

UN TIEMPO PARA LA ESPERANZA: REFLEXIONES PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA ANTE LA CATÁSTROFE

A TIME FOR HOPE: REFLEXIONS FOR A CRITICAL PEDAGOGY IN FACE OF THE CATASTROPHE

Alejandro Ezequiel Murúa*

Resumen

El presente ensayo pretende repensar la pedagogía crítica en el actual escenario neoliberal con el objetivo de comenzar a prevenir una catástrofe política, epistemológica y ecológica. En un primer momento, se definirán las características del presente estado crítico. En un segundo momento, se postularán dos principios a los fines de problematizar las condiciones actuales de la sociedad y de la educación, sostenidos en un posicionamiento docente que reivindique la inutilidad de ciertos saberes escolares y la proyección de postulados utópicos. Finalmente, en la conclusión se recuperará la problematización del desarrollo y se postularán algunas preguntas que pretenden guiar el decurso de la investigación y la reflexión junto a otros.

Palabras clave: catástrofe, suspensión, esperanza, neoliberalismo, exceso.

Abstract

On the present essay we pretend to rethink the critical pedagogy in the actual neoliberal scenario, so we can start to prevent a political, epistemological and ecological catastrophe. Our first point will be defined by the characteristics of the critical present state of thing. On a second our second point, will be postit two principles so we can inquiry the present conditions of society and education, supported by a teacher's positioning that vindicate the inutility of certain scholar's knowledge and the projection of utopian postulates. Finally, in the conclusion it will be recovered the problems previously acknowledged and it will be postulated some questions that will pretend to guide a future investigation and a reflexion with others.

Keywords: catastrophe, suspension, hope, neoliberalism, excess

* Profesor, Universidad Nacional de José C. Paz. Maestrando en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: alemuruato@gmail.com ORCID: 0009-0006-9432-5368

Fecha de Recepción: 14-10-2023

Fecha de Aceptación: 18 – 12 – 2023

1. INTRODUCCIÓN

El presente ensayo ofrece algunas claves para la reactualización de la pedagogía crítica en el escenario neoliberal del presente, el cual develaremos, en el curso de nuestras reflexiones, como *catastrófico*.

En un primer momento, se dará cuenta del contexto del capitalismo en su fase neoliberal desde la elaboración del problema que supone pensar la liberación en un ámbito de libertad política y democracia antes que desde el autoritarismo. En segundo lugar, se postularán dos principios sobre los que creemos que la pedagogía crítica debe apoyarse a fin de proyectar un ideario ético, político y pedagógico frente a este alarmante presente. Los principios propuestos no pretenden resolver las problemáticas emergentes sino tan solo visibilizarlas para continuar pensando en torno a ellas junto con otros y otras.

En las conclusiones se recapitulará el recorrido desarrollado y se formularán nuevas preguntas que nos permitan continuar indagando.

2. LA CATÁSTROFE NEOLIBERAL

Uno de los fenómenos contemporáneos que más ha preocupado a intelectuales europeos es la emergencia y la pregnancia de movimientos postfascistas al interior de sociedades con una fuerte tradición política liberal-democrática (Traverso, 2021)¹⁴. Este avance de ideologías reaccionarias, que se presenta como una amenaza al orden instituido de las democracias occidentales, se devela como *el fracaso de las concepciones hegemónicas de las democracias en el siglo XXI*. A propósito de esta afirmación, Chantal Mouffe (2018) sostiene que, tras la caída de la Unión Soviética y, con ella, de los proyectos políticos socialistas, las alternativas político-partidarias tradicionales han conseguido un consenso general sobre la base del sostenimiento de una política económica neoliberal. En

¹⁴ Utilizo el término postfascismo en sintonía con los planteos de Traverso. Para este intelectual, no es correcto calificar de fascistas a las nuevas derechas radicalizadas en Europa y Estados Unidos en la medida en que el fascismo es un fenómeno político propio de la primera mitad del siglo XX. Asimismo, no es pertinente denominarlas neofascistas, pues el neofascismo reivindica abiertamente a las personas, símbolos y políticas de los fascismos. Las derechas son postfascistas en tanto que recogen elementos propios de la ideología fascista, tales como la xenofobia, sin directamente asentarse a sí mismas en continuidad con los regímenes fascistas de antaño.

tal medida, la política de partidos tradicionales ha devenido en *posdemocrática* y los principios de justicia de las sociedades regidas bajo el consenso neoliberal se han naturalizado y logrado con ello prevenir su problematización.

Una democracia que funcione correctamente exige una confrontación entre las posiciones políticas democráticas, y esto requiere un debate real sobre las posibles alternativas. De hecho, el consenso es necesario, pero debe ir acompañado de desacuerdo. [...] En otras palabras, cuando la confrontación democrática desaparece, lo político en su dimensión antagónica se manifiesta a través de otros canales. Los antagonismos pueden adoptar muchas formas y es ilusorio creer que podrán llegar a ser eliminados algún día. Ésta es la razón de que sea preferible una salida política dentro de un sistema democrático pluralista y “agonístico” (Mouffe, 2012, p. 126).

