

¿Qué significa educar para la emancipación? ¿Sería posible lograrlo a través de nuestras instituciones educativas? ¿Qué significa formar o transformar las subjetividades? Y, en todo caso, ¿cómo se enlazarían las mutaciones subjetivas con los cambios políticos y sociales? Estos interrogantes constituyen el corazón y, a la vez, el hilo argumental de este libro. Desplegar estas cuestiones con la perspicacia con la que lo hace el autor implica adentrarse constantemente en nuevos interrogantes que tocan aspectos centrales de la filosofía política y de la filosofía a secas: ¿qué hace que seamos lo que somos?, ¿cómo es posible el cambio subjetivo?, ¿cómo se transforma la sociedad?, ¿cómo se relaciona la libertad con la obediencia?, ¿qué sería un proyecto emancipador?, ¿qué lugar le cabe a la escuela en la construcción de una comunidad emancipada? El libro no yuxtapone, meramente, la reflexión teórica con una voluntad práctica de transformar las instituciones y la sociedad. Para el autor, la primera solo tiene algún sentido profundo cuando logra encauzar de alguna manera lo segundo. La voluntad de teorizar está en función de la voluntad de cambiar el mundo. Esta pulsión política emancipadora anima cada página del texto y nos alienta a imaginar que otro destino es posible; que no estamos condenados a repetir lo que hay y que la función de la educación puede ser no solo acompañar la adaptación al mundo existente, sino el germen emancipador de su transformación radical.

Gustavo Ruggiero es educador, con amplia trayectoria en escuelas secundarias del conurbano bonaerense y en institutos de formación docente. Se especializa e investiga sobre enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación y filosofía e infancias. Ha publicado artículos sobre estos temas en Argentina, Brasil, Uruguay, Chile y Colombia. Es profesor universitario en Filosofía por la Universidad Nacional de General Sarmiento y obtuvo el grado de doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Actualmente es investigador-docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Ha dirigido y coordinado diversos proyectos educativos y culturales con intervención territorial.

Ruggiero, Gustavo

Educación, emancipación y autonomía : del imperativo al proyecto / Gustavo

Ruggiero. - 1a ed - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022.

Libro digital, EPUB . - (Educación / 33)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-587-7

1. Emancipación. 2. Filosofía de la Educación. I. Título.

CDD 370.1

EDICIONES UNGS

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa Ediciones UNGS

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: Edit Marinozzi

Conversion epub: Javier Beramendi

Hecho el depósito que marca la Ley 11723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.



Gustavo Ruggiero

Educación, emancipación y autonomía

Del imperativo al proyecto

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Índice

Prólogo

Otra educación es posible

Palabras preliminares y agradecimientos

Introducción

Primera parte

Capítulo 1.

Un giro decisivo

De la *paideia* griega a la Ilustración

La tensión autonomía-heteronomía como paradoja constitutiva de la pedagogía moderna

Capítulo 2.

Sentidos de la autonomía

La autonomía como desarrollo moral y cognitivo

La autonomía como descentralización educativa

La inversión valorativa de la autonomía: las nuevas infancias y juventudes

La autonomía desde una perspectiva biológica: el cerco cognitivo

La expresión de la autonomía como cuestión universitaria

Capítulo 3.

Perspectivas filosófico-pedagógicas emancipatorias

Derivas progresistas de la ilustración

La pedagogía escolanovista

La pedagogía libertaria

De la imprenta escolar a la pedagogía institucional

La pedagogía institucional y la autogestión escolar

La vocación ontológica de *ser más* del ser humano

La igualdad de las inteligencias como emancipación intelectual

Educación y acontecimiento: el sujeto de la emancipación es el sujeto colectivo

Segunda parte

Capítulo 4.

Autonomía como elucidación

Individuo, psique socializada y sujeto: el hombre es un animal loco

La socialización de la psique siempre es un cerco cognitivo

La sociedad y el ocultamiento de su dimensión instituyente

La institución y las significaciones imaginarias sociales

La imaginación: el elemento excluido de la tradición filosófica y pedagógica

Las dos dimensiones de la imaginación y la perspectiva pedagógica emancipatoria

Capítulo 5.

La escuela: de la autonomía como imperativo a la autonomía como proyecto

Tres tensiones

La escuela: lo visible y lo invisible

¿La escuela como espacio de reconstrucción de las subjetividades?

La escuela y el avance de la insignificancia

La escuela y los problemas de una pedagogía emancipatoria

Capítulo 6.

Escuela y subjetivación política

El gobierno de la escuela y el problema de la construcción de ciudadanía: la educación con miras a los asuntos comunes

La producción de lo común

Democracia: desmesura y contingencia

Autonomía como reflexión y deliberación: dar cuenta y sentido de lo que se dice y se hace

Epílogo

Bibliografía

Prólogo

Otra educación es posible

¿Qué significa educar para la emancipación? ¿Sería posible lograrlo a través de nuestras instituciones educativas? ¿Qué significa formar o transformar las subjetividades? Y, en todo caso, ¿cómo se enlazarían las mutaciones subjetivas con los cambios políticos y sociales? Estos interrogantes constituyen el corazón y, a la vez, el hilo argumental de *Educación, emancipación y autonomía. Del imperativo al proyecto*, de Gustavo Ruggiero. Desplegar estas cuestiones con la perspicacia con la que lo hace el autor implica adentrarse constantemente en nuevos interrogantes, que tocan aspectos centrales de la filosofía política, y de la filosofía a secas: ¿qué es lo que hace que seamos lo que somos? ¿Cómo es posible el cambio subjetivo? ¿Cómo se transforma la sociedad? ¿Cómo se relaciona la libertad con la obediencia? ¿Qué sería un proyecto emancipador? ¿Qué lugar le cabe a la escuela en la construcción de una comunidad emancipada?

Por cierto, intentar responder estas preguntas puntualmente merecería unos cuantos volúmenes. A cambio, el libro se entrama en su recorrido de una manera muy sagaz, de un modo que permite ir visitando esas cuestiones y ofreciendo a la vez numerosas pistas para encararlas o revisarlas con nuevos ojos, desde la perspectiva de la autonomía como llave conceptual y práctica para la emancipación.

