
**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

**Llamar a las cosas por su nombre,
devolviendo a las palabras su sentido original
y su fuerza real**

Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

Peter McLaren (2012). *Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el Imperio*. Xátiva: Denes Editorial. Ediciones del CREC. 463 páginas.

Ciertamente, desde las primeras manifestaciones del discurso (esa relación mutuamente constitutiva entre lenguaje y prácticas) de las pedagogías críticas, el mundo ha cambiado mucho. Dice Peter McLaren, en la introducción al libro, que de pequeño compartía con otros niños de los años cincuenta el miedo a que los maniqués de los grandes almacenes del centro de la ciudad vendrían a la vida y tomarían el mundo. El miedo estaba justificado: «Los maniqués del gran almacén han tomado de hecho el mundo», señala (31). Los grandes principios de la libertad y la democracia, en manos del Imperio, significan que Dios ha ordenado al policía del mundo la protección del capitalismo como estilo de vida. Y en esa ideología, que hace de la desregulación de la economía un dogma religioso, comulgan un alto porcentaje de ciudadanos, no solo norteamericanos. El travestido joven Jesús de hoy día pugna por la matrícula en Harvard y alcanzar la excelencia en un territorio sembrado de credencialismo y competitividad. Y esta es la cuestión, o una de las cuestiones nucleares de *Capitalistas y conquistadores*: los efectos determinantes sobre los seres humanos del capital como relación social.

Una vez más, incansable, McLaren nos invita a entrar en la Pedagogía Crítica, «asegurada por el más fecundo de los talismanes revolucionarios: la crítica» (41). Pongámoslo así desde el principio: la pedagogía crítica, la de la práctica de crítica y la crítica de la práctica hegemónica, la pedagogía de las preguntas sobre quiénes y cómo se moldean las lentes capitalistas con las que interpretamos el mundo, la pedagogía que humaniza las relaciones en el aula desde el compromiso con la justicia social, esa pedagogía es una pedagogía *revolucionaria* crítica. Conviene subrayarlo: el libro está escrito en aquel momento reciente de la historia en que un tal Bush jr. en una Casa Blanca capturada, y con la extraordinaria contribución del fundamentalismo religioso, cuidaba la seguridad y el bienestar de los ciudadanos americanos sembrando cada jornada de sangre inocente en las ciudades bombardeadas de Irak.

Con un prólogo a la edición inglesa de Carl Boggs y otro a la edición española de Clara Arbiol, *Capitalistas y conquistadores* se estructura en tres partes diferenciadas, integrando cada una de ellas varios capítulos, algunos escritos en

colaboración. La primera parte: *El futuro de la pedagogía crítica*, integra los capítulos I: «La pedagogía crítica en la edad de la globalización neo-liberal», y II: «La pedagogía revolucionaria en los tiempos postrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica». La segunda parte: *Sobre la clase, la cultura y la diferencia*, integra los capítulos III: «Paul Willis, conciencia de clase y pedagogía crítica: hacia un futuro socialista», IV: «Después del encasillamiento de las personas: la relación del trabajo-capital como constitución de la clase y sus consecuencias para la teoría educativa marxista y la resistencia humana» (escrito en colaboración con Paula Allman y Glenn Rikowski), y V: «Las economías revolucionarias: el ecosocialismo y la pedagogía crítica» (en colaboración con Donna Houston). La tercera y última parte: *Neoconservadores y neoliberalismo*, integra los capítulos VI: «La leyenda de la banda de Bush: el imperialismo, la guerra y la propaganda», VII: «La dialéctica del terrorismo: una respuesta marxista», y VIII: «El Guerrero Vaquero de Dios: La cristiandad, la globalización y los falsos profetas del Imperialismo» (escrito en colaboración con Nathalia Jaramillo). El libro se cierra en la página 463 con un *Epílogo* del autor. Si el lector de esta reseña está interesado en explorar las relaciones entre la educación y la clase social desde una perspectiva marxista, está ante un libro contundente, bien armado, repleto de citas y múltiples piezas de evidencia, y un claro y radical posicionamiento del autor—radical en el sentido de acudir a la raíz del conflicto social y las categorías fundamentales con que Marx introdujo el análisis crítico—. Además de celebrar que el libro esté bien escrito y bien traducido.

