



HACIA UNA PEDAGOGÍA ESTÉTICA CRÍTICA AMERICANA DESPUÉS DE AUSCHWITZ



Autor:

José Antonio Olivares Mena

RESUMEN

El presente texto apuesta por repensar críticamente la lógica de la educación para poner en relieve su potencial totalitario. Para ello propone comprender la naturaleza interna de los conflictos presentes en la educación gobernada por la “razón”; aquella misma razón que tuvo en Auschwitz su símbolo más acabado y que genera aun una distorsión del proyecto humanista. Razón que alimenta al Estado, la burocracia, la instrumentalización tecnológica y la precisión mecánica, en una palabra: el triunfo de la muerte sobre la esperanza. La educación crítica es un acto de resistencia en la construcción de una sociedad donde no sea posible repetir el horror y el sin sentido.

INTRODUCCIÓN

Se hace necesario partir desde una perspectiva social y sociológica de la educación y la pedagogía³³, que aborde el estudio crítico de

-
33. De manera general estableceremos una diferencia en educación y pedagogía. Entendiendo por educación un fenómeno de escolarización, es decir, de un proceso que se auto justifica en el fracaso escolar, homogenizando y negando la diversidad, continuamente centrado en los contenidos (respuestas definitivas) y no en la generación de relaciones emergentes, forzando la repetición de relaciones preestablecidas, en donde satisface la reiteración de preguntas ingenuas cuyas respuestas conocemos y en donde profundizamos la privación cultural: el lenguaje, compromiso ético y político. Sin embargo, la pedagogía sería el real acto educativo, el espacio en donde favorecemos la creación de relaciones posibles, relaciones vinculares infinitas, sin importar si son verdaderas o falsas, entendiendo que solo pocas acciones se realizarán según el avance científico y tecnológico, las cuales consideramos como verdaderas y pertinentes a nuestra convivencia. Entonces el aprendizaje se da a través de la mediación, con el preguntar inocente, que germina en la ignorancia y en el carácter procesual, simplificando la complejidad, creando criterios de búsqueda, indagando indicios, regularidades, patrones, cambiando lúdicamente los criterios para ver qué sucede. En el acto pedagógico se facilita la autoorganización que genera complejidad creciente, que no se explica por sus componentes, se favorece el desarrollo de las funciones cognitivas y las operaciones mentales de todos/as.

las relaciones humanas y que tenga una particular sensibilidad hacia la cuestión de lo humano. Más allá de analizar cuantitativamente los modelos educativos imperantes de hoy en día, de estudiar los estándares y directrices macroestructurales de la pedagogía, debemos considerar o recuperar la idea de educación como ideología, como proyecto humano y considerarla a su vez como una personalización del poder, propia de una lógica de la dominación, así podríamos trabajar conceptualmente los problemas de la pedagogía crítica americana, desde un estudio más canónicamente socioantropológico y filosófico.

Los retos y desafíos de la educación en el siglo XXI, ya los establecieron Theodor W. Adorno y Max Horkheimer en famoso texto *“Dialéctica de la Ilustración”* de 1969, en que nos llaman a “burlarse de la lógica cuando está contra la humanidad”. Aquella frase nos invita repensar críticamente la lógica de la educación o del modelo pedagógico y si aquello asume el reto de fundar la humanidad. A su vez esta breve máxima podría valer como principio programático de cualquier proyecto pedagógico crítico americano.

Entonces, se trata de indagar inicialmente en la relación entre una fachada educativa explícita, pública, consciente de la persona, y una esfera educativa latente oculta y privada; en pocas palabras, es poner en relación el consciente con el inconsciente pedagógico, para comprender si en esta esfera más oscura de la educación se agazapa una serie de pulsiones fascistas y autoritarias. Hoy más que nunca se hace vital poner en relieve el potencial totalitario de la educación, que en el contexto global, regional y local está haciendo posible el surgimiento de insipientes movimientos políticos fascistas, en sus discursos y sus prácticas. Habrá que hacer hincapié en la llamada dimensión sociológica de la educación que afirma la propensión de los ciudadanos a las dinámicas autoritarias, como algo propio del carácter histórico y cultural en que se fundamentó la modernidad, instaurada en la exclusión que antepone un yo sobre un otro, una razón y la lógica europea sobre cualquier otra expresión o huella de pensamiento.