En la medida que la discusión política se ha escindido de la *administración económica* de la sociedad, una configuración agonística de la política ha cedido su lugar a una política del consenso. Bajo su primacía se han presentado las desigualdades sistémicas como hechos objetivos, determinados y necesarios, y no como el resultado del éxito circunstancial e histórico de un proyecto político y económico que pretende ratificar un nuevo proceso acumulativo de riquezas (Harvey, 2007).

Sostenemos que en la medida en que este se ha naturalizado en las sociedades capitalistas y en que hay vencedores y vencidos, opresores y oprimidos, la pedagogía crítica se enfrenta a un panorama fatalista que resulta tanto o más efectivo a la hora de sentar las premisas de la dominación sin sus configuraciones autoritarias de antaño. Mientras que en los Estados autoritarios de la década de 1970, tales como el Chile de la dictadura de Augusto Pinochet o la Argentina del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, la vigilancia y el control social impuestos para garantizar la acumulación del capital se contraponían con los ideales y la práctica de la libertad política (la organización partidaria, la sindicalización obrera y las libertades de reunión y de expresión, por dar solo algunos ejemplos), el escenario posdemocrático contemporáneo hace coincidir la explotación y la dominación capitalistas con la libertad individual. En otras palabras, en el contexto actual *el individuo se explota libremente y se consume a sí mismo en el proceso de su autoexplotación*:

Persiste con fuerza la opinión de que el poder excluye la libertad. Pero no es esto lo que sucede. El poder del yo logra su nivel máximo precisamente en la constelación en la que el otro se amolda voluntariamente a su voluntad. El yo no se agobia al otro. Un *poder libre* no es un oxímoron. El

poder libre significa que el otro obedece libremente al yo. Quien quiera obtener un poder absoluto no tendrá que hacer *uso* de la violencia, sino de la libertad del otro. Ese poder absoluto se habrá alcanzado en el momento en que la libertad y el sometimiento coincidan del todo (Han, 2016, p. 17).

Ante esta situación, urge la pregunta sobre la *actualidad* de la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (2016). En esta obra trascendental para la pedagogía crítica, Freire contrapone a la concepción de la educación liberadora la facticidad de la educación bancaria. Bajo esta última forma, la realidad aparece *narrada* por un educador, que se presenta como *centro y garantía* del saber frente a educandos *desprovistos* del mismo:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda (p. 77).

Si, como se sigue del texto freireano, la educación bancaria se cimienta bajo una lógica binaria y no una lógica dialéctica, sería contradictorio que el saber coincida con el no-saber. Por lo tanto, el educador bancario se presenta como el que sabe frente a los educandos y las educandas que no saben. Esta posesión y desposesión del saber no solo implica una dimensión pedagógica, sino que determina una posibilidad (o ausencia de posibilidad) política. La falta de saber se refleja como falta de poder: cuanto menos se sabe, tanto menos se puede. Por eso mismo, la educación bancaria es, siguiendo a Freire, un instrumento de la opresión. Lo que nos resulta significativo es que los oprimidos y las oprimidas *reconocen* su condición de *minoridad* en términos epistemológicos y, en consecuencia, políticos.

En su *Pedagogía de la esperanza*, Freire (2015) recuerda una experiencia pedagógica con un grupo de campesinos chilenos: luego de un “diálogo vivo, con preguntas y respuestas mías y de ellos [...] siguió, rápido, un silencio desconcertante”. Uno de los campesinos, en un momento, se disculpó: “[d]isculpe, señor [...], que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no” (p. 65). No nos interesa en este punto discutir

la resolución que Freire presentó para esta situación, sino preguntarnos si aquel que podríamos pensar como *oprimido* en las sociedades contemporáneas se reconoce a sí mismo igual de desapoderado que el grupo de campesinos que Freire recuerda.

En *Realismo capitalista*, Mark Fisher (2020) reflexiona en torno a la relación entre el capitalismo en su fase neoliberal y el malestar psíquico de los seres humanos:

En el Reino Unido la depresión es hoy en día la enfermedad más tratada por el sistema público de salud. [...] existe una correlación entre las tasas crecientes de desorden mental y la variante neoliberal del capitalismo que se practica en países como el Reino Unido, los Estados Unidos y Australia (p. 45).

