

La sociedad indecisa y la educación desconcertada: buscando algo más que un cambio de rumbo

Xavier Úcar
Dpt. Teories de l'Educació i Pedagogia Social
Universitat Autònoma de Barcelona.

“Ya no sabemos nuestro propio relato” (Nancy, 2021, p. 107)

“Lo impensable solo puede llevarnos de vuelta a nuestra incapacidad para pensar de otra manera, antes que a la absoluta imposibilidad de que las cosas sean de otra manera” (Meillassoux, 2015, p. 91)

“.... Descubrir que si somos capaces de hacer cosas a nuestra pequeña escala significa que tenemos capacidad de actuar, porque el mundo está hecho a pequeña escala” (Latour, 2023, p. 66)

En el año 2009, inmersos en una crisis económica y financiera mundial, el filósofo Peter Sloterdijk, uno de los pensadores, desde mi punto de vista, más eruditos, originales y, sobre todo, más provocadores, publica un libro titulado *“Has de cambiar tu vida”*¹. Toma el título de los últimos versos de un poema de Rilke en el que el poeta escribe sobre la escultura de un torso humano mutilado. Después de referirse a lo que no hay o no está, a lo que hubo o a lo que se perdió, a lo que pudo haber habido o sucedido y a lo que, por último, se puede intuir o pensar sobre la escultura, el poeta acaba diciendo *“.... pues no hay ahí sitio alguno //que no te mire a ti. Has de cambiar tu vida”*².

Me parece que estos versos son un buen punto de partida no solo para pensar e incluso diagnosticar la complejidad del presente sino, también, para derivar una prescripción que, cada vez con mayor urgencia, insta a las personas que habitamos este planeta a emprender algún tipo de acción. Una prescripción que, si la educación tuvo alguna vez la suficiente autoridad para hacerla, hoy, como el propio Sloterdijk (2013) apunta, ya no la tiene. De hecho, este mismo autor señala que la única instancia que en la actualidad posee dicha autoridad es el cambio climático ya que amenaza con una catástrofe global si la humanidad no cambia de rumbo. ¿Qué

¹ En español se publica en el 2012.

² Sloterdijk, 2013, p. 38. El poema se titula *“Torso de Apolo”*.

puede o debe hacer entonces la educación, si es que puede hacer algo? ¿Cuál es el papel que le corresponde en esta situación global de crisis? ¿Cómo puede ayudar o acompañar a las personas en sus acciones para cambiar sus vidas y su entorno? ¿Qué propósitos o acciones ha de perseguir para ayudar a las personas a construir unas vidas dignas de ser vividas en estos tiempos convulsos? Esas son las preguntas que vamos a intentar responder en este trabajo, aunque ya anticipo que las respuestas que voy a elaborar son abiertas, proyectivas y, en más de un caso, especulativas. Las incertezas del futuro, que hoy mayoritariamente toman la forma de amenazas y catastrofismos de ámbito planetario, no se afrontan con miedos, huidas o negacionismos, sino con determinación, trabajo, esperanza e imaginación. No es extraño que cada vez más autores dialoguen y busquen inspiración en la ciencia-ficción, en tanto que ficción especulativa que busca pensar, imaginar y anticipar futuros³.

Este es un texto sobre educación, pero hoy no resulta posible analizar los fenómenos de forma aislada porque en este mundo globalizado ni nada ni nadie se halla aislado. La educación o, con mayor propiedad, las educaciones se extienden por toda la sociedad y ocupan un lugar específico y predeterminado en ella. Pero ese lugar, prácticamente invariado en el último siglo, cada vez se halla más alejado de la complejidad de las realidades socioculturales que estamos viviendo. Una distancia que evidencia los numerosos y muy variados desajustes entre las educaciones que recibimos y las vidas que experimentamos.

En otros términos, la educación que tenemos no es la educación que necesitamos. En las actuales circunstancias no necesitamos aprender ni para triunfar en la sociedad (signifique eso lo que signifique) ni para encontrar un trabajo (que a menudo puede no ser suficiente para vivir de manera digna) ni tan siquiera para vivir mejor o para ser más felices. Eso parece depender cada vez menos de la educación⁴ y más de los contextos y circunstancias socioculturales vitales de cada persona. Lo que necesitamos, con premura, es aprender a vivir de una manera diferente a como lo hemos estado haciendo, al menos, desde que la Modernidad nos sedujo con las ideas de dominio de la naturaleza y de progreso humano⁵.

³ Avanessian y Reis (2017); Haraway (2019, 2020); Fisher (2020); Hartman (2020); y Berardi (2022), son buenos ejemplos.

⁴ Con su ironía habitual Sloterdijk (2014) apunta que *en el fondo no hay nadie que crea que aprender hoy solucione los problemas del mañana; más bien es casi seguro que los provoca* (p. 18).

⁵ *Nuestra manera de hablar sobre el progreso desde el siglo XVIII está marcada por el deseo de medir, calcular y dominar* (Hui, 2020, p.181).

Tengo el convencimiento de que la educación tiene un papel muy importante que jugar en este cambio, pero creo que hay que evitar, entre otros planteamientos, el que propone la UNESCO, esto es, considerarla como una herramienta de regeneración: *una educación regenerativa* (2021, p. 6). Primero, porque en ningún caso se trata de regenerar nada que hayamos perdido sino de cambiar casi todo y lo que es más importante, de hacerlo de manera consensuada y lo antes posible. Visto lo que ha sucedido en nuestro planeta en los dos últimos siglos, me parece que las respuestas posibles están más en el presente y en el futuro que en el pasado.

En segundo lugar, porque demasiadas veces, desde las Administraciones y las políticas, se ha cargado a la educación con la responsabilidad de hacer frente a problemas que, por sí sola, con sus propios medios, no podía de ninguna manera resolver. Es lo que he denominado la *trampa de la política* (Úcar, 2013); una trampa a la que los marcos neoliberales actuales han expuesto a la educación, con mucha más frecuencia de la que hubiera sido deseable⁶. Creo que la educación y la pedagogía no deberían ser en ningún caso una coartada para la mala política y sí, sobre todo, unas importantes aliadas⁷ para ayudar a cambiar las cosas.

Para responder las preguntas planteadas voy a organizar este texto en cuatro partes. En la primera se presenta una panorámica, necesariamente breve, de la complejidad social actual de nuestras sociedades. Esta panorámica finaliza con un diagnóstico sobre la educación y algunas hipótesis de trabajo. En la segunda, planteo algunas de las respuestas dadas por la educación a la complejidad social y educativa en los últimos años. A continuación, en la tercera, elaboro algunas ideas-fuerza para acometer, en el marco de la educación, unas transformaciones socioculturales que tienen que ir mucho más allá de un simple cambio de rumbo. Unas transformaciones que, si queremos seguir viviendo como especie en un planeta habitable y no hostil, requieren, además, un cambio de piloto, de timón y, sobre todo, de las cartas de navegación y de las herramientas que hemos utilizado hasta ahora para orientarnos. En la cuarta y última parte apunto, a modo de conclusión, algunas reflexiones finales sobre la actitud con la que la pedagogía y la educación encaran el futuro.

⁶ Para un análisis de las profesiones sociales y, específicamente de la pedagogía social, en el marco del neoliberalismo, ver Úcar, 2021.

⁷ Para ampliar esta idea ver, Úcar, 2016, 2020.

1. LA COMPLEJIDAD DE LO SOCIAL, UN DIAGNÓSTICO SIMPLIFICADO Y ALGUNAS HIPÓTESIS SOBRE LA EDUCACIÓN

Que nuestras sociedades son complejas es algo que no admite discusión. Sin embargo, pocas veces se suele ir más allá de los tópicos del cambio constante y la incerteza ante el futuro para explicar dicha complejidad. En mi caso, voy a ilustrarla con lo que he caracterizado como las *sociedades de la Sociedad*. Una formulación que recoge las caracterizaciones que, a lo largo de las últimas décadas, han hecho diferentes autores sobre los rasgos que, desde sus respectivos análisis, resultan significativos para describir y comprender el funcionamiento de la Sociedad. Cada autor o autora enfatiza la aparición de aquel o aquellos factores que explican el funcionamiento de la sociedad en un momento determinado. Todas las *sociedades* que presento influyen, condicionan o determinan, de manera más o menos transparente, las formas de relacionarnos entre nosotros y con el mundo, y enfatizan la presencia de determinados valores, situaciones o comportamientos en la vida sociocultural de personas, grupos, comunidades y organizaciones.

Estas *sociedades* se pueden observar en la figura N° 1. No entro en cada una de ellas porque eso excede las posibilidades de este trabajo y, en cualquier caso, pueden ser consultadas en las referencias bibliográficas. Sí quiero, no obstante, destacar tres ideas que me parecen relevantes.



Figura N° 1: Perspectivas de diferentes autores sobre la definición o las características de la sociedad (Elaboración propia)

En primer lugar, que las formulaciones sobre la sociedad que aparecen en la figura han sido elaboradas por los autores en los último 30 años. Algo que da cuenta de la rapidez con la que los muy numerosos y variados cambios se han ido produciendo en nuestra sociedad. Por eso se suele ubicar en el último cuarto del siglo XX la emergencia de la complejidad como nueva categoría heurística para intentar comprender el mundo.

En segundo lugar, es cierto que la mayoría de las *sociedades* presentadas por los autores se refieren a lo que sucede en las denominadas sociedades desarrolladas o del primer mundo. Sin embargo, en un mundo globalizado como el actual, sus efectos se extienden y afectan a todo el planeta, como han evidenciado, por ejemplo, la Covid-19 o los efectos del cambio climático.