Tradicional o clásicamente la educación entiende a la sociedad como un todo homogéneo y compacto, propio del ejercicio reduccionista occidental en su origen, considerando que sus problemas proceden de la intromisión de un enemigo, de un otro que amenaza, de un salvaje, de un irracional, de un antisocial, de un estado primitivo y bárbaro. La consigna es una vez educado (eliminado) el enemigo, la sociedad volverá a ser justa. Así la sociedad moderna, que surge con la razón, que se materializa en la Revolución francesa y triunfa en el capitalismo burgués, se nos presenta como un conjunto estructuralmente contradictorio. Pues, nuestra comunidad se sustenta en la naturaleza racional del ser humano que a su vez es la que excluye y margina. Precisamente la educación apuesta por un principio diferenciador que nos distancia de lo animal, de lo inhumano y lo técnico. Así lo común y propio de un “nosotros humanos” es diferenciar, excluir y marginar. Con ello la razón juega un rol importante en todo este proceso, pues se considera a la pedagogía como el ejercicio pleno de lo racional, por tanto, establece la relación de autoridad sobre el medio natural, ejercitando el dominio, la supremacía de lo intelectual sobre lo sensitivo. Digamos instaure un proceso lógico de selectividad.

Entonces, el desafío de una pedagogía crítica americana es considerar que no existe un enemigo externo al que haya que eliminar, ni un elemento extraño, marginal, que nos invade, que nos contamina, que nos hace perder la sociedad justa que anhelamos y que para seguir adelante debemos ser inmunes a él, eliminándolo, substrayéndolo; sino que se trata de comprender la naturaleza interna de estos conflictos, que el proyecto de humanismo se funda desde estas contradicciones, y a su vez aquellas debemos resignificarlas a partir de su naturaleza histórica, recuperando la utopía mito de una comunidad en la que los seres humanos vivan en paz entre ellos y con la naturaleza. Incorporando al otro³⁴.

34. También pareciera que la totalización hegeliana, el sistema, comienza a desmembrarse. En este horizonte, más allá del humanismo clásico o de la desesperanza existencial, comienza a perfilarse un nuevo humanismo: el humanismo del otro hombre. Humanismo que se preocupa más del hambre y la miseria de los otros que de resguardar la propiedad, la libertad y la dignidad de la misma subjetividad (Levinas, 1974).

.....

Por consiguiente, la dinámica pedagógica tradicional se erige en la identificación de un enemigo, ya sea desde el momento en que se ejerce una autoridad se comienza a aceptar una situación estructuralmente conflictiva. Se crea un enemigo, se lo personifica y se imagina que está detrás de todos los sucesos conflictivos. También se le atribuye en el mejor de los casos una personalidad excéntrica, que vive una especie de fractura entre el mundo exterior y el interior. Se representa su propia interioridad como pura y es llevado a proyectar el mal hacia el exterior. De este modo nacen las obsesiones educativas, la paranoia pedagógica. Una especie de intento de alejar de nosotros el mal para proyectarlo en las otras personas. Aislar a un individuo, o un grupo, atribuyéndole las culpas del mundo equivaldría, por tanto, a ocultar el elemento realmente conflictivo de la sociedad moderna, medicándolo, encerrándolo, excluyéndolo, separándolo y normalizándolo.

El siglo pasado nos lleva radicalmente asumir que la idea de educación se da y se construye dentro de un paradigma moderno, que coloca a la “diosa” razón en el eje central, siendo propio de un proyecto ilustrado que, sin embargo, se realiza o materializa cabalmente en la figura de Auschwitz. Auschwitz como símbolo, viene a representar el esplendor de la razón, la consolidación del modelo educativo europeo, de la cultura y sociedad moderna, pero de manera notable nos instala la noción misma de historia del ser humano como catástrofe continua y nos sitúa una imagen de la sociedad moderna como totalidad opresiva, una manifestación del carácter totalitario y represivo de la técnica, de la tecnología, de la ciencia. Ante los ojos de la razón técnica todo se desvela. Siempre se recuerda la imagen, concebida por Walter Benjamín, del ángel de la historia que observa al progreso como cúmulo de ruinas y muertos en

.....

cada paso³⁵. Hoy damos más o menos por descontado el carácter inhumano del Holocausto, pero hay que tener en cuenta que no fue precisamente el resultado de la pasionalidad del odio, resultado de fuerzas emocionales, naturales o animalescas, de una locura, sino todo lo contrario que el horror se dio desde la razón, desde la técnica moderna, desde lo más humano que habíamos decretado. Auschwitz es la muerte del humano por el ser humano³⁶.

