



## Educación híbrida en el contexto de la pandemia global: articulación de un nuevo sujeto educativo en la era del aprendizaje

Dídac Delcan Albors  
Universitat de València  
ddelcan@hotmail.com

Camila Saavedra Solís  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
saavedracami@gmail.com

### Resumen:

La investigación que aquí se presenta tiene como voluntad realizar un análisis crítico alrededor de cómo el neoliberalismo se ha ido introduciendo a través de una serie de prácticas y discursos en el mundo de la educación y, más especialmente, en la Universidad. En este sentido, se realiza una revisión crítica en la cual nos centramos en uno de los procesos clave que ha habido: la *learnification*. Siguiendo al pedagogo belga Gert Biesta, este proceso ha supuesto el paso de un lenguaje educativo hacia un lenguaje centrado en el aprendizaje (o *learnification*). Este cambio de paradigma ha ayudado a reconfigurar una serie de nuevas lógicas estatales provocando, finalmente, que todas estas transformaciones configuren la emergencia de un nuevo sujeto educativo: lo que se ha denominado como el alumnado postdisciplinario y que nosotros denominamos como el alumnado que acontece continuamente.

*Palabras clave:* neoliberalismo, educación, aprendizaje, individualismo, alumnado.

### Resumo:

A investigação aqui apresentada visa realizar uma análise crítica sobre a forma como o neoliberalismo foi introduzido através de uma série de práticas e discursos no mundo da educação e, sobretudo, na Universidade. Neste sentido, é feita uma revisão crítica em que nos focamos num dos processos do bezerro que existiram: a *learnification*. Após o pedagogo belga Gert Biesta, este processo significou a transição de uma linguagem educativa para uma língua focada na aprendizagem (ou na *learnification*). Esta mudança de paradigma ajudou a reconfigurar uma série de lógicas do Estado novo, fazendo com que todas estas transformações configurassem o surgimento de uma nova disciplina educativa: o que tem sido chamado de alunos pós-disciplinares e que chamamos os alunos que acontecem continuamente.

*Palavras chave:* neoliberalismo, educação, aprendizagem, individualismo, estudantes.

*Abstract:*

The research presented here aims to carry out a critical analysis of how neoliberalism has been introduced through a series of practices and discourses in the world of education and, more especially, in the University. In this sense, a critical review is carried out in which we focus on one of the key processes that has taken place: *learnification*. Following the Belgian pedagogue Gert Biesta, this process has meant the passage from an educational language towards a language focused on learning (or *learnification*). This paradigm shift has helped to reconfigure a series of new state logics causing, finally, that all these transformations configure the emergence of a new educational subject: what has been called the post-disciplinary student body and what we call the student body that happens continuously.

*Keywords:* neoliberalism, education, learning, individualism, student.



### *Introducción*

La investigación que aquí se presenta tiene como voluntad realizar un análisis crítico alrededor de cómo el neoliberalismo se ha ido introduciendo a través de una serie de prácticas y discursos en el mundo de la educación y, de forma más concreta, dentro de las enseñanzas de educación superior.

A nivel metodológico, el trabajo que se propone es una revisión bibliográfica. El reto de aspirar a crear un trabajo que tenga validez científica ha supuesto, por la modalidad que es, la revisión de un alto número de trabajos. La finalidad ha sido examinar la bibliografía producida hasta hoy referente a las ideas que vehiculan y que pretenden sustentar este trabajo, así como la de poner en perspectiva desde la producción teórica y académica la realidad que se pretende abordar. Consideramos que la metodología cualitativa es la más apropiada ya que, como dice la investigadora Mari Paz Sandín:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimiento (Sandín, 2003, p. 123).

El proceso de búsqueda, identificación y recuperación de la información y fuentes documentales se ha circunscrito, primero, a las bibliotecas de la Universidad de Valencia, posteriormente, a motores de búsqueda y bases de datos virtuales y finalmente, a la bibliografía adquirida durante nuestra etapa profesional y estudiantil previa al máster. Esta búsqueda se ha visto complementada con la bibliografía facilitada a lo largo del máster en Acción Social y Educativa en sus sucesivos módulos. El acceso a los bancos de datos universitarios y científicos virtuales ha sido a través de VPN generada en mi ordenador y desde casa. Esto han sido: *Scopus*, *Web of Science (WOS)*, *Roderic*, *Dialnet*, *SciELO*, *Google Scholar*, *Researchgate*, *Redalyc* y *Teseo*.

El trabajo que aquí se presenta es, por tanto, una propuesta con el objetivo de poder nombrar nuestro mundo. Es una propuesta de diálogo, una conversación, un intento de tratar de poner en el centro del diálogo nuestras vivencias, aquello que ponemos en el



centro en nuestro quehacer diario dedicado al oficio educativo, frente a ese mundo neoliberal que está inundando el mundo de la educación, tal y como dice José Gimeno Sacristán (2013). Problematizar la situación actual de la educación, hoy, como diría Paulo Freire, necesita de preguntas generadoras, preguntas que no muevan solamente a la reflexión, sino que permitan actuar. La pregunta que nos ha movido es la siguiente: ¿de qué manera se ha aprovechado la llegada de la pandemia y su posterior crisis tanto social como sanitaria, para acelerar la implantación de la agenda neoliberal dentro de los espacios educativos?

