

DEVENIRES

REVISTA DE FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA CULTURA

Artículos

CLAUDIA MARISA SEGGIARO ¿Qué es filosofar? Hacia una lectura de la serie de fragmentos 2a-f del *Protréptico* de Aristóteles

OSVALDO MONTERO SALAS Vida cotidiana, tiempo abstracto y cosificación: un acercamiento a *Historia y conciencia de clase*

JESÚS ISRAEL VILLALOBOS FERNÁNDEZ Una visión normativa de la narrativa literaria de ficción: ficción, narrativa y literatura en el debate de las *make believe theories*

ARTURO MORALES CAMPOS Prolegómenos a una semiótica cognitiva

Nota

FRANCISCO JAVIER DOSIL MANCILLA El sonajero aristotélico. Repensar la educación autónoma en el siglo XXI

Traducción

STEFAN MÜLLER-DOOHM Sociología y filosofía en la obra de Jürgen Habermas

Conmemoración

GUSTAVO LEYVA Líneas de recepción y crítica de la filosofía kantiana en la filosofía en lengua alemana en el siglo XX



EL SONAJERO ARISTOTÉLICO. REPENSAR LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA EN EL SIGLO XXI

Francisco Javier Dosil Mancilla
Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH
francisco.dosil@umich.mx

Resumen: El término “educación autónoma” no se halla a salvo de la tendencia actual a neutralizar la potencia subversiva de las palabras mediante la generalización y el uso excesivo. Si lo llegáramos a retirar de nuestro léxico para no contribuir a su vaciado semántico, perderíamos un valioso referente en la defensa de formas de vida no guiadas por las premisas neoliberales. ¿Qué hacer ante este callejón sin salida? La propuesta de este ensayo consiste precisamente en asumirla como callejón sin salida. Para argumentarlo, nos apoyamos en el sonajero aristotélico y en los saberes de resistencia cuya fórmula elemental sería el “preferiría no” bartlebiano.

Palabras clave: pedagogía crítica, institución estallada, palabras plásticas, deseo, resistencia.

DOI: <https://doi.org/10.35830/devenires.v26i51.980>

DEVENIRES. Año xxvi, Núm. 51 (enero-junio 2025): 131-151

ISSN-e: 2395-9274

Publicado bajo licencia internacional de Creative Commons ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/))

THE ARISTOTELIAN RATTLE. RETHINKING AUTONOMOUS EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Francisco Javier Dosil Mancilla
Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH
francisco.dosil@umich.mx

Abstract: The term “autonomous education” is not free from the current tendency to neutralize the subversive potency of certain words through generalization and excessive use. If we were to remove it from our lexicon so as not to contribute to its semantic emptying, we would lose a valuable reference in the defense of non-neoliberal ways of life. What to do in the face of this dead end? Our proposal is to assume it precisely as a dead end. To argue it, we rely on the Aristotelian rattle and the learnings of resistance, whose elemental formula is Bartleby’s response, “I would prefer not”.

Keywords: critical pedagogy, burst institution, plastic words, desire, resistance.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35830/devenires>.

DEVENIRES. Year xxvi, No. 51 (January-June 2025): 131-151

ISSN-e: 2395-9274

Published under a Creative Commons International License ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/))

La alianza entre la autonomía y la educación

La pedagogía crítica ha puesto una atención especial en los últimos años en la vinculación que se establece entre la educación y los procesos de autonomía. Consiste en una tendencia que presenta varias caras, ya que puede entenderse como la búsqueda de independencia del sector educativo con respecto a los poderes empresariales o del Estado, como una pedagogía que procura favorecer la autonomía de grupos sociales marginados y como una apuesta por fomentar el desarrollo individual en contextos de competencia. Son planteamientos complejos que, si bien parten de posiciones críticas, a menudo pueden ser a su vez cuestionados para ejercer sobre ellos una “crítica de la crítica” e incluso para suspender deliberadamente la vía de la crítica si hay sospecha de que está siendo utilizada por el discurso dominante como disfraz. Quizá nos equivoquemos, pero tal parece que el agresor (sádico, fascista, etc.) de nuestro siglo, por poco astuto que sea, recurrirá a los discursos críticos y de izquierdas para confeccionar con ellos la máscara que necesita para conseguir sus propósitos. Partiendo de lo anterior, la pregunta con la que quisiéramos arrancar este ensayo es: ¿resulta posible confiar en la alianza entre educación y autonomía para ejecutar (o al menos para salvaguardar) las alternativas sociales, o viene siendo un nuevo conducto para camuflar prácticas opresoras? La pregunta vale como tal pero no esperamos ofrecer respuestas; más que “avanzar”, lo que nos interesa es dar un paso atrás para ganar en perspectiva: reconocer ciertos condicionantes que intervienen en la función del lenguaje y que desplazan (o neutralizan) los procesos de significación y de producción de alternativas.

En principio cualquier palabra puede ponerse al lado de cualquier otra si se respetan mínimamente las reglas gramaticales. Borges se burlaba de Baltasar Gracián por referirse a las estrellas como “gallinas de los campos celestiales”, ¿qué no podrá decirse una vez puestos en el mismo

plano astros y corrales? Ahora bien, hay unas pocas palabras que parecen llamarse mutuamente, y no por ser sinónimas o por pertenecer a una misma familia semántica, sino porque se produce entre ellas una misteriosa atracción; el contacto las modifica, pero no por alterar sus significados sino por potenciarlos. Tal parece suceder con “autonomía” y “educación”; si una aparece adjetivando a la otra, lo que consigue no es matizar su sentido sino despertarla del letargo, ponerla en acción. Escribir, por ejemplo, “educación autónoma” equivale a reivindicar una educación verdadera: expresa la intención de liberarla de los sedimentos que pesan sobre ella por un exceso de uso. Decimos con la mayor naturalidad “educación vial”, “educación sanitaria”, “educación sexual”, “educación empresarial”, “educación virtual”... Hacer autónoma a la educación no supone en principio forzarla a una nueva unión marital, sino liberarla de tanto matrimonio concertado; es la manera de desprenderla de enlaces que fragmentan su significado y lo desvían hacia intereses especulativos, de situarla frente al espejo para recuperar su sentido radical —el que le daban los griegos (*paideía*) y más tarde Nietzsche (en su tercera consideración intempestiva)—, es decir, de ponerla de nuevo al servicio de la vida.

