UNA INVESTIGACIÓN CRÍTICO-PRÁCTICA CONCEBIDA COMO PRAXIS REVOLUCIONARIA

Antonio Benedito Casanova
Universitat de València

Se trata de cambiar el mundo (Marx)

La mayoría de los trabajos que nos encontramos en el campo académico, si son buenos, son descriptivos o explicativos, y muy pocos son los que nos ofrecen herramientas para pensar y menos aún son los que nos proporcionan herramientas para transformar la realidad. El trabajo de Antonia Darder pertenece a estas dos últimas categorías. No se sitúa en la perspectiva de la interpretación, sino de la transformación. Y no tiene como objetivo explicar a Freire, sino proporcionar instrumentos y materiales para pensar. No estamos ante un trabajo escolástico sobre Freire. Se trata de una obra cuyo objeto es la realidad histórica, social y política. De hecho los modelos que construye son prioritariamente prácticos y aunque sean, en sentido estricto, crítico-prácticos, en ellos se trata de poner a prueba el modelo propuesto de análisis de las prácticas educativas. Además su camino hacia la realidad es un camino hacia el sujeto, hacia la transformación del sujeto por y desde sí mismo, con lo cual se trata de exponer prácticas reales de libertad y de construcción de experiencias democráticas. En esto consiste su tarea de re-inventar a Freire. Lo más anti-freireano sería deificar o mitificar a Freire, convertirlo en una escolástica, en un método. El objeto de Antonia es el sujeto, no Freire, y sobre todo es el sujeto colectivo organizado democráticamente. Por eso tampoco estamos ante un trabajo hermenéutico sobre Freire. Darder transforma al maestro y pedagogo en un conjunto de materiales dispuestos para ser usados y apropiados. El fin de Antonia no es Freire, éste es un medio. Darder piensa con él y lo dispone en coherencia con los usos que los educadores críticos, implicados en los procesos de transformación social, hacen de él. Esta es su propuesta investigadora, que podemos caracterizar como crítica, ya que en ella Darder se sitúa histórica, social y políticamente. Pocos trabajos cuentan con estos niveles de auto-análisis y de objetivación. En esto consiste su propuesta de trabajar desde una pedagogía del amor.

Uniendo tarea y propuesta obtenemos lo siguiente: la respuesta al problema del necesario cambio histórico del presente es la democracia y el modo de llegar a la democracia es la educación, pero una educación que puede y debe ser practicada democráticamente, no autoritariamente. La pedagogía del amor se desarrolla como una crítica de la educación que posibilita una práctica educativa de carácter político que se constituye como crítica de la política, abriendo así el campo de las alternativas históricas. Las re-invenciones de Freire son modelos crítico-prácticos de propuestas de democratización de la relación educativa, son materializaciones de esa crítica de la política. Ahora bien, según Marx, la coincidencia del cambio de las circunstancias en las que somos educados (la pedagogía del amor es el cambio de estas circunstancias, consistente en cambiar tanto al sujeto que educa como al que es educado) con la actividad humana que lo realiza (las re-invenciones de Freire son esas actividades transformadoras de las circunstancias) sólo puede comprenderse racionalmente como praxis revolucionaria. Podría decirse, pues, que estamos ante una investigación crítico-práctica implementada como praxis revolucionaria. Antonia ejerce el trabajo crítico-reflexivo, pero en conjunción con la práctica, para que se abra paso la praxis. Se trata de

criticar la práctica educativa existente y transformarla, para que el sujeto humano, constituido socialmente, pueda devenir sujeto de la historia. El texto de Antonia plantea claramente la pregunta de cómo acceder a la sociedad socialista. La respuesta es la práctica democrática. Y el modo de llegar a esta práctica es reconsiderando críticamente la práctica educativa.