Como vamos a poder comprobar en este trabajo, los cambios que han ido siguiéndose en la reconfiguración neoliberal de nuestros sistemas educativos y, bien especialmente, en la Universidad, llegan acompañados por informes, declaraciones y estudios realizados por una serie de organismos internacionales, *think thanks* y lobbies que, en muchos casos, no nacieron con un propósito de (re)pensar el mundo educativo, sino que tienen una marcada influencia economicista en sus ideales. Elegir estos interlocutores, por tanto, es una decisión política que pretende incidir en una dirección y, por más que quieran dar a entender lo contrario, nunca serán propuestas asépticas.

A la hora de tratar de trazar una genealogía de la llegada de los discursos fuertemente marcados por la racionalidad neoliberal, nos encontramos con las figuras de dos importantes figuras políticas de la década de los años setenta y ochenta del siglo pasado. Y es que, con la llegada de la denominada como *contrarrevolución neoliberal* impulsada por los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan entre finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado, lo público ha estado constantemente injuriado tanto por los poderes económicos como por los gobernantes de ideología conservadora y liberal. En este sentido, lo público, habiéndose dado a entender que es *ineficiente*, es *lento*, es *endogámico* y es *corrupto*, ha estado sufriendo desde entonces todo un gran proceso de reconfiguración de sus funciones y de sus propósitos, cada vez más enfocados hacia lógicas de mercado.

Bajo estas lógicas se fue entretejiendo la llegada de una nueva fase del capitalismo, la fase neoliberal. ¿En qué consiste el neoliberalismo? Desde nuestro posicionamiento, entendemos que el capitalismo, en su fase actual neoliberal, no es tanto una estructura social y económica sino que es un orden social y simbólico. ¿Cómo



podemos definir, de forma sencilla, desde qué posicionamiento entendemos a esta nueva fase neoliberal? Compartimos aquí la reflexión que realiza Paco Jódar en su libro ‘Alteraciones pedagógicas: educación y políticas de la experiencia’, el cual dice:

No estamos hablando tanto de un modelo económico sino, más bien, de una forma de gobierno, en sentido foucaultiano, que produce una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos (...) el neoliberalismo supone una redefinición de los discursos, objetivos y principios que articulan el gobierno de lo social así como la propia naturaleza de los individuos gobernados (Jódar, 2007, p. 168).

Con el neoliberalismo, por tanto, no estamos atendiendo solamente a un modelo económico sino también a una forma de gobernar los procesos sociales. En este sentido, supone una reconfiguración del papel del Estado y el sentido que persigue, así como una reestructuración discursiva que hace hincapié en la adaptación individual de las personas antes que en un afrontamiento colectivo de las problemáticas sociales. En este sentido, en los lenguajes de lo educativo aparecen cada vez más palabras propias del mundo de la empresa y del márketing como flexibilización, desregulación, asunción de riesgos, etc. Es aquello que Amador Fernández Savater denomina como la *revolución antropológica neoliberal* (2018).

Siguiendo esta idea el neoliberalismo no implica, solamente, el establecimiento de toda una serie de paquetes y transformaciones de las estructuras políticas y económicas sino que más bien es un *orden social* (Holloway, 2003), un orden social que disciplina los cuerpos y, sobretodo, es un proceso de *gubernamentalidad* (Foucault, 1975) en la que la naturaleza de los individuos aparece transformada a través de un proceso de identificación e interiorización de estos con las demandas de las sociedades actuales, las cuales priman lo individual por encima de lo colectivo.

El mundo de la educación siente muy de cerca estas formas de hacer. Y es que en las últimas décadas se ha ido extendiendo la idea según la cual las instituciones educativas, y especialmente las de educación superior como la Universidad, no preparan de forma adecuada para la vida (entendiéndose por *vida* al mercado laboral). Hoy, en

nuestros tiempos y contextos, y bajo la influencia del neoliberalismo, la condición de ser un buen profesional viene de la mano de todo un paquete de cualidades adicionales y que configuran, así, al trabajador o la trabajadora de nuestros tiempos: una persona *flexible, abierta al cambio, emprendedora* y que *asume riesgos* (Jódar, 2007).

Cabe preguntarse, por tanto, alrededor de cuáles han sido las *condiciones de posibilidad* (Foucault, 2002) que han permitido al neoliberalismo llegar donde ha llegado dentro de la educación superior pública. Una de las claves que ha permitido establecer este nuevo orden educativo ha sido lo que el pedagogo belga Gert Biesta (2017) denomina como el paso del lenguaje de la educación hacia el lenguaje centrado en el aprendizaje (o *learnification*).

Un proceso que se ha visto acelerado con la llegada de la pandemia de la COVID-19 y que ha obligado a reconfigurar rápidamente el sentido del acto educativo, sustituyendo el encuentro y la acogida en el espacio común del aula por la *virtualización* de la educación. En este sentido, un proceso necesario para articular una respuesta frente a la pandemia ha simbolizado, finalmente, la consecución de un proyecto que ya estaba implantándose desde hace tiempo. Y es que una de las claves que ha permitido establecer este nuevo orden educativo ha sido lo que el pedagogo belga Gert Biesta (2017) denomina como el paso del lenguaje de la educación hacia el lenguaje centrado en el aprendizaje (o *learnification*).

