describe el encuentro entre «quien cuida» y «quien recibe el cuidado» como una relación de influencias recíprocas. En la relación de cuidado el encuentro entre un yo y un tú involucra a la persona que cuida y también a la que recibe el cuidado y entre ambas existe reciprocidad. Se trata de una reciprocidad que no tiene nada que ver

¹¹ LEVINAS, Emmanuel. *Entre nosotros: ensayos para pensar en otros*. Valencia: Pre-textos, 2001, pág. 132.

con la mutualidad, y precisamente por esta razón es posible en las relaciones asimétricas. La reciprocidad en las relaciones interpersonales consiste en que la persona que recibe el cuidado participa reconociendo el esfuerzo de la otra en favor de su bienestar. Así lo reconoce Nel Noddings:¹²

The cared-for plays a vital role in the caring relation. Buber underscores the role of the one-caring, that is, of the one-caring and the I in I-Thou relations, insisting: «The relation can obtain even if the human being to whom I say Thou does not hear it in experience. For Thou is more than It knows. Thou does more, and more happens to it, than It knows. No deception reaches this far: here is the cradle of actual life».¹³ «Buber emphasizes the reciprocity of relation: One should not try to dilute the meaning of the relation: relation is reciprocity».¹⁴

La reciprocidad que se plantea es cualitativamente distinta a la planteada por los teóricos contractualistas. Entender la reciprocidad como un intercambio de favores con igual valor o de un trueque simultáneo de cosas y servicios es una visión muy limitada porque considera a los seres humanos como entidades separadas que tan sólo se unen para realizar ciertos acuerdos racionales que tienen por finalidad alcanzar el bienestar de cada uno por separado. En la educación para el cuidado lo que «quien recibe el cuidado» da a la relación de cuidado no es la promesa de comportarse como lo hace «quien cuida», según lo plantearan los contractualistas, sino una forma de consideración hacia la persona que se ocupa y preocupa por ti. Se plantea así una reciprocidad de tipo relacional, en la que «quien recibe el cuidado» contribuye a la relación de cuidado recibiendo el esfuerzo de «quien cuida». Ambas partes tienen una responsabilidad en el mantenimiento de la relación. Se trata de reconocer que ambas partes están conectadas y los comportamientos, sentimientos y pensamientos de una parte afectan a la otra parte.

Esta forma de reciprocidad no es algo antinatural. La primera forma de reciprocidad en la historia personal de cada ser humano aparece en el llanto y la

¹² NODDINGS, Nel. *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press, 2003, pág. 73.

¹³ BUBER, Martin. *I and Thou*. Trans. Walter Kaufmann. New York: Charles Scribner's Sons, 1970, pág. 60.

¹⁴ *Ibidem*, pág. 58

sonrisa inicial de los bebés. Estas son formas rudimentarias, pero muy efectivas, de comunicación que contribuyen al desarrollo de la relación de cuidado y confianza. «La vida prenatal del niño es un estado de pura vinculación natural, de interacción corporal y de flujos recíprocos»,¹⁵ tal como afirmó Buber. Los encuentros entre el adulto y el bebé se convierten en una acción recíproca o de reconocimiento mutuo que genera un nosotros. Los arrulllos, los serpen-teos, las miradas atentas, las sonrisas, los intentos de agarrar y los abrazos son respuestas del bebé que resultan reconfortantes y alentadoras para aquellas personas que los cuidan. Para entender lo fundamental de estas respuestas, basta con observar a las madres u otras personas que cuiden de bebés que no responden de forma natural al cuidado. En estas situaciones, las personas que cuidan no reciben respuesta de sus acciones, se sienten incompetentes, sienten sus esfuerzos como espantosas pérdidas de energía y acaban quemándose.

5. LA RELACIÓN EDUCATIVA COMO RESPONSABILIDAD GENEROSA POR UN TÚ

La piedra angular sobre la que se edifica la educación para el cuidado es la creación de una relación interpersonal construida sobre la necesidad o el instinto de comunión, usando la terminología de Buber. El impulso de comunicación con el otro surge de la necesidad de poner en común y trabajar cooperativamente, no de poseer al otro como objeto. Por eso, nos olvidamos de nuestros propios intereses y estamos abiertos a la sorpresa y a la donación generosa. Se conceptualiza así, la relación interpersonal como una relación ética, como una responsabilidad generosa por un tú. En consecuencia, se toma en serio la comunicación educativa como posibilidad de acompañar a otras personas en su camino hacia sus anhelos.

In both the ethic of alterity and the ethic of care, we seek to enhance the other's growth, but we do not threaten the other's Otherness, and we do not define for another exactly what he or she must do or be.¹⁶

Derivado de lo anterior, la educación para el cuidado considera que si la relación con el otro está gobernada por acciones estandarizadas y mecánica-

¹⁵ BUBER, Martin. *Yo y tú*. Buenos aires: Ediciones Nueva Visión, 1969, pág. 27.

¹⁶ NODDINGS, Nel. *Philosophy of education*. Boulder: Westview press, 2012, pág. 244.

mente aplicadas, se provoca el aburrimiento, la rutina y la falta de interés. Por eso, quienes educan deben evitar encarcelarse a sí mismos y a sus educandos siguiendo protocolos de actuación estandarizados. La generosidad que ha de caracterizar al educador es la razón por la cual se estimula que el otro pueda liberarse del educador y dejarle ser según su propia singularidad. El auténtico diálogo entre profesorado y alumnado implica acoger, escuchar y conocer al otro en cuanto un sí-mismo, un sujeto único.

The one-caring is motivated in the direction of the cared-for and she must, therefore, respect his freedom. She meets him as subject –not as an object to be manipulated nor as a data source. Indeed, this recognition of the freedom-as-subject of the cared-for is a fundamental result of her genuine receiving of the cared-for. The responsive cared-for, in the fullness of the caring relation, feels the recognition of freedom and grows under its expansive support. The child genuinely cared for is free to respond as himself, to create, to follow his interests without unnecessary fear and anxiety.¹⁷

Se plantea así, una realidad educativa capaz de estimular modos divergentes de pensar, sentir y hacer según sean los intereses de cada persona. Como desde la teoría pedagógica clásica, se considera que no es posible formar moralmente a las personas si estas son sometidas a la imposición intelectual de unos conocimientos que deben aprender. «Si el alumnado es pasivo intelectualmente, no será libre moralmente, y viceversa: si es pasivo moralmente, no desarrollará un pensamiento curioso que busque el descubrimiento de nuevos conocimientos».¹⁸ Las relaciones educativas auténticas son las que permiten salir al encuentro con el otro en cuanto otro. Es decir, son las que nos hacen sensibles a sus necesidades expresadas y nos permiten la acogida y el estímulo de la singularidad de la otra persona. O en palabras de Martin Buber, en la relación educativa:

[...] cada uno se dirige directamente a su interlocutor y provoca en él una respuesta imprevista, una verdadera lección (es decir, que no se repi-

¹⁷ NODDINGS, Nel. *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press, 2003, pág. 72

¹⁸ RUIZ CORBELLA, Marta; BERNAL GUERRERO, Antonio; GIL CANTERO, Fernando y ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan. «Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual», *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*. Vol. 24, 2 (2012), pp. 59-81, pág. 75

te maquinalmente, para cumplir, ni tampoco una lección cuyo resultado fuera conocido de antemano por el profesor, sino una lección que se desarrolla con sorpresas por ambas partes), un abrazo verdadero y no de pura formalidad.¹⁹

Se plantea así una práctica educativa en la que respondemos del otro y al otro, al tiempo que estamos construyendo los pilares de la confianza recíproca. La relación educativa permite generar la confianza suficiente en uno mismo y en el mundo para que la soledad no nos paralice. Por eso, Buber defiende que el producto más valioso derivado del proceso educativo es la confianza: «Trust, trust in the world, because this human being exists- that is the most inward achievement of the relation in education».²⁰

Junto a la necesidad de educar en esa confianza recíproca y para que el otro tome sus propias decisiones en los asuntos que le conciernen, se admite el hecho de que nada podemos hacer ni ser en el puro aislamiento. El ser humano necesita de la relación dialógica con otras personas; y reconocer esa vulnerabilidad y asumirla de forma madura es clave. La perspectiva de la educación para el cuidado entiende que el camino hacia la madurez no es la separación en términos de autosuficiencia; sino al contrario: la seguridad emocional que se desarrolla a partir del vínculo seguro con las personas importantes para el individuo. La confianza de saberse acogido y aceptado es la fuente de la que emanan los comportamientos maduros y prosociales. En consecuencia, la madurez no consiste en hacer las cosas sólo o sola, sino en hacerse responsable de uno mismo y de los demás.

In contrast to modern egocentric self fulfillment, Buber points at self-realization as a commitment to social responsibility. Self-oriented freedom, which leaves no space for another human being condemns the human being to splendid isolation.²¹

¹⁹ BUBER, Martin. *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura Económica, 1973, pág. 148.

²⁰ BUBER, Martin. *Between man and man*. Florence: Routledge, 1947, pág. 116.

²¹ YARON, Kalman "Martin Buber (1878-1965)" *Internacional Bureau of Education*, vol. XXIII, N°. 1/2 (1993), pp. 135-146, pág. 140.

La postura de Buber y de la educación para el cuidado es contraria al pensamiento dominante de las culturas occidentales. La sociedad occidental está inmersa en una cultura que ensalza el valor de la autonomía (entendida como autosuficiencia) y de la individualización (entendida como separación yo-otros). Así, la libertad se entiende en términos de la capacidad para alcanzar el desarrollo del propio potencial. Se considera que la construcción de un yo «saludable» consiste en realizarse a través del éxito individual, el control, la capacidad de elección y la independencia. Buber, en cambio, considera excesiva esta preocupación individualista y advierte de que esta postura no es la de la auténtica libertad. La libertad auténtica en Buber consiste en sentirse creador, pero también creatura. El ser humano que no vincula libertad y destino, cae en la arbitrariedad:

Hombre libre es el que quiere sin la arrogancia de lo arbitrario. Cree en la realidad, es decir, en el lazo real que une la dualidad real del Yo y del tú. Cree en el destino, y cree que el destino lo necesita. [...]. El hombre que vive en lo arbitrario no cree, no se apresta al encuentro. Ignora la solidaridad de la vinculación: solo conoce el mundo febril del afuera y su febril deseo de usarlo.²²

Por eso, desde la educación para el cuidado se defiende que la madurez no se alcanza por el camino de la autosuficiencia, sino a través de la responsabilidad generosa que nos aliente a desarrollar las competencias para pensar y decidir por sí mismo, para ser responsables de la propia vida y para participar activamente en la búsqueda del bien común.²³

6. UN PENSADOR VARÓN PARA DESCRIBIR UNA ÉTICA CONSIDERADA FEMENINA

No quiero concluir este artículo sin antes explicitar la razón por la cual he querido traer al recuerdo a un pensador varón para analizar su influencia en la epistemología de la educación para el cuidado. Las similitudes y puntos coincidentes entre la ética del cuidado y la filosofía de Martín Buber se han ana-

²² BUBER, Martin. *Yo y Tú*. Buenos aires: Ediciones Nueva Visión, 1969. Págs. 58-59.