La observación vale también para la expresión “autonomía educativa”. Las autonomías pululan ahora por todas partes: las naciones aspiran a ser autónomas, así como las regiones y las localidades; se habla de “autonomía emocional”, “autonomía corporal”, “autonomía del anciano”, “autonomía reproductiva” y “autonomía del coche”. Pareciera que nuestro mundo globalizado exige como correlato la autonomía, un descenso en la escala hasta dar con las partículas mínimas que por simple suma harían el todo. Esta tendencia se corresponde con la imagen de una realidad fragmentada, en la que cada átomo tiene que exhibir su musculatura para defender sus intereses privados. Nada más peligroso que dejarse atravesar por el otro: la expresión “sana distancia”, un aparente oxímoron que obtuvo su carta de naturalización durante la pandemia, constituye un buen conducto tanto para reprimir por higiene el cuerpo a cuerpo, como para apostar por una “interculturalidad sanitizada” que no se contradice con el levantamiento de muros; aporta la fórmula mágica para obtener aquello que se requiere para vivir sin enredarse en la convivencia, en un mundo que sobrepasa ya

los ocho mil millones de habitantes.¹ Esta tendencia a concebir la autonomía en términos individuales, haciéndola sinónima de autosuficiencia, queda en principio neutralizada tan pronto se vincula con la educación. La “autonomía educativa” retorna a un plano en el que cobran relevancia el encuentro con los otros y las dependencias mutuas; retoma el anhelo kantiano de alcanzar la mayoría de edad, como expresión de una madurez que consiste en asumir la responsabilidad con uno mismo y con los otros (Kant, 2004, pp. 33-39). La autonomía educativa supone devolver lo autónomo al sujeto en el proceso de su apertura al mundo: ni ser presa de una masa que tiende a engullirle y que repite sin cesar “así es la vida, mejor adáptate, no se puede cambiar”, ni mirar por encima del hombro para tantear el entorno y establecer estrategias para sacar ventaja. Nos recuerda, en último término, aquello que Paulo Freire escribió en su *Pedagogía del oprimido*: “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1982, p. 29).

Esta vocación liberadora, que ya Nietzsche señalaba como el elemento fundamental de la educación (Nietzsche, 2000, p. 29), determina una relación con las instituciones, por decir lo menos, de carácter dialéctico. Es cierto que el monopolio educativo que ejerce en nuestros días la escuela deja poco margen para pensar la pedagogía en términos no institucionales; tan cierto como que la institucionalización tiende a reprimir las acciones espontáneas, a imponer una normalidad que censura las diferencias y a favorecer la reproducción social. Quizá las instituciones (la escuela entre ellas) sean un mal necesario, pero eso no implica que debamos subestimar sus efectos ni bajar la guardia, sobre todo cuando dejan de ser un medio

¹ La novela *Congreso de futurología*, del escritor polaco Stanislaw Lem, redactada en 1970, ofrece una interesante radiografía del panorama actual, que el autor sitúa en el 2039 (Lem, 2014). Lo que viene a plantear es que la autonomía, llevada a sus límites en un espacio superpoblado, converge con la química: el individuo emancipado se vale de sustancias para recrear el mundo en su interior. La estrategia sirve para poner remedio a sensaciones desagradables, pero también para experimentar emociones positivas (el amor, por ejemplo) sin quedar expuesto a sus riesgos. A Lem no se le escapó que en ese universo de “drogo-independientes” también existe una forma de gobierno (la “farmacocracia”), cuya función principal en la novela consiste en pulverizar el aire con unas sustancias que producen la sensación de bienestar; lo que el autor no podía sospechar es que los mismos efectos podían conseguirse, de manera más higiénica y efectiva, por medio de la virtualidad digital.

y se convierten en un fin. Valdría decir que la autonomía es educativa no cuando afinca en el aula para ganar derecho de suelo, como a menudo se la entiende, sino cuando logra desinstitucionalizar al menos en parte la institución escolar, es decir, cuando produce grietas en su caparazón simbólico que posibilitan la emergencia de lo imprevisto. Hay más autonomía en una cortina instalada en un rincón del aula que permite a los niños sustraerse por momentos de la mirada del maestro y reaparecer por voluntad propia, que en el insistente empeño de la pedagogía actual de producir “super niños” mediante una retórica positiva que básicamente consiste en añadir valores (entre ellos, la autonomía) a un saco sin fondo de expectativas (Dosil Mancilla, 2021, pp. 213-215). Al menos así lo entendió la psicoanalista Maud Mannoni, quien propuso el concepto de institución estallada (*institution éclatée*) precisamente para referirse a una escuela que, liberada de etiquetas y sobrecargas simbólicas, aspira ya no a la producción de “niños orquesta”, sino a la comparecencia de sujetos deseantes (Mannoni, 1981, pp. 67-91), que equivale a decir sujetos marcados por la impronta de la autonomía.

