



## TEORÍA Y EDUCACIÓN: ¿UNA RELACIÓN DE TRANSFERENCIA?

**THEORY AND EDUCATION: A TRANSFER RELATIONSHIP?**

**THÉORIE ET ÉDUCATION : UNE RELATION DE TRANSFERT ?**

Ester Pino



Universitat de Barcelona

[esterpino@ub.edu](mailto:esterpino@ub.edu)

Fecha de recepción: 09/06/2023

Fecha de aceptación: 29/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/tn.v7i1.28400>

**Resumen:** El presente artículo aborda diversas coyunturas históricas entre la teoría literaria y las políticas educativas gubernamentales con el objetivo de tender vías para una reflexión recíproca y productiva. En primer lugar, realizamos un recorrido por los usos educativos de la materia de literatura en la escuela moderna. A continuación, desarrollamos algunos de los debates teóricos en el pensamiento francés en torno a las instituciones y las prácticas educativas tras el Mayo del 68 a partir del pensamiento de Barthes, Lacan y Deleuze. Por último, analizamos el estatuto de la literatura en la última ley educativa en España con la intención de repensar la situación actual y contrarrestar con una respuesta ética la monetización de las competencias.

**Palabras clave:** teoría; educación; literatura; institucionalización; Mayo del 68; neoliberalismo.

**Abstract:** This article approaches several historical junctures between literary theory and government education policies with the aim of exploring ways for a reciprocal and productive reflection. First, we examine the educational uses of the subject of literature in the modern school. We then develop some of the theoretical debates in French thought on educational institutions and practices in the post-May '68 period, based on the ideas of Barthes, Lacan and Deleuze. Finally, we analyze the status of literature in the latest educational law in Spain with the objective of rethinking the current situation and counteracting the monetization of competences with an ethical response.

Keywords: Theory; Education; Literature; Institutionalization; May '68; Neoliberalism.

**Résumé:** Cet article aborde différents croisements historiques entre la théorie littéraire et les politiques gouvernementales en matière d'éducation, dans le but d'ouvrir des voies pour une réflexion réciproque et productive. Dans un premier temps, nous examinons les usages pédagogiques de la littérature dans l'école moderne. Nous développons ensuite certains débats théoriques de la pensée française sur les institutions et les pratiques éducatives dans l'après-Mai 68, à partir des réflexions de Barthes, Lacan et Deleuze. Enfin, nous analysons le statut de la littérature dans la dernière loi éducative en Espagne dans le cadre d'une réflexion sur la situation actuelle et d'une réponse éthique à la monétisation des compétences.

**Mots-clés:** théorie; éducation; littérature; institutionnalisation; mai 68; néolibéralisme.

*Es mejor fracasar enseñando lo que no debería ser enseñado que triunfar enseñando lo que no es verdad.*

Paul de Man

En la lección inaugural que Roland Barthes dio en el Collège de France al recibir la cátedra de semiología, donde se presentó ante el público como un sujeto "incierto" e "impuro" (Barthes, *El placer del texto. Lección inaugural* 51), retomaba la concepción foucaultiana del poder como dispositivo (re)productivo y volvía a usar el término de *literatura* —una vuelta que entroncaba con su teoría en torno al grado cero de la escritura— como vía de transgresión frente a los poderes alienantes de la institución educativa. Para las nuevas prácticas docentes que se le abrían, Barthes se proponía

seguir un método no metódico, el de la ceguera de la ficción, con el que rehuir las determinaciones alienantes de la posición académica:

El método no puede referirse aquí más que al propio lenguaje en tanto lucha por desbaratar todo discurso *consolidado*. Por ello hay que decir que también este método es una Ficción, proposición ya adelantada por Mallarmé cuando pensaba en preparar una tesis de lingüística: “Todo método es una ficción. El lenguaje se le apareció como el instrumento de la ficción: seguirá el método del lenguaje: el lenguaje reflexionándose”. Lo que quisiera yo poder renovar en cada uno de los años que me sea dado enseñar aquí es la manera de presentar el curso o el seminario; en pocas palabras, “sostener” un discurso sin imponerlo: ésa será la postura metódica, la *quaestio*, el punto por debatir. Puesto que lo que puede resultar opresivo en una enseñanza no es finalmente el saber o la cultura que vehiculiza, sino las formas discursivas a través de las que se lo propone (67).

Puesto que no hay formas neutrales ni inocentes —a señalarlo se dedica la teoría—, observar de qué manera el poder circula difuminada e ilimitadamente en las instituciones educativas y en nuestras propias prácticas docentes es hoy uno de los mayores desafíos de la teoría, no sólo a nivel universitario, sino también en los estudios de educación obligatoria, con los que *lo teórico* parece no comunicarse. Partimos de esa rama de la teoría de la literatura, la denominada teoría literaria, que retoma parte de la herencia de los románticos de Jena, quienes entendían la literatura como cuestionamiento impensable e incesante, y a la vez la herencia formalista de la literariedad como “arma indispensable y poderosa para desenmascarar aberraciones ideológicas” (23), tal como la definió Paul de Man en “La resistencia a la teoría” (1982), artículo que precisamente surgió de un encargo de la Modern Language Association para la publicación de un volumen dedicado a la enseñanza de la literatura y en el que el crítico acabó analizando las causas del cuestionamiento de la teoría dentro de la universidad<sup>1</sup>. Nos referimos aquí a la teoría que señala que todo significado tiene una forma de significar, aquella que gira sobre sí misma —precisamente Barthes la definió con el gesto de Orfeo, “quien se vuelve sobre lo que ama” (Barthes, “Entrevista” 124)— y que durante las décadas de los sesenta y setenta, aquellos años dorados de la teoría, pasó al ámbito de las ciencias humanas en el campo francés autocuestionando sus propios marcos disciplinarios y metodológicos desde el seno de la academia. Esta teoría francesa fue más tarde objeto de reducciones despolitizantes, como la de Antoine de Compagnon

---

1 El artículo “La resistencia a la teoría”, en el que De Man argumentaba por qué el principal interés de la teoría literaria consiste en la imposibilidad de su definición, no fue aceptado por los organizadores del volumen por no cumplir con “los objetivos pedagógicos”: “Consideré su decisión totalmente justificada, así como interesante por lo que implicaba respecto de la enseñanza de la literatura” (11). De Man se preguntaba qué había de amenazador en la teoría capaz de provocar resistencias y ataques tan fuertes, y retomaba de forma literal la propuesta de Barthes en *Crítica y verdad* (1966) de ejercer una crítica desde el lenguaje sobre el lenguaje capaz de ponerle nombre a los monstruos ideológicos: “La resistencia a la teoría es una resistencia al uso del lenguaje sobre el lenguaje” (30). Finalmente, el artículo apareció publicado en el número 63 de la revista *Yale French Studies* en 1982.

en *El demonio de la teoría* (1998), donde, detrás de la nostalgia con la que disimula empezar el libro, no consigue esconder un rechazo sintomático hacia lo teórico, desde el que refuta cada una de las ideas del que fue su maestro, Barthes, a las que antepone el sentido común: “la resistencia del sentido común a la teoría es extraordinaria” (305). Defenestrada rápidamente en Francia a inicios de los ochenta por algunos de sus mismos protagonistas —Todorov, en *Crítica de la crítica* (1984) y en *La literatura en peligro* (2007)<sup>2</sup>, defiende la literatura para el disfrute individual y se despidió de cualquier potencia política colectiva—, en ese mismo momento alcanzó su culminación en la academia estadounidense, en la que, como ha estudiado François Cusset, la llegada de la deconstrucción, cuya entrada se hizo a través de los departamentos de literatura, pasó a propagarse por las diferentes disciplinas humanísticas y sociales y acabó, en muchos casos, convirtiéndose en un discurso sobre las condiciones de su producción —“la nueva *theory*, francesa o simplemente ‘literaria’ (...) es misteriosamente intransitiva y no tiene más objeto que su enigma” (Cusset 109)— o, según la metáfora del crítico argentino Jorge Panesi, en una “flor de invernadero”, un discurso enclaustrado en las aulas universitarias que “multiplicó hasta exasperar las relaciones internas, autofagocitantes” (Panesi, “Las operaciones de la crítica” 10).