Con la hegemonía de la era del aprendizaje, tal y como defiende Biesta (2017), se ha desplazado y desvirtuado el sentido del proceso educativo (el cual remite en el imaginario popular a un proceso colectivo de creación del conocimiento) y se le ha ido encaminando cada vez más hacia una concepción individualista del mismo. ¿Cómo definir lo que entendemos por *learnification*? Atendiendo a las consideraciones realizadas por Biesta (2017), a continuación enumeramos sus principales características:

- El aprendizaje actúa como un concepto individualista e individualizante. Este nuevo lenguaje viene de la mano de toda una serie de palabras y conceptos que ayudan a generar todo un imaginario que pone toda su atención hacia el individuo en vez de hacia la sociedad. Son palabras como flexibilización, desregulación, asunción de riesgos, tener iniciativa y autonomía individual, la cultura del esfuerzo, etc.



A través de esta lógica, se exige que sean los propios individuos los que se aseguren personalmente de la previsión y de las capacidades necesarias con el objetivo de conseguir determinados bienes. Se trata de una nueva *economía de ejercicio del poder* (Jódar, 2007), la pretensión básica de la cual consiste en que el individuo autogestione su individualidad e intervenga así en el diseño de su propio proyecto vital y en la autorrealización física, psíquica y emocional de su individualidad.

- Se considera al aprendizaje como un proceso natural. Bajo esta perspectiva, se conceptualiza al aprendizaje como algo que se da, que ocurre, fruto de la maduración que suele seguir el individuo a lo largo de su vida. Es por eso que se defiende la idea según la cual aprender es un proceso que ocurre de forma natural (como si estuviese fuera de nuestro control) y no como resultado, también, de la interacción con el entorno.

Esta circunstancia tiene una clara intencionalidad política. A través de esta noción se están vaciando de contenido las propuestas y reformas educativas en los últimos tiempos ya que se remite a una idea en abstracto del aprendizaje, como una realidad ambigua, vacía en cuanto a contenido, propósito y dirección. Como bien señala Biesta (2017), uno de los problemas principales con el lenguaje del aprendizaje es que este tiende a ocultar aquellas dimensiones que hacen didáctica a la educación.

- Sigue la lógica de una política del aprendizaje operante. Una dimensión clave bajo este nuevo paradigma es la tendencia creciente a convertir los problemas políticos en problemas de aprendizaje, pasando así la responsabilidad de abordar estos problemas desde el Estado y la colectividad a los individuos.

Este giro discursivo (Íñiguez, 2003) se ve claramente en el auge de la justificación económica y el hecho de que se responsabilice a los individuos (Jones, 2012) de



mantener su empleabilidad en unos mercados globales rápidamente cambiantes en vez de plantearse, por ejemplo, la pregunta sobre por qué los mercados han de ser los interlocutores válidos o más adecuados a la hora de regir la economía y la vida tanto social como política. Esta individualización (Torres, 2007) provoca que las problemáticas existentes se definan completamente como una cuestión de adaptación y ajuste individual y no se vaya a la raíz estructural y, obviamente social, de los problemas.

La *learnification* actúa, así, como un discurso para legitimar la aparición de determinadas subjetividades, las cuales tienen como objetivo la construcción de una racionalidad *autorresponsable*, siempre *en curso* y *empresaria de sí misma* (Jódar, 2007). Son las subjetividades que corresponden a:

La clase de individuos que ahora necesita el mercado y que obviamente no son ya esos individuos rígidos que adquirirían una profesión o una ocupación y persisten en ellas hasta la jubilación, sino trabajadores fluidos, recursos humanos infinitamente ocupables y reocupables, geográficamente móviles e históricamente reciclables (Pardo, 2004, p. 449).

Siguiendo esta lógica, estas formas neoliberales de pensamiento lo que han hecho es generar la creencia de que los individuos deben tomar bajo su propia responsabilidad su aprendizaje, en vez de dejarlo en manos de la Administración Pública pertinente, circunstancia que ha promocionado un nuevo orden educativo que se sintetiza en la figura del *aprendiz permanente a lo largo de la vida* (Biesta, 2017). Esto supone un cambio de paradigma ya que, bajo el paradigma del aprendizaje permanente, a los individuos se les ha trasladado el deber y la obligación de *aprender a lo largo de la vida*.

Este proceso privatizador, el cual remite, además, a un proceso continuo de individualización de las problemáticas sociales, y que cada vez abraza además ámbitos y va más rápido, el que ha demostrado ha sentado que la globalización capitalista neoliberal es un tren sin frenos en dirección suicida. En este sentido, habría que empezar a pensar que las reformas laborales y económicas realizadas hasta ahora (y muchas de las que se plantean) se esconden detrás de un discurso según el cual solo son una serie de



ajustamientos técnicos, pero la verdad es que son mucho más que esto: son un laboratorio de pruebas para *disciplinar* a la sociedad (en terminología de Foucault) o, cuando menos, para *controlarla*, tal y como diría Deleuze (1991).

