

HERBERT MARCUSE HOY: POR UNA EDUCACIÓN DESDE EL GRAN RECHAZO

Herbert Marcuse Today: For an Education from the Great Refusal

SILVIO CARNEIRO*

silvio.carneiro@ufabc.edu.br

Fecha de recepción: 15/4/2025

Fecha de aceptación: 1/12/2025

RESUMEN

Motivado por la idea de leer a Marcuse hoy, este artículo gira en torno a un tema muy importante para el autor: la educación. Como punto de partida, hacemos nuestra la crítica de la doble tendencia de la educación en una sociedad unidimensional: educar para la dominación o educar (aunque sólo potencialmente) para la liberación. Por supuesto, una lectura dialéctica del problema entiende las dos tendencias en una relación mutua. De esta manera, la crítica marcuseana evita hipostasiar un lado de estas tendencias, olvidando las posibilidades de resistencia frente a la educación dominadora. En este sentido, el artículo analizará en primer lugar aspectos de la política educativa de organismos internacionales, como la promovida por la OCDE, centrada en la perspectiva económica de los procesos educativos. A continuación, relacionamos este modelo educativo como una representación de la “educación en la enfermedad”, tal y como Marcuse denomina los procesos educativos de su época. Leer hoy esta problemática a la luz del pensamiento marcuseano supone romper con el modelo neoliberal y unidimensional de estandarizaciones curriculares y rankings altamente competitivos. Por último, invitamos a leer la cuestión educativa desde la posible resistencia, preguntando cómo sería una escuela marcuseana. Aquí ofrecemos algunas pistas: recuperar el contenido psicoanalítico de una escuela con el placer erótico de vivir y moldeada por la solidaridad intercultural que hace del espacio escolar un encuentro permanente con la alteridad.

Palabras clave: Herbert Marcuse, Educación, Escuela, Neoliberalismo, Sufriimiento social.

ABSTRACT

Prompted by the idea of reading Marcuse today, our article deals with a very important subject for the author: education. As a starting point, we follow the

* Universidade Federal do ABC - Brasil.

Marcusean critique of the double tendency of education in a one-dimensional society: to educate for domination or to educate for liberation (contained in its potency). Of course, a dialectical reading of the problem understands the two tendencies in relation between them. In this sense, Marcusean critique avoids hypostatizing one side of these tendencies, forgetting the possibilities of resistance in the face of dominating education. So, the article will first analyze aspects of the educational policy of international organizations, such as that promoted by the OECD, centered on the economic perspective of educational processes. We then relate this educational model as a representation of “education in sickness”, the educational processes of the present, as named by Marcuse. To read this question today in the light of Marcuse's thinking is to break with the neoliberal and unidimensional model of curricular standardization and highly competitive rankings. Finally, we suggest reading the education question from the point of view of possible resistance, asking what a Marcusean school would be like. Here we offer some clues: to recover the psychoanalytic content of a school with the erotic pleasure of living and shaped by the intercultural solidarity that makes the school space a permanent encounter with otherness.

Key words: Herbert Marcuse, Education, School, Neoliberalism, Social Suffering.

Entre las muchas maneras de leer Marcuse hoy, una de las fundamentales ciertamente se refiere a su relación con la educación. Sobre la base de la revolución cultural defendida por nuestro autor, la relación entre la teoría crítica marcuseana y la educación se establece de un modo tensionado. Por un lado, Marcuse reconoce la “poderosa máquina de educación y diversión” que reproduce el “estado de anestesia” de los sujetos en el orden unidimensional (Marcuse, 1983 [1955]: 103), presente en la persistencia de políticas educativas que, como parte de la sociedad unidimensional, anulan el pensamiento crítico desde su formación básica. Por otro lado, el autor reconoce el potencial transformador de la educación: frente a la mera reproducción del *Establishment*, la educación también desempeña un papel disruptivo con miras a una vida mejor que resulta de las relaciones sociales presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marcuse, 2020 [1968]: 36). Por lo tanto, para pensar una pedagogía anti-unidimensional basada en la educación desde el Gran Rechazo, es necesario considerar este doble carácter de la educación en clave dialéctica entre liberación y dominación. Con Marcuse, evitamos la respuesta abstracta al carácter unidimensional de la educación con una versión más elaborada de una utopía que no carezca de fundamentos concretos. Por supuesto, es importante anhelar la educación que queremos para consolidar un proyecto robusto de pedagogía crítica, pero

también es necesario afirmarlo sobre bases sólidas para que no se convierta en nada más que una buena intención.

Se trata, pues, de someter la educación a la crítica desde sus dos tendencias históricas: dominar y liberar. Ignorar esta advertencia inicial, eliminar la tensión entre las dos tendencias históricas de la educación, significa hipostasiar una de ellas. Esta perspectiva polarizada y no dialéctica da lugar en dos perspectivas que no se excluyen mutuamente: (a) la omnipotencia unidimensional de la educación, que absorbe todo y a todos para servir al *Establishment*, y (b) la esperanza débil, aunque heroica, de los desesperados y su resistencia. Por supuesto, la esperanza es fundamental en la educación. Pero es importante que el acto de esperanza tenga fundamentos concretos y no sea meramente reactivo, como sugiere Paulo Freire (2014 [1992]). En este sentido, proponemos una tensión entre la educación y la teoría crítica. Esto significa pensar el carácter dual de la educación como dos tendencias históricas constitutivas: dominación o liberación. Así, una pedagogía crítica pasa a prevalecer contra el *Establishment* cuando recupera en la educación actual lo que escapa a su carácter de dominación, los síntomas del mantenimiento del *status quo*.

De modo que una perspectiva psicoanalítica es fundamental, ya que considera el carácter dual de la educación en acciones opuestas y superpuestas. Es decir, bajo la crítica psicoanalítica, la educación adquiere un significado condensado y lleno de ambigüedades, que evita pensar en las dos tendencias históricas de la educación como dos impulsos paralelos e incomunicables. En otras palabras, la perspectiva psicoanalítica del problema subraya que el aparato unidimensional refuerza una “educación en la enfermedad” (Marcuse, 2020 [1968]: 37) que llega al límite de su contradicción cuando necesita sujetos aptos para el trabajo cada vez más intelectualizado del tecno-capitalismo y, al mismo tiempo, sostiene un antiintelectualismo que reduce la educación a un mínimo necesario para una gran parte de la población en todo el mundo.

El término “Educación en la enfermedad” (*Education in sickness*), que Marcuse utiliza en una de sus conferencias (2020 [1968]: 37), es muy elocuente aquí. Según el psicoanálisis, la enfermedad no es un desvío de la naturaleza humana, sino que se manifiesta cuando un organismo (o incluso una institución) se rige por un régimen ambiguo de valores, como afirma Freud (1986 [1930]: 76-77) sobre el malestar en la civilización desde las tres fuentes del sufrir humano: sufrimos por la disolución y ruina del cuerpo propio; por las “furiás” de las “fuerzas hiperpotentes” del mundo exterior (como las catástrofes climáticas); por los vínculos con otros seres humanos.