Parece poco probable que vayamos a contar alguna vez con una pedagogía que tome en cuenta las reflexiones de Maud Mannoni, no porque se hayan refutado, sino porque implicarían avanzar en el sentido contrario de la institucionalización. No se necesita ser un experto en Foucault para entender que la educación constituye un dispositivo de control social; si falla por este exceso de control, se buscarán maneras más disimuladas de seguir controlando. La escuela ha echado profundas raíces, hasta tal punto que la apuesta por la desescolarización planteada por Ivan Illich (y por otros teóricos, como Everett Reimer, John Holt y Paul Goodman) en la década de 1970 resulta hoy en día descabellada; más bien parece haberse cumplido con la ayuda de internet su peor presagio: la sociedad convertida en una gran escuela o “aula universal” (Illich, 1974, p. 104). La principal manifestación de esta sobre-escolarización consiste en el culto a los valores agónicos (la meritocracia, la competencia, la contienda, el sacrificio...), aunque también puede haber sucedido al revés: que haya sido el culto a lo agónico el principal promotor de este *excessus scholae*. La alianza entre “competición” e “institución escolar”

(recordemos que el vocablo latino *currículum* deriva de *currere*: correr, ir de prisa) es consustancial: ambas palabras se atraen con un magnetismo no menor al que observamos entre “autonomía” y “educación”. Nos hallamos, en consecuencia, ante dos alianzas bien definidas que reflejan dos modos distintos de estar en el mundo. Ambas rinden honores a sus principios: una se relaciona con el poder e identifica la tensión con un campo de batalla, la otra explora la potencia y asume su posibilidad de existir como resistencia; la primera dice al niño lo que es bueno para él o ella y pone su énfasis en el futuro, la segunda escucha al niño para saber lo que necesita y apuesta por la reafirmación jubilosa del aquí y el ahora.

Esta discusión puede parecernos de rigurosa actualidad, pero en realidad ya fue atendida por Aristóteles en la parte final de su *Política*. Para el filósofo estagirita, la educación no se corresponde ni con el trabajo (*ascholia*) ni con el descanso (*anapausis*), ambos impuestos por la necesidad, sino con un ocio creativo (*scholé*) que se desentiende de la utilidad y que aspira al cultivo de la virtud, que “consiste en gozar, amar y odiar de modo correcto” (Aristóteles, 1988, p. 467). Aristóteles recurre a la música para explicarse mejor y plantea que resulta conveniente que los jóvenes aprendan tanto a valorarla como a tocar de manera elemental algún instrumento. En medio de esta reflexión suelta una de las frases más profundas que se han escrito sobre la educación, a pesar de lo cual rara vez citada: “El sonajero es, pues, adecuado a los niños pequeños, y la educación es un sonajero para los muchachos mayores” (Aristóteles, 1988, p. 470). Con esta metonimia, Aristóteles marca distancia con las posiciones agónicas (espartanas) a la vez que pone en el centro de la pedagogía el deseo, que no significa apetito ni mera atracción por lo que brilla (*agalma*), sino algo más reservado (*Che vuoi?*) que la educación nos permitiría escuchar al actuar ésta como sonajero o caja de resonancias. Lo interesante es que al trasladar a lo simbólico eso que para los más pequeños supone un juego material (el sonajero), Aristóteles estaría definiendo, por primera vez en la historia, una topología de la educación. En rigor es la escuela (*scholé*), pero entendida de tal modo que no guarda ningún parecido con la manera en que la concebimos (como aula, institución o rutina); se acerca más a la noción de “espacio tran-

sional” propuesta por Donald Winnicott, una zona intermedia entre el seno materno, seguro pero inhibitorio, y el afuera, tan atractivo como amenazante (Winnicott, 1985, pp. 26-32), un “topos” que (re)crea lo simbólico y cuyo motor es el juego. Valdría decir que el sonajero es la afirmación de una pulsión no reactiva que detona (con) el deseo y que despierta lo posible como autonomía encarnada.

Topología de la educación autónoma

La topología educativa suele entenderse desde dos registros, lo público y lo privado; además se da por sentado que existe una correspondencia entre lo público y el Estado, y entre lo privado y la iniciativa empresarial. ¿Son adecuadas estas concordancias u obedecen al mismo intento de maniatar la educación al control institucional? Tan pronto nos vemos obligados a definir una acción en función de su pertenencia (el Estado, la Empresa o la Iglesia), queda sumergida en un plasma que neutraliza sus efectos y que desvía su irreverencia para ponerla al servicio de una fuerza mayor que asume sus logros como propios. Se trata de un mecanismo de subsunción obliteradora que recurre a la investidura primero para tachar la tachadura primaria (sujetar al sujeto) y después para reabsorber la pericia creativa mediante condecoraciones: fulanito es nombrado como empleado (soldado, funcionario, académico, alumno, etc.) y se incorpora como pieza a una maquinaria, dispuesto al sacrificio para obtener reconocimiento o recompensas.

Ni el Estado es lo público ni la Empresa es lo privado; la aceptación de estas identificaciones nos conduce, como se ha dicho, a interpretar lo público y lo privado en términos institucionales, y además a entender que ambos registros constituyen compartimentos separados y bien diferenciados: lo privado se correspondería con el dominio de los caprichos personales (el ocio) y la plusvalía (el negocio), y lo público con una suma de intereses que refleja en el mejor de los casos la voluntad de la mayoría. Para profundizar en estas reflexiones convendría recurrir a la distinción planteada hace más de dos siglos por Jean-Jacques Rousseau entre la voluntad

de todos (la suma de intereses privados) y la voluntad general (decisiones tomadas para el bien común) (Rousseau, 2007, pp. 58-59). Pero lo que nos interesa ahora es proponer que la autonomía supone sustraer lo público y lo privado del ámbito institucional, y perforar sus tejidos para facilitar una interpenetración mutua: no para convertir la esfera de lo público en el ejercicio extensivo de lo privado, ni para reducir lo privado a una proyección en el individuo de lo público, sino para articular una teoría educativa con la maquinaria del deseo. Dicho de otro modo, la apuesta consiste en entender la autonomía *también* en un sentido topológico, como la defensa de un territorio simbólico en el que confluyen el bien común con la potencia subjetiva, esto es, en el que lo público tensa el arco de lo privado (el deseo) para que pueda manifestarse y en el que lo privado constituye el ejercicio creativo de lo público, su puesta en escena.

