

IdIHCS

Instituto de
Investigaciones en
**Humanidades y
Ciencias Sociales**



**Programa de Investigación Escolarización.
Perspectivas Históricas, Pedagógicas y Políticas
de la Educación**

Papeles de coyuntura

#6

Por **Leonardo Colella**

Doctor en Educación y Profesor Universitario en Filosofía.

Investigador (CONICET)



Política, solidaridad, educación: ¿es posible invertir la lógica de la dirección postal?

I. Sobre la solidaridad

¿Qué decir que aún no se haya dicho sobre los múltiples y heterogéneos fenómenos desencadenados por la actual pandemia? Entre todos los elementos ponderables, resulta interesante destacar cómo la crisis epidemiológica afecta o podría afectar de forma novedosa a las prácticas de construcción de sujetos políticos. En este sentido, uno de los tantos aspectos que asume la vertiginosa propagación del virus es el desarrollo de una respuesta social ambigua respecto del concepto de “solidaridad”.

El término solidaridad refiere a la trascendencia de la propia causa para incorporarse a la causa de otrxs. Pero en este caso, la causa de los otros coincidiría con la propia: me a-íslo del otrx para ocuparme de él. El atributo de universalidad del virus dispone que no sólo tenga que refugiarme en mi “isla”, sino que tenga que verificar que el otrx permanezca en su “isla”. Por solidaridad, por sumarme a la causa de los otrxs, tengo que cerciorarme de que el otro no represente un riesgo para mí y para todxs. En este caso, “para mí” y “para todxs” es indistinto porque la amenaza, en tanto agente invisible, podría ser cualquiera. Entonces, pareciera que no es posible considerar la solidaridad si no se define al otrx como una virtual amenaza cuando está fuera de su “isla”.

En primer lugar, puede observarse cómo la emergencia sanitaria reduce aún más la idea de “política” (entendida como potencia disruptiva de lo común) para circunscribirla a meras cuestiones de supervivencia del cuerpo del individuo. Sin embargo, no sólo se trata de considerar la política de gestión de la población y de los recursos públicos que responde ante la pandemia, lógicamente, con los elementos económicos y jurídicos que tiene disponible según sus propios criterios ideológicos de administración estatal. Se trata, también, de pensar la respuesta de una sociedad en tanto posibilidad de despliegue de una subjetivación política de orden colectivo. En este sentido, el virus está afectando gran parte de la memoria social con una equivalencia inadvertida entre el interés propio y el interés colectivo, entre el cuidado del otro y el otro-amenaza, entre solidaridad y aislamiento. Desde el inicio del confinamiento obligatorio, puede observarse cómo no sólo se interpreta al otro como una amenaza que hay que evitar, sino que además ese otro debe ser vigiladx, debe ser presupuesto como no-solidario y, eventualmente, acusadx, perseguidx y juzgadx *por el bien de todos*.

En segundo lugar, lo novedoso de la situación pandémica es que, en principio, la “no-solidaridad” afecta a todos y no únicamente a un sector específico: la falta de solidaridad al romper el aislamiento o al transgredir los protocolos *me pone en riesgo a mí* y no sólo a los otros. De este modo, una vez que el temor real a ser afectado

se vaya relajando y a medida que, progresivamente, cada individuo considere que el problema es “de los otros”, se irá distendiendo aquella solidaridad forzada como sucede con los demás males del mundo, a saber, con la pobreza, la violencia, la marginación, el hambre, la xenofobia, las guerras, etc. Es decir, la pandemia puso al descubierto un paradigma solidario que se ha propagado con mayor velocidad que el virus mismo y al que, en realidad, no le escandaliza la ausencia-de-solidaridad, sino que ésta tenga consecuencias aleatorias, no tan “controlables” y que, finalmente, atente contra el interés propio.

Efectivamente, existen otras lógicas de solidaridad y de construcción de sujetos políticos. La experiencia del fenómeno “coronavirus” podría ser un acontecimiento que promueva una subjetivación colectiva auténticamente solidaria o simplemente una excusa para allanar el camino hacia una sociedad cada vez más atom-izada, a-islada y des-vinculada: una sociedad que no es tal sino un archipiélago de amenazas recíprocas bajo la tutela del autocontrol.

II. Sobre la educación

Esos diversos paradigmas políticos sobre la solidaridad que se han puesto de manifiesto en la coyuntura podrían servirnos para pensar el sentido de la educación, especialmente, de los últimos tiempos.

Desde mediados del siglo pasado, se ha desarrollado una relación cada vez más estrecha entre la educación y el universo productivo, y cada vez más los discursos de orden político han caracterizado a la educación como un elemento legítimo de distribución y ordenamiento social. De este modo, el sistema educativo ha asumido la tarea de incorporar a los individuos, mediante la expedición de títulos certificados, al mercado laboral. Lo que inicialmente parecía una incipiente mejora que aportaba la escuela al progreso social de los individuos, en las últimas décadas sufrió un derrotero contradictorio. Paralelamente a la universalización de la escolarización, la inflación de diplomas y su consecuente devaluación exigían cada vez más certificaciones para cumplir con la adaptación al nuevo mundo productivo y para consumir la tarea que se le había encomendado de participar en la designación “justa” de los lugares sociales. Conforme se producía la incorporación de extensos sectores de la población a las instituciones educativas, los problemas y las desigualdades sociales se iban reproduciendo y agravando. En los últimos cincuenta años, surgieron muchas teorías que intentaron explicar estos fenómenos, especialmente desde la sociología, la antropología, la pedagogía, la psicología y la filosofía de la educación. Las respuestas a esos problemas fueron muy disímiles entre sí. No obstante, una de las preguntas centrales y más genéricas que franquea las diversas disciplinas podría enunciarse de la siguiente forma: ¿en qué sentido la educación tiene efectos emancipatorios, igualitarios y liberadores?