En este caso particular, expresan las impotencias humanas debidas a la inconstancia de las relaciones sociales. La posibilidad de que esto se vuelva una fuente de angustia es enorme, un sentimiento de inconstancia e indeterminación de los vínculos sociales que no invitan de manera clara a participar de sus operaciones. Por ejemplo, nadie reconoce de pronto qué es ser alumno en la escuela: los niños traspasan sus puertas sin saber lo que ellos deben ser. El niño-alumno se forma como un producto de las fantasías institucionales de la escuela, unas fantasías incómodas para el cuerpo social del niño, un vínculo social que puede producir un malestar en caso de que ese sufrimiento sea silenciado. Desde esta situación constitutiva del malestar en los vínculos sociales, la educación unidimensional se fortalece por el silenciamiento de este sufrir, asegurando solamente la productividad de los resultados (Dunker, 2020).

La educación se sitúa en esta ambigüedad: además de formar parte de los mecanismos unidimensionales del *statu quo*, sus dicotomías se manifiestan como un síntoma: un mensaje de que el destino de la educación no se reduce al cuerpo institucional moldeado por el *Establishment*. Hay un desencuentro entre las políticas educativas de la productividad y los potenciales educacionales vividos en la cotidianidad escolar. En este sentido, la “educación en la enfermedad” se ahonda cuando pensamos en la escuela como escenario de actos de violencia;¹ como campo de sufrimiento mental en jóvenes y niños sometidos a la medicalización generalizada;² así como las continuas evaluaciones de la comunidad escolar que únicamente constatan los procesos de aprendizaje con bajos índices de rendimiento y refuerzan soluciones de productividad que tan solo reproducen el mismo problema.³ En suma, las formas

¹ Sobre los crecientes casos de tiroteos o *bullying* contra niños en las escuelas relacionados con la cultura de la violencia de las armas, véase Kellner (2018). En Brasil, los casos de ataques a tiros o armas blancas en las escuelas aparecen en los primeros años después de la llegada al poder de Bolsonaro, un presidente que alentó una cultura de armas entre las familias como libertad individual, oponiéndose a toda solución pacífica en la esfera pública. Con respecto a las escuelas como un lugar para una cultura simbólica de lo diferente, los casos de tiroteos violentos aparecen como un síntoma de la decadencia de la cultura democrática.

² Según la Organización Mundial de Salud (WHO, 2021), “la depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento se encuentran entre las principales causas de enfermedad y discapacidad entre los adolescentes. El suicidio es la tercera causa de muerte entre las personas de 15 a 29 años.” (Disponible en: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (visto el 13/04/2025). Podemos añadir el alarmante aumento de la cultura de medicalización en estos casos, basada en el uso generalizado de medicamentos para mejorar la concentración en las actividades escolares a pesar de todos los efectos secundarios.

³ Siguiendo los patrones internacionales de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), las políticas educativas de todo el mundo se han guiado por los ‘objetivos de aprendizaje’. Frente a la educación como proceso crítico, la ‘ideología del aprendizaje’ subyuga las actividades escolares vinculadas a constantes exámenes, produciendo índices numéricos de aprendizaje a pesar de la calidad dudosa de la educación generada día a día en las escuelas. El impacto de esta ideología en la salud mental en niños y jóvenes es notable, según Carneiro (2019) y Ravitch (2010).

sintomáticas de la educación son signos de la ambigüedad de sus instituciones: fantasías que vinculan a sus alumnos por medio de la liberación o sumisión a la autoridad escolar. Cuando hablamos del malestar de la educación, nos referimos entonces a la incrustación de la tensión de estas dos tendencias históricas. En el caso de la educación unidimensional se profundiza el malestar causado por el contraste entre la necesidad social de un trabajo intelectual que posibilite nuevas formas sociales no capitalistas y el control de los cuerpos para la performance productiva del capitalismo (Kellner et al., 2009).

Teniendo en cuenta estos puntos, la mejor manera de entender el malestar en la educación es mirar a su principal órgano institucional: la escuela. Nuestro enunciado pretende destacar precisamente el movimiento crítico de Marcuse: un proyecto de re-escolarizar la sociedad, en lugar de desescolarizarla. Nuestro autor se oponía a la idea de Ivan Illich (1985 [1978]), para quien la sociedad estaba “escolarizada”. Coherente con una crítica radical a la burocratización de la sociedad, sustentada en la certificación del saber institucionalizado, Illich defendía un proceso que valorizase la autonomía de los sujetos en su educación. Se opuso al orden disciplinario impuesto por la maquinaria que escolarizaba a las masas, sometiendo a los sujetos a una carga diaria de conocimientos alienantes y exámenes formales que los integraba en el aparato social burocratizado. En consecuencia, Illich propuso una ‘sociedad desescolarizada’, en la que los sujetos se guiaran por sus propios intereses, haciendo de los diversos espacios de la ciudad pequeños núcleos de conocimiento sin la jerarquía profesor-alumno, sino organizados por personas que quisieran compartir sus conocimientos entre sus conciudadanos. Por cierto, aunque sea un crítico radical del capitalismo, Illich se acerca curiosamente a las propuestas neoliberales cuando propone una estructura de *vouchers* (“cheques escolares”) (1985 [1978]: 104) para los alumnos, en términos muy próximos a lo que proponía Milton Friedman (1955) que planteaba el desmantelamiento de las escuelas públicas gratuitas. Marcuse, también crítico de la burocracia del Estado del Bienestar (pero no de los derechos que este garantiza), sigue un camino diferente: una reflexión detallada sobre los impulsos eróticos potenciados por la cultura escolar contra su burocratización. En otras palabras, la teoría crítica entra en tensión con la educación en su doble carácter (transformador/libertario y represivo/dominador) y, en eso, destaca el lugar social de la escuela como espacio privilegiado de este conflicto. Nuestro artículo pretende avanzar en este punto, desafiándonos a pensar lo que podría ser una institución escolar inspirada en Marcuse.