La educación después de Auschwitz se convierte así en el paradigma a través del cual debemos interpretar la distorsión del proyecto humanista. El campo de exterminio, con sus normas férreas y su aspecto deshumanizador, representa gráficamente la idea de un todo opresivo que aplasta al individuo, la subjetividad del ser humano. Resulta una imagen histórica concreta, que deviene de una metáfora de la sociedad totalitaria. El prisionero que deambula sin alma por el campo de exterminio asume el papel simbólico de la condi-

35. Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso (Benjamin, 2008).

36. ... El fin del hombre es el retorno al comienzo de la filosofía. Actualmente solo se puede pensar en el vacío del hombre desaparecido. Pues este vacío no profundiza una carencia; no prescribe una laguna que haya que llenar. No es nada más, ni nada menos, que el despliegue de un espacio en el que por fin es posible pensar de nuevo (Foucault, 1968).

ción humana³⁷. Auschwitz es un hecho que, en su complejidad inhumana, permanece inefablemente humano, demasiado humano.

Convengamos entonces que el exterminio nazi, el Holocausto no es un suceso histórico como los demás. Lo ocurrido en Alemania entre finales de la década de 1930 y 1945 tiene un carácter completamente singular. Por eso todos los intentos de reducir el Holocausto a drama histórico, a un hecho más de las historias de las guerras, representan una banalización de la tragedia histórica del ser humano. El desafío en educación que Auschwitz no se repita. Se necesita una pedagogía del horror que no banalice el accionar del ser humano³⁸.

37. Primo Levi hace referencia a la figura emblemática del “musulmán”: Todos los musulmanes que van al gas tienen la misma historia o, mejor dicho, no tienen historia ..., se han visto arrollados antes de haber podido adaptarse; han sido vencidos antes de empezar ... Su vida es breve, pero su número es desmesurado; son ellos, los Muselmänner, los hundidos, los cimientos del campo, ellos, la masa anónima, continuamente renovada y siempre idéntica, de no hombres que marchan y trabajan en silencio, apagada en ellos la llama divina, demasiado vacíos ya para sufrir verdaderamente ... Se duda en llamarlos vivos: se duda en llamar muerte a su muerte, ante la que no temen, porque están demasiado cansados para comprenderla. Son los que pueblan mi memoria con su presencia sin rostro, y si pudiese encerrar todo el mal de nuestro tiempo en una imagen, escogería esta imagen, que me resulta familiar: un hombre demacrado, con la cabeza inclinada y las espaldas encorvadas, en cuya cara y en cuyos ojos no se puede leer ni una huella de pensamiento (Levi, 2002).

38. La exigencia que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. Que se haya tomado tan escasa consciencia de esta exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que van con ella de la mano, muestra, no obstante, que lo monstruoso no ha calado lo bastante en las personas. Lo que no deja de ser un síntoma de la pervivencia de la posibilidad de repetición de lo ocurrido si depende del estado de consciencia y de inconsciencia de las personas. Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita (Adorno, 1998)

Auschwitz contiene un elemento que siempre hay que colocar en primer plano: el de la fría planificación, la imagen de un exterminio calculado, quirúrgico, programado. Razonado y pensado en su mayor amplitud. Lo que el Holocausto nazi puso ante la educación moderna fue el carácter burocrático e indiferente del asesinato en masa. Es lo que Hanna Arendt denominó como “la banalidad del mal”, en su aclamado libro *“Eichmann en Jerusalén”* de 1964³⁹. Pensemos por un momento al sujeto educador moderno como ese hombre frío, calculador, preocupado y dedicado a la burocracia del ministerio de educación, eficiente a las órdenes de las autoridades. El horror en su máxima había devenido de la instrumentalización tecnológica, de la precisión mecánica con que estaba construida la sociedad de masas del capitalismo moderno. Hagamos el mismo ejercicio de por un momento de visualizar el espacio pedagógico como el campo.