Si bien el texto abre constantemente complejos interrogantes, la preocupación central de Ruggiero, que orienta todo su trabajo, es indagar cómo podemos transformar este mundo, subjetiva y materialmente, y la función que cumpliría la educación en esa tarea. Por ello, el libro crece como un constante encuentro de educación, filosofía y política. Estas diversas perspectivas se entrelazan, realimentan o ponen en tensión, para echar algo de luz a aquella preocupación mayor.

El libro no yuxtapone, meramente, la reflexión teórica con una voluntad práctica de transformar las instituciones y la sociedad. Para Gustavo, la primera solo tiene algún sentido profundo cuando logra encauzar de alguna manera lo segundo. La voluntad de teorizar está en función de la voluntad de cambiar el mundo. Esta pulsión política emancipadora anima cada página del texto y nos alienta a imaginar que otro destino es posible; que no estamos condenados a repetir lo que hay y que la función de la educación puede no ser solo acompañar la adaptación al mundo existente, sino el germen emancipador de su transformación radical.

Cuando se construyen los caminos propios, se suele andar con algunos compañeros de ruta que nos orientan, nos balizan el territorio o nos dan algunas pistas que permiten encarar los trayectos personales. Gustavo Ruggiero encontró en mu-

chos pasajes de la obra de Cornelius Castoriadis ese acompañamiento inicial que le permitió desplegar sus propias ideas filosóficas con firmes bases conceptuales e inquietudes políticas cercanas. La labor que realizó Ruggiero con varias de las categorías emblemáticas de Castoriadis, reconstruyéndolas y empleándolas en función de sus inquietudes filosóficas y políticas sobre la educación, es notable. En especial, porque Castoriadis no ha sido muy tenido en cuenta para pensar la educación, ni tampoco él se ha dedicado mucho a este campo. Por este motivo, el libro es muy original y en muchos pasajes, fundacional, respecto de la relación de la obra de Castoriadis con la educación. Es significativo, entonces, cómo el trabajo no se restringe meramente a la aplicación o traspolación de algunas nociones de aquel autor para apoyar sus inquietudes; se trata de una verdadera reinención, muy personal, de algunos términos representativos de Castoriadis que son reelaborados para construir un horizonte conceptual propio. En esto radica la singularidad del libro: se trata de una mirada renovada y estimulante sobre el campo problemático de la educación en clave política y filosófica, tan sumergido hasta hace poco en la aparente inexorabilidad de estado de las cosas.

Desde un punto de vista formal, Gustavo va construyendo su marco teórico con cuidado desde las primeras páginas, pero en especial, lo expande en el tercer capítulo (“Autonomía como elucidación”), verdadero núcleo propositivo del libro. De aquí se irradia la luz que ilumina conceptualmente los capítulos anteriores (antecedentes y referencias vecinas) y los siguientes (puesta en juego y aplicación). El horizonte teórico novedoso que propone el libro, desde el que se enfoca la educación, tiene una serie de términos clave: individuo, sujeto, psique, sociedad, institución, elucidación, imaginación, educación, autonomía, emancipación. Pero son dos en especial los que dan el tono a todo el volumen: *educación y emancipación*. Son las dos palabras que definen el título del libro, pero, sobre todo, es estratégica su vinculación. Todo el libro gira entonces en torno de tres elementos básicos: educar, emancipar y, en especial, de su conjunción, el “y” que los vincula, y de las complicaciones y posibilidades que implica ese nexo intencional.

Uno de los temas clásicos de la relación filosófica entre educación y política (o incluso de la relación entre filosofía y política, a secas) consiste en enfrentar algunos interrogantes cruciales: ¿cómo podemos ser, en gran medida, el resultado de un conjunto de condicionamientos y circunstancias y a la vez cuestionar aquello de lo que somos ese resultado (la sociedad, la educación)? ¿Cómo se construye —y, sobre todo, cómo se puede pensar— ese lugar desde el cual establecemos una mirada que revisa aquello que hizo —y hace— que seamos lo que somos?; es decir, ¿cómo se construye conceptualmente las condiciones de una mirada que está de por sí condicionada? ¿Cómo salir del juego de representaciones que constituyen nuestra subjetividad, y que la condicionan, para poder pensarse a sí misma? Gustavo halló en los conceptos de autonomía e imaginación, y en especial, el de imaginación radical, la

posibilidad y el sostén teórico para objetar este bucle autorreferencial. En la medida en que las instituciones de nuestra sociedad se sostienen en la ilusión de su inalterabilidad, la autonomía expresa la lucha contra ese cierre aparentemente inexpugnable y la imaginación es lo que permite romper esa estructura de normalidad. Esto supone visualizar en todo su alcance cómo la cualidad de la imaginación puede trasladarse de la esfera individual a la social, y viceversa, para quebrar el orden normal de las cosas.

La voluntad de transformación que transmite el libro supone abordar cuestiones complejas cuando afronta las institucionalidades dominantes: ¿cómo enfrentar las inercias burocráticas, las desidias administrativas, las rutinas naturalizadas, para que las escuelas adquieran un sentido diferente y renovado, en el que el trabajo colectivo y horizontal de sus integrantes reemplace los controles a distancia o autoasumidos, ineptos y esterilizantes, en pos de que la educación sea un ejemplo vivo del pensar y hacer conjunto? El libro muestra en múltiples circunstancias cómo las aulas son un lugar privilegiado para la reflexión colectiva y la construcción de un común que la sociedad actual nos niega, con su imposición de fragmentación y masificación a la vez, como sumisos consumidores, creyentes fieles de que nuestra libertad se materializa en una elección de góndola. Frente a esta realidad agobiante que parece no ofrecer más opciones que adaptarse al capitalismo contemporáneo de la mejor manera posible, el libro contagia una ineludible confianza en la capacidad creadora del ser humano para hallar otro destino que el que se nos presenta como ineludible.