Esta tensión dialéctica entre lo público y lo privado queda reducida a negociación o trámite administrativo cuando ambos registros se ven atrapados en el ámbito institucional. El Estado y la Empresa nos enseñan a concebir lo público y lo privado: proyectan una lectura restrictiva, pasiva y estable de estos dominios, como dos espacios preestablecidos en los que debemos encajar las necesidades y los deseos. El Estado nos enseña a ser pasivos en el cuidado de lo colectivo (a delegar), y la Empresa a dirigir nuestras habilidades al desarrollo y beneficio individuales; la que queda sacrificada con este reparto es la voluntad general: lo público constitutivo del sujeto, “eso” (podríamos llamarlo pueblo) que se expresa cuando comparecemos activamente para el bien común, sin tutelajes ni afán de protagonismo, pero sin renunciar a la potencia creativa.

Regresemos al ámbito educativo para verlo más claramente. El Estado y la Empresa han hecho bien su trabajo monopolizador, hasta tal punto que dividimos la educación en pública o privada, cuando lo que se quiere decir es educación estatal o empresarial; la primera se caracteriza por ser gratuita (aunque la pagamos con los impuestos) y la segunda por ser de pago (alguien hace negocio con nosotros). Si esa división tuviera validez, nos hallaríamos todavía inmersos en la pedagogía de San Anselmo, pues las propuestas educativas más innovadoras y libertarias, que precisamente hacen énfasis en lo público, no procedieron ni del Estado ni de la Em-

presa; antes bien, tuvieron que enfrentarse a estos dos titanes para salir adelante. La historia de la pedagogía ofrece muchos ejemplos, ¿hará falta sacar a relucir nombres tan conocidos como Francisco Ferrer Guardia, María Montessori, Alexander Neill o Maud Mannoni? El ruso Lev Vygotski aportó a la educación el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que recoge la esencia de lo público, a pesar de lo cual fue atacado por el Estado y tras su muerte pasó a formar parte de todas las listas negras. Paulo Freire realizó su trabajo de campo en comunidades campesinas de Brasil y Chile; fue arrojado al exilio por sus ideas pedagógicas y, cuando por fin algunos gobiernos las tuvieron en cuenta, las despolitizaron y desnaturalizaron para convertirlas en simples técnicas de alfabetización (Guzmán Sereno, 2024). Las propuestas educativas actuales que por su interés merecerían la mayor atención, como las del Movimento Sem Terra en Brasil, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, el Centro Neuropsicopedagógico “O Pelouro” en Caldelas de Tui (España), la Universidad de la Tierra en Oaxaca y el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SEREZ) en Chiapas, se hallan en una situación similar: realizan sus labores a pesar de la presión (o los ataques directos) que reciben de sus respectivos gobiernos y del sector empresarial.

Nos servimos de estos ejemplos para decir que no todo es Estado o Empresa, y que reducir lo público y lo privado a ambos ámbitos supone neutralizar la potencia creativa mediante su institucionalización. Podríamos exponer otros casos más cercanos a nosotros, como la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna (Michoacán, México) y la Escuela Secundaria Popular “Carrillo Puerto” de Morelia; ambas funcionan de manera gratuita, los docentes no reciben remuneración y apuestan por una educación pública, atendiendo grupos sociales marginados, a pesar de lo cual son consideradas por la burocracia estatal como privadas y por el sector empresarial como iniciativas absurdas (no aportan plusvalía) condenadas al fracaso. Pues bien, proponemos que ese territorio simbólico que se mantiene liberado tanto del Estado como de la Empresa –aunque puede darse dentro de ellos como grietas–, en el que se conjuga lo privado y lo público (ser uno con los otros), es el “topos” de la autonomía. De acuerdo con esto, la autonomía educativa consistiría en defender lo que

todavía no ha sido repartido (lo compartido), y si se ha repartido todo y no queda nada, defender su lugar vacío, como potencia pura o manantial del que habrá de emanar lo distinto.

La plastificación del lenguaje

La estrategia de prohibir ciertas palabras por sus connotaciones subversivas o libertarias suele conseguir lo contrario: dar más valor a las palabras proscritas, reforzar sus significados y convertirlas en señas de identidad. Resulta más eficaz propagar su uso, ponerlas de moda, llevarlas a nuevos terrenos, rellenar con ellas los discursos... al cabo de un tiempo ya no significarán nada. A veces olvidamos que los que ostentan el poder no son tan torpes como a menudo parecen. Sí, ellos también aprenden: nos estudian, revisan sus errores y exploran nuevas vías para perfeccionar las técnicas de dominación. Una historia reciente de estos saberes contrainsurgentes deberá contemplar al menos tres momentos. El primero, advertido tempranamente por Gilles Deleuze y Michel Foucault, supuso el paso de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control; consistió en la introyección del policía en el subconsciente: la voz del amo ahora está dentro de cada individuo y ejerce su poder mediante la autocensura y el autocontrol (Deleuze, 2006, pp. 277-286). El segundo está relacionado con el giro lingüístico (*linguistic turn*), que iluminó a los científicos sociales con buenas intenciones de la década de 1980, inspirados en Richard Rorty, pero también a sus adversarios; puso el lenguaje en primera plana, al considerarlo ya no sólo como medio de comunicación, sino como productor de narrativas y de sentido; a partir de entonces, las guerras pasaron a llamarse “luchas por la paz mundial” y las muertes “efectos colaterales”. El tercer momento, culminación de los anteriores, fue enunciado claramente por Byung-Chul Han en su libro *La sociedad del cansancio*; observa que ahora la represión se ejerce, más que con castigos directos, a fuerza de positivities que bombardean al sujeto y lo mantienen en estado de sobreexcitación constante (Han, 2012, pp. 25-33).