La enorme tarea de una pedagogía crítica americana es tener en cuenta que, en el campo, espacio pedagógico tradicional moderno

39. ... cuando hablo de la banalidad del mal lo hago solamente a un nivel estrictamente objetivo, y me limito a señalar un fenómeno que en el curso del juicio resultó evidente. Eichmann no era un Yago ni era un Macbeth, y nada pudo estar más lejos de sus intenciones que «resultar un villano», al decir de Ricardo III. Eichmann carecía de motivos, salvo aquellos demostrados por su extraordinaria diligencia en orden a su personal progreso. Y, en sí misma, tal diligencia no era criminal; Eichmann hubiera sido absolutamente incapaz de asesinar a su superior para heredar su cargo. Para expresarlo en palabras llanas, podemos decir que Eichmann, sencillamente, no supo jamás lo que se hacía ... No, Eichmann no era estúpido. Únicamente la pura y simple irreflexión, que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez, fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo. Y si bien esto merece ser clasificado como «banalidad», e incluso puede parecer cómico, y ni siquiera con la mejor voluntad cabe atribuir a Eichmann diabólica profundidad, también es cierto que tampoco podemos decir que sea algo normal o común ... En realidad, una de las lecciones que nos dio el proceso de Jerusalén fue que tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana. Pero fue únicamente una lección, no una explicación del fenómeno, ni una teoría sobre el mismo (Arendt,

.....

el individuo es despojado de lo último y más pobre que le queda, que en ese territorio sustraemos toda su singularidad. El hecho que en los campos ya no muriese el individuo, sino el ser humano afecta directamente a la educación, pues fue ella quien posibilitó la integración absoluta del proyecto humanista en la lógica instrumental científica moderna. En la educación campo las personas son niveladas, pulidas, hasta su perfecta nulidad. Literalmente habrá que pensar el espacio educativo como el lugar en donde se los extermina su individualidad, su subjetividad. Y a su vez, Auschwitz confirma la filosofema de la identidad pura como la muerte.

Una vez trazada esta imagen, Auschwitz se presenta como un punto de no retorno. La tarea y desafío imperante de una pedagogía crítica americana que Auschwitz no se repita. Lo preocupante, alarmante, ya que hacemos referencia a un fenómeno vigente, actual, de hace 100 años.

Por otra parte, la educación después de Auschwitz ha mostrado saber aprovechar plenamente todas las posibilidades ofrecidas por el progreso tecnológico y burocrático, y por tanto también del aparato estatal del que se enorgullecían las democracias europeas. El Estado moderno, la burocracia procedimental, la técnica científica y el desarrollo han avanzado juntos, pero lo que han producido no ha sido un progreso de la libertad, sino el desarrollo de la muerte, de la sin sentido. Lo único que se puede hacer ahora más que nunca es resistir. La propia idea de educación como un acto de resistencia, una acción para que Auschwitz no se repita nunca.

El horror del exterminio ha colocado en encrucijada el concepto de pedagogía misma, pues es en el pensamiento ilustrado, con sus proclamas de libertad, igualdad y fraternidad, que se impone forzosamente el concepto de razón sobre todo aspecto emotivo, emocional o sensitivo. Es la razón de los vencidos que instala una lógica del pensamiento ilustrado de modo violento con el objeto de aplicar categorías abstractas y rígidas al quehacer cotidiano, como lo es el progreso, el desarrollo y la evolución. Así la burocracia del régimen esclavizaba el comportamiento humano y oprime los

deseos, las emociones, sensaciones. Por ende, la educación hoy no puede seguir actuando de este modo, si no quiere continuar en la dialéctica de la Ilustración y seguir repitiendo (tolerando) la barbarie.

Es necesario romper el círculo del eterno retorno de la violencia y que la educación empiece a comportarse de modo compasivo con aquello que desea formar. Habrá que resignificar lo humano. Theodor W. Adorno nos plantea la imagen de la constelación, en donde es simple quedarse mirando las configuraciones de lo real, sin aplicar sobre ellas una constricción forzada. Pareciera que la pedagogía hoy centrada en la lógica del mercado de paper indexado es la configuración de lo real.