²³ VÁZQUEZ, Victoria; ESCÁMEZ, Juan y GARCÍA, Rafaela. *La educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief, 2012, pág. 28.

lizado también en otras ocasiones.²⁴ Pero, en esta ocasión, me interesa sobre todo resaltar el hecho de que la responsabilidad generosa por un Tú no es exclusiva de las mujeres-madres. De alguna manera quiero subrayar el hecho de que la teorización sobre educación para el cuidado ha hecho uso desde sus orígenes de pensadores de sexo femenino y masculino indistintamente. Algo que no ha sido siempre reconocido por todos los lectores y lectoras:

Despite Noddings insistence that both males and females can have access the care ethic. An ethic of care and the spirit of dialogue are available to persons, both female and male. Noddings could have turned to Buber for aid on this point.²⁵

Como hemos podido constatar a lo largo del artículo, las referencias a Martin Buber son muy frecuentes en los textos de Noddings. Sin duda, el uso del pensamiento buberiano ayuda a construir el pensamiento sobre la educación para el cuidado y ayuda también a visualizar esta perspectiva como una propuesta coeducativa y libre de sesgos de género. La perspectiva de la educación para el cuidado defiende que tanto varones como mujeres deberían tener experiencias en las cuales puedan practicar el cuidado hacia las demás personas. La asunción que subyace a estas propuestas es que cuánto más cerca nos situemos de las necesidades físicas e íntimas, más predispuestos estaremos a comprender la vulnerabilidad del ser humano y escuchar la punzada del «debo hacer algo» que se clava en nuestro corazón y nuestra mente provocando que respondamos generosamente a las necesidades del otro. Desde la educación para el cuidado se reclama que la responsabilidad generosa por un tú es una apelación ética que tiene su referente en las relaciones entre personas de cualquier sexo que se hacen cargo de la vulnerabilidad propia y ajena.

Por eso, se defiende que crecer como personas consiste en ser capaz de asumir responsabilidades, no en hacer las cosas solas. La autosuficiencia no es, como se suele pensar, un indicador adecuado para evaluar el desarrollo de

²⁴ GRAF-TAYLOR, Rose. «Philosophy of dialogue and feminist psychology», FRIEDMAN, Maurice. (ed.) *Martin Buber and the sciences*. Albany: State University New York Press, 1996, pàg. 327-334; VANDENBERG, Donald. «Caring: Feminist ethics or maternal misandry?», *Journal of Philosophy of education*, 30, (1996), pàg. 253-269; JOHANNESSEN, Richerd L. «Nel Noddings's uses of Martin Buber's philosophy of dialogue», *The Southern Communication Journal*. 65, 2/3 (2000), pàg. 151-160.

²⁵ JOHANNESSEN, Richerd L. «Nel Noddings's uses of Martin Buber's philosophy of dialogue», *The Southern Communication Journal*. 65, 2/3 (2000), pàg. 151-160 (pàg. 159).

las personas. Es decir, cuando verdaderamente ponemos de manifiesto nuestra madurez personal, es cuando somos capaces de asumir la propia vulnerabilidad y de ponernos al servicio de los demás.²⁶ En palabras de Martin Buber:

Es libre el hombre que, dejando de lado todas las causas, toma su decisión del fondo mismo de su ser, se despoja de todos sus bienes y de sus ropas para presentarse desnudo ante el Rostro.²⁷

7. CONCLUSIONES

La filosofía escrita a mediados del siglo pasado por Martin Buber sigue hoy de plena actualidad y nos ayuda a dotar de sentido la práctica educativa. El diálogo entre personas que se vinculan a partir del reconocimiento de la vulnerabilidad propia y ajena, son relaciones en las que la reciprocidad se asume desde parámetros de una auténtica madurez. La manera como Buber describe la relación entre un yo y un tú plantea un tipo de alteridad y de responsabilidad generosa por un tú en el que la reciprocidad es elemento constituyente; lo cual es clave en las relaciones humanas que quieren desarrollarse sobre la base de la equidad o igual dignidad entre los seres humanos. La reciprocidad entre personas requiere tanto de la preocupación por el bienestar del otro, como del igual respeto a los derechos de cada sujeto agente. Por eso, desde la educación para el cuidado se apuesta por la importancia de ofrecer oportunidades para que varones y mujeres sean capaces de dirigirse al encuentro con el otro desde la reciprocidad que permite ser sensible para escuchar lo peculiar y divergente, al mismo tiempo que alienta a construir nuevas comprensiones de mundo y de sí mismo.

Cuando nos tomamos en serio la educación como una forma de diálogo con un tú dirigida a ayudarlo a crecer y aprender lo que necesita para llevar la vida que le merece la pena vivir a esa otra persona concreta, estamos haciendo educación para el cuidado. El diálogo entre un yo y un tú atravesado por el deseo de aprender y enseñar consiste en escuchar dejándose afectar, invitar al pensamiento curioso, poner en valor las potencialidades de cada persona, acompañar en las dificultades; en definitiva, generar la confianza recíproca

²⁶ VÁZQUEZ, Victoria y LÓPEZ, Inmaculada. «La pedagogía del cuidado no ensalza la independencia ni la violencia», *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 6 (2011), pp. 167-172.

²⁷ BUBER, Martin. *Yo y Tú*. Buenos aires: Ediciones Nueva Visión, 1969, pág. 53.

como el producto más valioso derivado de las relaciones educativas que se construyen sobre la base de la responsabilidad generosa por un tú. Por eso, afirmamos sin reservas que la filosofía de Martin Buber, es uno de los elementos que nutren el sustrato sobre el que se construye la filosofía de la educación para el cuidado. De hecho, como se ha evidenciado a lo largo del artículo, la autora paradigmática y pionera en cuanto a la ética del cuidado en el ámbito de la educación, Nel Noddings, reconoció y utilizó gran parte del pensamiento y terminología acuñada por el autor.

Darwin, els camps d'extermini i el pensament pedagògic del neoliberalisme

Darwin, extermination camps and the pedagogical thinking of neoliberalism

Albert Esteruelas Teixidó
albertesteruelas.ub.edu
Universitat de Barcelona (Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013

Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

En aquest article aprofundim sobre la importància dels camps d'extermini en la nostra societat des d'una perspectiva sociopolítica. En primer lloc, sostenim que ni la Shoah ni els camps són un producte de la modernitat, sinó més aviat causa del naixement de la postmodernitat i el neoliberalisme. En segon lloc, exposem el *Lager* com a forma d'entendre la nostra contemporaneïtat. En tercer lloc, analitzem algunes similituds entre la política del *Lager* i l'actual. En quart lloc, discutim sobre la precarietat com a forma de govern comú. En cinquè lloc, constatem el paper primordial de la regulació basada en la desigualtat i la desregulació neoliberal com allò que es troba en el centre d'una animalització de l'ésser humà. En sisè lloc, reflexionem sobre la relació entre natura i cultura, comuna al neoliberalisme i als camps, que origina l'infrahome, aspecte que tractem com a conclusió.

PARAULES CLAU: infrahome, Shoah, camps d'extermini, neoliberalisme, modernitat, postmodernitat, memòria històrica.

ABSTRACT

In this article we go further into the importance of extermination camps in our society from a socio-political perspective. Firstly, we argue that neither the Shoah nor the camps are a product of modernity, but rather due to the birth of postmodernity and neoliberalism. Secondly, we present the *Lager* as a way of understanding our contemporaneity. Thirdly, we analyse some similarities between the politics of the *Lager* and nowadays. Fourthly, we discuss precariousness as a form of common government. Fifthly, we confirm the paramount role of regulation based on inequality and neoliberal deregulation as that which is found at the core of an animalization of the human being. In sixth place, we reflect on the relationship between nature and culture, common to neoliberalism and to the camps, which gives rise to the infra-man, an aspect which we deal with by way of conclusion.

KEY WORDS: Infra-man, Shoah, Extermination camps, Neoliberalism, Modernity, Postmodernity, Historical Memory.

RESUMEN

En este artículo profundizamos sobre la importancia de los campos de exterminio en nuestra sociedad desde una perspectiva sociopolítica. En primer lugar, sostenemos que ni la Shoah ni los campos son un producto de la modernidad, sino más bien causa del nacimiento de la postmodernidad y el neoliberalismo. En segundo lugar, exponemos el *Lager* como forma de entender nuestra contemporaneidad. En tercer lugar, analizamos algunas similitudes entre la política del *Lager* y la actual. En cuarto lugar, discutimos sobre la precariedad como forma de gobierno común. En quinto lugar, constatamos el papel primordial de la regulación basada en la desigualdad así como la desregulación neoliberal como aquello que se encuentra en el centro de una animalización del ser humano. En sexto lugar, reflexionamos sobre la relación entre naturaleza y cultura, común al neoliberalismo y a los campos, que origina el infrahombre, aspecto que tratamos como conclusión.

PALABRAS CLAVE: infrahombre, Shoah, campos de exterminio, neoliberalismo, modernidad, postmodernidad, memoria histórica.

1. INTRODUCCIÓ

La Shoah ha estat a bastament estudiada, des de diverses i plurals perspectives. Generalment s'ha conceptualitzat com un esdeveniment fruit de la modernitat. Una anàlisi acurada, però, acostia la monstrositat a la postmodernitat i, en consonància, als processos postliberals (o mal anomenats neoliberals). Ben mirat, amb la desaparició dels grans relats moderns es popularitzà la distopia, una «animalització» de l'home, mentre que la postmodernitat resulta, en bona mesura, una renúncia al procés d'humanització. La cosmovisió darwinista impulsà una biològització de la vida, obligant la modernitat a endegar uns processos de control –entre els quals destacà l'Estat del benestar– que amb la postmodernitat començaren a desaparèixer. Perdudes les creences, aparegué un nou relat, el de l'economia neoliberal, que contribuï a instaurar un nou model, basat en el món natural, de subsistència de l'home en la societat. El neoliberalisme s'ha convertit en la forma que adopta la natura en el subjecte i dona lloc a un nou tipus de persona, l'infrahome, l'habitant dels camps.

2. LA SHOAH ÉS UNA POSSIBILITAT DE LA MODERNITAT?

Afirmar que la Shoah fou una possibilitat o un producte de la modernitat, més que una errada,¹ ha esdevingut un lloc comú de la pedagogia. S'ha dit, un xic exageradament, que «el holocausto es la consecuencia directa de la modernidad». Fals o vertader, la idea ha servit per, en certa manera i amb voluntat ambigua, desprestigiar tant els elements centrals de la modernitat com els seus valors més preuats: la desaparició de la modernitat hauria estat causada pel seu propi esgotament. Podem pensar, en bona lògica, que, liquidada la modernitat, ens hem allunyat dels genocidis i de la Shoah, però no sembla que sigui així. Pretenem, doncs, iniciar una indagació precisament sobre aquest veïnatge. En la modernitat, certament, niava un «esdeveniment monstuós» i, tard o d'hora, s'hauria produït.² S'ha transitat, doncs, de pensar-lo com a possible a entendre'l com a necessari. Aquestes idees, no obstant això, resulten enormement imprecises.

¹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad, y Holocausto*. Madrid: Sequitur, 2008, pàg. 25, 26, o pàg. 39: «Fue un inquilino legítimo de la casa de la modernidad».

² LEVI, Primo. *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik Editores, 2000, pàg. 128-129. L'expressió és de Norberto Bobbio.

La modernitat és un retrat del món considerat amb una perspectiva temporal i espacial que situa al bell mig la racionalitat instrumental, el progrés i la ciència;³ però en el temps històric que ocupa la modernitat es produeixen altres fenòmens que difícilment catalogaríem com a «moderns» i que podrien identificar-se, sense massa tensió teòrica, amb la forma que adopta actualment el neoliberalisme. Ben mirat, el pensament neoliberal representa la vertadera fi de la modernitat, ja que és la ideologia banalitzada i superficial de la postmodernitat o, millor dit, la postmodernitat més fosca és la forma cultural i filosòfica que adquireix el neoliberalisme. El postliberalisme és, al capdavant, pura acció instrumental cegament guiada, paradoxalment, pel mite del lliure mercat. I si no es pot afirmar que «la incidència del Holocausto fue determinada por la burocracia moderna o la cultura de la racionalidad instrumental. [...] las normas de la racionalidad instrumental están especialmente incapacitadas para evitar estos fenómenos».⁴, així podem concloure que una qüestió és que la Shoah es produís en la modernitat i una altra molt diferent és que sigui moderna.