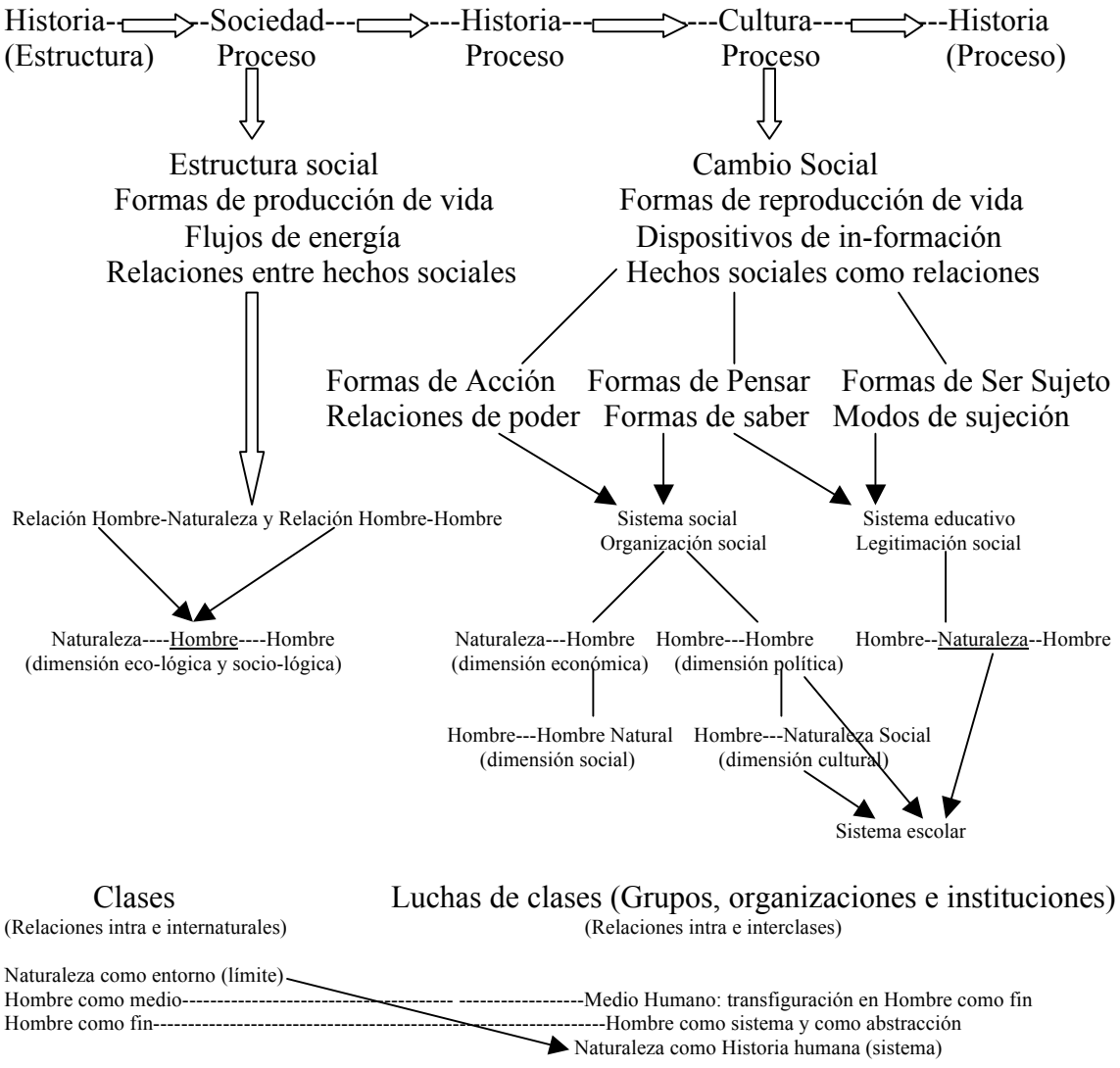
1.Problemática práxica (epistemológica) de la obra. La historia de una especie dividida

Sí, lo importante es cambiar el mundo, entre otras cosas porque se puede y se debe transformar, precisamente para realizar lo *humano*, ya que lo *humano* ha sido y es lo sistemáticamente negado en la historia, en la sociedad y en la política. Se trata de superar el punto de vista de la sociedad civil, de la que la sociedad burguesa es una fase, y trabajar desde la perspectiva de una sociedad *humana*, de una posible humanidad socializada. De hecho, si el mundo está tan deteriorado y ha habido y hay tanta violencia simbólica como no simbólica, es precisamente porque se puede cambiar. La prueba de que la realidad social se puede cambiar es que se haya desarrollado históricamente como lo ha hecho. En esta evolución ha sido tan importante el factor de la oposición al cambio en la dirección de lo humano, como la oposición a que exista una oposición entre lo humano y lo inhumano.

En sus "*Cartas a Cristina"* Freire ya expresaba que en el mundo hay algo equivocado que no puede ni debe continuar. Y tampoco le resultó demasiado complicado adivinar cuál era la equivocación: la sociedad de clases. En sus "*Cartas a Ruge*" Marx llegó a hablar incluso de pecado o culpa, y consideró necesario *confesar* cuál es esa culpa. La confesión es la misma: una sociedad dividida en clases. Y aunque Freire se diferencia por practicar un cierto tipo de cristianismo (distinguiendo entre varios tipos) y Marx por practicar un cierto tipo de comunismo (también distinguiendo entre varios tipos), ambos hacen hincapié en que el fin *humano* es el reino de la *libertad*, que ese reino no es posible sin una *sociedad socialista* y que el medio para alcanzar esta sociedad es la democracia, pero no cualquier democracia representativa y formal, que siendo necesaria es insuficiente, sino la *democratización* de las prácticas sociales y políticas.

Esta división o ruptura de la especie consiste en que una minoría de la especie se postula como Humanidad, sujeto y fin de la producción, mientras reduce a la mayoría de la especie a Naturaleza, objeto y medio de producción. La relación de o-presión se produce cuando una parte explota, domina y sujeta a otra. Por eso no vivimos en una sociedad *humana*, donde todos dispongamos de igual libertad o poder. Y esto, que es un problema de nuestra historia como seres humanos, se nos presenta desplegado y estructurado en tres problemas diferentes que, vinculados entre sí, manifiestan unas significativas relaciones de permanencia, sucesión y simultaneidad. Estos problemas son el de la producción social de la vida humana y el de la reproducción cultural de la misma. Siendo el problema de la reproducción doble ya que se divide en el problema de la organización política del poder y en el de la legitimación de lo social y de lo político por el saber. Este desdoblamiento necesario de la cultura se entiende si tenemos en cuenta que toda cultura es, como tal, un conjunto de prácticas y estrategias de poder, pero en relación a la estructura social es un conjunto de formas de objetivación y de comunicación. Los tres problemas son permanentes, pero uno lleva a otro de modo tal que terminan interactuando y complejizándose. Si la apropiación desigual de los medios de vida lleva a una producción desigual de poder, ésta lleva a la producción de un saber que legitime las dos desigualdades anteriores.