1. El futuro de la pedagogía crítica

El autor parte del análisis de la crítica de la izquierda en los EE. UU. (un análisis igualmente pertinente a la crisis de la izquierda europea y española), al parecer entregada a una ominosa resignación ante la aparente inevitabilidad del capital. Utiliza la problemática marxiana para reconceptualizar la institucionalización de las relaciones de clase alrededor de una configuración particular de la producción social en la que lo económico y lo político se conciben como distintos momentos de la misma totalidad, se enfrenta a los efectos de la globalización neoliberal y se pregunta qué deben hacer los educadores críticos ante el poder estructural encarnado en las nuevas formas del capital transnacional. Para McLaren, las teorías posmodernas han desplazado la lucha contra la explotación capitalista poniendo el énfasis en otras múltiples formas interpersonales de explotación, debilitando el proyecto fundamental de la pedagogía crítica, y acomodándolo a las versiones de la corriente principal del humanismo liberal y el progresismo:

El principal punto de desacuerdo que yo tengo con la dirección de la pedagogía crítica cada vez más postmodernizada durante las últimas

décadas es su estudiado esfuerzo por dejar el problema del sexismo y el racismo —es decir, la política de la diferencia— sin ninguna conexión con la lucha de clase (75).

Tomando a Marx y otros teóricos del marxismo —especialmente Mészáros y Rikowski—, el autor sugiere reconocer la dependencia de la izquierda educativa del objeto mismo de su negación: el capital; y propone buscar una filosofía educativa diseñada para resistir la «capitalización» de la subjetividad, una pedagogía que llama «pedagogía crítica revolucionaria». Esta descolonización de la subjetividad pasa por escapar de los recintos protegidos del aula para explorar y analizar los funcionamientos del capital en la vida pública, y volver a pensar el Estado como un terreno de confrontación.

En el siguiente capítulo: «La pedagogía revolucionaria en los tiempos postrevolucionarios», McLaren esboza varias direcciones para la educación crítica que sintetizamos a continuación:

Primero, la pedagogía crítica debe reflexionar sobre la especificidad histórica de sus propias categorías de manera que no llegue a retratar su propia economía del deseo como representación de las naturalezas y las necesidades de toda la humanidad. [...]

Segundo, la pedagogía crítica debe hablar a los problemas locales y a los antagonismos de los contextos específicos, pero al mismo tiempo debe procurar no limitarse solo a los asuntos locales. [...]

Tercero, la pedagogía crítica debe continuar hablando a las necesidades humanas básicas, pero debe actuar así sin caer presa de un fundacionalismo biológico o las tendencias falsamente generalizadoras y etnocéntricas de las grandes teorías modernas occidentales que privilegian teleológicamente cierto punto de vista final histórico o filosófico para la condición humana. [...]

Cuarto, la pedagogía crítica debe continuar desafiando las asociaciones normativas de la inteligencia y la manera en que la «razón» ha sido diferencialmente distribuida de manera que siempre sea ventajosa para la clase capitalista. [...]

Quinto, la pedagogía crítica debe volver a pensar los problemas de los «modos de producción» de manera que los educadores puedan tener en cuenta el cambio de la vida pública industrializada a contextos de especialización flexible dentro del capitalismo global. [...]

Sexto, la pedagogía crítica debe ser antirracista, antisexista y antihomofóbica. [...]

Séptimo, la pedagogía crítica debe centrarse en satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos para la supervivencia y el bienestar en la lucha por una democracia socialista. [...]

Octavo, la pedagogía crítica debe incluir una política económica y una distribución de los recursos, así como una política del reconocimiento, la afirmación y la diferencia. Debe ser una política que hable por igual a una política transformadora como a un multiculturalismo crítico y feminista. [...]
Noveno, la pedagogía crítica necesita seguir el ideal de la democracia comunicativa dentro de una visión más grande de la democracia socialista. [...]
Y décimo, la pedagogía crítica debe articular su política con un respeto profundo a las experiencias vividas y a la epistemología del punto de vista de los oprimidos. [...]

Un decálogo provocador para las escuelas que, en la propuesta de McLaren, se convertirían en laboratorios de ciudadanía crítica y los educadores —y estudiantes— en agentes activos de la transformación social. Al fin y al cabo, no es más que poner el punto de mira en las condiciones objetivas del puesto de trabajo y las relaciones laborales dentro del capitalismo global. Puro marxismo re-
vitalizado.