No sembla tampoc gaire encertat que el genocidi eliminés els relats del progrés i la racionalitat en conjunt, com es reconeix, potser precipitadament: tan sols va poder invalidar el mite del progrés de la tècnica i la instrumentalitat de la raó, aspectes clarament implicats en la monstruositat. Com els moviments socialistes vuitcentistes havien anunciat, el desenvolupament científic i tècnic no tenia un reflex positiu en el progrés moral, sinó que més aviat contribuï a desconfiar dels valors morals. La falta d'harmonia d'ambdós progressos és un fet evident. En el referent a la racionalitat, cal destacar que fou la vessant més purament instrumental de la raó la que es féu present en el genocidi. Curiosament, lluny de desaparèixer, la tècnica i la instrumentalitat han estat els aspectes de la modernitat més tenebrosa que han sobreviscut i, el que és encara més preocupant, romanen invariables. La racionalitat, desproveïda de l'ètica, s'ha mostrat clarament insuficient en la construcció de la civilització i, tot i que se

³ És de justícia recordar les crítiques a la racionalitat i el saber científic, interessants encara –si bé clarament favorables al postmodernisme–, de LYOTARD, Jean-François. *La condició postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra, 1991, especialment les pàgines 22-27. Una revisió amplia a VILANOVA, Conrad. «Lyotard i “La condició postmoderna”, Vint-i-cinc anys després», *Temps d'Educació*, 29 (2005), pàg. 293-304.

⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad, Op. cit.*, pàg. 39. O pàg. 43: «Las inhibiciones morales ante las atrocidades violentas disminuyen cuando se cumplen tres condiciones [...]: la violencia está autorizada; las acciones están dentro de una rutina [...]; y las víctimas de la violencia están deshumanizadas». Pensem en les protestes estudiantils contra el Pla Bolonya dels últims temps.

segueixi intentant amb obstinació, tampoc no ha pogut substituir-la: «Una lección que aún deben comprender plenamente los científicos sociales». ⁵ La racionalitat mai no ha estat sinònim d'humanitat: tot el contrari. ⁶

I no obstant la Shoah no té, com s'ha dit, res de natural sinó que és precisament el fruit d'una possibilitat tècnica que, per altra banda, implicà una ètica molt relacionada amb la natura i poc civilitzada: l'ètica de la lluita per l'existència. L'Holocaust, més que ser una possibilitat de la modernitat, ha estat una potència de l'home quan s'acosta a l'infrahome. La seva ètica està més enllà del bé i del mal. ⁷

Com sigui, apareix una gran contradicció que es pot formular així: si la modernitat, en el món occidental, es correspon amb el liberalisme vinculat a la voluntat ètica, com posà de manifest Max Weber (ètica econòmica, camí a l'èxit per la virtut, el treball, la constància i la previsió); i si el neoliberalisme es caracteritza precisament pel contrari (economia sense ètica, camí a l'èxit sense valorar els mitjans, malbaratament, desigualtat), com és possible atribuir al primer allò que en si està més preparat per desenvolupar el segon? Caldrà concloure que la Shoah és una possibilitat de la modernitat liberal que es correspon amb la postmodernitat neoliberal.

3. DE LA SHOAH ALS CAMPS: UNA INDIFERENCIACIÓ SOSPITOSA

És necessari diferenciar, atès que habitualment es confon, allò que va ser la Shoah i el que representaren els camps de concentració i d'extermini, ja que ambdós han superat el significat de la Shoah. L'extermini, si bé vinculat i pro-

⁵ Vegeu: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad, Op. cit.*, pàg. 179. O pàg. 169: «suponiendo que algunos deben perecer para que otros puedan vivir, ¿quién soy yo para decidir a quién hay que sacrificar y en beneficio de quién?».

⁶ La interpretació dels experiments de Milgram destaquen el paper deshumanitzador de la racionalitat si bé no deixa clar que es tracta de la maquiavèlica racionalitat instrumental, oblidant les aportacions, indispensables, de Habermas. Vegeu: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad, Op. cit.*, pàg. 183. Per exemple: «En la medida en que éstas estén racionalizadas y técnicamente perfeccionadas, también lo estará la capacidad y eficiencia de la producción social de la inhumanidad» (pàg. 184). Sobre la inhumanitat administrada racionalment: «Era una constante la desnudez absoluta de los vagones: las autoridades alemanas, para un viaje que podía durar dos semanas [...] no proporcionaban literalmente nada: ni víveres, ni agua, ni esteras o paja para colocar sobre el suelo de madera, ni recipientes para las necesidades corporales...». Més endavant, «precisamente esa negligencia sistemática se resolvía con una crueldad inútil, con una deliberada creación de dolor que era un fin en sí misma». LEVI, Primo. *Los hundidos, Op. cit.*, pàg. 94.

⁷ AGAMBEN, Giorgio. *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pretextos, 2005, pàg. 41.

duït en els camps, ha d'entendre's com un element diferenciat, tot i coincidir històricament, ja que res no fa pensar que no es pugui produir per separat; més aviat sembla succeir el contrari. El camp de concentració en si es un fet configurador de la política, un *nomos* d'allò modern.⁸ En definitiva, cal complementar el paradigma de l'extermini, «que hasta el presente ha orientado de modo exclusivo la interpretación de los campos» per un altre de diferent, com a forma de comprendre la nostra actualitat, perquè «Auschwitz es el lugar de un experimento todavía impensado en el que, más allá de la vida y la muerte, el judío se transforma en musulmán y el hombre en no hombre».⁹

Interpretar la Shoah com una potència de la modernitat es presenta ara amb una nova rellevància: la modernitat no va saber extirpar allò que era bàrbar de l'interior d'allò que era civilitzat. Expressat amb altres paraules, en la solidesa de la modernitat fermentava el germen de la seva pròpia liquació per configurar una modernitat líquida, com ha caracteritzat Zygmunt Bauman els temps postmoderns.

La modernitat, que preconitzava la solidesa de la utopia i els valors dels grans relats, fou substituïda, gradualment, per la distopia i els valors líquids de la postmodernitat; el liberalisme modern deixà pas al neoliberalisme postmodern, l'ètica econòmica a la solitària i autosuficient economia, la racionalitat instrumental substituï l'ètica i es convertí en una arma dels dominadors.¹⁰

De les reflexions que acabem de fer se'n destil·la la necessitat de trobar una segona modernitat, com l'ha batejada Ulrich Beck, que pren com a guia una nova raó que ja no és la raó instrumental ni l'eficàcia moderna sinó la raó comunicativa habermasiana que, amb tots els seus defectes, pot ser útil per tal d'allunyar-nos dels camps.¹¹ Ben mirat, però, aquesta segona modernitat presenta un clar desavantatge respecte als valors de la societat postmoderna.

Sembla, en conseqüència, més pertinent que ens preguntem avui si el germen que es covava en la modernitat –la possibilitat de camp de concentració– ha fructificat en la distopia, el postmodernisme i el neoliberalisme, ja que

⁸ AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer, El poder soberano y la nuda vida. I*. Valencia: Pre-textos, 2010, especialment les pàgines 211-229, que es corresponen, precisament, amb el capítol «El campo como nomos de lo moderno».

⁹ AGAMBEN, Giorgio. *Lo que queda, Op. cit.*, pàg. 53-54. També: «El hecho de que [...] el umbral extremo entre la vida y la muerte, entre lo humano y lo inhumano [...] pudiera tener un significado político», pàg. 48.

¹⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad, Op. cit.*, pàg. 171.

¹¹ Vegeu, per exemple: BECK, Ulrich. *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós, 2007.

més que una probabilitat remota, la Shoah es fa present en diferents espais i en diverses maneres, ja sigui en la forma de camp de refugiats o de camp de concentració camuflat en una societat que ja no té exterioritats i, sobretot, erigint-se en la forma de fer política de la nostra contemporaneïtat.

Si és cert que el 1941 ningú no esperava, si més no aparentment, que es produís la Shoah també ho és que el 1980 ningú no preveia el desmantellament dels serveis públics i, no obstant això, avui allò que és arriscat sembla que és afirmar precisament el contrari.¹² Perquè potser la distopia neix de la pèrdua dels grans relats de la modernitat i no del seu compliment. Així, la pregunta més pertinent avui no sembla si «las humanidades humanizan» sinó si les humanitats encara ho són o si «existeixen» o si simplement s'ha produït una tecnificació dels coneixements.

4. ACTUALITAT DELS CAMPS I DE LA SHOAH

És indispensable continuar l'estela dels filòsofs de la sospita a la llum del que va succeir a Auschwitz, Dachau o Matthausen i començar a sospitar sobre l'allunyament que la nostra societat manté amb la Shoah i sobre el desterrament del germen que va fer possible els camps de concentració. Les dites sospites impliquen caracteritzar el camp com *el lloc on habita l'infrahome*.

La nostra societat necessita diferenciar la Shoah dels camps, ja que, trobant-nos distants de l'horrible assassinat, podem identificar una gran quantitat de similituds. No es tracta de descobrir en els aturats actuals els qui, baixant la rampa d'Auschwitz, eren classificats com a inservibles per al treball, eliminables i eliminats –destinats a la cambra de gas– als camps; no es tracta de trobar semblances, connotacions o denotacions entre els grups especials (*Sonderkommando*) i la desclassada classe obrera, el proletariat que s'immola, si bé aquesta tasca no està exempta de sentit.

Estar en guàrdia i intentar comprendre d'on neix «l'esdeveniment»,¹³ a més de ser una bona manera d'honorar la memòria de Primo Levi, i de tants altres, representa un exercici d'humilitat, ja que ningú no va preveure aleshores

¹² BAUMAN, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 2005. Especialment a les pàg. 81-96.

¹³ «No el podem entendre, però podem i hem d'entendre d'on neix, i estar en guàrdia. Si comprendre és impossible, conèixer és necessari, perquè el que va succeir pot tornar, les consciències poder ser seduïdes i ofuscades novament: també les nostres». LEVI, Primo. *Si això és un home*. Barcelona: Edicions 62 [La Butxaca], 2008, pàg. 272.

allò que succeiria, ni tan sols els jueus.¹⁴ Tampoc no cal descobrir les doloroses semblances entre la forma de fer política de Hitler i la d'innombrables partits i polítics actuals.¹⁵ La societat, com indicà Adorno, és la mateixa.¹⁶ Resulta inexcusable preguntar si encara és cert, perquè així ens ho han ensenyat, «que la única veritat eran la palabras del jefe»,¹⁷ i també és obligatori interrogar-se sobre el paper de la ciència i de la religió.

El llenguatge adoptà la forma propagandística de la mentida, i es convertí en pastilles per adormir la moralitat, en un món on no importà que l'assassí es digués «oficial de sanitat», gasejar passés a ser una desinfecció, o on els morts esdevingueren *Figuren*.¹⁸ Avui, en la nostra societat, la «flexiseguretat» és la forma que adopta l'acomiadament lliure o «antisistema» passa a ser, en moltes ocasions, la classificació i denominació atorgada a qui pretén un canvi de les estructures de poder. El rol actual de l'economia com un ens natural al qual s'ha de supeditar la persona i la comunitat, rememora més del que és desitjable la forma productiva dels camps,¹⁹ com també la transformació ètica i la tendència a la seva reducció i el caràcter instrumental de la raó.²⁰

Recordem també la fallada del sistema industrial que pertinentment assenyalà la solució final: «En vez de potenciar la vida, que era el anhelo original de la Ilustración, empezó a consumirse»,²¹ una indústria que actualment hem de vincular a la gran màquina de producció de la pobresa que és el neoliberalisme: els carrers són avui els productors de cendres.