Por ende, una posible forma de resistencia de las pedagogías críticas americanas es el retorno a la experiencia estética en el acto educativo. Tradicionalmente la estética se toma como una disciplina que se ocupa exclusivamente de lo bello artístico y de lo bello natural, con ello ya nos sitúa en la inconmensurable tarea de ocuparnos de la experiencia estética en el acto educativo como una reflexión inicial sobre la naturaleza de las pedagogías, de su significado crítico y de su posición en el interior de la cultura americana. La educación se entendería primeramente como un producto capaz de decir algo acerca de la cultura que la ha creado, antes que como un objeto que haya que estudiar desde el punto de vista de su recepción. La pedagogía crítica americana es una forma de conocimiento y, en concreto, aquello le permite leer a contraluz la realidad en la que se ha compuesto la misma idea de educación. Entonces si tomamos conciencia que el acto educativo se da desde una experiencia estética, se libera la misma idea de educación doctrinaria (autoritaria como hablamos antes), y adquiere un carácter autónomo y de protesta contra la sociedad opresiva. Su figuración libre y autónoma de la pedagogía sería capaz de desvelar el carácter inhumano de esta. La sociedad moderna capitalista que reprime al individuo mediante la relación con la producción y el consumo, y que en el siglo pasado generó la masificación del individuo y pérdida de subjetividad hizo de la experiencia estética una mera función de la industria cultural que configuro (estandarizo, normalizo, y estructuro) todos los posibles disfrutes del arte reconducién-

dolo a la fórmula de evaluaciones estandarizadas, conforme a las competencias establecidas.

La pedagogía crítica americana debe afirmar su propia libertad estructural, y de este modo mostrar el carácter opresivo y contradictorio de la sociedad moderna hegemónica. En la experiencia estética no es posible interpretar de modo unívoco e inmediato el contenido educativo, más bien nos da la tarea de presentar la situación del mundo alienado y masificado, pero lo hace a la luz de su propia libertad formal. Esta es, a fin de cuentas, la única promesa de felicidad que le queda a la pedagogía. La educación en el siglo XXI debe entrar en la dinámica de una sociedad opresora y al mismo tiempo, poner de manifiesto la posibilidad de sustraerse a ella. Pero no puede actuar como si todo estuviera bien, debe tomarse en serio el sufrimiento del mundo y, por consiguiente, indicar la posibilidad de escapar al dolor que este impone. Sería caminar a una especie de dialéctica negativa como metodología de enseñanza, se trata de un procedimiento en el que, a la primera figura formada por una negación recíproca, sigue alguna forma de reconciliación. A la negación sigue, pues, la afirmación.

La educación clásica presupone que la realidad ha alcanzado un estado de conciliación en el que las oposiciones de la dialéctica se han resuelto definitivamente. Esto es bajo una dialéctica positiva que no toma en la debida consideración la negatividad de lo real. Por ende, el gran desafío de una pedagogía crítica americana es construirse desde una dialéctica negativa, desde un pensamiento en el que la comprensión del mundo no tiene en ningún momento la presunción de concebirse como cerrada. Quebrantar la totalidad opresiva, en la que el individuo es aplastado por el sistema social. Lo que hay que oponer es una educación que sitúe en el mismo centro el carácter negativo. Las oposiciones con que topa la realidad no pueden concebirse como resueltas. Por el contrario, hay que insistir en su oposición real.

Se trata de un pensamiento pedagógico que renuncia a imponer la realidad y que intenta, al contrario, restituir el carácter

.....

auténticamente concreto de esta última. El objetivo educativo es dar vida a una reconfiguración de los valores de la ilustración, de reconducir hacia la racionalidad los fenómenos del mundo. El primer paso, por tanto, es reconocer que los objetos de conocimiento, contenidos educativos, no resuelven su esencia una vez que se han comprendido conceptualmente (adquisición de competencias). Esta idea de educación significa sostener una insuficiencia de la comprensión científica del mundo. La ciencia de la educación cuando se la considera como explicación omnicomprensiva del mundo revela sus propios límites. Una economía basada exclusivamente en las leyes matemáticas, una sociología fundamentada solo en investigaciones cuantitativas, una psicología que se limita a estudiar empíricamente el cerebro corresponde a disciplinas de tendencia represiva que eluden la dificultad de estudiar los fenómenos en su concreción o difuminación de los universales.