La depresión, en cuanto trastorno mental, es percibida como un *drama existencial* del individuo que la padece, cuando, en realidad, su emergencia y radical expansión en nuestro tiempo son consecuencia de un sistema que la alimenta. El sujeto deprimido manifiesta una cierta impotencia determinada por el agotamiento de las propias potencias. Es, por ende y en primera instancia, un *sujeto de poder*. “El hombre depresivo es aquel *animals laborans* que se explota a sí mismo, a saber, voluntariamente, sin coacción externa. Él es, al mismo tiempo, verdugo y víctima” (Han, 2017, p. 30). Ahora bien,

[l]a depresión [...] se desata en el momento en el que el sujeto de rendimiento ya no puede *poder* más. Al principio, la depresión consiste en un “cansancio del crear y del poder de hacer”. El lamento del individuo depresivo, “Nada es posible”, solamente puede manifestarse dentro de una sociedad que cree que “Nada es imposible”. No-poder-poder-más (*Nicht-Mehr-Können-Können*) conduce a un destructivo reproche de sí mismo y a la autoagresión. El sujeto de rendimiento se encuentra en guerra consigo mismo y el depresivo es el inválido de esta guerra interiorizada. La depresión es la enfermedad de una sociedad que sufre bajo el exceso de positividad¹⁵. Refleja aquella humanidad que dirige la guerra contra sí misma (Han, 2017, p. 30).

¹⁵ *Positividad* es el concepto que Han utiliza para referirse a lo fijo, lo estático, lo invariable y lo carente de movimiento. Correspondería al concepto de *cosificación* o *reificación* postulados por la tradición marxista occidental. En contraposición, la *negatividad* corresponde al desplazamiento dialéctico, a la presencia de un otro que no es el yo. La negatividad es movimiento, es alteridad. En esta sintonía, una de las tesis centrales de Han es que la negatividad en el capitalismo

El depresivo no puede actuar no por ausencia de libertad sino *a pesar de ser libre*. La libertad se le presenta como una carga, se dirige contra su propio sí mismo y lo enferma. No se ve anulado por un Estado autoritario que lo reprime continuamente, sea por la facticidad o la potencialidad del ejercicio de la violencia que monopoliza, sino porque *debe rendir* de forma permanente y al máximo en una sociedad que le afirma *todo el tiempo* que puede hacer lo que desea si se esfuerza lo suficiente. ¿Qué sucede cuando el sujeto que se explota a sí mismo se ha *cansado* de esforzarse?

Si volcamos este estado de cosas al ámbito educativo, encontramos un fenómeno coincidente. En sus propias experiencias como docente de nivel superior, Fisher señala que la depresión entre los estudiantes es *endémica*:

Y es, tal como hemos dicho, la enfermedad más recurrente en el sistema público de salud, que castiga, además a franjas de la población cada vez más jóvenes. [...] No es una exageración afirmar que ser “adolescente británico” en la actual etapa del capitalismo tardío casi podría ser sinónimo de enfermedad. Esta patologización en sí misma ya ocluye toda posibilidad de politización (2020, p. 50).

En las condiciones presentadas, la *opresión* que padece el educando, si el concepto mismo ha de poder ser mantenido, se configura de una forma distinta a como otrora lo tematizara Freire. Antes que uno de desapoderamiento y ausencia de libertad, debemos postular que el escenario sobre el que la pedagogía crítica ha de constituir sus reflexiones actualmente posee dificultades de otra índole. No se trata tanto de acompañar un proceso de liberación frente a un poder exterior que se impone con violencia como de postular una forma de libertad que problematice a la libertad misma en la que se vive; no se trata de sentar las condiciones para que el sujeto se empodere y luche contra el poder, sino que este *se desapodere de un poder que atenta contra su propio sí mismo*.

En este escenario, la esfera política se ha escindido de la discusión en torno al malestar en el que vivimos. Ya no brinda soluciones reales frente a la injusticia, pues es incapaz de pensarla en la medida en que la ha naturalizado. Frente a ello, se presentan dos cursos de acción igualmente desalentadores: o mantener el

contemporáneo o neoliberalismo ha cedido su paso a una sociedad positiva (reificada). La depresión sería, en este sentido, un estado subjetivo positivo en la medida en que el sí mismo no puede poder más salirse de sí mismo para encontrarse con el otro. Para el depresivo el otro, y junto a éste el mundo (lo otro), en tanto ser-entre-sí-mismo-y-el-otro, quedan anulados.

estado de quietud y reificación en que vivimos y nos autodestruimos, o bien acelerar el proceso de autodestrucción a través de la violencia postfascista. ¿Es posible pensar otra posibilidad?

Walter Benjamin (2008) alguna vez pensó que la Revolución no es una necesidad histórica, como el marxismo ortodoxo la había conceptualizado. Por el contrario, el neoliberalismo pretende confirmarnos que el tiempo histórico se ha detenido en un perpetuo presente, cancelando con ello la *posibilidad escatológica* de un instante revolucionario. La Revolución es para Benjamin, la *salvación* frente a la catástrofe en la que estamos viviendo. ¿Pero cómo enseñamos para salvarnos los seres humanos y salvar el mundo en que vivimos?

Una pedagogía crítica que contribuya a detener la catástrofe debe, paradójicamente, reivindicar *lo inservible* del acto educativo. Para problematizar la sociedad neoliberal en la que habitamos, la escuela tiene que ofrecerse a sí misma como una *salida* frente a las lógicas que gobiernan la vida en el presente: la de la aceleración y la del fatalismo. Las reflexiones que siguen pretenden contribuir a este pensamiento.

