

ENTREVISTA A ALEXIS CAPOBIANCO VIEYTO

EDUCACIÓN, IZQUIERDA Y POSMODERNIDAD*

El interés comunista por la educación y su importancia en la preparación de la crítica en el presente y la transformación social en un futuro poscapitalista ha sido una constante en el desarrollo teórico y práctico de la formulación del proyecto revolucionario, desde sus comienzos. Ya Marx, en la tercera de las tesis sobre Feuerbach, establecía la relación práctico-material entre las condiciones formativas de los individuos en la sociedad y la intervención consciente de los sujetos para modificar esas mismas condiciones. El educador tiene que ser educado. Ese mismo interés fue retomado por plumas esenciales del pensamiento crítico comunista tales como Antón Makarenko, Nadezhda Krúpskaia, Lev Vigotsky y Paulo Freire, entre muchos otros.

Atendiendo la relevancia del tema educativo para el mundo presente y futuro, el Colectivo Kalewche y los editores de *Corsario Rojo* decidieron realizar una entrevista a nuestro compañero uruguayo Alexis Capobianco Vieyto, profesor de filosofía y ensayista de Montevideo, gran conocedor de la problemática educacional contemporánea, para ofrecer un panorama más claro sobre la complejidad que encierra esta esfera. El resultado fue una reflexión sumamente valiosa sobre diversos temas imbricados: el *wokismo* como “sentido común dominante” en la educación, el progresismo, el fetichismo tecnológico, la despolitización, la enajenación, la memoria individual y colectiva, la relevancia de la interacción social, la construcción de una cultura contrahegemónica, etc. Invitamos a nuestros lectores a recorrer el camino de la entrevista y pensar a fondo el diagnóstico que de ella se extrae para vislumbrar sendas críticas en el proceso de la necesaria transformación de la educación en el mundo contemporáneo.

Los cantos de sirena del posmodernismo *woke* están haciendo estragos en el pensamiento crítico de izquierda, en todos los ámbitos: género, etnicidad, ecología, salud, geopolítica, etc. En perspectiva histórica, pareciera que la educación ha sido uno de los primeros ámbitos –acaso el primero de todos– donde la intelectualidad socialista se dejó seducir y embaucar por la sofistería del *wokismo*. ¿Estás de acuerdo?

Considero que, en general, la respuesta es afirmativa, que efectivamente muchos intelectuales de izquierda han sido seducidos por esa retórica, aunque también muchos otros intelectuales socialistas han luchado contra esas concepciones, si bien han terminado siendo marginados o silenciados. Sin embargo, para fundamentar bien esta respuesta, habría que aclarar antes qué entendemos por *wokismo*, tarea que no es nada sencilla. Según plantean algunos autores que se han dedicado a rastrear el origen del concepto, el *wokismo* parte de viejas consignas de las luchas por los derechos civiles en EE.UU., en las que descolló la figura histórica de Martín Luther King. La expresión *woke* significa «mantente despierto» ante las diversas

* Un fragmento de esta entrevista fue publicado a modo de adelanto en *Kalewche*, bajo el mismo título, el dom. 27 de abril de 2025.

opresiones y formas de dominación existentes en nuestra sociedad, lo que es completamente asumible desde una perspectiva de izquierda radical. Recordemos que el mismo Martin Luther King, en su lucha contra el racismo y por los derechos civiles, fue evolucionando hacia posturas socialistas y antiimperialistas, lo que en la década del 60 tenía un contenido claramente universalista y «totalizador». Estas posturas no eran ajenas a la idea de “progreso”, si bien no entendida como una ley ineluctable, sino como una posibilidad abierta en el horizonte histórico de la humanidad, que dependía de las luchas de los seres humanos como sujetos activos de la historia, más allá de la condición de objetos pasivos.

Estas y otras nociones fueron tomando un cariz distinto en el contexto del predominio de las concepciones posmodernas, que constituyen –como señaló Fredric Jameson– “la lógica cultural del capitalismo avanzado”, aunque con un matiz que me parece pertinente señalar: cuando hablamos de capitalismo avanzado no sólo deberíamos incluir a los países centrales o imperialistas, sino también a los periféricos donde predominan las relaciones de producción capitalistas, como es el caso de América Latina, que no es ajena a esta lógica cultural. La posmodernidad descrea de los “grandes relatos”, según Lyotard, entre ellos del socialismo y la ciencia, y rechaza las visiones totalizadoras, que vincula mecánicamente con los totalitarismos en una asociación lingüística sin rigurosidad conceptual, como lo ha señalado nuestro compañero Nicolás Torre Giménez. También apuesta a lo particular, a lo micro. Sostiene un relativismo epistémico y moral de carácter radical y promueve el subjetivismo en formas bastante extremas, aunque al mismo tiempo defiende un “subjetivismo sin sujeto”, como lo señala Perry Anderson, por lo menos en ciertas teorizaciones posmodernas. Desde esta perspectiva, el horizonte emancipatorio socialista, que parte de un análisis totalizador de la sociedad –porque en la visión dialéctica todo está interrelacionado y el todo es anterior a las partes– y que apunta a un cambio no sólo parcial, sino radical de la totalidad social, pierde sentido y resulta, además, peligroso.