Responder a esta pregunta requiere una reflexión detallada sobre los principales conflictos que atraviesan las escuelas, principalmente debido a la naturaleza ambivalente de la educación. En este sentido, nuestro artículo partirá de la crítica a las recientes reformas educativas globales, entendiendo cómo el *Establishment*, a través de sus instrumentos de medición de los procesos educativos, coloca a la escuela en una constante crisis de legitimidad. Para ello, analizaremos los discursos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) sobre la educación. En particular, investigaremos cómo este organismo internacional diagnostica los fracasos educativos y, en consecuencia, cómo elabora sus propuestas de políticas educativas en un contexto de crisis educativa constante. Así, intentaremos demostrar cómo estos diagnósticos debilitan el poder transformador de la escuela, cada vez más sometida a un currículo unidimensional, estandarizado y carente de sentido formativo amplio. Como segundo movimiento, mostraremos que el diagnóstico neoliberal de la OCDE conduce a la profundización de la educación en la enfermedad, ahondando aún más las desigualdades mediante reformas educativas cada vez más unidimensionales y orientadas a la acumulación de capital humano. Pasaremos entonces a comprender este escenario de crisis en otra clave diagnóstica, apoyada en el psicoanálisis, centrándonos en el análisis más detallado de Marcuse sobre el malestar en la educación. Partiendo de su crítica, creemos que una ‘re-escolarización’ de la sociedad es posible cuando la escuela se muestra como el poder erótico de la sociedad, en los términos que vimos anteriormente con Freud, como un lugar donde el campo cultural más amplio prepara a los jóvenes para su encuentro con el mundo y la lucha continua contra la reducción de sus vidas a los estándares excesivamente represivos del *statu quo*. Del diagnóstico del síntoma de una estructura en continua crisis se sigue la necesidad de cambio, un paso que hace que la escuela sea una escuela y no simplemente una empresa (Laval, 2004 [2003]), una escuela que rechaza la institución educativa organizada para la dominación.

1 POLÍTICAS DE EDUCACIÓN UNIDIMENSIONALES

En el panorama actual, las políticas educativas a escala nacional tienen como principal referencia la clasificación elaborada por el examen trienal del PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Aplicado a estudiantes de 15 años, considerada la edad ideal para completar la educación básica, el PISA tiene como principal objetivo evaluar las competencias básicas en: a) lectura, escritura e inter-

pretación; b) matemáticas; y c) ciencias (OCDE, 2023). Desde el punto de vista de las políticas nacionales, el PISA se ha consolidado como uno de los indicadores más importantes para generar datos sobre las habilidades y competencias de estudiantes. Junto a este instrumento, también se encuentran los informes anuales de la OCDE, que arrojan datos sobre estructuras escolares, formación del profesorado y calidad de la enseñanza en los centros, diversos modelos curriculares, etc.⁴ Su metodología se basa en una relación de variantes complejas, reconocidas por sus propios autores, y que tratan de nivelar sus índices con base en dos elementos fundamentales: los actores responsables de las políticas (estados, instituciones escolares, profesores) y el marco organizativo, que incluye: los recursos financieros y humanos invertidos en educación; los sistemas educativos; y el rendimiento de las inversiones en educación (OCDE, 2023: 11).

La lógica promovida por los exámenes de la OCDE se basa en la capacidad de los países para organizar sus flujos de políticas educativas. En consecuencia, se vuelve importante entender cuánto cuesta un sistema de educación pública en los países, cuál es su capacidad para integrar estudiantes en los grupos de edad ideales para ingresar a la escuela, y cómo estos estudiantes salen formados para el mundo laboral, calculando así los retornos de las inversiones en educación. Una forma de entender las instituciones desde la perspectiva de lo que vendría a llamarse Nueva Gestión Pública (Gewirtz & Ball, 2000): no se trata de hacer de la educación un bien social común, sino un rendimiento de la inversión, cuyos costos y retornos justifiquen los éxitos de las políticas educativas. Es la educación como producción de “capital humano”, como ya subrayó Gary Becker (1964). Aquí encontramos al neoliberalismo extrayendo sus recursos de sujetos atomizados dotados de competencias individuales. Esto es evidente si tenemos en cuenta la forma en que estos informes conciben los programas escolares: un lugar para la gestión del tiempo en aras de la productividad y la mejora de las competencias individuales, así como de la capacidad de adaptar a estos individuos mediante su formación escolar en las exigencias del mercado laboral. Es como si la escuela sólo pudiera pensarse como un lugar de inversión, independientemente de su contexto de desigualdad social y económica. Por ejemplo, se omi-

⁴ Nos referimos aquí a *Education at a Glance*, documento que la OCDE viene elaborando desde 1992. Se trata de un informe sobre las políticas educativas de sus países miembros, que considera diversos vectores para pensar los índices de calidad de la educación. Desde su primera edición, sus métodos han sido ampliados, incorporando nuevos índices. Actualmente, además de PISA, también cuenta con el *OECD Survey of Adult Skills*, producto del *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), así como con la *OECD Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (OCDE, 2023: 3).

ten cuestiones como: ¿cuáles son los costos de la educación en una escuela de un territorio en guerra constante como la franja de Gaza? ¿Qué sentido tiene un plan de estudios orientado al espíritu empresarial en escuelas situadas en bolsas de pobreza? He aquí algunos agujeros en el mapa global que la OCDE elabora cada año, reveladores del mundo en el que se asienta la institución: un modelo internacional estandarizado de educación, ignorante de las flagrantes contradicciones sociales. Un estándar educativo que integra los opuestos en dirección a la “sociedad unidimensional” (Marcuse, 2001 [1964]: 13).

Es cierto que la OCDE no es la única organización que elabora estudios globales sobre las políticas educativas locales. Destacamos los informes elaborados por la propia Unesco, especialmente el *Global education monitoring report* (GEM Report).⁵ En estos informes aparecen diversos temas que analizan los retos políticos de la educación con la mirada puesta en el debate de género, el impacto de las tecnologías en la educación, la educación en el contexto del cambio climático y, más recientemente, las cuestiones de nutrición.⁶ Cuestiones que no encajan en los *rankings* de capital humano diseñadas por la OCDE. En su *Education at a glance* (2023), la atención se centra en la capacidad de los sistemas educativos para crear personas preparadas para el mercado laboral. El informe comienza sin tapujos: “La educación y la formación profesional son vitales” (OCDE, 2023: 9).⁷ El orden vital no se presenta aquí como una forma erótica de entender las culturas, sino como mera supervivencia a través de la competencia por los puestos de trabajo. Es Eros sometido a la pulsión de muerte. Esta forma de concebir la educación ahonda el malestar que rodea a nuestras escuelas. Reduce las clases a un ejercicio de rendimiento competitivo, a una burbuja aislada en un mundo en ruinas. Despoja a la institución escolar de su razón de ser.

⁵ Informe elaborado por la UNESCO desde 2016, centrado en su objetivo de desarrollo sostenible 4 (Calidad en la educación) y su relación con los demás objetivos, todos ellos parte de la *2030 Agenda for Sustainable Development*, la plataforma central de la ONU de “acción para las personas, el planeta y la prosperidad”. Véase: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (Visto el 13/04/2025). Para consultar el Informe GEM, véase: <https://www.unesco.org/gem-report/en/monitoring-sdg4> (Visto el 13/04/2025).

⁶ Informamos aquí de los títulos de este conjunto de estudios de la UNESCO: *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all* (2016); *Accountability in education: meeting our commitments* (2017-8); *Migration, displacement and education: building bridges, not walls* (2019); *Inclusion and education: All means all* (2020); *Non-state actors in education: who chooses? who loses?* (2021/2); *Technology in education: a tool on whose terms?* (2023); *Education and nutrition: Learn to eat well* (2024/5).

