

## **DIÁLOGO CON EL «MANIFIESTO POR UNA PEDAGOGÍA POST-CRÍTICA» DESDE LA ESPERANZA COMO ACCIÓN SOCIAL TRANSFORMADORA**

*Dialogue with the «Manifiesto for a post-critical pedagogy» from the hope as a transforming social action*

Marc PALLARÈS PIQUER y María LOZANO ESTIVALIS

*Universidad Jaume I de Castellón. España.*

*pallarem@uji.es; estivali@uji.es*

*<https://orcid.org/0000-0001-5767-6894>; <https://orcid.org/0000-0001-5806-737X>*

Fecha de recepción: 01/02/2020

Fecha de aceptación: 21/03/2020

Fecha de publicación en línea: 01/07/2020

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es el análisis del *Manifiesto por una Pedagogía Post-crítica*, publicado por Hodgson, Vlieghe y Zamojski en el año 2017. Este manifiesto anuncia cinco principios que impulsan a la pedagogía post-crítica hacia una redefinición de los marcos de la educación y la formación. Presentamos acuerdos y desacuerdos respecto a estos cinco principios en base a la siguiente creencia: resulta necesario superar la reducción de la educación a una vía de adaptación y/o movilidad social, ya que la finalidad última de la pedagogía post-crítica debe ser profundizar en el desarrollo del sujeto pedagógico. El resultado de la investigación nos permite abogar por una pedagogía que, sujeta a la realidad y a lo que las cosas son, se erija en «una meta-en-sí», habilitada para analizar y reubicar las posibles instrumentalizaciones. Esto nos lleva a demandar una reformulación de lo social y lo político en tanto reclamo y revelación de ciertas distorsiones existentes, pero también en tanto intersección que aglutina los retos de la pedagogía. Se llega a la conclusión de que, a partir de una hermenéutica que vaya más allá del contraste entre comprensión y explicación, la esperanza puede brindarnos la oportunidad de conseguir que ciertas oportunidades y algunos retos sociales conviertan a las utopías en compromisos. Y lo hacemos porque

concebimos la esperanza como una actitud generadora de transformaciones y como una aspiración articuladora de acciones humanas, no como un recurso quimérico que pretenda evitar la concreción de las directrices profesionales normativas que atañen a la pedagogía.

*Palabras clave:* pedagogía post-crítica; educación; hermenéutica; normatividad; esperanza.

## ABSTRACT

The objective of this article is the analysis of the *Manifiesto for a Post-critical Pedagogy*, published by Hodgson, Vlieghe and Zamojski in 2017. This manifesto announces five principles that drive post-critical pedagogy towards a redefinition of the frameworks of the Education and training. We present agreements and disagreements regarding these five principles based on the following belief: it is necessary to overcome the reduction of education to a path of adaptation and/or social mobility, since the ultimate purpose of post-critical pedagogy should be to deepen. The development of the pedagogical subject. The result of the research allows us to advocate for a pedagogy that, subject to reality and to what things are, becomes «a meta-in-itself», enabled to analyze and relocate possible instrumentalizations. This leads us to demand a reformulation of the social and the political as a claim and revelation of certain existing distortions but also as an intersection that brings together the challenges of pedagogy. It is concluded that, based on a hermeneutic that goes beyond the contrast between understanding and explanation, hope can give us the opportunity to get certain opportunities and some social challenges to make utopias into commitments. And we do it because we conceive hope as an attitude that generates transformations and as an articulating aspiration for human actions, not as a chimeric resource that seeks to avoid the realization of the normative professional guidelines that pertain to pedagogy.

*Key words:* post-critical pedagogy; education; hermeneutics; normativity; hope.

## 1. INTRODUCCIÓN

La aproximación a los postulados de la formulación de una pedagogía crítica (o post-crítica) es reflexivamente pluralista, pero no siempre va a resultar del todo relativista<sup>1</sup> (Allen y Torres, 2002); en el fondo, lanzar una propuesta como esta

1. A pesar de que la relatividad se suele presentar como algo inevitable, compartimos que «la tesis relativista está lejos de ser un escepticismo en el sentido de que nada puede conocerse. (...) Nada de lo que puede conocerse puede tener rango de absolutidad o de universalización racionalmente admisible» (Laudó, 2011, p. 50). Esto hace posible que estas pretensiones se erijan en instancias creadoras de un ser humano «heredero de una *ansiedad cartesiana*, alguien que no puede aceptar la ambigüedad, la falta de claridad y certeza, ni la diversidad de opiniones a menos que concluyan en un acuerdo racional»

implica disponer de criterios situados (pragmáticos), pero también universalistas (normativos), pues se necesita analizar tanto las tradiciones de investigación como aquellas prácticas de investigación centradas en la capacidad de crecimiento irrestricta del ser humano.