La incertesa de la vida, la «transitorietat congelada», «estar en camí», el paper indefugible de l'obediència, que en el seu revers elimina tota

¹⁴ «Los judíos alemanes eran casi todos burgueses y eran alemanes: [...] y no sólo no preveían, sino que eran orgánicamente incapaces de concebir un terrorismo de Estado, incluso cuando lo tenían a su alrededor». LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 140.

¹⁵ «quan Hitler i Mussolini parlaven públicament [...] tenien un poder secret de seducció que no provenia de la credibilitat o de l'encert de les coses que deien, sinó de la manera suggestiva amb què les deien...». LEVI, Primo. *Si això és un home*, *Op. cit.*, pàg. 272. L'accés al poder és diferent, però el seu exercici ens acostava perillosament al «aquí no hi ha perquè».

¹⁶ «La estructura básica de la sociedad y [...] la de sus miembros, [...] son hoy las mismas que hace veinticinco años». ADORNO, Theodor. W. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 1998, pàg. 80.

¹⁷ LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 25.

¹⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 148.

¹⁹ «Los numerosos hornos crematorios habían sido proyectados, construidos, montados y verificados por una empresa alemana, la Topf de Wiesbaden [...]. Es difícil pensar que el personal de estas empresas no se diese cuenta del significado exacto de la calidad y de la cantidad de las instalaciones que les encargaban los mandos de las SS». LEVI, Primo. *Los hundidos*, pàg. 15.

²⁰ Per exemple, LEVI, Primo. *Los hundidos*, pàg. 105.

²¹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 28 i 29.

resistència;²² la trilogia per a un totalitarisme que representa la unió entre la propaganda, l'educació i el terror, ens obliguen a preguntar-nos²³ quin és el rol de la propaganda en els mitjans de comunicació, quin és el control de l'educació per part dels poders públics, i amb quina violència es produeix el control de les protestes. Com sigui, «Si una democràcia no posseeix aquesta *fons salutatis* que significa disposar d'una capa social molt ben preparada intel·lectualment, políticament i cívicament, llavors cau, sovint beatíficament, en les formes més perverses del regiment de la cosa pública: la plutocràcia, la burocràcia i, en el límit, els totalitarismes disfressats amb les màscares més sofisticades». El paper de les Humanitats, en aquest sentit, no té parió.²⁴

Totes les característiques mencionades no sols es mantenen sinó que s'estan incrementant en el pas de la modernitat i el liberalisme a la postmodernitat i el neoliberalisme. Amanim el que hem dit amb la societat del curt termini, el paper desenvolupat pels experts de l'economia, sovint sense consciència ni ètica, o amb ètica dubtosa, l'únic interès i finalitat dels quals és l'èxit com una forma aïllada de vida, amb sentit per si sol.²⁵ Avui, més que aleshores, ens hem de preguntar per l'educació atorgada a les generacions, erudita i especialitzada, però incapaç de prevenir els desastres que els homes causen als homes. Certament «el totalitarismo no ha concluido, así como tampoco la barbarie política, ni el totalitarismo social, lingüístico y epistemológico. La ciencia y la técnica continúan presentándose como visiones exclusivistas del mundo, negando toda posible alteridad, toda diferencia y exterioridad». Habitem un món en el qual, com en els camps, preguntar és una quimera, i obtenir una resposta, un somni. Comença a no haver-hi perquè (*Hier ist kein Warum*).

²² Per exemple: «Si leen las declaraciones hechas por Eichmann [...] Rudolf Höss [...] los argumentos son: nos han educado en la obediencia absoluta, en la jerarquía, en el nacionalismo; nos han atiborrado de eslóganes, embriagados de ceremonias y manifestaciones; [...] ¿Qué queráis que hiciésemos? [...] Hemos sido ejecutores diligentes y, por nuestra diligencia, hemos sido elogiados y ascendidos. Las decisiones no las hemos tomado nosotros, porque en el régimen en que hemos crecido no se permitan decisiones autónomas; son otros quienes han decidido por nosotros», LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 25.

²³ «Tres armas fundamentales: la propaganda [...], la educación [...] el terror. Sin embargo no es lícito admitir que esta presión sea irresistible...». LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 26.

²⁴ LLOVET, Jordi. *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Cercle de Lectors, 2011, pàg. 33.

²⁵ «La crisis de credibilidad de la universidad moderna tiene su origen en el hecho de que no fueran analfabetos, ignorantes ni salvajes sin instrucción quienes planificaron, construyeron o idearon los campos de la muerte». BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 153-154.

5. TREBALL, PRECARIETAT I BRUTALITAT

Com indicà Hannah Arendt, la cooperació i el zel dels *Judenräte*, endemés de ser indispensable per al bon funcionament del procés fabril de la mort en els camps, resultà «una parte esencial de su éxito». ²⁶ En els nostres temps és el treballador el que col·labora en la seva pròpia defunció. ²⁷ La precarietat, com una forma de govern que apliquem en les nostres societats neoliberals, té la seva gènesi en Auschwitz, Dachau, Matthesen: el patiment extrem com a govern i control social. Després de diversos dies en vagons immunds destinats al bestiar i omplerts a vessar, la simple imaginació de les «dutxes», tot i coneixent o sospitant la veritat, podien resultar un alleujament. ²⁸ Ben mirat, les revolucions sempre han estat fetes pels privilegiats, mai pels més oprimits. ²⁹ El sofriment no permet accedir a la veritat, ni a qualsevol interpretació més enllà de les pròpies i penoses circumstàncies. «En las condiciones inhumanas en que se mantenía a los prisioneros es raro que éstos pudiesen adquirir una visión de conjunto de su universo. [...] No conocían la existencia de otros *Lager* aunque estuviesen a pocos kilómetros de distancia de ellos. No sabían para quién trabajaban. No entendían el significado de ciertos cambios imprevistos en las condiciones ni los traslados en masa. Rodeado por la muerte, muchas veces el deportado no estaba en condiciones de valorar la magnitud de la aniquilación que se estaba llevando a cabo ante sus ojos». ³⁰

El treball precari i turmentador s'utilitzà en els camps per produir beneficis, com sabem, però també com una forma d'anul·lar la resistència: «Las mujeres de Ravensbrück hablan de jornadas interminables [...]; en corro, bajo el sol de julio, cada deportada tenía que desplazar la arena de su montón al de la vecina de su derecha, en una rueda sin objetivo y sin fin, ya que la arena volvía al lugar de donde había venido». ³¹ La dignitat es doblega amb la bruta-

²⁶ Vegeu: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 45-45.

²⁷ Vegeu: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 144.

²⁸ Vegeu: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 45.

²⁹ «La rebelión de Birkenau [...] fue desencadenada por el Kommando Especial que trabajaba en los crematorios: eran hombres desesperados y exasperados, pero bien alimentados, vestidos y calzados. La rebelión del *ghetto* de Varsovia fue una empresa digna de la más reverente admiración, fue la primera “resistencia” europea, y la única realizada sin la mínima esperanza de victoria o de salvación; pero fue obra de una élite política que, justamente, se había reservado ciertos privilegios fundamentales con objeto de conservar su fuerza». LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg.137.

³⁰ LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 16.

³¹ LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 102.

litat mentre s'aniquila la resistència.³² Al capdavall, la falta de solidaritat i de resistència contemporània és un element comú amb la que quasi no existí en els camps. L'únic ordre social sense resistència és l'ordre perfecte de la natura: un ordre del fet sense contestació. Així era pensat i així era executat.³³ Aquest tema, precisament, és de capital importància per a la instauració d'un sistema totalitari i total, perquè permet identificar la forma que adoptà la governabilitat del camp i, el que és més interessant, la que adopten els nostres temps. Es tracta de decapitar la massa, anul·lar les institucions educatives, reforçar el lideratge col·laboracionista com a estratègia per mantenir la il·lusió de dominar, atorgant poder als dirigents d'aquells que estan essent eliminats,³⁴ o dificultar la possibilitat d'identificar l'enemic;³⁵ tots són processos que ens permeten entendre com es col·labora contra els propis interessos.³⁶

A la precarietat cal sumar-hi l'eliminació de la regulació social –aspectes que tractem més endavant– desenvolupant simultàniament el sentiment de culpa de ser víctima (o de ser un aturat o, per usar una expressió de Bauman, un ésser reciclable).³⁷ La culpa sorgida en no ser diferent d'allò que et condiciona, del sistema que et determina però que no et permet sortir-te'n sense perjudicar els altres. Encara faltaria aïllar el penat, tornar invisible el patiment i l'experiència de l'exclusió. Per a l'economia, com per al Reich els jueus, els pobres no existeixen.³⁸

³² LEVI, Primo. *Si això és un home*. *Op. cit.*, p 124: «Ens adonem que tot això és ben lluny del quadre que se sol fer dels oprimits que s'uneixen, si no en la resistència, almenys en el sofriment amb resignació. No cloem que això pugui passar quan l'opressió no superi un cert límit. [...] Però constatem que als nostres dies, en tots els països en què un poble estranger ha posat els peus com a invasor, s'ha establert una situació anàloga de rivalitat i d'odi entre els sotmesos; i això, com molts altres fets humans, s'ha pogut comprovar al Lager amb particular i crua evidència». També LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 34, pàg. 37.

³³ «Es difícil precisar si todos estos detalles fueron proporcionados por algún especialista o perfeccionados metódicamente basándose en la experiencia. Pero con toda seguridad, premeditados o no, no casuales: había una dirección centralizada y se notaba». LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 34.

³⁴ Cada afirmació, des de l'últim punt, a BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 146-149.

³⁵ «El sistema de controles también hacía más difícil que se pudiera identificar al enemigo común, ya que se desplazaba la ira contra los conquistadores hacia el *Judemat* y perpetuaba la creencia de que era una guerra de todos contra todos en vez de la de ellos contra nosotros». BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, cita de la pàg.162.

³⁶ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 150.

³⁷ «Mediante esta institución se trataba de descargar en otros, y precisamente en las víctimas, el peso de la culpa, de manera que, para su consuelo no les quedase ni siquiera la conciencia de saberse inocentes». Si és cert que és el poder el que tria si ens deixa en pau o compta amb nosaltres també ho és que existeix un espai en el qual es pot romandre al marge. LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 47.

³⁸ Vegeu: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 151.

Evidentment, pot tornar a succeir.³⁹ Com va dir Imre Kertész, «Des dels temps d'Auschwitz no ha passat res que invalidés Auschwitz»,⁴⁰ la ideologia i el sistema que es generà a Dachau el 1933 romanen intactes. Perquè l'ensorrament de la democràcia, que també a nosaltres se'ns està ensorrant, desenvolupà un important paper com també l'administració «democràtica» de l'opressió.⁴¹

Educar contra Auschwitz ha estat proclamat el principal objectiu de l'educació després de 1945.⁴² Precisament en pedagogia 1945 és l'any en què donem per tancat els objectius d'harmonia i pau universal proclamats per l'Escola Nova, fet que pot ser una contradicció. Educar contra Auschwitz ha de ser quelcom més, molt més, que educar contra la Shoah: cal educar contra els camps. Permeteu-nos dir que en aquesta indiferenciació potser resideix la defensa del camp contra la seva anihilació.