La filosofía de la educación —en particular, cuando es visitada en clave política— se está reinventando en la actualidad como un campo de importantes producciones y debates. *Educación, emancipación y autonomía. Del imperativo al proyecto*, de Gustavo Ruggiero, tiene todo lo necesario como para constituirse en una pieza significativa de este campo renovado. Esperamos, entusiastamente, que así sea.

Alejandro Cerletti

Palabras preliminares y agradecimientos

Una preocupación anima este trabajo: los efectos de la derrota de los proyectos emancipadores. Tanto en la política como en la pedagogía, en el curso de los dos siglos precedentes, tuvieron lugar enormes gestas colectivas animadas por el deseo de igualdad. Mi amiga Olga Grau, filósofa chilena, no acordará con esta expresión, pero la constatación de esa derrota no debería suponer en modo alguno una claudicación a la pretensión emancipatoria de la educación. Nuestro tiempo sigue siendo un tiempo inscripto en la historia, pese a los discursos que intentan cerrarlo. No hay destino inexorable. La oscuridad del presente no justifica ninguna conclusión. Se trata, por el contrario, de reconocernos una cierta capacidad de invención y apertura a la creación de sentidos. Porque fuimos capaces de crear figuras del pensamiento que hicieron visibles el deseo de libertad y la posibilidad de una igualdad radical. Semejantes invenciones justifican por sí solas cualquier espera. Es cierto también que el actual estado de cosas no evidencia que los esfuerzos hayan sido suficientes o que los sufrimientos de las luchas hayan sido compensados. Merecen, no obstante, un respeto sin reservas y podemos honrarlos cotidianamente sosteniendo su memoria en nuestra tarea educadora. Son heridas persistentes, que siguen doliendo en las que nos causa el presente.

El siglo XX dejó, entre muchas otras cosas, un importantísimo aprendizaje político: los procesos de dominación se juegan no solo en la materialidad de las relaciones económicas, sino también, y tal vez principalmente, en el plano de la subjetividad. Un aporte reflexivo como el que pretende este trabajo es una voluntad que se agrega a las múltiples formas de resistencia que una multitud considerable de personas sostienen frente a un modelo societario cada vez más selectivo y totalitario.

Si bien este libro es el resultado de un trabajo de investigación sostenido para una tesis doctoral, su deseo mayor es exponerse ahora ante las compañeras y los compañeros que sostienen las escuelas todos los días. Solo frente a ellas y ellos este trabajo terminaría de cobrar sentido. Por muchas razones. Quienes realizan esa tarea de cuidado, educación y sostén de niños, niñas y adolescentes en las escuelas, demasiadas veces tienen que hacerlo contra adversidades de todo tipo. Desde desdichas pequeñas hasta tragedias absurdas e infinitamente injustas como la muerte de Sandra y Rubén. Nunca antes de sus muertes sospechábamos que educar podría ser una tarea que se cobrase la vida de quien la realiza. Sabíamos que pensar políti-

camente la pedagogía podía costar persecuciones y censuras de todo tipo. Pero nunca imaginamos que preparar la leche y el mate cocido para el desayuno o la merienda escolar se podía transformar en el fin de toda ilusión educadora y en ausencias tan dolorosas. La burocracia, el administrativismo perverso que ejecuta reglamentos aun cuando carezcan de sentido y solo los sostenga una repetición alienante, pueblan las escuelas todos los días; sustituyen la capacidad creadora de maestras y maestros y aplastan genuinos proyectos de transformación de las prácticas educativas. Por eso este libro, aun cuando no logre su cometido, no se presentará con modestia: intenta ser un aporte a la democratización radical de las instituciones escolares: solo una escuela que practique la democracia será una escuela que contribuya realmente a la democratización de las sociedades.

Un trabajo como el que aquí se presenta suele ser el resultado de muchas cosas. No las repasaré ahora porque la lista no resultaría exhaustiva y sería apenas el recorte de una puesta en escena. Puedo decir, no obstante, que esta experiencia resultó ser el efecto de un cierto azar o tal vez la consecuencia de determinaciones parcialmente inteligibles. Sin perjuicio de ello, el resultado ha sido el de un aprendizaje vivido con plenitud, gracias al pensamiento compartido en el encuentro con amigos y amigas de la vida, colegas y compañerxs de caminos y de luchas. En rigor de verdad, siento que hay aquí un trabajo colectivo que se condensa provisoriamente en una autoría individual.

Deberé por siempre al invalorable estímulo y fraterno acompañamiento de Alejandro Cerletti y su decisiva influencia intelectual, el haber encontrado la pasión por escribir este trabajo. Debo además un profundo agradecimiento a Eduardo Rinesi, a Graciela Frigerio, a María Laura Méndez y a Gabriela Diker, a quienes agradezco tantísimas conversaciones sobre el asunto de este libro. No puedo dejar de destacar también la fraterna presencia de César Marchesino, que más allá de su eventual condición de jurado de la tesis que dio lugar al libro, leyó y debatió con generosidad y compromiso militante las ideas que aquí se exponen. La fortuna, otra vez, abrió caminos en los que encontré la inteligencia, la sensibilidad y la amistad de todxs ellxs. Su generosidad y su excepcional formación intelectual, no solo valorada por quien suscribe, es motivo de una enorme alegría. Sus presencias en este libro van mucho más allá de las citas. Tengo la dicha de compartir con ellxs la misma pasión por el aula. En el trabajo en conjunto he ratificado la convicción de que el aula –o el espacio que en el futuro sea ese lugar– es un lugar inexcusable para poner en juego lo que pensamos y para tensar, todo cuanto sea posible, las hipótesis pedagógicas, filosóficas y políticas. Daría por cumplido un anhelo si un libro como este lograra hacer un aporte a la comprensión de lo que hacemos en las escuelas, en los institutos de formación docente y en las universidades.