Estos usos de la teoría, encapsulada en una disciplina académica que sobreviviría autotéticamente dentro de los muros universitarios, continúan proliferando hoy mediante la producción interminable de *papers* y contribuyendo así a las mismas lógicas académicas neoliberales que en muchas ocasiones denuncian, como han señalado en distintas ocasiones diversos críticos y académicos<sup>3</sup>. La profesora argentina Graciela Montaldo ha resumido la tendencia de lo que ocurre ya desde hace lustros: “Todos somos alternativos, pero ahora lo somos en las instituciones” (Montaldo 53). Hoy, desde la periferia en la que se encuentra la literatura, los profesores de estudios literarios seríamos, como ironizó Terry Eagleton, “guardianes del discurso” (128), de un discurso,

2 Cuenta Todorov: “Aunque nunca caí en la admiración devota, me alegraba constatar que Francia era una democracia pluralista que respetaba las libertades individuales. Y esta constatación influía a su vez en el modo en que decidía acercarme a la literatura: las ideas y los valores de las obras no estaban ya aprisionados en una argolla ideológica preestablecida, ya no había razones para dejarlos de lado y hacer como si no existieran. Las causas de que me interesara exclusivamente por la materia verbal de los textos habían desaparecido. Desde ese momento, a mediados de los años setenta, perdí también mi afición por los métodos de análisis literario y me dediqué al propio análisis, y por lo tanto a enfrentarme con los autores” (Todorov, *La literatura en peligro* 15). Y continúa más adelante: “La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por lo tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo real tenga más sentido y sea más hermoso. No sólo no es un simple divertimento, una distracción reservada a las personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos” (17).

3 Destacamos los siguientes artículos: Gerbaudo, Analía, “Los Estados de la Teoría. Tecnoocracias corporativas, científicismos y desconstrucción: repliegues y desmontajes en algunas escenas contemporáneas”; Panesi, Jorge, “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”; Jornet, Albert y Guillem Vidal, “El mercado de la academia: la producción del conocimiento en la universidad actual”. Cabe mencionar también los artículos de Mieke Bal “Let’s Abolish the Peer Review System” y “Power to the Imagination!”.

sin embargo, utópico y eufórico<sup>4</sup>.

¿Puede salir la teoría literaria de esa ilusión y atender a uno de los ámbitos fundamentales de nuestra sociedad, o estamos predestinados a vivir continuamente ese fin de fiesta de la teoría? ¿Tiene algo que decir de las problemáticas actuales de la educación pública en sus diferentes ciclos? ¿Qué puede hacer la teoría ante la mercantilización salvaje de la educación? ¿Para quién escribimos y a quiénes enseñamos?

Quizá, una historia de nuestra materia —tal era la invitación de Derrida en *Universidad sin condición* (2001): “las Humanidades del mañana, en todos los departamentos, deberían estudiar su historia, la historia de los conceptos que, al construir las, instauraron las disciplinas y fueron coextensivos con ellas” (65-66)— nos ayude a analizar los alicios de ese repliegue universitario de la teoría.

## 1. Teoría y emancipación literaria

Desde sus inicios, las relaciones entre teoría literaria y educación han sido indiscutibles. El término *literatura* surge en el umbral de nuestra modernidad, en paralelo a la ciudad moderna, la eclosión de los Estados nación y la institucionalización de la educación como instrucción al pueblo. En esa amalgama se constituyeron las primeras leyes y los primeros discursos públicos en materia de educación del niño —el *Emilio* de Rousseau se publica en 1762— insertos en los procesos de secularización e industrialización. Se institucionalizó el colegio como lugar de reunión de los alumnos en un solo establecimiento ubicado en un lugar separado bajo la autoridad exclusiva de un grupo coherente de especialistas adultos, modelo que para las familias era a la vez tranquilizador y fascinante. En el siglo XVIII ocurrió, además, un hecho fundamental: la aparición del público lector en Europa y en América del Norte. Entre el XVIII y el XIX se dio el primer paso para la alfabetización del mundo occidental gracias a la creación de escuelas y se planteó por primera vez el acceso universal a la lectura y a la escritura. En 1800, más de un 5 % de la población de Occidente era capaz de escribir su nombre propio; en 1830, la cifra se duplicó<sup>5</sup>.

4 Sobre la euforia del mensaje en el repliegue teórico, véase de nuevo De Man: “El auténtico debate de la teoría literaria no es con sus oponentes polémicos, sino con sus propios presupuestos y posibilidades metodológicos. En vez de preguntar por qué la teoría literaria es amenazadora, quizá deberíamos preguntar por qué le es tan difícil cumplir su cometido, y por qué cae tan fácilmente en el lenguaje de la autojustificación o de la autodefensa o en la sobrecompensación de un utopismo programáticamente eufórico” (De Man 25).

5 Hacia el 1830-1850, sólo un 15 % del mundo occidental podía acceder a la literatura a través de libros impresos (y no por la lectura en voz alta de otra persona), del cual un 10-12 % eran mujeres y el resto hombres. Hacia 1900, la enseñanza de la lectura incluye también la de la escritura. Hacia 1910, en España menos del 2 % de los jóvenes (de 12 a 17 años) había accedido a la enseñanza secundaria: 37 000 hombres; 334 mujeres (de las cuales 223 iban a la escuela privada). Hace unos 120 años que se operó el cambio del que son producto las sociedades actuales y este cambio se debió a la unión de la enseñanza de la lectura con la de la escritura.

En Francia, tras la revolución, se implantó el calendario republicano de Debucourt, sobre el cual aparecía sentada alegóricamente la Filosofía, y desde los valores ilustrados de una educación para el pueblo comenzaron a propagarse los modos idénticos del ser. En la Francia jacobina, que quiso encarnar los ideales de igualdad, razón y soberanía nacional, en sintonía con el principio de homogeneización republicano francés (mismo vestuario, misma habla), el francés se impuso como la lengua común de la escuela, hecho que conllevó la reducción de las hablas dialectales:

la escuela unificada construye un modelo coherente y un tanto rígido de ciudadanía así como de urbanidad, cuando endereza los cuerpos, elimina los dialectos, corrige los acentos, e impone a todos, emigrantes del interior o de fuera, su modelo integrador, por cierto con una indudable eficacia (Perrot 17).

La familia pasó a ser la comunidad de modo *natural*, la clave de la felicidad individual y del bien público. Así lo expresaba Tocqueville: “La democracia afloja los lazos sociales, pero aprieta los lazos naturales. Aproxima entre sí a los parientes al tiempo que separa unos de otros a los ciudadanos” (Perrot 103-104). La fraternidad que cierra el lema republicano de *liberté, égalité y fraternité*, que aparece inscrito encima de la puerta de entrada de cada centro escolar francés, incrementó una política de la descendencia natural, como estudiaron Derrida y Foucault desde perspectivas diferentes<sup>6</sup>.

A partir de la centralización del poder de Bonaparte se legalizó la enseñanza secundaria, que se reformó en 1803 con la *Loi du 11 floréal an X*. En 1820 nació el *baccalauréat*, paso previo a la facultad. En 1850, la Ley Falloux luchó contra el monopolio eclesiástico de Napoleón sobre la escuela. Con el proceso de secularización y la revolución volteriana, la enseñanza de los niños pasó al pueblo. Entre 1810 y 1850, hubo unos 60 000 niños escolarizados. En 1880, ya eran 150 000, y en 1887 había 100 liceos. Entre 1820 y 1827 se crearon las *Écoles Normales*; las *Écoles normales des filles* no se crearon hasta 1879. En 1845 comenzaron las inspecciones y en 1881 se aprobó la gratuidad total de la escuela como servicio público. En 1882 Jules Ferry establece la obligatoriedad de la escuela primaria y lucha contra el absentismo. A partir de entonces, la escuela se presenta como republicana, obligatoria, gratuita y laica. En 1889 los institutores pasan a ser funcionarios de estado. Entre 1880 y 1902 se crea una nueva enseñanza secundaria, tras los reproches de los reformadores a la pedagogía antigua, que apuesta por la inteligencia y la reflexión y pone en el centro de la enseñanza de

---

A principios del siglo XX se suponía que cualquier niño que había pasado por la escuela sabía leer un texto y escribir algunas frases (Llovet, Caner, Catelli, Martí Monterde y Viñas Piquer 35).

<sup>6</sup> Principalmente en las obras *Políticas de la amistad* de Jacques Derrida e *Historia de la sexualidad I* de Michel Foucault. Escribe Perrot relacionando las dos perspectivas: “Además de ‘cristal de la sexualidad’, la familia es también garantía del nacimiento legítimo, de la ‘buena sangre’” (122).

letras a la disertación y la explicación de textos —en las que prevalece la apreciación del estilo—, las dos grandes pruebas de las oposiciones docentes a día de hoy<sup>7</sup>.