Por último, en tercer lugar, sería un error pensar que las *sociedades* presentadas actúan de manera aislada o se refieren tan solo a determinados individuos, organizaciones o grupos socioculturales. De hecho, todas ellas se intersectan, se influyen y determinan entre sí. Y es, precisamente, de dichas intersecciones de donde emerge la complejidad social a la que nos referimos. Una complejidad que habla de indecisión o falta de decisión para abordar los cambios necesarios para redirigir el futuro de la humanidad. Una complejidad que se nutre de una heterogeneidad desordenada, confusa, opaca y poco definida de perspectivas que son o pueden ser, al mismo tiempo, individuales, grupales, globales, polarizadas, holísticas, totalitarias y/o fragmentadas de lo social. Por eso Berardi (2020) caracteriza la situación actual como caótica⁸. Una complejidad que, en general, obedece sobre todo a los intereses no coordinados, y a menudo oscuros, de individuos, grupos o corporaciones y, en ningún caso a lo que se necesita desde una perspectiva planetaria. Esto es, un proyecto global, racional y consensuado, fundado en la construcción de una vida sostenible y digna para todos los seres, humanos y no humanos, que alberga el planeta tierra.

Harmut Rosa (2019) elabora un diagnóstico general de la actualidad que, desde mi punto de vista, integra las problemáticas derivadas de las *sociedades* de la Sociedad que he presentado. Este autor plantea que estamos afectados por tres tipos de crisis que inciden en las relaciones sobre las que se construyen nuestras vidas. La primera es la *crisis ecológica* que genera trastornos en nuestra relación con el medio ambiente. La segunda es la *crisis democrática* que

⁸ La convulsión se manifiesta cuando el caos se apodera de un organismo individual o social (Berardi, 2020, p. 38).

genera trastornos en la relación que mantenemos con el mundo social y con nuestras formas de autogobernarnos. Y la tercera, por último, es la que denomina *psicocrisis*, que supone trastornos en la forma de relacionarnos con nosotros mismos⁹.

Si nos referimos específicamente al mundo de la educación, la UNESCO (2021) amplía este diagnóstico apuntando que esta crisis global está marcada por tendencias paradójicas. Señala por ejemplo que, en las tres últimas décadas, el crecimiento económico ha hecho que los niveles de pobreza en el mundo hayan disminuido, pero, por el contrario, se ha generado una importante degradación ambiental y climática y un aumento considerable de las desigualdades sociales. También, que se ha producido una importante expansión educativa, pero, a pesar de ello, son todavía muy numerosas las personas a las que no llega una educación de calidad. Por último y, entre otras tendencias, señala que nunca hemos estado tan comunicados y conectados a nivel mundial como ahora. Sin embargo, lo que se ha producido es un deterioro de la convivencia cívica y de la democracia y, además, nuestras vidas están sometidas a numerosas tensiones y conflictos.

1.1. Algunos de los factores disruptores en la educación

En el marco de estas crisis, quisiera destacar tres perspectivas de lo social que, desde mi punto de vista, resultan especialmente significativas en relación con la educación. Podríamos considerarlas como factores disruptores puesto que han generado, y generan todavía, efectos problemáticos, en la forma de entender, organizar y desarrollar la educación.

A. La primera es la perspectiva analítica, que ha predominado en nuestras sociedades a lo largo de los dos últimos siglos. Una perspectiva que aparece, según Sloterdijk (2016), en la Modernidad como el medio más actualizado, rápido y mejor para descubrir y dominar los misterios de la vida. Este mismo autor apunta que esta perspectiva *invade toda la sociedad burguesa desde el siglo XIX y penetra incluso en sus formas de vida cotidiana* (2016, p. 38). Bajo esta perspectiva todo es desmontable, deconstruible y fragmentable. A lo largo de los dos últimos siglos, muchas dimensiones y fenómenos de la existencia humana han operado por escisión. Todo se deconstruye en aras de un mayor y mejor conocimiento, que, de hecho,

⁹ Resulta plausible pensar que Rosa haya tomado la idea del libro publicado por Guattari (1996) en 1986 donde apuntaba que se había producido una enfermedad que afectaba a los tres *registros ecológicos*: el medioambiental, el social y el mental.

no persigue otra cosa que un mayor dominio sobre la realidad. El campo de la educación no es una excepción y, a lo largo de las últimas décadas, ha experimentado numerosas escisiones muchas de las cuales todavía siguen hoy vigentes¹⁰.

Esta perspectiva analítica, que empieza a ser puesta en cuestión por la emergencia de la complejidad a finales del siglo XX, impregna y estructura la manera como miramos y percibimos el mundo. El mundo de la ciencia en general y el conjunto de la educación y de los sistemas educativos se organizan a partir de esta manera de enfocar los fenómenos y la vida. La fragmentación educativa generada por la organización escolar y, sobre todo, la tecnología didáctica desarrollada en la elaboración de los currículos escolares, beben de esta fuente. Me parece que éste es uno de los planteamientos de base que es necesario repensar en la educación actual: la manera como miramos, estudiamos y aprendemos los fenómenos. Es necesario evidenciar en las prácticas educativas que la perspectiva analítica es tan solo una perspectiva más entre otras posibles y que, en ningún caso, es necesariamente la hegemónica para visualizar, interpretar, comprender o aprender los fenómenos de la vida.

B. La segunda es el neoliberalismo, un movimiento social, económico y político que impregna toda la sociedad desde los años setenta del pasado siglo. Lo cierto es que produce un poco de vértigo pensar que llevamos más de medio siglo viviendo en el marco de los valores y comportamientos que plantea esta perspectiva. Un marco que, al decir de Rosa (2019) ha generado dos lógicas de funcionamiento, tan normalizadas en la actualidad, que pareciera que las cosas nunca han sido de otra manera. La primera es la lógica del incremento y la acumulación de recursos. Hemos interiorizado el mensaje de que la felicidad sólo se consigue si se dispone de recursos suficientes o de si, al menos, aquellos son accesibles. En este marco, nuestras conductas parecen orientarse a incrementar todos los aspectos y dimensiones de la vida de forma ilimitada. Lo deseable es tener, saber, vivir, consumir, trabajar, experimentar, sentir, avanzar, innovar y un largo etcétera; más y más y más. Al final, todo en la vida parece ser una cuestión de recursos.

La segunda lógica de funcionamiento a la que se refiere Rosa es la de la competencia y la aceleración (2010); que es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la anterior. Una

¹⁰ Para un análisis de cómo la perspectiva analítica está en la base de lo que he denominado las *escisiones educativas*, ver Úcar, 2023.

aceleración continua que, por efecto, entre otros, de la tecnología, los algoritmos y la inteligencia artificial afecta ya ahora, y lo hará todavía más en el futuro próximo, al desarrollo personal, al cambio social y cultural, a las relaciones interpersonales y a los ritmos de vida de las personas (Rosa, 2012, 2021; Berardi, 2020, 2022; Sadin, 2020, 2022; Coeckelbergh, 2021, 2023).

Tanto en el ámbito social en general, como en el de la educación, esta lógica sigue produciendo efectos problemáticos. Biesta (2021) denuncia con contundencia la obsesión actual de los sistemas educativos por fundamentarse en *“lo que funciona”* y en las *“evidencias”*. Unas prácticas que no toman en consideración que las situaciones y las personas son diferentes y que lo que funciona en un determinado espacio y tiempo con unas determinadas personas que están en una situación específica no tiene por qué funcionar en otro con espacios y tiempos diferentes. Este mismo autor denuncia otro de los males actuales de la educación a partir de lo que él ha caracterizado como *“la edad de la medida”* (2010)¹¹ y la *“industria global de la medida en educación”* (2015). Todo ha de ser medido, evaluado y prefijado y para ocuparse de eso se ha desarrollado un floreciente mercado de posibilidades; que son mayoritariamente privadas. El desarrollo de competencias y los resultados de aprendizaje son los iconos de los sistemas educativos en los últimos años; iconos que *“curiosamente”* encajan a la perfección con los planteamientos neoliberales.

Esto es lo que, en el ámbito social, Sandin (2020) ha caracterizado como el *“reino de lo comparativo”* para mostrar que vivimos sometidos a la tiranía de los rankings, los *likes*, y todas aquellas listas priorizadas que pretenden conducirnos a competir con nosotros mismos y con los otros. La contabilidad y la gestión capitalista neoliberal se extienden también a la sociabilidad (Sadin, 2020; García Canclini, 2020; Pérez Tornero, 2020). El marco normativo del neoliberalismo, señala Wark (2021), ha conseguido *la mercantilización de la sociabilidad y nuestra vida común* (p. 11). Una *“ranquinización”* y mercantilización que se ha extendido también al ámbito educativo¹². Como señala Toukan, *en la educación contemporánea, la tendencia a aislar, atomizar y comparar a los distintos educandos*

¹¹ Cit. en Biesta, 2019. *“La pregunta clave es si estamos (todavía) midiendo lo que se está valorando, o si hemos llegado a una situación en la que muchos solo valoran lo que se está midiendo, y lo toman como un indicador válido de la calidad de la educación”* p. 262.

¹² Para ampliar sobre los efectos del neoliberalismo en la educación, ver Biesta, 2023.

impulsa los procesos de competencia y selección (2023, p. 9), resultado, en este caso como en muchos otros, de la combinación de las perspectivas analítica y neoliberal.

En estos últimos años se empieza a hablar del agotamiento de este marco normativo y de la necesidad de buscar nuevos conceptos y modelos de organización y funcionamiento social y educativo (Huy, 2020; Avanessian, 2021; Bratton, 2021; Berardi, 2022; Biesta, 2023). Modelos menos agresivos, más respetuosos, más abiertos y diversos en todos los ámbitos y dimensiones vitales. Hoy, sin embargo, quizás como consecuencia de la capacidad fagocitadora del neoliberalismo en relación con las ideas novedosas; del clima social general que se deriva de los oscuros futuros pronosticados (Danowski y Viveiros de Castro, 2019; Avanessian, 2021; Berardi, 2020, 2022; Ireland, 2022); y, también probablemente, por último, de la ceguera, la falta de poder real, de decisión, o de ganas de los políticos y los poderosos del mundo de mirar más allá de sí mismos, no se conocen todavía alternativas mínimamente viables¹³.