Allí está el reto de las pedagogías críticas americanas, realizar una crítica constante a las corrientes cognitivistas contemporáneas que están animadas por la intención de explicar todos los elementos humanos mediante el recurso a un estudio empírico. Por ejemplo, pensemos en el boom de la neurociencia de los últimos años, que pretende concebir las emociones exclusivamente como el resultado de interacciones materiales en el interior del cerebro humano. Y no se trata de negar el valor de las comprobaciones empíricas de estas disciplinas, sino lo que rechazamos es la práctica de reducir todos los elementos humanos y significativos a una serie de relaciones matematizables. Una pedagogía crítica americana trabaja en generar una conciencia educativa que siempre existe algo cualitativo que escapa a la comprensión conceptual cuantitativa, y es justo ese algo lo que hace humano lo humano. La dialéctica negativa busca mostrar este carácter de oposición de la realidad frente al pensamiento y reconocer la imposibilidad de comprender de modo totalitario lo real.

El sujeto de la educación, aquel sujeto absoluto, pongamos al estudiante, que la educación empezó a concebir más o menos con Descartes y que culminó en Kant, no es otro que el reflejo distorsionado de lo que ocurre en la realidad moderna. El siglo XX nos enros-

tra que el sujeto (el estudiante individual y concreto) es reducido al objeto de la dinámica social objetiva. En el acto pedagógico existe una totalidad opresiva que reduce al estudiante a una función de la economía, de la producción y del consumo e interpone un sistema educativo que no es más que un simple intento de simular que las cosas van a mejorar, progresar, desarrollarse, evolucionar o seguir el cause lógico y devenir científico.

Ahora bien, la estética tiene un vínculo directo con la política. Pues, en segundo lugar, concebimos a la estética como el conjunto de formas sensibles que median entre la realidad y nuestra percepción de lo real. La estética tiene que tratar con esa dimensión de como nosotros percibimos la realidad a través de una serie de formas que nos la recortan, con formas que mediatizan nuestra percepción de la realidad. En este sentido, la pedagogía es siempre una intervención estética, porque es una mediación sobre las formas en que percibimos la realidad⁴⁰.

40. La política sobreviene cuando aquellos que “no tienen” tiempo se toman ese tiempo necesario para erigirse en habitantes de un espacio común y para demostrar que su boca emite perfectamente un lenguaje que habla de cosas comunes no solamente un grito que denota sufrimiento. Esta distribución y esta redistribución de lugares y de identidades, esta partición y esta repartición de espacios y de tiempos, de lo visible y de lo invisible, del ruido y del lenguaje constituyen eso que yo llamo la división de lo sensible. La política consiste en reconfigurar la división de lo sensible, en introducir sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era, en escuchar como a seres dotados de la palabra a aquellos que no eran considerados más que como animales ruidosos. Este proceso de creación de disensos constituye una estética de la política, que no tiene nada que ver con las formas de puesta en escena del poder y de la movilización de las masas designados por Walter Benjamín como “estetización de la política”.

La relación entre estética y política es entonces, más concretamente, la relación entre esta estética de la política y la “política de la estética”, es decir la manera en que las prácticas y las formas de visibilidad del arte intervienen en la división de lo sensible, y en su reconfiguración, en el que recortan espacios y tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo particular (Rancière, 2005).

En este sentido si trabajamos una estética en la pedagogía crítica americana nos permitiría poder entender las formas de intervención en las que construimos nuestra relación con el pasado. Una estética en la educación debería trabajar con las formas de la memoria, más allá de las formas artísticas, ocuparse de las formas de percepción del pasado, moviéndose en el terreno de las disputas de la memoria. Así conceptualizamos la pedagogía crítica americana como un campo en disputa, en el que continuamente nos disputamos representaciones del pasado. La educación después de Auschwitz es un campo en conflicto en que continuamente se entreven diferentes formas de pensar, percibir y representar el pasado. Entonces la pedagogía no remite nunca un espacio fijo, sino que es un espacio en perpetuo conflicto. Situarnos en la estética nos permite configurar un espacio de conflicto con las formas de la educación y pedagogía que tenemos actualmente. Nos permite pensar el pasado y la relación que el pasado tiene con el presente. Allí la educación es fundamental.

A su vez, la pedagogía crítica americana nos entrega una serie de posibilidades para fijar la mirada en los símbolos de la modernidad y nos da el pie para intervenir críticamente nuestros espacios comunitarios, como lo es el Estado, la salud o la educación. Hoy en día se nos da una oportunidad de diálogo crítico con el pasado, de intervenir y marcar esos símbolos de la razón instrumental en el paisaje de lo que consideramos normal. La pedagogía nos permite generar espacios de discusión, instalar pequeños actos y dinámicas participativas en las que la sociedad pueda debatir en torno a estos símbolos del pasado que determinan nuestro presente.