Este cambio de concepción resulta muy relevante para poder entender la nueva reconfiguración neoliberal del Estado. Donde antes había un Estado garante, donde se permitía el libre y voluntario ejercicio de los derechos de la ciudadanía, ahora, debido a una transformación del Estado a través de un proceso de subordinación del mismo (por parte de agentes sociales y económicos) a una serie de lógicas propias de una *sociedad de control* (Deleuze, 1991), se institucionaliza la figura de la persona que debe aprender permanentemente, es decir, que debe demostrarse activa en nombre de una correcta inserción social, ya sea en el mundo de la empresa, el mundo social o el mundo cultural.

Se hace totalmente necesario, por tanto, entender que existe una articulación pragmática y conceptual entre la emergencia del alumnado emprendedor *permanentemente en curso* y la reestructuración neoliberal de las sociedades contemporáneas. Una idea, el lenguaje del aprendizaje, que remite a una cuestión individual que se confronta con la lógica del lenguaje educativo, el cual es un lenguaje relacional, donde siempre está la idea de alguien educando a alguien (Freire, 1970).

Todas estas transformaciones configuran la emergencia de un nuevo sujeto de la educación y se enumeran aquellos rasgos característicos del nuevo sujeto educativo: aquello que se ha denominado como el alumnado *postdisciplinario* (Jódar, 2007) y que nosotros hemos definido como el alumnado que *acontece continuamente*.

#### *La emergencia de un nuevo sujeto educativo: el alumnado que acontece continuamente*

Tal y como hemos ido argumentando en el apartado anterior, todas estas transformaciones configuran la emergencia de un nuevo sujeto de la educación, aquello que nosotros hemos definido como el *alumnado que acontece continuamente*.

Las nuevas reconfiguraciones de lo estatal facilitan la aparición de un modo de ser alumno o, mejor dicho, de estar siendo alumno a las instituciones educativas actuales. La aparición de un nuevo sujeto de la educación, como es el caso en el que nos encontramos,



viene acompañada también de una serie de discursos y simbologías que ayudan a configurar los rasgos característicos que lo definen. En este sentido, nos encontramos con discursos que están centrados, cada vez más, en el mundo interior del sujeto, circunstancia propia de los individuos que operan bajo las *sociedades postdisciplinarias o de control* (Deleuze, 1991).

Sus rasgos más definitorios, los cuales vamos a tratar de exponer a continuación, se aprecian al analizar el cambio de regulación del campo educativo que en el presente está teniendo lugar, un campo educativo que se encuentra atravesado por un neoliberalismo cada vez más agresivo. En este sentido, nuestra propuesta de delimitación de aquello que se ha estado conociendo como el *alumnado postdisciplinario* (Jódar, 2007) y que nosotros denominamos el *alumnado que acontece continuamente* se concreta en los siguientes rasgos característicos:

- Un sujeto individualista. Siguiendo la noción de *learnification* propuesta por Biesta (2017), una dimensión clave de la política del aprendizaje es la tendencia creciente a convertir los problemas políticos en problemas de aprendizaje, pasando así la responsabilidad de abordar estos problemas desde el Estado y la colectividad a los individuos.

Esta circunstancia se ve claramente en el auge de la justificación económica y en el hecho que se responsabilice a los individuos de mantener su empleabilidad en unos mercados globales rápidamente cambiantes, en vez de empezar a plantearse la pregunta de por qué tienen que ser los mercados quienes tienen que regir tanto la economía como la vida social y política.

Este énfasis en la continua adaptación y ajustamiento individual de los sujetos lo que pretende es que el individuo autogestione su individualidad interviniendo así en el diseño de su propio proyecto vital y en su autorealización física, psíquica y emocional. Hay una profunda enfatización, por lo tanto, de su responsabilidad individual.



Esta circunstancia, en palabras de Nikolas Rose (Estrada, 2014) responde a una nueva definición de los sujetos de gobierno en cuanto a sujetos activos que participan en su propio gobierno. Como ya comentábamos a lo largo de este trabajo al hablar de las teorizaciones propuestas por Foucault, los programas liberales de gobernabilidad se caracterizan por la esperanza de que el hecho de estar continuamente aprendiendo va a ser una inversión de futuro para ellos mismos, en la idea que merece la pena postergar el presente por un objetivo más ambicioso: el futuro.

Así, bajo esta nueva responsabilidad que traspasa las formas de hacer propias de las empresas (aquello que se conoce como el *neomanagement*), la gestión responsable de la propia vida provoca la aparición de una serie de nuevos lenguajes y racionalidades.

Se empieza a hablar de eficiencia, competitividad o flexibilización, conceptos que dan cuenta de la lógica financiera que se está extendiendo cada vez más en nuestras sociedades.

Estos discursos, en definitiva, actúan como mecanismos de control y sometimiento, naturalizando así el aprehender estas lógicas empresariales e incorporarlas en todos los ámbitos de nuestras vidas.

- Un sujeto que se autogobierna a sí mismo. Analizábamos anteriormente, junto a Nikolas Rose, la aparición de estos nuevos sujetos de gobierno. Esta perspectiva biopolítica, la cual recoge aquellas teorizaciones realizadas por Foucault, parte de la base de que ya no se necesitan instituciones de encierro para reproducir subjetividades y racionalidades en los sujetos sino que ahora ya son estos mismos los que empiezan identificándose con cierta demanda (como por ejemplo, la de estar aprendiendo de forma permanente) para, después, interiorizarla y reproducirla.