Los seres humanos se diferencian entre sí por sus recursos materiales, políticos y simbólicos. Los seres humanos no disponemos ni de la misma riqueza, ni de la misma capacidad de decisión, ni del mismo poder de comprensión de lo real. Por ello, todas las sociedades históricas poseen una estructura social que garantiza las distancias entre las diferentes posiciones sociales en lo relativo a la posesión de los recursos materiales y energéticos, un sistema de organización social que vela por reproducir y ampliar las diferencias existentes respecto a nuestras capacidades de acción, y unos modelos de legitimación social que no sólo tratan de ocultar las diferencias ecológicas, económicas y políticas entre los seres humanos o de justificarlas haciéndolas aceptables, sino también intentan producir y permitir la apropiación de los recursos simbólicos necesarios para ejercer las diferentes prácticas gubernamentales que sujeten a los diferentes colectivos sociales a las estructuras existentes de explotación y dominación. La historia se produce socialmente y la sociedad es un proceso de la historia que tiene una estructura, la de la división en clases. Esta división se organiza social y políticamente en grupos e instituciones, que actúan en los campos del poder, del gobierno y de la dominación. Y la luchas en estos campos, por la conservación o la transformación de las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de poder y dominación, tienen que habérselas con las prácticas ideológicas, hegemónicas y gubernamentales, que constituyen el espacio de legitimación de cualquier campo social y político. La sociedad hace del hombre un medio (un objeto) y la cultura lo conserva:



Como afirma Marx, el ser humano se distingue del animal por la propiedad que se quiera (lenguaje, pensamiento, razón, espíritu, sentimiento, fe o incluso política), pero se diferencia de él en el momento en que produce sus medios de vida, medios que son de producción y de subsistencia. El ser humano produce sus medios y sus fines, y se produce a sí mismo como medio y como fin en el contexto histórico de las relaciones sociales. El hombre es resultado del hombre, el hombre se produce a sí mismo, y en eso consiste su naturaleza histórica. Su esencia es concreta y consiste en el conjunto de las relaciones sociales. La diferenciación del hombre respecto a la naturaleza implicó la diferenciación del hombre con respecto a sí mismo. Y así el hombre devino un medio natural para el hombre, que se diferenció en clases, y la naturaleza devino un objeto enajenable y apropiable, devino un fin de uso y propiedad privada.

La historia social del hombre es una parte de la historia de la naturaleza. La sociedad es un proceso de la historia y la cultura es un proceso de la sociedad. Y la historia es resultado de la sociedad y de la cultura. Pero la sociedad tiene una estructura dinámica, y la cultura también. La estructura de la cultura se compone de formas de acción, en las que los usos del saber promueven las maneras de "ser sujeto" o de "estar sujeto" (de ahí la lucha). La estructura de la sociedad se compone de relaciones antagónicas de clase, que son relaciones de explotación. El ser humano no es sólo un animal cultural o político o racional, es un ser social que produce socialmente su ser social, siendo así un ser abierto y problemático, que problematiza su ser social, porque puede ser de otra manera. Y aquí se inscribe la problemática educativa.

La educación puede modificar al ser humano y, de hecho, lo hace. Pero también hay que tener en cuenta que la educación puede ser transformada. La comprensión de la praxis revolucionaria necesita de la reflexión sobre el campo de la educación. No es extraño, pues, que Marx introdujese la cuestión de la revolución después de hablar de la educación. El hombre es modificable por las circunstancias, por la educación, pero también es verdad que el hombre modifica las circunstancias y conforma el espacio educativo educando a los educadores. Y si unimos ambos enunciados obtenemos las nociones de praxis y de revolución. En la praxis no se trata de hacer un sujeto sino de hacerse como sujeto, dado que el sujeto es el principio y el fin de la acción, el sujeto y el objeto al mismo tiempo. En la revolución no se trata de un cambio estructural sino de un cambio de la estructura social en el que coinciden o se juntan la actividad práctica humana con el cambio de las condiciones sociales en las que vive el ser humano, por eso es un cambio de las relaciones sociales en las que consiste lo humano.

El recurrente problema que tiene planteado la especie humana es el de su división, el de su ruptura social y natural, el de estar divididos los seres humanos entre sí y en conjunto respecto a la naturaleza, hasta el punto de que la grave división actual de la especie con la naturaleza (crisis ecológica vinculada al deterioro de los componentes materiales y energéticos) es aumentada exponencialmente por la división socioestructural de la especie y por la voluntad tanto de mantener la jerárquica heterogeneidad social como de ampliarla de forma tal que una mayor dominación permita una mejor y más amplia explotación. La diferencia que es la explotación requiere de las diferencias de la dominación y de la sujeción. Son estas diferencias las que no dejan que lo humano se realice. La solución al problema de la especie es el cambio histórico de la estructura social, la revolución, pero ésta debe ser continuamente problematizada en su devenir por unos sujetos auto-producidos democráticamente. De ahí que en el liberalismo la problemática educativa devenga central y esencial. En el paradigma liberal, el sistema educativo sirve para problematizar la noción de un sujeto colectivo democrático, que pueda dirigir el proceso revolucionario hacia una sociedad socialista o humana.