En Inglaterra, las reformas educativas no pueden desligarse de los procesos industriales, democráticos y culturales, como analizó Raymond Williams en *La larga revolución* (1961). En 1868 la educación secundaria inglesa se reorganizó y en 1870 se establecieron los consejos escolares. Ese mismo año, se estableció la escuela elemental para niños entre 5 y 13 años. En 1880 la obligatoriedad de asistencia se fijó a la edad de 10 años; en 1918, pasará a los 14 años. A partir de 1891 la educación elemental es gratuita.

La escuela, como institución moderna por excelencia, reúne los ideales de la modernidad: la idea de progreso a través de la razón y de la ciencia, la creencia en el desarrollo de un sujeto autónomo y libre, emancipado política y socialmente, la ampliación del espacio público a través de la ciudadanía y la progresiva desaparición de privilegios hereditarios. A propósito de ello escribió Williams:

El logro del siglo XIX es evidentemente una gran reorganización de la educación elemental, secundaria y universitaria, de acuerdo con líneas que en general aún seguimos. Tanto en los tipos de institución como en la sustancia y la forma de la educación, ese siglo muestra la reorganización del aprendizaje por una sociedad radicalmente modificada, cuyos principales elementos eran el desarrollo de la industria y la democracia de una clase separada de 'escuelas privadas' (Williams 196).

De manera simultánea, surgieron políticas educativas de producción de obreros adecuados y adaptados al capitalismo liberal. Si el primer objetivo representaba para Williams “la victoria de quienes, en las primeras décadas, habían sido una minoría” (197), el segundo se oponía a la democratización de la educación desde la creencia malthusiana de que la extensión de las masas conllevaría una vulgarización cultural. Desde entonces, la escuela se vio polarizada entre dos factores: el crecimiento de una clase trabajadora organizada que pedía educación y las necesidades de expansión y transformación de la economía. El *Education Act* de 1867 subscribe: “nuestros futuros amos [...] deben al menos aprender sus letras” (197). El argumento según el cual la prosperidad industrial dependía de la educación elemental fue todavía más central en la educación secundaria.

Se recordará que Eagleton inicia su manual *Introducción a la teoría literaria* (1983) con la institucionalización de las letras inglesas. En la escuela inglesa, la literatura jugó un papel esencial puesto que permitía educar e instruir al pueblo tras la caída de la reli-

---

<sup>7</sup> Los datos son extraídos de *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, de Antoine Prost.

gión y, a la vez, dominar las pasiones del corazón rousseauiano. Para Matthew Arnold, la necesidad más urgente era *helenizar* a la clase media, inyectándole una dosis de aristocracia inglesa. Radican ahí los usos de la literatura como fuente “humanizadora” para “promover la comprensión y la camaradería entre todas las clases [...]”. Si no se arroja a las masas unas cuantas novelas, quizás acaben por reaccionar erigiendo unas cuantas barricadas”, denuncia Eagleton (38). La literatura amansa, distrae, educa: “las letras inglesas eran los clásicos de los pobres, una forma de proporcionar una educación ‘liberal’ baratona a quienes no pertenecían al círculo mágico de las escuelas particulares costosas y de Oxbridge” (41).

La literatura misma se rebeló contra esos usos de la literatura en la escuela. Entre finales del XIX e inicios del XX, en el seno de nuestra modernidad, la literatura, o una parte de ella, decidió emanciparse y tratar el tema de la educación a su manera. De hecho, fue hacia el año 1900 cuando el desarrollo economía-industria-educación se convirtió en una idea de inversión y rentabilidad. Novelas como *Las tribulaciones del joven Törless* (1906) de Robert Musil, *Jakob von Gunten* (1909) de Robert Walser o *El retrato del artista adolescente* (1916) de James Joyce ejercen una transgresión del lenguaje que colisiona con los muros de una escuela que había perdido de vista sus ideales. La literatura, rebelándose en la escuela, dibujando a sus profesores como seres ubuescos, se emancipaba. En su seminario *Los anormales* (1975), Foucault define el funcionariado de los aparatos burocráticos médico, judicial y escolar de los siglos XVIII y XIX a través de diversos símiles con el *Ubú rey* de Alfred Jarry. Ya lo advirtió Adorno: “En las novelas y piezas teatrales escritas alrededor de 1900, en las que se critica la escuela, los maestros son presentados las más de las veces como seres especialmente represivos en el ámbito erótico, como en Wedekind; incluso como mutilados sexuales” (Adorno 70). Ejemplos de ello son los encargados del Instituto Benjamenta dibujados por Walser, un lugar donde se les prepara para ser sirvientes y no aprender “nada”; de hecho, el protagonista se propone convertirse en “un magnífico y redondo cero a la izquierda” (Walser 43)<sup>8</sup>. La paradoja crítica es mordaz: en un momento en que los engranajes del liberalismo avanzan rápidamente, Jakob von Gunten decide no seguirlos, declarándose, como el Bartleby de Melville, un cero absoluto, un obstáculo para la hiperproducción del sujeto capitalista.

Si frente a la literatura como ideología moral de los tiempos modernos la misma literatura se amotinó, la teoría de la segunda mitad del siglo XX también se alzó contra el

8 “Aquí se aprende muy poco, falta personal docente y nosotros, los muchachos del Instituto Benjamenta jamás llegaremos a nada, es decir que el día de mañana seremos todos gente muy modesta y subordinada. La enseñanza que nos imparten consiste básicamente en inculcarnos paciencia y obediencia, dos cualidades que prometen escaso o ningún éxito” (Walser 31).

elitismo en la que se la había entronizado. Desde esta perspectiva, Eagleton cuestiona las críticas al supuesto elitismo de la teoría: “lo auténticamente elitista de los estudios literarios es la idea de que las obras literarias sólo pueden ser apreciadas por quienes poseen una especie de cultura innata” (7). Frente a ello, la teoría surgió precisamente como medio de emancipación de las obras literarias de las cadenas aristocráticas de la sensibilidad literaria.

## 2. Lemas en las calles y matemas en las pizarras

Desde este impulso democrático, los primeros trabajos estructuralistas de Lévi-Strauss, Foucault, Barthes o Deleuze surgieron de una crisis disciplinar dentro del sistema educativo superior francés —muy ligado, por otro lado, a las carreras de profesores de todos los niveles a través de sus sistemas de oposición—, una reacción que se fue labrando antes de la gran crisis educativa de la historia, la de Mayo del 68. La teoría, desplegada a partir de la distinción de Benveniste entre *enunciado* y *enunciación*, se dirigió de múltiples formas hacia la cuestión del método en las ciencias humanas con el fin de disolver la idea de una supuesta objetividad, cuestionamiento que destinó también hacia las formas de enseñar, llevando las preguntas barthesianas y foucaultianas por el autor *¿quién habla?* y *¿desde dónde se habla?* hacia la pregunta *¿desde dónde se enseña?* Se trató de una revuelta epistemológica que tomó un nuevo giro ante el conocimiento y el lenguaje, a la que se solapó la revuelta social de los estudiantes de Mayo, cuyas demandas en el ámbito que nos ocupa denunciaban la selección de acceso a la universidad y la falta de salidas profesionales. De hecho, Mayo del 68 no nos resulta hoy tan lejano: continúan faltando aulas y profesores, no hay trabajo y en los últimos años se han agravado más las desigualdades en el ámbito educativo. En 2017, el presidente de la república francesa Emmanuel Macron llegó a declarar que la universidad no está hecha para todo el mundo<sup>9</sup>. Y en 2022, en la obertura del coloquio “Después de la deconstrucción: reconstruir las ciencias y la cultura” celebrado en la Sorbona, el exministro Jean-Michel Blanquer, artífice de la última reforma del bachillerato francés (contra la que se han levantado muchas voces docentes), en un intento de recuperación de una identidad patriótica incólume, llegó a relacionar el origen del coronavirus con la teoría francesa: “en cierta manera, somos nosotros los que hemos inoculado el virus con lo que se suele llamar la ‘French Theory’. Ahora, después de haber proporcionado el virus, debemos proporcionar la vacuna”<sup>10</sup>. Dirigir entonces la

9 Véase Wattlelot.

10 La traducción al español me corresponde. Véase Beistegui.

mirada hacia la crisis sesentayochista y las reflexiones teóricas que surgieron aquellos años en torno al problema de la educación, tanto desde la vertiente epistémica como desde la social, nos permitirá aclarar algunas cuestiones del contexto educativo turbo-liberal en el que nos encontramos.