2. Sobre la clase, la cultura y la diferencia

Partiendo de la conocida etnografía de Paul Willis *Learning to Labour*, publicada en 1977, considerada una importante contribución a los análisis radicales sobre la escuela y uno de los trabajos etnográficos más significativos sobre la juventud de la clase trabajadora, Peter McLaren y Valerie Scatamburlo discuten la deriva de los estudios culturales contemporáneos hacia el posmodernismo y el abandono de los debates sobre la clase trabajadora, fundamentales sin embargo en el trabajo de Willis y en otros proyectos iniciales del Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies. De nuevo aquí se aboga por la centralidad permanente de la clase, a pesar de la falta de atención prestada por las narrativas contemporáneas. La vida cotidiana está saturada de las relaciones de clase, un olvido en el ámbito de la academia y los estudios educativos y culturales, paralelo al olvido del marxismo, dicen los autores. La importancia del trabajo de Willis es precisamente no olvidar esto en el interior de la investigación educativa. El debate, en este punto, recuperando otras publicaciones posteriores de Willis, es el proceso de producción cultural para la reproducción cultural de las relaciones sociales, y la pregunta: el modo en que la mercancía cultural contribuye al proceso de mercantilización general. Y una hipótesis: puede haber un trabajo simbólico de desfetichización de la mercancía, esto es, una forma de acción comunicativa en el consumo cultural, una «estética fundamentada» que recoloca su significado social, una forma entonces de resistencia expresiva. ¿Y en qué contribuye esta teoría cultural a la pedagogía crítica? Para McLaren y Scatamburlo la comprensión del fetichismo de la mercancía puede ayudar a descifrar la relación dialéctica

entre las leyes internas del capital y los procesos culturales y subjetivos. Aunque los autores no descienden a las teorías curriculares, no olvidemos que lo que está en juego en este análisis es la lucha por el significado y los procesos de subjetivación, una especificidad nuclear en el análisis curricular. Nos parece que el análisis de la vida cotidiana mediada por la omnipresencia de la mercancía, al que contribuyeron también otros autores como W. Benjamin o Guy Debord, puede ser un núcleo problematizador de un proyecto curricular crítico. En el sentido del libro que venimos comentando, un currículum, por tanto, como dispositivo de resistencia humana a «la clasificación» de nuestras almas, nuestras vidas, nuestras relaciones con otras personas y con la vida social en su conjunto.

Una nueva problemática social se aborda en esta segunda parte del libro. Dice McLaren, con la contribución ahora de Donna Houston, que el campo de la pedagogía crítica está privado de una dimensión ecológica consciente, mientras la escalada de los problemas medioambientales va en aumento. Incorporan ahora a aquella pedagogía revolucionaria crítica el concepto *verde*, llamando a los educadores críticos a construir propuestas educativas que interroguen la intersección entre el urbanismo, el racismo, el sexismo, la clase, el ecologismo, la economía global, entre otros temas políticos. Claro que una educación para y sobre la justicia medioambiental y ecológica supone mucho más que instruir a los niños sobre el reciclaje:

Lo que las pedagogías críticas ecosocialistas revelen es hasta qué punto se integran los imaginarios sociales y la producción material de los lugares en los procesos capitalistas, las economías neoliberales de la proporción y las geografías del imperialismo. El desarrollo de pedagogías críticas ecosocialistas debería basarse en el conocimiento colectivo de lugares como los sitios de lucha medioambiental, activismo y cooperación... (263).

A pesar de las críticas al didactismo medioambiental vacío de contenido sobre las condiciones materiales, el tema no está tratado con el mismo nivel de profundidad que otros han merecido en el libro, y desde luego, discutible por otros enfoques del ecologismo desde el interior de la misma pedagogía crítica.

3. Neoconservadores y neoliberalismo

Las poco menos de doscientas páginas de la última parte del libro las dedica McLaren al análisis en profundidad de la política de los gobiernos de los EE. UU., especialmente el de Bush jr., tras el 11 de septiembre de 2001. Con la ayuda de otros trabajos relevantes, pero especialmente los de Terry Eagleton y James Petras, el autor analiza el proceso de expansión imperial de los EE. UU. y el desvío hacia la

democracia totalitaria y el fascismo, en su interior. Este análisis enfrenta a la izquierda educativa con el desafío de redefinir el papel del intelectual: ¿crítico o terapeuta social? Cita las palabras de Terry Eagleton, que expone así el dilema o desafío:

*Con el declive del intelectual crítico, el pensador da camino al experto, la política se rinde a la tecnocracia y la cultura y la educación se dedica a formas de terapia social. La promoción de las ideas está supe-
ditada a la provisión de servicios. El arte y la cultura se convierten en formas sustitutas de la cohesión, la participación y la autoestima en una sociedad profundamente dividida (351).*