Y por este motivo, hablar, en el contexto liberal, de sociedad humana, de justicia social y de moral o ética es una broma de mal gusto, como diría Nietzsche. Llamar a las cosas por su nombre exige hablar, más bien, de inhumanidad, injusticia e inmoralidad. Simplemente es un despropósito intentar alcanzar el "bien" a base de producir "mal". No es posible conseguir la igualdad a base de fabricar desigualdad. En esto Nietzsche deviene una herramienta necesaria para llevar a cabo la crítica de la falsa universalidad. Tan importante es investigar en qué consiste la verdadera universalidad (Kant) como la falsa (Nietzsche), así como investigar sobre las condiciones y las causas de ambas (Marx). La historia se produce socialmente y la sociedad produce históricamente una cultura, que tiene, entre algunas de sus funciones, producir políticamente la historia y producir discursos sobre la historia. Si Kant, Marx y Nietzsche son importantes en el tratamiento del problema de la historia es, porque lo han planteado en su complejidad, tanto desde la cientificidad (crítica como ciencia) como desde los límites de la misma (crítica de la ciencia), y porque han planteado la posibilidad de ser los hombres no sólo objetos de la historia sino también sujetos de la misma. Darder se sitúa en esta línea de trabajo.

Y una de sus concretas contribuciones es articular una crítica del capitalismo con una crítica de la razón educativa liberal. Si el capitalismo reduce al hombre a mercancía, el liberalismo educativo lo reduce a objeto pasivo o, si se prefiere, a mera variable de nivel. En el liberalismo el sujeto deja de ser un principio, una variable de acción, para ser, en el mejor de los casos, un efecto, un resultado conformado.

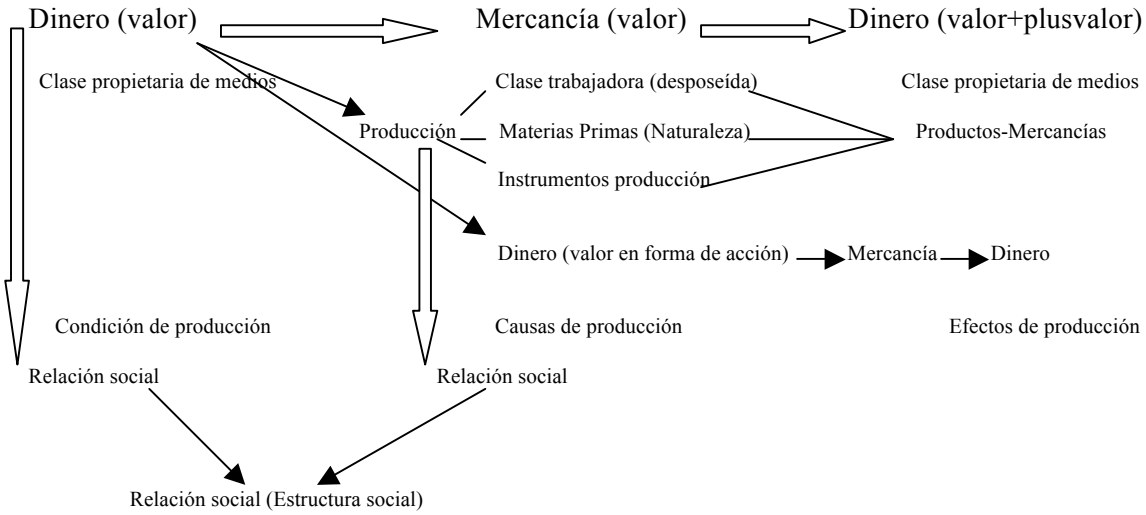
2.Problemática crítica (metodológica) de la obra. El lugar de la educación en las relaciones entre sociedad capitalista y cultura liberal.

Hablar en la sociedad capitalista de mercantilización es casi una redundancia, porque la estructura social y económica de la sociedad burguesa ha reducido todo a mercancía: a los seres humanos como fuerza de trabajo, a los recursos y reservas naturales como materias primas, a los instrumentos de producción y al propio dinero como valor de cambio. En la relación social que es el capital, todo es reducido a medio de producción, a mercancía, con el fin de proseguir el proceso de acumulación y de revalorización que es el capital. De hecho el capital vive y crece, como diferencia, de la muerte y la disminución del trabajo, de la naturaleza y del conjunto de la fuerzas productivas. El capital es trabajo muerto acumulado, que son las fuerzas humanas y naturales explotadas y desvalorizadas. El capital es un claro ejemplo de libertad desigual, en el que la libertad de los trabajadores y de la naturaleza sólo empieza donde acaba la libertad del capital, que es una formación social estructuralmente desigual y generadora de desigualdad creciente. Todo es reducido a mercancía en el capital en tanto que proceso de producción-reproducción y estructura social de clases.

En el proceso de producción del capital, el dinero, poseído privadamente por una clase, pone en marcha los procesos de producción de mercancías si y sólo si pueden obtenerse ganancias y beneficios, i.e., únicamente si se amplia el dinero inicial invertido en la producción. De este modo la producción, que es un proceso social y natural, es un medio de la producción de capital, de la producción de un plus-valor diferenciado. Lo que se compra con el dinero inicial para obtener más dinero es el tiempo de los trabajadores, el tiempo de la naturaleza y el tiempo de las maquinas, tiempos que son vendidos en forma de mercancías para revalorizar el dinero y ampliarlo, y tiempos cuya explotación producen mercancías.

En el proceso de circulación del capital, el capital financiero, que es la configuración de unas concretas relaciones de clases, pone en movimiento al capital industrial,

encargado de la explotación, con el fin de que el capital sea el operador de toda mercantilización, hasta el punto de identificarse con el mercado y con las mercancías. Pero el capital no es mercado meramente, es una relación social, y el mercado no es el capitalismo ya que han existido formas mercantiles no capitalistas.