Si la societat líquida presenta grans semblances amb els *Lager*, el neoliberalisme s'apropa a la manera que està adoptant el camp en la nostra contemporaneïtat.⁴³ Hem de preguntar-nos si el lliure mercat ocupa avui el lloc que la burocràcia va ocupar aleshores, si potser és la forma de fer invisible el camp. Si al III Reich la supervivència passava per l'eliminació dels jueus, en la vida moderna «La supervivència [...] depende de la diligencia y competencia en la eliminación de basura».⁴⁴ Es tracta, en conseqüència, de no consentir com a forma de negació l'animalitat.⁴⁵ El poder sense control o

³⁹ «Ha sucedido y, por consiguiente, puede volver a suceder: esto es la esencia de lo que tenemos que decir», LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 173.

⁴⁰ VILANOU, Conrad. *Memòria i Pedagogia. Educar contra Auschwitz*. Barcelona: Societat Catalana de Filosofia, 2008, pàg. 41.

⁴¹ «Si nos preguntamos ahora cuál fue el pecado original que permitió que sucediera todo esto, parece que la respuesta más convincente es el derrumbamiento (o la inexistencia) de la democracia». Cfr. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 138.

⁴² Vegeu: VILANOU, Conrad. *Memoria*, *Op. cit.*; GARCÍA I FARRERO, Jordi. «Modernitat i barbàrie. A propòsit de "Modernidad y Holocausto", de Zygmunt Bauman», *Temps d'Educació*, 37 (2009), pàg. 293-304; FORGES, Jeans-François. *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Anthropos, 2006.

⁴³ Vegeu: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 109.

⁴⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós, 2005, pàg. 43.

⁴⁵ LEVI, Primo. *Si això és un home*, *Op. Cit.*, pàg. 53-54: «el *Lager* és una gran màquina per convertir-nos en animals, nosaltres no hem de convertir-nos en animals; que fins en aquest lloc es pot sobreviure, i per això s'ha de voler sobreviure, per explicar-ho, per donar-ne testimoni; i que per viure és important esforçar-nos a salvar almenys l'esquelet, la carcassa, la forma de la civilització. Que som esclaus, estem privats de tots els drets, exposats a totes les ofenses, destinats a una mort gairebé segura, però que una facultat ens ha quedat i l'hem de defensar amb tota l'energia perquè és la darrera: la facultat de negar el nostre consentiment» (pàg. 53-54).

monopolitzat,⁴⁶ és a dir, aquell moment en què «el poder político [que] se convierte prácticamente en la única fuerza que sustenta el nuevo orden», indica que ha arribat l'hora de la sospita.⁴⁷ Si és cert que «El cortocircuito entre una élite ideológicamente obsesionada con el poder y las tremendas facilidades que proporciona la sociedad moderna para la acción racional y sistemática no suele producirse a menudo», avui hem de preguntar-nos si és possible que el moment hagi arribat.⁴⁸ No és la nostra una societat en què les elits estan obsessionades pel poder? La «desmassificació» de la Universitat, la insistència per formar-se menys, no provocarà una certa depreciació del poble? També en el camp la vida intel·lectual estava proscriu. Calen més proves de les conseqüències que genera la diferència de cultura? No és l'elitisme un utilisme?

S'ha dit, i convé recordar-ho, que quan el poder polític s'imposa a l'econòmic i el social s'està en perill de genocidi.⁴⁹ Podem bescanviar els factors: quan el poder econòmic domina el polític i el social esdevé el perill del *Lager*. I aquesta pregunta no és menys atterradora que l'anterior, ni molt menys que la possible resposta.

No hauríem de perdre de vista que «La estatalización o desmantelamiento de todas las instituciones laborales autónomas junto con el sometimiento del gobierno local a un control central casi total, dejó a las masas populares prácticamente indefensas y, de hecho, excluidas del proceso político. Además, para evitar la resistencia de las fuerzas sociales, se rodeó la actividad del Estado de un impenetrable muro de secreto: de hecho, una conspiración de silencio del Estado contra la población a la que sometía. El efecto final y global fue que se substituyó a las autoridades tradicionales pero no por las nuevas y vibrantes fuerzas de una ciudadanía que se autogobernaba, sino por un monopolio casi total del Estado político. Esto evitó que los poderes sociales se autoarticularen y, en consecuencia, que se formara la base estructural de la democracia política».⁵⁰ Sobren les paraules, però s'obre un espai prou ampli per a les reflexions.

⁴⁶ Vegeu: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 150.

⁴⁷ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 138.

⁴⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 119.

⁴⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 139.

⁵⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 139.

6. REGULAR LA VIDA COM UN PROCÉS DE RESISTÈNCIA

La regulació de la societat, a més a més de ser un fet primordial, és un dels problemes plantejats pel capitalisme en la fase global, una qüestió que, en el seu moment, el liberalisme abordà i resolgué, sembla que de manera satisfactòria. En l'actualitat, el capitalisme més agressiu ha aconseguit el control total entregant-se al lliure mercat i demanant eliminar les normes estatals; paradoxalment, les empreses presenten una desproporcionada regulació. Podríem pensar que l'estat liberal, amb totes les matisacions, es guià més per les consideracions ètiques i polítiques que per l'eficàcia –més proclamada que real– i la gestió, un fet que, lluny de resultar contradictori, és il·luminador: es tracta actualment d'instaurar el privilegi en el centre de la barbàrie. I com sabem –o hauríem de saber– el privilegi correspon a les condicions del *Lager* i condueix al poder absolut i aquest a l'infrahome. Avui, com ahir, els *Organisator*, els *Kombinator*, els *Kapos* són «aquellos a quienes se les ofrecía tal posibilidad [...] los individuos en los cuales el comandante del Lager o sus delegados [...] entreveían la posibilidad de que fueran colaboradores». ⁵¹ Tal vegada estem reconstruint Auschwitz amb els maons de l'economia i el ciment de «l'eficàcia» i la gestió. Cal palesar que la retallada de les formes comunitàries d'assegurança que l'Estat ofería contra la mala sort i el fracàs individual ha provocat un soscavament de la solidaritat col·lectiva i la desaparició, o afebliment, dels lligams entre les persones. ⁵² Com en el *Lager*. Al capdavant, el mercat genera divisió; les actituds simplement competitives degraden la col·laboració i el treball en equip. La desregulació és, en el límit, una disfunció de la democràcia: es tracta de liquidar les opinions *polítiques* de molts per instaurar les *econòmiques* d'una aristocràcia. Si la regulació absoluta de la vida condueix al totalitarisme, com va mostrar la Unió Soviètica, la desregulació acrítica i desigual produeix el camp.

La desregulació neoliberal genera un gran malestar en la cultura. Freud va saber veure que la civilització necessitava unes lleis i normes que a la barbàrie no li calen. En l'estat de naturalesa, la felicitat queda diluïda en el neguit de la supervivència quotidiana. Sense lleis, o en l'arbitrarietat, la incertesa de l'existència aniquila el caràcter. ⁵³ Sense normes, com indicà Freud, les passions

⁵¹ LEVI, Primo. *Los hundidos*, pàg. 41.

⁵² BAUMAN, Zygmunt. *Temps líquids. Viure en un època d'incertesa*. Barcelona: Viena Ediciones, 2011, pàg. 1-7.

⁵³ SENNETT, Richard. *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000.

instintives s'imposen als interessos comuns de la societat, ja que les tendències més antisocials són poderoses i aconsegueixen imposar-se a la cooperació. Sense regles es fa necessària la repressió i la producció manipulada del subjecte per tal de poder construir la «civilització». El neoliberalisme apareix salvatge, primitiu, bàrbar.

En les societats postmodernes, els instints i tendències tenen la seva representació en els processos econòmics. Caracteritzada com a salvífica, l'economia representa avui la tendència tanàtica destructora, mentre que la política no és capaç, ni sembla tenir voluntat, de sublimar els instints disgregadors: la funció de la llei és limitar impulsos.⁵⁴ Quan la llei, lògicament, és fruit d'un procés democràtic.

Thomas Hobbes també va sentir-se atret pels fenòmens de la desregulació, molt abans dels inicis del postliberalisme. Per a ell, en absència de normes, les persones no tenen una tendència natural a cooperar. En l'anomia la cooperació no es pot assegurar. Si sense lleis ens agredim els uns als altres, és lògic pensar que les persones són atacades per les empreses, que són «éssers» en posició de força. Heath i Potter, a qui difícilment podem acusar d'anar contra el sistema de lliure mercat, ho deixaven clar a *Rebelarse vende*: «No necesitamos transformar la conciencia humana para corregir el fallo. Bastaría con reestructurar los incentivos individuales. La civilización puede considerarse una solución técnica a los problemas derivados de la interacción social».⁵⁵

Com hem dit, la llei pot servir tant per animalitzar com per humanitzar: «A més, hi ha innumbrables circumstàncies, normalment irrellevants, que aquí es converteixen en problemes. Quan les ungles són massa llargues s'han de tallar, la qual cosa no es pot fer de cap més manera que amb les dents (pel que fa a les ungles dels peus n'hi ha prou amb el frec de les sabates); si cau un botó cal saber-lo cosir amb filferro; si es va a la latrina o al lavabo cal portar-ho tot a sobre, sempre i arreu, i mentre un es renta la cara cal mantenir el farcell de la roba agafat entre els genolls: altrament, te'l robarien en aquell mateix instant».⁵⁶ La llei animalitza quan les normes són absurdes i arbitràries. Un fet

⁵⁴ «però pobres de nosaltres si haguéssim de tolerar totes les compulsions zoològiques que sobreviuen en l'home! Les lleis humanes serveixen precisament per a això: per limitar els impulsos animals!». LEVI, Primo. *Si això és un home*, *Op. cit.*, pàg. 262-263.

⁵⁵ HEATH, Joseph; POTTER, Andrew. *Rebelarse vende. El negocio de la contracultura*. Madrid: Taurus, 2005, pàg. 101. Són interessants pel que fa a aquesta qüestió les pàg. 94-114.

⁵⁶ LEVI, Primo. *Si això és un home*, *Op. cit.*, pàg. 44-45. O un exemple d'humanització a la pàg. 120: «Afegeixi's encara que la llei i el sentit moral, que és llei interior, exerceixen una sensible acció d'esmortiment; en efecte, es considera que un país és tant més civilitzat, com més ponderades i eficaces

gens ním, ja que en els camps es va generar la il·lusió de l'existència de regulacions que conduïen a l'èxit, la qual cosa significava, en el límit, salvar la pròpia vida. D'aquí provenen els esforços de molts jueus per aconseguir una «reclassificació» que els salvés el viure.⁵⁷ Però també coneixem els perills que comporta l'obediència de la llei, que anihila la capacitat d'autocontrol. Auschwitz deixà clar el poder anticivilitzador de les lleis quan s'erigeixen en una arma de classe, com identificaren els vells anarquistes del XIX, és a dir, quan no són fruit d'un cert i sempre imperfecte consens.⁵⁸

Si la manera de resistir a la tirania de la naturalesa és crear normes en la societat, eliminar-les significa instaurar unes condicions d'existència animal que fan indispensable disciplinar la pròpia vida per triomfar en la lluita per l'existència. Recordem que en el primer liberalisme, el darwinisme social feu patent, un fet que sol oblidar-se, la necessitat de legislar, de regular socialment i ideològicament la lluita per l'existència. Les propostes que es derivaren de tal necessitat resultaren essencials per tal d'equilibrar la versió banal del darwinisme, que havia situat les relacions humanes en un marc només biològic atribuint a l'Estat l'exclusiva funció de no intervenir deixant que «guanyi el millor». La paradoxa resulta quan apreciem que es tracta precisament del contrari, malgrat que l'expressió «no intervenir» ha esdevingut un altre «fals ídol».