⁷ El informe más reciente (OCDE, 2024) se centra en la desigual educación de la población de los países objeto de observación. A pesar de este importante inconveniente para comprender la desigualdad social, se valorarán las políticas educativas para jóvenes y adultos, reducidas al acceso de esta población al mercado de trabajo y a sus efectos sobre la productividad económica. Se dice poco o nada sobre los beneficios culturales que aporta a estos jóvenes y adultos el ingreso a la vida escolar.

Así, el discurso del capital humano no puede sostenerse si se limita a presentarse en los viejos formatos de la ‘educación bancaria’, término de la crítica de Paulo Freire (2021 [1968]) al referirse al modelo escolar tradicional, según el cual el profesor ‘depositaba’ sus conocimientos en la ‘cabeza vacía’ del alumno. Parte de la lección freireana ha sido aprendida por la OCDE: el modelo alienante y bancario de formación es insostenible en un mundo que tiene que vivir en constante competitividad y sin grandes perspectivas de futuro. En caso contrario, el carácter bancario de la educación se transforma. El modelo neoliberal de educación acompaña la evolución capitalista: ya no se trata de la lógica acumulativa del ahorro, sino de la lógica de las inversiones y los créditos. Los estudiantes se convierten en activos de capital en este cambio neoliberal. Esto se traduce en que el proceso educativo se basa en los derechos de aprendizaje en detrimento de una relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje. La atención se centra en las habilidades y competencias de los individuos, en detrimento de una relación social y crítica entre los alumnos y sus profesores.

Hacer del aprendizaje el centro del proceso crea una ilusión neoliberal fundamental: la imagen vacía de un estudiante protagonista en su proceso educativo, que es efecto de una dinámica educativa basada en la supuesta idea de que el aprendizaje por sí solo conduciría a los individuos en formación hacia sus propios intereses, independientemente de las condiciones sociales y culturales en las que este proceso formativo tiene lugar. Todo el valor formativo y sus resultados provendrían exclusivamente del interés aparentemente espontáneo de los jóvenes por sus opciones, así como del estímulo que la institución escolar reserva para ello. Se vende una idea de escuela apta para todo interés del alumno, pero se concretiza en una forma única de currículo opuesto al protagonismo de los estudiantes. Tenemos aquí un elemento que caracteriza bien la lógica unidimensional, porque estamos en el territorio de las ambigüedades, que es fundamental para la integración de los opuestos y la prevalencia de lo establecido.

Es obvio que la tradición crítica aboga por una educación para la autonomía del alumno, lo que incluye la capacidad de elegir sus propios caminos. Sin embargo, no se trata de una elección ciega atrapada en la inmediatez, como pretende imponer el neoliberalismo. En otras palabras, parece que tanto la posición crítica como la neoliberal defienden la autonomía, lo que dificulta el debate: ¿la posición crítica no quiere la autonomía del individuo? ¿No se defiende esto mejorando el aprendizaje? Claro que hay que defender estos elementos, pero sin la inmediatez neoliberal que sólo

arroja a los individuos a la ruina de la actualidad. Lo único que evita la teoría crítica en su tensa relación con la educación es la reproducción de sujetos a los que se les insta constantemente a disfrutar de sus elecciones y que, como en una gran mayoría de los casos, se frustran con los resultados, culpándose de la impotencia de sus decisiones (Laval & Dardot, 2013 [2008]). Por este principio de competitividad extrema basada en elecciones individuales, la sociedad deja de garantizar derechos a todos sus miembros, y deja al individuo el deber de “capitalizar los recursos privados cuyo rendimiento futuro garantizará la sociedad” con un margen de lucro muy pequeño (Laval, 2004 [2003]: 18). La astucia neoliberal reside en ofrecer un protagonismo sin medios, cuyo único fin es preservar un entorno de competencia altamente destructivo.

Detengámonos un poco más en el significado de esta competitividad neoliberal. El hecho es que su fundamento no se forma a partir de una mera competición escolar entre personas. Hay un problema subyacente en la creación de este entorno competitivo marcado por la capacidad de las personas para participar en él. Marcuse traduce esto cuando percibe en *Eros y civilización* el desplazamiento psíquico que sufre el principio de realidad en el período de posguerra (o, al menos, se hace evidente en este período). A esta nueva forma en que los individuos afrontan la realidad y se organizan dentro de ella la denomina más adelante el “principio de actuación” (Marcuse, 1983 [1955]: 56). La realidad es tratada como un hecho inevitable (cada vez más asegurado por la racionalidad tecnológica y burocrática de las esferas de la vida) y, por tanto, corresponde al individuo adaptarse a ella, valorando su actuación de acuerdo con los resultados exitosos de sus acciones en el mundo. Alain Ehrenberg (2010 [1995]) parece seguir el diagnóstico de Marcuse cuando observa que los discursos en el área de negocios están cada vez más moldeados por las narrativas deportivas. Sin embargo, continúa Ehrenberg, esta aventura empresarial termina en depresión. En un mundo que se presenta al individuo como un supermercado, este se convierte en empresario de sí mismo. En consecuencia, la inconstancia de la realidad que lo frustra constantemente conduce a una “drogadicción de la acción”: un “compromiso en el mundo sin exponerse a él, un deseo de presencia que se ejercita en la ausencia” (Ehrenberg, 2010 [1995]: 168, traducción nuestra). Algo que se expresa en el creciente número de intentos de suicidio entre jóvenes en la escuela, así como de autolesiones, etc. (WHO, 2021).

Por lo tanto, la educación unidimensional integra a los individuos y sus instituciones en forma de activos de capital humano desde los primeros años de la vida

escolar. Curiosamente, se perpetúan criterios de evaluación claramente insuficientes para comprender la complejidad del fenómeno educativo. El discurso de la OCDE es ejemplificador, pues tiende a ampliar sus criterios en cada edición, avanzando cada vez más en la comprensión de temas, cuyas habilidades y competencias no se limitan a la capacidad de comprender la escritura, la lectura, la interpretación, los operadores matemáticos y los fundamentos científicos. Por más que incorporen habilidades socioemocionales, pensamiento creativo y otras facetas del aprendizaje, el foco ideológico sigue siendo el mismo: ¿cómo comprometer a las generaciones con la ilusión neoliberal? La cuestión es que una política tan depredadora no es sostenible. Más bien se profundiza la situación por la que los individuos entran en una escuela carente de sentido y son captados por un instinto de supervivencia cada vez más profundo, sobre todo cuando las desigualdades se vuelven abismales. ¿Cuáles son las consecuencias de esta perspectiva? El verdadero proyecto neoliberal de educación es administrar las crisis de la educación.⁸ Así, la teoría crítica viene a indicar los síntomas de esta inversión como un malestar de la Educación.