3. PROLEGÓMENOS PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA FRENTE A LA CATÁSTROFE

3.1. Tiempo acelerado y tiempo suspendido

La capacidad del sujeto de ser autónomo se halla condicionada por sus modos de gestionar la información con la que cuenta en un contexto situado. La posibilidad de una acción y un discurso *responsables en términos éticos y políticos* es enteramente dependiente del conocimiento con que se cuenta. Por eso mismo, es de sentido común sostener que el ocultamiento de la información atenta contra la toma de decisión del sujeto en torno a sus intereses individuales o colectivos y, por ende, contra su autonomía: cuanto menos se sabe, tanto menos se puede. ¿Ahora bien, qué sucede cuando, en lugar de la ausencia de información, el sujeto se enfrenta a su *exceso*?

Franco Berardi (2020) presenta una oposición entre dos conceptos centrales para su pensamiento político, a saber, entre el gobierno y la gobernanza. Nos permitimos citar un pasaje extenso, pero clarificador:

La gobernanza es la gestión de un sistema que resulta demasiado complejo para ser gobernado. El concepto de gobierno implica la posibilidad de comprensión de los procesos sociales y las expectativas culturales, y la habilidad de la voluntad, ya sea despótica o democrática, de controlar los flujos de información de un modo que una parte relevante del conjunto

social pueda ser controlada y dirigida. El gobierno es posible en la medida en que el grado de complejidad de la información social sea bajo. Pero la complejidad de la información ha ido creciendo a lo largo de la Modernidad tardía y estallado finalmente en la era de las redes digitales. Debido a la proliferación del intercambio informático, la intensidad y la velocidad de circulación de la información social ha crecido demasiado rápido para el conocimiento centralizado y para el poder político. Por eso mismo, un gobierno nacional es imposible, pues ya no es viable ningún tipo de discriminación y determinación crítica en la secuencia de eventos. Esto marca el comienzo de la gobernanza. La concatenación abstracta de funciones técnicas reemplaza la elaboración consciente, la negociación social y la decisión democrática. La conexión automática de segmentos asignificantes reemplaza la elaboración dialógica de un orden y la adaptación reemplaza al consenso (pp. 235-236).

La producción acelerada y la circulación de la información la vuelven imposible de ser gobernada para el sujeto, pues, ante la complejidad de los sistemas informacionales, se abruma. Su capacidad de decodificar los datos a los que se ve expuesto es limitada frente a la yuxtaposición de estímulos exteriores ilimitados y, por tal motivo, se vuelve progresivamente incapaz de actuar y mentar críticamente el mundo. “A medida que se expande la cantidad de información que demanda nuestra atención, disminuye el tiempo de atención disponible para su elaboración” (Berardi, 2020, p. 50). La gobernanza de los sistemas complejos *está comenzando a reemplazar* la capacidad del ser humano de gobernarse a sí mismo. En la medida en que no le es posible afirmar un juicio críticamente fundado, pues no es capaz de decodificar la información requerida para el mismo, el sujeto libremente se somete a la decodificación que el propio sistema complejo produce para su satisfacción.

Por tal motivo, asistimos a una época de *colonización algorítmica* (Bensayag, 2021; Couldry y Mejías, 2022). El algoritmo coloniza la conciencia del sujeto en la medida en que extrae sus datos, concebidos en cuanto recursos, para ajustar una configuración selectiva del mundo de acuerdo con su perfil como consumidor. A tal respecto, la gobernanza del sistema complejo promueve un cierto *hedonismo cognoscitivo*: el sujeto conoce lo que el algoritmo le muestra; y lo que muestra depende de dos grandes criterios. Por un lado, si lo que se muestra es algo buscado en un motor de búsqueda, las destinaciones que el algoritmo ofrece no se basan en criterios científicamente elaborados, sino en la popularidad de un sitio web frente a búsquedas similares. Por otro lado, el algoritmo, en base a los

comportamientos que el sujeto mantiene en el sistema informacional produce un cierto perfil de consumidor, bajo el cual le ofrece aquello que le produciría placer. Ahora bien, la consecuencia de estos criterios son una tendencia creciente a la homogeneización de un juicio sobre el mundo, por un lado, y a que el mundo que se presenta a la conciencia es adecuado a lo que a ésta le produce placer, por el otro. El algoritmo, en la medida en que pretende colonizar la conciencia, no busca incomodarla sino ratificar sus posicionamientos iniciales.

Consideramos que, frente a este escenario, la pedagogía crítica debe apostar a que el educando, en cuanto sujeto de conocimiento pero también de obrar ético y político, pueda sentir incomodidad. Y sostenemos que la mayor incomodidad experimentable frente a un mundo regido por la gobernanza de los sistemas informacionales complejos es la de la *liberación del tiempo* en las instituciones educativas frente a su aceleración en otros órdenes cotidianos de la vida. Al respecto, es menester que, en la relación pedagógica, es decir, en la relación entre docente y educandos y educandas, se produzcan actos de *suspensión* y de *profanación* (Simons y Masschelein, 2014).

