

Entre la ilustración y el neoliberalismo: abrir el campo de lo posible para una praxis educativa

Between illustration and neoliberalism: opening the field of the possible for an educational praxis

Lucía Forcadell Aznar y Mara Socolovski Batista¹

Recibido febrero 2018

Aceptado abril 2018

Resumen

Este artículo es una invitación a pensar algunas de las cuestiones que plantea el texto de Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández (2017). A partir de un primer abordaje de la hipótesis principal, reflexionaremos sobre algunas cuestiones que emergen en los capítulos centrales. Nos aproximamos al campo educativo desde una visión compleja para reflexionar someramente sobre algunas de las concepciones que construyen el saber pedagógico y los efectos que de ellas se derivan. Dejamos a un lado otros contenidos abordados en la obra, como los procesos políticos que conducen a la privatización de los sistemas educativos o las implicaciones de estas políticas en la conformación de la institución universitaria, pues, aun cuando son merecedores de desarrollos teóricos, exceden los límites de este espacio de pensamiento. A propósito de los efectos mencionados, dialogamos con los planteamientos de los autores acerca de algunas prácticas educativas que nos llevan a cuestionar concepciones binarias sobre metodologías tradicionales y contemporáneas que construyen la praxis educativa y el saber pedagógico.

Palabras clave: Neoliberalismo, pedagogía, campo educativo, saber, metodología, praxis educativa.

Referencia:

Forcadell, L. y Socolovski, M. (2018). Entre la Ilustración y el neoliberalismo: abrir el campo de lo posible para una praxis educativa. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 139-145.

Abstract

This article is an invitation to think over some of the issues raised by the text (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017). Based on a first approach to the main hypothesis, we will reflect on some of the issues that emerge in the central chapters. We approach the educational field from a complex viewpoint with the aim of briefly reflecting on some of the conceptions that construct pedagogical knowledge and the effects that derive from them. We leave aside other contents addressed in the book, such as the macro-political processes that lead to the neoliberalization of education systems or the implications of these policies in the conformation of the university institution, since, even though they are worthy of theoretical development, they exceed the limits of this space of thought. With regard to the above-mentioned effects, we engage in a dialogue with the authors' approaches about some educational practices that lead us to question binary conceptions about traditional and contemporary methodologies that construct educational praxis and pedagogical knowledge.

Key Words: Neoliberalism, pedagogy, educational field, knowledge, methodology, educational praxis.

¹ Lucía Forcadell y Mara Socolovski son profesoras de la Universidad de Zaragoza en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

La idea de que la neoliberalización de la escuela pública está sostenida por un discurso pedagógico-psicológico y sus mal llamados “científicos de la educación”, es la tesis central de *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* (Fernández Liria y otros, 2017). La finalidad no declarada de esta conspiración entre neoliberalismo y pedagogía, sostenida también por la izquierda política, tiene que ver con la devaluación de lo público y la construcción de una servidumbre laboral adaptada a las características de la actual economía de mercado. Frente a ello defienden una institución escolar fundamentada en los principios de la ilustración, poniendo en el centro la importancia de la instrucción, los contenidos, el saber crítico y la verdad como elementos necesarios para garantizar la igualdad social y una sociedad democrática, al hilo de corrientes que proponen reeditar aquella escuela en la actual realidad histórico-social.

REDEFINIR EL SABER PEDAGÓGICO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Para dialogar con las ideas que en este libro se esgrimen debemos aclarar nuestro lugar de enunciación. Nos acercamos a la institución escolar desde el concepto de campo que acuñó Bourdieu (1997) y el uso metodológico que de este hace Martín Criado (2010). Este punto de partida nos lleva a asumir planteamientos como el que ya hacía Lerena (1983) respecto a la institución escolar: en ella van a convivir prácticas y discursos reproductores y emancipadores en un mismo tiempo histórico. La preeminencia de unos o de otros dependerá de las jugadas, relaciones y posiciones que se disputen entre los agentes. Este planteamiento nos conduce necesariamente a realizar un análisis complejo que tenga en cuenta las dinámicas históricas y las interrelaciones entre diferentes esferas sociales; un análisis que no reduzca el problema a una cuestión binaria en la que se enfrenten los tradicionales principios ilustrados con las lógicas neoliberales contemporáneas.