Casi una década después de que Martha Nussbaum (2010, p. 19) aseverara que «Estamos en medio (...) de una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia [más que la económica]: la crisis mundial en materia de educación», Naomi Hodgson, Joris Vlieghe y Piotr Zamojski (2017) publicaron un «*Manifiesto por una pedagogía post-crítica*»<sup>2</sup> basado en cinco principios que describen, según su parecer, los preceptos que impulsan a la pedagogía post-crítica hacia una redefinición de los marcos de la educación y la formación. En contraste con Nussbaum, utilizan como puente la proyección de la *esperanza*, sobre todo con la pretensión de caracterizarla como algo que puede propiciar la generación de espacios donde «la práctica tenga lugar de nuevo».

En el mundo actual nos encontramos con una cantidad ingente de pluralismos, cargados de orientaciones axiológicas, en los que a menudo da la impresión que una red sostiene a la otra, como si el conjunto fuera natural. Pero, en realidad, lo que sucede es que casi nadie se ve capaz de explicar dónde se halla la primera red que soporta el todo, puesto que vivimos un fracaso de la política para atender muchas de las necesidades y expectativas de la ciudadanía (Didier, 2019), es decir, una época «que exige adaptaciones no solo epidérmicas de los parámetros de funcionamiento de las democracias» (Subirats, 2020). En este contexto, Hodgson, Vlieghe y Zamojski (2017), con una propuesta que enmienda las unilateralidades de las actuaciones que sugieren cambios de rumbo desde una normatividad de procedimientos —para pasar a reivindicar una normatividad de principios— (de hecho, este ya es el primer principio que postulan), no aceptan la hermenéutica como un obstáculo irresoluble sino como una dimensión que el educador/-a necesita para ser capaz de «generar» (segundo principio).

Asumen la equidad como un eje a partir del cual llevar a cabo transformaciones (tercer principio, que les permite el paso de una pedagogía crítica a una post-crítica), transformaciones que sustenten un giro hacia la esperanza (cuarto principio) y que nos conducen desde una educación para la ciudadanía hasta un amor por el mundo (quinto principio).

Con base en estos cinco principios y en una concepción de lo educativo como una multiplicidad centrífuga en la que se hace necesario «reclamar las partes de

---

(Bárcena, 2005, p. 56; cursiva en el original). Por lo tanto, resulta conveniente proponer la relatividad siempre que se haga como «valor normativo» (Laudo, 2011, p. 55), esto es, como dimensión que reconoce límites a la validez de las afirmaciones.

2. La versión española que se cita en este artículo forma parte del monográfico «Una respuesta iberoamericana al ‘Manifiesto por una pedagogía post-crítica’»: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22862>

nuestra experiencia que han sido reprimidas», Hodgson, Vlieghe y Zamojski (2017) apelan a un catálogo de actuaciones y vínculos comunitarios que resultan constitutivos de una concepción de lo crítico como aquello destinado a buscar las aristas de la realidad para, en última instancia, ver «la tarea de la pedagogía post-crítica no como un esfuerzo por desenmascarar sino por proteger y por cuidar» .

No obstante, teniendo en cuenta que para establecer las bases de una teoría pedagógica que vele por la protección y el cuidado hay que localizar tanto la función descriptiva de la realidad (Romero, 2004) como la función constructiva (modalizadora) que anticipa el curso *deseable* de la acción (Galtung, 1995), creemos esencial considerar todo lo que concierne a lo educativo como «otra escena de la formación del mundo social; otra, porque niega la mera transgresión de la acción singular, y otra porque exige normativamente la realización de esa transgresión como universal» (Cullen, 2004, p. 185).

Esto nos lleva a argumentar acuerdos y dubios con el *Manifiesto*, sobre todo a partir de un convencimiento estructural que concibe la acción como algo social (e histórico), lo cual implica aceptar que toda acción adopta algún tipo de posición frente al mundo dado.

Esta conquista de la posición social, regulada por costumbres, códigos, circunstancias, etc., debe ser analizada por la institucionalización educativa, hecho que comporta que la educación se constituya en una exigencia normativa para crear un mundo social solidario (Laudadio y Mazzitelli, 2018), es decir, una intersección situada entre la igualdad y la libertad. Para ello contamos con un ser humano que:

Se tiene a sí mismo como tarea, como proyecto, y en esto se refleja que la persona es más que sus capacidades, porque en lo íntimo puede disponerse de sí, aceptarse, actuar con vistas al crecimiento y a alcanzar la plenitud, o lo contrario (Amilburu, Bernal y González, 2018, p. 91).

En cierta manera, el hecho de revalorizar que *el ser humano se tiene a sí mismo* es una raigambre que ayuda a eludir aquellos puntos de vista que tienden a (auto)remediarse gracias a su mera conversión en autosuficiencia, y hace posible no tener que asumir las reflexiones sobre el quehacer pedagógico como si se trataran de una estación meteorológica situada en los confines del fin del mundo.