En el contexto cultural posmoderno y en los ámbitos progresistas que simpatizan, en mayor o menor medida, con esa concepción, el término *woke* pierde su carácter universalista, y queda asociado con lo particular, con la proliferación de microluchas desvinculadas de un horizonte emancipador radical. No es que toda la izquierda histórica despreciara lo que hoy algunos llaman microluchas, o las luchas contra el racismo, la dominación machista, o el etnocentrismo nacionalista (que no son tan micro, por cierto), pero analizaba esos fenómenos en un contexto más amplio, lo que la llevaba a intentar vincular dichas luchas con lo que entendía como las causas más profundas de esas formas de dominación: el sistema de explotación capitalista y el imperialismo. Esto no quiere decir que la izquierda histórica, tanto la reformista como la revolucionaria, no haya menospreciado, en muchos momentos, esas luchas o cometido profundos errores en relación con ellas, pero la historia es mucho más compleja que las visiones simplificadas que suelen imponer los relatos del progresismo *woke*. No olvidemos que, para Marx, el capitalismo nace chorreando sangre, no sólo de los campesinos expropiados y obligados a transformarse en trabajadores «libres» en el Reino Unido, sino también de los africanos convertidos en esclavos y los indígenas sometidos al dominio colonial y, muchas veces, a guerras de exterminio. Fueron esos acontecimientos históricos los que posibilitaron el proceso de “acumulación originaria”, los que posibilitaron el surgimiento del capitalismo (en primer lugar, en Inglaterra) y la conformación de un mercado mundial. Asimismo, el tantas veces olvidado Engels escribió una obra como *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, donde el problema del patriarcado y la dominación masculina ocupan un lugar central. Tampoco Lenin, los bolcheviques o las corrientes más radicales del socialismo fueron ajenos a estas luchas. Para ellos, la autodeterminación de los pueblos era central, así como la emancipación de la mujer. Incluso cuestiones como la lucha contra el sometimiento de los homosexuales a leyes represivas no eran algo ajeno a esta «vieja izquierda». De hecho, los bolcheviques derogaron las leyes represivas del zarismo contra la homosexualidad. En este campo, habría después un gran retroceso durante el gobierno de Stalin. No podemos olvidar que figuras como Aleksandra Kolontái, Clara Zetkin o Inessa Armand hicieron aportes fundamentales a la lucha por la emancipación de la mujer desde una

perspectiva revolucionaria. Para una concepción emancipatoria radical como la del comunismo –que no apunta sólo a emancipar a la clase trabajadora, sino a la humanidad entera–, el combate contra todas las formas de dominación es no sólo una cuestión táctica, sino estratégica y de principios, estén o no enraizadas esas diferentes formas de dominación en la estructura capitalista. El marxismo realmente consecuente no lucha sólo por la emancipación de la clase trabajadora, sino contra todas las formas de dominación, aunque sostiene que muchas de esas formas de dominación tienen raíces económicas. Ya Mariátegui señalaba que no se podía desvincular el “problema del indio” del “problema de la tierra”. Dicho en términos de Nancy Fraser: hay grupos que no sólo padecen injusticias culturales o de reconocimiento, sino también injusticias económicas, como es el caso de los pueblos originarios. Por esa razón, para la pensadora estadounidense, es imprescindible no sólo el reconocimiento cultural, sino también llevar a cabo transformaciones económicas que ataquen las injusticias distributivas, que apunten a la superación de formas peculiares de explotación. Esto es, no es necesario contraponer unas luchas con otras, como hacen las tendencias más dogmáticas de la vieja izquierda o los progresistas *woke*. Hemos visto, por ejemplo, que en el proyecto de reforma constitucional chilena, el reconocimiento a los pueblos indígenas no fue acompañado por medidas que apuntaran a la redistribución ni que tomaran en cuenta las históricas reivindicaciones en torno al problema de la tierra.

Ahora bien, tratando de volver al centro de la cuestión, el pensamiento relativista, hostil a las visiones totalizadoras, y en mayor o menor medida al pensamiento científico mismo y a la “razón” –juzgada como instrumental y dominadora–, hace tiempo que se ha transformado en lo que podríamos llamar una parte del “sentido común dominante” en la educación o, por lo menos, una tendencia muy fuerte en el ámbito educativo.

¿Qué forma ha tomado ese “sentido común dominante” en el ámbito educativo?

En el ámbito educativo se plantea la educación inclusiva, algo con lo que en principio estaríamos de acuerdo, pero no se cuestionan las causas profundas que generan la exclusión. Esto tiene mucho que ver con posturas hostiles a visiones para las cuales los fenómenos sociales se encuentran interrelacionados en una «totalidad», esto es, concepciones que no conciben el fenómeno educativo desvinculado del todo social. Se promueve, a la par, un constructivismo pedagógico de bases subjetivistas, para el que enseñar no es importante y resulta incluso «pecaminoso». Ello tiene como consecuencia que la transmisión del patrimonio cultural de la humanidad, su socialización, sea cada vez más débil. El docente no debe «enseñar» porque eso implicaría ponerse en una posición de superioridad que presupone que hay una verdad y no múltiples verdades y saberes, como señala, en términos bastante absolutistas, la vulgata posmoderna. El estudiante llegará por sí mismo, según estas visiones, a los conocimientos; será un proceso de construcción “autónoma”. El docente, a lo sumo, debe actuar como facilitador o motivador para que los individuos hagan su “proceso”. Aparte del individualismo que presuponen estas visiones (aunque no siempre planteado de forma tan explícita), se desconoce el largo camino que tuvo que recorrer la humanidad para alcanzar determinadas respuestas científicas, muchas de las cuales han sido confirmadas por la práctica y han permitido desarrollar determinadas tecnologías. Si la física, la biología o las ciencias en general sólo fueran un “relato” más, difícilmente se podrían haber desarrollado algunas tecnologías que han contribuido a salvar cientos de miles de vidas –como en el caso de la medicina–, hasta las que apuntan a su destrucción, como la bomba atómica. Esto no supone, ni mucho menos, que todo lo que afirma “la ciencia” sea una verdad incuestionable. La ciencia ha avanzado a través del ensayo y el error, pero la noción misma de error presupone que hay también aciertos, que hay cierta verdad objetiva a la cual, con muchas dificultades y limitaciones, nos hemos ido aproximando, en una empresa común de toda la humanidad.