Barthes, que intentó desempolvar las estatuas de la literatura francesa, como la de Racine, representativas de la gloria y la *grandeur* incrustadas en el discurso humanístico tradicional universitario, en una entrevista realizada en 1965 en plena *querelle* respondió:

Picard afirma que la crítica universitaria no existe. Error, porque la Universidad es una institución. Tiene su lenguaje, su sistema de valores, sancionados por exámenes. Existe una manera universitaria de hablar de las obras. Por lo demás, el propio Picard, en su prefacio a las obras de Racine publicadas en La Pléiade, empezó la campaña contra esta crítica universitaria. Cuando señalé su existencia no pensaba en Picard, sino en ciertos universitarios que han escrito sobre Racine utilizando el viejo método biográfico. De todas maneras, la Universidad no debe ser sacralizada. Se puede criticarla. (Barthes, “En nombre de” 39).

En el prólogo a la edición italiana de *Crítica y verdad* de 1968, obra que desveló la crisis de mandarínato en las carreras de letras francesas, Barthes sostuvo que el lenguaje universitario era fruto de una censura generalizada<sup>11</sup>. Desde sus primeros trabajos, *El grado cero de la escritura* (1953) y *Mitologías* (1957), por cuyas publicaciones perdió la beca que se le había concedido para investigar en el CNRS —otra razón de más por la cual nunca llegó a doctorarse—, el proyecto barthesiano se dedicó a desmitificar la literatura y a extraerla del mausoleo universitario, frente al que propuso desde un inicio el nombre de escritura. Acto seguido, dirigió buena parte de sus esfuerzos a realizar una lectura inmanente de Racine que demostrara que una crítica sin referencia exterior alguna al texto es posible. En paralelo, dirigió una crítica contundente a la crítica universitaria, principalmente recogida en los artículos de 1963 “¿Qué es la crítica?” y “Las dos críticas”, dos textos que acabaron despertando la ira de Raymond Picard.

A lo largo de su carrera, Barthes ocupó, por diversos motivos, una posición ex-céntrica en relación con la universidad tradicional. Jefe de trabajos desde 1960 en la École Pratique des Hautes Études (EPHE) y director de estudios de la VI Sección, en 1961 fundó junto con Edgar Morin el CECMAS (Centro de estudios de comunicación

11 En dicho prólogo a la edición en catalán de *Crítica i veritat*, publicada en 1969, y que previamente había escrito para la editorial italiana Einaudi —texto, por otro lado, que no está integrado en sus obras completas—, comenzaba con las palabras siguientes: “La Universitat: aquesta paraula, a França, es declina en singular: la Universitat francesa, malgrat les localitzacions regionals, és —o era, almenys, fins aquests últims temps— una institució unitària, definida per un cos i per un esperit, conjunció que denominen precisament un *esperit de cos*” (9).

de masas) y la revista *Communications*. La EPHE, por entonces periférica con respecto a la Sorbona ya que no podía dispensar tesis de tercer ciclo, contaba con estudiantes de distintas procedencias y con auditores (oyentes no inscritos) y gozaba de cierta libertad en cuanto a programas y contenidos. Bourdieu, sin embargo, relacionó la EPHE con otra forma de capital y poder cultural “que se asocia al prestigio intelectual” (111) y sostuvo que la querrela con Picard se debió más bien a las pugnas hegemónicas por conquistar dentro del campo académico que a cuestiones propiamente literarias. Por otro lado, Tzvetan Todorov, Gérard Genette y Élisabeth Roudinesco en diversas entrevistas insistieron en el aire de novedad que se respiraba en los seminarios de Barthes, a los que también asistieron Georges Perec, Severo Sarduy, Italo Calvino, Christian Metz, Jacques-Alain Miller, Julia Kristeva y André Glucksmann, entre otros<sup>12</sup>. Para Barthes, la palabra *discurso* tenía un matiz escolar y por ello analizó en diversas ocasiones el fantasma de la tesis, como en el artículo sobre los jóvenes investigadores —“Los jóvenes investigadores” (1972)—, donde antepuso el deseo de la escritura a las limitaciones del trabajo académico, tema al que dedicó también una parte de su seminario de 1972-1973<sup>13</sup>. Frente al saber del padre y al discurso de lo mismo, en sus seminarios posteriores a Mayo del 68 intentó razonar una forma de enseñar que abriera un diálogo con la alteridad e hizo de su seminario de investigación el objeto mismo de su práctica docente. De hecho, se encontraba impartiendo el seminario sobre *Sarrasine* de Balzac, que había comenzado el 8 de febrero de 1968, cuando los eventos vinieron a interrumpirlo el 2 de mayo. Cuando retomó las clases el 21 de noviembre de ese mismo año, comenzó con una toma de conciencia de la propia institución de la EPHE y analizó el paso del valor-trabajo al valor-ciencia tras el decreto de la reforma Faure:

Hoy: ciertamente un giro, o al menos una acentuación significativa. ¿Cómo definirla? Conjunción, confluencia de una ideología y de una política: una ideología, la de las ciencias del hombre, una política tecnocrática. La alianza objetiva de las ciencias del hombre y de la tecnocracia tiene el riesgo de irrumpir en la École, reivindicación tec-

12 El testimonio de Todorov describe la enseñanza literaria historicista de la universidad de entonces frente a los avances del estructuralismo, que descubrió con Barthes: “Aunque me desanimé un poco, seguí buscando y preguntando a las pocas personas a las que conocía. Y así fue como un día expliqué mis dificultades a un profesor de Psicología, amigo de un amigo, y éste me comentó: ‘Conozco a alguien al que también le interesan estos temas un poco raros. Es ayudante en la Sorbona y se llama Gérard Genette’. Nos conocimos en un oscuro pasadizo de la calle Serpente, donde había varias aulas, y enseguida nos caímos muy bien. Me explicó, entre otras cosas, que un profesor impartía un seminario en la École des Hautes Études, y que podríamos volver a vernos allí. El profesor se llamaba (nunca antes había oído su nombre) Roland Barthes” (Todorov, *La literatura en peligro* 13-14). Por otro lado, Roudinesco, en una de sus entrevistas con Derrida, explica hasta qué punto Lacan, Foucault, Barthes, Althusser y Lévi-Strauss servían entonces para criticar a los “enemigos públicos”, los partidarios de la vieja Sorbona, que nunca querían hablar de literatura moderna, ni de lingüística, y mucho menos de psicoanálisis (Derrida y Roudinesco 21).

13 En el curso 1972-73, Barthes dedicó un seminario al Texto, diez años después de sus primeros seminarios centrados en el análisis estructuralista de los medios de comunicación. El seminario lleva por subtítulo: “Un anniversaire, une mutation”. En él, dedica diversas clases a la tesis. (Fondos Barthes, clasificador 25, carpeta 7).

nocrática (investigación, especialización, calificación) compartida por las instancias y las asambleas de mayo (documento de la comisión de reforma, sectores líderes o muy especializados, etc.)<sup>14</sup> (Barthes, *Sarrasine* 317).

Como había operado desde sus inicios, se enfrascaba ahora en una mitología de la universidad que pasaba por el cuestionamiento de los discursos académicos. Contra el método —“Esto no es una explicación de texto”, advertía en *S/Z* (74)— se posicionó a lo largo de diversos textos, donde trató cuestiones como la toma de apuntes —en su seminario *El discurso del autor* (1973-1974)— o las prácticas de ortografía y otros ejercicios escolares, temas que José-Miguel Ullán<sup>15</sup> reemprendió en la entrevista que le hizo para *El País* a partir del *Roland Barthes par Roland Barthes* (1975). “Me gustaría que un día alguien hiciera un trabajo sobre los títulos de cursos, lecciones, exposiciones, disertaciones, tesis —es decir, sobre los títulos de ‘discursos’” (199), reveló en su curso sobre *Cómo vivir juntos. ¿Cómo sostener un discurso que no aspire a capturar al otro?* Su producción científica y su práctica docente posterior a 1968 se destinaron a responder a esa pregunta, que trató ampliamente en el famoso artículo “Escritores, intelectuales, profesores” aparecido en el número 47 de *Tel Quel* (1971). Frente al habla monológica, de la que huyó, al igual que Foucault, para no estancarse en el registro oral<sup>16</sup>, Barthes insistió en la importancia de la escucha y en el circuito del deseo entre los estudiantes, instalando en el cuerpo del seminario una relación erótica con el saber, con la intención de soslayar tanto las formas tradicionales como las nuevas derivas neoliberales, y reflexionó sobre la misma práctica, el método y la transmisión de la enseñanza en sus propios seminarios<sup>17</sup>. En el seminario dedicado a *El discurso amoroso* (1974-1976) desarrolló de nuevo la cuestión del método a partir de las instancias de la ideología y el inconsciente en las teorías de Althusser y Lacan. Desde la convicción de que la decisión metodológica se trata de una entre otras —“*Metodológico: Imaginario de la ciencia: engaño*” (*El discurso amoroso* 243)—, Barthes dio rienda suelta a la creación docente y se lanzó a una enseñanza que convertía cada clase en un texto lleno de digresiones. Tras los eventos de mayo, en su conferencia de julio de 1969 “Reflexiones

14 La traducción al español me corresponde.

15 José-Miguel Ullán, que había sido alumno de Barthes en París, le realizó una entrevista titulada “Entre Salamanca y Valladolid. Ejercicio escolar”, que apareció en *El País* el 28 de enero de 1979 y que más tarde fue publicada en el primer número de la revista *Los Cuadernos del Norte* (abril-mayo de 1980).