## 2. PEDAGOGÍA, INTERACCIÓN SOCIAL Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS

Quizás no resulte arriesgado aseverar que la pedagogía sigue siendo un proyecto inacabado (Martín, Gijón y Puig, 2019), que no siempre ha conseguido ofrecer a quienes educan una base que les ayude en el cumplimiento de su función educativa. No son pocos los casos en los que, durante las últimas décadas, se ha señalado

la poca utilidad del saber pedagógico en su función de apoyo a la tarea docente<sup>3</sup>: «en educadores, maestros y políticos de la educación ha disminuido la confianza en la utilidad práctica de la pedagogía» (Brezinka<sup>4</sup>, 2002, p. 401). Conocedores de ello, Hodgson, Vlieghe y Zamojski (2017) presentan un *Manifiesto* que pretende constituirse en un principio *per se*, sin reclamar una normatividad que conceptualice un estado ideal sobre el que desplegar las prácticas actuales (primer principio).

El texto apunta normas de acción en consonancia a unas metas preestablecidas, pues se trata de un *Manifiesto* que comparte con las pedagogías críticas las reticencias hacia el positivismo, la confianza en la educación como proyecto esperanzador y la preeminencia de un sujeto que, sin necesidad de ética trascendente alguna, encuentre las vías para desenvolverse en la historia y la cultura y para afrontar sus interacciones con el poder vigente.

En cambio, se sitúan en una dimensión que trasciende a las pedagogías críticas (por eso hablan de «pedagogía post-crítica») porque no hacen ya referencia al docente como investigador, ni invocan al lenguaje como constructo de recreación individual y social. Tampoco aluden al papel de la pedagogía como contrapeso de las hegemonías vigentes.

El *Manifiesto* no enfatiza la necesidad de reformular el conjunto de bases teóricas y políticas<sup>5</sup> que condicionan los parámetros de conocimiento (y de poder), que son las que en realidad influyen en las prácticas concretas de los escenarios educativos actuales. En los cinco principios que se anuncian se puede apreciar que se concibe la Teoría de la educación como un nivel del análisis epistemológico, reforzado con teorías sustantivas como la de «defender la educación por el bien de la educación misma» o por el salto de «una educación para la ciudadanía hacia un amor por el mundo».

La demanda que el *Manifiesto* hace de una pedagogía hermenéutica como algo que el educador necesita crear (segundo principio) queda reducida al concepto de «lo común», pero no se determina cómo se estructura una hermenéutica que proporcione una nueva congruencia a las dispersas piezas del fragmentado mundo educativo actual.

3. En Gil Cantero (2018) se puede encontrar un amplio abanico de voces que se han manifestado abiertamente como «antipedagogistas».

4. Brezinka también afirma que «el camino hacia una valoración justa de la pedagogía pasa por la corrección de unas expectativas falsas» (2002, p. 403).

5. Utilizamos la noción de «política» como una consecuencia de las formas mediante las cuales los actores pedagógico-institucionales asumen y llevan a la práctica concreta aquella globalidad de principios que hacen posible desarrollar la justicia educativa. En este sentido, Besalú (2010, p. 263) argumenta que «Hacer política, hacer pedagogía, significa optar, priorizar, elegir un camino en detrimento de otro, sabiendo que ambos tenían elementos positivos y elementos problemáticos». Así, la educación es una vía para lograr metas sociales, estructuradas desde el sistema político, sustancialmente condicionadas por los «grandes fines de la razón», por enunciarlo con palabras de Kant.

A pesar de denunciar el *Manifiesto* que «el *ethos* de la pedagogía crítica aguanta hoy sobre el compromiso de alcanzar la igualdad, no a través de la emancipación sino, más bien, a través del empoderamiento de los individuos y las comunidades», no se explicitan propuestas que expliquen los procedimientos mediante los cuales la hermenéutica (post-crítica) pueda devenir el mecanismo de desarrollo de una *hermenéutica profunda* capacitada para revalorizar lo social (que es donde se encuentran el conjunto de posibilidades de desarrollo latentes entre la educación y la hermenéutica).

Como muy acertadamente apunta Honneth (2011), los postulados de una teoría (post)crítica no deben basarse exclusivamente en las tiranteces entre el sistema y el mundo de la vida (Habermas) sino más bien en aquellas «causas sociales que son responsables de la violación sistemática de las condiciones de reconocimiento» (Honneth, 2011, p. 138). De hecho, estas son las que hacen posible que las personas y las comunidades se instituyan como tales (Maldonado, 2019). Más allá de los desacuerdos valorativos de otras teorías pedagógicas, en la post-crítica *lo social* debe «resultar iluminador y productivo para los planteamientos de la educación y la pedagogía» (Úcar, 2016, p. 110).

A la estela de esta concepción, sin la pretensión de hacer encajar a cualquier coste las nuevas condiciones de convivencia social pero partiendo de la premisa que una escuela es una institución social (Cullen, 2004), creemos necesario superar la reducción de la educación a una vía de adaptación y/o movilidad social, pues la finalidad última de una pedagogía post-crítica debe ser profundizar en el desarrollo del «sujeto pedagógico» (la educación como desenlace, contando con los procesos que la establecen como tal), y debe hacerse no como «una vía para» sino como «una meta-en-sí» preparada para analizar y reubicar las posibles instrumentalizaciones, sin olvidar que:

Las pedagogías, también la pedagogía crítica, deben ser algo más que discursos; tienen la obligación de ir más allá de la descripción, de la explicación o de la crítica de la educación para incluir también indicaciones de carácter normativo, principios o recomendaciones (...) que orienten las intervenciones educativas y argumenten cómo y por qué hay que educar (Besalú, 2010, p. 34).