La gratitud por el trabajo y el pensamiento compartido traen a mi memoria una multitud de voces. Entiendo que bien vale la ocasión para hacer público unos nom-

bres propios, cuyas trayectorias educadoras y militantes nutrieron más de una de las ideas trabajadas en este libro. Así es que Marina Maturano, Cintia Córbova, Juan Nesprías, Victoria García, Darío Peralta, Ignacio Gordillo, Patricia Guindi, Romina Ángel, Maximiliano Durán, Javier Freixas, Laura Galazzi, Natalia Cantarelli, Diana Gómez, Carolina Mamilovich, Laura Agratti, Verónica Bethencourt, Dolores Marcos, Laura Morales, Alejandro Ruidrejo, Olga Grau, Mauricio Langón y Walter Kohan, han pasado por aquí dejando sus huellas.

El rigor académico suele exigir una cierta distancia con aquello que se investiga. A pesar de los numerosos esfuerzos intelectuales para lograr lo que habría sido, tal vez, un justo distanciamiento del asunto estudiado, no he podido dejar de implicarme en él. Entiendo que esto pueda restarles a los argumentos alguna rigurosidad conceptual o metodológica. Pero si se considera el objeto de la reflexión, se podrá admitir que la universalidad de los conceptos puestos en juego conviva con preocupaciones coyunturales. Por encima de otras cosas, es la pasión por *lo común* y la voluntad política de dirigir el esfuerzo intelectual personal a la discusión pública sobre las prácticas educativas, la que anima este trabajo. Se notará fácilmente que tiende a considerar los problemas que trata desde una perspectiva histórico-social. Quizás esto explique en parte el encuentro, hace muchos años ya, con la obra de Cornelius Castoriadis. Habría un movimiento histórico, llamado por este filósofo *proyecto de autonomía*, que como movimiento democrático y filosófico creado por los griegos de los siglos VI y V a. C., inaugura el gesto de la interrogación ilimitada sobre los principios instituidos por la comunidad. Principios que deberán comprenderse como *significaciones imaginarias* creadas por el colectivo anónimo; *democracia* y *filosofía* no son sino reversos de una misma cosa: la capacidad instituyente de la *psique* y de la *sociedad*, en cuyo centro no habría que ubicar a la razón sino a la *imaginación*.

Entre las muchas pasiones que sostuvieron la elaboración de este trabajo cuenta, sin dudas, la de la enseñanza. De modo tal que muchos de los debates imaginados durante su escritura, tuvieron como interlocutores posibles a profesorxs de educación media, a maestras y maestros y a quienes se están formando para serlo. En particular, quienes se preocupan por la construcción de ciudadanía o aquellos que incorporan en su tarea la preocupación por “formar en valores”, serán posiblemente los polemistas más cercanos. Si alguna utilidad práctica pueda aportar este libro a esa tarea, creo que sería la de interponer algunas objeciones a una práctica voluntarista o ingenua. En especial, porque los supuestos sobre los que se asientan esas prácticas de enseñanza no siempre están reflexionados y el malestar por los fracasos y las frustraciones, a veces no logra romper la barrera de la costumbre.

Este trabajo finalmente tiene también una última pretensión afectiva: dedicarse. Y digo trabajo de manera explícita y en su sentido más material posible, porque está dedicado a la memoria de mi padre, el carpintero Eduardo Ruggiero, con quien

estos asuntos no eran motivo de conversación, aunque ello no impidió que en sus silencios sintiera una amorosa compañía. A la belleza con que irrumpieron en el mundo Victoria y Eric y a sus pasiones contagiosas. Y a Cecilia, que con su bondad y amor inagotable me sostiene cada vez que todo parece desmoronarse.

Introducción

... ¿por qué diablos estos salvajes no se contentan con cazar y se ponen a representar cosas? ¿Y por qué se ponen a representarse cosas diferentes, cuando todos no hacen más que cazar?

C. Castoriadis (2006: 63)

... el hombre es paisaje que anda...

Los Olimareños

Si nuestra especie no se extingue por efecto de sí misma o por alguna otra causa por ella incontrolada, hay chances ciertas de que un día vivamos en instituciones y sociedades autogestionadas. En términos lógicos, es posible construir sociedades des-jerarquizadas y des-burocratizadas, porque no hay obstáculo orgánico-funcional que impida de modo irrevocable que ello ocurra. Sin embargo, para que una idea tal se convierta en realidad, el primer problema que hay que enfrentar es *elucidar* qué debemos saber de nosotros mismos –individual y colectivamente– para que una utopía semejante tome forma.

En el mundo contemporáneo, la pretensión de autonomía política se manifiesta en algunos puntos del planeta con la finalidad de sustraer una porción de geografía a una totalidad que se manifiesta opresiva. Pareciera no haber posibilidad de desvincular la autonomía, en ese sentido, de la libertad. Sin embargo, como veremos más adelante, la autonomía puede consistir en todo lo contrario. Es decir, puede constituir un sutil mecanismo de transferencia de responsabilidades de un todo a las partes para que estas hagan funcionar aún mejor al todo.

Más allá de los efectos positivos o negativos que de la autonomía puedan predicarse, lo que es importante notar sin rodeos es que, para el ámbito de la educación, uno de los mandatos fundacionales de la modernidad, el *atrévete a pensar por ti mismo*, sigue resonando cada vez que alguien emprende la tarea de pensar cómo es posible –si verdaderamente lo es– educar para la emancipación. Dice Eugène Enriquez (2009) que lo esencial de la formación y la educación es formar individuos que puedan pensar por cuenta propia, interrogándose por los efectos posibles y concretos de sus acciones. Esta pretensión no está lejos de lo que Theodor Adorno sugiere, a consecuencia de su reflexión sobre la educación después de Auschwitz: la educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica (1998: 81). Esta proposición satura ya las intenciones de la empresa educativa contemporánea, cada vez que hay una petición de principio. Se repite la consigna: hay que *ilustrar*, tenemos que enseñar a pensar; hay que volver conscientes a los individuos de las causas y de las consecuencias de sus actos, puesto que del desarrollo de

la capacidad de razonar se deriva la verdadera posibilidad de deliberación y elección de los destinos individuales y colectivos.