16 Véase aquí el libro de Guillaume Bellon, *L'inquiétude du discours : Barthes et Foucault au Collège de France*.

17 De los 14 seminarios que impartió en la EPHE, los publicados, todos ellos en Seuil, son: *El discurso amoroso* (2007), *Sarrasine* (2010) y *El léxico del autor* (2010). El seminario sobre el discurso amoroso cuenta con una traducción al español a cargo de Alicia Martorell en Paidós (2011). En 2023 se ha publicado la traducción de Alan Pauls de *El léxico del autor* en Eterna cadencia. También han sido editados sus cursos en el Collège de France *Cómo vivir juntos* (2003), *Lo Neutro* (2004) y *La preparación de la novela* (2005), traducidos por Patricia Wilson para Siglo XXI.

sobre un manual”, en el marco del coloquio de Cérisy dirigido por Serge Doubrovsky y Tzvetan Todorov y consagrado a *La enseñanza de la literatura*<sup>18</sup>, Barthes afirmó que “la literatura es eso que se enseña, y ya está” (Barthes, “Reflexiones” 51).

### 3. Por una ética de la enseñanza

Hoy, en el currículo de la educación secundaria obligatoria de la última ley educativa aplicada en España, la LOMLOE<sup>19</sup>, la materia de literatura ha pasado a denominarse *Educación literaria*, y aparece recogida en uno de los cuatro bloques en los que se separa la materia de Lengua Castellana y Literatura —los otros tres son “Las lenguas y sus hablantes”, “Comunicación” y “Reflexión sobre la lengua”—. Por un lado, el currículo de la LOMLOE plantea la literatura sólo como disfrute o estética, “como fuente de placer y conocimiento”<sup>20</sup>, lejos, muy lejos de las posibilidades de la literatura de advenir, fisurar, escandalizar, fragmentar, tensar, oponerse, transgredir, de ser “esa extraña institución llamada literatura” que según Derrida “tiene el poder de decirlo todo” (“Esa extraña institución” 117). Por otro lado, la literatura ha pasado a ser un texto más entre todo tipo de textos: “el aprendizaje de la lectura ha estado durante siglos vinculado de manera casi exclusiva con la lectura literaria, aunque hace décadas que los enfoques comunicativos subrayan la necesidad de enseñar a leer todo tipo de textos, con diferentes propósitos de lectura” (Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, p. 114340). De hecho, a la literatura se le dedica una sola competencia de las ocho específicas de la materia, más enfocadas a la lengua y la comunicación y mínimas al lado del peso de las competencias clave como la competencia personal, social y de aprender a aprender, que incide en el “autoconocimiento” del alumno, en “mantener la resiliencia”, en “gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida” y en “la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad”, de “adaptarse a los cambios” y de “ser capaz de llevar una vida orientada al futuro” (114152). Otra de las competencias clave

18 Las actas del coloquio fueron recogidas en Doubrovsky y Todorov (1971).

19 La ley fue aprobada el 29 de diciembre de 2020 como Ley Orgánica 3/2020 y el currículo se publicó el 5 de agosto de 2022. En cuanto a los estudios superiores, actualmente se cuestiona también la aplicabilidad de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) en referencia a los puestos de trabajo del profesorado universitario.

20 La competencia específica número 7 de la materia de Lengua Castellana del currículo de Bachillerato dice así: “Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura”. La competencia número 8, que introduce por primera vez la referencia a la cultura hispanoamericana en todo el currículo, propone lo siguiente: “Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria” (Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, pp. 114917-114918).

propuestas es la competencia emprendedora, que implica “entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno”, “despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre”, y la toma de decisiones en colaboración con otras personas, “con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación” de cara a la “planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero” (114153). El riesgo y el afrontamiento de la incertidumbre, una consigna que atraviesa todo el currículo, resultan objetivos de la materia de lengua y literatura, impulsada ahora con una “iniciativa emprendedora” —la palabra “iniciativa” aparece 93 veces en el currículo— que debe facilitar al alumno la capacidad de configurar “un itinerario lector” para “construir la propia identidad lectora” (114344).

Precisamente, después de los eventos sesentayochistas, Barthes y Deleuze advirtieron en diversas entrevistas que, a partir de entonces, el trabajo intelectual no podría obviar lo ocurrido<sup>21</sup>. Ante las demandas de los estudiantes frente al paro y la falta de salidas profesionales de las carreras, el gobierno respondió con una nueva reforma e instauró la Loi Faure en noviembre de 1968, con la que el ministro Edgar Faure operó una síntesis entre las posiciones de los manifestantes y la derecha de la Asamblea Nacional. Las facultades fueron suprimidas en beneficio de universidades pluridisciplinarias, cuya autonomía fue reforzada y encarnada por consejos universitarios formados por profesores, estudiantes delegados, representantes y personalidades exteriores. Sin embargo, abrir la universidad presentó un doble objetivo: abrir los rangos y abrir su contenido, lo que significó que hacía falta producir y enseñar un saber que no fuera demasiado teórico o alejado de la realidad. Fue precisamente ahí donde Mayo del 68 produjo una ambigüedad. Lo que pudo significar una apertura al mundo obrero, a las clases populares, al movimiento social y a los sindicatos, supuso también una apertura a las organizaciones patronales, a las necesidades económicas de la empresa y a lo que se estima rentable. Edgar Morin lo resume de la siguiente manera:

La interpretación de la crisis por el retraso-inadaptación de la Universidad, al convertirse en dogma, abrirá paso a las reglas de la eficiencia y a la racionalización generalizada del sistema universitario, por la integración de capas cada vez más amplias en el dina-

---

21 En la entrevista realizada a finales de 1968 por Pierre Daix para *Les Lettres Françaises*, titulada “Estructuralismo y semiología”, respondía Barthes: “En la actualidad es evidente que nada puede pensarse sino a través de lo que ha pasado en Francia durante las últimas semanas, especialmente al nivel de la universidad, en la medida en que la universidad toca de muy cerca los problemas del trabajo intelectual” (83). La participación en el Mayo francés de algunos de los pensadores estructuralistas pudo parecer ambigua, pero sus publicaciones antes y después de los eventos muestran el interés que tuvieron en reflexionar sobre la situación educativa en sus distintos niveles. Se sucedieron coloquios, revistas, estudios sobre la universidad y la crisis educativa. A título de ejemplo, el número 152 de *Nouvelle Critique*, titulado “Les étudiants” y publicado en enero de 1964, reunía los textos “Problèmes étudiants” de Althusser y “L’Université en question” de Georges Gusdorf, entre otros. Ese mismo año Paul Ricoeur dirigió un voluminoso número especial para la revista *Esprit* titulado “Faire l’Université”.

mismo de la civilización tecnicista-burguesa-gerencial-industrial-consumista-de-ocio<sup>22</sup> (Morin 38).