Los mecanismos que se utilizan desde las esferas de poder son sutiles y complejos, la supremacía del campo económico dominado por la ideología neoliberal excede el poder del discurso pedagógico, aunque este no escapa de las relaciones de influencia que aquel extiende. Sin embargo, trataremos de poner de manifiesto, en coherencia con nuestro posicionamiento previo, que los discursos y prácticas educativas provenientes del campo de la pedagogía que circulan, conforman y transforman la institución escolar no son tan homogéneos como pueda interpretarse a partir de algunas de las hipótesis que sostiene el texto. Numerosos autores pertenecientes a Facultades de educación ya han dado cuenta de la injerencia y de los efectos del neoliberalismo en la educación, y los cuestionan. En algunos de los números previos de esta revista encontraríamos un puñado de autores y de artículos relativos a este tema. De Vita (2012, p. 44) define la “pedagogía del capital” como un conjunto de posturas pedagógicas que realzan la concepción del intercambio y modelan el contexto escolar para la disposición de experiencias afines a tal concepción, “instruyendo a mayores y pequeños a través de su ideología-pedagogía”, y explora las posibilidades para creaciones sociales que resistan a esta pedagogía.

La mal llamada científicidad del discurso pedagógico que sirve como medio para emitir verdades es uno de los pilares objeto de crítica, sin embargo, también la científicidad de

la pedagogía es cuestionada por autores del campo que se aproximan al saber pedagógico desde otros lugares, planteando la necesidad de:

Asumir la insostenible ligereza de la pedagogía. Dado que en ella el hombre admite su no poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular (...) no puede –la pedagogía– (a menos que entre en contradicción con aquello en que se basa su acción) construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas. Hay más: la noción misma de “doctrina pedagógica” no puede ser sino una aproximación consciente a su fragilidad y al carácter precario de sus afirmaciones. (Meirieu, 2007, p. 93)

Sin embargo, los autores cuestionan la cientificidad de la pedagogía, afirmando que “la propia idea de ciencia de Dewey carece del estatuto epistemológico necesario para fundamentar un discurso riguroso. Al respecto, refieren: “Según el eminente pragmatista «ciencia» significa (...) la existencia de unos métodos de investigación sistemáticos, que, cuando son aplicados a una variedad de hechos, nos permiten entenderlos mejor y controlarlos de una forma más inteligente, menos casual y menos rutinaria” (Fernández, García y Galindo, 2017, p. 147). No entraremos a valorar aquí si el concepto de ciencia de Dewey tiene o no estatuto epistemológico, sin embargo no podemos dar por válido dicho juicio, a partir de una cita descontextualizada. Más cuando el autor al que se hace mención ha dedicado gran parte de su vida y obra a reflexionar sobre la ciencia, la investigación, su enseñanza y su articulación en el campo educativo. En la misma obra de la que toman la cita, Dewey concluye que la función de la ciencia tiene que ver con: “la emancipación de los incidentes locales y temporales de la experiencia y la apertura de perspectivas intelectuales no obscurecidas por los lógicos de la abstracción, la generalización y la formulación de accidentes del hábito y la predilección personales (2004, p. 198).”

Beltrán Llavador (2006, p.11) considera que algunas derivaciones de la concepción de investigación en Dewey tienen que ver con “dar sentido” a nuestras acciones, no con carácter universal, sino en cada contexto y situación particular. Además agrega:

La investigación, ese inacabable movimiento de la razón humana, no trata de descubrir “la naturaleza de”, puesto que su principio de partida es, por el contrario, desnaturalizar hechos sociales. Dewey ya señalaba que: “La idea de que los hallazgos de la ciencia serían una revelación de las propiedades intrínsecas de lo últimamente real, de la existencia en general, no es más que una supervivencia de la vieja metafísica”². No habiendo nada de natural en el modo en que decidimos tramar nuestras relaciones.

Los atributos y procesos que Dewey otorga a su concepción de ciencia son mucho más amplios y complejos que los que devienen de la cita que los autores del libro utilizan para cuestionarlo.

² En el citado artículo el autor explora la obra de Dewey *En busca de la certeza*.

También se derivan cuestiones para reflexionar sobre otras finalidades de la ciencia que no tienen que ver con emitir verdades eficazmente universales. Estos discursos dan cuenta de unas-otras resistencias que se manifiestan dentro del campo de la pedagogía frente al discurso dominante hegemónico que los autores describen en el texto. Si bien consideramos necesario desvelar y subrayar los efectos de este discurso pedagógico hegemónico, tal como en algunos momentos realizan los autores, situar la totalidad del discurso pedagógico como el enemigo es caer en el mismo reduccionismo del que hace uso el neoliberalismo, puesto que, por un lado, en sociedades complejas la hegemonía capitalista fija significados y prácticas a través de múltiples canales –la cultura, y el lenguaje que los sujetos utilizamos para dar sentido al mundo y justificar nuestras prácticas, a través de los medios de comunicación de masas y de las relaciones de producción, entre otras instituciones. Por otro lado, enfrentar neoliberalismo-pedagogía con los principios de la ilustración es situarnos en un pensamiento binario que nos aleja de la mencionada concepción de campo, evitando ver el saber como un campo autónomo de relaciones sujeto a fuerzas –no sólo de aquellos que detentan espacios de poder, sino también de aquellas posibles aportaciones creativas y alternativas de los sujetos. Este tipo de pensamiento binario simplifica además la complejidad de lo social, pues intenta cosificar, cuantificar y dotar de validez a la configuración del pensamiento ilustrado que se sitúa como el bueno frente a un único enemigo, retomando la lógica del todo-nada en lugar de situar los razonamientos en función de unas coordenadas determinadas dentro del campo histórico-social.