Considerar a la pedagogía como una «meta-en-sí» permite, por un lado, aceptar su capacidad para establecer relaciones entre condiciones y efectos, y, por el otro, la deja a la espera de que la «pedagogía práctica» desarrolle las adaptaciones de secuencias de intervención (en cada situación determinada), basándose en «una invitación pedagógica (...) que fomente el modo de repensar pedagógicamente al otro/a desde la forma en la que articulamos nuestra relación con él o ella» (Vila Merino, 2019, p. 195).

Si Habermas evolucionó la teoría crítica desde la producción hacia la comunicación Honneth la resitúa hacia el modelo, más vasto, de la interacción social. Así, es la vinculación interpersonal en sí misma la que permite entender la configuración

de las identidades personales y sociales (aspecto fundamental en la era de la galaxia digital actual), así como también las interacciones y los obstáculos que se originan (*en ellas y entre ellas*).

Se trata de un enfoque que se ubica entre lo individual y lo social, y que abre un espacio en el que cabe la posibilidad de desarrollar la educación como actividad (Hernández Albarracín, Navarro y Torrado, 2018), de percibirla como ámbito de realidad y de hacerla evolucionar como paradigma de conocimiento habilitado para que «ambas perspectivas [la individual y la social] interactúen tanto para procurar la autorrealización de las personas como para el desarrollo o la configuración de unas sociedades más justas» (Úcar, 2016, p. 110).

La estructuración social atiende entonces a lo educativo mediante una atalaya que permite ver diferentes ámbitos de la vida y que lo intervincula todo permanentemente; cada uno de los momentos estructurales de la conexión «sujeto-sujeto» y de la vinculación «sujeto-objeto de estudio» remite a los condicionantes estructurales de lo social, que da sentido a lo que acontece, esencialmente a partir de una serie de contraposiciones que solo adquieren explicación, dentro de lo pedagógico, bajo los parámetros de la libertad. En este sentido, Biesta (2017) advierte que la enseñanza no puede interponerse en el camino de la realización de la libertad. Y Ricoeur afirma que:

En nuestros días vemos que la idea misma de una mediación institucional de la libertad retrocede en los pensamientos y deseos. Nuestros contemporáneos están cada vez más tentados por la idea de una libertad salvaje, fuera de las instituciones, mientras que toda institución les parece de naturaleza esencialmente coercitiva y represiva (2001, p. 235).

Demandamos una reformulación de lo social (y de lo político) en tanto reclamo y revelación de ciertas distorsiones existentes, pero también en tanto intersección que aglutina los retos de la pedagogía, concentrados en su quehacer como disciplina y como racionalidad práxica y desplegados hacia la educación de la actividad interna del educando. El análisis de esta actividad interna es la que denota la complejidad de la educación (Rodríguez, 2019), y también es la que estructura las vinculaciones entre elección-estrategia-metodología-conocimiento-saber, etc.

Trascendemos la mera reducción al análisis epistemológico de la Teoría de la educación para entenderla como una disciplina sustantiva de la pedagogía (general) que apuntala la asunción de la «teoría» como eslabón de observación epistemológico y como disciplina académica sustantiva con paradigmas diferenciados. Esta concepción resulta ser ya, *de facto*, una hermenéutica<sup>6</sup> cuyo objetivo crítico es,

6. La valía de la hermenéutica radica en que se erige en un elemento de análisis que revaloriza la conciencia crítica (Coca, 2017). Lo lleva a cabo «frente a la comprensión moderna y contemporánea de la acción ética y política, y al mismo tiempo [ha sido capaz de] haber intentado (...) devolver al saber de la acción su capacidad práctica de orientar» (Vitiello, 1996, p. 79).

entonces, «desenmascarar los mecanismos disimulados de distorsión por los cuales las legítimas objetivaciones del vínculo comunitario se vuelven en alineaciones intolerables» (Ricoeur, 2001, p. 238).

La pretensión es doble; en primer lugar, se ambiciona que esos mecanismos puedan transformar estados de cosas y acciones en actuaciones con una significación (que pertenece al ámbito de realidad al que denominamos educación<sup>7</sup>). En segundo lugar, se está caracterizando una hermenéutica que va más allá del contraste entre comprensión y explicación: a través de la reformulación de lo social y lo político, la comprensión se constituye como una sucesión de momentos (no precisos) que completan la explicación. En realidad, esto es el punto de inflexión, en el plano epistemológico, de un conjunto de intervenciones más abisales (de naturaleza ontológica) entre la pertinencia de nuestro ser a una sociedad y el trayecto que hace posible todo acto educativo (Roggero, 2018), que permite toda asimilación de saberes y que facilita todo análisis que se lleve a cabo a posteriori.

