

Título: Distopías del presente en el horizonte de la pedagogía

Autoras:

María Silvia Serra (maria.silvia.serra@gmail.com) Titular Ordinaria de Pedagogía, Departamento de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Leandra Bonofiglio. Jefe de Trabajos Prácticos de Pedagogía, Departamento de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Eje 3: Pedagogía, producción y diálogo de saberes.

Resumen:

La configuración de la pedagogía como saber se ha asentado sobre una particular relación con el tiempo. Como parte de la construcción de las sociedades modernas el horizonte utópico de la pedagogía atravesó desde sus principios organizacionales hasta los fines que la educación se dio a sí misma.

Varios siglos después las instituciones educativas conservan un uso del tiempo que no ha roto con ese pasado, y establecen para sus prácticas un horizonte de transformación tanto individual como social, que se sigue plasmando en la construcción de un ciudadano. Sin embargo, los relatos políticos y económicos que organizaron las sociedades modernas presentan agudas crisis, al punto que suele postularse la caída de las utopías. Una señal de esto lo constituyen las ficciones sobre el futuro contemporáneas. Han florecido en la última década en el campo de la literatura juvenil diversos relatos que describen esos mundos, pero alterando radicalmente la idea de sociedades utópicas y poniendo de relieve distopías y nuevas formas de control.

La intención de esta investigación es indagar cómo se enlazan las pedagogías de nuestro tiempo con horizontes sociales distópicos y con un masivo y generalizado descreimiento por lo que vendrá. La hipótesis es que este desfasaje entre prácticas pedagógicas y futuro contribuyen a la pérdida de eficacia de las instituciones escolares.

Palabras clave:

PEDAGOGÍA, LITERATURA JUVENIL, UTOPIA, DISTOPÍA

Distopías del presente en el horizonte de la pedagogía

María Silvia Serra

Leandra Bonofiglio

Utopías,

“la borrachera de una especie de orgía filosófico”

(Gaspard Real de Curban, siglo XVIII);

“el archivo de cuadraturas de los círculos”

(Antonio Genovesi, siglo XVIII)

Utópicos,

*“sabelotodos dispuestos sin tregua a explicar a quien quisiera
escucharlos la solución a todos esos problemas”*

(Fredric Jameson, 2009)

La configuración de la pedagogía como saber, ordenada alrededor de la experiencia escolar en el marco de la emergencia de las sociedades modernas, se ha asentado sobre una particular relación con el tiempo por venir. En ella, nos interesa destacar su vinculación con los relatos utópicos, horizontes ideales que traccionaron la acción humana en general y la pedagógica en particular.

Como parte de la construcción de esas sociedades, y en consonancia con el despliegue de unos principios ligados a la ciudadanía y unas instituciones que funciona(ría)n con principios análogos, el horizonte utópico de la pedagogía moderna atravesó desde sus principios organizacionales hasta los fines que la educación se dio a sí misma.

Varios siglos después las instituciones educativas conservan muchos de sus rasgos originales. El uso del tiempo y del espacio que postulan no ha roto con ese pasado; y establecen para sus prácticas un horizonte de transformación tanto individual como social, que se sigue plasmando en la construcción de un ciudadano. Sin embargo, los relatos políticos y económicos que organizaron las sociedades modernas presentan agudas crisis, al punto que suele postularse la caída de las utopías.

Pero no sólo es el pensamiento filosófico y la reflexión política la que agujeronea el edificio moderno del pensamiento. En el campo de la cultural popular nos gustaría señalar especialmente el florecimiento de nuevas ficciones sobre el futuro: la emergencia en la última década en el ámbito de la literatura juvenil de diversos relatos que describen mundos por venir, pero alterando radicalmente la idea de sociedades utópicas y poniendo de relieve

distopías y nuevas formas de control. La masividad que algunas de estas “sagas” han alcanzado, no sólo desde los libros sino también desde el cine, refuerza el quiebre entre presente y futuro en el imaginario de las generaciones de adolescentes y jóvenes y deja a la educación escolar anclada en relatos que tienen más que ver con el pasado con un futuro soñado.