Nuestro foco de atención será precisamente las formas de la pedagogía en la construcción de políticas educativas como marco social que regulan y normalizan nuestra vida cotidiana. Colocar la mirada en la figura de los diversos actores o movimientos sociales que producen pedagogía, y que de alguna forma disputan el terreno de la educación según políticas estatales. Por tanto, la pedagogía crítica americana se manifiesta hoy en día en los actores populares, en los colectivos, en asociaciones o asambleas, que resultan ser funda-

mentales para el ejercicio de la vida cotidiana y para la sobrevivencia. Más cuando el Estado ha abdicado de la posibilidad de llevar a cabo una pedagogía realmente progresista y comunitaria. Mantener la consigna que Auschwitz no se repita nos insta a observar y aprender de los movimientos sociales, de quienes han entrado en las luchas pedagógicas, que se disputan el territorio, espacio educativo, en las luchas por la representación de la educación formal. La pedagogía crítica americana nos interpela por el lugar del espacio público, nos permite cuestionarnos por esas formas sensibles que mediatiza nuestra percepción de la realidad y por las diferentes formas en que se disputa políticamente la educación. Por consiguiente, la pedagogía se entiende como una modificación de esas formas sensibles. Las pedagogías críticas americanas son todas aquellas intervenciones que modifican o transforman la subjetividad y la manera de relacionarnos con el pasado. Y con ello también nos plantea la tarea de pensar un nuevo concepto de democracia, más allá del clásico énfasis que se la ha dado a la tarea de un nuevo concepto de la justicia desde la educación. Una pedagogía crítica americana evidencia la urgente necesidad y el enorme reto de generar una democracia radical y no está ilusión democrática que vivimos. Entonces, el punto central es cómo la pedagogía puede contribuir a la construcción de esa democracia radical.

Ahora bien, esta concepción de educación es una que germina desde el advenimiento de un nuevo tipo de poder en la actualidad: el biopoder, la biopolítica, una forma de poder que no se aplica a vigilar la existencia jurídica de los individuos, sino a gestionar la existencia biológica de las poblaciones. La pedagogía es la clara manifestación de la otra dimensión en el ejercicio del poder tradicional, es el resultante del conjunto de procedimientos políticos que apuntan directamente al cuerpo de la especie humana, al control de la vida biológica. Un poder que se ejerce estableciendo modalidades de control que regulan las condiciones que pueden hacer variar la natalidad y la mortalidad, los niveles de salud y las expectativas de vida. Toda la educación en la modernidad tiene un anclaje biopolítico, que significa que en algún momento determinado los Estados tienden a pensar en la regulación de la vida

biológica de los cuerpos, que ven los procesos biológicos una materia intervención del Estado. La pedagogía crítica americana plantea directamente la problemática del Estado moderno para regular los cuerpos, el control de las vidas a través del disciplinamiento, y que para poder aumentar la productividad del capital se debe evitar los contagios, las epidemias, las pandemias.

Sin embargo, la biopolítica se llevó al límite en los campos de concentración y exterminio de judíos por parte del nazismo. En ese acontecimiento radical significó un punto extremo de la vida moderna. Giorgio Agamben, filósofo italiano, nos explica como los campos de concentración nazis fueron espacios de intensa experimentación biopolítica, espacios en donde se ensayaron las formas más extremas de control del cuerpo, en donde se organizó la separación del cuerpo de la subjetividad. En el campo de concentración se produjo el fenómeno en el prisionero, la persona humana estaba tan anuladas en su condición, tan destruidas en su constitución personal, que ya solo era cuerpo, pura materia biológica, personas a los que se les había extirpado toda subjetividad, toda identidad. Los prisioneros son cuerpos desnutridos que siguen funcionando biológicamente, pero en donde ya no queda nada de sujeto allí⁴¹.