La base de la crítica a lo social y político está en la propia hermenéutica (que precisará de marcos de caracterización y de proyectos de intervención), pero lo relevante es que «el poder del texto de abrir una dimensión de realidad incluye (...) un recurso contra toda realidad dada y, por ello mismo, la posibilidad de una crítica de lo real» (Ricoeur, 2001, p. 239).

En consecuencia, más allá del ideal de convivencia interhumana en un mundo común (que es lo que se defiende en el *Manifiesto* cuando los tres autores explicitan su concepción de la hermenéutica pedagógica), la adscripción a lo social y lo político posibilita y revaloriza «una pedagogía sujeta a la realidad, a lo que las cosas son, capaz de sugerir sin complejos los órdenes de sentido que se nos van desvelando y que mejor pueden desarrollar la condición humana» (Gil Cantero, 2018, p. 47). Por eso Van Manen (2003, p. 58) se pregunta:

¿Por qué será que hay tanta gente que se preocupa a diario de los entresijos de la teoría educacional y parece tan sorprendente, incompetente o despreocupado a la vez? ¿Significa que lo que decimos sobre los niños no encuentra su reverberación en la vida vivida, que convivir con los niños es una cosa y hablar sobre cómo debemos convivir con ellos es otra? ¿Qué importancia tiene, entonces, teorizar y crear un pensamiento investigador y académico si no conecta en absoluto con las prácticas reales de la vida cotidiana?

Si bien es cierto que la realidad a la que aludíamos en párrafos anteriores supone una dilatación crítica de la hermenéutica, que se centra en la disposición que la subjetividad llevará a cabo en la interpretación (Recas, 2006), no es menos cierto que sirve como base para distanciarnos de las demandas «casi-causales» del *Manifiesto*, basadas en nociones como las de «proteger» y «cuidar».

7. Hablamos, por lo tanto, de una realidad «cognoscible, enseñable, investigable y realizable» (Tourinán, 2014, p. 813).

Estas dos nociones aportan motivos y demandas que se ofrecen en plexos simbólicos que, en realidad, adquieren la forma de condicionantes que ya han sido previamente interpretados. Pero, además, este ensanche crítico de la hermenéutica trasciende la comprensión empática del otro (Schleiermacher); permite también ir más allá del marco de reglas normativas sobre la interpretación (Betti); y, al concebir que el alejamiento sobre uno mismo no es una desventaja que hay que refutar (pues la ampliación de la concepción hermenéutica hace posible que entendamos este alejamiento como el estado de posibilidad de uno mismo delante del texto) hace viable que la podamos considerar como *algo* más que la manifestación esencial de la comprensión.

El planteamiento del *Manifiesto* ayuda a entender las bases de ciertos parámetros alienados y, además, apuesta *por* y alienta la esperanza; sin embargo, cuando se afirma en el mismo que hay que «prestar atención filosófica a aquellos aspectos devaluados de nuestras formas de vida (...) [para] defender estos acontecimientos como autotélicos y no funcionalistas, simplemente porque merecen la pena ser cuidados», se parte de una concepción durkheimiana que entiende que la sociedad es una realidad que se explica *desde* sí misma (capacitada para crear el sentido que la constituye).

Sin embargo, lo primordial no es tanto localizar los aspectos devaluados de nuestra forma de vida como sí proponer espacios y tiempos en los que un sinfín de significados puedan ser cimentados y articulados (Masschelein, 1998). Y más si tenemos en cuenta que actualmente el ser humano se cierne hacia algunos vacíos (Cardoso, Silvério, Guijarro, Antoniassi, y Siqueira, 2018), puesto que el sujeto hoy ya no es la constatación de la existencia previa y organizativa de un vínculo social preestablecido: «el propio individuo, de maneras imprecisas y a veces imprevistas [es quien] debe producir los sentidos que lo vinculen con algunos otros» (Dipaola, 2019, p. 314). En palabras de Beck (2006, p. 223):

Con la pérdida de lo tradicional y la creación de redes de comunicación mundiales, la biografía se separa cada vez más del ámbito de la vida inmediata y se abre a una moral lejana (...) que sitúa el individuo en una actitud de tomar posición de modo virtualmente perenne. Simultáneamente, se le desplaza hacia la insignificatividad y es elevado al trono aparente de un hacedor mundial.

Quien educa es la persona que, en primer lugar, con cada actuación que lleva a cabo, se transforma en acción estratégica, y, en segundo lugar, se relaciona con el conocimiento mediante la práctica pedagógica como una «noción que designa (...) las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestro y alumno) de esa práctica» (Maldonado, 2018, pp. 9-10).