¿Es posible vincular el modo que una generación establece con el futuro a través de las ficciones que se a da leer a sí misma? ¿Cómo conviven prácticas ligadas a la construcción de una sociedad determinada con un imaginario de futuro que descrea de ese horizonte?

La intención de este trabajo es indagar cómo, en el presente, se enlazan las pedagogías de nuestro tiempo con horizontes sociales distópicos y con un masivo y generalizado descreimiento por lo que vendrá. La hipótesis es que este desfasaje entre prácticas pedagógicas y futuro contribuye a la pérdida de eficacia de las instituciones escolares y nos obliga a reconsiderar el vínculo entre pedagogía y tiempo.

Acerca de la noción de utopía

De uso corriente en el habla cotidiana, la noción de utopía remite a más de un significado. Lo utópico por momentos es inalcanzable, imposible, irrealizable, y por momentos se enlaza con los sueños, con horizontes de realización, personal o colectiva, donde juega un papel clave en la motorización de la acción del presente.

Lo mismo sucede con su abordaje conceptual: el término cobra distintos sentidos según se lo ubique en un discurso político, literario o filosófico. Incluso como género literario, a lo largo de los últimos cuatro siglos las utopías presentan escenarios a veces opuestos entre sí, por lo que es difícil encontrar elementos comunes que estén presentes en todos los relatos utópicos. Quizá el elemento común lo encontremos en su etimología: ésta remite a un lugar inexistente pero al mismo tiempo feliz, óptimo e inalcanzable (Massey, 2002).

En los estudios de filosofía política, la noción de utopía ha venido teniendo una renovada atención. Nos gustaría, desde ellos, introducir algunas cuestiones que pueden ser útiles para la revisión de su uso en el campo pedagógico, a partir de la recuperación que hacen del vínculo entre acción política y perspectiva utópica.

En primer lugar, tomaremos la obra de Fredric Jameson, *Arqueologías del futuro*. Allí este autor señala cómo la noción de utopía es recuperada en las últimas décadas por las nuevas generaciones de la “izquierda pos globalización”, frente al descrédito de los partidos de izquierda y el escepticismo acerca de las concepciones tradicionales de revolución. Dispuestos a no claudicar frente a lo que se muestra como el triunfo irreversible del

capitalismo, ofrecen concebir sistemas alternativos, donde la imaginación utópica permite hacer visible una otredad radical, que se hace presente como “chispas de una cometa” en los caminos del cambio de nuestra existencia social (Jameson, 2009). Los relatos políticos que se han desarrollado en algunos países latinoamericanos en la última década bien pueden inscribirse dentro de esta línea, donde vemos cómo sigue vigente la utopía como horizonte, no sólo en clave nacional sino también continental. En ellos, la educación viene teniendo un papel central en la construcción de una sociedad más igualitaria (Gentili, 2009)¹.

Sin embargo, en su análisis, Jameson distingue el género o el texto utópico propiamente dicho, que puede asimilarse al proyecto utópico que guía la acción política, a lo que denomina impulso utópico. Este impulso o deseo tiene que ver con los sueños humanos de un futuro mejor, y pareciera más tener que ver con el horizonte social de la realización individual que con la acción política que apuesta por la organización colectiva².

Esta distinción, aunque posee bordes difusos, resulta de utilidad en el campo pedagógico. Cuando situamos el proyecto pedagógico moderno, encarnado en los sistemas educativos en perfecta consonancia con un proyecto político que lo sostiene y alimenta, la utopía se ubica claramente como horizonte, como rumbo que se encarna en los fines que se establecen para la educación de un país, de una región, de una comunidad. Y aún cuando proyecto pedagógico y proyecto político pierdan sincronía, la dimensión colectiva de un proyecto educativo se hace presente cada vez que se invocan procesos educativos para la solución de problemas sociales puntuales: educación vial, educación sexual, educación ambiental, etc.. Allí se hace visible cómo la erradicación de una problemática social depende del éxito de una estrategia pedagógica.