Los historiadores del futuro tendrán perspectiva para evaluar los efectos de esta “hiperpositividad” en la sociedad del presente; algo vamos advir-

tiendo por algunos síntomas que se presentan cada vez con mayor frecuencia en las escuelas (como la hiperactividad) y por la emergencia de nuevas enfermedades de carácter autoinmune (el síndrome de Crohn, la miastenia, etc.) o relacionadas con la sobreexcitación muscular (la fibromialgia), que parecen manifestar un estado de permanente alerta. Sin la suficiente distancia temporal, con suerte alcanzamos a ir tachando del léxico contestatario esos términos que entraron con buen pie, pero que fallecieron al poco tiempo por congestión o empacho. Son palabras positivas que en principio sirvieron para ejercer la crítica y para tantear otros mundos posibles, si bien al cabo de un tiempo, por estar en boca de todos, quedaron reducidas a significantes vacíos. “Palabras plásticas”, así las denominó el lingüista alemán Uwe Pörksen en su libro *Plastic Words. The Tyranny of a Modular Language*, publicado en 1988 en inglés y alemán. En realidad, Pörksen tenía en mente otro tipo de términos que aportan al discurso una apariencia distinguida (proceden del mundo de la tecnociencia) y que sacados de su contexto dicen poco o nada, como “modernización”, “proceso”, “desarrollo”, “metas”, “comunicación”, “energía”, etc. (Pörksen, 1988); integrados en una misma frase crean cortinas de humo del tipo: “La modernización de los procesos de desarrollo permite apostar por nuevas metas”.

La clarividencia de Pörksen está fuera de dudas, como también la de su maestro Ivan Illich, que fue quien le advirtió del abuso creciente de estas palabras plásticas (él las llamó “palabras ameba”). Otro discípulo de Illich, Gustavo Esteva, fundador en México de la Universidad de la Tierra, fue contundente al señalar que lo que generan estos términos abstractos, vacíos de toda experiencia, es la corrupción del lenguaje (Esteva, 2019). Illich y sus discípulos supieron ver que el giro lingüístico estaba siendo bien aprovechado por los que ostentan el poder; advirtieron con preocupación una tendencia, pero no alcanzaron a presenciar su evolución con el nuevo abono de la “hiperpositividad”. Lo que ésta vino a plantear es: ¿por qué contentarse con emplear un número limitado de palabras plásticas –Pörksen había reconocido unas treinta– cuando es posible plastificar *cualquier* palabra? El mecanismo es sencillo: se toma una palabra con cierta carga subversiva y en lugar de reprimirla se extiende su uso para desprenderla de toda experiencia concreta. Consiste,

en definitiva, en inflar estos términos como si fuesen globos para hacer que asciendan a la órbita de la abstracción; su apariencia sigue siendo la misma, pero son de aire: se les ha despojado de toda potencia. Como observó Illich con respecto a las palabras plásticas: “Hacen olas, pero en realidad no le pegan a nada” (Cayley, 1997, p. 190).

“Interculturalidad”, “decolonialidad”, “diversidad”, “resiliencia”, “interseccionalidad”, “pensamiento fronterizo”, “resistencia”, “empoderamiento”, “emancipación”... Las palabras que conforman ese oleaje impotente llegaron a nosotros con fuerza crítica, prometían mucho, pasaron de boca en boca sin distinguir paladares y al cabo de un tiempo habían perdido su fuerza disruptiva; se convirtieron en espuma, que para Peter Sloterdijk es lo que surge por la producción excesiva de imágenes y textos (Sloterdijk, 2018). Otras voces se hallan en la entrada de esta lavadora que elimina las marcas de la inmanencia (¿quizá el “feminismo”?). ¿Y qué decir de “autonomía”? Si introducimos la palabra en un navegador de búsqueda, en menos de 0.20 segundos salen unos doscientos millones de resultados; además se pega a cualquier disciplina, salta con facilidad de un contexto a otro y atrae como un imán a otras palabras plásticas para formar frases tan pomposas como vacías de significados. Estas frases producen efectos, mas no por lo que dicen sino por lo que no dejan decir: saturan la comunicación de términos positivos y la elevan al plano de las generalidades. Quienes las enuncian no arriesgan nada, si bien presumen de estar aportando ideas combativas a un debate decisivo; en pocas palabras, son maestros de la interpasividad, y como tales hacen suya aquella frase que Marx (no Karl, sino Groucho) pronunció con ironía: “Yo no soy vegetariano, pero como animales que sí lo son”.

La plastificación del lenguaje no es un fenómeno que opere en solitario; constituye una extensión a lo semántico de lo que Marc Augé denominó los “no-lugares”. Recordemos que para este antropólogo francés el mundo adquiere cada vez más la apariencia de una autopista, un aeropuerto o un centro comercial. ¿Qué comparten estos espacios? Son de tránsito, resultan todos iguales, sólo admiten una manera de recorrerse, se esfuerzan por presentarse transparentes y no retienen experiencias. “Los no lugares —escribe Augé— son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos)

como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta” (Augé, 2008, p. 41); lo que producen es un mundo “prometido a la individualidad solitaria, a lo provisional y a lo efímero, al pasaje” (Augé, 2008, p. 84), en el que las vivencias no encuentran sustrato para fijarse como memoria (Halbwachs, 2004). En síntesis, los no-lugares son lugares plásticos y el lenguaje plástico un no-lenguaje.