Con respecto a la suspensión, sostenemos que la escuela “es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural” (Simons y Masschelein, 2014, p. 36); es decir, un tiempo *no-sujetado* a las profecías autocumplidas que una sociedad progresivamente desigual impone en los y las jóvenes. En ese sentido, la escuela iguala en la medida en que democratiza un tiempo ocioso, pues

... [c]uando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos como la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal. Es un acto de desprivatización, es decir, de desapropiación. En la escuela, el tiempo no se dedica a la producción, la inversión, a la funcionalidad (o al descanso). Por el contrario, hay una renuncia a esos tipos de tiempo. Hablando en general, podemos decir que el tiempo escolar es un tiempo liberado y un tiempo no productivo (Simons y Masschelein, 2014, p. 33-34).

En cuanto a la profanación, esta supone una desvinculación (una liberación) de las cosas con respecto a su uso cotidiano, un uso privado, para

volverlas objeto de una relación pública en la que *estas interesen por lo que son en sí mismas y no en cuanto medios destinados a un fin ajeno*. “[L]a escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos *estudio*” (p. 40).

Para que el estudio sea posible, la relación que la escuela promueve con el mundo debe ser tal que se conserve una distancia con este. Larrosa Bondia (2020) establecía que hay tres posibles formas de concebir y relacionarse con el mundo: como alimento, como herramienta o como maravilla. En el primer caso, nos relacionamos a través del hambre: consumimos el mundo para saciarla. El hambre es, en primer lugar, destructiva, pero también, en las sociedades capitalistas en las que impera el neoliberalismo, es infinita:

[U]na parte de la población no tiene qué comer, está literalmente hambrienta (está literalmente marcada por el hambre), pero la otra parte siempre quiere más, es bulímica, obesa y su vida también está marcada por el hambre, por la insatisfacción permanente, por el deseo compulsivo de más y más cosas (Larrosa Bondia, 2020, p. 80).

En el caso de las herramientas, nos relacionamos con ellas a través del trabajo. En el trabajo, estas son útiles, sirven para la consumación del acto de trabajar. Pero, a su vez, se desgastan progresivamente a través de su uso. Tienen obsolescencia. Una herramienta tiene un ciclo de vida, el cual, una vez superado la vuelve inútil para ser empleada y pierde su presencia en el mundo: es desechada en favor de otra. Podríamos afirmar, junto a Larrosa Bondia, que tanto los alimentos como las herramientas expresan el modo de concebir el mundo en la actual fase del capitalismo neoliberal:

Nuestra sociedad funciona como una gigantesca producción de objetos de consumo y de objetos de producción, de cosas de comer y de cosas de usar, pero funciona también como una gigantesca producción de basura en la que también los seres humanos son reducidos a utilizables o desechables (2020, p. 83).

El mundo se vuelve un basural, un vertedero (Marder, 2022), en el que las cosas caen de forma indiferenciada e insignificante. En la medida en que el capital produce basura, destruye al mundo en tanto que espacio y tiempo de interés para

los seres humanos. La basura no interesa y el mundo se *des-mundiza*¹⁶. Como reflejo negativo, necrótico, del capital, el vertedero es un enorme cúmulo de basura. Y así como el capital asume al ser humano como mercancía, lo convierte también en desecho. Pero hay un tercer tipo de concepción posible: las maravillas.

Las maravillas no pueden ser devoradas y tampoco pueden ser usadas. Su existencia implica la interrupción del hambre y de la utilidad. Su presencia exige de estabilidad y de consistencia. Por eso no están en la boca o en la mano, sino que se hacen presentes en el espacio público [...], es decir, en tanto que son colocadas entre los hombres, puestas a justa distancia en la que pueda constituirse a su alrededor el espacio (y el tiempo) de la atención, de la palabra, del juicio y del pensamiento (Larrosa Bondia, 2020, pp. 82-83).

A diferencia de los alimentos, que son consumidos por el hambre, o de las herramientas, que son valoradas meramente como medios para alcanzar un fin, las maravillas asumen un valor, se sostienen en el mundo por lo que son *en sí mismas*. En tal sentido, la pedagogía crítica, si espera cuestionar la reducción utilitaria de la educación en la que invierten las teorías del capital humano (Schultz, 1983), ha de reivindicar un abordaje ocioso o inútil de las cosas. Frente al *para qué* en el que insisten las sociedades neoliberales, el educador crítico debe poder preguntar y preguntarse por las condiciones en que esa pregunta es formulada, habilitando así la posibilidad de otra forma de relación con el mundo; una en la que podamos, frente a la aceleración que desproblematiza la catástrofe a la que tendemos y en la que estamos, tomarnos el tiempo, prestar atención, para apreciar algo por lo que es en sí mismo y así volver a pensarlo.

