



Educación y época: la conversación educativa

Carlos Skliar | CONICET/FLACSO, Argentina.

¿Cuál es la experiencia de tiempo que nos toca vivir y cómo pensarlo en torno a lo educativo? Hay una imagen que resume nítidamente estos tiempos: la de un hámster que gira incesantemente en su rueda, enjaulado, sin ir hacia ningún sitio, sin desplazarse hacia ninguna parte, movido por el reflejo absoluto de la aceleración continua, incapaz de detenerse, de mirar hacia los lados, de preguntarse nada: «*Vivimos en una época de inmovilidad frenética*», dice Concheiro (2016:12).

Lejos han quedado de nosotros innumerables otras ideas de temporalidad que las ciencias han puesto y repuesto para pensar cada época, ahora insustanciales, para advertir las rarísimas turbulencias del presente: ni la continuidad o la discontinuidad, ni la unicidad o la disyunción, ni el del espasmo o la meseta. Ninguna imagen parece acercarse siquiera a componer el cuadro de la velocidad y la urgencia; las palabras que describen la celeridad se han vuelto evanescentes; ningún concepto parece alcanzar y apresar el movimiento continuamente disparatado.

La aceleración o la velocidad por sí mismas son el motivo que inspira a un raro entramado de especialistas a crear una fuente inagotable de ideas sobre el sujeto actual, sobre el tiempo que vivimos y sobre cómo adaptarnos a todo ello bajo una atmósfera de curiosa y contradictoria felicidad. Y es esa aceleración del tiempo, la aceleración humana del hámster, la que se vuelve metáfora cruda, casi despojada de atributos, una metáfora literal si se nos permite la expresión contradictoria: la prisa, la urgencia, la ocupación del tiempo, son apenas detalles de una aceleración que

se nos presenta como el remedio a la mala pereza y a la maldita pérdida del tiempo, pues lo que vale, lo que tiene valor, es la aceleración por sí misma.

Un tiempo voraz que indica, desde la niñez misma, el imperativo de una rapidez hacia un estado de supuesta autorrealización, condenada al esfuerzo y al sacrificio.

La vida privada se acelera hacia el éxito prometido en su misma autogestión empresarial y fenece frente a las exhortaciones ambiguas de sus mandamases: el individuo aferrado a la aceleración del mundo siente que todo es posible (todo es comunicable), que puede hacerlo todo si se lo propusiera (y si no se lo propone, retrocede al mecanismo de la des-realización, pero por su propia culpa), que no hay límites, que el mundo está aquí y ahora en el presente fantasmagórico de una pantalla pero, al mismo tiempo, es receptor de mandatos contradictorios, impracticables, imposibles incluso bajo la forma de una práctica sofisticada. Como lo escribe Marzano (2011:30):

«El discurso de la mayoría de gurús de la gestión empresarial es manipulador, porque es a la vez seductor y falso. Es falso en varios sentidos. En primer lugar, se construye sistemáticamente sobre exhortaciones inconciliables (fenómeno del double bind), lo cual significa que pide a los individuos una cosa y su contrario: rendimiento y desarrollo personal, compromiso y flexibilidad, empleabilidad y confianza, autonomía y conformidad. [...] De la incoherencia de estas exhortaciones contradictorias nace el malestar contemporáneo.»

La expresión 24/7, acuñada por Jonathan Crary, –veinticuatro horas por día, los siete días de la semana; todo el tiempo despiertos, activos, consumidores, comunicantes, al interior o exterior de espacios, individuos o máquinas, o de espacios, individuos y máquinas– puede servirnos para pensar: se trata de una temporalidad absoluta, sin piedad con los débiles o los frágiles, en la cual todo reposo o descanso se vuelve superfluo o, para mejor decir, inconveniente. No hace falta dormir y ni siquiera es apropiado soñar. La línea habitual que distinguía con nitidez el tiempo alternado entre el trabajo y el no-trabajo se diluye hasta desaparecer. El trabajo lo es todo, siempre: *«En relación con el trabajo, propone como posible e, incluso, normal, la idea de trabajar sin pausa, sin límites. Está en la línea con lo que es inanimado, inerte o lo que no envejece»* (Crary, 2015:21).