McLaren estudia los efectos de la estrategia de la guerra para evitar el colapso económico y sus efectos subyacentes, el pretexto del terrorismo para emprender una cruzada heterodoxa de protección del «estilo de vida» del «mundo libre», y la operación psicológica emprendida por los medios de comunicación con maniobras de confusión y desinformación. Por otra parte, la banda de Bush —así la llama el autor— intenta estampar su agenda extranjera y doméstica con el imprimátur de certeza bíblica: el sacrificio de América por la libertad de los extranjeros, no es el regalo de América al mundo, sino el regalo de Dios a la humanidad, ha repetido Bush en varios de sus discursos. Peligrosa cruzada cristiana para civilizar el mundo árabe, crisis económica con escándalos empresariales, reconversión del aparato de seguridad del estado en una Gestapo moderna, conversión de los contratos militares en uno de los negocios más prósperos del país, crecimiento alarmante de la pobreza urbana, son síntomas de un mundo contemporáneo que «está corriendo hacia atrás a la edad de Dickens». ¿Qué hacer? ¿Cómo avanzar?

Nuestra posición como educadores críticos revolucionarios es apoyar movilizaciones de todo el continente contra la ofensiva neoliberal y el acuerdo general de Washington, cuyo objetivo es retroceder todos los derechos sociales. Nosotros defendemos una oposición multirracial y basada en la paridad, al imperialismo, a la guerra, a la globalización capitalista, a las políticas de ley-y-orden que se han burlado de nuestras libertades democráticas y que institucionalizan la violencia contra los grupos más vulnerables de nuestra sociedad. Desafiamos los planes de desarrollo productivistas que ponen en riesgo el futuro de la humanidad y exigimos el control democrático sobre las opciones de desarrollo y de producción. Al hacerlo nos negamos a someternos al liberalismo social que controla las instituciones del estado en los intereses de la minoría que posee toda la riqueza y trabajamos hacia una alternativa socialista al capitalismo, de manera que las necesidades sociales estén satisfechas. Aquí defendemos la política del internacionalismo, sobre todo a la luz de la llegada al poder de movimientos sociales y foros sociales continentales (295).

Un libro con todos los colores del rojo

En *Capitalistas y conquistadores* no hay lugar a confusión. Las cosas son llamadas por su nombre y a las palabras se les devuelve el sentido original y su fuerza real. El alfabeto debe mucho a Marx e incorpora los otros colores del rojo: el del feminismo, la lucha ecologista, multicultural, poscolonial, de opción sexual, étnica, etc. Pero no olvida el rojo, que es decir la lucha de clases en el interior del capitalismo global. Una contribución básica: sin una «filosofía» que nos enseñe a pensar el mundo no hay posibilidad de una teoría práctica. Un recuerdo necesario: sin referirla a la vida cotidiana no tiene sentido hablar de la revolución. Y una ausencia demasiado repetida: lo diré con las palabras de quien, probablemente para el autor de este libro que comentamos no pasara de humanista liberal (me refiero a Stenhouse): quien venga con buenas ideas para la escuela decidle que os lo ponga en forma de currículum o que os dejen dos años sabáticos, y vosotros lo hacéis. Pues esa es la agenda pendiente: el currículum de la pedagogía *revolucionaria* crítica.

La subjetividad en la Pedagogía Crítica

César CASCANTE FERNÁNDEZ

François OZON (2013). *En la casa*. Barcelona: Golem distribuidora.

Desde Gramsci y su concepto de hegemonía, la lucha de clases en el capitalismo tiene que prestar atención a la subjetividad. Con Althusser y la sociología crítica, que estudia el papel de la escuela en la lucha ideológica, la educación pasa a ser un espacio de producción de subjetividad.

Uno de los temas centrales y más complejos con los que tiene que enfrentarse la Pedagogía Crítica es el de la subjetividad. La complejidad viene dada por el equilibrio que ha de mantener entre el subjetivismo, que privilegia el rol del sujeto humano por encima de las restricciones estructurales, y el objetivismo, en el que las estructuras sociales determinan al sujeto humano. Encontrar una vía intermedia entre la estructura y la agencia significa rechazar los enfoques esencialistas de la subjetividad, que consideran que los individuos simplemente maximizan sus intereses o reducen los agentes al rol de reproducir estructuras preconstituidas.

Sin intentar agotar las posibilidades que ofrece, este comentario de la película francesa *En la casa*, del director François Ozon, tiene como propósito adentrarse en algunos de los vericuetos de las situaciones educativas en relación con el tema de la subjetividad y otros aspectos relacionados.*

Lo que inquieta, interesa

Hay varias cosas que me inquietan o que me interesan de esta película. La primera es esta misma: la relación entre la inquietud y el interés.