3.2. Soñar despiertos

La aceleración y sobreinformación que provee el sistema complejo a la conciencia tiene un efecto negativo radical para el ser humano: lo hace hallarse constantemente entretenido o sobre-estimulado. Como señalábamos previamente, esta exposición a los excesos impacta directamente sobre las capacidades humanas para *prestar atención*, pero también sobre aquellas

¹⁶ Tomamos aquí la acepción arendtiana (Arendt, 2020) de *interés*, entendido desde su etimología: *inter-esse*, ser entre. En tal respecto, el mundo es interesante en la medida en que se encuentra *entre* los seres humanos.

vinculadas con la imaginación. Una sociedad que combate el aburrimiento con la vehemencia con la que lo hace la actual restringe las capacidades de crear una novedad:

Quien se aburra al caminar y no tolere el hastío deambulará inquieto y agitado, o andará detrás de una u otra actividad. Pero, en cambio, quien posea una mayor tolerancia para el aburrimiento reconocerá, después de un rato, que quizás andar, como tal, lo aburre. De este modo, se animará a inventar un movimiento completamente nuevo. Correr no constituye ningún modo nuevo de andar, sino un caminar de manera acelerada. La danza o el andar como si se estuviera flotando, en cambio, consisten en un movimiento del todo diferente. (Han, 2017, pp. 36)

La maravilla solo puede surgir de un estado de contemplación, y la condición para acceder a una forma contemplativa de la vida, es decir inactiva, aparece en la medida en que podemos habitar el aburrimiento de una forma no-desesperante. La pedagogía crítica debe, por ende, reivindicar al aburrimiento como condición de posibilidad de una política emancipadora. Ernst Bloch (2007), a este respecto, distingue dos formas que los seres humanos tenemos de soñar. Por un lado, los sueños nocturnos, en los que emergen los fantasmas del inconsciente. En los sueños nocturnos, el yo consciente se debilita frente a sus representaciones oníricas, pierde el control sobre las mismas; no imagina, sino que es imaginado por anhelos insatisfechos que se le presentan alegóricamente bajo figuras de la voluptuosidad o del terror.

Por otro lado, destaca los *sueños diurnos*. Bloch reivindica el hecho de que los seres humanos podamos soñar despiertos. En estos sueños, estos se encuentran conscientes, activos; anticipa en sus sueños su deseo insatisfecho frente a un mundo que se le presenta como problemático, como no-deseable. “El sujeto de los sueños diurnos está penetrado de la voluntad consciente, siempre consciente, aunque en grado diverso, hacia una vida mejor, y el héroe de los sueños diurnos es siempre la propia persona adulta” (p. 121). El arte y las revoluciones políticas comienzan siendo, de acuerdo con Bloch, posibilidades abiertas por los sueños que habitan activamente en la conciencia de los soñadores despiertos. Los sueños diurnos son el principio de la esperanza, pues permiten al ser humano negar la necesidad cerrada del presente y proyectar el futuro en cuanto posibilidad utópica:

No habría posibilidad de reelaborar una cosa según el deseo si el mundo fuera cerrado, lleno de hechos fijos e, incluso, consumados. En lugar de ello hay simplemente procesos, es decir, relaciones dinámicas, en las que

lo que ha llegado a ser no se ha impuesto totalmente. Lo real es proceso, y éste es la mediación muy ramificada entre presente, pasado no acabado y, sobre todo, futuro posible. [...] *Objetivamente* posible es todo aquello cuyo acontecer es científicamente esperable o, al menos, no puede excluirse basándose en un mero *acontecimiento* parcial de sus condiciones dadas. *Realmente* posible, en cambio, es todo aquello cuyas condiciones no están todas reunidas en la esfera del *objeto mismo*: bien sea que tienen todavía que madurar, bien será, sobre todo, que surjan nuevas condiciones – aunque en mediación con las existentes– con la entrada de un nuevo algo real. [...] Y mientras la posibilidad no sea algo totalmente predeterminado, mientras que posea posibilidades inconclusas en nuevos gérmenes y espacios de configuración, mientras tanto será imposible formular una objeción absoluta contra la utopía desde el punto de vista de la mera realidad fáctica. (p. 238)

Es debido a ello que la conciencia neoliberal pretende sobresaturar el presente para impedir una proyección de otros futuros. El futuro neoliberal consiste en una expansión de la lógica acumulativa del capital. En tal sentido, el futuro no niega el presente, sino que lo amplía indefinidamente en la medida que al ser humano se le presenta como indiferente. Ello concuerda con lo que Bloch ha definido como lo objetivamente posible. Para el neoliberalismo no es pensable la novedad, sino solo la repetición:

Desde el triunfo del neoliberalismo se nos ha inculcado que no existe alternativa al capitalismo, que este constituye el límite infranqueable económico y cultural de la historia humana. Ahora está claro como el agua: si este supuesto neoliberal es verdadero, entonces tenemos que resignarnos a la idea de que la extinción es el único futuro que le cabe a nuestra progenie (Berardi, 2022, p. 193).