Actualmente, como bien sabemos, vivimos en sociedades que cada vez van a más velocidad. En este sentido, y en una sociedad donde se ha establecido que la integración

social y laboral no la va a proporcionar una Administración Pública proteccionista o interventora, sino que las nuevas reconfiguraciones del Estado dejan toda la presión de insertarse socialmente en los individuos, la presión no viene, solamente desde fuera sino también desde dentro de cada uno de nosotros y nosotras.

Esto tiene que ver con la constitución misma de la identidad de la lógica del aprendizaje permanente como un proceso de *governabilidad*, en terminología de Michel Foucault. Según este planteamiento, en primer lugar los individuos empiezan a identificarse con esta imagen del aprendizaje permanente al largo y ancho de la vida para, después, empezar a interiorizar y desear esta demanda de configurarse como un aprendizaje de forma permanente.

Por lo tanto, no se constituyen como sujetos que aprenden de forma permanente solamente como el resultado de las presiones que reciben desde fuera, sino que realmente sienten el deseo, sienten la necesidad interna de construirse y comportarse así. Ahora esta necesidad surge de un mismo, nosotros misma la reproducimos. Aquí juega de una manera muy importante la idea del deseo (Moruno, 2015), y es que, entendemos al neoliberalismo no solo como una serie de estructuras y transformaciones económicas que van en la lógica de convertirlo todo en algo que se compra y se vende (donde se enfatiza el valor de cambio, según Marx), sino como, antes de que nada, un orden social y simbólico que se encarga de producir formas de vida y formas de estar en el mundo deseables. Estas formas de hacer y de estar modelan a los sujetos. Biesta (2017), el cual ha sintetizado todas estas transformaciones con el concepto de *learnification*, y jugando un poco con el lenguaje afirma con cierta ironía que más que un tesoro escondido, el aprendizaje se convierte, hoy, en una presión escondida.



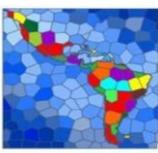
- Un alumnado que desprecia y posterga el presente. Uno de los rasgos más definitorios de esta nueva concepción del *alumnado que acontece continuamente* es la del desprecio del presente, de aquello que ocurre en este momento. Parece que hay siempre una postergación del presente en beneficio de una idea de futuro que es la que motiva la acción de este nuevo sujeto de la educación. En este sentido, resulta muy sencillo ubicar estas ideas entre los discursos hegemónicos y cotidianos que se dan a las instituciones educativas: «esto te servirá en un futuro», «aunque no os guste esta asignatura, es importante para vuestro desarrollo profesional», «tenéis que ser personas solidarias», etc. El discurso va, siempre, en dirección hacia un futuro, nunca hacia el presente, al aquí y al ahora.

El alumnado, así, se configura constantemente como una realidad que no acaba de ser, puesto que la mirada no está puesta en todo aquello que puede hacer en el presente, sino en todo aquello que podría llegar a ser. Se configura, tal y como dice Carlos Skliar

(2007), una realidad que nunca acaba de ser, que siempre está construyéndose, como si se estuviera constituyendo alguien que solo es una pura posibilidad. El alumnado parece ser visto, sentido, pensado, producido y definido como un objeto incompleto, como una entidad que todavía no es, como algo que todavía no es en sí mismo, como algo que quizás nunca sea en sí mismo (Skliar, 2007).

De hecho, esta es una idea que podemos encontrar también con la idea de infancia. Desde tiempos inmemoriales, muchas son las voces que la ven como un estado incompleto, incluso como la falta de un estado. De este modo, a la infancia se la asocia de forma primaria en una etapa inicial, original y originaria de la vida humana y, como tal, solo parece tener sentido en virtud de los reflejos que de ella se obtiene en la vida adulta.

El alumno como pura posibilidad es, en este contexto, la posibilidad de aquello que se será (no aquello que se es ni aquello que se está siendo). Pero como bien dicen en la interesante publicación titulada ‘Ahora’, la gente que conforma el colectivo de pensamiento *Tiqqun* afirma:



La esperanza, ese ligerísimo pero constante impulso hacia mañana que nos es comunicado día a día, es el mejor agente de mantenimiento del orden. Nos informan cotidianamente de problemas hacia los cuales no podemos nada, pero hacia los cuales habrá seguramente mañana soluciones. Todo el sentimiento aplastante de impotencia que esta organización social cultiva en cada uno con la vista perdida no es más que una inmensa pedagogía de la espera. Es una huida del ahora. Ahora bien, nunca ha habido, no hay y nunca habrá más que el ahora (Tiqqun, 2017, p. 25).

### *Caminando hacia una pedagogía de la presencia*

Frente a los nuevos horizontes que se están abriendo cada vez más en las últimas décadas, y que han encontrado en la pandemia una oportunidad para acelerar la entrada de ciertas racionalidades neoliberales, nuestra propuesta parte por proponer otras maneras de hacer, de ser y de estar. En este sentido, compartimos las palabras del profesor de la Universidad Complutense de Madrid Fernando Bárcena, el cual aboga por apostar por una pedagogía de la presencia. En este sentido, dice:

Una pedagogía de la presencia supone una temporalidad (educativa) muy diferente del tiempo cronométrico al que, las distintas y recientes reformas educativas, nos quieren acostumbrar (...) Es un tiempo apropiado, una temporalidad en la que los gestos (en nuestro caso, los gestos educativos), más que estar prescritos pedagógicamente aparecen a medida que uno se hace presente en lo que está cuando enseña, cuando transmite, cuando se para a pensar en lo que hace, cuando se demora, cuando escucha y espera (Bárcena, 2012, p. 54).