* Recomendamos al lector la visión de la película previa a la lectura de este comentario. Incluir en este comentario los suficientes detalles como para que resultara totalmente comprensible sin haber visto previamente la película lo habría hecho excesivamente extenso y pesado y la hubiera vaciado de buena parte de su interés para el espectador. De todas formas, nos ha resultado inevitable desvelar algunos aspectos. Adelantaré solamente que la película cuenta la historia de un profesor de literatura francesa que, desalentado y hastiado por las insulsas y torpes redacciones de sus nuevos alumnos, descubre entusiasmado que, por el contrario, el chico que se sienta al fondo de la clase (el alumno protagonista), muestra en sus trabajos un agudo y sutil sentido de la observación. Este chico, que se siente extrañamente fascinado por la familia de uno de sus compañeros (la familia de Rafa padre, su esposa y Rafa hijo) escribirá, animado por el profesor, una especie de novela sobre esa familia (y también sobre el profesor), en la que es difícil distinguir entre realidad y ficción.

Podemos pensar que lo que nos interesa es porque de alguna forma nos inquieta. En relación con lo que ha sido mi experiencia al ver la película creo que ha sido así: la película, después de unos pocos minutos iniciales que los he invertido en despejar la incógnita de saber de qué iba la cosa (según de lo que vaya me interesará o no, es probablemente lo que me decía) me ha empezado a inquietar, es decir, a producir un cierto desasosiego que me parece que provenía de que mi subjetividad empezaba a ser tocada. La inquietud creo que me era producida mediante la mezcla de las palabras (la lectura de lo que el estudiante protagonista escribe para su profesor) y de las escenas que van representando paralelamente lo que va contando en ese relato. Pero la inquietud, al menos eso creo, estaba en que, además de que mi subjetividad estaba siendo tocada cada vez con menos resistencia por mi parte, la historia resultaba más imprevisible, me resultaba más difícil no solo cerrarla, sino prever el giro que se iba a producir con la siguiente entrega de un nuevo texto al profesor. Esto, que me pasaba a mí, también le pasaba, me parece, al profesor que, tras tratar de encajar en sus esquemas previos acerca de sus alumnos el escrito que recibe inicialmente del alumno protagonista, se siente inquietado o simplemente intrigado (no sé en qué medida relaciona lo que cuenta el relato con su propia vida).

Lo contrario: lo que inquieta no interesa

Pero por qué no pensar lo contrario: lo que me inquieta no me interesa. Aquello que me produce cierta inquietud porque afecta a mi subjetividad, me hace cuestionarme lo que hago o las relaciones que mantengo y prefiero ignorarlo. De los personajes de la película, el que menos miedo parece que tiene a su subjetividad es el alumno protagonista (¿por qué nada le inquieta?, ¿será porque tiene poco que perder?). Todos los demás tienen más o menos miedo a enfrentarse consigo mismo y algo más que perder.

El profesor también es valiente. Aunque en algún momento duda si seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje (el único de los que mantiene con sus alumnos realmente profundo) con el alumno protagonista ante los problemas que se van produciendo, pronto vence esas dudas y va arriesgando cada vez más. ¿De dónde saca las fuerzas?, ¿qué es lo que le impulsa a seguir adelante?, ¿es porque sigue adelante por lo que es un buen profesor? O al revés, ¿es por ir demasiado lejos por lo que es un mal profesor?...

Algunas de estas preguntas pueden estar contestadas en la película. El profesor sigue adelante porque él es un escritor fracasado, sin talento, que *proyecta* en el alumno, que sí lo tiene, pero que no tiene conocimientos literarios. ¿Los profesores somos en buena parte escritores, matemáticos, pintores, escultores, deportistas, filósofos, etc. fracasados? ¿Solo los de secundaria?, ¿las maestras no?, ¿los

maestros tampoco?, ¿por qué?... ¿En la educación siempre *proyectamos* en el hijo, la hija, los alumnos, las alumnas? ¿Si no reconocemos en ellos algo de nosotros mismos o con respecto a nosotros mismos, no se produce una relación auténticamente educativa? Por esto, porque es más fácil *proyectarnos* en los hijos ¿es por lo que la relación con ellos siempre es educativa mientras que con la mayoría de nuestros alumnos es meramente instructiva?