Pero de lo que no hay duda es de que la sociedad capitalista es histórica y tiene una historia propia. En sus fases se ha pasado del capitalismo de producción inicial al de consumo. Y en la actualidad nos encontramos en un capitalismo de circulación y de distribución desigual que se intenta no reconocer tras la teoría ideológica de la globalización. En esta fase del capitalismo, el capital financiero es el dominante, pero eso lo único que significa es que las formas de capital industrial (dominante en el capitalismo de producción) y de capital mercantil (dominante en el capitalismo de consumo) persisten, aunque sometidas al capital financiero. Cuando el dinero se dedica a comprar dinero en forma de valores bursátiles, estos valores tienen que producir plusvalor con el fin de revalorizar el capital financiero y el capital industrial del propio valor bursátil. De esta manera el valor bursátil genera capital mercantil al operar en la dinámica de la bolsa, ya que el valor invertido en el capital industrial actúa como capital financiero respecto a otro capital industrial. Ese es el proceso de extensión y profundización del capital, que el neoliberalismo designa como globalización, y que no es más que una extensión y profundización de la explotación.

Esta dinámica hace que exista una distribución geopolítica desigual de la circulación del capital. Los centros del capital, organizados en red, son constituidos por el capital financiero, las áreas de la periferia del capital son lugares de implantación del capital industrial y hay una lucha recurrente por ocupar los puntos semiperiféricos para gestionar el capital mercantil. Si el capital industrial actúa prioritariamente en el nivel de explotación y el capital mercantil lo hace en el de gestión y gobierno, el capital financiero lo hace en el nivel de evolución: la dinámica del sistema del capital financiero está marcando la trayectoria evolutiva de la sociedad capitalista en el momento actual. En la medida que el sistema educativo, con sus dimensiones formal, no formal e informal, tienen que ver con los procesos de control, gestión y gobierno, no es extraño que los países semiperiféricos (opresores y oprimidos a la vez) apuestan sistemáticamente por la educación, como hizo el capitalismo de consumo cuando se desarrolló en los países centrales del capitalismo.

En este contexto de desigualdades crecientes en que consiste el capital, la posibilidad y la realidad de una práctica realmente *educativa*, que contribuya a que el sujeto se autotransforme como tal, son lo grandes enemigos a batir. Hay que impedir la acción educativa y hay que problematizarla. De ahí que el sistema educativo presente sólo prácticas productivistas y genere un modo de pensar acorde con el primado de la producción. La mercantilización de la educación sí es un producto específico del capitalismo liberal, ya que se va más allá de la conversión de la educación en una mercancía. Lo que se pretende es tanto impedir la revolución como que se oriente hacia un socialismo democrático, que es el que realizaría lo humano.

¿Qué tiene que ver, pues, una pedagogía del amor con el problema de realizar lo *humano*?, ¿qué relación tiene la práctica educativa con los procesos de democratización?. Gonzalo Anaya decía en múltiples ocasiones que educar es un acto de amor y que sólo educando de este modo se podría conseguir una democracia real y sustantiva. ¿Qué significa esto?. Simplificando podría decirse que practicar la educación como un acto de amor es trabajar por el otro, contribuyendo a que devenga un sujeto, alguien con capacidad de acción (potencia) y con capacidad de ser responsable (autonomía). Y dado que la categoría de sujeto, sobre todo por la interesada confusión con la categoría de subjetividad, está bajo sospecha de múltiples maneras, debemos precisar que no es lo mismo "ser sujeto de" las propias acciones, pensamientos o sentimientos, como "estar sujeto a" las normas, valores y creencias de los procesos sociales ya instituidos. Trabajar en pos del sujeto no es precisamente trabajar por la gubernamentalidad o la gobernabilidad de la conducta, sino todo lo contrario. El propio Gonzalo recomendaba leer con atención los trabajos de Foucault relativos a la crítica de la razón política. Una cosa es no compartir la ilusión de la existencia de un sujeto, ya que consiste en identificarlo con un objeto, y otra muy distinta es la creencia racional en la posibilidad de un sujeto que, emancipándose, contribuya a la emancipación de los demás sujetos.

Pero siendo necesaria esta aclaración, no es suficiente para explicar lo que significa "amar" en este contexto. Llegamos, pues, al significado de la educación para la democracia y viceversa. La democracia es el medio para el socialismo, pero la educación es el medio para la democracia. Por eso el campo educativo es un campo de lucha político: no puede haber una democracia real si no se practica la educación democráticamente. En este sentido la educación, en sus dimensiones formal e informal, deja de ser considerada sólo como un subsistema del sistema de la cultura, y deja de ser, en su dimensión no-formal, también sólo considerada como una parte del sistema social, que es otro subsistema del sistema de la cultura, para devenir la clave de la transformación del sistema de la cultura como tal, para devenir coextensiva a la cultura, para devenir política y crítica de la política. Sólo así puede comprenderse adecuadamente la naturaleza política del sistema de la cultura, sistema que incluye, en su parte de sistema social, el subsistema de lo político. El ser humano es un ser cultural, es un ser político, que produce y configura políticamente su naturaleza política. Por eso el ser humano es un conjunto de relaciones sociales que pueden ser cuestionadas, como, de hecho, lo han sido históricamente.