C. La tercera es el individualismo. Aunque hay quien cita el Renacimiento como el momento en el que se inicia, es sobre todo en el siglo XX cuando el individualismo se extiende en las sociedades desarrolladas (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Los denominados “*negocios de la soledad*” -por ejemplo, los productos del mercado diseñados para consumo individual- y el continuo crecimiento, sobre todo en las ciudades grandes, de las viviendas unipersonales, son un buen ejemplo en las últimas décadas, de esta tendencia claramente al alza. Incluso se habla de la *socialización paradójica* (Beck, 1998, p.159) para referirse a la individualización como objetivo y resultado de los procesos actuales de socialización.

Tal y como lo plantea Beck (1998), el individualismo se refiere la debilidad, el riesgo y la indefensión de las personas frente a las directrices de un sistema (neoliberal) capitalista de consumo que pretende y consigue en muchos casos, no solo abandonar a las personas a su suerte sino, además, responsabilizarlas de sus propios fracasos y desgracias (Beck, 1998). Por eso Bauman matiza, *que no haya ningún error: la individualización es un sino, no una elección* (2001, p. 59).

¹³ Berardi (2020) afirma, en ese sentido que, *si no se renuncia al principio del crecimiento y la acumulación, no hay esperanza de salir del ciclo infernal de la devastación* (p. 114).

En el marco neoliberal la aceleración, la competitividad y la tecnología, se fusionan, de manera casi natural con el individualismo, contribuyendo de manera clara a debilitar las relaciones y los vínculos sociales¹⁴. Buena parte de las lecturas e interpretaciones actuales del individualismo destacan precisamente esa influencia negativa en las relaciones interpersonales. Hay quien se refiere incluso a *la era del individuo tirano* (Sadin, 2022)¹⁵. Pero, desde mi punto de vista, también hay otras maneras de interpretar el individualismo que pueden resultar extraordinariamente productivas en la educación.

Camps (1993) diferencia entre el individualismo *positivo* y el *negativo*. Esta autora señala que el primero se refiere a una manera de actuar desarrollada por personalidades fuertes. Personas que no temen a las otras personas ni al hecho de asumir compromisos y responsabilidades en las relaciones interpersonales. Personas que son plenamente conscientes de que, más que disminuirlas o ponerlas en peligro, lo que aquellas relaciones van a hacer es enriquecerlas como personas y, en definitiva, mejorar su interacción con el mundo. Dado que no temen perder nada ni ser agredidas, las personas se abren a la relación y se presentan ante ella abiertas, receptivas y sin prejuicios.

El *individualismo negativo*, por el contrario, sería el resultado —siempre según Camps— de personalidades débiles, que temen el contacto con los otros porque piensan que pueden ser agredidas o desmerecidas. Es una forma de individualismo cerrada y excluyente. En general, se puede decir que es el tipo de individualismo que ejercen personas que solamente exigen derechos individuales y no los deberes y las obligaciones sociales que han de sostener y acompañar a esos derechos¹⁶.

Es esa apertura al compromiso que se da en los individualismos de corte positivo, lo que puede permitir formar a niños y jóvenes como personas conscientes del papel fundamental que juegan las relaciones interpersonales y con el medio ambiente en la vida de las personas. Este último es un individualismo evolucionado que, a diferencia del *individuo tirano* al que

¹⁴ Hoy vivimos el oxímoron de un “aislamiento colectivo”, apunta Sadin (2022, p. 290).

¹⁵ Sadin dice que se ha producido un **giro implosivo**, es decir, el hecho de asistir a un divorcio masivo entre los individuos y el ordenamiento colectivo junto con la aparición multiplicada de fracturas subjetivas que fisuran en todas partes el zócalo común (2022, p. 216).

¹⁶ Una interpretación parecida hace Latour (2021), que distingue entre “individuo”, que se puede equiparar con la versión negativa del individualismo y “persona”, que resulta equiparable a la versión positiva.

se refiere Sadin (2022), está mejor capacitado para lidiar con la complejidad de las situaciones y las problemáticas del presente.

Tal y como he planteado en otro lugar mi tesis es (Úcar, 2022) que el siguiente paso evolutivo en lo social, hoy tendiente a la individualización en todas las sociedades, es un individualismo, ya asumido como forma social (relacional) mayoritaria, que no tiene por qué ser débil o desamparado frente a los riesgos sistémicos, como planteó Beck (1998). Más bien al contrario, es o puede ser un individualismo consciente de la necesidad imperiosa y, al mismo tiempo, de la obligación ética y la *respons-habilidad*¹⁷ (Haraway, 2019, p. 18) de reconstruir o imaginar nuevas relaciones sociales que se vinculen y construyan sobre la riqueza de individualidades responsablemente conscientes de habitar y compartir un espacio y un tiempo común. Un individualismo intencionalmente promocionado desde la educación que sea, en definitiva, más social, más responsable y, sobre todo, más consciente que nunca del lugar que ocupa entre todos los objetos y los seres, humanos y no humanos, que habitan el planeta. Y un individualismo finalmente que, sobre todo, sea consciente de las obligaciones hacia ellos que eso conlleva.

1.2. La educación desconcertada

A la pregunta clásica sobre qué escuela necesita la sociedad, Biesta (2023) contrapone la de qué sociedad necesita la escuela para seguir siendo escuela o, en todo caso, para cómo debería ser la escuela en el presente. Me parece que esta pregunta adquiere relevancia a partir de las *sociedades* de la Sociedad presentadas. En este punto, pretendo caracterizar la educación en general y, específicamente, la escuela actual; que sobrevive como puede en la maraña sociocultural de valores, contravalores, presiones y propuestas que hemos dibujado en el apartado anterior. Y lo voy a hacer a partir de cuatro atributos que, desde mi punto de vista, las caracterizan en la actualidad: la educación a) escindida; b) escolarizada; c) clausurada y aislada; y, por último, (d) lineal y mecánica.

a) La educación escindida¹⁸. Ya me he referido a cómo la perspectiva analítica lleva a generar educaciones escindidas. Quizás la más conocida es la que diferencia las educaciones *formal*, *no*

¹⁷ Responsabilidad y habilidad en dar respuesta a aquello de lo que se es responsable.

¹⁸ Diferentes tipos de *escisiones educativas* pueden verse en Úcar, 2023.

formal e informal que, desde hace más de medio siglo, jerarquiza, fragmenta y estructura el mundo educativo. La perspectiva de la complejidad pone en cuestión no solo la hegemonía absoluta de lo *formal*, sino que, además, trae a primer plano la necesidad de investigar y actuar sobre la educación más infravalorada, seguramente por desconocida y compleja; esto es, *la informal*.

b) La educación escolarizada. En el marco social y político actual es considerada la verdadera educación; la que se da en la escuela, en el centro escolar o educativo. Los sistemas educativos de la Modernidad entronizan la escuela haciendo que escuela y educación sean prácticamente sinónimas. Esto constituye una reducción de la riqueza, las posibilidades y las oportunidades que puede ofrecer al desarrollo de las personas, una educación extendida a toda la comunidad, al territorio y al mundo global. La educación fuera de la escuela (*no formal*) no goza de reconocimiento académico y la no estructurada (*informal*) ni siquiera es tenida en cuenta. A lo largo del último siglo y medio una pedagogía (educación) social infravalorada y en los márgenes del sistema educativo ha sobrevivido luchando por ampliar el estrecho margen que aquellos le dejaban en el sector de la educación. Es cierto que, como se verá más adelante, en los últimos años, la educación ha empezado a conectarse con el entorno, pero todavía está lejos de lo que, desde mi punto de vista, sería deseable y, sobre todo, necesario.

c) La educación clausurada y aislada. No es casual que el grupo musical Pink Floyd hiciera en los años setenta del pasado siglo la canción “Otro ladrillo en el muro” en relación con la educación escolar. La escuela, al igual que los aprendizajes, se descontextualiza y aísla de la sociedad para, supuestamente, proteger a la infancia del mundo adulto. Hace años que los sistemas educativos son conscientes de la brecha sociocultural, e incluso de la disonancia cognitiva, que esta clausura y aislamiento de la escuela genera en la infancia y la juventud que, supuestamente aprenden dentro, pero viven fuera. Ahora bien, la cristalización, tanto estructural como histórica, de dichos sistemas resulta muy difícil de quebrar. La aparición de la tecnología, con internet y las redes sociales, todavía evidencia más aquella disonancia y tanto la concepción como la organización de la escuela comienzan a hacer agua por numerosas vías. Las dificultades de las escuelas para lidiar con la complejidad derivada de la heterogeneidad de los niños y las familias (inclusión, diversidad, lengua, cultura, género, sexo, etc.); las numerosas quejas y huelgas del colectivo profesional de maestros/as en relación con el incremento en las funciones a desarrollar y con los espacios y tiempos escolares; los numerosos casos de abandono escolar prematuro; y, por último y entre muchos otros, las comunidades de padres y madres que se

organizan para proveer la educación de sus hijos e hijas al margen del sistema, no son sino algunos de los síntomas del desajuste entre la escuela y la comunidad.

d) La educación lineal y mecánica. La escuela y los sistemas educativos en general están contruidos sobre la idea de que las acciones educadoras de los docentes generan en los alumnos los aprendizajes pretendidos. En otro lugar he analizado, en el marco de la pedagogía social, las inconsistencias de este planteamiento,¹⁹ que interpreta de manera lineal y mecánica y en términos de causa-efecto la relación educativa docente-aprendiz. De hecho, ha habido que inventar toda una serie de términos nuevos para explicar los fallos de dicho planteamiento: *efectos no planificados, no buscados, no deseados, colaterales*, etc. Sin embargo, en los sistemas educativos todo el currículum escolar y la planificación didáctica derivada se fundamenta y construye sobre aquella idea. Una idea, en extremo simple, que resulta desvelada por el enfoque de la complejidad.