También parece haber otras razones por las que el profesor es valiente, sigue adelante. Su conocimiento literario, la luz de ese conocimiento le hace distinguir lo verdadero, lo que tiene algo de auténtico (las redacciones del alumno protagonista), de lo que no lo es. Y eso está (la verdad, lo auténtico) por encima de todo, sobre todo en tiempos de cultura basura, de mercadeo del arte, de mediocridad, de superficialidad... (las redacciones de los otros alumnos, la galería de arte de la mujer del profesor, serían ejemplos de ese desierto cultural).

Pero podemos preguntarnos: ¿existe un saber literario que permite distinguir lo que merece la pena o no? (en general, más allá de la escuela), ¿o el saber literario actual, menos caduco que el que muestra el profesor, lo que nos dice es que no hay un canon literario ni siquiera mínimo que permita distinguir lo bueno de lo malo literariamente hablando porque los criterios para determinarlo no escapan a la historia, ni a los poderes y sus procedimientos de verdad? Si es esto último, ¿por qué en la educación ni siquiera apuntamos esta idea?... Esto, la multiplicidad de paradigmas incluso antagónicos en el conocimiento ¿es solo en las ciencias blandas y el arte?, ¿es que la educación no puede tolerar por incompatibilidad el relativismo de la diversidad teórica a la que ha llegado el conocimiento?, ¿tenemos que dar entonces en la escuela falsas ideas del estado del conocimiento para que sea normativo?, ¿es imposible manejar en las clases diversas interpretaciones de la realidad porque eso no permitiría corregir («corregir es mi trabajo y para eso me pagan», dice el profesor al director) a los alumnos y hacerles distinguir lo que está bien o mal hecho?, ¿la normatividad tiene que ir siempre vinculada a la verdad?, ¿no podemos adoptar normas democráticamente en la escuela y fuera de ella sin estar seguros de que obedecen a la verdad?, ¿qué sentido tiene entonces discutir democráticamente cuando hay un conocimiento experto que sabe lo que es verdad?, ¿en la enseñanza solo caben preguntas retóricas cuya respuesta es conocida por los profesores?...

Así que el profesor sigue adelante con valentía, sin dar la espalda a su propia subjetividad, porque *proyecta* sus frustraciones literarias y reconoce la auténtica literatura que produce el alumno. Quizá estos dos aspectos no estén tan disociados. Si creemos que conocemos la verdad y disponemos de la posibilidad y capacidad de educar a otro, ¿cómo no vamos a *proyectar* en él? Si tenemos un modelo de sujeto, al que quisiéramos parecernos porque es el verdadero, aunque nosotros no seamos una buena réplica de él por las circunstancias que sean,

¿cómo no vamos a intentar educar al otro para que se aproxime más a ese modelo? Solamente el reconocimiento de la duda acerca del modelo de sujeto y sobre cómo nosotros mismos queremos ser, atenúa el deseo de modelar al alumno o al hijo y le convierten también en referente para construirnos a nosotros mismos. Y no solo eso, el tener tu propio proyecto, el haber tenido tiempo y posibilidades de iniciarlo aunque no se haya logrado del todo o haya sido un fracaso, el no haber pasado la vida simplemente sobreviviendo con deseos inmediatos y elementales, sabiendo desde el principio que muchas cosas no son para ti, el haber tenido acceso a la cultura y ser capaz de iniciar a tus alumnos o a tus hijos en ella, te coloca, coloca a las clases medias, en una situación más proclive a la *proyección* (de proyecto, estrategia a medio o largo plazo). Y si ese proyecto proyectado en tus alumnos o tu hijos/as no se cumple, habrá que buscar culpables (la escuela, las malas compañías, la cultura basura, o mis errores tácticos como padre-madre o profesor/a) no dándolo como equivocado, no admitiendo la multiplicidad interrogativa de las trayectorias vitales.

En estos mecanismos educativos, subyace también una determinada visión de cultura, una idea de cultura próxima a la cultura culta o a la alta cultura. Una cultura de la *distinción* como nos explicó Bourdieu. Una cultura que se entiende como expresión y realización de un espíritu humano universal. La cultura que se sitúa por encima de las culturas que no lo son, que identifica la cultura con la cultura reconocida como tal por los que se creen cultos, que sobrevuela a la historia, que tiene una tarea mesiánica y colonizadora aunque los colonizados (los hijos/as, los educandos, los pueblos atrasados) no la entiendan y se resistan a ella. Una cultura independiente de los efectos sociales que produce considerados como efectos colaterales inevitables, no queridos.