En la práctica democratizadora del amor no sólo se trata de considerar al otro como un fin, trabajando por su dignidad y autonomía, también se trata de que devenga un sujeto con los otros y no a costa de los otros. Se trata de lograr una *libertad positiva*, no una libertad (negativa) que empieza donde acaba la del otro, y también se trata de lograr una *igual libertad* para todos, no una libertad desigual. Marx hablaba de humanismo positivo o socialismo. Pero para lograr esto es preciso tanto un cambio práctico, de las condiciones sociales de vida, siguiendo la vía democrática, como un cambio teórico, de

los modos de pensar, siguiendo la vía crítica; de ahí la importancia de practicar la crítica de la ideología liberal y la lucha contrahegemónica contra la hegemonía neoliberal. Amar es ayudar al otro a que se construya como sujeto colectivo y social. Este es el punto de vista de una sociedad humana, que no está contra la naturaleza sino en ella y con ella, y también de una humanidad socializada, de una especie que ha dejado de ser natural (programa liberal de gubernamentalización) para devenir realmente histórica, i.e., sujeto de sí.

En este sentido hay que afirmar que si bien la crítica de segundo orden, practicada desde Marx hasta Adorno, pretende integrar el sistema científico de la Crítica de Kant en sus tres niveles, y superar sus deficiencias, también puede decirse que la investigación acerca del valor del amor para la crítica de segundo orden es una constante en Kant, Marx y Nietzsche. El amor es una expresión concreta del abstracto imperativo categórico, pero también es un decir "no" a la explotación del hombre y de la naturaleza, a su debilitamiento o agotamiento, e incluso es un decir "sí" a la vida, tanto propia como ajena. El amor es una lucha por la supervivencia y, por tanto, contra la cultura autoritaria de la muerte. Amar es un modo de actuar por deber si cultiva y preserva tanto la vida colectiva como el entorno natural que también somos como colectividad. El amor ha sido, en estos tres pensadores críticos que tanto valoraban a Spinoza, un tipo especial de juego de suma no cero, ya que proporciona un modelo en el cual la libertad y la potenciación de un ser humano no son la negación de la libertad o la potenciación de otro. El amor hace que la libertad y el poder de unos seres humanos no sean a costa de su privación en otros. En el amor se trata de co-libertad, de igual libertad o potencia para todos, de co-afirmación y de responsabilidad compartida o conjunta. Por tanto, el amor no es un mero sentimiento subjetivo, no es una mera propuesta dirigida al nivel emocional o moral de los sujetos, es una práctica política de construcción de unas nuevas relaciones entre sujetos, práctica que incluye a las formas de acción, de pensar y de ser-sentir. No se debe olvidar que el amor también se puede entender de otro modo: como conformidad al deber de una moral religiosa concreta que sirve para mantener las diferencias sociales, porque mantiene a unos seres al servicio de otros, respetando las diferencias. Un ejemplo de este modo de entender el amor sería Comte, en el que el amor se reduce a mera generosidad, a mantenimiento de la diferencia de clase.

Y si una respuesta al problema de la realización de lo humano puede ser el amor, así entendido, en tanto que unión con el otro que preserva la libertad y el poder de ambos, es porque el problema es la división, la desigualdad estructural de poder y libertad, el no reconocimiento del otro y de sí como sujetos, como personas con derecho a la dignidad, personas que pueden y deben ser un fín en sí mismas, y que son tanto dignas de amor como sujetos de amor. La escisión humana, la reducción de la mayoría de los seres humanos a objetos y a medios de producción, es el verdadero problema. Problema que está entretejido con reducir la propia naturaleza a objeto, también a mero medio. No sé si éste es el único problema, pero es un buen candidato a ser el problema de los problemas, sobre todo si tenemos en cuenta que siempre se nos presenta bajo un triple aspecto: el energético, el material y el informacional.

Desde los conocimientos de la termodinámica del no equilibrio se sabe que los sistemas vivos y sociales son dispositivos especiales y efectivos para reducir los gradientes (diferencias energéticas naturales) de la naturaleza. Pero esta eliminación de gradientes se lleva a cabo produciendo nuevos gradientes, a otra escala. En el caso de la especie humana, su desarrollo histórico-social consiste en diferenciarse internamente como especie (estructura de clases) y en diferenciarse externamente de la naturaleza (deterioro ecológico). Un mecanismo no natural y, por tanto, humano e histórico de combatir la diferencia o gradiente sería practicar la unión o el equilibrio manteniendo la

vida. Afirmar la vida es dejar de ser natural en cierto sentido, es transvalorar la dinámica natural de reducción de gradientes (muerte térmica), es ir contra la sociedad como está constituida histórica, social y políticamente. Para mantener la vida, que es diferencia, hay que negar la diferencia social y la diferencia con la naturaleza. Esta es, por otra parte, la base del pensamiento dialéctico. E.Fromm hablaba simplemente del problema de la existencia humana: el de la separación del hombre con respecto a sí mismo, al otro y a la naturaleza. J.Ibáñez prefería hablar de heteroexplotación (explotación del hombre y de la naturaleza) y de autoexplotación de la sociedad por sí misma. Si la fase histórica del capitalismo busca cerrar la historia, sólo la crítica del liberalismo y de su razón educativa puede abrir la historia a otras alternativas.