Lo normal sería, entonces, erradicar las pausas, apartar lo frágil, estar atentos todo el tiempo –y, para ello, servirse de la inmensa variación de medicamentos disponibles a tal fin–, trabajar como única forma de autorrealización aunque ello no sea posible ni deseable para el individuo particular. El sueño ya no sería compensatorio de las actividades del día, tampoco cumpliría con las funciones de recuperación de la energía desgastada o malgastada por el trabajo. Pues ya no vivimos una época de *on-off* siquiera sino, a semejanza de las máquinas, un tiempo de *sleep mode*: *«La idea de un aparato en un estado de reposo pero todavía alerta transforma el sentido más amplio del sueño en una condición en la cual la operatividad y el acceso están simplemente diferidos o disminuidos. Se sustituye la lógica del apagado-encendido, de manera tal que nada está del todo “apagado” y no hay nunca un estado real de descanso»* (*ibid.*, p. 24).

Parece que la desaceleración ya no es suficiente. Tampoco una cierta lentitud complaciente sería la respuesta. Ni siquiera el rechazo a la prisa en términos de confrontación u oposición aportando la militancia de otro tiempo de prisa.

La única rebelión para quitarse de la aceleración sería, tal vez, el “salirse del tiempo”, del tiempo utilitario, quitarse de la agonía impracticable de la autorrealización para crear, así, infinitos instantes de “otro tiempo”, un tiempo en apariencia inútil, sin provecho, un tiempo porque sí, para nada, un tiempo detenido, sin novedades, un tiempo formativo.

Pues: ¿hay que vivir lo educativo como frenesí o como pausa? ¿El tiempo educativo debe reproducir la aceleración social y cultural o, por el contrario, puede imaginarse como una oposición a esa percepción de

temporalidad? ¿No podríamos acaso pensar que la educación podría ser la experiencia de la detención, de la prevención de la urgencia adulta y, en cierto sentido, la experiencia de un tiempo inútil, de un tiempo libre o liberado de las coyunturas del mercado?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, uno de los motivos que nos impulsan a criticar y repensar la educación estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además, y sobre todo, que “mundo” significa “mundo del trabajo” o, directamente, “mercado”. Así lo expresa Fernando Bárcena, refiriéndose sobre todo –pero no solamente– a las reformas en la Educación Superior:

«Pero lo que las reformas educativas de la universidad están poniendo en evidencia es otra cosa: que el interés por la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él –para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir–, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, bien pertrechados de competencias, a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla, en vez de aprender a vivirla.» (Bárcena, 2014:454-455)

Conversación y educación

La conversación es la forma que asume el lenguaje cuando el tiempo es entendido como una experiencia de detención, como lo contrario de la prisa. La expresión “tener tiempo para conversar” no solo refleja la imagen de la amistad, sino también, o justamente por ello, de la educación, de cierta idea de educación.

Pero una conversación no es lo mismo que un experimento de diálogo, según el cual las partes toman turnos, aguardan, preguntan y responden con una alternancia serena. Una conversación es la unidad mínima de una comunidad de amistades, cuya síntesis es la afección, el tumulto, la superposición, el desborde.

Una conversación es, esencialmente, un gesto pedagógico, en tanto que educar pueda ser comprendido como el modo de conversar a propósito de qué haremos con el mundo y con la vida, qué harás de mejor con el mundo y cómo te harás responsable por tu vida.



Como gesto pedagógico, conversar se dirige no tanto a aquello que las cosas son, sino a aquello que hay en las cosas. Se conversa no tanto sobre un texto, sino sobre sus efectos en uno; se conversa no tanto sobre un saber, sino sobre sus resonancias en nosotros; se conversa no para saber, sino para mantener tensas las dudas esenciales: el amor, la muerte, el destino, el tiempo.

Una conversación, al fin, abre una brecha en el tiempo, lo perfora, lo detiene, crea una pausa necesaria. Es la única materia de la que está hecha la posibilidad de ausentarse de la urgencia y de la prisa.