Con base en ello, quien educa desarrolla en el educando actitudes, destrezas y conocimientos, y va constituyendo capacidades (que deben encontrar su equilibrio entre las dicotomías: motivación-volición; contención-pasión; etc.) en derredor de

cada acto de intervención. También va decidiendo las actuaciones que permiten proyectar una vida digna para su alumnado, concretadas en los objetivos de la educación intrínsecos a cada pauta de intervención pedagógica (Pallarès Piquer, 2019a) y condicionados por la producción de los sentidos que el alumnado va desplegando<sup>8</sup>.

Hablamos de una pedagogía, una interacción social y una producción de sentidos que, en una época marcada por ciertos pesimismo consumados (Fallas-Vargas, 2019), precisa, como demanda el *Manifiesto*, de la esperanza como eje de proyección de un optimismo que facilite que creamos que la educación no se asemeja a un reloj cuyas manecillas giran la una en contra de la otra.

### 3. SOBRE LOS FINES Y PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA: LA ESPERANZA COMO ACCIÓN

El *Manifiesto* asevera que «ha llegado el momento de que al desenmascaramiento del mundo le siga un reconocimiento esperanzado del mundo». Esto, en cierta manera, conlleva reconocer que la vida cuenta con un bagaje basado en ejercicios de búsqueda de malestares existentes en las diferentes manifestaciones de la exasperación. Kafka escribió excelsas obras sobre este proceso, que suscita la necesidad de «elaborar un mecanismo de defensa que acabe redefiniendo toda la vida a un mecanismo de defensa» (Magris, 2010, p. 136).

Sin embargo, en una época en la que la realidad del día a día aparece como agotamiento y como reflejo de inconcreciones en la formación del individuo (que ha ido sustituyendo algunas de las parcelas y afirmaciones prometeicas del yo<sup>9</sup> por vivencias desplegadas en las nuevas tecnologías), coincidimos en que se hace necesario un giro desde el optimismo cruel (Berlant) hacia la esperanza (cuarto principio del *Manifiesto*).

El *Manifiesto* apunta que el giro hay que apuntalarlo desde un «amor por el mundo» (quinto principio).

Esta confianza y refugio en la esperanza la asumimos como un elemento vivencial de regulación y liberación de ciertas pulsiones; la reclamamos para abandonar la

8. Estas producciones de sentido estarán condicionadas por la experiencia. No obstante, hay que tener presente que «las experiencias por sí mismas no marcan efectos educativos. Ayudar a educar a alguien estriba, precisamente, en ayudarle a cuestionarse los efectos educativos de sus propias experiencias, tanto las imprevistas como las buscadas» (Gil Cantero, 2018, p. 43).

9. En las posibilidades que las afirmaciones prometeicas tienen para (re)situarse en su contexto sociopolítico es donde algunos focalizan dos de las amenazas principales sobre las democracias actuales: quienes creen que la democracia se encuentra desafiada, porque los sujetos no tenemos el poder que nos correspondería (el poder económico lo ha desplazado); y la de quienes, antagónicamente, consideran que ostantamos demasiado poder. Innerarity (2020) analiza las dos amenazas, concluyendo, en sintonía con la esperanza demandada en el manifiesto, que podemos hacer frente a nuevos desafíos, aunque se requiera de una arquitectura política distinta de aquellos sistemas que actualmente «no están siendo capaces de gestionar la creciente complejidad del mundo y son impotentes ante quienes ofrecen una simplificación tranquilizadora» (Innerarity, 2020, p. 339).

percepción de lo que *tiene que venir* (el futuro) entendido como mera proyección para instaurar huellas o datos, y pasamos a considerarla como horizonte de acción social y como:

Eje articulador de acciones humanas que ayuden a fortalecer las propuestas pedagógicas basadas en situaciones de comunicación insertadas en procesos de resignificación social; esperanza como vehículo de cohesión interhumana que desarrolla un papel ontológico: sin el ámbito de lo que la esperanza tiene de cotidiano no podemos llevar a cabo ninguna de nuestras tareas más trascendentes (Beuchot, 2016), porque la esperanza proporciona el contexto motivacional como vocación ontológica capaz de actuar, como en el imperativo ético Von Foersteriano, de tal forma que nos permite generar nuevas posibilidades (Pallarès Piquer, 2019b).

Conviene tener muy presente que no aludimos tanto a una esperanza como ese «algo (...) que alienta e influye la relación entre ciertos educadores y educandos» (Ayala, 2011, p. 119) como sí a una llamada que, canalizada como actitud generadora de transformaciones y como aspiración articuladora de acciones humanas, no sea propuesta como un recurso para evitar la concreción de las directrices profesionales normativas que atañen a la pedagogía. Tampoco la convertimos en una demanda que pueda ignorar que «la pedagogía está llamada a encontrar respuestas racionales a cuestiones esenciales» (Ibáñez-Martín, 2017, p. 63).

La reivindicación de «situar lo que de bueno hay en el mundo en el centro de nuestra atención» que el *Manifiesto* exige en su página tercera la hacemos nuestra en base a asumirla como un elemento de proyección que busca minimizar las facticidades resultantes de la expansión de cualquier red existencial. También como una simbiosis del conocimiento social, cultural y político con la mirada educativa, confluencia que sirve para analizar el hecho educativo en general y para arraigarse a redes socioeducativas adecuadamente articuladas y expandidas.