Para llevarlo al terreno de las ciencias sociales: si todo fuera relativo, tendrían tanta validez las teorías que sostienen que el capitalismo se basa en la explotación de unos seres humanos por otros como aquellas que lo

niegan; o aproximándose a un terreno más concreto, tendría tanta validez la “teoría de los dos demonios”, o las teorías que niegan que la tortura, la desaparición y el asesinato fueron prácticas sistemáticas en el Plan Cóndor, como las teorías que sostienen que las dictaduras fueron fundamentales para frenar el ascenso de las luchas de los trabajadores e imponer el neoliberalismo en América Latina. Es común ver a algunos intelectuales progresistas que hablan constantemente de relatos y narrativas, y que niegan, de una u otra forma, toda noción de verdad aproximada y objetiva, ser muy críticos de la teoría de los dos demonios, los discursos abiertamente negacionistas o las teorías racistas, dejando de lado su relativismo extremo. Estas concepciones, por tanto, no sólo promueven una visión fragmentaria, enemiga de la idea de totalidad, sino que también están impregnadas de tendencias misológicas y epistemofóbicas, que se han transformado en tendencias culturales más amplias que permean la sociedad. El espíritu predominante en nuestras culturas no es el “coraje de la verdad” del que hablara Hegel. Por el contrario, parece que el espíritu de nuestra época es mucho más afín al dicho conservador “la curiosidad mató al gato”. Es una época escéptica y nihilista que no valora los saberes humanísticos o científicos en general, a no ser que tengan una utilidad práctico-económica inmediata. Pero la curiosidad es característica no sólo de los felinos, sino también de nuestra especie. Es un motor fundamental para el desarrollo de la ciencia, el arte y la filosofía, aunque las tendencias predominantes en el capitalismo actual (entre ellas el *wokismo*) empujen en un sentido contrario a su florecimiento.

Otro aspecto preocupante es que las perspectivas *woke*, al no ser capaces de ver las causas más profundas de determinados fenómenos políticos o sociales, al no poder visualizar que hay cuestiones que tienen raíces sociales e históricas muy hondas que deben ser comprendidas para poder transformarlas, suelen caer en posiciones moralistas y punitivistas. Ello se expresa en la cultura de la cancelación contra personas que sostienen opiniones consideradas expresiones de una mentalidad discriminadora y opresiva, aunque no lo sean. Como, desde esa visión, todo depende de percepciones subjetivas, el debate racional se hace muy difícil, y es igualmente cancelado. Probablemente, esto no se haya desarrollado tanto en los ámbitos educativos de nuestros países como sí ha sucedido en los de EE.UU., pero ello no significa que el problema no exista en mayor o menor medida ni que no condicione el debate de ideas, el cual debería ser lo más libre posible. Esto se nota, por ejemplo, en la forma en la que el feminismo radical ha planteado determinados argumentos contra las visiones feministas asociadas al feminismo *queer*. Sobre estas tendencias del *wokismo* se han desarrollado reflexiones muy interesantes, como las de Susan Neiman o Sahra Wagenknecht, aunque sin introducir un horizonte superador al capitalismo. El universalismo, la idea de justicia o la posibilidad de avanzar socialmente hacia un mundo mejor son ideas fundamentales para la izquierda, ideas que, según Neiman, el *wokismo* rechaza de una u otra forma.

Hablemos de los cambios operados en la educación en los últimos cien años. Uno de esos cambios tiene que ver con el lugar reservado a la memoria y la información. Antaño, la educación era demasiado memorística, con bajos umbrales de comprensión y nulos niveles de criticidad. Hoy, con el enfoque competencial, memoria e información se han vuelto malas palabras, o casi. Se ha ido de un extremo al otro. Por otra parte, la profundidad en la comprensión y la hondura en la crítica resultan, cuando menos, dudosas. ¿Hay que rehabilitar la memoria y la información en los procesos educativos? ¿Es posible el desarrollo de las facultades de comprensión y criticidad en el estudiantado sin una base mínima de cultura general, sin un bagaje más o menos amplio de saberes previos (datos y conceptos), sin un piso de erudición, eso que se suele llamar –a menudo despectivamente– *enciclopedismo*? La erudición no tiene por qué ser meramente acumulativa, reductivamente memorística. Voltaire defendía una *erudición razonada*...