Lo interesante de establecer este paralelismo entre las palabras plásticas y los no-lugares es que nos permite reconocer la magnitud de un problema que Augé no duda en relacionar con la “sobremodernidad” (Augé, 2008, p. 83). Lo de menos serán las dificultades que todo esto plantea para ejercer la autonomía, cuando lo que avanza inexorablemente es la pérdida del lenguaje y de los lugares, la disolución del cordón umbilical que mantiene unidas las palabras a las acciones y las cosas, de tal modo que se genera “una comunicación tan extraña que a menudo no pone en contacto al individuo más que con otra imagen de sí mismo” (Augé, 2008, p. 85). En estas circunstancias, la autonomía tiende a confundirse con el autismo. Pero también podemos entender la autonomía como una resistencia frente a este avance pulverizador, o mejor, como una combinación de estrategias que habrán de generar las condiciones de posibilidad para que la autonomía pueda darse. Si la entendemos de este modo, la autonomía, y en particular la educativa, pasa a desempeñar un papel clave: abandona el plano descriptivo para ser concebida como autopoiesis, es decir, como la capacidad para generar los componentes que necesitamos para que la vida humana pueda darse de manera satisfactoria.

Tres notas breves antes de pasar al siguiente apartado. La primera es un reconocimiento al pedagogo estadounidense Henry Giroux, que llegó a conclusiones parecidas desde el análisis de las producciones culturales. Reconoció en Walt Disney una fábrica de plasticidades, al crear una imagen del mundo transparente e idílica, libre de conflictos, que incita a huir de la realidad (a negarla, no a transformarla) y a asumir actitudes pasivas e ingenuas (Giroux, 1999). Aunque su análisis probablemente merecería una actualización, sobre todo por la llegada masiva de los medios digitales, sigue resultando interesante ya que revela que la expansión de la “sobre-

modernidad” constituye un proceso intencionado y dirigido que obedece a los intereses de ciertos grupos de poder. La segunda nota es para ceder la palabra a Gilles Deleuze, quien en una entrevista de 1985 advirtió que ahora “las fuerzas represivas no impiden expresarse a nadie, al contrario, nos fuerzan a expresarnos”, y añadió: “Lo desolador de nuestro tiempo no son las interferencias, sino la inflación de proposiciones sin interés alguno” (Deleuze, 2006, p. 207). El tercer comentario supone un cambio de registro que podría resultar útil para explorar la función ideológica de las palabras plásticas. Un posestructuralista no pondría reparos en reconocer el proceso de plastificación del lenguaje como una forma de suspender el “acolchado” (*point de capiton*) de los significantes flotantes (su fijación en una cadena narrativa). Con esta maniobra queda anulada la función ideológica, que de acuerdo con la teoría lacaniana no es el velo que nos impide ver las cosas como son, sino la fantasía que nos permite generar un mundo con sentido (Žižek, 2008, p. 126). Sin este “acolchado”, palabras como autonomía permanecen como elementos protoideológicos que se deslizan por la cadena significativa sin alcanzar a participar en la producción de significados.

Para salir (o no salir) del laberinto

¿Qué hacer para rescatar el término “autonomía” de este proceso de plastificación? La vía intuitiva consistiría en devolver el peso de la experiencia a las palabras y en no pronunciarlas en vano. Tenemos no tan lejos a un excelente maestro: el pueblo tojolabal, en el sur de Chiapas, experto en el buen uso del lenguaje (Lenkersdorf, 2005). Los tojolabales dan más importancia a la escucha que al habla (afirman que por eso tenemos dos orejas y una sola boca) y tienen claro que el decir supone asumir un firme compromiso con lo que se dice. Seguir su ejemplo supone restablecer el contacto con las cosas, evitar las prisas y dar prioridad a la convivencia. Si lo hacemos, parece casi seguro que la autonomía llega sola; ahora bien, ¿será mucho pedir cuando formamos parte de una sociedad que claramente avanza en el sentido contrario? Los tojolabales no se dejaron seducir por

las promesas del neoliberalismo, no se hallan en ningún callejón sin salida; parece que nosotros sí. La pregunta es: ¿cómo salirse?

Por mucho que se critique el pensamiento occidental, habrá que reconocerle la pluralidad de tradiciones que lo conforman; quizá alguna de ellas pueda ser la Ariadna que aporte el hilo que buscamos. Probablemente Lucrecio y Spinoza se sentirían más a gusto entre los tojolabales que en un claustro de profesores de filosofía. Nietzsche se halla también de nuestra parte: en fecha tan temprana como 1875, criticó duramente la tendencia a abusar de palabras vacías y de conceptos generales; su dictamen fue demoledor: el lenguaje está enfermo, ya no sirve para atender los problemas reales (Nietzsche, 1932, p. 334). Hay dos conceptos que desfilan discretamente por la historia de la filosofía, no por casualidad de la mano de pensadores nietzscheanos, que conviene tener presentes: el pliegue y la voz. Los pliegues generan rugosidades que ralentizan los procesos sociales y provocan por fricción la experiencia; sirven además como cobijo y escondrijo: producen microespacios en los que pueden darse, sin verse exhibidos, el cuidado mutuo y la convivencia. Deleuze exploró las posibilidades que ofrece el pliegue a partir del estudio de la filosofía de Leibniz (Deleuze, 1989). Un estudioso de la complejidad y los procesos irreversibles, Ilya Prigogine, aportó otra idea interesante: el pliegue permite con un solo gesto acercar puntos muy alejados de un sistema (Prigogine y Stengers, 2004, pp. 278-286). En la “transformación del panadero”, como llamó a su teoría, vencen el indeterminismo y la microeconomía revolucionaria: no hay equilibrios estables, con pocos medios y sin recurrir al parloteo se pueden lograr cambios radicales. El pliegue representa la autonomía, es su hoz y martillo: produce lugares y detiene el deslizamiento de los significantes flotantes. En los procesos de resistencia, el plano se pliega y la logística se funde con el arte de la papiroflexia.