Pero más allá del “proyecto” que alimenta una política educativa, la noción de impulso utópico sitúa la tensión, la fuerza que sostiene la intervención pedagógica en pos de un otro mejor, distinto, feliz. Este impulso utópico es horizonte y fuerza a la vez, pero no tiene la

¹ La reivindicación de las utopías ha sido propia también de otros movimientos de pensamiento. Al respecto, Massey afirma: “Desde mediados de los años sesenta, las diversas fases de la crisis mundial, determinada por el precio del petróleo, han reclamado la atención general acerca de los problemas de la realidad cotidiana. Sin embargo, más allá de la discusión teórica y de la investigación historiográfica sigue existiendo, como testimonio de la vitalidad del “género”, el recurso a la utopía por parte de los movimientos que presentan unas instancias sociales que implican una visión del mundo en contraste con el actual (ya se ha señalado, a título de ejemplo, el feminismo y el ecologismo)” (Massey, 2002: 1023).

² Jameson hace referencia al trabajo de Bloch para realizar esta distinción, señalando que: “Bloch postula un impulso utópico que rige todo lo orientado al futuro en la vida y la cultura; y lo abarca todo, desde los juegos a los medicamentos patentados, desde los mitos al entretenimiento de masas, desde la iconografía a la tecnología, desde la arquitectura al eros, desde el turismo a los chistes y el inconsciente”.

forma de proyecto político que deviene de la acción humana, sino que es la misma superficie de la cultura la que se piensa como posible de ser transformada en territorio de felicidad, individual o colectiva.

Lo que queremos señalar es que, en el campo de las intervenciones pedagógicas, el término utopía se hace presente no sólo en relación a los fines de un sistema que busca moldear la vida colectiva desde un ideal, sino también se hace presente en las operaciones que, aunque diseminadas, apuntan a un horizonte de realización personal, sea físico, estético, intelectual.

En segundo lugar, nos gustaría recuperar el aporte de Paul Ricœur, quien, en su formidable *Ideología y utopía* (2006), revisa el trabajo que la filosofía y la sociología han hecho de estas nociones y ofrece un camino renovado para pensarlas. Ricœur enlaza ideología e utopía desde la *imaginación* social y cultural. Más allá de las distinciones y aproximaciones entre estos dos términos -las que profundiza largamente-, nos interesa señalar en este escrito el modo que en Ricœur sitúa a la utopía, en tanto imaginación social, como parte constitutiva de la realidad social. Otorgando tanto a la ideología como a la utopía un papel constructivo y otro negativo, Ricœur señala que “una imaginación social, una imaginación cultural opera de manera constructiva y de manera destructiva como confirmación y como rechazo de la situación presente” (2006: 47). La utopía como horizonte, como meta, es parte constitutiva de la realidad social en cuanto es “plantilla” que organiza el sistema simbólico que sostiene la realidad³. Si bien las utopías se saben tales, al ser parte del campo cultural, como producciones literarias, participan de un régimen de credibilidad por parte del lector: “la utopía en su forma literaria suscita una especie de complicidad o connivencia por parte del lector bien dispuesto. El lector se inclina a aceptar la utopía como una hipótesis plausible. Puede ser parte de la estrategia literaria de la utopía aspirar a persuadir al lector por los medios retóricos de la ficción. Una ficción literaria es una variable imaginativa cuyas premisas el lector acepta por un momento” (2006: 290).

En ese sentido podemos pensar su función constructiva. En cuanto a su función destructiva, es justamente su noción asumida de “no lugar”, de distancia irreductible con el presente. Ricœur sostiene que “el “ningún lugar” de la utopía puede llegar a ser un pretexto de evasión, una manera de escapar a las contradicciones y ambigüedades del uso del poder y del ejercicio de la autoridad en una situación dada. Esta posibilidad de evasión que ofrece la

³ Ricœur se apoya en Geertz para plantear que “la índole misma de nuestra existencia biológica hace necesario otra clase de sistema de información, el sistema cultural. Como no poseemos un sistema genético de información tocante a la conducta humana, necesitamos un sistema cultural. No existe ninguna cultura sin semejante sistema” (2006: 54). Nos encontramos aquí con una definición de lo humano donde la cultura ocupa un papel central, muy en clave con el concepto moderno de educación.