Barthes también advirtió la entrada del tecnocratismo americano —el “boy-scoutisme de la société technocratique” (Barthes, *Sarrasine* 319), como él lo llamaba— y analizó el evento tecnocrático como un estadio del capitalismo ligado a la rentabilidad de la ciencia, como consecuencia de la confluencia del humanismo y la empresa<sup>23</sup>. Lacan armó durante ese año sus cuatro discursos del psicoanálisis, donde denunció el discurso universitario, ese saber escondido tras la virtualización de la autoridad, con el que se refería a la empresa neoliberal que puso las manos encima de la universidad. La utopía de Mayo del 68 se vio enterrada por un sistema que la deglutió y que bajo la libertad de elección y tecnificación acabó por asentar el mundo de la educación en la empresa neoliberal. En Francia, se crearon entonces las unidades de valor (UV), base de nuestros actuales créditos universitarios. En su seminario *El reverso del psicoanálisis* (1969-1970), Lacan describe el discurso universitario como aquel que formalizaría el hecho de que los estudiantes salgan de la universidad, “todos, unidades de valor” (198), constituyendo así la plusvalía (*a*) producida directamente por el saber en posición de amo. En la sesión del 20 de noviembre de 1968 de su seminario, había avanzado una interpretación de los eventos de Mayo:

El saber no tiene nada que ver con el trabajo. Pero para que algo se aclare en este asunto, es preciso que haya un mercado, un mercado del saber. Es preciso que el saber se vuelva mercancía. Ahora bien, he aquí lo que se precipita, y de lo cual no se tenía idea. Debería tenerse al menos una mínima idea de ello cuando se ve la forma que asumen las cosas y el aire de feria que esto adquiere desde hace algún tiempo en la Universidad (Lacan, *De un Otro al otro* 36).

El discurso universitario pretende la universalidad tras la máscara del anonimato, que no puede ser ocupado por los lugares del amo, el analista o la histérica, sino que cultiva una exigencia de perfecta neutralidad posicional, como si no viniera de ninguna parte. Tiende a la objetividad y se somete solo a la ley del saber —“dejar todo el lugar al saber y a él solo: tal sería el programa que se fija el discurso universitario”<sup>24</sup> (Mache-

22 La traducción al español me corresponde.

23 Paralelamente a sus clases sobre *Sarrasine*, publicó el artículo “La escritura del acontecimiento” en el número 12 de la revista *Communications* en noviembre de 1968, en el que destacaba tres tipos de hablas situadas en Mayo: la salvaje, con la que designaba las inscripciones en los muros y los lemas; la misionaria, que tenía un objetivo instrumental y, por último, la funcionalista, que vehiculaba los proyectos de reforma y asignaba a la Universidad una misión política y económica atravesada por la tecnocracia norteamericana (adaptación de la enseñanza a las necesidades de la sociedad, resultados, colectivización de la investigación, autonomía, participación...). Barthes sostenía en dicho artículo que todas estas piezas de puzle tenían como imagen final la universidad americana.

24 La traducción al español me corresponde.

ray 201), modelo que se asemeja a muchas de las evaluaciones en forma de rúbricas neutras de la educación actual. A diferencia de ello, el psicoanalista no transmitiría un saber, sino que ocuparía una función discursiva: el sujeto del supuesto saber. Desde esta lógica, Lacan inició la técnica del pase en la ELP después de los acontecimientos de Mayo. Cuatro décadas más tarde, el artículo de José Luis Pardo en torno a “El conocimiento líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas” (2008) muestra, en el mismo momento en que irrumpía, cómo la conversión de las asignaturas en créditos, proveniente de la Declaración de Bolonia de 1999, introducía los estudios universitarios españoles en la lógica financiera.

Hace ya más de dos décadas que los currículos educativos decretados por los gobiernos europeos presentan un programa y un sistema de evaluación que siguen el modelo empresarial<sup>25</sup>. Desde inicios de los noventa, han sido evaluadores externos a la escuela como PISA (Programme for International Student Assessment) o la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) los que han ido orquestando un proceso de control en el que *self-management* y el espíritu emprendedor juegan un papel fundamental<sup>26</sup>. “La educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico”, resolvía el *Informe de la European Round Table* de febrero de 1995 (Laval 81). La escuela está atravesada por diferentes políticas educativas y legislativas atribuidas a los estados, pero cada vez más por requerimientos empresariales. Bajo la instauración de un abanico de asignaturas específicas y optativas o de distintos itinerarios, se hace creer al alumnado y a las familias que cada cual puede trazar su camino para tener su propia empresa, pero esa promoción del individuo “como eje de la autorregulación” (Santiago Muñoz 326) hace del sistema educativo una carrera en la que el alumno flexible construye su empleabilidad en el marco de la competitividad escolar, dispuesto a tomar las riendas de su propio proyecto personal. Cuando Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publicaron *Les héritiers* (1964), sólo

---

25 Nuccio Ordine también analiza y denuncia las consecuencias de esta universidad-empresa en la segunda parte de su libro *La utilidad de lo inútil* (Acantilado, 2013).

26 El Libro Blanco de la Comisión de las Comunidades Europeas, titulado *Croissance, compétitivité, emploi, les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle*, resume esta tendencia de la siguiente manera: “Hay convergencia entre los Estados miembros en la necesidad de una mayor implicación del sector privado en los sistemas de educación y/o de formación profesional y en la formulación de las políticas de educación y de formación para tener en cuenta las necesidades del mercado y las circunstancias locales, por ejemplo, bajo la forma del estímulo a la colaboración de las empresas con el sistema de educación y de formación, y de la integración de la formación continua por las empresas en sus planes estratégicos” (Laval 35). Por su lado, la OCDE publicó en 1996 el informe *Apprendre à tout âge: réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel*, en el que se insiste en la necesidad del aprendizaje de por vida en relación a los siguientes objetivos: “favorecer la realización personal, especialmente enriquecer el ocio (en particular durante la jubilación); reforzar los valores democráticos; animar la vida colectiva; mantener la cohesión social; y favorecer la innovación, la productividad y el crecimiento económico” (Laval 86). El mismo enfoque tiene el *Livre blanc: Enseigner et apprendre vers la société cognitive* (Comisión de las comunidades, 1995).

el 6 % de estudiantes de la universidad francesa eran hijos de obreros. Desde entonces, las cosas han cambiado y la escuela cumple muchísimas otras funciones a nivel educativo y social que es preciso proteger. Sin embargo, fuerzas externas ponen en el sistema de enseñanza un doble funcionamiento de producción y reproducción (Bourdieu y Passeron 25), y hoy es la faz productora del alumno *enterprising* la que parece tomar el papel protagonista.

Siguiendo esta lógica, el gobierno español, que desde inicios de los años ochenta ha aprobado ocho reformas en la educación obligatoria, ha ido poniendo en marcha diversas políticas neoliberales de forma pionera entre los países de la CEE. *El Libro Blanco sobre la Profesión Docente*, que fue redactado por José Antonio Marina, Carmen Pellicer y Jesús Manso por encargo del ministro de Educación, Cultura y Deporte Íñigo Méndez de Vigo durante el gobierno de Mariano Rajoy, se inicia con las siguientes palabras: “España, que perdió el tren de la Ilustración, que perdió el tren de la industrialización, no puede perder el tren del aprendizaje” (6). Se introdujo en ese libro la cuestión de la autorregulación con la intención de inculcar el “espíritu de empresa”, que un informe de la OCDE define como la adquisición de “ciertas disposiciones, aptitudes y competencias del individuo: creatividad, iniciativa, aptitud para la resolución de problemas, flexibilidad, capacidad de adaptación, asunción de responsabilidades y aptitud para el aprendizaje y el reciclaje” (Laval 100). Desde esta perspectiva, la actual ley educativa LOMLOE, que afecta a todos los niveles de enseñanza no universitaria así como al acceso a la universidad, echa mano, en gran medida, de ese léxico empresarial que funciona por retos y competencias e integra con normalidad los procesos de adaptación y flexibilidad, competitividad, capacidad de improvisación y trabajo en equipo. Simultáneamente, se han introducido en la escuela el *coaching*, la psicología positiva y el *mindfulness*, a partir de técnicas de relajación y autogestión que fueron creadas en el contexto empresarial. Bajo un modelo abierto y flexible, inclusivo y ecologista, buena parte de las competencias actuales van dirigidas a los supuestos “retos de la sociedad actual” —la palabra ‘retos’ aparece 173 veces en el currículo—, que no son otros que los del mercado empresarial.