Biesta apunta en este sentido que entender la educación como práctica muestra que *siempre estamos trabajando con posibles relaciones entre acciones y consecuencias, nunca con certezas* (2020, p. 4.). Este mismo autor explica que los supuestos causales en educación no funcionan porque no tienen en cuenta la agencia de las personas involucradas, los profesores y los alumnos, que *pueden pensar y pueden actuar sobre la base de sus pensamientos, juicios y decisiones* (2020, p. 38).

Las cuatro caracterizaciones de la educación y la escuela actual presentadas han ido emergiendo a lo largo de las últimas décadas evidenciando los desajustes entre la educación y la sociedad. Unos desajustes que se producen en los dos elementos de la ecuación y que se van retroalimentando mutuamente en una espiral que, de momento, parece no tener final. Una sociedad indecisa y sin rumbo, desbordada por cambios que se producen más allá de su control, y unos sistemas escolares demasiado anclados todavía en una sociedad que ya no se corresponde con la que estamos viviendo. Una educación desconcertada, que sigue siendo

¹⁹ *La débil correlación entre las normas pedagógicas y los resultados de aprendizaje (...) es debida a una interpretación lineal y mecánica, en términos de causa-efecto, de la relación: la norma del pedagogo genera un efecto determinado en el participante. (...) Los resultados de aprendizaje son difíciles de prever o planificar porque emergen como una “propiedad relacional”, como un resultado de la interacción que sólo puede actualizarse con el encuentro de las instancias implicadas: el pedagogo y el participante. Es a partir de dicho encuentro pedagógico que pueden emerger los resultados de aprendizaje derivados. Ese es el sentido de la normatividad en pedagogía social; un sentido que remite a la complejidad. Una normatividad actualizada requiere transformar la teleología clásica del “debería ser” en un probabilístico “podría ser si....” o en un práctico “¿cómo podemos hacer para que sea?” (Úcar, 2013, p. 9) (traducción propia).*

capaz de responder a las preguntas clásicas sobre: *el ¿por qué?, el ¿para qué?, el ¿qué?, el ¿quién?, el ¿cómo?, el ¿dónde?, el ¿cuándo?, el ¿a quién? y el ¿con qué?*²⁰ Pero que, al mismo tiempo, se da cuenta de que sus respuestas no acaban de encajar ni con la sociedad que es ni, tampoco, con la que sería deseable.

1.3. Algunas hipótesis sobre la educación actual

Se podría decir que hasta aquí se ha realizado un análisis interpretativo de la situación actual de desajuste entre la educación y la sociedad. Llegados a este punto se impone plantear algunas hipótesis de trabajo que ayuden a explicar esta situación y planteen, también, algunas líneas de futuro.

La primera es muy evidente: Estamos transitando de una mirada simple a una mirada compleja. Desde el último tercio de siglo XX somos conscientes de que buena parte de las ideas, perspectivas, conceptos, métodos y planteamientos que nos servían para interpretar el mundo a lo largo de los dos últimos siglos, ya no nos sirven. Bauman lo concreta en la educación diciendo que *la crisis actual de la educación es, ante todo, una crisis de las instituciones heredadas y de la filosofía heredada* (2001, p.148). Por eso afirma Latour, refiriéndose específicamente a nuestra actitud frente al cambio climático, que *el problema reside en que desde los años ochenta estamos desorientados y ni siquiera comprendemos por qué no actuamos* (2023, p. 59). Creo que es una afirmación que se puede extender al conjunto de la sociedad y, también, a la educación. El problema, desde mi punto de vista, es que no sabemos qué hacer, pero tampoco cómo hacerlo²¹. La pregunta que nos planteamos es ¿cómo salir de esta encrucijada en la que nos hemos puesto a nosotros mismos?

La segunda es que somos conscientes de estar experimentando un cambio general de cultura, pero sabemos que un cambio de tal calibre no se realiza de un día para otro ni, probablemente, en una generación. Quizás la mejor noticia sea, como apuntan diferentes autores, que se están produciendo en todo el mundo iniciativas, pruebas, experimentos y movimientos orientados a investigar cómo direccionar este cambio y, en definitiva, como finalizar este tránsito. García

²⁰ Esta es la denominada “*técnica de las nueve cuestiones*”, una de las básicas en los estudios de planificación.

²¹ Bratton lo explica muy bien: *La cuestión hoy en día no es una especie de orden opresivo total de la razón que necesita ser desmantelado, sino que “el orden que necesitamos no existe”. Necesitamos crear; componer, construir y defender una economía, una ecología política, una arquitectura y un urbanismo [y añadido, una educación] que puedan componer y construir un mundo en el que queramos vivir* (2021, p. 134).

Canclini afirma que *en sectores populares y medios se ensayan experiencias de economía solidaria, trueque y monedas sociales, autodefensa o control comunitario de la inseguridad, que intentan ocupar la ausencia [indiferencia/vigilancia/control] del Estado al tiempo que alteran los pactos sociales y la obtención de recursos para sobrevivir* (2019, p. 41).

Los movimientos sociales desarrollados en las últimas décadas alrededor del mundo (*los indignados* y el movimiento *Greta Thunberg* en todo el mundo; las *mareas ciudadanas* y el *IIM* en España; los *chalecos amarillos* en Francia; las *primaveras árabes* en Oriente medio; el movimiento *#Yosoy132* en México; y un muy largo etcétera) no son sino búsquedas y tentativas de nuevas articulaciones entre lo social y lo político²². Son experimentos colectivos que hacemos con nosotros mismos a la búsqueda de caminos nuevos que descubran otras maneras de convivir y relacionarnos, siempre más justas y acordes con una vida buena en este planeta que compartimos con otros objetos y seres. De lo que se trata es de construir futuro, de posibilitar un futuro más equilibrado, venturoso y justo con las generaciones venideras. Cada movimiento colectivo nuevo, por desatendido, reprimido o frustrado que sea, representa un paso adelante en esa búsqueda.

La tercera es que el desajuste apuntado evidencia que a una sociedad compleja le corresponde una educación compleja. Eso implicar abrir nuestra mirada y, sobre todo, huir de los maniqueísmos, las antinomias y las polarizaciones simplificadoras a las que históricamente tan aficionada ha sido la educación. Eso supone, también, dejar atrás las incomunicaciones y aislamientos y pensar en términos de propósitos comunes, relaciones, colaboraciones y creación de sinergias entre diferentes agentes, humanos y no humanos²³.

La cuarta y última es que, desde mi punto de vista, estamos asistiendo a un movimiento, gradual pero continuo, de “desencorsetamiento”²⁴, de descentramiento, de re-contextualización y de naturalización de la educación. La educación, consciente de su complejidad, está empezando a romper los “corsés” que históricamente la han mantenido aislada y clausurada. En este mismo

²² Ver también Haraway (2019), que relata experimentos actuales de interrelación entre humanos, animales y plantas en todo el mundo, e imagina y describe, en clave de ciencia ficción, lo que denomina las *comunidades del compost*, a través de los próximos doscientos años.

²³ En los últimos años cada vez se están incorporando más los animales en los procesos educativos. Ver, a modo de ilustración, <https://revistaventanaabierta.es/la-educacion-asistida-con-animales/> y <https://humanymal.es/proyecto-animales-en-las-aulas-intervencion-psicoeducativa-facilitada-con-animales/>

²⁴ Con este término equiparo, de una manera un tanto libre, el corse, esto es, la presión antinatural y artificial que ejerce dicha prenda, con lo que la escuela ha sido y ha hecho con los alumnos y alumnas en el marco de la Modernidad.

sentido se puede afirmar que se está descentrando. El “centro escolar” tiene que dejar de ser el centro de la educación porque la escuela actual es una institución propia de sociedades simples (modernas), que piensan la realidad de manera analítica a partir de elementos²⁵ (clausurados y aislados) que pueden establecer o no relaciones entre ellos. La complejidad, por el contrario, emerge a partir de una multiplicidad de perspectivas entretejidas e interrelacionadas; muchas de las cuales ni siquiera son inmediatamente transparentes.

También de re-contextualización porque cada vez está más claro que donde los aprendizajes adquieren verdadero sentido y significatividad para los aprendices es en el propio contexto particular en el que se producen y al que se hallan vinculados. Para decirlo llanamente, la idea, platónica y moderna, sobre la que, entre otras, se fundamentaba la escuela, de que la descontextualización del conocimiento favorece el aprendizaje, es, para un buen número de aprendizajes, una idea equivocada.

Asistimos, por último, a un proceso de naturalización de la educación. Y no me refiero, en este caso, a nada relacionado con la educación ambiental. Si caracterizo este tránsito como naturalización es, precisamente, como resultado de los procesos de “desencorsetamiento”, descentramiento y re-contextualización que la educación está experimentando. Se podría decir que la educación o, al menos, buena parte de ella está volviendo a su contexto natural, es decir a espacios y tiempos poco o nada formalizados. Hoy la educación está en las relaciones interpersonales y grupales, en internet y en lo que podemos considerar como la calle y la plaza pública actuales, esto es, las redes sociales. La educación no está solo en la escuela, sino que se extiende y hace presente, presencial y virtualmente, en toda la sociedad. El conocimiento, el saber y el aprendizaje nos rodea y nos envuelve. El aprendizaje se produce en cualquier lugar y en cualquier momento²⁶. Esto es así a tal punto que hay quien afirma que *ser es aprender* (Burbules, 2014, p. 5).

²⁵ Sloterdijk nos recuerda que el término “elemento” se deriva de una palabra griega que significa deletrear (Sloterdijk y Heinrichs, 2014). La identificación y operacionalización de los elementos son lo que propicia la perspectiva analítica a la que me he referido previamente. Según este mismo autor, *tenemos que partir de un “entre” autónomo. Diciéndolo en el lenguaje de la tradición filosófica (...) tratamos de rehabilitar la relación en detrimento de la sustancia; (...) lo accidental a costa de lo esencial; la situación a costa de los componentes* (Sloterdijk y Heinrichs, 2014).