utopía corresponde a una lógica de todo o nada. No existe ningún punto de conexión entre el “aquí” de la realidad social y el “otro lugar” de la utopía. Esta disyunción permite que la utopía evite cualquier obligación de afrontar las dificultades de una sociedad dada”. (2006: 59)⁴

Pero, y en este punto en consonancia con el abordaje de Jameson, Ricœur plantea que esta negatividad se vuelve productiva ya que ofrece un punto “exterior”, una subversión del presente que haría posible repensar la naturaleza de nuestra vida social. Jameson lo planteará de este modo: la utopía es parte de lo que somos, y su utilidad puede ser vista en clave de que nos hacen conscientes de nuestro “aprimamiento mental e ideológico”.

Pedagogía u utopía, pedagogía y distopía

Las articulaciones entre discurso pedagógico e utopía tienen más de una entrada. Por un lado, están los trabajos sobre los vínculos entre los orígenes de la reflexión pedagógica moderna y su diálogo con los utópicos, entre los que destacamos la obra de María Esther Aguirre Lora (1997), donde se enfatiza la perspectiva de la obra en su vinculación con su época. Pensar en Comenio como lector de Campanella o Andrëa permite ahondar en las condiciones históricas de posibilidad de sus preocupaciones y postulados.

Al mismo tiempo, la misma noción de utopía nos lleva a visitar a Comenio. Aldo Massey señala que un escritor es utópico cuando tiene fe en su imaginación política, cuando cree que “el mejor de los mundos no es solamente pensable, sino también posible e incluso inevitable, porque la misma fuerza de las cosas nos lleva hacia él” (Massey, 2002: 1618). Es quizá este rasgo el que nos hace pensar en este pedagogo como un utópico, más allá de que su obra no fuera literaria sino pedagógica. Y es un elemento central propio de la educación moderna: la fe en el poder de la educación para la construcción de un mundo mejor, o “nuevo”, fe que recorre todo el pensamiento pedagógico moderno y que encontramos intacta en Paulo Freire, tres siglos después. Aquí cobra fuerza la noción de utopía no como contenido sino como “estructura funcional” para usar las palabras de Jameson.

⁴ Al respecto, y en clave de ofrecer unos caminos para pensar la literatura contemporánea, vale traer a cuento las declaraciones del novelista británico Ian McEwan: “Una de las nociones más destructivas en la historia del pensamiento humano es la utopía. La idea de que puedes formar una sociedad perfecta, ya sea en esta vida o en otra posterior, es muy destructiva. Porque la consecuencia es que no importa si has matado a un millón de personas por el camino: el objetivo es la perfección y eso disculpa cualquier crimen. Es una fantasía que ha tenido sus equivalentes seculares, en el comunismo soviético, por ejemplo, y también en los nazis. La idea de la redención, una idea milenaria, siempre requiere enemigos”. Ian McEwan: “La utopía es una de las nociones más destructivas” entrevista publicada en El País, 24 de noviembre de 2014.

Otra entrada posible para pensar el vínculo entre pedagogía y utopía la ofrece Narodowski, cuando, al analizar el discurso pedagógico de los '90, distingue los proyectos pedagógicos utópicos de la utopía metodológica que conserva la educación aún cuando los primeros estén puestos en duda. (Naradowski, 1999).

Por último, me gustaría señalar la que se desprende del concepto de impulso utópico al que hicimos referencia: el deseo de ser convertirnos en otra cosa que promete horizontes de felicidad, deseo que si bien puede jugarse en clave individual se inscribe en el horizonte cultural de una sociedad.