No defenderemos aquí la primacía del saber pedagógico; este necesita de otras fuentes filosóficas, sociológicas y políticas para dotarse de herramientas que le permitan abordar sus objetos de estudio: conectar pensamiento y acción, re-pensar la experiencia y producir, desde la acción social, una tensión constante que pueda institucionalizar propuestas que cuestionen de forma compartida determinadas ideas o prácticas asumidas como verdaderas o válidas, y desarrollen otras. Pero para ello tal vez sea necesario reconocer aliados y articular saberes. El saber pedagógico se nutre del filosófico, sin embargo, situar a este último en el centro, tal como pudiera interpretarse a partir del texto, puede responder a una acción interesada que probablemente dificulta la tarea de rescatar y analizar rigurosamente prácticas educativas que permitan articular –en términos de Laclau y Mouffe (1987)–, desde la apertura de lo social, discursos contrahegemónicos que conduzcan a conformar una institución escolar en la que se formen ciudadanos autónomos y no una servidumbre de esclavos felices.

DE LAS METODOLOGÍAS SALVÍFICAS A LAS ILUSTRADAS. UN CAMINO QUE (RE)VUELVE SIN HACERSE CARGO DE LA REALIDAD HISTÓRICO-SOCIAL DE NUESTROS DÍAS

Otro de los temas objeto de crítica en este texto son las llamadas “metodologías salvíficas”. Tomaremos como ejemplo una de las citadas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), cuyos fundamentos teóricos constructivistas los autores atribuyen a los planteamientos de Dewey y Rousseau. También les atribuyen los discursos neoliberales que se extienden a través de organismos y políticas internacionales como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje cooperativo, las TIC, el aprendizaje competencial o el *coaching*, que son encajados como producto del pensamiento de Dewey a través de una interpretación de citas descontextualizadas. Si bien es cierto que también reconocen

la literalidad con la que se utilizan las palabras escritas de estos clásicos, trataremos de demostrar que las relaciones que establecen entre la pedagogía del capital y las obras de Dewey son, de nuevo, reduccionistas respecto a su pensamiento.

Convenimos con los autores en que muchas de las prácticas escolares que se hacen llamar innovadoras utilizan una retahíla de metodologías que tienen poco de emancipadoras. El discurso actual del ABP es un discurso que se incardina a la perfección con los principios neoliberales. Se vende todo como un pack, en el que se incluyen las TIC, la estructuración a partir de retos, el aprendizaje cooperativo, la educación emocional y una evaluación estandarizada en la que los atributos psicológicos del alumnado cobran un valor equiparable a los aprendizajes realizados. Y todo ello decorado con citas de autores como Freire que enarbolan la emancipación. Los autores recogen una concepción similar del ABP: “Implica formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales” (Fernández, García y Galindo, 2017, p. 197). Esta concepción del ABP es a nuestro juicio criticable porque entra en contradicción con los principios en los que dice sustentarse, en cuanto que supone estandarizar un proceso y cosificar la metodología como un producto que se puede aplicar en contextos diversos dada su “evidencia científica”. Rivas (2017, p. 3) considera que esto supone la neoliberalización de la enseñanza: “Centrar el discurso en la gestión y no en lo educativo, convirtiendo a la docencia en algo empaquetado y conformado de antemano, alejado del conocimiento y de toda posibilidad reflexiva”. Pero, ¿qué hay de los planteamientos de Dewey en estas concepciones contemporáneas del ABP o de otras metodologías salvíficas? Partir de problemas reales o seleccionar contenidos observables del entorno no es una práctica que vaya en contra de una enseñanza emancipadora y crítica. Pero en el momento en que una metodología se convierte en un producto y se vende bajo el mantra de la mejora del rendimiento y la excelencia, necesariamente se descontextualiza, y pierde su carácter emancipador.