Estas palabras nos ayudan a ubicar al proceso educativo en un sentido más real, más presente y como un espacio de posibilidad, en palabras de la excelente filósofa María Zambrano (Casado y Sánchez, 2009). En este sentido, traemos a colación dos pequeños textos que hasta hace unos años permanecían inéditos y en los cuales la filósofa natural de Vélez-Málaga se adentró en el mundo de la educación. Estos textos escritos en el año



1965, uno titulado “*La vocación del maestro: la mediación*” y el otro “*La mediación del maestro*”, tratan sobre la cuestión educativa y, más concretamente, la figura del maestro y la maestra desde un pensar que percibe la realidad como un proceso, captándola como un continuo devenir y no como algo estático. María Zambrano fue una filósofa que se posicionó por una filosofía que supusiera una herramienta para enfrentarse en el mundo, una reflexión que orientara la vida, rechazando así aquella concepción de su disciplina que solo se limitaba a ser “testimonio” o “confesión en ocasiones a la desesperada”. A continuación, vamos a desarrollar los rasgos característicos de esta propuesta hacía una pedagogía de la presencia y del proceso educativo como un espacio de posibilidad:

- La centralidad de la figura del maestro. A lo largo de estos dos textos, María Zambrano realiza un elogio del acto educativo muy potente en el que enfatiza la figura del maestro como algo esencial, como un estímulo clave en el proceso educativo. En este sentido, afirma:

No tener maestro es no tener a quién preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente; quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida (Casado y Sánchez, 2009, p. 215).

- El acto educativo es un proceso que se da en relación. No puede haber educación sin práctica de relación puesto que, como bien dice la excelente filósofa María Zambrano a una reflexión sobre la escuela (aunque nos sirve para pensar en cualquier espacio donde tenga lugar un proceso educativo), “no hay educación posible, pues, si solo existe el educador, es decir: si el primer educador no es el propio educando” (Casado y Sánchez, 2009, p. 215).

Una de las destrezas clave que hay que desarrollar en nuestro quehacer educativo, y siguiendo a Paul Watzlawick, es nuestra vertiente comunicativa. En este sentido, al comunicarnos se establece una relación con otras personas en la cual se transmiten informaciones desde las más simples a las más complejas a



través del lenguaje. Es en este intercambio donde se va modelando nuestra identidad y la del resto de personas implicadas formando, así, un proceso dialéctico.

Ese otro, esa otra, el cual en este caso estamos pensando, sobre todo, como el alumnado o el sujeto con el que nos vayamos a encontrar en nuestro día a día profesional, no podemos tratar de intentar convertirlo en un objeto de estudio ni de investigación, como si fuera algo en abstracto, sino que debemos de cuidar del espacio para que podamos estar en relación con ellos y ellas y ser sujetos en relación, es decir, con disposición a que pasen cosas, a que compartamos saberes (Arbiol, 2018). Con quien se dé, en definitiva, un proceso de enseñanza y de acompañamiento. Para pensar esta cuestión, el profesor de la Universitat de Barcelona José Contreras nos ayuda a pensarla con la siguiente afirmación. Al respecto, dice:

Voy buscando un saber que no nos coloque en la posición de aplicarlo a la práctica, sino en la de vivirmos desde lo que ese saber ilumina de nosotros mismos, de los otros y de nuestra relación, un saber que no nos sustraiga de vivir experiencias y pensar de nuevo (Contreras, 2010, p. 248).

Tenemos que ser conscientes de todo aquello que entra en juego durante el acto educativo. En este sentido, debe de ser un espacio de encuentro, de cuidado, con disposición para acoger y con tiempo para ser en relación. Como bien dice la profesora de la Universitat de València Clara Arbiol:

Lo otro en la investigación no es alguien de quien obtenemos información, el nuestro no es un trabajo de aplicar dispositivos para obtener datos de la otra o del otro, la investigación de la experiencia necesita de una relación respetuosa con la otra o el otro (Arbiol, 2018, p. 397).



Hay que apostar, por lo tanto, por aquello que Amador Fernández Savater (2018) denomina como la riqueza *relacional* (encontrarse, compartir y entrelazarnos), la cual nos ofrece otra manera de vivir el tiempo o, directamente, de vivirnos.

- La enseñanza es un proceso dialógico. La conversación es algo inherente a los seres humanos: hablamos sobre nuestros pensamientos, sobre aquello que sentimos, verbalizamos nuestras decisiones, nuestros errores, nuestros sueños, etc. Nos comunicamos porque este es un acto consustancial a nuestra naturaleza.