2 GENERAL EDUCATION Y ESCUELAS ‘DESESCOLARIZADAS’

Marcuse comprendió bien la contradicción que se presentaba en este horizonte. A finales de la década de 1960, la reforma educativa estadunidense promovida por la *General Education* propuso un modelo de reforma curricular que alcanzó los niveles secundario y postsecundario en Estados Unidos. Se trata, como señala Craig Kridel (2010: 399-400), de un movimiento para integrar a la población en niveles educativos superiores basados en un currículo básico y común, que supuestamente alcanza a todas las clases sociales.⁹ Para Marcuse (2020 [1968]: 33), la ilusión de esta propuesta reside en que esta no ‘generaliza’ la educación. Por el contrario, el esfuerzo por crear una base curricular común termina convirtiendo la educación en un proceso superficial, eliminando sus elementos críticos y transformadores, algo típico de las dinámicas unidimensionales. Charles Reitz recuerda que la propuesta de reforma de la *General Education* tomó fuerza en la década de 1960, cuando el sistema educativo fue

⁸ De este modo entendió Darcy Ribeiro las reformas neoliberales de la educación en Brasil, como un “proyecto” de las clases dominantes (para la violación de las clases dominadas): “La crisis de la educación en Brasil (...) no es una crisis, sino un proyecto” (2019: 55, traducción nuestra).

⁹ El movimiento surgió en la década de 1920, pero ganó fuerza en 1945, con el informe “General Education in a free Society” (Harvard Redbook). Fue una respuesta a la crisis de legitimidad de la educación democrática en tiempos de guerra, basada en un esfuerzo por integrar a la población en sistemas educativos más avanzados. Sobre el documento, véase la contribución de Kridel (2010: 400-402) sobre el tema.

cuestionado por los movimientos juveniles. Sin embargo, el efecto de esta reforma no sería una apertura e integración de los jóvenes en la educación superior en universidades de élite. Por el contrario, fue una reforma conservadora (Reitz, 2009: 237).¹⁰ Algo que se evidencia cuando Marcuse realiza su crítica (2020 [1968]: 33-34) destacando el desajuste entre el discurso aparentemente democrático de un currículo común y la realidad social de la mayoría de la población racial y económicamente segregada: La *General Education* serviría para profundizar de las desigualdades, manteniendo un currículo básico para la parte empobrecida de la población, un modelo de educación mínima (aunque ‘humanista’) para las masas, conservando los privilegios de las clases sociales pudientes, con una educación plena (y no general), preparatoria para el acceso a las universidades más renombradas.

Es posible reconocer el eco de esta propuesta en tiempos neoliberales. Podemos decir que las recientes reformas educativas reducen aún más el alcance de la *General Education*. Si antes se prestaba atención a los contenidos y conocimientos básicos teniendo en cuenta perspectivas humanistas sobre la educación (Kridel, 2010: 399), la propuesta neoliberal ahora concibe la base ‘general’ como habilidades y competencias individuales. Aquí, el ‘derecho al aprendizaje’ cristaliza como fuente de legitimidad para sus reformas. Se crea un sistema en el que se confunde el universo del conocimiento con el consumo de bienes y servicios, dando lugar a lo que Christian Laval (2004 [2003]: 26-27) señala como las tres tendencias de la desescolarización neoliberal. Para el autor, la escuela se vuelve: (a) “desinstitucionalizada” al operar como una “organización flexible” sujeta a los caprichos del mercado y de la familia, sin posibilidad de planificación autónoma e institucional; (b) “desvalorizada” en sus propósitos educativos de transmisión de cultura, al concebirse como una ‘oportunidad económica’ de inserción en el mundo del trabajo; y (c) “desintegrada”, al quedar reducida a un ‘proveedor de servicios’ sujeto constantemente a las demandas de los mercados y de las familias.

Siguiendo el diagnóstico de Laval, podemos equiparar la desescolarización de la institución escolar con un cierto antiintelectualismo que Marcuse observa como efecto de la *General Education*. Al reducir los procesos educativos a una ‘base co-

¹⁰ En 2015, se hizo presente en Brasil una constelación similar a estas protestas estudiantiles de 1968. Estudiantes de Secundaria ocuparon sus escuelas contra la propuesta de la secretaría del Estado de São Paulo de cerrarlas y enviarlos a otras instituciones, muchos más lejanas y con aulas sobresaturadas. Mucho se ha visibilizado de la realidad de estas escuelas, como, por ejemplo, la completa ausencia de representatividad en las asociaciones estudiantiles. Si bien, las protestas consiguieron revertir en parte la propuesta, no obstante, se creó todo un discurso oficial sobre un supuesto protagonismo estudiantil, carente de planteamientos colectivos y cercano al individualismo neoliberal. Sobre las ocupaciones escolares, véase Campos et al. (2016) e Medeiros et al. (org.) (2019).

mún’,¹¹ elimina el lugar subversivo del conocimiento, la comprensión y las razones que indican la necesidad de un cambio social cualitativo. Para estas reformas educacionales bastarían las ‘bases comunes’ para integrar los sujetos a la comunidad del conocimiento. Una posición que también preserva a las élites en su posición de expertos en oposición a las masas, vaciando el carácter público de la intelectualidad, dejando sólo la posición vacía del técnico formado en su disciplina. Para Marcuse (2020 [1968]: 34), la posición anti-intelectualista viene de arriba (con especialistas aislados en sus conocimientos) y de abajo (con una masa pseudo-educada sobre la base de una educación reducida a las ‘bases comunes’). En este sentido, Marcuse afirma (2020 [1968]: 34): “El antiintelectualismo sirve como venganza contra la opresión y como instrumento y aceptación de la opresión: mejor no saber demasiado”. En términos muy cercanos a Paulo Freire (2021 [1968]), la crítica marcuseana sugiere cómo las reformas educativas propuestas por el *Establishment* sólo refuerzan las desigualdades socioculturales, manteniendo la posición del opresor sobre el oprimido, especialmente en los puntos en que ambos se identifican en el odio contra el saber. Una revuelta contra lo intelectual que viene de arriba y de abajo, cerrando así un círculo unidimensional que integra opuestos, unidos contra cualquier posibilidad de las “fuerzas sociales centrífugas” (Marcuse, 2001 [1964]: 20), especialmente la catálisis social que el conocimiento proporciona sobre las contradicciones del presente y las posibilidades de un futuro mejor.¹²

Ciertamente, no se puede eliminar cierta sospecha frente al intelectual, basada en la racionalidad tecnológica y su campo de conocimiento que subyuga los cuerpos en sistemas de opresión más perversos. La teoría crítica incluye la dialéctica de la Ilustración y su producción de mitos que sustentan la dominación. A diferencia del anti-intelectualismo neoliberal, la actitud crítica reconoce las posibilidades del conocimiento y, sobre todo, el peligro de la destrucción regresiva de la ignorancia. En con-

¹¹ Por supuesto, no se trata aquí de ‘común’ en el sentido de una nueva forma de producción social no capitalista – en su versión pública o privada (Laval & Dardot, 2015 [2014]). Aquí se entiende por “base común” la que le es propia a una “General Education”. De hecho, esta fórmula se replica, por ejemplo, en Brasil, cuya política curricular se denomina ‘Base Nacional Curricular Común’ (BNCC) y se diseña bajo una fuerte inspiración de las políticas internacionales de la OCDE.