Si para analizar e implementar intervenciones pedagógicas hay que aproximarse a *la* educación en todos sus sentidos (Villalobos y Ramírez, 2019), realizar una llamada mediante la esperanza no es otra cosa que un ejercicio antropológico que toma forma con el objetivo de proyectar momentos de *plenificación* en el dinamismo del despliegue de todo lo que *pueda llegar* en cuanto acción experiencial humana.

¿Y por qué adscribir la esperanza a lo que *pueda llegar*? Porque, a pesar de todos los escepticismos y las actitudes renuentes que uno pueda detectar a su alrededor, hay que confiar en que disponemos de alternativas; lo posible nos brinda la oportunidad de refundarnos, y el bien y los retos sociales convierten a las utopías en compromisos. Por eso la esperanza es una especie de génesis de distintas certezas en potencia, y puede convertirse en una orientación de las diferentes facetas de las que dispone la praxis humana (Van Manen, 1998).

En cierta manera, el hecho de que Fichte modificara la ontología tradicional, que Schelling pasara a considerar la historia como el fundamento de la autoconciencia y el desarrollo del «yo absoluto» y que Hegel aunara la filosofía teórica y práctica

(en una disciplina universal capacitada para entender al ser humano como sujeto absoluto), nos permite concebir la esperanza como una muestra de la proyección simbólica que, mediante las prácticas explícitas de especialización pedagógica, condicione, para el logro de la vida, finalidades de la educación propias de cada una de las dimensiones de intervención pedagógicas que puedan llegar.

A la postre, estamos hablando de creer que, en los años venideros, la pedagogía dispondrá de mecanismos para catalogar situaciones en función de su utilidad para la praxis educativa (Pallarès Piquer, Chiva Bartoll, López y Cabero, 2018). No obstante, inscribir entre los objetivos de una pedagogía post-crítica una noción como la esperanza no debe entenderse como la presentación de una vía única; simplemente se trata de «proyectar» (positivamente), esto es, de esperar que los valores y las decisiones puedan constituirse en un telar que socialice el sentido de la vida del género humano. La esperanza como telar de la progresión hace referencia a la búsqueda de lo «que es bueno para todos, (...) que es precisamente aquello que parece haber sido escrito para cada uno» (Alain, 2002, p. 71) pero se centra también en la dimensión política de la educación, en las decisiones institucionales del tejido. Depositar ahora nuestra convicción en la esperanza habrá tenido sentido si después la pedagogía es capaz de concretar los hilos que constituyen la urdimbre, si puede explicar qué es lo que se teje gracias a estos hilos y si su carácter «post-crítico» detecta bajo qué críticas (eficientes) de ideología y práctica transformativa pueden instituirse procesos de aprendizaje.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Las aportaciones que aparecen en estas páginas matizan y/o complementan las del *Manifiesto* de Hodgson, Vlieghe y Zamojski (2017) y pretenden evidenciar la necesidad de llevar a cabo giros normativos. Estos giros deben tener presente que la conformación de subjetividades sociales implica normatividad ética, pues, al tratarse de *enseñanza de saber*, adentrarse en la subjetividad social conlleva principios de legitimación política.

De hecho, la alineación de subjetividad (que transforma al yo de la convicción sensible en sujeto de la razón) es una fase de experiencia, mediada por lo que ocurre con la acción; en la constitución de la subjetividad el yo se confronta con la realidad que le atañe, pero también se contrapone con su realidad en tanto expectativa de futuro. Pensamos que la esperanza reconoce esta expectativa, lo cual habilita la aceptación de que la educación es, en realidad, una pugna por el reconocimiento, un requerimiento ético de lo real del ser humano (que puede trascender lo simbólico) y una vinculación contemplativa (y crítica) de la vida.

¿Por qué esperanza? Porque preferimos pensar que hay luz en el túnel; porque es posible depositar expectativas en la educación y en la pedagogía, a pesar de ser «una empresa erizada de dificultades» (Ibáñez-Martín, 2017, p. 64); y porque afrontar actos educativos en los que interpelar al otro nos permite *ser responsables*.

¿Y cómo puede ser la proporción de esa esperanza? Tan grande como la trayectoria de la educación, tan inmensa como la facultad que tengamos de aprender a hilarla, tan dilatada como nos permita la confluencia entre personas y espacio público, tan coordinada como para hacer viable que la pedagogía «acentúe y fundamente lo teórico, la realidad, en su ser educación, para mejorar así los motivos que sostienen las diferentes orientaciones prácticas» (Gil Cantero, 2018, p. 47), un saber pedagógico que debe asentar los objetivos de los postulados post-críticos sobre una acción que es autoconciencia, que es un sí mismo singular y, por ende, que explica que los hechos son regulados por la acción, por la subjetividad y por la particularidad.