Sin embargo, paradójicamente, y siendo algo natural el hecho de comunicarse, hoy parece que este sea un acto extraordinariamente difícil y escaso. Entre todas y todos hemos conseguido que nuestras conversaciones, raramente, se articulen como una oportunidad para el aprendizaje. Hablamos mucho, y estamos rodeados de palabras, de anuncios, de textos. Pero conversamos poco desde una mirada cómplice con el resto de personas, acogiendo la palabra que nos comparten. En este sentido, hay que reivindicar a los procesos educativos como espacios que se tienen que construir a través del diálogo. En este sentido, María Zambrano nos vuelve a proponer una reflexión muy acertada, la cual dice:

Una conversación es lo más justo que sea denominada la actitud del maestro (...). La inicial resistencia de aquel que irrumpe en las aulas se vuelve atención. La pregunta empieza a desplegarse. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto. Y el maestro ha dejado de sentir el vértigo de la distancia y ese desierto de la cátedra, como todos, pródigo en tentaciones. Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que solo entonces empieza a ser discípulo. Nace el diálogo (Casado y Sánchez, 2009, p. 216).

Comunicarnos y sentirnos apoyados por otras personas comporta una serie de beneficios importantes: mejora nuestro estado de ánimo y nuestra capacidad para gestionar el estrés o sobreponerse a cualquier adversidad. En este sentido, apostar para potenciar y analizar situaciones comunicativas ya sea entre personas o grupos



se convierte en un instrumento muy útil para prevenir conflictos durante nuestro trabajo dentro del campo de lo educativo. Hay que reivindicar, por lo tanto, el poder de las palabras y configurar al diálogo y la conversación como una *exigencia existencial*, tal y como defendía lo Paulo Freire (1970).

- Hay que repolitizar el concepto de incertidumbre. Hoy, en nuestros tiempos y contextos, cada vez resulta más complicado definirnos a través de una serie de caminos y horizontes de estabilidad. La sensación de estar siempre en curso provoca toda una serie de malestares y de incógnitas. Se impone, así, una realidad líquida, tal y como argumenta Zygmunt Bauman (2005): una realidad donde cada vez más los vínculos sociales se están deteriorando y donde la seguridad laboral, económica y sanitaria disminuye de forma progresiva.

Pero es que, además, y bajo la realidad neoliberal actual, la incertidumbre va de la mano de todo un entramado discursivo que ayuda a articular un imaginario que pone su atención en el individuo en vez de hacia la sociedad: son palabras como flexibilización, desregulación, asunción de riesgos, iniciativa y autonomía individual, cultura del esfuerzo y un largo etcétera.

Frente a esto, resulta esencial apostar para rellenar de contenido y sentido el concepto de incertidumbre. En el ámbito de lo educativo, la enseñanza no viene marcado tanto por el dominio de una serie de técnicas sino que requiere de apostar por abrirse a la relación, a dejar que las cosas nos toquen, nos afecten, reivindicando así un ejercicio de la educación como un oficio artesanal, tal y como diría Richard Sennet (1997).

Este abrirse a la relación, por lo tanto, implicar abrirse en un momento de encuentro, de incertidumbre. Durante el acto educativo hay incertidumbre porque esto quiere decir que se ponen cosas en juego: cuidados, conocimientos, valores, vivencias y realidades. Pero reconocer esta realidad no implica asumir los postulados que el capitalismo, en su fase actual neoliberal, nos propone. Frente a



ese lenguaje artificioso, desgastado, impostado, que viene desde el mundo del márketing y de la empresa, hay que oponer nuestras propias palabras, palabras llenas de vida, que anteponen lo común: el compromiso, la solidaridad y la construcción colectiva del conocimiento. Resulta esencial, por lo tanto, repolitizar el concepto de incertidumbre.

- Es necesario construir un tiempo propio. ¿Qué tiempos necesita la educación que deseamos?, se pregunta Jaume Carbonell en su libro *Pedagogías del siglo XXI* (2015). Y es que para reconceptualizar y repolitizar el concepto de incertidumbre, el tiempo es una cuestión clave. En este sentido, esta reflexión de María Zambrano resulta maravillosa, por lo que propone y por cómo lo dice:

Y es ese (...) instante cuando el maestro con su quietud tiene que entregarle aquello que parece imposible, tiene que transmitirle, antes de que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación (Casado y Sánchez, 2009, p. 217).

Y la consideramos muy acertada especialmente porque asocia el tiempo a la idea de fecundidad, de nacimiento. Un tiempo, o un espacio de tiempo, que debe tener un carácter fecundo y creador. Lo dice con estas palabras: “(...) una lección tiene que darse

estado naciente. Se trata de la transmisión oral del conocimiento de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no-saber-todavía” (Casado y Sánchez, 2009, p. 217).

La filósofa italiana Antonia de Vita, ya desde nuestros tiempos y desde una lectura crítica, también recupera esta idea y, tal y como dice, este *tiempo* es un tiempo que no puede eliminarse por nada del mundo. El tiempo es aquello que convierte en educativo aquello que ocurre en el aula (es decir, aquello que hace didáctica la educación). En un primer momento, reflexiona sobre su práctica y su quehacer diario en las aulas y echa de menos: “El tiempo es aquello que no está, el tiempo es aquello que falta hoy (...)” (Arbiol, 2018, p. 35).



Sin embargo, su perspectiva no parte de un posicionamiento defensivo, a la contra, de un posicionamiento de trinchera, sino que significa la constatación que hay un tiempo que no puede desaparecer, un tiempo que es el que llena de vida y de sentido el proceso educativo. En este sentido, afirma:

(...) no se trata en realidad de la no aceptación de un cambio, sino de la convicción que hay un tiempo que no puede eliminarse, un tiempo necesario para la vida de la mente y las relaciones que la vuelven viva y fecunda (Arbiol, 2018, p. 35).