En este punto, me gustaría recordar lo que planteó hace más de un siglo el filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira: la pedagogía es uno de los terrenos donde más proliferan las falsas oposiciones. Un pensamiento que podríamos llamar “metafísico”, en el sentido que le dieron Engels y Marx: o esto o aquello, y no hay una

tercera opción. Se crean casilleros y compartimentos estancos, y no se puede ver como lo “divergente” puede “converger sobre sí mismo”, al decir de Heráclito. Ahí tenemos toda una serie de contraposiciones que se renuevan una y otra vez con nuevos nombres: memoria o comprensión, formación o información, contenidos o competencias, etc. La memoria es fundamental para cualquier proceso de aprendizaje, no sólo individual, sino colectivo, a los que tampoco podemos contraponer. La memoria no tiene por qué ser esa memoria mecánica, repetidora, sino que puede ser –y la mayor parte de las veces lo es– una memoria comprensiva, que no repite simplemente frases que no entiende, sino que es capaz de comprender en profundidad un determinado aspecto de ese inabarcable océano que es el conocimiento producido por la humanidad a lo largo de su historia. El desarrollo del conocimiento necesita una base de memorización insoslayable. Pongamos un ejemplo sencillo: para aprender el lenguaje, tanto hablado como escrito, se necesita memorizar una gran cantidad de información e ideas, de palabras, estructuras, formas de conjugar, símbolos, etc. Pero es claro que el que memoriza esos elementos diversos e interconectados no sólo los retiene como información mecánica, sin comprender lo que dice. Si así fuera, difícilmente podría mantener una conversación, escribir un texto comprensible o entender aquello que lee. Esos conocimientos están tan asentados en nuestra memoria que a veces parece que olvidamos que la memorización fue el proceso fundamental para adquirirlos.

La memoria es esencial para la vida, somos en gran medida memoria. Una gran prueba de ello es que una de las enfermedades más temidas es la pérdida de memoria, el Alzheimer y enfermedades similares. Porque en esas enfermedades, que implican la muerte de la memoria, se puede atestiguar que no poseemos un alma inmortal que sobreviva al cuerpo, como pensaban Platón y el cristianismo, sino que lo que esos filósofos llamaban “alma” tiene una base biológico-material innegable, que puede, incluso, morir antes que el cuerpo.

Si no existe una base previa de conocimientos, la docencia se transforma en una tarea de Sísifo. Es necesario partir de una serie de saberes consolidados para poder profundizar y plantear a su vez problemas más complejos. La información puede estar disponible en Google, como dicen muchos, pero incluso para poder orientarse en la búsqueda de información es necesario tener un bagaje de conocimientos que nos permita seleccionar la mejor posible. Y ahí surge otro problema: el conocimiento no es sólo información, datos concretos y empíricos, sino también conceptos, que implican información, pero que van mucho más allá de ella. Y para asimilar conceptos es esencial contar con una memoria capaz de comprender lo que encierra la noción en cuestión. Asimismo, los conceptos no “vienen solos al mundo”, sino que están interrelacionados con otros conceptos que forman estructuras teóricas. Explotación, imperialismo y lucha de clases son conceptos interrelacionados que nos permiten comprender y analizar la realidad, nos dan un marco básico para interpretar la sociedad, el cual consideramos correcto porque no se trata de conceptos arbitrarios, sino que expresan relaciones y fenómenos realmente existentes, o, para decirlo de otra forma, son conceptos que expresan una verdad objetiva, para el escándalo de los que piensan que todo es subjetivo y relativo. Podríamos, por supuesto, ir a otros campos no tan cargados políticamente, como el de las ciencias naturales. Sería imposible imaginar a un biólogo que no manejara en profundidad conceptos básicos como los de célula, reproducción, evolución o criterios clasificatorios de los seres vivos, o a un químico que no supiera lo que significa «elemento» o desconociera las características de los metales o las propiedades básicas de las sustancias que estudia. Creo que la denostación de la memoria casa con un tipo de educación pensada para que la gran mayoría cumpla funciones básicas en un mercado laboral donde no se necesitan conocimientos complejos para cumplir determinadas tareas, sino tan sólo manejar algunas operaciones básicas (“competencias”) que exigen conocimientos limitados. Esta educación parece ser también bastante funcional a los intereses de las clases dominantes, a las que sin duda les sirve que la mayoría no cuente con una cultura general muy amplia, porque el conocimiento abre posibilidades, mundos, y nos hace más libres.

En la actualidad, lo que más le importa a la perspectiva dominante es el “saber cómo”, no tanto el “saber por qué”, o bien éste sólo importa si es necesario para una aplicación a nivel de alguna actividad específica del

mercado laboral. Ese “saber cómo” tampoco es muy profundo; no se trata, en general, de formar artesanos o técnicos con un sólido dominio de su área de actividad. El capitalismo, con su división del trabajo, necesita trabajadores que realicen tareas puntuales y no dominen el proceso de producción en su conjunto (Marx estudió este proceso en *El capital*). Lo que necesita es que sepan realizar actividades básicas y cambiantes, por eso se habla tanto de “flexibilidad”, “incertidumbre” e ideas parecidas, que implican formas de trabajo y un trabajador cada vez más alienados y precarios.

Ahora bien, volviendo a la memoria, ésta también es fundamental para un desarrollo realmente democrático de las sociedades modernas. Aquí aparece otra paradoja. Muchos progresistas que señalan la necesidad de desarrollar la memoria histórica para que *Nunca Más* sucedan determinados hechos, suelen criticar a las corrientes pedagógicas que consideran que el desarrollo de la memoria en la enseñanza es fundamental. No es posible mantener y desarrollar la memoria colectiva de un pueblo si no existe una gran cantidad de individuos que preserven en su mente los conocimientos históricos. No somos una suma de individuos; el todo es mayor que las partes, pero el todo que llamamos *sociedad* está conformado por individuos y por sus relaciones entre sí y con la naturaleza, por lo que sin la memoria individual no es posible la memoria colectiva.