¹² Es interesante recordar que, para Marcuse, el campo intelectual por él defendido no se limitaba a las personalidades académicas y figuras públicas del intelectual *engagée*. Dicho campo incluye al movimiento estudiantil no sólo con las personalidades más notables del momento, sino como un movimiento de personas anónimas que consideran sus luchas en el horizonte de una educación más amplia y emancipadora. En *Ensayo sobre la liberación*, recuerda que el término ‘movimiento estudiantil’ es una reducción ideológica por parte del *statu quo* que oculta la comunidad más amplia que estaba presente en estos movimientos y que incluía una porción importante de la vieja intelectualidad e incluso de una población significativa de no estudiantes, como sindicalistas, artistas e incluso asociaciones de familiares involucrados en las luchas juveniles (Marcuse, 1969: 62).

sonancia con el psicoanálisis, el diagnóstico crítico sobre el antiintelectualismo se muestra determinado por el malestar en la educación. Laval (2004 [2003]: 25) señala que las mutaciones escolares provocadas por la desescolarización conducen a una “*pedagogización* generalizada de las relaciones sociales” (cursiva en original). Lo podemos ver en las redes sociales con la presencia constante de *coachers* adiestrando en los aspectos más íntimos de la vida. Algo observado por Ehrenberg (2010 [1995]) cuando relaciona la productividad individual con el rendimiento deportivo, ejes del malestar en la sociedad neoliberal que caen bajo el diagnóstico de depresión nerviosa.

3 MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE

En defensa de la escuela, Marcuse no renuncia a las posibilidades de experiencia que surgen de ella. Con el predominio de la “desescolarización” neoliberal apoyada en el antiintelectualismo dominante, la propuesta marcuseana de una “re-escolarización” de las instituciones escolares refuerza el principio del Gran Rechazo: la negación radical de la realidad unidimensional y, con ello, la defensa de la escuela como posibilidad de experiencias críticas y de producción de potenciales transformadores en la sociedad. Reflexionemos un poco más sobre este sentido negativo señalado por Marcuse, tratando de extraer de él la posibilidad de una forma escolar basada en la teoría crítica. Hasta ahora, hemos insistido en cómo el discurso hegemónico del aprendizaje tiene como efecto secundario el malestar en la educación. El punto de esta clave psicoanalítica nos remite a los síntomas que proliferan en los discursos de aprendizaje (que van desde la formación del currículo en función de la productividad y de la eficiencia –es decir, la *performance* (actuación)– de sus estudiantes hasta el vacío depresivo de las vidas escolares). Reconocemos entonces cómo estos discursos se vuelven centrales en las evaluaciones globales de las políticas educativas propuestas en diferentes naciones, según el método hegemónico propugnado por organismos como la OCDE. Argumentamos a partir de esto que tal discurso ideológico del aprendizaje se torna insostenible en la medida en que la base institucional de la educación se ‘desescolariza’, generando así un profundo malestar social que no sólo afecta a los individuos, sino también a las instituciones directamente responsables de la educación. Este malestar social se reproduce en una escuela donde los maestros fingén enseñar y los estudiantes fingén aprender. A pesar de los innumerables exámenes a los que se someten los estudiantes, es posible cuestionar qué es lo que se está examinando: ¿la capacidad de acreditar los contenidos de esa prueba o la preocupación

ción en investigar el efecto en la experiencia de los estudiantes que produce el aprendizaje escolar? En otros términos, no solamente es importante saber quién educa los educadores, sino también qué examinan los exámenes.

El significado negativo del Gran Rechazo de Marcuse deriva de esta comprensión. Es una negación decidida que surge de una educación en la enfermedad. Como hemos visto desde el psicoanálisis, el malestar en la educación neoliberal manifiesta a la vez sus síntomas como génesis de un proceso de reducción de los valores formativos a las exigencias del mercado, y señala los límites nocivos de éste que se manifiestan en una comunidad escolar altamente medicalizada en la que a menudo los síntomas se traducen en trastornos y espectros variados (Dunker, 2020). Al observar los cuerpos en una escuela sometida a esta lógica, la conclusión de que algo anda mal es inevitable. Los resultados de esta política educativa se muestran en forma de cuerpos medicalizados, a menudo arrojados al abismo de las desigualdades sociales, económicas y culturales causadas por un orden económico-político cada vez más depredador.

Podríamos abordar la cuestión de diferentes maneras, pero con el enfoque psicoanalítico del malestar en la educación destacamos un estado de tensión permanente en los procesos educacionales que le es inherente. Cuando el neoliberalismo actúa en la educación sólo desde la perspectiva del aprendizaje, termina resaltando su carácter instrumental y nada más. Gert Biesta (2006) nos anima a pensar más allá del aprendizaje. Para el autor, los procesos neoliberales terminan traduciendo el “lenguaje de la educación” en un “lenguaje del aprendizaje” (Biesta, 2006: 30).¹³ Aunque Biesta reconoce algunos avances por parte de este nuevo enfoque (en particular, una mayor aproximación a las necesidades estudiantiles), también reconoce pérdidas en esta traducción al nuevo lenguaje. Situando el centro del proceso en el aprendizaje, la enseñanza se redefine como “apoyar o facilitar el aprendizaje” y la educación, a su vez, se describe como “proporcionar oportunidades o experiencias de aprendizaje” (Biesta, 2006: 32).

Ante este escenario, Biesta nos reta a pensar un “lenguaje *de* la educación *para* la educación” (2006: 30). Se trata de reinventar un lenguaje de la educación que va más allá del aprendizaje. Herbert Marcuse podría dialogar con la propuesta, considerando el lugar que pasa a ocupar la educación como Gran Rechazo contra el aprendizaje neoliberal. Insistimos en que el aspecto negativo de la educación deriva del malestar que la reduce a formar sujetos moldeados por los intereses del capital humano.

¹³ En lo sucesivo, las citas de Biesta serán traducción del autor.

Podemos continuar argumentando, sumado a la provocación de Biesta, que es necesario cruzar el síntoma con un lenguaje educativo reinventado, basado en la crítica de sus propios presupuestos. Para Marcuse (1969: 44) la negación que contiene el Gran Rechazo implica la necesidad de un nuevo lenguaje expresado en la vida cotidiana de los conflictos.