¿Y por qué la voz? En principio tiene los mismos inconvenientes que la letra: puede ser manipulada, empleada como disfraz, convertirse en monólogo o padecer de incontinencia. No obstante, hay al menos tres argumentos a su favor. En primer lugar, la escritura produce una asimetría que favorece a los académicos, individuos afectados por la lógica de la institución escolar que no poseen una habilidad especial para re-

solver los problemas cotidianos. En segundo lugar, la escritura actúa en diferido, mientras que la voz interpela la presencia de un sujeto que se pronuncia aquí y ahora: genera una espacialidad y una temporalidad que propician la convivencia –como observó Illich, “el habla crea un lugar” (Cayley, 2013, p. 19)– y una intersubjetividad que favorece la construcción de un nosotros y las labores colectivas. Finalmente, la voz permite recurrir a la fuerza expresiva del silencio y emplearlo para puntuar y dar peso a las palabras. Ninguno de estos aspectos se le escaparon al esloveno Mladen Dolar, autor del estudio filosófico a nuestro parecer más profundo sobre la voz (Dolar, 2007). ¿Pecaremos de excéntricos si emparejamos la voz con el sonajero aristotélico, ya que ambos son al principio meras expresiones auditivas, pero una vez interiorizados actúan como caja de resonancias que amplifica los sonidos de fondo y los libera al exterior como música, es decir, como unidad plenamente autónoma?

Dado que la autonomía se nutre de los saberes de resistencia, no podemos ignorar su primer pilar, el “preferiría no” (*‘Id prefer not to’*) que emite Bartleby, el contable del relato de Herman Melville, publicado en 1853, cada vez que su jefe le asigna una nueva tarea (Melville, 2021). Ni el “sí” ni el “no” servirían: el sí haría de Bartleby un empleado ejemplar, tendría mejor salario, pero le impediría gozar de libertad, mientras que la negativa le supondría el despido inmediato. Cada cultura tiene sus propias maneras de enunciar este “preferiría no” (en México equivale al “sí-sí-sí” y al “ahorita”); se trata de un primer gesto –un pliegue– con el que se consigue no reducir la vida a la obediencia y la explotación. Ahora bien, para que funcione como fórmula de resistencia le falta un componente (una plegadura en el pliegue), conocido desde siempre por el pueblo, pero que Melville pasó por alto y cuya omisión arrastró al personaje del relato a un final trágico: nos referimos a la ironía. Es la ironía la que permite que emerja la voz en las peores circunstancias, cuando todo está preparado para sofocarla o para que intervenga el ventrílocuo.

Quizá exagera Vladimir Jankélévitch al señalar que la ironía “juega con el peligro (...), lo imita, lo provoca, lo ridiculiza, lo usa para entretenerse” (Jankélévitch, 2015, p. 11). No obstante, acierta al advertir que la ironía supone un cara a cara con el enemigo; deja la palabra tan cerca

de sus fauces que se llega a sentir su aliento, pero en lugar de responder a la embestida (o de prepararse estoicamente para recibir los golpes en la desigual batalla), desvía la fuerza de su oponente con un sutil barrido. Dicho de otro modo, lo que consigue la ironía es liberar la potencia que ha quedado atrapada en la esfera del poder: deja que el explosivo detone en las manos del agresor. Walter Benjamin nos recuerda que el primer gesto de los revolucionarios franceses consistió en disparar contra los relojes de las torres (Benjamin, 1999, p. 50); la ironía recurre a la misma táctica, pero en lugar de plomo utiliza el gesto o la palabra, y más que destruir la medida del tiempo, suspende la temporalidad, la pliega, y al hacerlo genera un nuevo territorio simbólico, la autonomía. Parte de la eficacia de la ironía radica en devolver la interrogante al que exige con urgencia una respuesta (“¿por qué lo preguntas?”): produce un bucle de incertidumbres que crea confusión, de tal modo que es el demandante el que se ve forzado finalmente a dar explicaciones por su interrogatorio.

El pliegue, la voz, el “preferiría no”, la ironía y su fiel aliado, el humor... forman una tropa que no alcanza ni para emprender la huida, mucho menos para salir victoriosos de una batalla. Pero quizá no se trate ni de huir ni de ganar, sino de echar la tienda de campaña y hacer hogar: si realmente nos hallamos en un laberinto o en un callejón sin salida, lo que conviene es pararse, respirar hondo y prepararse para pasar una larga temporada; la opción de echarse a correr presa del pánico –la inyección de nuevas positivities– enreda más y no nos acerca a la salida. La lectura en clave prometeica del mito griego del laberinto nos oculta un hecho crucial: Ariadna era hermana del Minotauro; ¿envidiaría la suerte de esta criatura semihumana que desdeñaba las promesas del progreso y que para Julio Cortázar representaba la imagen del escritor, entregado a vivir en paz con sus fantasías? Ariadna aportó con su hilo un punto de partida y una meta: estableció la linealidad y preparó el escenario para la competición; al Minotauro fácilmente lo podemos imaginar entretenido con el sonajero, ese juego no agónico, esférico y musical, que para Aristóteles representaba la educación y que en ciertas culturas sirve para alejar a los espíritus dañinos. ¿Tendrá la autonomía educativa la forma del laberinto? ¿Será el callejón sin salida su lugar en el siglo xxi?