Una conversación no tiene que ver con ese a veces indigno “ponerse en el lugar del otro”. Ese es el lugar del otro. A lo que la conversación habilita es a intentar narrar ese lugar, hacerlo más hondo, quizá más transparente. Y seguirá siendo, siempre, “el lugar del otro”.

La educación, como dicho, es el enclave de la conversación. Por más que hagamos de las escuelas sitios tecnificados y de mero lucro, lo que sostiene a la comunidad es la potencia de la conversación.

Sin embargo, lo que se puede percibir en las instituciones educativas es la falta de una lengua común, la presencia de una lengua sin sujeto, es decir, la ausencia de una lengua para la conversación.

En el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Masschelein y Simons (2014) realizan un alegato a favor de las instituciones públicas de enseñanza, subrayan el rechazo a una jerga legalista y afirman: «...no asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente».

Los autores se proponen hablar de la educación utilizando un lenguaje habitual, y lo expresan en estos términos: que responda a aquello que concierne a las personas a quienes ese asunto les importa realmente, y que no es necesario utilizar la lengua jurídica.

Es a partir de esta reflexión que podemos pensar en la necesidad de tomar algunas decisiones con respecto al lenguaje: quizás desde el punto de vista educativo valdría la pena detenerse a pensar en una primera cuestión que podríamos plantear del siguiente modo: ¿en qué lenguaje hablar, conversar, de lo educativo?

El “saber” de lo educativo

Está claro que *un saber debe saber a algo*: a la propia vida, a vidas distantes que se tornan próximas, a vidas ancestrales, a la potencia de la vida, a la vida por conocer o desconocer, a la vida en otros tiempos y otros lugares, a un mundo que ignoramos y deseamos hacerlo cuerpo. Y es cierto, también, que aproximar las figuras del saber al sabor provoca una necesaria relación entre conocimiento y cuerpo, cuerpo y conocimiento, disociada en la actualidad por una absurda pretensión de dominio técnico del mundo que genera, sin más, la separación, la disolución y el fin de una cierta forma de comprender y habitar la tierra.

En esa transformación entre el sabor “humanista” y el sabor “mediático”, idéntico al que asistimos en la educación, podemos apreciar aquello que el filósofo Sloterdijk (2012) sugiere como la mutación de la figura de quien enseña, es decir, el trazado de la hipérbole entre la ancianidad, la sabiduría de los ancestros, de

un lado y en un origen, y la imagen actual de un *trainer personal*. Para decirlo de otro modo: si el ideario humanista del acto de educar –con toda la ambigüedad que esta expresión denota– supone la presencia de lo viejo como centro de gravedad en el pasaje hacia lo nuevo, el ideal mediático reemplaza esa figura por la del entrenador personal, privado, juvenil, que está a nuestro servicio para mejorar aquello que los propios medios insisten en cambiarnos, esto es, la presencia única de lo nuevo, de la novedad en el individuo aislado, fuera de toda historia y todo presente.

El contraste no es caprichoso ni ocioso: buena parte de lo que viene presentándose como cambio en las políticas educativas no es sino la porosidad absoluta hacia lo nuevo como emblema de transformación y, aún más, de la novedad como único símbolo hacia el cual tienden los procesos de formación y autoformación: quien enseña debe estar actualizado, informado, al tanto de las últimas novedades, ser él mismo agente de innovación, la formación como actualización, la imposición de las nuevas tecnologías, el olvido de las tecnologías de época –por ejemplo: el libro– y la idea naturalizada de que ser un buen profesor significa saber en qué consiste lo nuevo, qué es lo último.

Pues bien, este es el momento de desnaturalizar buena parte del andamiaje sobre el que se cimentó el proceso de cambio en las últimas décadas, cuya trayectoria fue la de formar masivamente a los educadores en las nuevas tendencias: hacer creer que sin unos conocimientos de la novedad se quedarían al margen de la educación, aun cuando la asimilación de esos conocimientos despersonaliza y desplaza al docente de sus posibles *vocaciones*.