El resultado, ya se sabe, es el desconcierto, que es uno de los reflejos de los trasfondos vitales que han minimizado el eco de los motivos empíricamente eficaces y que dispone al ser humano ante una tesitura: o la subordinación al destino o la constitución de nuevos órdenes sociales.

Pero de dilucidar estas cuestiones ya se ocuparán aquellos contratos sociales del futuro que, desde la libertad individual y desde la defensa de los derechos, los (des)órdenes sociales irán instaurando como proyectos con entidad propia. Y será entonces cuando a la pedagogía le tocará explicitar los criterios orientativos normativos, le corresponderá encajarlos con los cimientos cosmovisionales enraizados en las creencias vigentes y le competirá abordar las maneras en las que resulte posible, en el acervo de dimensiones de aplicación educativa imperantes, desarrollar los diferentes procesos de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alain, (2002). *Charlas sobre educación. Pedagogía infantil*. Barcelona: Losada.
- Allen, R. y Torres, C. (2002). *Llegint Freire i Habermas*. Xàtiva: Denes.
- Amilburu, M. G., Bernal, A. y González, M. R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Madrid: Síntesis.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Besalú, X. (2010). *Pedagogía sin complejos*. Xàtiva: L'ullall.
- Beucheot, M. (2016). Tragedia, Phrónesis y Educación por la Experiencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21(72), 103-111.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of Teaching*. London, Routledge.
- Cardoso, C., Silvério, G., Guijarro, M. E., Antoniassi, B. y Siqueira, M. (2018). Avaliação Da Concepção Ambiental Em Alunos Do 3º Ano Do Ensino Médio: Um Estudo De Caso Em Bauru/SP. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(3), 305-319.
- Coca, J. R. (2017). La Socio-hermenéutica Multidimensional como Teoría Social basada en los imaginarios, la Irrealidad y la Utopía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(76), 41-55.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Didier, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el Neoliberalismo se sienta en las aulas. *Encuentros*, (10), 87-98.
- Dipaola, M. (2019). Producciones imaginales: lazo social y subjetivación en una sociedad entre imágenes. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(2), 311-325. <https://doi.org/10.5209/ARIS.59483>
- Fallas-Vargas, F. (2019). Cuerpo, naturaleza y rebelión: el componente somático en el pensamiento de Adorno y en la dialéctica negativa. *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, (21), 19-38.
- Ferraz, M. (2012). De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-16.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid/Alicante: Tecnos/Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.18743>
- Hernández Albarraacín, J. D; Navarro, L. R. y Torrado, A. (2018). De la razón pedagógica al diálogo de saberes: Alternativas contrahegemónicas para la formación escolar. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (34), Núm. Especial, 2380-2406.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2017). *Manifiesto for a Post-critical Pedagogy*. London: Punctum Books. Recuperado de: <https://punctumbooks.com/titles/manifiesto-for-a-post-critical-pedagogy/> (Consultado el 21/03/2020).
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Innerarity, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1), 153-170.
- Laudó, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 45-68. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8645/10635> (Consultado el 11/01/2020).
- Magris, C. (2010). *Alfabetos*. Barcelona: Anagrama.
- Maldonado, C. E. (2019). Tres razones de la metamorfosis de las ciencias sociales en el siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (64), 114-122. <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000100114>
- Maldonado, M. A. (2018). *Pedagogías críticas*. Barcelona: UOC.
- Masschelein, J. (1998). How to Imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization. *Educational Theory*, 48(4), 521-530.
- Martín, X; Gijón, M. y Puig, J. M. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre educación*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pallarès Piquer, M.; Chiva Bartoll, Ó; López, R. y Cabero, I. (2018). *La escuela que llega*. Barcelona: Ocatadro.

- Pallarès Piquer, M. (2019a). Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo: Una aproximación a partir de la serie *The Wire*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(2), 375-392. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60635>
- Pallarès Piquer, M. (2019b). El Twitter de Paulo Freire: Resignificaciones y horizontes de la educación desde Pensar con los sentimientos. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24, Extra 1, 83-99.
- Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- Rodríguez, A. M. (2019). Condiciones de posibilidad del conocimiento y espacios de posibilidad lógica. *Pensamiento*, 75(287), 1393-1410. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i287.y2019.001>
- Roggero, J. L. (2018). La filosofía última de J.-L. Marion. *Tópicos, Revista De Filosofía*, (55), 31-59. <https://doi.org/10.21555/top.v0i55.936>
- Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Subirats, J. (2020). Democracia y bienestar. *El País*, 4-II-2020. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2020/02/03/opinion/1580734117\\_692127.html](https://elpais.com/elpais/2020/02/03/opinion/1580734117_692127.html) (Consultado el 8/02/2020).
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netiblo.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vila Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- Villalobos, J. V. y Ramírez, R. I. (2019). Bioética y biopoder: perspectivas para una praxis pedagógica desde la ética de Álvaro Márquez-Fernández. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 65-77.
- Vitiello, V. (1996). *Junto a Jünger*. Madrid: Cruce Ediciones.