²⁶ El papel de la tecnología ha sido y es fundamental en este hecho. Ver Úcar, 2016.

2. LAS RESPUESTAS DE LA EDUCACIÓN FRENTE A LA COMPLEJIDAD

En los apartados anteriores se ha ofrecido una instantánea actual de la educación y la escuela. Estamos hablando, sin embargo, de un proceso, de progresiva visibilización de la complejidad, que comienza en el último tercio del siglo pasado. A lo largo de estos años también la educación se ha embarcado en búsquedas e iniciativas para paliar, de alguna manera, el desajuste al que nos hemos referido.

Son muy numerosas las conceptualizaciones y perspectivas nuevas que han ido apareciendo en los últimos años para tender puentes y ajustar la educación a la vida social. Conceptos como *aprendizaje situado* (Lave y Wenger, 1991); *experiencias "auténticas" de aprendizaje* (Herrington y Oliver, 2000); *comunidades de aprendizaje* (Wenger, 2001); *ecologías de aprendizaje* (Barron, 2006); *educación extendida* (Cummings y otros, 2011); *aprendizaje invisible* (Cobo y Moravec, 2011); *aprendizaje expandido* (Zemos98, 2012); *heutagogía* (Hase y Kenyon, 2013); *aprendizaje salvaje*, (Úcar, 2016); *ecosistemas educativos* (Civís y Díaz Gibson, 2021); *constelaciones educativas* (Barrero-Fernández y otros, 2022); *pedagogía social*; *educación social*; *animación sociocultural*; *aprendizaje-servicio* y un muy largo etcétera, enfatizan la necesidad de conectar la educación y el aprendizaje con la comunidad y, en general, con la vida.

Si nos referimos específicamente a proyectos la lista sería interminable. Solo a modo de ilustración citaré algunos de los que, por ejemplo, se están desarrollando en la actualidad en Cataluña: *Planes educativos de entorno* (PEE)²⁷; *Educació 360. Educació a temps complert*²⁸; *Ecosistemas educativos locales*²⁹; *Proyectos educativos de ciudad*³⁰; *Redes educativas locales*³¹; *Dispositivos de transición Escuela-Trabajo*³²; *Mesas de infancia y adolescencia*³³;

²⁷ Se están desarrollando desde el 2006 y conectan la escuela con los servicios sociales y con las entidades de la comunidad https://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/entorn_pee_presentacio/

²⁸ Se crea en el 2018 y se fundamenta en la idea de crear un ecosistema educativo conectando a la escuela con los agentes de la comunidad. <https://shorturl.at/eqHO8>

²⁹ <https://shorturl.at/dIX39>

³⁰ <https://www.diba.cat/educacio/projecte-educatiu-ciutat>

³¹ <https://projectes.xtec.cat/transformacioenxarxa/xarxes-territorials-de-transformacio-educativa/>

³² <https://www.diba.cat/web/oel/-/programa-tet-transicio-escola-treball>

³³ <http://www.tiac.cat/index.php/ca/>

*Planes locales de acción comunitaria para la inclusión social (PLACI)*³⁴; *Pasaporte y galaxia Edunauta*³⁵; y *Caminos escolares*³⁶ entre muchos otros.

Quizás uno de los ejemplos más claros es el de la pedagogía (social) y la educación social, que institucionalizan, formalizan y profesionalizan en España la educación fuera de la escuela a través de la figura del educador/a social³⁷. Un profesional que inicialmente actuaba solamente fuera de la escuela pero que, a partir del 2002, comienza también a entrar, en algunas Comunidades Autónomas, en los centros escolares (Galán Carretero, 2019) y resulta plausible que acabe haciéndolo en el conjunto del Estado.

Desde una perspectiva más global es la UNESCO quien en el año 2021 publica un texto titulado *“Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”*, que ha sido seguido por algunos documentos más que especifican o concretan algunas de sus propuestas principales. Se puede decir que, en síntesis, y a partir de la constatación del derecho inalienable a la educación para todas las personas, afirma que, *para construir futuros pacíficos, justos y sostenibles, es necesario transformar la educación misma* (2021a, p. 2). Por eso, la principal propuesta del texto es la de abogar por crear un nuevo contrato social para la educación: *un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad para cooperar en pro de un beneficio común. Un contrato social es más que una simple transacción, ya que refleja normas, compromisos y principios que se legislan formalmente y están integrados culturalmente. El punto de partida es una visión compartida de las finalidades públicas de la educación*³⁸. Este contrato consiste en los principios fundamentales y organizativos que estructuran los sistemas educativos, así como en el trabajo llevado a cabo para construirlos, mantenerlos y perfeccionarlos. (2021a, p.2)

A partir de esta propuesta general el texto aboga por *reforzar la educación como proyecto público y bien común* (2021a, p.3) y desarrolla diversos principios como, entre otros, promover pedagogías centradas en la colaboración, la cooperación y la solidaridad, y proponer que los planes de estudio promuevan un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario.

³⁴ <https://shorturl.at/jCDGH>

³⁵ <https://www.passaportedunauta.cat/edunautes-app/families/index.xhtml>

³⁶ <https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/ca/actuacions/cami-escolar>

³⁷ En España la pedagogía social es una asignatura en el grado de educación social. Este grado se formaliza en España el 10 de octubre del 1991. Para ampliar ver Úcar, 2021a.

³⁸ En negreta en el original.

Esta idea del contrato social ha sido criticada por Toukan (2023) argumentando que *un modo de intercambio social contractual no puede responder a los desafíos globales contemporáneos, ya que no se corresponde con la naturaleza interconectada de la humanidad y el planeta* (p. 3). Justifica esta afirmación con una pregunta que, de alguna manera, socava aquella idea: *¿Es posible sortear la tensión inherente a la invocación de un modelo contractual (..) apelando al mismo tiempo a la solidaridad radical y a la interconexión con la humanidad y el planeta?* (p.10). A pesar de reconocer las problemáticas que conlleva, esta autora acaba aceptando la idea del contrato social, eso sí, puntualizando que tiene que estar enmarcado en un nuevo paradigma del desarrollo humano en el que se halle implícita la educación. Eso supone, desde su punto de vista, pasar, como ya se ha visto en el primer apartado que plantean algunos autores, *de una ontología atomista a otra relacional* (p. 12).

Coincido plenamente con la crítica a la propuesta del contrato social. En otro lugar he apuntado que *la diferencia entre un pacto y un contrato es que el segundo es legitimado por una instancia externa que asegura –con incentivos o sanciones- el cumplimiento. En el pacto, sin embargo, la legitimidad es asegurada por la confianza mutua entre las agencias implicadas y, en este sentido, el incumplimiento ni siquiera se contempla. Desde mi punto de vista, [hay que procurar] necesariamente, el paso del contrato al pacto como forma de relación* (Úcar, 2009, p.33)³⁹ y, especialmente, en el ámbito educativo.

Quizás lo que más me interesa de los documentos de la UNESCO son las exhortaciones al cambio que plantean para el conjunto de la educación. Quiero reproducir tres de ellas porque me parece que clarifican la dirección que aquella debería tomar:

A) *Se necesita un cambio radical en el diseño de los sistemas educativos, la organización de las escuelas y otras instituciones docentes, y los enfoques curriculares y pedagógicos. Existe un consenso creciente respecto a la necesidad de actuar de manera diferente* (p. 5).

³⁹*Un pacto sociocultural que manifieste y se construya sobre la topografía del bucle. Que se inicie en lo comunitario y en lo local y se extienda, con niveles progresivos de complejidad, a lo regional, nacional, transnacional y global, para reencarnarse de nuevo, cada vez con un rostro emergente, en lo local y comunitario. Un pacto sociocultural que sea el resultado de la puesta en juego de principios metodológicos (...). Un pacto que: a) se enmarque en la democracia; b) se construya a través de la participación de las diferentes voces implicadas; c) se desarrolle a través de la deliberación y el diálogo; e) se comparta y contraste a través de la negociación; f) se cosifique (Wenger, 2001) en consensos que muestren los acuerdos y desacuerdos, las convergencias y divergencias. Han de ser estas cosificaciones -en forma de protocolos globales que se actualicen y encarnen en los diferentes niveles intermedios hasta llegar a lo local y comunitario....*” (Úcar, 2009, p. 33).

B) Un nuevo contrato social entre la educación y la sociedad nos exigirá construir nuevas relaciones entre los tiempos y los espacios familiares, sociales y laborales⁴⁰ (p. 13).

C) La idea de “lo común”⁴¹ (...) [Hay que] romper con las tradiciones uniformes, homogeneizadoras y colonialistas, y abrir la educación al avance de diversas culturas y epistemologías, y al buen uso de conceptos como los del cuidado, “Ubuntu”, “teraanga”, “sumak kawsay”, “ayni” y “minka”, entre muchos otros. (p. 6)

3. LA EDUCACIÓN QUE SERÁ (O QUE PODRÍA SER)

Sin un propósito, una dirección u orientación la educación, simplemente no existe (Biesta (2020, p. 4). De aquí que esta sea la primera respuesta por construir. Una respuesta que, como se deriva de lo elaborado hasta el momento, es clara en la situación actual del planeta tierra. La educación tiene que formar a personas conscientes de la necesidad urgente de actuar de manera conjunta y colaborativa para lograr un futuro apto y venturoso para el planeta y para todos los seres, humanos y no humanos, que lo habitan. En las páginas precedentes he hablado a menudo de la necesidad de tomar conciencia. La *concientización* de Freire (1974) es, para mí, una de las grandes propuestas pedagógicas del siglo XX. Supone tomar conciencia del propio lugar en el mundo a partir de la comprensión de las propias circunstancias⁴² y, en consecuencia, emprender las acciones necesarias para producir cambios en dicha situación. Lo interesante de este planteamiento es, que el hecho de tomar conciencia no resulta suficiente si no va acompañado de la decisión, la elección y la acción orientada al cambio y la transformación.

⁴⁰ Todas las negretas lo están en el original.