Bien podríamos argumentar en una dirección opuesta: según sabemos a través de algunos informes internacionales, los estudiantes no creen que un buen profesor sea aquel que domine las nuevas tecnologías, simplemente porque suponen que eso sería saber lo mismo que ellos ya creen saber; esos estudiantes no parecen estar animados con la idea de un profesor cómplice y amistoso, complaciente y semejante, sino que sugieren algo que está muy presente en la historia de la enseñanza desde la antigüedad: la presencia de una necesaria alteridad y no de una artificiosa autoridad, es decir, algo que los contradiga, que les muestre otras cosas, que los lleve a travesías no realizadas y, en otro sentido, que cuando tomen la palabra tengan algo para decir, y que eso que se diga juegue algún papel en la filiación diferenciadora y múltiple del tiempo.

Pero hay algo más que vincula saber-sabor y conocimiento-educación: la idea de que educar es, en cierto modo, saber *poner la mesa*.

«Aquí es importante tener en cuenta que precisamente al convertir algo en juego, al mismo tiempo se lo ofrece para un uso libre y nuevo. Se lo libera, se lo suelta, y se coloca sobre la mesa. Es decir, algo (un texto, una acción) es ofrecido y, simultáneamente, se lo separa de su función y de su significación en el orden social...» (Masschelein y Simons, 2014:72)

Enseñar querrá decir, entonces, poner el mundo sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, mejorándolo, haciéndolo quizá más justo, más igualitario, más público todavía. La expresión *poner la mesa* también ayuda a separar sin esfuerzos las prácticas generosas y mezquinas de los contenidos en exposición: ¿qué pondremos sobre la mesa para que otros puedan tomar decisiones sobre su propia vida? ¿Pondremos apenas lo ya conocido, lo ya probado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ya ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que requiere multiplicidad y potencia?

Educar como tomar partido

Es evidente que la cuestión: “¿de qué lado se está?”, está mal formulada, quizá mal planteada; pero también es cierto que hay momentos en la vida en que determinadas situaciones exigen “tomar partido”, sin vueltas, sin miramientos, sin justificaciones construidas de antemano.

“Tomar partido” es una expresión que se parece mucho a la decisión, al escoger un lugar desde donde hablar, a tomar la palabra, determinadas palabras.

¿A partir de qué signos, con cuáles intuiciones, para cuáles momentos es necesario quedarse de un lado, asumir una posición irreductible y tal vez radical?

Creo que ocurre cuando vemos el ensañamiento con la debilidad; esa suerte de violencia despiadada arrojada contra una posición de indefensión. Y creo, además, que es cuando advertimos ese doble juego –juego oscuro, juego inclemente– de la impunidad y la inmunidad. Impunidad para decir y hacer cualquier cosa en nombre de la “normalidad”, a favor de ella, de sus laberintos y tiranías; e inmunidad con relación a un otro particular, específico, cuyos gestos parecen no afectar ni sentirse próximos.

Ese “tomar partido” nos hace pronunciar un lenguaje despojado, sin rodeos; es una voz que intenta no dejarse seducir ni atrapar por las trampas de la tecnificación de la pedagogía, ni por las falsas fronteras entre la exclusión y la inclusión. Un lenguaje que está allí para interrumpir el “orden natural de las cosas”, un orden que no existe, que ha sido inventado a través del artilugio del privilegio o de los privilegiados, a quien o a quienes les interesa conservar para sí una posición de altura, pero sin asumir demasiados riesgos.

Sostener lo público de la educación

La educación es una forma de conversación del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no cualquier conversación: se trata de una conversación –como ya dicho– a propósito de qué hacer con el mundo, con este mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente –proviniedo desde cualquier punto y dimensión del tiempo– y nos desgarrar, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta.

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se expresa y afecta en cuerpos diferentes, voces diferentes, modos de pensar, percibir y hablar diferentes. ¿Puede haber educación sin una conversación de esa naturaleza? ¿Qué quedaría o que queda de lo educativo, si conversáramos solo sobre lo nuevo, o solo sobre el futuro preconstruido, o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquísimas palabras? ¿Y qué sería del mundo si lo relatásemos exclusivamente con un lenguaje infectado de poder?



Por eso el lenguaje del educar es narrativo, o debería serlo. Porque conversa sobre la relación intensa y extrema entre el mundo –como travesía hacia la exterioridad– y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación pero provocando más y más humillaciones.