Si bien los autores desvelan en parte la intencionalidad y los efectos del discurso hegemónico que subyace a las metodologías de moda, su argumentación resulta cuestionable en tanto que cae en el mismo reduccionismo simplista del neoliberalismo, al subordinar las pedagogías a la utilización que hace el neoliberalismo de ellas. El neoliberalismo suele apropiarse de aquello que puede resultar emancipador o democrático socialmente para usarlo en su provecho. Por ello, desde instituciones con cierto poder e impacto global, se promueven discursos que transforman unas prácticas educativas que podrían ser emancipadoras, dándoles una dirección y unos objetivos que resultan útiles a las necesidades del sistema productivo. Se mutilan las pedagogías alterando los fines y simplificando las teorías en las que supuestamente se sustentan.

En el marco de la crisis de legitimidad del pensamiento, muchos sujetos se ven seducidos por los titulares de los grandes clásicos de superficial comprensión, fácil aplicación y feliz autocomplacencia, y se suman a prácticas neoliberales, sin darse cuenta de que, a falta de un posicionamiento crítico, los fines impuestos externamente que persiguen dichas prácticas no son emancipadores. Por ello, en parte se utilizan los nombres de algunos clásicos de la pedagogía a partir de los cuales resulta mucho más fácil sumar adeptos. De ahí la necesidad de reivindicar y hacer una “ciencia pedagógica” que retome algunos de los planteamientos deweynianos ya mencionados: que no hay

nada de natural en el modo en el que decidimos tramar nuestras relaciones y por tanto “debemos de tratar de mostrar la relación entre los distintos aspectos que componen la realidad, de modo que ésta sea cada vez más «decible» y que nuestras actitudes, decisiones y acciones sean argumentables y defendibles públicamente” (Beltrán, 2006).

Las propuestas de los autores en los capítulos centrados en la pedagogía caen en la misma simplicidad que atribuyen (y atribuimos) al discurso neoliberal, en tanto que se centran en reivindicar otras metodologías que ahora se adjetivan como tradicionales, como la clase magistral, o la instrucción con más contenidos. La pedagogía tiene que aceptar que “la trasmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza” (Meirieu, 2007, p. 77). Es necesario asumir que el éxito en el uso de una metodología es tan contingente y precario como lo es su propia aplicación pues depende de variables humanas incontrolables e irrepetibles en cada contexto. La clase magistral o la preeminencia de los contenidos son tan susceptibles de ser contrahegemónicas y emancipadoras como adoctrinantes, tal y como lo han sido en numerosas ocasiones de nuestro pasado reciente. De igual modo nos preguntamos: ¿tienen el ABP o la cooperación necesariamente una intencionalidad económica y de intercambio?, ¿se inscriben en la lógica que apuntan, en una educación emancipadora o en los principios del mercado? Consideramos que son susceptibles de tener una intencionalidad inscrita en el proyecto neoliberal y de ser adoctrinadores, en tanto que el neoliberalismo tiende a apropiarse de palabras biensonantes y darles un significado, ya que mediante los discursos se contribuye a producir un sentido común dominante que naturaliza una determinada forma de estar en el mundo. Pero también son susceptibles –igual que la clase magistral– de conectar el contexto con la acción educativa y producir prácticas y sujetos autónomos que se resistan a la pedagogía del capital.

El saber pedagógico que defendemos, articulado con otros, puede dotarnos de una posición y un conocimiento que nos permita desechar lo que nos es vendido como un producto cerrado y eficaz para alcanzar unos fines que son dictados desde otros campos. Dicho saber también es una oportunidad, como todo espacio de pensamiento y producción humana, de abrir el campo de lo posible, de explorar sus grietas y navegar sobre el magma de significaciones para erigirnos como sujetos activos, dadores de sentidos y significados.

Por tanto, nuestra tarea como agentes del campo de la educación no tiene que ver tanto con criticar una u otra metodología, sino con desvelar las concepciones sociales y humanas que hay detrás de determinados discursos y prácticas que se están tornando hegemónicas. Tampoco creemos que el debate se tenga que centrar en la pedagogía como un campo de producción del saber enfrentado a la filosofía. Ambos supuestos desvían el debate de cuestiones que consideramos relevantes en la configuración de la escuela pública como una institución democrática y de las que ahora nadie habla porque tienen un fuerte componente político, como son la selección de contenidos o los propios fines. Se hace necesario reconocer lo político, asumir el conflicto, desterrar la idea de que nos encontramos en un campo en el que la neutralidad es posible y promover la

deconstrucción de lo establecido para alzarse con los puntos de fuga que permitan repensar una práctica situada en sus coordenadas histórico-sociales, descartando la pretendida objetivación de “el” saber, que unos y otros reclaman.

Referencia principal

Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.

Referencias

Beltrán, F. (2006). John Dewey y la Relevancia del Trabajo Escolar en Investigación del Profesorado. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 25, 64-76.

Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

De Vita, A. (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.

Martin Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.

Meirieu, Ph. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Rivas, I. (2017). Descolonizar la investigación educativa. *Novedades Educativas*, 317, 72-77.