Sin embargo, la pregunta más interesante que se formula Adorno en ese emblemático texto, quizás sea aquella que en su sencillez expresa toda la dificultad de la tarea educativa y su principal contradicción: “Hay que preguntarse de dónde saca hoy alguien y se adjudica el derecho de decidir para qué tienen otros que ser educados” (1998: 95).

Volver sobre la pretensión emancipatoria de la educación significa instalar una vacilación, a propósito de lo que siempre se presentó como una posibilidad, o peor aún, como una certeza. Se trata de la realización de un gesto propio de la filosofía. Más allá de las expresiones de deseo o de las convicciones políticas, o incluso del encanto que la palabra *emancipación* provoca, nos puede resultar más provechoso pensar si es verdaderamente posible educar para emancipar, o si, por el contrario, no se trata de una contradicción en sus propios términos. Hay una cantidad considerable de supuestos filosóficos, pedagógicos y políticos implicados en el asunto. Sobre ellos necesitamos pensar. Para iniciar ese recorrido queda entonces anotada desde ahora una sospecha: *toda pedagogía que pretenda emancipar esconde una contradicción muy difícil de resolver.*

Existen por lo menos cuatro razones muy elementales que nos permiten justificar la reflexión que proponemos. Comencemos por lo más evidente: si podemos preguntarnos si es realmente posible educar para emancipar es porque nada nos permite asegurar, de un modo preciso, que la educación que reciben lxs niñxs y lxs jóvenes, se exprese, en la actualidad, en términos emancipatorios. En segundo lugar, no es difícil advertir que no vivimos en sociedades emancipadas y que nuestros sistemas educativos no apuntan a ese fin, más allá de la valoración que nos merezca la retórica escolar; dicho apenas de otro modo: nuestras sociedades no han logrado formar sujetos e instituciones autónomas. Por otra parte, tiene sentido sostener la pregunta, porque si la abandonamos, el horizonte de comprensión de lo que hacemos y pensamos en el campo educativo, se reduce ruinosamente a buscar los modos de justificar el conformismo desde el que nos deslizaríamos con prontitud a un fatalismo antropológico. Y finalmente, asumir la pregunta por la posibilidad emancipatoria de una práctica educativa nos permite ver que una pretensión semejante puede querer decir cosas distintas e incluso contradictorias; aun cuando la fuerza de significantes como *emancipación, autonomía e igualdad* nos haga suponer que estamos hablando de lo mismo.¹

Con la idea de emancipación se pueden hacer muchas cosas en educación. Incluso provocar exactamente lo contrario. La propia idea de emancipación, además de ser demasiado abstracta, viene “apresada”, como sugiere Adorno (1998: 96), en una dialéctica. La educación de la racionalidad, en este sentido, será un combate en

dos frentes. Por un lado, es examen y adaptación a lo existente, es decir, capacidad de comportarse en el mundo; pero por otro, es necesidad de que la conciencia se enfrente a él, puesto que, de lo contrario, la mera adaptación haría prevalecer el estado de cosas existente. Sobre esta tensión se trabajará específicamente más adelante.

Persistir en la pregunta sobre las posibilidades de una educación emancipadora requiere de una serie de conceptos que permitan elaborar las dificultades y los problemas que pone en evidencia esta pregunta. Encontré en la obra del filósofo de origen griego, luego nacionalizado francés, Cornelius Castoriadis, un buen punto de apoyo para replantear con cierto optimismo que la autonomía es proyecto y no imperativo. Este es el asunto central de este libro. En el singular modo en que Castoriadis comprende al *sujeto* y la *institución*, en su análisis de las sociedades contemporáneas, pero muy especialmente en su teoría sobre la función de la *imaginación* como motor de la *creación* individual y colectiva, hay un terreno muy fértil para encarar el asunto propuesto. La lectura que propongo aquí de la obra de Castoriadis es, sobre todo, en clave educativa. Esta interpretación aporta una cierta novedad en cuanto que sus textos han sido apropiados, con mayor frecuencia, en el ámbito del psicoanálisis, la sociología y en menor medida, curiosamente, en el de la filosofía. Su perspectiva teórica tiene la virtud, además, de ayudarnos a mantener la atención, todo el tiempo que nos sea posible, contra esa forma de *heteronomía* que provoca la propia academia, que consiste en convertir a los autores en objeto de estudio en sí mismos. La obra de Castoriadis funcionará entonces, o al menos esa es la pretensión, como una estructura conceptual que posibilita encarar el problema de una educación emancipatoria desde una perspectiva del *sujeto*, de la *sociedad* y de las *instituciones*. Esta construcción filosófica insistirá en cuestionar una versión de la historia y la cultura como determinación, poniendo así en evidencia que pensar el camino de la emancipación en educación no tiene chances si se sostiene en la *educación de la razón* como imperativo subordinante de cualquier otro atributo. Porque, y este es el punto de difícil tratamiento por su carácter contraintuitivo, la racionalidad será comprendida aquí como función de organización y clausura. Digámoslo sin vacilación, no es la racionalidad la función creadora de nuevas figuras y formas del pensamiento: es la *imaginación*. Lo nuevo no se deduce racionalmente; es invención radical. Y es por esta afirmación que hay que abordar la cuestión más difícil de todas: el lugar de la *imaginación* en la teoría del sujeto y en la pedagogía.