La memoria es fundamental en la transmisión del patrimonio cultural que la humanidad ha acumulado a lo largo de decenas de miles de años (y que ningún individuo sería capaz de crear por sí mismo). Sin memoria, no se podría realizar esa prometeica y potencialmente liberadora tarea que significa transmitir ese rico acervo y socializarlo con las nuevas generaciones. El ataque contra la memoria es parte fundamental de lo que podríamos llamar *privatización del conocimiento*: se busca que las instituciones públicas de enseñanza transmitan poco conocimiento (desvirtuándose, así, su función esencial) y que la mayor parte de ese conocimiento esté reservado para unos pocos. Todo esto responde a la dinámica del capitalismo contemporáneo, que requiere trabajadores con conocimientos muy básicos y sólo muy pocos muy calificados, aunque con esos pocos “muy calificados” choquemos con otro problema: el de la “barbarie del especialismo” de la que hablaba Ortega y Gasset, una tendencia alienante que es hostil al desarrollo de la cultura general. El ser humano proletariado es concebido como un mero apéndice de las máquinas, condenado a servir las para que el proceso de valorización del valor siga su marcha.

En tus escritos sobre educación, hay preocupaciones teóricas y políticas recurrentes. Ya hemos hablado de varias de ellas, pero nos restaría una no menos importante: la crisis del estudiantado como colectivo social. Es una crisis cultural, pero también política. Has atribuido este fenómeno a varios factores, como el individualismo posmoderno, el auge de las nuevas tecnologías y la gran encerrona pandémica. ¿Cómo ves la situación actualmente? ¿La ola de protestas estudiantiles contra el genocidio en Gaza en los campus universitarios de Norteamérica y Europa abre una perspectiva más promisoría?

Creo que fue un gran acierto de Agamben señalar que el uso masivo de nuevas tecnologías en la enseñanza podía conducir a la muerte del estudiantado. Los estudiantes fueron un actor clave de la política del siglo XX, particularmente en América Latina. El movimiento de Reforma Universitaria y las grandes movilizaciones estudiantiles de los años 60 y 70 tomaron una dirección que cuestionó claramente el orden existente, revolucionaria. El movimiento estudiantil fue uno de los objetivos de las dictaduras del Plan Cóndor porque, efectivamente, en aquel entonces, los “obreros y estudiantes” marchaban “unidos y adelante”. Los estudiantes fueron también fundamentales en la lucha contra las dictaduras y, posteriormente, contra el neoliberalismo y en defensa de la educación pública. En los grandes levantamientos de Colombia y Chile, en 2019, los estudiantes tuvieron un protagonismo fundamental contra el modelo neoliberal, que en dichos países alcanzó una profundidad mayor que en otros lugares de América Latina. La pandemia y las medidas de encierro debieron haber sido percibidas por las clases dominantes de allí como una bendición caída del cielo. Después se ha vuelto a la “presencialidad”, pero en los cursos más masivos a nivel universitario o

terciario se han seguido implementando modalidades “a distancia” o “híbridas”. Y es claro que esto va en detrimento de las posibilidades organizativas de los estudiantes. Si bien la frase de Allende de que “ser joven y no ser revolucionario es una contradicción casi biológica” nos puede parecer exagerada, es cierto que, en un gran sector de los adolescentes y jóvenes se desarrollan tendencias críticas y cuestionadoras que pueden ser canalizadas para transformar el orden existente como parte de una estrategia revolucionaria. La izquierda fue muy exitosa, en ese sentido, en las décadas del 60 y 70, cuando desarrolló una crítica radical a la sociedad capitalista y propuso el horizonte emancipador del socialismo. Pero la izquierda actual, tras la caída del muro de Berlín y la hegemonía de la cultura posmoderna, ha limitado su crítica, y en muchos casos ya no propone una alternativa radical al capitalismo, o bien lo pospone para un futuro muy lejano. La progresía y la izquierda contemporáneas, en su gran mayoría, sólo proponen microluchas contra micropoderes, o bien cambios dentro del orden existente para que “los vulnerables” tengan condiciones de vida un poco más dignas. Esa izquierda ya no habla en términos de explotados y explotadores, sino en términos de excluidos e incluidos, de vulnerables y no vulnerables. Para esas concepciones –muy influidas por Foucault, entre otros–, los trabajadores asalariados, más o menos estables, son incluidos y forman parte de los “no vulnerables”, o bien se los resitúa en otro espacio del mapa social como parte de la “clase media”; un mapa que, por cierto, no pronuncia o no expone la categoría de explotación. Esa izquierda da la espalda a los grandes problemas de los trabajadores actuales y futuros. Es una izquierda, además, “políticamente correcta”; no va más allá de lo que dicen los organismos internacionales y muchas de las más importantes ONG, que reciben financiamiento de la Fundación Friedrich Ebert o, incluso, de la USAID hasta antes de su desmantelamiento por la administración Trump. La falta de un cuestionamiento crítico radical es fácilmente perceptible, lo que conduce a muchos al desinterés por la política (porque lo que se ve es una política que no trasciende la política burguesa) o a luchas muy fragmentarias, la cuales sólo se radicalizan en temas muy específicos sin poner en cuestión la totalidad social, la que es la principal causa de las situaciones de injusticia contra las que pelean esas luchas fragmentarias. La derecha ha sido muy astuta al cooptar la tendencia a la rebeldía de gran parte de los jóvenes, criticando las medidas de encierro pandémico o situándose en contra de la guerra en Europa, mientras verdes y socialdemócratas se han transformado en las voces más guerreristas dentro la Unión Europea. Miremos a Starmer del Reino Unido o a los verdes y socialdemócratas alemanes, y compáremoslos con la predica dialoguista del derechista reaccionario Orbán. A su vez, esa derecha crea chivos expiatorios y pseudoexplicaciones conspirativas de los grandes problemas sociales, lo cual ayuda a capturar la atención de gran parte de las tendencias rebeldes juveniles. Vivimos en un mundo donde la crisis capitalista es cada vez más evidente, y en el que hay condiciones objetivas –posiblemente más claras que en otras épocas– para plantearse un horizonte socialista. Pero, paradójicamente, la izquierda se halla también en una crisis profunda que le impide transformarse en una fuerza política capaz de transformar la realidad de forma radical y canalizar el malestar juvenil en un sentido revolucionario.