Frente a esto, el educador crítico debe posicionarse en favor de lo que Bloch definió como lo realmente posible y desarrollar una pedagogía de la esperanza. En su *Pedagogía de la indignación*, Freire (2012) sostiene que:

[l]a matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación. Pero precisamente, porque estamos sometidos a innumerables limitaciones –obstáculos difíciles de superar, influencias dominantes de concepciones fatalistas de la Historia,

el poder de la ideología neoliberal, cuya ética perversa sigue las leyes del mercado—, tal vez nunca haya sido tan necesario como lo es hoy para nosotros remarcar el sentido de la esperanza para la práctica educativa. De ahí que, entre los diversos saberes fundamentales de la práctica de educadores y educadoras, más allá de que sean progresistas o conservadores, se destaque lo siguiente: *cambiar es difícil pero posible* (p. 148).

En términos freireanos, *la educación es profética*. Pero las profecías pueden ser comprendidas en formas opuestas entre sí. Por un lado, la profecía puede ser un destino necesario. Desde esta mirada, se presentan como cerradas y desesperanzadoras. La profecía, en cuanto destino necesario, *confirma* la objetividad del presente y desproblematiza –o bien naturaliza– la forma de ser. En tal sentido es una *falsa profecía*, pues aquello que anuncia es el presente mismo en su extensión temporal indefinida. Por el contrario, la profecía a la que apuesta el pensamiento de Freire en ese punto, la verdadera profecía, es la de un *destino posible* que denuncia en su manifestación –enunciada o tan solo pensada– cualquier forma de fatalismo, de discurso de los falsos profetas. Es una profecía que problematiza –o bien desnaturaliza– el presente y que anuncia la posibilidad de algo nuevo, de algo todavía no-hecho, de una realidad todavía no realizada, una utopía, por la que se debe luchar:

En tanto seres programados para aprender que necesitan el *mañana* como un pez necesita el agua, las mujeres y los hombres se transforman en seres “robados” si se les niega su condición de partícipes en la producción del mañana. No obstante, todo mañana que se piense y para cuya realización se luche implica necesariamente sueños y utopía. No hay mañana sin proyecto, sin sueños, sin utopía, sin esperanza, sin trabajo de creación y desarrollo de posibilidades que viabilicen su concreción (Freire, 2019, p. 69).

La profecía que anuncie el docente dependerá enteramente de su posicionamiento ante la realidad. La educación es una práctica ética y política en la medida en que avizora, confía y moviliza posibilidades insospechadas, en la medida en que sostiene la esperanza frente a la catástrofe. Freire da cuenta, en ese sentido, del posicionamiento que consideramos irrenunciable para educadores y educadoras críticos y críticas:

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser

profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de la derecha o de la izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme (Freire, 2013, pp. 97-98).

El profesor o la profesora debe “admirarse”. La admiración tiene una acepción particular en la obra tardía de Freire (2019). El acto cognoscente consiste en ella, en una transformación de lo *ad-mirable* a lo *ad-mirado*. En el primer momento, lo ad-mirable supone una relación exterior con el objeto del que se da cuenta, la formulación de una mera opinión. Lo ad-mirado, por el contrario, implica una relación de adentramiento y de problematización del sujeto al objeto a los fines de poder dar cuenta de su razón de ser. Esta relación de conocimiento es una relación política en su más íntimo sentido, pues “el objeto [...] se hace mediador de la ‘admiración’ de los sujetos que inciden su reflexión sobre él. De esta forma, penetrándolo, percibiéndolo y ‘apercibiéndolo’, el sujeto cognoscente, al alcanzar su inteligibilidad, establece su comunicabilidad” (p.52). Ad-mirarse, en este sentido, implica una relación de apertura al mundo y de comunicación del objeto como también una reflexión y reconocimiento con otros en cuanto sujetos cognoscentes. La esperanza, en última instancia, se juega en la espera de poder *volver ad-mirado* al objeto ad-mirable y, con ello, contribuir a la dialogicidad entre los seres humanos. Esperanza para hacer comunidad.

4. Conclusiones provisionarias

Habitamos en la catástrofe. Al afirmar esto queremos postular que el siglo XXI se encuentra signado por una condición humana precaria. La precariedad no solo se desarrolla en los términos de la economía política, sino que va más allá. En el presente ensayo quisimos dar cuenta de que la catástrofe se da en los términos de la experiencia de la historia. Los seres humanos nos hemos vuelto, en la medida en que hemos sido vueltos, precarios en nuestra capacidad de proyectar el futuro. Y esta precariedad tiene, al menos, tres dimensiones esenciales para volverla catastrófica. Por un lado, una catástrofe de la política democrática, bajo la cual una forma de libertad excesiva nos hace, paradójicamente, ser oprimidos por el ejercicio de la propia libertad que el sistema promueve. Si durante el siglo XX el capitalismo, al menos en América Latina, había sido efectivo en la implantación de políticas regresivas en los términos de la distribución de las riquezas y el reconocimiento de derechos por la vía del autoritarismo, en la actualidad asistimos a una etapa en la que la acumulación del capital opera a partir de las capacidades del individuo de autoexplotarse y consumir su sí mismo en ese proceso.