Ahora bien, nos gustaría profundizar estas articulaciones en el marco de algunas preocupaciones del presente pedagógico, que invitan a pensar no ya en el término utopía sino en el de *distopía*. En el año 1999, sobre el fin de una década que en nuestro país dio lugar a importantes transformaciones de la educación que pusieron en duda la función de la educación escolar en la construcción de un mañana mejor, escribían Puiggrós y Dussel:

“No sabemos si la ruptura en la comunicación entre jóvenes y adultos en la escuela media es correlativa a una escisión en sus imaginarios y en sus utopías educacionales, es decir en la forma como prediseñan el futuro unos y otros. Tal vez imaginan lo mismo, aunque actúen de manera distinta. O es posible que se haya sobredeterminado utopías distópicas y que nadie imagine futuro alguno. Tampoco sabemos si el límite del futuro imaginado por los niños es correlativo a sus oportunidades reales actuales de realizar estudios formales. (...) Independiente de su carácter positivo o negativo, el contenido imaginario juega como utopía que es a la vez horizonte de los procesos educativos que se llevan a cabo”. (1999: 23)

Estas pedagogas, frente a los diagnósticos de crisis de las instituciones educativas, se preguntaban ya sobre la relación entre educación actual y futuros posibles: “¿cómo pensar el futuro pedagógico? ¿Cómo imaginar qué pasará con estos chicos, estos docentes, estos universitarios? ¿Qué pasará con las viejas fronteras en el nuevo siglo? Las únicas imágenes de futuro son las que nos proponen películas como Terminator y Blade Runner, en las que las distopías o visiones negativas del porvenir auguran tiempos aún más dolorosos, ¿o podemos imaginar futuros más esperanzadores?” (1999: 14).

Hoy, casi 20 años después, se vienen haciendo presentes nuevas imágenes del futuro. Estamos frente a un fenómeno editorial y cinematográfico del que los adolescentes y jóvenes son figura central: la publicación de diversas “sagas”, historias contadas de a partes, que relatan un futuro complejo, donde el protagonismo de los personajes se juega en la posibilidad de pensar otro mundo al que habitan.

Nos referimos a “Los juegos del hambre”, “Divergentes”. “Maze Runner”⁵ ... Lejos de constituir futuros utópicos, esbozan sociedades que tienen que lidiar con mecanismos de control muy diferentes a los propios de nuestras sociedades, con desigualdades, con injusticias. Y es en ellas donde los jóvenes asumen algún tipo de protagonismo para cambiar ese mundo en el que viven, que se suele caracterizar por ser cerrado, pero no justamente feliz.

De discutido valor literario, estas sagas se constituyeron rápidamente en *boom* editorial y son parte de las ficciones que consumen adolescentes y jóvenes de diversas latitudes. En el caso de los tres tomos de “Los juegos del hambre”, por ejemplo, se imprimieron más de 23.000.000 de copias, fue traducido a más de 30 idiomas, fue adaptado como audiolibro y se ha hecho su versión cinematográfica.

Acerca de *Los juegos del hambre*

Detengámonos, por un momento, en esta historia. Se trata de una sociedad organizada en 12 Distritos, y comandada por el Distrito principal, denominado Capitolio. No hay nada común, salvo el miedo y, en la mayoría de los distritos, la escasez de alimentos es cotidiana. Cada distrito tiene una organización en función de la producción y de lo que el Capitolio necesita y asigna. A través del control y el miedo, los individuos van siendo adecuados a lo que el Capitolio define para cada Distrito.

Hay una diferencia abismal en el estilo y modo de vida de los ciudadanos del Capitolio y los de los distritos. Entre los del Capitolio hay todo tipo de fiestas, eventos, mega producciones y diseños sobre el propio cuerpo, intervenciones estéticas, consumo al extremo. Para las poblaciones de los Distritos, el trabajo es duro y estricto y nada tiene que ver con lo elegido o deseado, se sigue el camino de los padres en relación a los oficios o se trabaja en las fábricas del Capitolio. El tiempo de ocio es mínimo, sólo en la infancia hay algo parecido en pequeñas dosis y luego es tiempo “robado” a las obligaciones...

La idea de felicidad no existe más que en los afectos más cercanos y en pocos momentos de “vida privada”, a modo de casamientos, nacimientos de los hijos, los que, inmediatamente luego de terminados se vuelven elementos de poder del Capitolio sobre la dominación psicológica. La idea de destino está subsumida al dominio del Capitolio, no hay escapatoria posible. El futuro es llegar a mañana.