La competència assegura l'harmonia dels interessos generals amb l'interès particular, i ha de ser protegida precisament per tal de no ser absorbida, ja que, en cas contrari, «En aquesta societat no hi hauria igualtat d'oportunitats, ni llibertat econòmica, ni eficiència social. És una societat que els liberals clàssics rebutjarien com una reproducció de les pitjors institucions del passat que ells tractaren d'eliminar».⁵⁹ La competència resulta un concepte poc «natural»: per no desaparèixer de l'economia necessita la regulació humana, evitant derivar en monopolis que l'eliminïn. Certament: «l'existència de la competència suposa una organització econòmica en què cap dels empresaris o agents participants no posseeix una quota de poder desmesurada sobre el mercat. Tots han de ser petits empresaris –per usar la terminologia moderna– o, com a mínim,

són les lleis que impedeixen al miserable ser massa miserable i al poderós ser massa poderós».

⁵⁷ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad, Op. cit.*, pàg. 158.

⁵⁸ ESTERUELAS, Albert. «Educación moral y movimientos políticos (anarquismo, socialismo y totalitarismo)», VILANO, Conrad; COLLELDEMONT, Eulàlia (eds.). *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001, pàg. 179-192.

⁵⁹ SEBASTIÁN, Luis de. *La gran contradicción del neoliberalismo moderno o la substitución de l'humanisme liberal pel darwinisme social*. Barcelona: Cristianisme i Justícia, 1989, pàg. 13.

empresaris amb les mateixes oportunitats aproximadament: el mateix accés a les matèries primeres i a la tecnologia productiva, el mateix accés als mercats dels productes, la mateixa informació sobre les preferències i demandes dels consumidors, etc».⁶⁰

Voldríem ser els primers a haver apuntat aquesta deriva, però no és així. Kolakowski notà que «hoy en día no abundan los partidarios del darwinismo social» referint-se a l'època en què escriví el text al qual pertany la cita, que inclogué en l'obra curiosament titulada *Por qué tengo razón en todo*, si bé en aquest punt no sembla que en tingui.⁶¹ Des d'aleshores el darwinisme social ha revifat, fins i tot amb més força que en els difícils anys de la fundació de la Primera Internacional (1864).

Si interessant és la pervivència actual de la proposta darwinista, més ho és la raó del deteriorament passat de la doctrina que anotava el filòsof i que xifrava «en parte a que la idea de la justicia social [...] se ha extendido considerablemente».⁶² En aquesta idea apareix la consideració de la humanització i la regulació social de les lleis naturals, atès que la idea d'humanitat té sentit més enllà de la pura animalitat, té sentit en l'aspecte del subjecte, i no exclusivament en l'econòmic. La justícia social ens serveix per *desnaturalitzar* la societat perquè, com Kolakowski indicà: «Siglos ha que el mal residente en la naturaleza humana se ha utilizado no sólo como argumento en contra de las tentativas de restablecer el paraíso en la tierra, sino también como justificación de la resistencia a cualquier reforma de la sociedad y de las instituciones democráticas».⁶³ El darwinisme, sense pretendre-ho, esdevingué una eina al servei d'allò que existeix. Tot i que hauria de ser innecessari dir-ho, desgraciadament no ho és: la desregulació és una opció humana, no una obligació natural.

S'ha dit que el concepte de justícia social «se trata de un concepto moral y no hay manera de definirlo en términos económicos», raó per la qual Hayek i els seus seguidors la menyspreaven.⁶⁴ L'economia, per tant, ha passat a ocupar el lloc de la naturalesa, de manera que la inexistència de l'exterior és al capdavall la desaparició de la societat. La justícia social és un concepte «suficientemente

⁶⁰ SEBASTIÁN, Luis de. *La gran contradicción*, *Op. cit.*, pàg. 13-14.

⁶¹ KOLAKOWSKI, Leszek. «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?», KOLALOWSKI, Leszek. *Por qué tengo razón en todo*. Barcelona, Melusina, 2007, pàg. 179-186 (pàg. 183).

⁶² KOLAKOWSKI, Leszek. «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?», *Op. cit.*, pàg. 183.

⁶³ KOLAKOWSKI, Leszek «Reconsiderando la muerte de la utopía», *Op. cit.*, pàg. 27.

⁶⁴ KOLAKOWSKI, Leszek. «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?», *Op. cit.*, pàg. 181.

bueno para contraponerse a la doctrina según la cual la vida social está realmente bien organizada cuando se rige con el principio: que se ahogue quien no sabe nadar».⁶⁵ La justícia social apareix en el transfons d'una societat que vol oposar-se al genocidi en la seva forma menys localitzada: si no tenim afores de la natura no existeix tampoc el fenomen concentracionari com a espai concret. Tot és camp. Si el liberalisme va instaurar la llei de la selva; el postliberalisme, la selva sense llei.

7. L'ETERN RETORN DEL DEBAT ENTRE NATURA I CULTURA

No és difícil entendre que els partidaris del desencertament anomenat neoliberalisme estan obligats, potser per una qüestió de servitud al mercat, a negar la seva sintonia amb el darwinisme social. En realitat, però, el darwinisme social s'ha revelat com «la veritable ideologia del capitalisme dels oligopolis»; és a dir, «l'afavorir, conrear i mimar, donar facilitats i recursos als qui tenen més, als grans empresaris, als banquers famosos, als rics, als poderosos; només ells poden fer funcionar el sistema, només ells ens poden treure de la crisi».⁶⁶

Existeix una tradició antiga, recorreguda de Hobbes a Rousseau, que ha intentat comprendre l'ordre civil com «un espacio limitado e interior, que se opone o se distingue del orden exterior de la naturaleza. El espacio delimitado del orden civil, su lugar de ejercicio, se define por su separación de los espacios exteriores de la naturaleza».⁶⁷ El postmodernisme, en canvi, és l'espai que apareix amb la desaparició de la modernitat però també de la natura com allò que és exterior a allò humà. El darwinisme, en l'aspecte social, s'erigeix en l'enemic de la utopia epistemològica, és postmodern i postliberal. En conseqüència, es fa necessari optar o per un animal-home o per un home més social que animal: o natura o cultura, zoologia o ètica.

Si, com sembla força evident, les persones no estem lliures dels sediments de la consciència històrica i socialment adquirida, si estem conformats per l'experiència social que ens aporta prejudicis i premisses, aleshores aquesta indefinició entre ordre civil i ordre natural aporta darwinisme social al nostre acte de conèixer. Certament, la divisió entre ordre intern i ordre extern

⁶⁵ KOLAKOWSKI, Leszek. «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?», *Op. cit.*, pàg. 182.

⁶⁶ SEBASTIÁN, Luis de. *La gran contradicción*, *Op. cit.*, pàg. 24.

⁶⁷ HARDT, Michael. «La sociedad mundial de control», 2008. URL: <http://www.cinosargo.cl/content/view/268028/La-Sociedad-Mundial-de-Control.html> [Consulta: 02.09.2008].

s'inscriu en la tradició cartesiana, una divisió considerada indispensable en la recerca de la veritat que va ser atacada per aquells que s'havien instal·lat en un naturalisme relativista, altrament dits *filòsofs potsdarwinistes*, que «vieron la posibilidad de interpretar los actos cognitivos en términos biológicos como reacciones defensivas y, por ende, rechazaron la búsqueda de la verdad, considerándola muestra de los prejuicios metafísicos». ⁶⁸ Dit d'una altra manera, amb la pèrdua de la distinció progressiva entre ordre civil i ordre natural, la subjectivitat es torna més darwiniana, més inhumana, menys social.

Negar que el neoliberalisme va de la mà del darwinisme social implica també rebutjar la seva pretensió desreguladora. Una anomia relativa, car es tracta, com hem dit, de substituir la regulació del mercat per part de la població per una màxima normativització individual. Aquest autocontrol situa els febles i els forts en dos àmbits absolutament diferents de la vida, un fet que l'era postdarwinista havia intentat atenuar. Els febles s'apropen, en un context de manca, desaparició i precarització de la feina, a la vida de la pura supervivència o nua vida. S'ha passat, com va anunciar Hannah Arendt a *La condició humana*, de l'actuar de l'home lliure al laborar de l'esclau. ⁶⁹ Els forts de la *socialnatura* d'avui són els flexibles, i és precisament la pròpia flexibilitat la que atorga èxit. La flexibilitat és, en aparença, perfectament democràtica, ja que no depèn del naixement sinó de la voluntat, del mèrit, de l'esforç. Un argument que ni és diferent ni supera aquell més antic que equipara la debilitat al vici, ja que la fortalesa i la feblesa no se subjecten a factors d'herència genètica ni social sinó simplement a la virtut. No cal dir que és fals. Ja no es tracta de la supervivència de l'espècie o de la societat, sinó de la vida personal. L'home ja no és un ésser social sinó individual. S'inaugura el campí qui pugui. És el ja no tan llunyà *Far West*. ⁷⁰

Per tot això que hem expressat, el postliberalisme apareix com la destrucció dels ideals de la Revolució Francesa: «Perquè un món regnat pel darwinisme social és un món on la llibertat no compta perquè tot està determinat: la igualtat és totalment indesitjable, perquè l'avenç de l'espècie es basa en la diferència de condicions i d'oportunitats, en la superioritat d'alguns sobre els altres; i la fraternitat és una debilitat imperdonable, que no pot significar res real en un món competitiu on l'home és un llop ferotge per a l'home». ⁷¹

⁶⁸ KOLAKOWSKI, Leszek «Reconsiderando la muerte de la utopía», *Op. cit.*, pàg. 16.

⁶⁹ ARENDT, Hannah. *La condició humana*. Barcelona: Paidós, 1998.

⁷⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Temps líquids*, *Op. cit.*, pàg. 24.

⁷¹ SEBASTIÁN, Luis de. *La gran contradicció*, *Op. cit.*, pàg. 25.

El neoliberalisme, més que reduir l'Estat, el rapta, obligant-lo a abandonar «la funció de defensa dels ciutadans com a éssers socials», un abandonament que deixa fora de l'Estat la pròpia legitimitat obligant-lo a cercar una nova fórmula política que justifiqui els beneficis i la necessitat de comportar-se com un ciutadà obedient. La nova legitimitat es troba en la promesa estatal de protegir els seus ciutadans contra els perills que amenacen la seguretat física de la persona. Abandonada la voluntat de transformació humana, la principal funció se centra en l'acceptació de la llei de la selva: protegir *físicament* les persones. Una protecció que, com sabem –recordem la piràmide d'Abraham Maslow–, està situada per sota en el procés de realització personal. Al capdavall, l'individu entregat a la pròpia supervivència té incidència en molts altres aspectes de la vida i la societat. Desregular significa convertir el *nomos* en natura, i no pas la natura en *nomos*: «La major part de les accions actuals de tipus bèl·lic, i justament les més cruels i sanguinàries, les fan entitats no estatals, que no obeeixen les lleis de cap Estat o para-Estat ni cap convenció internacional». ⁷² Són el resultat de l'erosió de l'Estat deixant que imperin les condicions de la lluita.

Les noves condicions polítiques aparten cada vegada més persones. Si abans els exclosos de la societat marxaven a un altre espai que coincidia cinematogràficament amb la natura (com en tantes i tantes pel·lícules hem pogut veure), avui, convertida la societat en natura, no existeix cap espai per a aquells que esdevenen «excedents» del sistema econòmic.