Este trabajo asume que todo *lo que es*, es creación de la imaginación humana. Aprovechemos al máximo el esfuerzo teórico de Castoriadis: la imaginación no es lo engañoso, por oposición a la razón, o lo meramente especular por oposición a lo real. Al poner en el centro de su filosofía a la *imaginación*, Castoriadis mueve de su eje una interpretación tradicional de la historia y la política y de ese modo comien-

za a ser posible *elucidar* cómo es que se crean las sociedades en las que vivimos y qué posibilidades hay para lo nuevo. La transformación de una sociedad queda ligada a la creación de nuevas *significaciones imaginarias* sociales e individuales. El hombre es un animal *loco* porque es un ser que piensa. Su psiquismo no es meramente funcional. Invierte al mundo y a las cosas que lo componen de ciertos significados. De allí que la *imaginación radical*, cualidad del hombre y de las sociedades, permita crear e instituir nuevas figuras de lo social y nuevas formas de la subjetividad. Cuando la imaginación se somete a la reflexión, vale decir, cuando iniciamos una interrogación filosófica sobre *lo que hay o lo que es*, tanto en términos individuales como colectivos, se establecen entonces las condiciones de posibilidad para que, tanto en el individuo como en la sociedad, tenga lugar un pensamiento autónomo. Las sociedades –y las instituciones que la componen– se sostienen en la *ilusión de clausura* o de totalidad inexpugnable. La autonomía es la lucha contra esa clausura y la imaginación lo que permite romperla. Tanto la *filosofía* como la *política* –luego el *psicoanálisis*– constituyen para Castoriadis las creaciones que configuran el proyecto de autonomía en Occidente. La autonomía es siempre una actividad *práctico-poietica*, por eso es que es pensada por Castoriadis como *proyecto*. En la filosofía se expresa como *interrogación ilimitada* y en la política como cuestionamiento de lo instituido y *autoinstitución* explícita de instituciones que permitan producir sujetos y regímenes autónomos. Si la inmensa mayoría de los individuos –incluidos las y los educadores– tomamos por cierto, fatal y absoluto lo instituido, no solo se “normalizan” los significados que han dado forma a nuestra subjetividad y a nuestras instituciones, entre ellas, principalmente la escuela. Lo “normal”, en términos de lo que es habitual, lo establecido, es que los individuos percibamos a las instituciones y a los significados como creaciones ajenas a nosotros mismos. De allí, dice Castoriadis, que esta autoinstitución de las sociedades quede oculta como autocreación, y por eso en lugar de asumir la posibilidad creadora de lo imaginario, imputamos su origen a una fuente extrasocial: los antepasados, los dioses, Dios, las leyes de la historia o las leyes del mercado. Siempre a una fuente exterior antes que a la efectiva actividad de la colectividad existente (Castoriadis, 1996).

Por otra parte, la pregunta sobre la pretensión de educar para emancipar nos pone frente a la impostergable necesidad de comprender –y aceptar– tanto la transitoriedad de nuestras vidas, como la de las instituciones por las que estas mismas vidas transcurren. La brevedad en la que nuestro tiempo vital se inscribe respecto de la historia de la humanidad, puede encontrar, en lo que Castoriadis nombró como *proyecto de autonomía*, un punto firme para comprender y decidir sentidos y direcciones de nuestro pensar y hacer en sociedad. Ello no implicará reintroducir un sentido inmanente, universal y necesario, para la historia de nuestra especie, como ya nos enseñó la filosofía posmarxista y poshegeliana. Estamos avisados de las obje-

ciones a los “grandes relatos” y de las fallidas pretensiones organizadoras de las filosofías de la historia en esa clave. Entiendo, sin embargo, que lo que Castoriadis llama *proyecto de autonomía*, contiene una representación de la historia, pero no pretende una totalidad domesticable conceptualmente. Esta perspectiva permite trazar horizontes de acción política y pedagógica, aceptando la contingencia y arbitrariedad de todo orden social y de sentido, e incluso asume como posible que tal vez nunca la humanidad conozca sociedades autónomas. El proyecto de autonomía, como aceptación de la autocreación y autolimitación de la sociedad, se inaugura en la historia de Occidente con la invención de la *democracia* y de la *filosofía* en Grecia. Es la aparición de la pregunta acerca de si nuestras leyes son justas o nos merecemos otras.² El proyecto de autonomía vuelve inteligible la creación colectiva de las leyes que organizan la vida en común, pero al mismo tiempo, esa inteligibilidad no es meramente procesual: el movimiento de comprensión democrática de la creación de la ley trae consigo la imposibilidad de remitir el fundamento de esa ley a un principio extrasocial. Este proyecto solo ha sido realizado parcial e intermitentemente en algunos momentos de la historia de nuestras sociedades, y sus preguntas principales resuenan de un modo distinto cada vez: *¿qué podemos pensar?, ¿qué podemos hacer?, ¿cómo podemos organizar nuestra comunidad?*

Así, la pregunta por la posibilidad de educar para emancipar parte de la siguiente consideración: la educación no es causa del orden social como tampoco una pura determinación o epifenómeno de ese orden. Si bien puede ser un exceso considerar que la escuela reproduce por sí misma el orden social, restarle lugar en la creación de *significaciones imaginarias sociales* es, sin dudas, un defecto. Por eso el problema no será, en este caso, el de la *reproducción*, sino el de un *conformismo generalizado* y un *avance de la insignificancia*.³

Pero sobre todo es una pregunta que, admitiendo tanto nuestra finitud individual como la contingencia y arbitrariedad de todo orden social, posibilita empezar desde allí, y sin pretensión totalizadora, un camino de *elucidación* de nuestro propio tiempo y de nuestro devenir en las instituciones educativas. Como consecuencia de este supuesto, este trabajo desplazará el planteo del problema en términos de *continuidad-discontinuidad*, o de *reproducción-cambio*, como generalmente se lo ha propuesto, poniendo como eje la tensión *autonomía-heteronomía*. Para ello será preciso contar con una perspectiva ontológica que pueda dar sustento firme a una serie de definiciones implicadas en los argumentos. Se propondrá, entonces, una concepción de *sujeto*, de *institución* y de *sociedad* que en conjunto puedan mostrar que, si volver a la pregunta por la capacidad emancipatoria de la educación mantiene sentido, eso es posible a cuenta de sostener una concepción de la emancipación en cuanto *proyecto de autonomía*.