⁴¹ Laval/Dardot (2015) recogen, a partir de los trabajos de Hardt y Negri (2004), cuatro significaciones diferentes para el concepto de *lo común*. (1) La riqueza del mundo material: el aire, el agua y todos los frutos de la naturaleza. (2) El denominado *común artificial*, constituido por todo aquello que es necesario para la interacción social. Esto es, los conocimientos, los lenguajes, los afectos, la información, los códigos y un largo etcétera. (3) Todo lo relacionado con el denominado *capitalismo cognitivo*, el *trabajo inmaterial* y los recursos inmateriales producidos que lo constituyen. Como apuntan Hardt y Negri (2004) en la actualidad el trabajo inmaterial está en el origen de las relaciones y de las formas sociales comunes. Por último, (4) las luchas sociales y políticas colectivas que tratan de instituir lo común. La “*common wealth*” (en dos palabras separadas), o sea, la “*riqueza común*” producida por los trabajadores se traduce en el plano político en formas políticas que anuncian la “*Commonwealth*” (en una sola palabra) constituida no ya como “*república de la propiedad*” sino como proceso de institución política de lo común (Laval/Dardot, 2015, p. 222).

⁴² Con esto me refiero a las opresiones, determinaciones, presiones, influencias, condicionantes, miedos, esperanzas, expectativas y un muy largo etc., además de a todos los agentes humanos y no humanos que los causan.

Hay que precisar, sin embargo, qué supone para la educación esta orientación al cambio. Señala Latour (2023) que *la dependencia se ha convertido en la cuestión fundamental. El mundo precedente estaba fundado sobre la cuestión de la emancipación (...) [Pero] en un mundo que no conocemos avanzamos a tientas* (p. 60) y eso implica que necesitamos a todo y a todos para ese avance⁴³. Si la búsqueda de la emancipación llevó a la construcción de una pedagogía crítica la toma de conciencia de la dependencia lleva a la construcción de una pedagogía de lo común. No es extraño que en los últimos años haya emergido con fuerza el estudio de lo común, del *pro común* o de los bienes comunes (Esposito, 2007; Laval y Dardot, 2015; Ramis, 2017); probablemente responde a una necesidad que comienza a ser globalmente vislumbrada.

Señala Biesta (2020, 2020a, 2023) que la educación tiende a cumplir tres funciones principales. La *cualificación*, que supone la adquisición de conocimientos, habilidad y actitudes para hacer algo. La *socialización*, que consiste en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para relacionarse con otras personas. Y la *subjetivación*, que implica la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para construirse en el mundo. Este mismo autor las analiza en relación con la mayor o menor independencia que proponen frente a las estructuras y prácticas sociales existentes y las relaciona, en consecuencia, con la emancipación.

Se hace necesario actualizar estas tres funciones en relación con la interdependencia global⁴⁴, esto es, humana y no humana, y con las maneras en que intersectan con la pedagogía de lo común. Esto afecta a las tres funciones, pero, especialmente a la segunda y a la tercera. En otro lugar he defendido que la pedagogía social ha de transformarse en una pedagogía de lo común, porque lo común es un concepto normativo, a diferencia de lo social que es descriptivo (Úcar, 2016, 2018). Esto supone que la socialización no sólo se orienta a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten las interacciones sociales y la cohesión y continuidad social. Sino que busca, intencional y explícitamente, la interiorización de valores relacionados con el respeto, el cuidado y la promoción de todo aquello que es compartido y de todos aquellos

⁴³ Haraway apunta que *simbiogénesis (...) significa generar-con. Nada es realmente autopoietico o autoorganizado* [como hemos pensado durante mucho tiempo fundados en la 'teoría de Santiago' de Maturana y Varela]. (...) *Simpóiesis es una palabra apropiada para los sistemas históricos complejos, dinámicos, receptivos, situados. Es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía* (2019, p. 23).

⁴⁴ Quiero precisar que el uso del concepto "global" en relación con la interdependencia incluye todo(s) lo(s) local que constituyen la globalidad del planeta. Ver Latour 2019, 2021 y Hui 2020 para una reinterpretación actualizada de estos conceptos.

seres con los que se comparte. Eso hace que entendamos la socialización no como un concepto y una función sociológica sino claramente pedagógica⁴⁵.

Algo parecido sucede con la subjetivación. Uno no puede construirse en el mundo, de espaldas, de manera agresiva o sin tomar en consideración al propio mundo. O, de manera más precisa, puede hacerlo, pero entonces el mundo que heredamos es, precisamente, este mundo en peligro y con un futuro incierto que hoy tenemos. En otro lugar he defendido que la singularidad de cada persona (*¿subjetivación?*) obedece a las elecciones que ha ido haciendo a lo largo de toda su vida y que, en ese sentido, toda pedagogía debe ser una pedagogía de la elección (Úcar 2016a). Una pedagogía que acompañe y oriente a las personas hacia elecciones personales que se enmarquen o que en ningún caso vayan contra el mundo común que compartimos. No se trata tanto de *interrumpir* o de generar *resistencia* en las personas que aprenden para ayudarlas a que aprendan, como sostienen algunos autores (O'Brien, 2023). Se trata, desde mi punto de vista, de persuadirlas, más allá de sus propios deseos e intereses, de la necesidad inexorable de pensar, elegir y actuar en beneficio de lo común. Lo que pretendemos es ligar íntimamente la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para construirse en el mundo con el aprendizaje de lo común que, como señalan Laval y Dardot *instituímos y nos instituye* (2015, p. 318). O, en otros términos, de vincular de manera indisociable, el crecimiento y el desarrollo de las personas al de todos los seres y contextos con y en los que se produce⁴⁶.

Hoy toda educación, se dé donde se dé y la dé quien la dé, ha de tener, desde mi punto de vista, un propósito general al que se subordinen el resto de las funciones apuntadas. La cualificación, la socialización y la subjetivación, más allá de los espacios y tiempos en los que se produzcan y de las personas profesionales que acompañen o enseñen a los aprendices, se han de subordinar y conectar con el aprendizaje del lenguaje más importante, necesario y urgente para las personas que habitamos este planeta, esto es, el lenguaje de lo común.

⁴⁵ De hecho, en este nuevo marco, sería mucho más preciso y tendría más sentido caracterizar esta función de la educación con el nombre de “*comunización*” o “*comunitarización*”, si no fuera por las connotaciones que, debido a su historia, acompañan a estos términos.

⁴⁶ Hay que tomar conciencia de que “*lo común*” es, también, “*lo propio*”; aunque es cierto que lo primero no agota lo segundo y de aquí se derivan, con toda probabilidad, buena parte de las problemáticas de las personas para actuar por y para lo común. No tengo duda, sin embargo, de que nuestro futuro como especie depende, ya ahora y lo hará más en los próximos años, de nuestra capacidad para conjugar estas dos perspectivas y para generar entre ellas una relación directa antes que inversa como, por ejemplo, ha estado propiciando el neoliberalismo. Me parece que la educación puede jugar aquí un importante papel ayudando a las personas a tomar conciencia de que cuanto más coincida “*lo propio*” con “*lo común*”, cuanto más directa sea la relación entre ellos, más posibilidades tenemos de sobrevivir y de mejorar nuestras vidas. Más posibilidades, en definitiva, de reorientar el rumbo actual de la vida en el planeta.

3.1. Ideas-fuerza para la educación que viene

No se puede saber la educación que viene, de la misma manera que es imposible conocer hacia qué sociedad o sociedades nos dirigimos. Por eso, siguiendo la tradición anticipatoria y especulativa de la ciencia ficción, voy a proyectar en este punto algunas ideas-fuerza que, más allá de lo realistas o viables que puedan ser en el presente, nos ayuden a visualizar mundos posibles. Lo primero que hay que señalar es que todo lo que se plantea a continuación está complementado, reforzado, ayudado y sostenido por las tecnologías de la información y la comunicación y por inteligencias artificiales diversas que facilitan y optimizan los procesos educativos que describo⁴⁷.

a) La dependencia y la participación como bases generales de la educación y la pedagogía.

Una dependencia que se entiende entre humanos, pero también respecto del conjunto de seres y objetos que conforman el planeta tierra. Y una participación entendida, en el sentido que plantea García Roca (2004), como ser parte y formar parte. Somos interdependientes porque todos y todo somos parte y formamos parte de esa *nave tierra* que planteó el visionario Buckminster Fuller (1981) en 1895. Una educación y una pedagogía que están conectadas con la propia comunidad territorial y con el mundo a través de las inteligencias artificiales personalizadas (IAP)⁴⁸ que tienen tanto los profesionales de la educación como cada uno de los aprendices.

b) La educación y el aprendizaje son ubicuos: están en todos los espacios y tiempos y son tremendamente versátiles. Solo requieren de (1) alguien dispuesto a aprender y/o (2) alguien dispuesto a enseñar/acompañar y/o (3) algo susceptible de ser observado, imitado, estudiado o aprendido.

⁴⁷ Hui (2020) plantea cosas muy interesantes al respecto: *El modo en que vemos la tecnología como mera fuerza productiva y mecanismo capitalista para el incremento de la plusvalía nos impide vislumbrar en ella el potencial descolonizador* (p.13). *Tanto la noodiversidad (o diversidad de pensamiento) como la biodiversidad dependen de la tecnodiversidad, que se resiste a ser sincronizada y homogeneizada* (p. 138). *Necesitamos (...) proponer una nueva agenda y una nueva imaginación de la tecnología que abran paso a nuevas formas de vida sociales, políticas y estéticas, a nuevas relaciones con los no-humanos, la Tierra y el cosmos* (p. 84).