¿De dónde podemos extraer un nuevo lenguaje de la educación? Marcuse es preciso cuando define la educación como “la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento que se considera necesario para la protección y la mejora de la vida humana” (2020 [1968]: 33). Además del aprendizaje, la educación está relacionada con la enseñanza. Desde ahí, se presenta una pedagogía crítica y anti-unidimensional que resalta la dialéctica de los procesos educativos entre aprendizaje y enseñanza. Para la teoría crítica se trata de recuperar el hecho de que la educación es posibilidad de encuentro entre sujetos que comprenden algo que se demuestra y sujetos que demuestran algo que se comprende. Recordemos que la etimología del término español ‘enseñar’ proviene del latín arcaico *insignāre* (mostrar, explicar, enseñar) y que también está relacionado con *signāre* (señalar, marcar). El término latino *insignāre* subraya precisamente la posibilidad de dar un sentido a la experiencia. Por lo tanto, en el ‘lenguaje del aprendizaje’ se pierde mucho cuando el significado de enseñar se traduce simplemente como ‘facilitar el aprendizaje’. Además, una escuela orientada solo al aprendizaje y que se desentiende de la enseñanza genera una escuela sin la capacidad de conducir a sus estudiantes a la dimensión simbólica, a la producción de significados en su experiencia. Así se generan los rasgos perfectos para una subjetividad represiva, o incluso burocrática. Cuando la escuela fracasa en su función social de introducir a los niños y jóvenes en el diálogo con la dimensión simbólica presente en la vida social, sólo queda el uso de la fuerza sin sentido (burocrática o policial), y la violencia ocupa los pasillos de las escuelas (Giroux, 2018; Kellner, 2018).

El lenguaje educativo aporta una dimensión simbólica y significativa para la experiencia estudiantil. Así, enseñar (y aprender) “para la protección y la mejora de la vida humana” permite a Marcuse reinventar el lenguaje de la educación en lo que Biesta (2006: 31) considera el tema más importante para la educación: “la posibilidad de reaccionar responsablemente a qué y quién es otro, así como la posibilidad de vivir pacíficamente con qué y quién es otro”. Es importante decir que, en la gramática neoliberal del aprendizaje no hay lugar para el otro, ya que lo disonante obstaculiza el rendimiento de la individualidad. Como ejemplo, Sharon Gewirtz y Stephen Ball (2000) describen una escuela ubicada en un barrio de inmigrantes ingleses que,

con la reforma educativa, comenzó a ver a los hijos de inmigrantes (alumnos de esa escuela) como un problema para el *ranking* deseado por la escuela. Después de la jubilación de la directora de esta escuela, quien se resistió a la lógica de los *rankings* basada en el rendimiento de sus alumnos, una nueva administración asumió el control y promovió la expulsión de inmigrantes, aumentando la puntuación de la clasificación de la escuela con un rendimiento más adecuado en lectura y escritura en inglés. Se evidencia con este ejemplo la desconexión total entre lo que se enseña y lo que se aprende, un vacío que aísla a la escuela de los problemas de su entorno, de los problemas que vienen ‘de los demás’.

Por supuesto, ‘el encuentro con el otro’ no debe verse como una tolerancia ciega a todo discurso. Con Marcuse (2024 [1969]) conocemos muy bien el precio de la tolerancia represiva en una sociedad gobernada por la tiranía de la mayoría: cuando la posición hegemónica se convierte en dueña de la voz, convirtiendo cualquier discurso disonante en un ruido a eliminar. Ciertamente, no es este el encuentro con el otro el que proporciona un lenguaje de educación para la emancipación. Charles Reitz (2009) hace explícito el hecho de que el encuentro con la alteridad implica solidaridad intercultural. Aquí tenemos una primera imagen de lo que sería una escuela inspirada en el pensamiento marcuseano: un lugar donde la otredad se plantea como una pregunta para uno mismo. En la disonancia de esta alteridad es donde se hace posible un nuevo significado (una enseñanza) y, por tanto, un nuevo aprendizaje. Sabemos que la ausencia de sentido conduce a la cosificación del otro, pues el campo simbólico no cristaliza en la representación única de sus elementos. Por el contrario, es a través de signos como se indican posibles interpretaciones, que tienen en la pluralidad y la diferencia una nueva posibilidad de recomponerse a sí mismo y al otro. Ser diferente no es señal de peligro para una escuela inspirada en el pensamiento marcuseano. Todo lo contrario, el riesgo está en la estandarización y el silenciamiento de las contradicciones.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Hay, por tanto, un imponderable en la educación marcuseana, algo que surge con la presencia de la otredad y que permea las experiencias de aquellos a quienes toca. Con ello se marca algo, se atribuye valor al acontecimiento y se posibilita una nueva expectativa que no se reduce al calendario de las burocracias escolares y a las falsas necesidades de aprendizaje promovidas por la educación unidimensional. Si la edu-

cación está enferma, diría Marcuse con el psicoanálisis, es porque está desprovista de signos, silenciosa en su lenguaje. Esta ausencia de significados da como resultado las marcas de la violencia, el borrado del otro y la brutal autodefensa de una vida medida sólo por un único rasgo: generalmente, el peor de ellos. Nada podría ser más contrario a la educación, que, según Freud, sería –junto con el gobierno y la cura– un arte de lo imposible (1984 [1925]: 296). Con ello se comprende el lugar que ocupan los procesos educativos en las relaciones sociales. Lejos de ser una tarea vana, el aspecto imposible de la educación reside en su imponderabilidad. En las relaciones educativas hay un desajuste fundamental, aquel que enfrenta al otro de hecho. Ciertamente, aquí está el elemento erótico que asocia a los diferentes sujetos en la pluralidad que requiere la educación. Lo erótico se manifiesta en las conexiones entre las diferencias. En último término, nos recuerda Freud (1955 [1910]: 62-63), “La escuela secundaria (...) ha de cumplir algo más que abstenerse simplemente de impulsar a los jóvenes al suicidio: ha de infundirles el placer de vivir” (traducción nuestra).

Este placer de vivir surgirá de ese encuentro inesperado con el otro. Más que el conocimiento que el sujeto aprende y que se valida en la estructura burocrática carente de sentido, la educación para la solidaridad intercultural apunta a un proceso de significados, algo que suspende el sentido que le da la realidad para tomarla como diferencia, una extraña abordada de forma cuidadosa y crítica. Dolores Calderón (2009), al realizar un raro y necesario ejercicio de reflexión práctico-curricular sobre lo que podría llegar a ser una escuela marcuseana, saca gran provecho de esta posibilidad. Para la autora las prácticas educativas deben atravesar territorios para encontrarse. Calderón reinventa el lenguaje de la educación cuando observa el intersticio entre el yo y el otro como “territorio de nadie” (Calderón, 2009: 161). Valorar el ‘entre’ es central en su pensamiento. Movimiento importante cuando se comprende el paso neoliberal de restringir con muros a los individuos y sus “puentes”.

Cuando Calderón destaca la brecha en el pensamiento sobre la educación, se aclaran las razones por las cuales la Nueva Derecha alza su voz para silenciar los discursos en defensa de los géneros, de las religiones de origen afroamericano o incluso de una reescolarización crítica de las escuelas. El lenguaje del aprendizaje ciega a los educadores ante la alteridad. Calderón, inspirada en Marcuse, sigue el Gran Rechazo cuando niega el aprendizaje que reduce los poderes eróticos de la educación a la instrumentalización de prácticas y contenidos de saber. En contraste con ello, la autora refuerza la educación como construcción de puentes, un movimiento que atraviesa

territorios para encontrarse y, en esa posibilidad, elimina todo universal abstracto y superficial de la educación neoliberal fundamentada en *rankings*.