Pero no todos los personajes tienen la valentía del profesor. Sus compañeros de claustro no parecen valientes al someterse a normas pedagógicas a las que no le ven sentido (que se decida que los alumnos lleven uniforme, no corregir con rojo porque baja la autoestima de los alumnos y otras tonterías, que van llegando como modas superficiales ante la situación cada vez más difícil en la que desempeñan su profesión). Y su mujer ¿lo es? Y los miembros de la familia de los Rafas ¿lo son?...

Porque ¿qué es la valentía?, ¿atender a nuestros deseos más íntimos y genuinos, a nuestra subjetividad, para actuar en consecuencia?, ¿no tener miedo a lo que pueda pasar para poderlos conseguir una vez que hemos sido capaces de mirarlos a la cara tras los barrotos de las conveniencias sociales que nos encierran una vida que no merece ser vivida?

El psicoanálisis ha dado una respuesta a estas cuestiones. Partiendo de deseos universales que habitan en el subconsciente, la valentía estaría en afrontarlos conscientemente para racionalizarlos, para poderlos domesticar civilizadamente,

es decir, dentro de los márgenes que la sociedad establece en cada momento o circunstancias. Quien no sea valiente en este sentido estará abocado a alguna forma de locura.

Desde la perspectiva psicoanalítica pueden interpretarse las escenas finales de la película. El suicidio imaginario del amigo del alumno protagonista muestra lo que puede acontecer si no racionaliza sus impulsos. La incapacidad de racionalización del profesor, que no es capaz de controlar sus deseos cuando estos se cruzan tras descubrir la infidelidad real o imaginaria de su mujer. La incapacidad también del propio alumno protagonista de aceptar racionalmente la marcha de la madre de la familia de los Rafas y encauzar racionalmente sus propios deseos de escritor le hacen visitar al profesor y entregarse con él a la locura de imaginar las escenas que ven en la casa de enfrente. Y por contraste, la cuerda, la madre de la familia de los Rafas que siendo consciente de sus deseos los racionaliza.

Pero lo que a esta interpretación, según la versión más conservadora del psicoanálisis, se le escapa es que nuestros deseos ni son universales, ni son preexistentes a lo que va aconteciendo en nuestra vida, ni son genuinos ni están al margen de la razón. Son también como nuestros pensamientos más pretendidamente racionales (también naturalizados como tales en virtud de una supuesta racionalidad universal), productos de los que no pueden ser separados. Unos y otros, razones y sentimientos, son productos discontinuos de los procesos de *subjetivación*. La expresión de la *muerte del hombre* de Foucault es una hipérbole de la muerte de la idea esencialista del ser humano, del viejo humanismo y de cierta concepción de las ciencias humanas, de la subjetividad cartesiana y de la tradición fenomenológica. El surgimiento de la problemática del *sujeto* que viene tras la *muerte del hombre* constituye ante todo un diferente modo de abordar la cuestión de la subjetividad.

Este nuevo modo de abordar la cuestión de la subjetividad es fundamental para renovar la Pedagogía Crítica. Y lo es porque exige criterios políticos que vayan más allá de los deseos y la razón normalizados por la concepción esencialista para encontrarlos en la historia, en el momento histórico, en sus dimensiones macro y micro.

La mezcla de realidad y ficción

A medida que avanza la película, lo que realmente ocurre en la casa de la familia de los Rafas y lo que es producto de la subjetividad del alumno puesta en los relatos que va entregando al profesor se mezclan más. Lo real penetra en la ficción (tanto en el relato del alumno como en la película misma) y la ficción penetra en lo real (también en el relato y en las imágenes de la película) fundiéndose en un único cuerpo (que es la propia película, realidad y ficción al mismo tiempo). Es la mezcla de lo objetivo y lo subjetivo.

Lo objetivo y subjetivo se mezclan siempre porque son inseparables, se necesitan. Y porque ambos navegan en el mismo mar, ambos son realidad. Se necesitan porque no hay conocimiento sin sujeto (situado, subjetivo, histórico) y tampoco sujeto previo al conocimiento de lo que está fuera de él mismo. Sin embargo, la educación siempre, o casi siempre, habla de un conocimiento sin sujeto, es decir, con un cierto complejo de Dios, que es el único que no está situado porque está en todas partes, que no es subjetivo porque todo lo ve, y tampoco histórico porque es inmutable.