A la pregunta “¿solidaridad para qué?”, la pandemia nos ha mostrado que existe una lógica política que configura un régimen de percepción desde lo particular hacia lo universal: solidaridad por interés propio, me

sumo a la causa de todxs porque *yo me salvo* en la medida en que *todxs* se comprometan. En el mismo sentido, a la pregunta “¿educación para qué?”, aquella lógica nos hace responder desde hace décadas: para el progreso del *individuo*, porque en la medida que propaguemos la inclusión educativa y el consecuente ascenso social de *cada unx* estaremos colaborando con una *sociedad más igualitaria*. Y esta última hipótesis tiene una versión meritocrática que omite las desigualdades y una variante compensatoria que denuncia las diferencias de origen y busca asegurar la igualdad de oportunidades.

No obstante, sabemos que existe otro paradigma político, otra lógica de la solidaridad y otra práctica educativa que no concibe a lo colectivo como consecuencia de la suma de lo particular. Y estas experiencias novedosas acontecen cuando se invierte el orden de las cosas. Tal como advertía Deleuze, se trata de pensar de forma opuesta al formato de “dirección postal”, éste se estructura de la siguiente manera: primero yo, mi casa, luego mi cuadra, mi barrio, mi país... Al contrario, una lógica disruptiva respecto de la política tradicional empieza por “todxs”. ¿Qué otra-solidaridad, qué otra-educación, qué otro-mundo podremos comenzar a construir si logramos trastocar aquella lógica que nos gobierna?

La historia de la educación describe con cierto detalle las diversas modificaciones que fueron sucediendo en las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo. Sin embargo, existe cierta estructura de continuidad identitaria que permanece invariable en ellas: aquellos elementos, relaciones y lógicas que definen a una situación como educativa. Se trata de ciertas características y disposiciones que permanecen, muchas veces, invisibilizadas e incuestionadas, incluso por los protagonistas de la educación.

Sabemos que el funcionamiento de la educación no es regido únicamente por las normativas o prescripciones más explícitas, sino por una lógica subjetivante que se estructura a partir de múltiples variables: el tipo de relación que se puede establecer con los saberes que se pretende transmitir (relación crítica, dogmática, pragmática, impersonal, etc.), el vínculo entre individuos diversos (solidarix, competitivx, colaborativx, autoritarix, dependiente, etc.), la mirada del propio estudiante sobre sí mismo (como alguien autónomo, incapaz, protagonista, ignorante, prescindible, etc.), una actitud respecto de los problemas del mundo y de los conocimientos que lo constituyen, y una infinidad de elementos que desbordan los contenidos puestos en juego en una situación educativa.

En este sentido, la historia de la pedagogía puede contener también su versión *extraoficial*: una serie de experiencias que de un modo u otro, con mayor o menor eficacia, con sus dificultades y aciertos, han logrado desafiar algún elemento constitutivo de aquella lógica educativa que se pretende totalizante. Estas experiencias alternativas pueden resultar interesantes no como modelos paradigmáticos sino como expresiones de una disonancia que nos invita a reconsiderar esas paradojas originarias de la educación y a reactualizar el interrogante por su carácter esencialmente político y emancipador.

Como ha planteado Jacques Rancière, algunas de estas experiencias disruptivas evidencian una diferencia radical, en su fundamento, respecto de la educación tradicional: no convocan a lxs individuox desde aquello

que ignoran, desde aquello que les falta o que no poseen (no lxs interpelan a partir de una incapacidad), sino que lxs convocan a partir de una potencia intelectual compartida por todos. Aquí lo disruptivo no es del orden del método o de la didáctica, sino de la lógica que sostiene una práctica social elemental para la construcción de sujetos políticos. Esta otra-educación se halla atravesada por el cuestionamiento de los fundamentos y las finalidades del propio proceso educativo, por el desgarramiento subjetivo vinculado a la capacidad de ser-protagonistas de la propia educación. En este sentido, la dimensión política de la educación es más bien de orden subjetivo y colectivo: el proceso por el cual un sujeto se considera a sí mismo como protagonista y responsable de pensar la propia realidad junto-con-otros, el despliegue de una actitud cuestionadora o de sospecha respecto del entramado ideológico que nos constituye, y la experiencia que provee la consideración de los demás como partícipes de una capacidad universal e igualitaria.

¿Educación para qué? Desde esta perspectiva, la educación no implica únicamente dar o recibir determinados contenidos, sino construir un sujeto que nos sobrepase como individuos en la medida en que intentamos configurar una relación crítica y creativa respecto de los problemas del mundo que habitamos en común. Tal como sucede con la solidaridad, el carácter político de la educación sería determinado menos por la rentabilidad individual que suministran, en este caso, los conocimientos y títulos adquiridos a través de ella que por las huellas subjetivas que imprime colectivamente en tanto práctica social si logramos invertir la lógica de la dirección postal.