Por otro lado, movimientos como el los de los estudiantes universitarios en EE.UU. y Europa contra el genocidio en Gaza son muy auspiciosos. Son una prueba de que la rebeldía juvenil no puede ser totalmente neutralizada por el sistema o capturada por la derecha. Esos estudiantes se rebelan contra un genocidio y una política colonialista, que son clave en la arquitectura imperialista mundial. Demuestran que, a pesar del infernal bombardeo mediático y la manipulación brutal, la verdad se abre paso y hay miles de seres humanos capaces de “sentir en lo más hondo la injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo”, como decía el Che en la carta a sus hijos. Esto nos enseña también que el estudiantado no ha muerto, lo que, sin embargo, no nos debería conducir a un optimismo ingenuo. Hay fuertes tendencias que apuntan en esa dirección, y la utilización de las *edtechs* es un elemento clave que indica esto.

Otro aspecto fundamental que valdría la pena señalar es un fenómeno que afecta muy negativamente al desarrollo del estudiantado como sujeto activo: la creciente cantidad de adolescentes y jóvenes que sufren episodios de depresión profunda y otros padecimientos similares. Esto no puede ser escindido de las

dimensiones social y política, como subrayaba Mark Fisher. No se trata sólo de un fenómeno psíquico individual de base bioquímica, sino que está condicionado por las características propias de las sociedades actuales. Vivimos en un capitalismo nihilista y tanático, donde las perspectivas emancipatorias han sido clausuradas en el imaginario colectivo, donde es más fácil imaginarse el fin del mundo que una sociedad alternativa al capitalismo, como dicen algunos que afirmó Jameson. Es una sociedad que promete a los adolescentes, a través de los discursos *new age* y emprendeduristas, que podrán realizar todo aquello que se propongan, que “querer es poder”. Sin embargo, cada vez más difícil conseguir un trabajo que permita satisfacer necesidades básicas, como la vivienda, y que eso tenga cierta estabilidad. Nuestra vida no tiene un sentido prefijado, como lo podía tener en las sociedades fuertemente religiosas. Tampoco hay un sentido que esté inscripto en nuestra biología, pero necesitamos construir un sentido. El ser humano es un “animal metafísico” decía Mariátegui, que no puede vivir eternamente en el nihilismo. Esa era precisamente la tarea de los revolucionarios para Mariátegui, construir un sentido que en nuestras sociedades sólo lo podía brindar sólidamente un horizonte emancipatorio socialista.

Por tanto, no creo que el estudiantado como factor clave –cultural y político– haya muerto, según lo prueba el movimiento contra el genocidio en Gaza, pero hay fuertes tendencias en nuestra sociedad que apuntan a ello. Considero que, en nuestro contexto, hay muchas cosas que la izquierda puede hacer contra las fuerzas que nos conducen a la fragmentación y al aislamiento individualista propio de la cultura hegemónica. Una de las tareas principales es construir una cultura *contrahegemónica*, basada en otros valores y en otros horizontes. En el caso de la educación, es fundamental luchar contra el fetichismo tecnológico sin despreciar las tecnologías, y también por las aulas reales (no virtuales), por el encuentro real, como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de lo que significa ser estudiante. Esto se torna aún más urgente (pensando más que nada en el ámbito de la educación primaria y secundaria) cuanto diversas investigaciones y miles y miles de docentes en sus prácticas cotidianas pueden constatar que la conexión a las pantallas afecta negativamente el desarrollo educativo de los estudiantes. Paradójicamente, mientras en los colegios privados de élite, donde acceden los sectores acomodados de nuestras sociedades, se restringe cada vez más el uso de celulares, en las instituciones de educación pública se toman pocas medidas al respecto, o se promueve incluso activamente el uso de pantallas, entregándolas gratuitamente a los estudiantes y financiándolas con fondos públicos que escasean para salarios o inversiones edilicias. ¿A quién beneficia el uso de pantallas? ¿Por qué se sigue insistiendo en la gamificación y el uso cuasi-coercitivo de tecnologías educativas, cuando tanto los docentes como numerosos estudios provenientes del campo de la medicina y la psicología señalan los efectos negativos para el desarrollo intelectual y el aprendizaje que tiene el uso abusivo de las *edtechs*? Esto no quiere decir que se deba rechazar el uso de tecnologías o una buena formación en informática, aunque esto último resulta cada vez más raro. El uso abusivo de tecnologías informáticas dificulta, además, el desarrollo de vínculos entre estudiantes, alimenta el aislamiento y contribuye al aumento de la depresión y la ansiedad.