Como vemos también a medida que avanza la película, lo subjetivo va cumpliendo cada vez más claramente su papel de abrir posibilidades al presente o si se prefiere de resistirse a él. Profesor y alumno discuten sobre cómo debe continuar el relato, las posibilidades que se abren y cuáles interesan más. El arte, máxima expresión de la subjetividad que permite como en la película mostrarnos lo imposible (que ocurra esto y lo contrario, que el profesor aparezca en situaciones inverosímiles), como diría Deleuze desde una posición cercana a Benjamín o Adorno, es un medio privilegiado de resistencia frente al presente. Por eso, por su capacidad de resistencia al presente y de mostrar diferentes caminos que podemos construir, lo necesitamos para hacer política, para hacer Pedagogía Crítica.

La subjetividad y lo espontáneo

El *making off* que se incluye en el CD que contiene la película nos hace recordar lo preparado de cada escena, las veces que se repite, los trucos que se usan para conseguir el efecto deseado en el espectador; el paso de los actores de las risas a rodar un escena dramática, etc. Nos muestran lo premeditado, lo preparado, lo elaborado, lo falso, etc. para provocar un determinado efecto en la subjetividad del espectador.

Si trasladamos la situación de hacer una película a dar una clase, nos daremos cuenta inmediatamente de que la mayoría de las veces, como ocurre en esta forma de hacer películas, la manera de llegar a la subjetividad de los espectadores o de los alumnos (imprescindible para las películas o la educación) requiere un proceso largo y elaborado, plagado de pequeños detalles en los que lo espontáneo también es programado.

Qué idea tendrá el director de sus espectadores y de cómo llegar a su subjetividad

Quizá piense que de lo que se trata es de expresar lo que sabe y siente artísticamente y así llegará a los espectadores. Que existe un universal de sentimientos y formas de expresarlos que permite que si la expresión es artísticamente elevada

conmueva a los espectadores que no estén embrutecidos. Una idea muy próxima a la que adoptan algunos profesores cuando tienen conocimientos profundos y pasión por lo que enseñan. Muy próxima también al esencialismo universalista del que antes hablaba.

Si nos apartamos de esta perspectiva, no nos queda otra que explorar más allá de las aulas los problemas, sentimientos y formas culturales en general de nuestros estudiantes. Es decir, tenemos que realizar de alguna manera un estudio cultural de nuestros estudiantes. Solo así estamos en disposición de poder llegar a sus subjetividades e iniciar a partir de allí un auténtico diálogo. Pensar que ya sabemos lo que piensan y sienten no deja de ser una disparatada presunción. Pensar que hay un diálogo simplemente porque hablamos es una superficialidad.

Pero no solo nos interesa estudiar la cultura previa de nuestros estudiantes, sino también estudiar cómo se va produciendo el diálogo cuando comienza la clase (llevado al terreno de la película, estudiar como transcurren las proyecciones, cosa que algunos estudios cinematográficos y directores intentan). Y después de las clases, o las proyecciones de las películas, reflexionar sobre lo que ha sucedido para tenerlo en cuenta para el siguiente curso, o la siguiente película.

Esto es lo que se llama en la Pedagogía Crítica investigación-acción crítica. Crítica por su dimensión política, es decir, porque al contrario de lo que pretenden las productoras o la industria educativa, la mayoría de las salas de cine y de centros educativos, los directores o profesores que se han constituido en una suerte de empresarios de sí mismos, no se pretende el reconocimiento social o los beneficios económicos, sino algo bien distinto: contribuir a producir subjetividades que sean agentes del cambio de las estructuras sociales injustas.

La presencia de lo social en la película

Aunque todo es social, incluso lo más subjetivo, en la película aparecen aspectos que son más habituales cuando utilizamos ese término. Aspectos como la situación del padre del alumno protagonista al que tiene que cuidar, que está inválido y ha sido abandonado por su madre (eso explica, como parece apuntar la película, su deseo de entrar en otra casa, su relación con el profesor), el mundo de la empresa capitalista en la familia de los Rafas que, además de sus mentiras, tensiones, competitividad, exige que toda la familia esté al servicio espiritual del competidor para, además, no conseguir nada que se pueda parecer a la felicidad. También las mujeres que intentan dar un sentido a su vida artificialmente, Rafa hijo metido en la cultura basura de la NBA y con la necesidad de aprobar aunque no aprenda realmente nada, la insatisfacción de los profesores y su rutina aniquiladora...

En general, la vida burguesa, tan conservadora aunque pueda tener otras apariencias, tan cobarde en lo personal, tan llena de mentiras, de deseos reprimidos e inconfesados, de aburrimiento...

En medio de todo estamos muchos de nosotros. Como también diría Deleuze, *inventemos un pueblo que falta*.