El historiador Georges Didi-Huberman propone una explicación de la desaparición de las luciérnagas que puede resultarnos útil: en realidad, nos dice, estos insectos siguen estando presentes, pero no los vemos por el exceso de reflectores (las luces de la ciudad y las linternas); forman una “comunidad clandestina” que podemos contemplar si apagamos los focos (Didi-Huberman, 2012, p. 119). Nos invita además a “convertirnos nosotros mismos (...) en luciérnagas y volver a formar, así, una comunidad del deseo, una comunidad de fulgores emitidos, de danzas a pesar de todo, de pensamientos que transmitir” (Didi-Huberman, 2012, p. 120). Su propuesta es muy sugerente, pues plantea una dialéctica entre dos formas de brillos, el que emerge del sujeto deseante y el externo ligado a la modernidad; el centelleo interior no necesita de motivaciones o estímulos, ni se descubrirá con aparatos que sólo consiguen invisibilizarlo y que nos llevan a levantar antes de tiempo el acta de defunción. El sujeto deseante sigue ahí, enunciando la vida, si se quiere como interrogante, sin ceder nunca del todo a las embestidas modernas o “sobremodernas” que trafican con el deseo para convertirlo en goce consumista.

Ahora bien, hay al menos dos aspectos de la reflexión de Didi-Huberman que merecen ser revisados, cuanto más porque aparecen en otros de sus trabajos. El primero resulta bastante obvio: al advertir a voz en cuello que las luciérnagas se ocultan tras los reflectores, podemos estar desmontando una valiosa forma de resistencia de estos insectos, que al hacerse visibles para los humanos sólo ganan la amenaza de ser aplastados. A menudo nos olvidamos que la discreción suele ser necesaria para que una alternativa social logre abrirse camino sin tantos obstáculos.² El segundo tiene que ver con el culto a la luz, que el autor critica cuando se refiere a los reflectores, pero al que recurre cuando pone su atención en la actividad lumínica de las luciérnagas, relacionada con el apareamien-

² El caso de Cherán, sobre el que se han escrito cientos de tesis, es paradigmático. Este pueblo de la meseta purépecha logró en 2011 expulsar a la delincuencia organizada que talaba los bosques y mantenía a la población amenazada; enseguida inició un proceso de autonomía, sin duda ejemplar, que se mantiene hasta nuestros días. En varias asambleas han expresado su malestar por la presencia masiva de investigadores, que no se caracterizan por la discreción y que difunden sus resultados en ámbitos académicos a los que la comunidad no tiene acceso.

to, ignorando todas las demás. Probablemente si estos insectos tuvieran conocimientos de electricidad habrían inventado los focos eléctricos para tener ventaja en la conquista. Se podría decir que el espectáculo lumínico de las luciérnagas, que los reflectores no nos dejan ver, es a su vez un reflector que nos impide tomar conciencia de otras facetas de estos insectos, menos llamativas, pero de igual relevancia. Quizá no estaba equivocado San Juan de la Cruz cuando, al tantear poéticamente la mística del deseo, no dirigía su mano al candil ni fantaseaba con constelaciones entomológicas, sino que se limitaba a pedir la “noche oscura”.

Referencias

- ARISTÓTELES (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- AUGÉ, M. (2008). *Los no lugares, espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- BENJAMIN, W. (1999). *Ensayos escogidos*. México: Ediciones Coyoacán.
- CAYLEY, D. (1997). “Palabras plásticas. Entrevista con Uwe Pörksen”, en *Estudios políticos*, N° 16, pp. 185-201.
- CAYLEY, D. (2013). *Conversaciones con Ivan Illich. Un arqueólogo de la modernidad*. Madrid: Enclave de Libros.
- DELEUZE, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el barroco*. Barcelona: Paidós.
- DELEUZE, G. (2006). *Conversaciones (1972-1990)*. Valencia: Pretextos.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2012). *Supervivencia de las luciérnagas*. Madrid: Abada.
- DOLAR, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires: Manantial.
- DOSIL MANCILLA, F. J. (2021), “La didáctica de la historia en la encrucijada”. En: TREJO, D. y DOSIL, J. (Coords.). *La historia más allá de los pupitres. Experiencias de educación histórica en Michoacán*. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH, pp. 209-249.
- ESTEVA, G. (2019). La corrupción del lenguaje. *La Jornada*, 3 de junio.
- FREIRE, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1999). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GUZMÁN SERENO, M. de J. (2024). *Paulo Freire en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- HALBWACHS, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- HAN, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- ILLICH, I. (1974). *Alternativas*. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz.

- JANKÉLÉVITCH, V. (2015). *La ironía*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- KANT, I. (2004). *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Terramar.
- LEM, S. (2014). *Congreso de futurología*. Madrid: Alianza.
- LENKERSDORF, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- MANNONI, M. (1981). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- MELVILLE, H. (2021). *Bartleby, el escribiente*. Bilbao: Astiberri.
- NIETZSCHE, F. (1932). *Consideraciones intempestivas (Obras completas II)*. Madrid: Aguilar.
- NIETZSCHE, F. (2000). *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PÖRKSEN, U. (1988). *Plastic Words. The Tyranny of a Modular Language*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (2004). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- ROUSSEAU, J.-R. (2007). *Contrato social*. Barcelona: Espasa.
- SLOTERDIJK, P. (2018). *Esferas III*. Madrid: Siruela.
- WINNICOTT, D. (1985). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- ŽIŽEK, S. (2008). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