Hace un tiempo, un compañero nuestro, Federico Mare, escribió en su muro de Facebook una reflexión crítica sobre educación y neoliberalismo. Se refería puntualmente a las escuelas de la provincia argentina de Mendoza, pero vos comentaste “es parte de la vulgata educativa universal”. El posteo de Federico ironizaba en estos términos: “Mezclen tecnocracia con demagogia, racionalidad instrumental con sentimentalismo filisteo, psicología conductista de baja estofa con migajas de ‘neoestoicismo’ pseudo-filosófico. Mezclen también neurociencias en su peor versión con injertos de «espiritualidad *new age*», optimismo meritocrático con antiintelectualismo visceral, *coaching emocional* con anulación del pensamiento crítico. Mezclen, además, educación ‘para el mundo del trabajo’ (léase: el mercado, las empresas capitalistas) con sofistería manipuladora de la ‘asertividad’ y la ‘resiliencia’, cháchara emprendedurista con fetichismo tecnológico, ‘enfoque por competencias’ (vaciamiento de contenidos) con infantilización de las y los docentes. Y mezclen, por último,

burocratización de la pedagogía y la didáctica con culpabilización de maestras y profesores por el fracaso escolar, más instrumentalización ‘eficientista’ de las actividades artísticas y físicas con entusiasmo irreflexivo, maquinal, automatizado. Este es, en pocas palabras, el cóctel ideológico posmoderno-neoliberal que subyace a la política educativa de la DGE [Dirección General de Escuelas] en la provincia de Mendoza. Nada de todo eso resolverá los grandes problemas que abruman al sistema escolar: el deterioro de la calidad educativa, el desfinanciamiento, la precarización laboral, los bajos salarios, las aulas superpobladas, la caída de la matrícula, la insuficiencia de becas, el déficit en infraestructura, etc.”. Si te parece, podríamos ir desgranando algunas de estas caracterizaciones, en lo que tienen de extrapolable a la realidad educativa mundial, o al menos regional (América Latina).

Creo que no es sólo una vulgata latinoamericana, sino incluso de la misma Europa, lo que queda bastante claro cuando se analiza las políticas y discursos dominantes a nivel educativo en esos países; también cuando uno lee las producciones críticas sobre las tendencias educativas dominantes provenientes de Europa, entre ellas las de nuestro compañero Fórmica-Corsi, las de Mark Fisher, Massimo Recalcatti, Xavier Massó, Niko Hirtt, Olga García Rodríguez, Enrique Galindo y Carlos Fernández Liria, entre tantos otros. Cuando, por ejemplo, se conversa con profesores de España, uno encuentra las mismas problemáticas y las mismas pseudo-soluciones que no hacen más que profundizar los problemas: burocratizar, enseñar y exigir cada vez menos; imponer un enfoque competencial o de educación basada en proyectos; desprestigiar la tarea docente; impulsar una creciente evaluación sobre el trabajo de los profesores; disminuir la autonomía de los educadores; entre otros fenómenos generales. Estamos frente a una política y una pedagogía *únicas*, impuestas en nombre de la “diversidad”.

Las fuerzas progresistas critican a las de derecha por algunas cosas que hicieron o dejaron hacer en educación, si estas últimas están en el gobierno. Lo mismo hacen las de la derecha si las de izquierda son gobierno. Pero se mueven dentro de un marco general de concepciones y políticas educativas que es compartido en aspectos sustanciales. Si la izquierda gobierna, habrá más negociación y un mejor presupuesto. Si lo hace la derecha, dependiendo de la radicalidad de sus concepciones, intentarán hacer recortes más o menos salvajes, pero esa cháchara tecnocrática, esa *neolengua* –que cambia constantemente para decir las mismas cosas desde hace décadas– persistirá (tal vez un caso especial sea el de la Argentina de Milei, donde la escalada reaccionaria, represiva e iliberal ha ido más allá de aquello a lo que habitualmente nos tenían acostumbrados los gobiernos de derecha)*. Las tecnocracias progresistas tendrán un posicionamiento más humanitario y más dialoguista, pero el diálogo supondrá determinados límites que no se permitirán franquear. La derecha llevará el diálogo a su mínima expresión, pero la orientación competencial, la gestión tecnocrática que limita o elimina la participación y el fetichismo tecnológico persistirán. Porque ambas concepciones (independientemente del rechazo que los progresistas sienten por Fukuyama) se mueven en una misma sintonía: la economía de mercado y la democracia representativa son las formas organizativas