Aunque no es fácil trabajar en la problemática política de la educación desde una perspectiva materialista, y menos desde una perspectiva materialista de naturaleza crítico-práctica e histórica. La propia pedagogía del amor se define como una pedagogía de las dificultades, de los obstáculos. Lo más habitual, por frecuente, dado que tienes que abordar las cuestiones del sujeto y de la subjetividad, es posicionarte en la perspectiva idealista, incluso cuando hablas de utopía. Pero cuando constatas auténticas superaciones del idealismo, te encuentras con el obstáculo de la teoría y de la reflexión, ya sea en su forma científica o filosófica. Idealismo y teoreticismo son prácticas liberales, ya que en ellas el sujeto se reduce a objeto. El campo de la educación necesita del materialismo práctico.

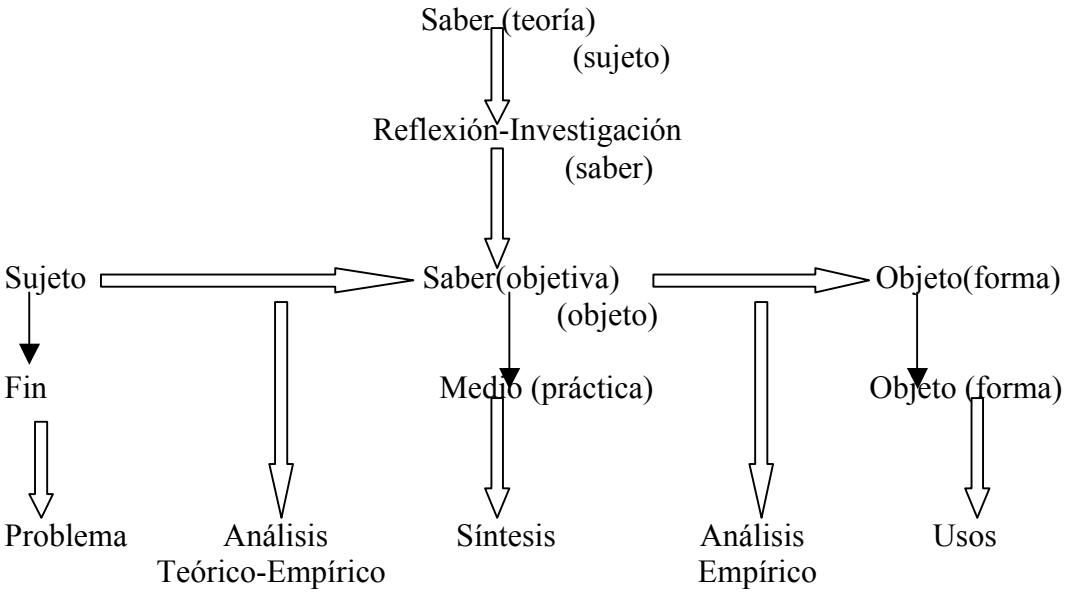
Ante una de las habituales consignas ideológicas del actual capitalismo neoliberal, expresada en la frase "Nada se puede hacer" o incluso "Poco o nada podemos esperar", sólo cabe una respuesta posible, a saber: "Todo está por hacer" o incluso "Todo cabe esperar". Ante el hegemónico escepticismo, reverso del dogmatismo de las intelectuales elites gubernamentales, sólo la vía crítica está aún abierta, un camino que hay que practicar de un modo tanto sustantivo como adjetivo, y que debe transitar a la práctica, ya que la práctica es su fundamento y su fin. Considero que esta obra de Antonia Darder se debe calificar de crítico-práctica, porque se sitúa se sitúa en la línea de la esperanza y de la praxis. Para Antonia hay esperanza, porque todo está por hacer, y puede y debe hacerse y, sobre todo, porque hay luchas. Hace tiempo que tenemos pendiente la integración del comunismo práctico de Marx con el cristianismo crítico-práctico de Kant, y el trabajo de Antonia es una muy buena contribución en esta dirección. La pedagogía del amor es tanto una manifestación concreta de la lucha por la dignidad y la autonomía, reconstruidas por Kant, como de la lucha por la emancipación y humanización del ser humano, reconstruidas por Marx. Pero esto puede parecer muy teórico, y la obra de Darder no lo es. En ella se trabaja de otro modo, a otro nivel.

Darder lleva a cabo una doble operación: practica la teoría como una práctica de segundo orden que tiene como objeto la práctica y estructura la teoría como un conjunto de usos o prácticas, como un dispositivo histórico-político de aplicaciones. Sus modelos son, pues, crítico-prácticos. En ellos no cabe la posibilidad de separar la reflexión de la práctica o la práctica de la reflexión. No estamos ante un conjunto de representaciones o ideas sino ante un conjunto de hechos, de presentaciones.

3. Problemática práctica (praxeológica) de la obra. El lugar de la democracia en el tránsito a la sociedad socialista.

En cualquier caso, demos tener en cuenta que todo saber es práctico, tiene un sujeto que posee unos objetivos de transformación y un objeto que posee una estructura o forma, que se busca transformar. El sujeto, por medio del saber, objetiva al objeto, del que le interesa su organización, i.e., su estructura y sus procesos. Pero el propio saber,

como medio de transformación, o como práctica de objetivación, también puede ser objeto de saber. A esta objetivación reflexiva o en verticalidad se le denomina teorizar, de modo tal que la actividad teórica es, siempre, una práctica de segundo orden, o la práctica sobre una práctica:



Ni que decir tiene que así como el trabajo en horizontal, correspondiente a la modelización científica, se puede hacer más complejo y diferenciado, el trabajo en vertical, correspondiente a la reflexividad epistemológica, también puede hacerse más complejo y diferenciado; en este último caso sólo hay que seguir aplicando el esquema de la relación "sujeto-saber-objeto" al resultado obtenido en la reflexión anterior. Si el "sujeto teórico" se toma como "objeto", para ser considerado y posiblemente transformado desde otro "sujeto", emerge el "sujeto práctico", que sólo puede ser objetivado desde su diferenciación con otro "sujeto práctico". El límite de los niveles epistemológicos esta configurado, por tanto, por las propias relaciones sociales, entendidas como relaciones prácticas entre sujetos prácticos, relaciones que se pueden transformar históricamente por medio de la política. Estos sujetos pueden ser clases, grupos, organizaciones, instituciones o individuos sociales.