⁴⁸ El modelo de IAP o de IAE, como apunto más adelante en este mismo apartado, lo tomo de Stephenson (1996) y de lo que él denomina, en el marco de su novela, el “*Manual ilustrado para jovencitas*”. El manual es un libro elaborado con materiales parecidos al grafeno que se adapta al nivel cognitivo, procedimental y actitudinal de Nell, una niña de cuatro años. Comienza con un método de alfabetización parecido al de las palabras generadoras de Freire y va construyendo historias que se van adaptando a la realidad y al ritmo de aprendizaje de Nell. Aunque la trama es de acción y aventuras es interesante la propuesta de una IA personalizada para ayudar y acompañar los procesos educativos de las personas. Ver https://es.wikipedia.org/wiki/La_era_del_diamante.

- c) La educación y el aprendizaje están descentrados. No existe un único centro aglutinador de toda la educación. Existen múltiples “Núcleos Educativos Comunitarios” (NEC) distribuidos territorialmente por toda la comunidad en los que es posible hacer, experimentar y aprender diferentes cosas o desarrollar trayectorias diversas de aprendizaje. Los diferentes NEC pueden tener mayor o menor estabilidad y continuidad en el tiempo y en el espacio en función de las necesidades e intereses de las personas, los grupos o la propia comunidad. Los puede haber de larga duración o efímeros en función de necesidades, intereses o proyectos concretos. En otros términos, el NEC no es una institución, sino una multiplicidad de espacios y tiempos educativos. Allí donde pueda haber educación, acompañamiento educativo o aprendizaje, es posible crear un NEC. La comunidad es aquí entendida en sentido amplio y abierto. Eso significa que puede tomar formas muy diferentes en función de contextos específicos y, especialmente, de aquello que consensuen las personas que sean y formen parte de ella⁴⁹.
- d) La educación y el aprendizaje se organizan individualmente y/o en pequeños grupos de 4 o 5 aprendices denominados “Unidades Educativas” (UE) que, en función de los intereses o las necesidades de aprendizaje pueden agruparse en dos o más unidades y que pueden, asimismo, transitar entre diferentes NEC. Cada aprendiz tiene su propia (IAP) que lo conecta con la comunidad y con el mundo. Cada una de dichas UE está a cargo de un profesional de la educación que se va intercambiando y rotando con otras unidades. Los tiempos educativos son variables y son negociados dentro de cada UE.
- e) La educación, el acompañamiento educativo y el aprendizaje están, en la medida que sea posible, mayoritariamente contextualizados. La mayoría de los NEC se especializan en determinadas temáticas que se hayan, en general, vinculadas al tipo de actividad que desarrolla la persona/organización/institución/entidad comunitaria que los acoge o el contexto territorial específico en el que se desarrollan. En ellas las UE desarrollan acciones de observación, indagación, experimentación y aprendizaje vinculadas a las actividades propias de dicha persona/organización/institución/entidad o del contexto territorial.
- f) La educación está distribuida por toda la comunidad. Eso supone pasar de llevar el aprendizaje a las personas (escolarizar), a llevar a las personas al aprendizaje (comunitarizar/contextualizar). Algo que implica, asimismo, despojar de las connotaciones escolares a los conceptos de educación y aprendizaje. Se podría decir que la educación es itinerante; que se mueve, con los aprendices, los profesionales, las IAPs, las temáticas, las

⁴⁹ Consultar, a este respecto, Úcar, 2012 y 2016a.

problematizaciones, las experimentaciones e indagaciones específicas y los lenguajes, por los distintos estratos y niveles que entretejen la vida comunitaria.

- g) Cada comunidad cuenta con un equipo de conectores (EdC) que actúa a partir de liderazgos imaginativos, de intermediación, situacionales y proyectivos. Está constituido por 3 ó 4 profesionales de la educación y la pedagogía. Son profesionales imaginativos capaces de delegar, reconocer, estimular, conectar y reforzar los protagonismos de las personas, proyectos, iniciativas comunitarias y entidades susceptibles de generar espacios educativos aptos para las UEs. Son profesionales con una gran habilidad comunicativa y visión educativa estratégica que conectan, median, canalizan y catalizan relaciones entre profesionales de la educación, las personas de la comunidad y profesionales de otros campos y las diferentes iniciativas y procesos que se están desarrollando en la comunidad. Son profesionales de la mediación y la conexión, por último, que tienen la visión holística e integral de la educación y pedagogía en la comunidad.
- h) En cada comunidad existe una inteligencia artificial comunitaria (IAC) que dispone, entre otras cosas, de un mapa/repositorio público y abierto de recursos educativos comunitarios que se va actualizando continuamente y que se haya conectado con los mapas de otras comunidades y con el mundo global. Esta IAC está directamente conectada con los EdC y a través de este equipo con todos los profesionales de los NEC. Recurso significa: todo aquello susceptible de ser aprendido o utilizado para aprender. De lo que se trata es de generar inteligencia estratégica comunitaria. A nivel de gobernanza supone generar conexiones intersectoriales e interdepartamentales, perspectivas transversales, cruces diagonales en las estructuras, alianzas estratégicas, perspectivas comunitarias integrales, procesos anidados, etc. Lo que se busca es traspasar, cruzar y permeabilizar las fronteras institucionales y organizativas tradicionales.
- i) La educación es compartida por toda la comunidad. Hay que redefinir las responsabilidades de las personas, los grupos, las organizaciones y los diferentes servicios de la administración en relación con la educación, el acompañamiento educativo y los aprendizajes de los niños y jóvenes. Hay que extender el sentimiento del “nosotros” (hoy centrado solo en la escuela) al conjunto de la comunidad. Es necesaria la responsabilización de toda la comunidad en la tarea educadora⁵⁰.

⁵⁰ Uno de los ejemplos actuales más interesantes en este sentido, citado en el punto anterior, es el proyecto denominado *Camino Escolar*.

- j) *El currículum está desescolarizado.* El currículum ha de ser extendido, distribuido, situado y expandido. El currículum no puede ser ni tiene que desarrollarse de la misma forma que lo hace en la actualidad. Puede seguir siendo, y posiblemente así debe ser, el principio unificador y organizador de la educación, los acompañamientos educativos y los aprendizajes, pero estos últimos deben conectarse y contextualizarse con la práctica de la vida comunitaria. Esto significa, entre otras cosas, que el currículum debe flexibilizarse y extenderse para dar cabida al conjunto de actividades y lenguajes que constituyen la práctica de la vida cotidiana de las personas en su propio marco sociocultural comunitario. El nuevo currículum debe estar expandido y tiene que ser compartido e impartido por el conjunto de la comunidad a partir, obviamente, del liderazgo y la coordinación de los profesionales de la docencia, el acompañamiento educativo y el aprendizaje.
- k) *El currículum se focaliza mayoritariamente sobre el aprendizaje de los diferentes lenguajes necesarios para vivir en comunidades complejas* (social, político, económico, lingüístico, matemático, tecnológico, geológico, digital, físico, de la salud, etc.). Lenguaje significa en este contexto, el conjunto de códigos necesarios para interactuar de forma competente y adecuada en un determinado ámbito de comunicación. Más que los contenidos y las competencias, los NEC enseñan y enfatizan, el aprendizaje de los múltiples lenguajes que constituyen la vida, presencial y virtual, de las personas y las comunidades auxiliados por las respectivas IAPs. Y, asimismo, la comunidad territorial y virtual es también el lugar donde los niños y las niñas practican, profundizan y perfeccionan estos lenguajes que, a diferencia de los contenidos tradicionales que rápidamente se vuelven obsoletos, se van desarrollando y actualizando con el uso.
- l) *El núcleo sobre el que se construye el currículum es el metalenguaje de lo común.* Un metalenguaje que hay que empezar aprender en la familia y que se constituye como la base y el referente para el resto de los lenguajes que se aprenden en los NEC. En estos núcleos no se trata sólo de aprender “cosas” (contenidos) ni únicamente de *aprender a ser*, de *aprender a estar* y de *aprender a hacer*. De lo que se trata, por encima de todo, es de *aprender a vivir juntos*⁵¹ con justicia (Cortina, 1997) y en armonía. Eso sólo puede ser aprendido estando juntos y, sobre todo, aprendiendo a gestionar y a negociar las emociones que sentimos con y frente a los otros, humanos y no humanos, y a los contextos territoriales y comunitarios que habitamos. Aprendiendo, por último, a generar y a construir los espacios de lo común. *La*

⁵¹ Estos son los cuatro pilares de la educación definidos por el llamado *Informe Delors* titulado “*La educación encierra un tesoro*” en 1996. Una actualización del contenido de “*juntos*” supondría que se refiere al conjunto de seres y objetos que conforman el planeta tierra.

actividad de institución de lo común –apuntan Laval/Dardot- sólo puede ser común, de tal manera que lo común es al mismo tiempo una cualidad del actuar y aquello que ese actuar instituye (2015, p. 318).

- m) La función principal de las personas profesionales de la educación, auxiliadas por inteligencias artificiales especializadas en educación (IAE) es la de acompañar, enseñar y ayudar a aprender a los niños y las niñas con los que actúan. Conocen en profundidad la comunidad y están en comunicación directa con los EdC para detectar posibles nuevos NEC. Son capaces de conectar los intereses y deseos de los aprendices, a los que acompañan y enseñan, con los recursos educativos que les ofrece su comunidad y las comunidades virtuales con las que establecen comunicación y mantienen relaciones.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Si algo nos ha enseñado la historia es que los seres humanos somos capaces de cambiar las cosas. La historia, incluso la de los perdedores -si ha sido documentada-, no es sino un prólogo. Por eso Deleuze (2014) defiende que los *devenires* tienen más importancia que la historia. Lo que estamos viviendo en el presente, es precisamente un “*devenir*”; un estar yendo hacia un algo que, más allá de cualquier pronóstico, tenemos claro que hay que construir. Pero, según Haraway, el devenir actual es diferente; advierte que o *devenimos-con o no devenimos en absoluto* (2019, p. 22). Es precisamente en este devenir compartido hacia un futuro venturoso donde pensamos que la educación y la pedagogía tienen un importante papel que desempeñar.