En el educar hay algo de contrariedad, de no aceptar sin más ese supuesto orden habitual e, inclusive, de oponerse al *orden natural de las cosas*. En un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, la búsqueda del conocimiento lucrativo y el progreso como novedad tecnológica, la peor injusticia que hoy la Universidad nos presenta es la de pensar que nada puede hacerse para impedir que las vidas continúen acotadas, desprovistas de experiencia, sujetas únicamente al conocimiento lucrativo, arrojando alumnos al mundo del trabajo pero no al mundo de las vidas, insistiendo nosotros mismos en sentirnos satisfechos de nosotros mismos, escribiendo solamente para pares e ignorando que, quizá, no haya nadie del otro lado.

Desde hace algunos años, una idea ronda por mi pensamiento, a veces de una forma nítida pero generalmente difusa, imprecisa, fragmentaria y se esfuma delante de un tiempo urgente y negligente, caracterizado por las formas que ha asumido el trabajo en las últimas décadas, ese trabajo que exige que seamos útiles, pragmáticos y provechosos y que hagamos todo rápido, sin pausas, desenfrenadamente; la idea puede ser presentada más o menos así en su propia precariedad: que la educación es, podría ser, lo ha sido por momentos, el gesto de ir *contra el orden natural de las cosas*.

Sin embargo, cada vez que he intentado ir más allá de la frase, cada vez que he querido pensar esta idea, ciertos hechos me han impedido seguir pensándola. Tal vez porque para pensar, quizá porque para poder pensar el pensamiento educativo, haya que realizar un extraordinario proceso de excavación sobre las razones que han llevado a considerar la educación como un hecho *natural* en sí, y porque poco y nada se ha debatido sobre la naturalización de las figuras del profesor, del alumno, del conocimiento, del enseñar y del aprender, más allá de ciertas mutaciones en su apariencia.

La impresión más honda es que la educación moderna en Occidente no ha sido otra cosa que un persistente proceso de *naturalización* de sí misma, de su necesidad, sus funciones, sus tareas, sus tiempos, sus espacios, sus estructuras, su organización, su arquitectura, su origen y su porvenir: como si educar fuera un hecho que por sí mismo exime de mayores reflexiones; ya está dado, su necesidad es indiscutible y toda duda al respecto forma parte de la fragilidad o necesidad intelectual.

Es cierto que el pensamiento que piensa la educación es por lo menos complejo, contradictorio, y aún nos debemos un debate serio en ese sentido: es un pensamiento que se ve forzado una y otra vez a tener que pensar, a la vez, al individuo, al Estado y a la Nación; a la individualidad y a la comunidad; a las edades, las cronologías, las generaciones; a la sociedad y a la singularidad; al mundo y a la vida; al currículo, a las didácticas, a las evaluaciones; al juego y al trabajo; al niño, al joven, al adulto y al anciano; a la homogeneidad y a la diversidad; a la cultura, a lo universal y a lo particular, etcétera.

Pero no solo es complejo y contradictorio por la variedad y cantidad de problemas *naturales* que lo componen, sino además por el insistente mecanismo de cambio, también naturalizado en su propia fisonomía y lógica, que por momentos lo vuelve nómada de sí mismo y otras veces totalmente sedentario de sí.

Y, además, aún restaría el problema de intentar establecer en qué lengua se expresaría ese pensamiento que piensa la educación, si es que acaso exista un lenguaje de la educación, para la educación: ¿técnico, jurídico, ético, disciplinar, filosófico, estético, académico, económico, político, moral, antropológico, etcétera?

Quisiera dejar formuladas de manera muy sencilla tres cuestiones, tres preguntas o subrayados que considero valdría la pena poner en juego a este respecto. La primera es si es posible afirmar que la educación tiene un lenguaje propio, común, universal, del cual aun cuando filtrado, tamizado o mediado por experiencias singulares, pueda decirse que mantiene una relación de identidad consigo misma.