⁵ Citamos acá las obras con las que estamos trabajando, pero podemos no dejar de señalar que son parte de un conjunto heterogéneo de relatos del futuro que presentan escenarios medievales, vampiros, tecnología de punta y otras extrañas combinaciones de futuros hipertecnologizados y mundos pasados.

Entre los sujetos se vislumbra el odio y el miedo, el deseo de mantener con vida a los seres más queridos y, en algunos personajes, como Peeta, uno de los protagonistas, aparece una idea de nobleza asociada a una ética de no dejarse manipular, de no hacer lo mismo, de no matarse unos a otros.

Coexisten elementos de lo que Foucault llama la sociedad de soberanía, con sus suplicios físicos, con elementos de las sociedades disciplinarias con la organización estratificada y lineal (escuela-ejército-fábrica-cárcel/castigo), y de la sociedad de control, con los dispositivos tecnológicos permanentes y sobre todo “LOS JUEGOS DEL HAMBRE”, un evento transmitido a toda la población en tiempo real, -cual Gran Hermano- donde representantes de los Distritos deben matarse entre ellos y gana el que consigue sobrevivir al resto.

En la organización que el Capitolio impone a los Distritos, cada familia tiene una casa asignada, con mínimas comodidades y una asignación ínfima de comida si cumple su trabajo o función. Para conseguir más debe “comprar” *teselas*, es decir agregar otra posibilidad de que sus hijos mayores de 12 años entren a los Juegos del Hambre. Hay mercados negros más o menos controlados en cada distrito donde se trocan elementos de primera necesidad. En el Capitolio hay riqueza al extremo y bienes suntuosos de los que disfrutan privadamente los ciudadanos. No hay una intención de igualdad alguna por parte del poder central.

En relación al conocimiento, hay una valoración de aquellos que tienen una especialidad o talento particular, pero la formación o transmisión es casi individual o por “naturaleza o autodidactia”, como Katniss con el arco, Beetee con las bombas, Gale con las trampas, la madre de Katniss con los saberes médicos -quien construye un primer libro donde se conservan los conocimientos de las plantas curadoras. En casi todos los casos el conocimiento no tiene un valor en sí mismo sino que es utilitario, y más ligado al entrenamiento físico y al adoctrinamiento.

La libertad no aparece en los protagonistas como algo real o vivido, más bien como huida, en algunos instantes, pero está asociada a la debilidad de no soportar. Aparece como idea por primera vez en el gesto de no ser títeres, cuando la protagonista asume una actitud de rebeldía frente al colectivo, y suscita adhesiones (con las bayas, al romper el campo de fuerza). Esto es lo que convierte a Katniss en símbolo de que hay chance de escapar del Capitolio y pone en marcha la rebelión.

Una vez iniciada esta chispa, la tarea es vencer al Capitolio y formar un gobierno con ideas más democráticas. Sin embargo vuelven a parecer la idea de venganza a través de unos

último Juegos del Hambre. Con el triunfo de la rebelión, se intenta construir un modo más igualitario, donde no haya hambre. La historia no nos cuenta si se logra, solo dice en un momento: “nuestros antepasados intentaron una forma de gobierno con representación de cada distrito donde se distribuya por igual, nunca dura mucho pero tal vez esta sea la buena”.

La sociedad que muestra es una sociedad de desigualdades, de injusticia. Pero no lo es por ser parte de un proyecto que está por concretarse, sino justamente que esas injusticias tienen que ver con el orden mismo de esas sociedades. Por eso hablamos de “distopías”: mundos futuros que dejan ver sociedades totalitarias, donde todos los órdenes están previstos, donde no hay lugar para el azar. Los caminos de la acción humana y sus posibilidades están prefijadas por un poder central que las ordena. Un orden pensable, con aires de familia a nuestras sociedades, lo que lo hace posible. Pero sin lugar para la libertad, el disenso, la acción política. Y una gesta rebelde.

Quizá en esos elementos pueda encontrarse el atractivo de estas historias para nuestros jóvenes: una fácil lectura de un mundo de injusticias flagrantes y obvias, u una liberación a mano de los jóvenes, no sin conflictos.