En un món asimètricament regulat, la distopia allunya la condició humana de si mateixa de manera que potser del que hauríem de parlar avui sigui de la forma en què la natura està substituint la cultura. La societat de l'espectacle és el corol·lari d'un temps que ha exterminat la cultura en els forns crematoris de la desigualtat. De les cendres, no obstant això, emergeix precisament la postcultura, com assenyalà en el seu moment George Steiner. ⁷³

Hem de contraposar la societat, que són regles que l'home articula per construir una forma de vida intencionada, a la natura, que són fets que es produeixen; el dret de la societat enfront del fet de la natura. En els *Lager*, com en les societats en les quals les persones han estat sotmeses a processos d'invisibilitat, o en les quals els interessos col·lectius se supediten a altres factors, com l'economia o l'eficiència, les regles es confonen amb els fets, és a dir, s'obre el camp de concentració entès com l'espai que apareix quan l'excepcionalitat

⁷² BAUMAN, Zygmunt. *Temps líquids*, *Op. cit.*, pàg. 53.

⁷³ VARGAS LLOSA, Marío. *La civilització del espectàculo*, *Op. cit.*, pàg. 17 i 20.

esdevé la regla. El camp és un híbrid, dirà Agamben, entre el dret i el fet, un espai on «tot és possible».⁷⁴

Si el camp rep i fabrica persones invisibles, com una forma de suprimir la resistència, la natura edifica una societat sense homes: «I finalment potser també hi va jugar la voluntat, que vaig conservar amb tossuderia de reconèixer sempre [...] homes i no coses, i sostreure'm així a aquella total humiliació i desmoralització que duia a molts al naufragi espiritual».⁷⁵

La natura s'omple de persones deixalla amb poques possibilitats de ser reciclades com a «membres legítims i reconeguts de la societat humana».⁷⁶ La natura vessa de refugiats; el camp, d'infrahomes.

És necessari aclarir un aspecte que ha provocat no pocs equívocs i incorreccions: si els camps, com la societat, van ser creació humana, un producte de la civilització, les condicions de vida que es van organitzar estaven en consonància amb la natura i constituïren l'hàbitat de l'infrahome. Tant és així que comença a ser artificial i exagerat diferenciar entre natura i societat, mentre que tal volta té més sentit referir-se a la societat humana i a la infrahumana. Si a Dachau s'inaugura algun esdeveniment no és la mort de l'home sinó precisament el naixement de l'infrahome: el llinar entre allò que és humà i allò que és animal.

En la societat contemporània, el nostre camp, les condicions naturals es corresponen amb el lliure mercat, no endebades s'ha afirmat que «el capitalismo es la naturaleza humana en acción, es decir, la codicia».⁷⁷ La desregulació social, evidentment, implica regular la natura. Com indicà Bauman a *Modernidad y Holocausto*, l'Holocaust o va ser causat per una manca de civilització o per un excés.⁷⁸ L'excés, però, no fou una excedència d'humanitat, ans al contrari, fou una submissió a la tècnica.

Ara que parlem de la funció de la natura en les nostres societats, cal esmentar que foren els grecs els que inauguraren, com habitualment, la discussió entre la *physis* i el *nomos*, tot i que nosaltres som deutors de la cosmovisió que Charles Darwin possibilità. Amb el naturalista entràrem en l'anomenat «paradigma naturalista» o «higiènic» del pensament pedagògic (i social). En altres paraules: a la llum de Darwin es produí un procés de biologització i de medicalització de la sociologia i de la pedagogia, fins al punt que va permetre la constitució d'una

⁷⁴ AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*, *Op. cit.*, pàg. 215, 217.

⁷⁵ LEVI, Primo. *Si això és un home*, *Op. cit.*, pàg. 276.

⁷⁶ BAUMAN, Zygmunt. *Temps líquids*, *Op. cit.*, pàg. 58.

⁷⁷ KOLAKOWSKI, Leszek. «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?», *Op. cit.*, pàg. 179.

⁷⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 121.

ètica higiènica. El caràcter paradigmàtic de Darwin queda reblat en constatar que és el cas més estudiat i debatut de la història de la ciència.

El model naturalista esdevingué un «discurs de veritat» que, passat pel sedàs del darwinisme social de Herbert Spencer i del maltusianisme de Thomas Robert Malthus, va introduir-se en la lluita que estaven mantenint l'absolutisme i el liberalisme, cooperant en el triomf de les propostes d'aquest últim. La cosmovisió darwinista aportà la base «científica» que el liberalisme necessitava; per una part, situà la lliure competència econòmica com una forma natural de conduir-se socialment i, per altra part, encunyà la persona com a ciutadà de drets, amb una vida que ja es podia regir per la igualtat. El mercat i la democràcia van ser l'expressió de la modernitat en la política. La diferència entre liberalisme i postliberalisme és, definitivament, la forma de comprendre el funcionament darwinista. Si els primers entengueren que calia partir de la natura i regular-la, els segons simplement deixaven que la natura regulés la societat.

8. DE L'INFRAHOME A L'HOME ECONÒMIC

Mort Déu, mort l'home i agonitzants els relats humanístics, l'economia va passar a ser la mesura de totes les coses. Si la força muscular, guiada per la intel·ligència i el sentiment, era el factor de supervivència farcit de natura, l'economia, gradualment, s'erigí en possibilitat de subsistència de l'home en la societat. L'economia, camuflada amb la forma de la lliure competència, s'ha transformat en la característica humana que ens acosta a la natura, és a dir, que apropa la nostra forma de viure a la més adequadament animal. Tots els valors, com en el camp, es van reduint al de romandre amb vida, que, finalment, està resultant el motor de l'ètica en les societats neoliberals. Dit d'una altra manera: l'economia no pot anul·lar l'ètica, però el pensament econòmic sí que pot substituir el pensament ètic.⁷⁹

Si Hitler va ser un fals ídol (potser menys fals que ídol), l'economia, que s'ha apositat en els dissenys d'un liberalisme que no és llunyanament humà, resulta un ídol més enllà de la veritat. Si el liberalisme s'identificà per l'ètica econòmica, bandera dels pensadors transcendentalistes, el neoliberalisme ha liquidat, si no convenientment sí eficientment, l'ètica de i en l'economia. L'economia ha passat de ser un subsistema social a ser el sistema per excel·

⁷⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad, Op. cit.*, pàg. 157.

lència. Quan l'economia fagocita la societat, i l'economia és lliure mercat, la societat no té un *hors du nomos*, i aleshores simplement no té *nomos*.

El liberalisme, com la modernitat, va ser un assaig d'humanitzar la natura en resposta a la competència natural i salvatge que el darwinisme possibilita. Ben mirat, aquesta fou l'aportació dels socialismes i el catolicisme, ja que exerciren tant de control ideològic del darwinisme social com de contrapès a les tendències asocials i disgregadores que les persones alberguen. En els nostres temps de pèrdua –del pes de la religió i dels socialismes–, no sembla que hi hagi res que pugui contenir el neoliberalisme, que: «es capaz de desencadenar actos de canibalismo social de una magnitud inimaginada. Si no se contiene, puede hacer que toda una civilización se consuma en las llamas».⁸⁰ Per això, «la mort de la història» és, també, el naixement del darwinisme social.

Avui, més que ahir, cal recordar que res no és donat per naturalesa, que mai no «s'ha de fer el que s'ha de fer», com indiquen els ultradefensors més radicals de l'economia del lliure mercat. Si l'home és un ésser de transformació, l'Estat de seguretat i benestar ha estat una de les formes d'humanitzar la natura i la societat, una forma de contraposar la cultura a la natura, distanciant-se del paradigma natural.

Si en el liberalisme niava la possibilitat de la Shoah i els camps, també es trobava la del neoliberalisme, com també en l'economia apareixia la lliure economia i en l'home, l'animal o infrahome. Basada la societat en l'economia radical, el neoliberalisme amb les seves propostes desreguladores ens dirigia a passos gegantins a la pura natura; paral·lelament, la vida de l'home, i la política que el governa, transitava de la *bios* a la *zoé*, de la manera pròpia de viure d'una persona a la simple i nua vida.⁸¹

L'home, sempre quasi tan a tocar de la llibertat com de la seva il·lusió, sotmès a la condició econòmica, l'equivalent de la força física, s'animalitza i evoluciona vers l'infrahome, l'habitant dels camps d'extermini, el *Muselmann* d'Auschwitz, el *kriüpel* de Mattheusen.⁸² Els camps no inauguren la cultura d'allò que és inhumà sinó més aviat la cultura d'allò que és infrahumà.⁸³

Resulta indispensable realitzar una apreciació: el genocidi, contràriament al que s'ha dit, no torna comprensible la nostra –per altra banda inexistent–

⁸⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 111.

⁸¹ AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*, *Op. cit.*, pàg. 10 i següents.

⁸² AGAMBEN, Giorgio. *Lo que queda*, *Op. cit.*, pàg. 44. Sobre el musulmà, pàg. 42 i següents.

⁸³ No sembla correcte interpretar els camps com l'esdeveniment d'allò que és inhumà. MÈLICH, Joan Carles. *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder, 2004, pàg. 21.

naturalesa, sinó, precisament, la nostra societat.⁸⁴ El neoliberalisme actua de manera similar. En posar en el centre de la vida la qüestió econòmica, torna incompreensible qualsevol altre comportament que no hi tingui relació directa. En poques paraules, com resava un cèlebre aforisme del maig del 68, «Tots som jueus alemanys».

L'infrahome, tot i semblar contradictori, és qui no mor, aquell que, si sobrevis, viu aniquilat;⁸⁵ aquell que, havent estat torturat, no recuperarà mai més la fe en la humanitat,⁸⁶ el fruit de la biopolítica nazi inscrit en un continu biològic.⁸⁷

És l'habitant del camp, perquè en el camp no existeixen homes sinó preses la humanitat de les quals està permanentment en dubte, ensorrada sota l'ofensa soferta o infligida als altres.⁸⁸ L'infrahome és una ombra entre l'home i el no home.⁸⁹ És la pura i nua aparença. Aquell que més enllà del patiment ja no es pot suïcidar, aquell que roman aïllat del món, oblidat, solitari. L'infrahome és un ésser en el qual la dignitat està tan absent com la consciència.⁹⁰

La impossibilitat de comunicar-se destina l'home al món infrahumà: més tard es perpetua en la incomunicació: «Que nunca nos encontremos ante un ser humano con quien tengamos que establecer desesperadamente una comunicación, bajo pena de perder la vida, y no logremos hacerlo».⁹¹

L'origen del *musulmà* el trobem en l'animalització de l'ésser en els camps, en la reducció a la pura i nua vida, a la vida biològica, fisiològica, mèdica. Si l'home és competència i col·laboració, l'infrahome és pura lluita per la vida, pura liquació, pura i nua supervivència, «és [...] l'exemplar humà més idoni per a aquesta manera de viure».⁹² Pura adaptació darwinista.

⁸⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad*, *Op. cit.*, pàg. 109: «Nuestra civilización occidental es una civilización que el Holocausto ha convertido en incomprensible».

⁸⁵ AGAMBEN, Giorgio. *Lo que queda*, *Op. cit.*, pàg. 89.

⁸⁶ LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 22.

⁸⁷ AGAMBEN, Giorgio. *Lo que queda*, *Op. cit.*, pàg. 89.

⁸⁸ LEVI, Primo. *Si això és un home*, *Op. cit.*, pàg. 166.

⁸⁹ VEGU: AGAMBEN, Giorgio. *Lo que queda*, *Op. cit.*, pàg. 41-89.

⁹⁰ LEVI, Primo. *Si això és un home*, *Op. cit.*, pàg. 125: «baixar a l'arena com a bèsties contra altres bèsties...».