Lo segundo proviene de la distinción entre el alegato del abogado y la apología del filósofo: ¿qué pasa con ese encubrimiento, recubrimiento o vestidura, donde lo educativo formulado de manera jurídica “oscurece” aquello que en su propio lenguaje sigue anunciándose como destino ético? ¿Cómo hacemos para que ese lenguaje educativo, cooptado por el jurídico, derive entonces hacia lo ético?

Me parece que hoy el ejemplo más emblemático en este sentido tiene que ver con la llamada “inclusión”. Si la pensamos desde estos tres posibles lenguajes: el jurídico, el político y el ético, ¿qué pasa con nuestras acciones? ¿Qué pasa con nuestras propias palabras cuando hablamos de estos grandes tópicos pedagógicos? Esa es para mí la segunda cuestión: ¿debemos, como parece, conversar lo educativo solo en términos jurídicos?

Y la tercera es una formulación muy débil: si es posible conversar lo educativo “con nuestras propias palabras”, aquellas que nacen de las experiencias del afecto, que nacen de una relación. Entiendo también la banalidad de esta proposición, porque conversar con nuestras propias palabras produce una cierta tentación por contar desde la posición de un “yo” que sólo relata su vivencia. Es decir: por un lado tengo la impresión de que lo educativo se juega en poder conversar con nuestras propias palabras y que ellas nacen de la experiencia vincular, pero al mismo tiempo noto la tibieza de la afirmación; ¿será suficiente? ¿Alcanza? ¿Será cuestión de soltar lo que nos pasa, de decir lo que nos pasa?

Ir contra el orden natural de las cosas, escribí líneas más arriba.

Creo que quien enseña es aquel que va contra el orden natural de las cosas, sobre todo en esta época en que enseñar se ha vuelto una profesión técnica, una estrategia derivada de cierta forma de hacer y entender burocráticamente la política, un aliado de la falsa idea del empleo, un modo de postergar el presente para sumarse a los discursos voraces y falaces del futuro —el futuro ciudadano, el futuro trabajador, el futuro lector, el futuro padre-madre de familia— e, inclusive, una figura ahora desprestigiada y confinada a un papel de mediador entre las informaciones y los aprendizajes de los sujetos (Skliar, 2017).



Fuente: Video promocional oficial de *Another Brick in The Wall* (Parte dos) de Pink Floyd. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=HrxX9TBj2zY>

Ir contra el orden natural de las cosas supone, así, una cierta rebeldía, una determinada insatisfacción y un deseo por pensar de otro modo la educación: rebeldía para negarnos a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, insatisfacción por parecer solo administradores de informaciones, deseo de recuperar la estética del enseñar.

Y aunque es cierto que estos no son buenos tiempos para desnaturalizar una percepción de escuela que funciona en términos de éxitos y fracasos, nuestra búsqueda, incesante, desesperada, consistiría en separar esa identidad perversa entre mundo y vida, sobre todo el mundo horroroso que naturaliza las guerras, el hambre,

la miseria, la humillación, la hipocresía, para resguardar, proteger las vidas singulares que son el principio y el destino de toda educación y de toda comunidad.

Hasta hace poco tiempo pensaba que educar significaba unir en un mismo gesto, en una misma acción, el mundo con la vida o la vida con el mundo. Pero ahora no estoy tan seguro: si el mundo, o cierto mundo, o un cierto mundo emparentado con la escuela, solo desea formar secuaces para un mundo tecnificado, si ese mundo solo plantea un conocimiento utilitario, pues habrá que imaginar una separación que cuide las vidas y que, con ese cuidado, quizá, cree nuevas relaciones en el mundo. 

Referencias bibliográficas

BÁRCENA, Fernando (2014): "¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud" en *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 19, N° 57, pp. 441-460. En línea: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a09.pdf>

CONCHEIRO, Luciano (2016): *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Ed. Anagrama.

CRARY, Jonathan (2015): *24/7. El capitalismo al asalto del sueño*. Barcelona: Ed. Ariel.

MARZANO, Michela (2011): *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada*. Buenos Aires: Tusquets Editores. En línea: <https://philarchive.org/archive/BOUCYEv1>

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (2014): *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

SKLIAR, Carlos (2017): *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

SLOTERDIJK, Peter (2012): *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.