Una modalidad específica de esas relaciones sociales es la modalidad educativa. En esta modalidad se puede trabajar en la dirección democrática de no negar a los sujetos o en la dirección meritocrática de negar a los sujetos. La aportación de Antonia es *positiva*, presenta modelos de afirmación de los sujetos, presenta prácticas democratizadoras. Y estas prácticas se dan tanto en el ámbito de la educación primaria, como de la secundaria y la universitaria. Incluso se dan en el terreno de la educación especial, de los sujetos con dificultades de aprendizaje. En todas las experiencias democratizadoras encontramos las siguientes características: apuesta por la capacitación de los sujetos, introducción de sus necesidades e intereses en la construcción del aprendizaje, elaboración dialógica y problematizadora de las sesiones de trabajo, introducción de las condiciones de vida sociales y políticas como problemáticas a tratar, conexión de la escuela con la comunidad educativa y con la sociedad, y problematización de las contextos ideológicos en los que viven los estudiantes.

El fin de una enseñanza educativa no es aprender, es conocer la realidad social para transformarla en una dirección humana, socialista. El fin es transformarse. La enseñanza educativa es la que hace que seamos sujetos de transformación de nosotros mismos, comenzando por los educadores. La posibilidad de una enseñanza educativa esta en función de su realidad. Se sabe que el cambio es posible, porque el cambio es un hecho.

No obstante, dentro de este campo abierto de acción, una de las tareas pendientes más urgentes, posibles y necesarias es la de la unidad de los oprimidos, y también la de la unidad de las múltiples izquierdas sociales, políticas y culturales, sin olvidar la mencionada unidad de teoría (reflexión crítica) y práctica. No otra cosa ha sido y es el deseo de universalizar, sintetizable en la frase de Kant "igual libertad para todos" o el de humanizar, sintetizable en la tesis de Marx de superar "el punto de vista de la sociedad civil". Deseos a los que hay que añadir la crítica a la universalidad llevada a cabo por Nietzsche y que consistía fundamentalmente en desconfiar tanto de la deshumanización como medio de llegar a la humanización, como de la opresión como medio de llegar a la libertad. La igualdad y la libertad tienen enemigos que juegan en un doble nivel: unos atacan desde los intereses particulares y otros desde unos intereses falsamente universales. Esta falsa e inhumana universalidad, en tanto que modo de particularidad, debe ser tenida en cuenta cuando se lucha por la universalización y por el hecho de que el hombre devenga humano. De ahí la importancia de la coherencia en la práctica educativa.

HERRAMIENTAS UTILIZADAS

ADORNO, T.W (1998): *Educación para la emancipación,* Madrid, Morata.
ADORNO, T.W (2008): *Escritos sociológicos II, vol.1*, Madrid, Akal.
ANAYA, G (1977): *Una ruptura en la enseñanza,* Valencia, Fernando Torres.
BOURDIEU, P (2003): *El oficio de científico,* Barcelona, Anagrama.
CORDÓN, F (1982): *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico,* Barcelona, Anthropos.
FINKEL, D (2008): *Dar clase con la boca cerrada,* Valencia, PUV.
FOUCAULT, M (2006): *Sobre la ilustración,* Madrid, Tecnos.
FREIRE, P (2004): *La educación como práctica de la libertad,* Buenos Aires, SXXI.
FREIRE, P (1996): *Cartas a Cristina,* México, SXXI.
FREIRE, P (2009): *El grito manso,* Buenos Aires, SXXI.
FROMM, E (2007): *El arte de amar,* Barcelona, Paidós.
GARCÍA BACCA, J.D (1974): *Humanismo teórico, práctico y positivo según Marx,* México, FCE.
GIROUX, H (1992): *Teoría y resistencia en educación,* México, SXXI.
IBÁÑEZ, J (1985): *Del algoritmo al sujeto,* Madrid, SXXI.
KANT, I (1998): *Crítica de la razón práctica,* Salamanca, Sígueme.
MARX, K (2001): *Manuscritos de economía y filosofía,* Madrid, Alianza Editorial.
MARX, K (1973): *Los Anales Franco-Alemanes,* Barcelona, Martínez Roca.
MARX, K (1975): "*Tesis sobre Feuerbach" en Obras escogidas 2,* Madrid, Akal.
MORIN, E (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro,* Barcelona, Paidós.
NIETZSCHE, F (1979): *Ecce homo,* Madrid, Alianza Editorial.
SCHNEIDER, E-SAGAN, D (2008), *La termodinámica de la vida,* Barcelona, Tusquets.
VILLASANTE, T.R (2006): *Desbordes creativos,* Madrid, Catarata.
WAGENSBERG,J (2007): *El gozo intelectual,* Barcelona, Tusquets.