Necesitamos, en definitiva, construir un tiempo propio.

#### *A modo de conclusión*

La cuestión del tiempo es esencial. A lo largo de esta investigación hemos podido ir analizando aquellas cuestiones que nos movilizaban y que problematizaban nuestro ser y estar en las aulas a lo largo de estos últimos años. Estos años donde el mundo de la educación ha ido sufriendo toda una serie de transformaciones que han reconfigurado totalmente su sentido emancipador, el cual tendía a andar hacia la construcción colectiva del conocimiento en la idea de luchar por un mundo más justo socialmente.

La pregunta que nos hacíamos sobre qué sentido tiene, hoy, ser y estar en los diferentes espacios educativos existentes es, en cierto modo, una pregunta abierta, en cierto modo ambigua, pero que abre un abanico de posibles respuestas que hay que explorar.

Es importante, como decíamos, no considerar a lo público como una cosa en estático, como si fuera natural por el hecho de existir. En este sentido, el pensar sobre aquello que a muchos de nosotros nos apasiona, el mundo de la educación, implica que nos hagamos preguntas, que nos problematicemos y nos cuestionemos sobre aquellas situaciones y concepciones que consideramos normales y cotidianas en nuestro día a día. Porque, como bien dice el sociólogo de la Universitat de València Joan Lacomba, hay que romper con esta lógica del pensamiento único, pues:



No quiere decir esto, ni mucho menos, que todo el que afecta a la recomposición actual [de los dispositivos afectados por la mercantilización] tenga que ser interpretado en clave negativa, [puesto que] existen procesos y experiencias esperanzadoras, pero [también] se importando tener presente que los nuevos dispositivos de la acción social no nacen vírgenes, así como que se necesario seguir imaginando otros posibles escenarios (Hamzaoui, 2005, p. 19).

Hemos querido poner luz sobre ciertos aspectos que, muchas veces, suelen ser presentados como el proceso natural hacia el cual se encaminan las sociedades occidentales. En este sentido, la genealogía realizada respecto de los recursos y de los discursos que están siendo cada vez más predominantes al mundo de la educación pretenden hacer visible la tarea política que se hace a través de la noción y el lenguaje y discurso del aprendizaje el cual, al ser presentado como una cuestión aséptica, ayuda a que ciertos lenguajes vayan penetrando tanto en los espacios como en los procesos educativos. El lenguaje de la educación, tal y como dice Biesta (2017) es un entramado de símbolos y cosmovisiones que ejercen una influencia poderosa sobre aquello que podemos ser y cómo podemos ser, de tal forma que tiende a domesticar más que a emancipar. Pero si esto es así ¿cuáles pueden ser las oportunidades de resistencia?

Podríamos empezar, en este sentido, realizando los mismos mecanismos que utiliza el Estado, por ejemplo, cuando desplaza su sentido para reconfigurarlo a través de lógicas cada vez más economicistas. Podemos, por lo tanto, dejar de plantearnos hacia qué tipo de crecimiento económico nos quieren llevar y empezar a plantearnos qué tipo de crecimiento proponemos nosotros.

Necesitamos, en este sentido, reescribir la historia, desenmascarar aquello que se presenta como un hecho natural e inexorable y detener los efectos perversos del progreso desbocado. Hace falta, por lo tanto, parar, mirarnos a los ojos, cuestionarnos sobre lo que hacemos, y asentar las bases para construir otra manera de relacionarnos, de explorar posibilidades alternativas y abrir caminos de presente y de futuro que no conduzcan a la autodestrucción.

Es primordial, en definitiva, construir una gramática de la indignación y del inconformismo.





*Obras consultadas*

- ARBIOL, C. (2018). *Programa raonat per a l'assignatura Processos, subjectes i contextos d'aprenentatge*. València: Universitat de València.
- BÁRCENA, F. (2012). Una pedagogía de la presencia: crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación*, 24, 2, 25-57.
- BIESTA, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: Editorial SM.
- CARBONELL, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- CASADO, A.; SÁNCHEZ, J. (2009). Sobre la vocación de maestro. *Tendencias Pedagógicas*, nº 14, 209-215.
- CONTRERAS, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- DELEUZE, G. (1991). *Postdata sobre las sociedades de control*, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Montevideo: Editorial Nordan.
- DELEUZE, G. (2005). *Conversaciones*. València: Editorial Pretextos.
- ESTRADA, D. (2014) El Liberalismo y el Neoliberalismo como esferas inmunitarias de sentido. Una aproximación genealógica. *Revista Departamento de Ciencia Política*, 5, 119-138.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Mèxic: Ediciones Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Editorial Tierra Nueva.
- GIMENO, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Editorial Morata.
- HAMZAOU, H. (2005). *El Trabajo Social territorializado*. València: Editorial Nau Llibres.
- HOLLOWAY, J. (2003). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Madrid: Viejo Topo.

ÍÑIGUEZ, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*.  
Barcelona: UOC.

JÓDAR, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas: Educación y políticas de la experiencia*.  
Editorial Laertes.

JONES, O. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.

MORUNO, J. (2015). *La fábrica del emprendedor*. Madrid: Ediciones Akal.

PARDO, J. (2004). *La regla del juego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

SENNET, R. (1997). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

TORRES, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.