Deleuze lo subrayó: “Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación” (Deleuze 148), respondió en 1990 a una entrevista con Toni Negri para el primer número de la revista *Futur antérieur*. Advertía ahí que tanto la educación como el medio profesional dejarían de ser medios cerrados y que ambos desaparecerían “en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo-universitario” (148). Hoy, en esta escuela empresa, la evaluación también está integrando

las lógicas financieras de la deuda, y mediante unos modos de evaluación y autoevaluación supuestamente neutrales se busca un sujeto lo más rentable posible. En ellas, el fracaso no viene tolerado. Se trata de una vida sin traumas, una vida de competición. A ello el psicoanalista Massimo Recalcati se ha referido en su libro *La hora de clase* (2016) con el nombre de escuela Narciso, que es una figura de la desconexión, de la ausencia de relación entre el Uno y el Otro (42), ante la cual ha señalado la importancia de ejercer una erótica de la enseñanza, insertando el saber como objeto de deseo en el hiato entre uno y otro para trabajar el vínculo.

Antes de que el gigante Google acabe de ganar la partida —Google Education emite certificados educativos desde 2020<sup>27</sup>—, es hora de que la teoría dirija sus herramientas para contrarrestar con una respuesta ética la monetización de las competencias. Partimos de una concepción de la teoría como actitud ética y política sobre el sentido del trabajo intelectual. Frente a esa escuela empresa destinada al futuro, la autoevaluación y la autorregulación emocional, su resistencia inherente se nos presenta como medio para desafiar, desde la contingencia del tiempo presente del aula, ese tiempo destinado a la motivación y al éxito. Decía Eagleton que la teoría está siempre condenada al fracaso (257). Un fracaso, sin embargo, que desde su negatividad radical puede pensarse como un freno a la hiperproductividad a la que se conduce a la escuela, capaz, quizá por un instante, de cortocircuitar las lógicas neoliberales para permitirnos vivir en otros tiempos.

Algunos críticos argentinos como Miguel Dalmaroni y Analía Gerbaudo<sup>28</sup> hace ya tiempo que están trabajando en las herramientas que lo teórico puede proporcionar a nuestros estudiantes. Reflexionemos sobre qué se lleva a clase, cómo se enseña la

---

27 Véase Fernández Liria.

28 El presente trabajo parte de las reflexiones de Analía Gerbaudo sobre las posibilidades de la teoría literaria en la enseñanza de la literatura en las aulas de secundaria y en las formaciones de formadores. Seguimos aquí las ideas propuestas en artículos como “Importación de teorías en los estudios literarios sobre poesía en Argentina (1957-2007). Derivaciones para la investigación y para la enseñanza”; “La literatura en la escuela de secundaria argentina de la posdictadura”; “Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura”; o en su libro *Ni dioses, ni bichos: profesores de literatura, currículum y mercado*. Recomendamos también la lectura del bello artículo “El dios alojado” de Miguel Dalmaroni, en el que urge a repensar la intimidad de nuestros cuerpos en el aula: “Sabemos por propia experiencia que en un aula virtual pasan cosas y transcurren procesos que son singulares, propios de esa situación. Pero todos los docentes sabemos —y seguimos comprobándolo— que lo mismo debe decirse de las aulas reales en que se cruzan y se mezclan los alientos, las temperaturas, los perfumes, las miradas, los modos de la pronunciación, las alturas y timbres de las voces, la improvisación del habla, los movimientos de las manos, de las cejas, de los hombros, las figuras y apariencias corporales y vestimentarias. Matices, sutilezas y grados del desacuerdo, del énfasis, de la duda, de la ironía crítica o de la empatía conocen únicamente esos modos escénicos y corporales de manifestarse. La clase, tal como la conocemos desde hace tanto, y hasta los exámenes orales, como los que se siguen ‘tomando’ en las Universidades argentinas, son algunos de los teatros donde subsisten esas posibilidades singulares” (Dalmaroni 153). Joan-Carles Mèlich ha incidido en la misma cuestión en varios de sus trabajos como, por ejemplo, en el ensayo *La fragilidad del mundo*, en el que escribe: “Sin ‘presencialidad’ puede haber formación o aprendizaje, pero no educación, porque hay algunos elementos fundamentales de la relación educativa que no pueden dejarse en suspenso” (180).

literatura y para qué. Qué cánones se recortan, qué textos se eligen, qué se lee, qué se hace en las clases de literatura. Opinemos sobre por qué en el currículo de Bachillerato han introducido un corte en la literatura española en el Romanticismo, categoría lábil, y no en un hito histórico, o en el debate entre modernidad y tradición, ausente en todo el programa<sup>29</sup>. Sabemos que la manera de enseñar literatura no es inocente; así pues, ¿qué elecciones hacemos en el aula?

Pensemos desde el parergon derridiano. Decorado, suplemento o marco, el parergon señala aquello que está unido a la obra sin ser parte de su significado intrínseco y, por lo tanto, es lo que encierra y a la vez conecta la obra con todo lo que está fuera de ella. Supuesto saber de la teoría, que no sabe nada, sino que señala los quiebros, los puntos de resistencia, las palabras que hacen obstáculo en el sujeto educativo, aquí analizante, quien, a su vez, recíprocamente, puede darle un sentido situado a la teoría. Como nos invita a pensar Analía Gerbaudo:

Se sabe que lo que pueden los investigadores y sus espacios de publicación comparado con lo que pueden los medios masivos no es mucho, pero es algo. Y bajo esas condiciones escribimos: entre poner las cosas en cuestión y el silencio confirmatorio del estado de las cosas, elegimos lo primero (Gerbaudo, "Algunas categorías" 9).

Desde nuestras prácticas investigadoras y docentes no podemos cerrar los ojos ante los problemas en la educación de hoy y de ayer. En el contexto actual de desconexión, la teoría debe abandonar su repliegue universitario para buscar vías en las que encontrar nuevas formas de vínculo. Seamos conscientes de la realidad en que vivimos: algunos estamos o hemos estado en los dos lados, en la educación obligatoria y la investigación académica; en muchos casos, nuestros estudiantes universitarios serán futuros formadores. Por ello, podemos comenzar por dirigir la mirada hacia los programas de enseñanza que se nos dictan desde los currículos educativos. Quizá la pregunta ¿desde dónde enseñamos? nos permita subvertir estos modelos que nos llegan impuestos no desde un más allá, sino desde unas lógicas económicas que tras una apariencia de neutralidad nos confiscan el tiempo de la enseñanza y, a nuestros estudiantes, la oportunidad de decidir qué hacer con su herencia.

---

<sup>29</sup> El programa de Lengua Castellana y Literatura propone acabar en primero de Bachillerato con el Romanticismo y comenzar al año siguiente con la literatura del último cuarto del siglo XIX, una decisión que no sólo recorta las poéticas románticas con las que iniciábamos este artículo, sino que suspende el debate entre tradición y modernidad. En el caso de la literatura catalana, ese corte interrumpe también el proceso modernizador de la *Renaixença*.

## Bibliografía

- Adorno, Theodor W. "¿Qué significa superar el pasado?" *Educación para la emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker 1959-1969*. Traducido por Jacobo Muñoz, Madrid, Ediciones Morata, 1998, pp. 15-29.
- Bal, Mieke. "Power to the Imagination!" *Krisis. Perspectives for the New University*, no. 2, 2015, pp. 68-76.
- \_\_\_\_\_. "Let's Abolish the Peer Review System". *Media Theory*, 3 Sep 2018, <https://media-theoryjournal.org/mieke-bal-lets-abolish-the-peer-review-system/> 9 Dic 2023.
- Barthes, Roland. "Pròleg a l'edició italiana". *Crítica i veritat*. Traducido por Jaume Vidal Alcover, Barcelona, Llibres de Sinera, 1969, pp. 9-15.
- \_\_\_\_\_. "Estructuralismo y semiología". *Claves del estructuralismo*. Traducido por Julio Vera, Buenos Aires, Calden, 1976, pp. 83-94.
- \_\_\_\_\_. "Reflexiones sobre un manual". *El susurro del lenguaje*. Traducido por Cristina Fernández Medrano, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 51-58.
- \_\_\_\_\_. *S/Z*. Traducido por Nicolás Rosa, Madrid, Siglo XXI, 2001.
- \_\_\_\_\_. "¿Qué es sostener un discurso? Investigación sobre la palabra investida". *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Traducido por Patricia Willson, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, pp. 196-209.
- \_\_\_\_\_. "En nombre de la 'nueva crítica', Roland Barthes contesta a Raymond Picard". *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*. Traducido por Nora Pasternac, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, 2005, pp. 38-41.
- \_\_\_\_\_. "Entrevista (una conversación con Roland Barthes)". *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*. Traducido por Nora Pasternac, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, 2005, pp. 111-128.
- \_\_\_\_\_. *El placer del texto. Lección inaugural*. Traducido por José Miguel Marinas, Madrid, Siglo XXI, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Sarrasine. Séminaire à l'École pratique des hautes études 1968-1969*. Paris, Seuil, 2010.
- \_\_\_\_\_. *El discurso amoroso. Seminario en la École pratique des hautes études 1974-1976*. Traducido por Alicia Martorell, Barcelona, Paidós, 2021.
- \_\_\_\_\_. "La escritura del acontecimiento". *Un mensaje sin código. Ensayos completos de Communications*. Traducido por Matías Battistón, Buenos Aires, Ediciones Godot, 2023, pp. 239-246.