La tensión *autonomía-heteronomía*, que atraviesa tanto a la vida de los individuos como al devenir de la sociedad y sus instituciones, es pensada en este trabajo desde una ontología que cuestiona el pensamiento heredado. La filosofía de Castoriadis permite sostener la hipótesis de que educar para la autonomía es la posibilidad de romper la clausura a la que se ven sometidas nuestras instituciones educativas como tendencia constitutiva de toda institución. No se trata de una clausura en el sentido de una “crisis” coyuntural, sino de una clausura constitutiva, tanto de cualquier sociedad como de nuestra propia psique. Así, la *institución imaginaria de la sociedad*, la posibilidad de la *creación* a partir de la *imaginación radical* en el ámbito de lo *histórico-social*, tanto a nivel del *individuo* como de la *sociedad*, el lugar de la *filosofía* y la *política*, serán el marco que encuadre el análisis del problema.

Como quedará demostrado con el avance de la lectura, la autonomía, pensada como proyecto, abre la posibilidad de trabajar en la creación de formas, motivaciones y deseos aún no instituidos en el campo de la educación. No se trata de una nueva retórica pedagógica, ni de especulaciones teóricas; es una apuesta por otra posición política, que pone sus mayores expectativas en esa actividad propia de nuestra condición humana: la reflexividad. La posibilidad de un proyecto de educación desde y para la autonomía implica cuestionar su propia *institución*, es decir, ver en todos sus efectos posibles el carácter de autocreación de la educación institucionalizada, su contingencia y precariedad. La educación institucionalizada conserva aún impaga una deuda filosófica: ¿qué se hace con la precariedad y la contingencia de todo ordenamiento de sentido? Cuando esa contingencia del ordenamiento queda oculta, la institución se totemiza, al punto de arrasar las singularidades que peticionan fundamentos, que preguntan por finalidades y sentidos, que demandan dar cuenta y razón de lo que se dice y se hace. En donde la pregunta desnuda el vacío, allí la institución nos socorre con su pedagogía de la continuidad. Sin embargo, cada vez que la filosofía logre entrar a la escuela, habrá una oportunidad para discontinuar, para buscar lo que no sabemos y olvidar lo que sabemos para encontrarlo. Para hacer algo, al fin, con esa deuda filosófica y existencial. Si las instituciones no son sino el intento por conjurar el vacío de sentido, el distanciamiento de sí que exige una perspectiva como esta, es un problema de primer orden para nuestra indagación.

Una última consideración inicial para que sepa quien lea qué encontrará en las páginas que siguen. El trabajo se estructura en cuatro momentos. En primer lugar, en los capítulos 1 y 2 daremos precisión a la noción de *autonomía* y explicitaremos los distintos sentidos en los que es utilizada en relación con la educación. Demostraremos por qué se trata de una noción específicamente moderna, que, como tal, ofició de articulación entre el discurso pedagógico y el discurso de la Ilustración. Si bien en la noción kantiana de pedagogía como *Bildung*, todavía resuenan ecos de la

paideia griega, la noción de autonomía expresa un giro decisivo en la cultura moderna y tiene efectos insoslayables en la educación contemporánea. Esta primera operación será necesaria, a su vez, para poder sostener luego una argumentación en favor de *un desplazamiento de la autonomía comprendida como un imperativo a una noción de autonomía entendida como proyecto*.

En una segunda instancia, en el capítulo 3 se revisan los distintos modos en los que se pensó la emancipación y la autonomía en la tradición filosófico-pedagógica contemporánea. Propondremos la existencia de un horizonte de pensamiento en el que se situó lo que puede identificarse como *movimiento pedagógico emancipador*. Resultará particularmente relevante en este punto detenerse en las perspectivas anti-autoritarias, libertarias y progresistas para señalar continuidades y diferencias respecto de la idea que se sostiene aquí y demostraremos que ese conjunto de teorías, aun con sus matices, sitúan a la emancipación a través de la educación en una perspectiva filosófico-pedagógica cuya racionalidad siempre termina remitiendo a una ontología de la determinación. Las consecuencias prácticas, en este sentido, no son menores. Tanto se trate de una fuente extrasocial del sentido y de la institución de la sociedad que remita a los dioses, o se trate de una determinación que remita a las leyes de la historia, la dificultad que observamos en una ontología de la determinación es que deja fuera de tratamiento filosófico y político, irremediadamente, el elemento decisivo para el pensamiento de la emancipación: la *imaginación*. La imaginación, comprendida ya no como lo especular o lo erróneo –como quedó muy temprano instalada en la tradición filosófica– implicará reconocer, tanto en el individuo como en la sociedad, un elemento excluido de la reflexión pedagógica, filosófica y política, que deberá recuperarse como elemento central de una teoría del sujeto, en general y de una teorización pedagógica, en particular.

El tercer momento, más extenso y central, se inicia en la segunda parte, con el capítulo 4, y consiste en la presentación de un soporte teórico que permite problematizar filosóficamente la pretensión emancipatoria de la educación. Para tal fin, como ya se dijo, recurrimos a la obra filosófica de Castoriadis, porque en su singular modo de entender la autonomía hay un desplazamiento decisivo respecto de la filosofía heredada. Y de manera especial, en lo que respecta a una teoría de la *subjetividad*, de las *instituciones* y de la *política*. La elección de la obra de Castoriadis como soporte principal de las ideas que serán desarrolladas en este trabajo, se debe en esencia a ese *giro ontológico* de su filosofía. Los efectos políticos y pedagógicos para quienes nos ocupamos de educar, no son solo teóricos. Hallamos en esa producción conceptual, una reflexión sistemática desde una perspectiva en la que confluyen filosofía, psicoanálisis y política, y su resultado es una ontología no determinista que permite poner en entredicho los soportes conceptuales de la educación moderna, cuya base fundamentalmente racionalista, ha llegado a sus límites en la actualidad.