10. La nuda vida en que esos hombres fueron transformados, no es, empero, un hecho extrapolítico natural, que el derecho deba limitarse a comprobar o reconocer; es más bien, en el sentido que hemos visto, un umbral en el que el derecho se transmuta en todo momento en hecho, y el hecho en derecho, y en el que los dos planos tienden a hacerse indiscernibles. No se comprende la especificidad del concepto nacionalso-cialista de raza -ni la particular vaguedad e inconsistencia que lo caracterizan- si se olvida que el cuerpo biopolítico, que constituye al nuevo sujeto político fundamental, no es una *questio facti* (por ejemplo, la identificación de un cierto cuerpo biológico) ni una *questio iuris* (la identificación de una cierta norma que debe aplicarse), sino el producto de una decisión política soberana que opera sobre la base de una absoluta indiferencia entre hecho y derecho...

El nacimiento del campo de concentración en nuestro tiempo aparece, pues, en esta perspectiva, como un acontecimiento que marca de manera decisiva el propio espacio político de la modernidad. Se produce en el momento en que el sistema político

Ahora bien, ese punto extremo de la biopolítica también nos habla de una lógica que está en el interior de los sistemas fascistas y de los sistemas totalitarios de la modernidad, que tiene que ver con expresión de un control radical del cuerpo y de cómo el poder intenta intervenir los cuerpos.

Lo interesante es comprender como la biopolítica genera una fábrica de sujetos dóciles para el poder neoliberal, dóciles para el capital. Sujetos con miedo, aislados de su comunidad y que identifican toda participación política a violencia, y por ende prohibida en la educación. Por eso resulta atrayente pensar cómo interviene el poder en los cuerpos, en los campos de concentración, en el pasado y proyectar como hoy en día la educación produce una modificación de la subjetividad e interviene en nuestras vidas, cómo se implementan biopolíticas en los cuerpos y determinar cuáles son estos nuevos campos de concentración, espacios en donde se ejerce la violencia extrema.

La experiencia estética y la dialéctica negativa en educación es este proceso de desvelamiento. La educación después de Auschwitz pone de relieve como el dominio que el pensamiento cree ejercer sobre el objeto, o que la ciencia cree ejercer sobre la naturaleza, no es más que el reflejo del dominio que la realidad social ejerce sobre el ser humano. El hecho que la humanidad siempre ha perseguido el dominio de la naturaleza que, inevitablemente, ha conducido al dominio del hombre sobre el hombre.

del Estado-nación moderno, que se basaba en el nexo funcional entre una determinada localización (el territorio) y un determinado ordenamiento (el Estado), mediado por reglas automáticas de inscripción de la vida (el nacimiento o nación), entra en una crisis duradera y el Estado decide asumir directamente entre sus funciones propias el cuidado de la vida biológica de la nación...

El campo de concentración, que ahora se ha instalado sólidamente en ella es el nuevo nómos biopolítico del planeta (Agamben, 1998).

Finalmente, en palabras de Rodolfo Kusch:

En este sentido la estética subvierte a la historia, o mejor dicho la mejora en tanto es el rastreo de lo formal en el pasado y en función del presente, como lo quería Nietzsche. Es la historia como estética del pasado y esta como un drenaje de la plenitud vivida en el pasado como mito y que se hace necesario en un presente sin finalidad como el nuestro. La distancia racial que nos separa del indio, torna este problema doblemente fecundo, precisamente porque es la oposición entre un compromiso geográfico y una formalidad adquirida, aunque deseable. Es buscar en el pasado la experiencia geográfica de América en la suposición que pudiera significar un antecedente para esta irrupción de lo americano en la política, en lo social, o en lo cultural. Más aún, una estética de lo americano podría significar una integración geográfica de lo americano...

Una estética de lo americano no puede reducirse a un análisis de las formas y de lo dado porque nada de esto tiene real consistencia entre nosotros. Únicamente lo tiene el restablecimiento de lo tenebroso en nuestro arte para recomponer nuestra salud estética. De lo contrario tendremos un arte enfermo (Cf. Kusch, 2000, p. 782).

De lo contrario tendríamos una pedagogía enferma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. (3° edición). Trotta.
2. Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
3. Agamben, G. (1998). *Homo Sacer I: el poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
4. Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
5. Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
6. Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca.
7. De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
8. Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
9. Kusch, R. (2000). *Obras Completas*. Tomo IV. Fundación Ross.
10. Levi, P. (2002). *Si esto es un hombre*. (2° edición). Muchnik Editores.
11. Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
12. Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Universitat Autònoma Barcelona.
13. Schwartzman, S y Cox, C. (Eds.). (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Uqbar Editores.
14. Zubirí, J. (2005). *Los retos a la educación en el siglo XXI*. Bonaventuriana.