Por la vía psicoanalítica, Marcuse persigue una reescolarización de la sociedad. Pero eso no significa una pedagogización generalizada de la vida social. En este sentido, la sociedad re-escolarizada permite tender puentes, haciendo del encuentro con las diferencias una parte fundamental de la vida escolar. Así, no sería exagerado decir que la escuela defendida por Marcuse sería en sí misma un espacio público. Calderón (2009) y Reitz (2009) destacan el carácter plural del pensamiento marcuseano sobre la educación. Promover una diferencia que acerque a las personas (frente a la mera identificación de diferencias que sólo restablece desigualdades) es un ejercicio erótico de primer orden. La educación no deja de ser por ello psicoanalíticamente imposible. Por el contrario, su imposibilidad erótica reside en la tensión que sostienen las nuevas políticas educativas emancipadoras para involucrar a sujetos variados y vivos en la comunidad escolar. Si es cierto que la escuela debe proporcionar a sus estudiantes el placer de vivir, debe formar parte de una cierta revuelta contra el *status quo* unidimensional, que hace inviable cualquier oposición, salvo para aquellas que se dicen ‘resilientes’, sujetas a la lógica de los poderes establecidos. Lo imposible sigue siendo un territorio abierto en la educación, una apertura que permite el encuentro con otro(s). Así, una escuela marcuseana sigue al Gran Rechazo como una estructuración psicoanalíticamente imposible que ha de ser demandada por la formación humana, el rechazo de los sujetos frente a un mundo que ya no puede sostenerse y que necesita ser transformado. Contrariamente a una ‘educación en la enfermedad’, la educación desde el Gran Rechazo proporciona la apertura erótica de la dinámica social para la emancipación desde lo imposible educacional, desde la otridad que se resiste a ser integrada y se abre para una pluridimensionalidad en su resistir. Un Gran Rechazo que no significa simplemente decir ‘no’ en abstracto, sino decir ‘no’ a la estandardización de nuestras vidas que nos vuelve enfermos.

REFERENCIAS

- BECKER, Gary (1964): *Human capital. A Theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Chicago, London: The University of Chicago Press.
- BIESTA, Gert (2006): *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*, Belo Horizonte: Autêntica

- CALDERÓN, Dolores (2009): “Herbert Marcuse, Critical Race Theory, and Multicultural Education: Transformative Educational Practices”, en Douglas Kellner et al. (org.): *Herbert Marcuse's challenge of education*, London: Rowman and Littlefield Publishers, pp. 159-180.
- CAMPOS, Antonia et al. (2016): *Escolas de luta*, São Paulo: Editora Veneta. .
- CARNEIRO, Silvio (2019): “Vivendo ou aprendendo... A ‘ideologia da aprendizagem’ contra a vida escolar”, en Fernando Cássio (org.): *Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*, São Paulo: Boitempo, pp. 41-46.
- DÉLORS, Jacques (1996): *Learning: the treasure within*, Paris: UNESCO.
- DUNKER, Christian (2020): *Paixão da ignorância: A Escuta entre psicanálise e educação*, São Paulo: Contracorrente.
- EHRENBERG, Alain (2010 [1995]): *O Culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*, São Paulo: Ideias e Letras.
- FREIRE, Paulo (2014 [1992]): *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, México: Siglo Veintiuno.
- FREIRE, Paulo (2021 [1968]): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: ISAL.
- FREUD, Sigmund (1955 [1910]): “Zur Enleitung der Selbstmord-Diskussion”, en *Gesammelte Werke – Bd. VIII (1910-1913)*, London: Imago, pp. 62-63.
- FREUD, Sigmund (1984 [1925]): “Prólogo” a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend* (1925), en *Obras Completas – Vol. 19 (1923-1925)*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 296-298.
- FREUD, Sigmund (1986 [1930]): *El Malestar en la cultura*, en *Obras completas – Vol. 21 (1927-1931)*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 57-140.
- FRIEDMAN, Milton (1955): “The Role of Government in Education”, en Robert A. Solo, ed. *Economics and the Public Interest*, New Jersey: Rutgers.
- GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. (2000): From ‘Welfarism’ to ‘New Managerialism’: Shifting discourses of school headship in the education marketplace, en *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, vol. 21, no. 3, pp. 253-268.
- GIROUX, Henry (2018): *American Nightmare: Facing the challenge of Fascism*, San Francisco: City Lights Books.
- ILLICH, Iván (1985 [1978]): *La sociedad desescolarizada*, México: Planeta.
- KELLNER, Douglas et al. (2009): “Introduction”, en Douglas Kellner et al., org.: *Herbert Marcuse's Challenge of Education*, London: Rowman and Littlefield Publishers, pp. 1-32.
- KELLNER, Douglas (2018): School Shootings, Societal Violence and Gun Culture, en Harvey Shapiro, ed.: *The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions*, Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, pp. 53-68.
- KRIDEL, Craig (org.) (2010): *Encyclopedia of Curriculum Studies*, SAGE: University of South Carolina.
- LAVAL, Christian (2004 [2003]): *La Escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, México: Paidós.
- LAVAL, Christian & DARDOT, Pierre (2013 [2008]): *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Barcelona: Gedisa Ed.

- LAVAL, Christian & DARDOT, Pierre (2015 [2014]): *Común: Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Barcelona: Gedisa Ed.
- MARCUSE, Herbert (1969): *Un Ensayo sobre la liberación*, México: Joaquín Moritz.
- MARCUSE, Herbert (1983 [1955]): *Eros y civilización*, Madrid: Ariel SA.
- MARCUSE, Herbert (2001 [1964]): *El Hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, México: Planeta.
- MARCUSE, Herbert (2020 [1968]): Conferencia sobre educación en el *Brooklyn College*, en *Escritos sobre educación y filosofía*, Medellín: Ennegativo, pp. 33-42.
- MARCUSE, Herbert (2024 [1969]): *La tolerancia represiva*, Medellin: Ennegativo.
- MEDEIROS, Jonas et al. (org.) (2019): *Ocupar e resistir. Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, São Paulo: Editora 34; Fapesp.
- OCDE (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. En <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en> (Visto en 15/04/2025)
- OCDE (2024). *Education at a Glance, 2024: OECD indicators*, Paris: OECD Publishing. En https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html (Visto en 15/04/2025)
- RAVITCH, Diane (2010): *The Death and Life of the Great American school system: How Testing and Choice are undermining Education*, New York: Basic Books.
- REITZ, Charles (2009): “Herbert Marcuse and the Humanities: Emancipatory Education vs. Predatory Capitalism”, en Douglas Kellner et al., org.: *Herbert Marcuse's challenge of education*, London: Rowman and Littlefield Publishers, p. 229-250.
- RIBEIRO, Darcy (2019): *Sobre o óbvio*, Marília/SP: Lutas anticapital.
- WHO (2021): *Suicide worldwide in 2019: Global health estimates*, New York: World Health Organization.