* El entrevistado nos pidió añadir esta nota al pie: “La libertad *no* avanza en Argentina. Milei se dice liberal, ¿pero es realmente liberal? Por ahora su liberalismo se centra en el plano económico –y hasta ahí nada más, porque el Estado sigue interviniendo «pragmáticamente» en economía cuando es necesario (ya nadie se acuerda de sus promesas de abolir el Banco Central, sin ir más lejos). Pero en el plano político-cultural se muestra cada vez más como un neoconservador reaccionario. ¿Un liberal no debería estar a favor de la mayor libertad sexual? ¿No debería ser partidario del aborto legal, dado que el cuerpo es propiedad de la mujer? ¿No debería criticar radicalmente la dictadura, que suprimió todo tipo de libertades? Eso haría un libertario coherente, como aquellos *libertarians* estadounidenses que estaban contra la guerra de Vietnam y contra la institución del Ejército. Pero el gobierno argentino no lo es. Milei se desplaza hacia una concepción cada vez más iliberal: fortalece los aparatos represivos (con más gasto estatal) y la represión, persigue a los que condenan el genocidio del Estado israelí y proscribiremos dirigentes opositores a través de dudosos procesos por parte de un poder judicial poco independiente y muy poco imparcial. En realidad, Milei es el programa de las viejas oligarquías que combinan liberalismo económico –mientras les conviene– con restricción de las libertades democráticas cuando el pueblo se moviliza o cuando temen que se movilice. Esas fuerzas reaccionarias fueron, desde siempre, poco amigas de la democracia, han estado detrás de todos los golpes de Estado y mantuvieron, mientras pudieron, repúblicas oligárquicas. No basta más que leer a los representantes intelectuales de las oligarquías criollas que se opusieron a todos los avances de las libertades y derechos a lo largo de nuestra historia, y que la única libertad que quieren que avance es la de ellos para hacer y deshacer y obtener cada vez más ganancias, mientras los pueblos sobreviven apenas en niveles de subsistencia”.

insuperables de la humanidad, la historia ha llegado a su fin. El progresismo intentará poner algún correctivo al mercado, desarrollará más planes sociales focalizados para beneficiar a los que sufren las peores consecuencias de la economía capitalista (los ahora llamados “vulnerables”), incluso incrementarán los presupuestos educativos (por lo menos, en algunos países), pero no plantearán un proyecto de educación que tenga un horizonte superador de la realidad existente, que es, para los progresistas y la derecha, inmodificable en su esencia. Se podrán hacer algunos cambios, en un sentido más progresista o más reaccionario, pero, para ambos, la realidad del capitalismo es sólida, granítica, y ante ésta sólo caben pequeñas intervenciones parciales. Lejos estamos de los planes universalistas de las socialdemocracias de mediados del siglo XX. Además, existen elementos estructurales objetivos que limitan las buenas intenciones de los sectores progresistas. Tal vez quieran aumentar el presupuesto y mejorar salarios, pero vivimos en países capitalistas dependientes que padecen una crisis estructural permanente, endeudados en mayor o menor medida, donde los márgenes de maniobra para mejorar los presupuestos educativos son y serán muy acotados en tanto no se pongan en cuestión las bases estructurales de nuestras economías, que drenan constantemente recursos y plusvalía a los centros imperiales.

Por eso, más allá de los eufemismos, y de que los progresismos puedan apuntar a desarrollar un poco más el pensamiento crítico, lo fundamental para ellos es *formar para el mercado*, aunque llamen a eso “formar para la vida”, “para el trabajo” o de otra manera. Es lo mejor que se puede hacer para esas visiones, porque no hay otra posibilidad más que el mercado, no hay salidas colectivas hacia otra sociedad posible, sino únicamente salidas individuales dentro del mismo marco social. O al decir de Margaret Thatcher: *no hay alternativas*. Es el realismo capitalista del que habla Mark Fisher. En este mundo, que aparece como un ser-ahí y un ser-en-sí inamovibles, se promueve un «voluntarismo mágico» sintetizado en el emprendedurismo y en las ideologías *new age* circulantes, que nos dicen que todo depende de nuestro esfuerzo o que “querer es poder”. Tarde o temprano, sin embargo, la mayoría comprueba que nuestro “querer” está sometido a condiciones objetivas que se superponen e imponen, las que sólo podríamos modificar, en mayor o menor medida, con lucha y organización colectivas. Pero la reacción que tiende a producir en la mayoría la ideología individualista dominante no es la de la crítica de lo existente, sino la autoculpabilización, la convicción de que es uno mismo y no el sistema el que falló. La llamada “resiliencia” apunta a una adaptación pasiva a lo existente; es lo opuesto a una adaptación activa. Para esta última concepción (propia de una perspectiva materialista no mecánica) los seres humanos somos producto de las circunstancias y la educación, pero podemos transformarlas, no como sujetos aislados, sino como sujetos colectivos. Si bien el horizonte debe ser siempre el de la superación del sistema, no habría por qué descartar algunas conquistas parciales que se podrían considerar en este marco como producto de la organización y movilización colectivas (tal vez, en su mayoría, más defensivas que ofensivas). En este sentido, es preferible la resistencia a la resiliencia. La primera es más compatible con una adaptación activa, pero debemos ir más allá de la lógica y la retórica de la resistencia. Es esencial resistir, pero resulta imprescindible desarrollar una actitud ofensiva y propositiva, aunque no se pueda concretar de inmediato. Volver a hablar de un horizonte socialista posibilita hablar de la educación que queremos para la sociedad y de los cambios que podemos impulsar en función de ese horizonte. Tenemos una gran creatividad histórica en América Latina: el movimiento de la Reforma Universitaria y sus principios de gratuidad, cogobierno, democracia y autonomía, principios difícilmente asimilables por el capitalismo actual. También contamos con los aportes de revolucionarios como Vigotsky, Krúpskaia o Makarenko, quienes reflexionaron en profundidad sobre una educación para hombres y mujeres nuevos. A eso podemos agregar producciones teóricas y experiencias prácticas, pasadas y presentes, que se han desarrollado desde perspectivas críticas y transformadoras. Hay mucho que pensar, imaginar y transformar, pero para ello necesitamos romper con el escepticismo y el nihilismo de la época, que nos dice una y otra vez que el presente es el único mundo posible.