⁹¹ LEVI, Primo. *Los hundidos*, *Op. cit.*, pàg. 77. També, PAHOR, Boris. *Necrópolis*. Lleida: Pagès Editors, 2004, pàg. 30: «I això no era més que el principi, ja que després d'aquesta mateixa criatura va esdevenir culpable sense saber per què ni com va pecar, ja que no podia comprendre que algú pogués ser condemnat a causa d'usar la llengua que li havia servit per estimar els pares i començar a conèixer el món», pàg. 30.

⁹² LEVI, Primo. *Si això és un home*, *Op. cit.*, pàg. 133.

No era, ni és, el fruit d'una transformació planificada, com explicità Primo Levi, sinó «la consecuencia lógica del sistema: un régimen inhumano difunde y extiende su inhumanidad en todas las direcciones, y especialmente hacia abajo, a menos que haya resistencias o temperamentos excepcionales, corrompe tanto a las víctimas como a sus victimarios». Sense cabell ni pèl, sense cullera per menjar, sense roba, ni sabates, «Quien no la tiene se deja de percibir a sí mismo como un ser humano y se siente como una lombriz». Tatuats com els bous, transportats en vagonets de bestiar, amb un número per nom; l'explotació industrial dels cadàvers «tractats com una anònima matèria primera qualsevol, de la qual s'obtenia l'or de les dents, els cabells com a material tèxtil, les cendres com a fertilitzants agrícoles; els homes i les dones degradats a conillets d'Índies, amb els quals experimentaven medicaments per suprimir-los després».⁹³ L'infrahome és aquell ésser la humanitat del qual, atès que no pot ser desinfectada pel Zyclon, cal desinfectar amb el camp.

La solució final, com s'ha dit, pretenia un territori *judenfrei*. A mesura que s'estenia el territori alemany l'objectiu d'allunyar-ne els jueus esdevenia més difícil. Es va intuir que només l'extermini permetria assolir l'objectiu. Avui la necessitat de la lliure economia de no carregar amb càrregues humanes no hauria d'adoptar la forma contemporània de l'extermini: exili i tancament. La solució final és l'aniquilació de la protecció sense alternativa, l'aniquilació de la nostra humanitat, de la democràcia, de la cultura. Potser Alemanya va guanyar la guerra.

⁹³ LEVI, Primo. *Si això és un home*, Op. cit., pàg. 268-269.

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

Informació sobre els autors dels articles

Information about the authors of the articles

ESTERUELAS TEIXIDÓ, Albert. És doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona (2006) i professor d'ensenyament secundari i professor associat de Pensament Pedagògic al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en història de l'educació a Catalunya i destaquen els seus treballs sobre l'educació moral en el període 1868-1914 i el pensament pedagògic català. La seva obra *La qüestió obrera i el caràcter català* fou finalista del Premi Nacional d'Assaig Francesc Ferrer i Gironès (2008) i publicada per La Busca Edicions l'any 2009. Adreça electrònica: albertesteruelas@ub.edu

HEREDERO GASCUEÑA, Victorio. És llicenciat en Història per la Universitat de La Laguna. Membre del grup d'investigació en el projecte R+D «La formació històrica de la ciutadania social» (Departament d'Història de la mateixa universitat). Actualment fa la tesi doctoral sobre el dret a l'educació en l'Espanya contemporània. Sobre aquest mateix tema ha publicat *Razón, Progreso y disciplina. El concepto de educación durante la II República en Canarias* (Ediciones Idea, 2008). Paral·lelament, els darrers anys ha participat en tres projectes d'investigació sobre la repressió franquista, com a tècnic de l'Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Tenerife. Dins aquesta mateixa línia d'investigació és coautor de *En Rebel·dia: Once desaparecidos de La Laguna durante la guerra civil en Tenerife* (Le Canarien, 2012). Adreça electrònica: vheredero@gmail.com

IGELMO ZALDÍVAR, Jon. Investigador postdoctoral de la Facultat d'Educació de la Queen's University a Kingston, Canadà, amb finançament del Programa de Formació de Personal Investigador Doctor del Govern Basc (Centre d'Aplicació: Universitat de Deusto). L'any 2011 va presentar la tesi

doctoral a la Universitat Complutense de Madrid i va rebre el Premi Extraordinari de Doctorat de la seva promoció. Des de l'any 2010 és membre associat del grup Theory and History of Education International Research Group (Queen's University) i membre extern del grup Cultura Cívica y Políticas Educativas (Universitat Complutense de Madrid). Entre els seus treballs més recents destaca «Ivan Illich's Late Critique of Deschooling Society: "I Was Largely Barkin Up the Wrong Tree"» (amb Rosa Bruno-Jofré, *Educational Theory*, 2012). Adreça electrònica: jigelmoza@deusto.es

LAUDO CASTILLO, Xavier. És doctor en Pedagogia i Premi Extraordinari de Doctorat de la Universitat de Barcelona (2009-2010). Ha estat investigador de l'Internet Interdisciplinary Institute, de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona i de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans. Desenvolupa la seva recerca al GRIHPPS (Grup de Recerca i Innovació en Història i Pensament Pedagògic i Social), del qual és membre fundador, i dirigeix el projecte de recerca fenomenològica «Ensenyar i aprendre a la universitat del segle XXI: Els paradigmes i concepcions profundes de professors i estudiants». Ha estat docent a la Universitat de Girona, professor tutor de la UNED, consultor de la Universitat Oberta de Catalunya i actualment és professor de Pensament Pedagògic i Social Contemporani a la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: xlaudo@ub.edu

PIÉ BALAGUER, Asun. És doctora en Pedagogia per la Universitat de Barcelona i educadora social. Actualment és professora dels estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya. Les seves línies d'investigació principals se centren en la participació ciutadana en matèria de polítiques de dependència; la construcció social de la discapacitat i les noves formes d'inclusió social; els moviments socials i pedagògics crítics i la seva incidència en l'educació social. Adreça electrònica: apieb@uoc.edu

PRIETO EGIDO, Miriam. És doctora en Pedagogia per la Universitat Complutense de Madrid. Actualment desenvolupa la seva tasca docent al Centre d'Estudis Superiors Don Bosco de Madrid. És membre del grup de recerca Cultura Cívica y Políticas Educativas del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid. Les seves línies d'investigació i principals publicacions estan

centrades en l'educació ètica i cívica, amb un èmfasi especial en la relació d'alteritat i el paper de les emocions en aquesta qüestió. Adreça electrònica: mprieto@cesdonbosco.com

VÁZQUEZ VERDERA, Victoria. És professora al Departament de Teoria de l'Educació de la Universitat de València. Ha realitzat diverses estades internacionals a les universitats de Rutgers (Estats Units), UNAM (Mèxic) i Cambridge (Anglaterra). S'ha especialitzat en temàtiques relacionades amb el gènere i l'educació. Actualment la seva línia principal d'investigació és l'educació per a la cura. Els seus estudis estan molt centrats en els aspectes ètics de la cura com a perspectiva feminista des de la qual abordar l'acció educativa. Adreça electrònica: toya.vazquez@uv.es

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana preferiblement. El Consell de Redacció podrà acordar la traducció o publicació d'articles d'especial interès rebuts en altres idiomes.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint i cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament. El Consell de Redacció podrà autoritzar la publicació d'articles més extensos.
5. Les notes es posaran numerades correlativament a peu de pàgina. Les referències bibliogràfiques de les notes han de seguir els criteris següents.
6. Els llibres s'han de citar: Cognom, [Atenció són versals no majúscules] Nom sense abreujar; Cognom; Nom sense abreujar; Cognom, Nom sense abreujar. Títol de la monografia: Subtítol de la monografia. Número d'edició. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. Nombre de volums. Nombre de pàgines. (Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció) [Informació addicional].
Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: Cognom, [Atenció són versals no majúscules], Nom sense abreujar; Cognom, Nom sense abreujar, Cognom, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie», Títol de la Publicació Periòdica [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]
7. En el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies, dibuixos o imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució de 300 punts.
8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.

9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o autors, amb un màxim de 4 línies, que inclouran: institució a la que pertany l'autor o autors i el seu correu electrònic.
10. Al principi de l'article cal afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català i castellà que inclourà les paraules clau. També s'haurà d'incloure un resum en anglès d'unes 30 línies en què consti la traducció del títol i de les paraules clau.
11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el Thesaurus català d'educació.
12. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
13. Els treballs s'han d'adreçar a algun dels membres del Consell de Redacció o al correu electrònic: bernat.sureda@uib.es

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

1. All articles must be originals, preferably written in Catalan. The Editorial Board may agree to the translation of articles of special interest that are received in other languages.
2. Articles must be presented in hard copy versions as well as on CD (preferably in MS Word format for PC or MAC).
3. Articles for publication should preferably be written in font Times, size 12, and with a 1.5 interline space.
4. Articles must be at least ten pages in length, and no more than twenty-five pages long (each page containing thirty seveny-space lines). All pages must be numbered consecutively. Nevertheless, the Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. All notes must be numbered consecutively at the foot of the page. The bibliographic references of the notes must adhere to the criteria below.
6. Book references should be cited as follows: SURNAME, [*They are small capitals, not capitals*] Unabbreviated first name; SURNAME; Unabbreviated first name; SURNAME, Unabbreviated first name. *Monograph title: Monograph subtitle*. Edition number. Place of publication -1: Publishing house-1; Place of publication -2: Publishing house -2, year. Number of volumes. Number of pages. (Name of Collection, Name of Sub-collection; number within collection or sub-collection) [Additional information].
All references for articles from periodical publications should be cited as follows: SURNAME, Unabbreviated first name; SURNAME, Unabbreviated first name, SURNAME, Unabbreviated first name. «Title of the article of the serial publication», *Title of Periodical Publication* [Place of publication-1; Place of publication-2], volume number, issue number (day month year), page numbers on which such article appears. [Additional information].
7. If figures, photographs, graphs or tables are included, they must be numbered consecutively on separate pages, specifying within the text the places where they are to be included during the layout process. All photographs, drawings and images must be submitted in photographic copy or in digital JPG or TIF format with a resolution of 300.
8. Section titles must be in small capitals and numbered.

9. Authors are also asked to enclose up to 4 lines of CV information, including: the author(s)'s associated institution and their e-mail address(es). It is recommended to keep the names of the institutions in their original language.
10. All articles must be prefaced with an abstract up to fifteen lines long written in Catalan and including the key words. An abstract of some 30 lines in English must also be included, with a translation of the title and key words.
11. In view of the indexing in different databases, authors are asked to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. To guarantee the quality of published papers, the Editorial Board will anonymously send the articles to two specialists, who in turn will suggest whether such articles can be published immediately, need to be revised, or are rejected. The authors of the papers will be notified if their papers are accepted. If a paper needs to be revised, the authors will be provided with the written comments of the specialists that have reviewed them.
13. All papers must be sent to a member of the Editorial Board or to the magazine's e-mail: bernat.sureda@uib.es

Xavier Laudo Castillo

Introducció: Pensament pedagògic, filosofia i història de l'educació

Jon Igelmo Zaldívar

Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación

Victorio Heredero Gascueña

«El escudo de la República»: Origen, desarrollo y retos del derecho social a la educación en España

Xavier Laudo Castillo

Educación y emancipación: de la «experiencia» de Jacotot a la «expectativa» de Rancière

Miriam Prieto Egidio

El tratamiento de las emociones en la teoría de la educación de Richard Stanley Peters y la tradición anglosajona del siglo XX

Asun Pié Balaguer

L'epistemologia feminista d'Audre Lorde (1934-1992) i la teoria Queer en la pedagogia social del segle XXI

Victoria Vázquez Verdera

Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado

Albert Esteruelas Teixidó

Darwin, els camps d'extermini i el pensament pedagògic del neoliberalisme



*Societat
d'Història
de l'Educació
dels Països
de Llengua
Catalana*



Universitat de les
Illes Balears