Las últimas décadas nos han hecho plenamente conscientes de que, con nuestras acciones e inacciones, podemos producir mundos o, simplemente, destruirlos. A pesar de que los pronósticos hacia el futuro son hoy, como hemos apuntado, muy negativos, yo escojo, desde una perspectiva pedagógica y educativa, la esperanza. Creo que la conciencia mundial sobre la necesidad de cambiar las cosas se está extendiendo, de forma gradual pero continua, por todo el planeta. Y pienso también que, a medio plazo, eso va a ir modificando el rumbo del mundo y las maneras de relacionarnos con él y entre nosotros. Me alinee con todos los pensadores (Touraine, Castells, Darendorf, Jonas, Beck, Habermas, Sennett, Bauman, Stengers, Lovelock, Margulys, Haraway, Sloterdijk y Latour, entre muchos otros) que, a lo largo de estas últimas décadas, de una manera u otra, han ido insistiendo y demandando la necesidad de construir una

sociedad planetaria, plural y polifónica, capaz de desarrollar e impulsar políticas socioambientales globales⁵².

Freire (2012) decía que el primer paso para cambiar las cosas es creer que dicho cambio es posible. Solo desde la esperanza en las propias posibilidades es posible construir o caminar hacia un futuro escogido y determinado entre todos los futuros posibles. Los tiempos actuales son difíciles, convulsos e inciertos y abundan oscuros agoreros que pronostican un futuro negro. Defiendo que hay que partir de las problemáticas que sufrimos luchando de manera decidida por cambiarlas y sabiendo íntimamente que es posible hacerlo. Cada camino, cada persona, cada acción cuenta en la configuración de dicha senda. Por eso la sentencia inicial de Sloterdijk es tan necesaria e importante en estos tiempos: *Has de cambiar tu vida*. Una exhortación que nos interpela a todas las personas que habitamos el planeta.

El mismo Sloterdijk (2020) nos proporciona un posible programa pedagógico para empezar a reconstruir este presente. Es el denominado *imperativo solidario*, que elabora a partir de su teoría sobre la co-inmunidad y los sistemas de inmunidad humanos. Este autor actualiza los sucesivos *imperativos* elaborados por los filósofos a lo largo de la historia: el *categorico* de Kant; el *social* de Marx; y el *ecológico* de Jonas. El *imperativo solidario* que formula Sloterdijk dice así: *obra de tal modo que por las consecuencias de tu acción se fomente, o al menos no se impida, el surgimiento de un sistema global de solidaridad. Obra de tal modo que la praxis usual hasta ahora del saqueo y de la externalización pueda ser sustituida por un “ethos” de protección global. Obra de tal modo que por las consecuencias de tus acciones no surjan más pérdidas de tiempo en el cambio inexcusable en interés de todos*. (2020, pos. 4460).

Un programa claramente coincidente y por tanto asumible por la educación y la pedagogía. Tanto una como otra se fundamentan, en primer lugar, en la convicción profunda de que siempre hay espacio para el cambio y para la mejora. En segundo lugar, en una confianza incondicional en las posibilidades y las capacidades de las personas, los grupos y las comunidades para actuar sobre sus propias vidas en sus entornos vitales. Y, en tercer y último lugar, en la seguridad de que no hay nada escrito y de que todo está por escribir, por inventar o por descubrir. Me parece

⁵² Dice Haraway: *la recuperación aún es posible, pero solo en alianzas multiespecies, por encima de las divisiones asesinas de naturaleza, cultura y tecnología y de organismo, lenguaje y máquina* (2019, p. 205).

que esas tres características, que constituyen el ADN de la educación y la pedagogía, hacen que estas últimas resulten indispensables para ayudarnos a redireccionar el rumbo del planeta.

Bibliografía

- Avanessian, A. y Reis, M. (Comp.) (2017). *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Avanessian, A. (2021). *Meta-futuros. Perspectivas especulativas para el mundo que viene*. Barcelona: Holobionte Ediciones.
- Arias Maldonado, M. (2018). *Antropoceno. La política en la era humana*. Madrid: Taurus.
- Barrero-Fernández, B., Mula-Falcón, J. & Domingo, J. (2022). Educational constellations: A systematic review of macronetworks in education. *The international Journal of Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2022-0339>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Berardi, F. “Bifo” (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Berardi, F. “Bifo” (2020). *Autómata y caos. Cartografías de la oscuridad*. Madrid: Enclave de libros.
- Berardi, F. “Bifo” (2022). *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Motes on the social psychology of PISA. *Ethics and education* 10(3), 348-360.
- Biesta, G. (2019). Reclaiming Teaching for Teacher Education: Towards a Spiral Curriculum. *Beijing international review of education*, 1. 259-272.
- Biesta, G. (2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. London: Boomsbury Academic.

- Biesta, G. (2020a). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Biesta, G. (2023). Whose School is it Anyway? On the Insistence of Education and the Need for the Emancipation of the School. In C.A. Säfström & G. Biesta, G. (Eds) *The new publicness of education after the critique of neo-liberalism*. London/New York: Routledge.
- Bratton, B. (2021). *La terraformación. Programa para el diseño de una planetariedad viable*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Buckminster Fuller, R. (1981). *Critical path*. New York: St. Martin's Press.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>.
- Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3. Madrid: Alianza.
- Civís, M. y Díaz-Gibson, J. (2021). Validación de microestrategias en la NetEdu Tool: una herramienta para conectar ecosistemas educativos. *Cultura & Educación*, 33(3), 470-485. <https://doi.org/1080/11356405.2021.1951501>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coeckelbergh, M. (2021). *Ética de la inteligencia artificial*. Madrid: Cátedra.
- Coeckelbergh, M. (2023). *La filosofía política de la inteligencia artificial. Una introducción*. Madrid: Cátedra.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cummings, C., Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the School Gates. Can Full Service and Extended Schools Overcome Disadvantage?* New York: Routledge.
- Danowski, D. y Viveiros de Castro, E. (2019). *¿Hay un mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Deleuze, G. (2014). *Conversaciones (1972-1990)*. Quinta edición. Valencia: Pre-textos.
- Espósito, R. (2007). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Fisher, M. (2020). *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Freire, P. (1974). "Conscientization". *Cross Currents*, 24 (1), 23-28.
- Galán Carretero, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació*

- García Canclini, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Calas: Universidad de Guadalajara.
- García Roca, J. (2004). *Programas y proyectos de participación social*. Madrid: Síntesis.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. E-book. Bilbao: Consonni.
- Haraway, D. (2020). *Manifiesto cibernético*. Madrid: Kaótica.
- Hartman, G. (2020). *Realismo raro. Lovecraft y la filosofía*. Barcelona: Holobionte Ediciones.
- Hase, S. y Kenyon, C. (Eds.) (2013). *Self-determined learning: heutagogy in action*. Londres/New York Bloomsbury Academic.
- Herrington, J. y Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. <https://doi.org/10.1007/BF02319856>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Ireland, A. (2022). *Filosofía-ficción. Inteligencia artificial, tecnología oculta y el fin de la humanidad*. Barcelona: Holobionte Ediciones.
- Latour, B. (2019). *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*. E-book. Barcelona: Penguin Random House.
- Latour, B. (2021). *¿Dónde estoy? Una guía para habitar el planeta*. E-book. Barcelona: Penguin Random House.
- Latour, B. (2023). *Habitar la tierra. Conversaciones con Nicolas Truong*. Barcelona: Arcadia.
- Laval, CH. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Nancy, J.L. (2021). *La frágil piel del mundo*. Madrid: De conatus.

- O'Brien, E. (2023). El Educador, interrumpido. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 19–38. <https://doi.org/10.14201/teri.29418>
- Ramis, A. (2017). *Bienes comunes y democracia. Crítica del individualismo posesivo*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- Rifkin, J. (2001). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Rosa, H. (2010). *Aliénation et acceleration. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. París: La Découverte.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Madrid: Katz Editores.
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropológica*. Valencia: Pre-textos. Segunda impresión (Enero).
- Sloterdijk, P. (2014). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. y Heinrichs, H-J. (2014). *El sol y la muerte*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo XX?* Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2020). *La herencia del Dios perdido*. E-book. Madrid: Siruela.
- Stephenson, N. (1996). *La era del diamante: manual ilustrado para jovencitas*. Barcelona: Nova.
- Touraine, A. (1999). Iguales y diferentes. (36-42) en UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid UNESCO/CINDOC: Acento editorial.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris: Éditions du Seuil.
- Úcar, X. (2009). Acción comunitaria e intervención socioeducativa en un mundo globalizado. Pp. 13-45, en X. Úcar (Coord.) y otros (2009) *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria. En España, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. Barcelona: Graò.

- Úcar, X. (2012). “La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria”, pp. 37-73, en A. Zambrano y H. Berroeta (Comps.) *Teoría y práctica de la acción comunitaria. Aportes desde la psicología comunitaria*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.
- Úcar, X. (2016a). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC.
- Úcar, X. (2018). Pedagogía Social/Educación social. P. 592-607. En D. Keller; H. N. O’Neil; D. Schugurensky & K. Villaseñor (Ed.) *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations/Pedagogía Social y Educación Social: Conectando Tradiciones e Innovaciones*. Phoenix, Arizona: Social Pedagogy Association.
- Úcar, X. (2021). Constructing questions for the social professions of today: the case of social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 9. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.1.009>.
- Úcar, X. (2021a). Social pedagogy, social education, and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Úcar, X. (2022). Tejidos y tramas de lo social: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *RES, Revista de educación social*, 35, Julio-diciembre, 343-368.
- Úcar, X. (2023). La educación escindida. Perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>
- UNESCO (2021). *Los futuros de la Educación. Aprender a convertirse*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801_spa
- UNESCO (2021a) *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Wark, M. (2021). *El capitalismo ha muerto. El ascenso de la clase vectorialista*. Barcelona: Holobionte Ediciones.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZEMOSS98 (2012). *La educación expandida*. <http://www.zemos98.org/descargas/educacionexpandida-ZEMOS98.pdf>