En segundo lugar, asistimos a una catástrofe cognoscitiva signada por el exceso de información. En este sentido, el ser humano pierde sus capacidades de agencia en la medida en que es incapaz de sintetizar por sí mismo la complejidad del conocimiento puesto a su disposición, lo que lo vuelve progresivamente más dependiente del funcionamiento de algoritmos digitales. Ha quedado pendiente en las reflexiones que han antecedido ahondar en el fenómeno de las inteligencias artificiales, como chatGPT, y los impactos consecuentes que la relación con estas ocasionan en nuestras facultades para conocer, interpretar e imaginar el mundo.

Finalmente, asistimos a la catástrofe ambiental, de la cual solo hemos dado algunas menciones. Esta se vincula al exceso de producción y, por ende, al exceso de basura. Esta catástrofe amenaza no solo el cómo habitamos el mundo, sino el hecho de que lo estemos habitando. El hecho de que haya mundo que habitar. La proyección del futuro es, en general, problemática, en la medida en que, en primer lugar, el mundo corre peligro de no ser habitable en el mediano y –quizás también– en el corto plazo; en segundo lugar, porque nuestras facultades cognoscitivas se hallan saturadas y nos impiden pensar adecuadamente el escenario e imaginar sus soluciones; y porque, en tercer lugar, esto paraliza nuestra capacidad de juzgar ética y políticamente la situación, lo que promueve la inacción ante un futuro terrible que, en parte, ya ha llegado.

Ante este escenario, hemos considerado necesario recuperar el rol de la pedagogía crítica para confrontar el presente catastrófico postulando dos principios que resultan necesarios para afirmar el posicionamiento docente. Por un lado, que una clase es un tiempo en el cual podemos, profesores, profesoras y estudiantes detener la marcha acelerada de la temporalidad cotidiana para poder prestarle *verdaderamente* atención al mundo. Pero, para que esto sea posible, es necesario que reivindicemos el carácter inútil, en el sentido de falta de utilidad, del sistema productivo, de los saberes que se aprenden en una clase. Frente a un exceso de libertad que se trastoca en auto-opresión, la relación que una clase establece con el mundo debiera promover que los y las estudiantes se liberen de (nieguen) esa libertad que los acaba oprimiendo. En tal sentido, el educador crítico y la educadora crítica deben habilitar la clase como un espacio de producción de tiempo libre en cuanto tiempo de estudio.

Por otro lado, y de forma consecuente con esa liberación, hemos sostenido que el educador crítico o la educadora crítica ha de poder posicionarse ética y políticamente como un soñador despierto de sueños diurnos. En este sentido, debe poder problematizar la realidad para dar cuenta de que otros futuros son posibles frente a la indeclinable catástrofe neoliberal. En este punto consideramos que los planteos de Paulo Freire en la década de 1990, en un contexto de avanzada de la ideología fatalista neoliberal, resultan de mayor actualidad que su *Pedagogía del oprimido*. Frente al escenario desesperanzador del triunfo del neoliberalismo, de la catástrofe en la que vivimos, es necesario que el educador y la educadora críticos asuman un posicionamiento centrado en la esperanza.

A 50 años del derrocamiento de Salvador Allende en Chile y 40 años del final de la dictadura civil-militar en la Argentina, los escenarios autoritarios no emergen de la misma forma que otrora. Practicar la memoria es una necesidad en las aulas para poder reconstruir la temporalización de la existencia y postular la posibilidad de un futuro mejor que el presente en el que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2020). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: Itaca, Universidad Autónoma de México.
- Bensayag, M. (2021). *¿Funcionamos o existimos? Una respuesta a la colonización algorítmica*. Valencia: Prometeo.

- Berardi, F. (2020). *Fenomenología del fin: Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Berardi, F. (2022). *El tercer inconsciente: La psicoesfera en la época viral*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bloch, E. (2007). *Principio esperanza*. Madrid: Trotta.
- Couldry, N. y Mejías, U. (2022). *El costo de la conexión: Cómo los datos colonizan la vida humana y se la apropian para el capitalismo*. Buenos Aires: Godot.
- Fisher, M. (2020). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. México: Siglo XXI.
- Han, B. C. (2016). *Sobre el poder*. Barcelona: Herder.
- Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Larrosa Bondia, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. En J. Larrosa Bondia, K. Ch. Rechia y C. J. Cubas (eds.), *Elogio del profesor* (pp. 77-117). Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Marder, M. (2022). *El vertedero filosófico: Una fenomenología de la devastación*. Barcelona: NED.
- Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática: El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2018) *Por un populismo de izquierda*. México: Siglo XXI.
- Schultz, T. (1983). La inversión en capital humano. En *Educación y Sociedad, Revista Interdisciplinaria de la Educación*, 1, 181-194.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Traverso, E. (2021). *Las nuevas caras de la derecha: ¿Por qué funcionan las propuestas vacías y el discurso enfurecido de los antisistema y cuál es su potencial político real?* México: Siglo XXI.