Jóvenes y horizontes distópicos

Imposible, frente a este fenómeno editorial, no reeditar y ampliar las preguntas de Puiggrós y Dussel. Si la imaginación social y cultural es parte constitutiva de nuestra realidad, ¿qué sucede cuando lo que aparece en el horizonte de las generaciones jóvenes es la incertidumbre, la oscuridad, el descrédito de un futuro mejor? ¿Cómo se procesan las prácticas educativas portadoras de una promesa de un mañana mejor, individual o colectivo? ¿qué lugar queda para las instituciones escolares, organizadas en sus formas sobre un ideal de ciudadano, de sociedad, de futuro por venir?

Sin embargo, los casi 20 años pasados desde la formulación de esas preguntas y la emergencia y masividad de la literatura de la que nos ocupamos hace que debamos revisitarlas con nuevas armas.

Sabemos de la necesidad de un horizonte, una meta, un deseo, para que sea posible la intervención educativa. ¿Pero cuál es su efectividad cuando esa sueño está escindido de las imaginaciones sociales y culturales que sostienen la acción política?

Reemplazar utopía por distopía no es menor. Massey señala que ligado al término distopía aparecen los futuros que se anuncian en los desarrollos ligados a la biología, como se vieron ya en *La Naranja Mecánica*, de Anthony Burgess o en *Un Mundo Feliz*, de Aldoux

Huxley. Si bien las ficciones del presente traen consigo otros rasgos, la manipulación a través de la ciencia o de la tecnología se hace presente como moneda corriente, y se legitima desde la popularización de los adelantos científicos en materia genética.

En el campo de la Pedagogía, los debates sobre las singularidades, la inscripción biológica de los aprendizajes, la importancia de las competencias y la desvalorización de las herencias culturales, renuevan las preguntas sobre lo que somos y lo que podemos ser, con el marco de nuevos escenarios que dibujan otros posibles futuros.

Textos como *Pulgarcita*, de Michel Sèrres, hacen hincapié en las identidades juveniles fraguadas al calor de las nuevas tecnologías. Serrès señala que los jóvenes no poseen la misma lógica que los adultos, ni comparten modos de habitar el tiempo y el espacio o el lenguaje, por lo que las preguntas sobre cómo transmitir las herencias y el sentido de las instituciones modernas, como la escuela, quedan abiertas.

Jameson afirma que “la dinámica fundamental de cualquier política utópica radicaré siempre en la dialéctica entre identidad y diferencia, en la medida en la que dicha política tenga por objetivo imaginar, y a veces incluso hacer realidad, un sistema radicalmente distinto a éste”. En este sentido, si la Pedagogía puede ser vista como el “camino”, el proceso que hace posible lo que la política imagina, lo que “hace realidad” en palabras de Jameson, esto pone en evidencia el irreductible vínculo entre proyecto pedagógico y proyecto político, y refuerza la naturaleza política de todo fin u objetivo pedagógico. Pero quizá, en el presente, no sea la escuela y el vínculo intergeneracional el que sostenga un objetivo pedagógico. Quizá el camino que se abre para la Pedagogía sea atender más las transformaciones de la sociedad y las voluntades lo que le permita encontrar un sentido.

Bibliografía citada:

Aguirre Lora, María Esther (1997). *Calidoscopios Comenianos I*. México CESU/Plaza y Valdés.

Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.

Jameson, Fredric (2009). *Arqueologías del futuro. El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de Ciencia Ficción*. Madrid: Akal.

Massey, Aldo (2002): "Utopía" en Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G.: *Diccionario de Política*. México: Siglo veintiuno editores.

Narodowski, Mariano. (1999) *Después de clase* Buenos Aires: Novedades educativas.

Puiggrós, Adriana y Dussel Inés (2001). "Fronteras educativas en el fin de siglo. Utopías y distopías en el imaginario pedagógico" en Puiggrós, A. y otros: *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.

Ricœur, Paul (2006). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.

Serrès, Michel (1994). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Siglo XXI.