- \_\_\_\_\_. Séminaire 1971-1972: "Dix ans de sémiologie (1961-1971)". Fondos Barthes, clasificador 25, carpeta 7. Bibliothèque Nationale de France (site Richelieu), Paris.
- Barthes, Roland y José-Miguel Ullán. "Entre Salamanca y Valladolid. Ejercicio escolar". *Los Cuadernos del norte*, año 1, no. 1, abril-mayo 1980, pp. 58-67.
- Beistegui, Miguel de. "Les 'anti-woke' et le virus de la bêtise". *Libération*, 15 Ene 2022, [https://www.liberation.fr/idees-et-debats/tribunes/les-anti-woke-et-le-virus-de-la-betise-20220115\\_SUKIWMXWMVHL3GYAVYR6Q7R3HE/](https://www.liberation.fr/idees-et-debats/tribunes/les-anti-woke-et-le-virus-de-la-betise-20220115_SUKIWMXWMVHL3GYAVYR6Q7R3HE/) 7 Jun 2023.
- Bellon, Guillaume. *L'inquiétude du discours : Barthes et Foucault au Collège de France*. Grenoble, La fabrique de l'oeuvre, 2012.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Texto revisado por J. Melendres y M. Subirats, Barcelona, Laia, 1996.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Traducido por Ariel Dillon, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Compagnon, Antoine. *El demonio de la teoría: Literatura y sentido común*. Traducido por Manuel Arranz, Barcelona, Acantilado, 2015.
- Cusset, François. *French Theory: Foucault, Derrida, Deleuze & Cía. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos*. Traducido por Mónica Silvia Nasi, Santa Cruz de Tenerife, Melusina, 2005.
- Dalmaroni, Miguel. "El dios alojado: Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase". *Educación, lenguaje, sociedad*, vol. 10, no. 10, 2013, pp. 129-156.
- Deleuze, Gilles, *Conversaciones*. Traducido por José Luis Pardo, Valencia, Pre-textos, 2005.
- Derrida, Jacques. *Políticas de la amistad*. Traducido por Patricio Peñalver, Madrid, Trotta, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Universidad sin condición*. Traducido por Cristina de Peretti y Paco Vidarte, Madrid, Trotta, 2002.
- \_\_\_\_\_. "Esa extraña institución llamada literatura". Traducido por Vicenç Tuset. *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, no. 18, octubre de 2017, pp. 115-150.
- Derrida, Jacques y Élisabeth Roudinesco. "Escoger su herencia". *Y mañana qué...* Traducido por Víctor Goldstein, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, 9-28, pp. 9-2..
- Dobrovsky, Serge y Tzvetan Todorov (dir.). *L'Enseignement de la littérature*. Paris, Plon, 1971.

- Eagleton, Terry. *Introducción a la teoría literaria*. Traducido por José Esteban Calderón, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- España. Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *BOE*, no. 187, 2022, pp. 114119-114513.
- España. Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *BOE*, no. 187, 2022, pp. 114514-115115.
- Fernández Liria, Carlos. "Universidad: jaque mate". *Público*, 27 Oct 2020, <https://blogs.publico.es/dominiopublico/34928/universidad-jaque-mate/> 8 Jun 2023.
- Foucault, Michel. *Los anormales: Curso del Collège de France (1974-1975)*. Traducido por Horacio Pons, Madrid, Akal, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Traducido por Ulises Guiñazú, Madrid, Siglo XXI, 2019.
- Gerbaudo, Analía. "Importación de teorías en los estudios literarios sobre poesía en Argentina (1957-2007). Derivaciones para la investigación y para la enseñanza". *Literatura: teoría, historia y crítica*, no. 10, 2008a, pp. 95-140.
- \_\_\_\_\_. "La literatura en la escuela de secundaria argentina de la posdictadura". *Horizontes Educativos*, vol. 13, no. 1, 2008b, pp. 55-66.
- \_\_\_\_\_. "Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura". *Álabe*, no. 7, 2013, pp. 3-11.
- \_\_\_\_\_. "Los Estados de la Teoría. Tecnoocracias corporativas, científicisms y desconstrucción: repliegues y desmontajes en algunas escenas contemporáneas". *El Taco en la Brea*, vol. 1, no. 1, 2014, pp. 140-168.
- \_\_\_\_\_. *Ni dioses, ni bichos: profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe, Ediciones UNL, 2021.
- Jornet, Albert y Guillem Vidal. "El mercado de la academia: la producción del conocimiento en la universidad actual". *Puentes de crítica literaria y cultural*, no. 4, 2015, pp. 98-109.
- Lacan, Jacques. *De un Otro al otro*. Traducido por Nora González y revisado por Graciela Brodsky, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- \_\_\_\_\_. *El seminario de Jacques Lacan, libro 17: El reverso del psicoanálisis 1969-1970*. Traducido por Enric Berenguer y Miquel Bassols, Buenos Aires, Paidós, 2008.

- Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Traducido por Jordi Terré, Barcelona, Paidós, 2004.
- Llovet, Jordi; Robert Caner; Nora Catelli; Antoni Martí Monterde y David Viñas Piquer. *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona, Ariel, 2005.
- Macheray, Pierre. *Le discours universitaire*. Paris, La fabrique éditions, 2011.
- Man, Paul de. *La resistencia a la teoría*. Traducido por Elena Elorriaga y Oriol Francés, Madrid, Antonio Machado, 1990.
- Marina, José Antonio; Carmen Pellicer y Jesús Manso. *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid, UAM-Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, 2015.
- Mèlich, Joan-Carles. *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Barcelona, Tusquets, 2021.
- Montaldo, Graciela. "Ecología crítica contemporánea". *Cuadernos de Literatura*, vol. 21, no. 41, 2017, pp. 50-61. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl21-41.ecco>
- Morin, Edgar. "La commune étudiante". *Mai 68: La Brèche*. Paris, Fayard, 2008, pp. 11-41.
- Ordine, Nuccio. *La utilidad de lo inútil*. Traducido por Jordi Bayod Brau. Barcelona, Acontilado, 2013.
- Panesi, Jorge. "Las operaciones de la crítica: el largo aliento". *Las operaciones de la crítica*, Alberto Giordano y María Celia Vázquez (comp.), Rosario, Beatriz Viterbo, 1998, pp. 9-21.
- \_\_\_\_\_. "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria". *El Taco en la Brea*, vol. 1, no. 1, 2014, pp. 322-333. <https://doi.org/10.14409/tb.v1i1.4218>
- Pardo, José Luis. *Nunca fue tan hermosa la basura: Artículos y ensayos*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2010.
- Perrot, Michelle. *Historia de la vida privada, vol. 4: De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial*. Traducido por Francisco Pérez Gutiérrez, Taurus, 2017.
- Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, Armand Colin, 1968.
- Recalcati, Massimo. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Traducido por Carlos Gumpert, Barcelona, Anagrama, 2016.
- Santiago Muñoz, Ana. "La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault". *Revista de Filosofía*, no. 73, 2017, pp. 317-336.

Todorov, Tzvetan. *Crítica de la crítica*. Traducido por José Sánchez Lecuna, Barcelona, Paidós, 2005.

\_\_\_\_\_. *La literatura en peligro*. Traducido por Noemí Sobregués, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2009.

Walser, Robert. *Jakob Von Gunten*. Traducido por Juan José del Solar, Madrid, Siruela, 2015.

Wattrelot, Marc. "Pour Macron, l'université n'est pas 'la solution pour tout le monde'", *L'Express*, 31 Ago 2017, [https://www.lexpress.fr/societe/education/pour-macron-l-universite-n-est-pas-la-solution-pour-tout-le-monde\\_1939180.html](https://www.lexpress.fr/societe/education/pour-macron-l-universite-n-est-pas-la-solution-pour-tout-le-monde_1939180.html), 7 Jun 2023.

Williams, Raymond. *La larga revolución*. Traducido por Horacio Pons, Barcelona, Verso Libros, 2023.