Si bien Castoriadis nunca enfocó con detenimiento la cuestión educativa —ni ha realizado una reflexión sistemática y precisa sobre ella—, la cuestión de la *paideia* aparece en su obra en una transversalidad secundaria y las ideas de autonomía —en el plano político— y la de lo imaginario —en el plano filosófico— permiten enfocar de un modo novedoso la reflexión sobre una educación que se proponga como sentido y finalidad la emancipación. A su vez, su preocupación por entender cómo se crean, mantienen y transforman las sociedades, es una preocupación que ha ingresado de diversos modos en la reflexión pedagógica. En especial, cuando se enfoca la pregunta sobre cómo la educación participa —justamente— en la transformación de un orden social dado. Por otra parte, en la tradición filosófica no suele aparecer de manera explícita la relación entre ontología y política. La lógica *magmática* que caracteriza la teoría del *ser* que postula Castoriadis guarda estrecha relación con la idea de autonomía como teoría política. De modo tal que, al postular que todo ordenamiento social debe ser comprendido como creación autodeterminada, sostenida en el tiempo por la institución de *significaciones imaginarias*, se propone una manera novedosa de entender lo histórico-social y el lugar de la creación y la alteración de tales ordenamientos. En esta dirección, y como se dijo, la tensión *autonomía-heteronomía* quedará postulada como una tensión fecunda para problematizar el propósito emancipatorio de la educación. Y si bien esta tensión mantiene lazos más o menos evidentes con otra, que suele ser referida en la sociología de la educación como la tensión *repetición-creación*, en términos de pretensiones políticas, creemos que la primera se vuelve más fértil, en cuanto incluye la dimensión de lo imaginario. Pensar la emancipación desde el par *autonomía/heteronomía* implica, entre otras cosas, comprender que la socialización de los individuos, como proceso de ruptura de la mónada psíquica, no garantiza de ningún modo el advenimiento de una subjetividad reflexiva y una voluntad deliberada, sino justamente, todo lo contrario. Desde esta perspectiva, se entenderá por subjetividad autónoma la que un sujeto puede desarrollar y conquistar por vía de un trabajo de *elucidación*. ¿En qué consiste este “trabajo de elucidación”? Tanto el individuo (la psique) como la sociedad son el resultado de múltiples determinaciones. Castoriadis comprende estas determinaciones en términos de *significaciones imaginarias sociales*. Las sociedades y las subjetividades somos el resultado de la institución imaginaria de un mundo simbólico. La tendencia a la clausura, tanto en el individuo como en las instituciones de la sociedad, es inevitable. Será entonces en un proceso de *elucidación*,⁴ que en el sentido otorgado por Castoriadis significa *pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*, en donde se buscará entender cómo la función y el efecto de lo imaginario en la socialización de la psique se constituye en una clave que permita entender de un nuevo modo los límites y las posibilidades de una práctica educativa emancipatoria. La noción de *elucidación* puede funcionar como esquema interpretativo y también co-

mo dispositivo, en estrecha relación con lo que aquí denominaremos *procesos de subjetivación*. En este sentido, nuestro supuesto será que toda intervención educativa, particularmente sobre los niños/as y los/as jóvenes, produce algo en ellos. Esto equivale a decir que los procesos educativos generan o habilitan procesos de subjetivación o los obturan y postergan.

Finalmente, el último momento de este trabajo lo componen los capítulos 5 y 6, y se ocupa de problematizar la cuestión escolar como dispositivo de subjetivación política. Una ontología no determinista como la que deriva de la filosofía de Castoriadis, exige una ética que admita la contingencia y finitud de la vida en el plano individual, pero, sobre todo, una comprensión de la democracia como régimen de la autolimitación en el plano colectivo. De modo tal, que asuntos tales como el gobierno de la escuela y la construcción de ciudadanía, la producción de lo común, los dispositivos de reflexión y deliberación, serán analizados desde las tensiones constitutivas de lo escolar, considerando como contexto histórico-social un acelerado *avance de la insignificancia*. Se intenta pensar hasta dónde es posible sostener aún que la escuela, en su forma actual, como espacio y tiempo organizados a partir de algunas significaciones imaginarias predominantes, se pueda postular como un dispositivo emancipador.

[1] Estos términos constituyen el sostén conceptual y político de la educación moderna. En cuanto tales, y con base en los aportes teóricos de algunos filósofos contemporáneos, tienen que volver a pensarse.

[2] Castoriadis habla de la democracia y la filosofía como creaciones de una cultura determinada –la griega del siglo V a. C.– y no de otras. Es por eso que se destaca “creación” en el sentido fuerte del término. A nadie escapa que ambas prácticas, efectivamente, son creaciones, pero lo que debe notarse aquí es su radicalidad.

[3] Por primera vez en la historia, nos encontraríamos en una sociedad que no tiene proyecto para sí misma; está librada a las fuerzas depredatorias del mercado bajo un dominio pseudoracional, la privatización de lo público, un individualismo narcisista y la destrucción del medio ambiente. Lamentablemente, la escuela actual, las más de las veces, se caracteriza por extender ese dominio pseudoracional, hipertrofiando el saber: su efecto no resulta en un mayor conocimiento de las personas sobre sí mismas.

[4] Este concepto es medular en la filosofía de Castoriadis. Vale reponer unas breves líneas suyas para reflejar la riqueza de la expresión y además porque orienta la co-

herencia interna de este trabajo: “Todo pensamiento de la Sociedad y de la Historia pertenece él mismo a la Sociedad y a la Historia. Todo pensamiento, sea cual fuere y sea cual fuere su ‘objeto’, no es más que un mundo y una forma de hacer histórico-social. Puede ignorarse como tal y es lo que sucede las más de las veces, por necesidad, por decirlo así, interna. Y que se sepa como tal no lo hace salir de su modo de ser, como dimensión del hacer histórico-social. Pero eso puede permitirle ser lúcido sobre él. Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Esto también es una creación social-histórica. La división aristotélica *theoría, praxis, poiesis* es derivada y segunda. La historia es esencialmente *poiesis*, y no *poiesis* imitativa, sino creación y génesis ontológica en y por el hacer y el representar/decir de los hombres. Ese hacer y ese representar/decir se instituyen también históricamente, a partir de un momento, como pensante o pensamiento que se hace” (2007: 12).