

# La escuela que hace escuela: bienes comunes frente a identidades privadas<sup>1</sup>

Bianca Thoilliez<sup>2</sup> 

Cuando hablamos de educación pública y de educación común, solemos pensar que nos estamos refiriendo a algo ya dado, a un hecho más o menos asegurado por las instituciones y las políticas educativas. Pero lo público y lo común en educación no son nunca una realidad establecida; son, más bien, conquistas siempre parciales, frágiles, que necesitan ser repensadas y rehechas en cada época. En nuestro tiempo, ese trabajo de repensar se vuelve especialmente urgente, porque asistimos a una lenta pero persistente erosión de las formas colectivas de pensar la educación. El léxico de lo público ha sido reemplazado, poco a poco, por el de lo individual, lo emocional y lo experiencial. En lugar de preguntarnos por el bien común que la educación debería producir, nos preguntamos por la felicidad que puede proporcionarnos; en lugar de hablar de igualdad y redistribución, hablamos de diversidad y autenticidad. Y, sin embargo, en esa sustitución aparentemente inocente de las palabras, se juega una profunda transformación del sentido mismo de la educación.

- <sup>1</sup> Este texto es una versión revisada de las notas que preparé para mi participación en el panel “La educación, lo público y lo común”, junto con los profesores Andrés Runge y Beatriz Greco, celebrado en el marco de la IX Semana de la Pedagogía, en la ciudad de Bogotá (Colombia), bajo el auspicio de la Universidad Pedagógica Nacional, los días 14 a 17 de octubre de 2025. Quisiera agradecer muy especialmente a los profesores Noguera, Rubio y Espinel la oportunidad de participar, así como la posibilidad de atender las muy interesantes preguntas del público. Las notas que allí se compartieron (y que aquí he revisado) giran en torno a las ideas desarrolladas en el capítulo “Preservar los bienes escolares” de mi libro *Conservar la educación* (Ediciones Encuentro, 2025, pp. 73-95). Agradezco igualmente al equipo editorial de *Pedagogía y Saberes* la invitación para publicar estas reflexiones en su revista.
- <sup>2</sup> Doctorado en Educación (*cum laude*, mención internacional), Universidad Autónoma de Madrid. Profesora titular de Teoría e historia de la educación, Departamento de Pedagogía, Universidad Autónoma de Madrid, <https://ror.org/01cby8j38>, Madrid, España. Correo electrónico: bianca.thoilliez@uam.es

Podríamos decir que hoy la educación atraviesa una suerte de *ensimismamiento*. Se mira a sí misma, gira en torno a sí, se encierra en el horizonte de las emociones, los talentos y las identidades personales. Lo que alguna vez fue pensado como un bien compartido —el conocimiento, la cultura, el estudio, la experiencia de aprender juntos— se va transformando en una serie de bienes privados que se consumen individualmente: bienestar emocional, autoestima, realización personal, reconocimiento identitario. La escuela, que debía ser una institución de redistribución y de hospitalidad intelectual, se convierte así en un espacio de autorrealización y de gestión de experiencias subjetivas. Y lo que se pierde en ese desplazamiento no es un mero detalle terminológico: lo que se pierde es el carácter público de la educación.

Hablar de la educación como bien público y como bien común supone reconocer dos dimensiones inseparables. Lo público remite a las condiciones institucionales, jurídicas y políticas que hacen posible una escuela para todos: la financiación pública, la rendición de cuentas, la obligación democrática de garantizar la igualdad de acceso. Pero lo común no puede decretarse por ley. Lo común se construye en la práctica misma de la enseñanza, en la disposición de hacer del conocimiento algo que se comparte, en el gesto de ofrecer el mundo a todos por igual. Lo público depende de los marcos políticos; lo común depende de los gestos pedagógicos. Y, sin embargo, ambos se sostienen mutuamente: sin políticas públicas no hay escuela común, pero sin una experiencia común del aprendizaje, la educación pública se vacía de su contenido.

La dificultad de sostener esta doble dimensión es una de las marcas de nuestra época. Por un lado, la educación se encuentra cada vez más sometida a las lógicas del mercado, a las dinámicas de la competencia, a los lenguajes de la eficacia y del rendimiento. Por otro lado, frente a esas presiones, han emergido discursos que pretenden devolver humanidad y sentido a la educación, pero que a menudo terminan reforzando el mismo *ensimismamiento* que pretendían corregir. Entre ellos, destacan dos: el de la felicidad y el de la diversidad. Ambos parecen, a primera vista, incuestionables. ¿Quién podría estar en contra de que los niños sean felices? ¿Quién se atrevería a negar la importancia de la diversidad? No obstante, cuando estas ideas se convierten en mandatos pedagógicos, acaban transformando la escuela en algo radicalmente distinto de lo que debía ser.

La pedagogía de la felicidad es un ejemplo claro de este proceso. Nacida de la psicología positiva y de la industria del bienestar, ha colonizado progresiva-

mente el discurso educativo con la promesa de que enseñar debe consistir, ante todo, en hacer felices a los alumnos. Su lenguaje impregna los programas de formación del profesorado, las políticas escolares, los talleres de *mindfulness* y las guías de inteligencia emocional. Pero detrás de esta aparente preocupación por el bienestar se esconde una profunda individualización del malestar. Ser feliz se convierte en una obligación moral: si no lo eres, es porque no te esfuerzas lo suficiente. El sufrimiento deja de ser una cuestión social o estructural para convertirse en un problema psicológico de gestión emocional. En este marco, la escuela ya no aparece como el lugar donde aprendemos a comprender el mundo y a compartirlo con otros, sino como el espacio donde aprendemos a autogestionar nuestras emociones.

Este punto enlaza directamente con lo que la propia pedagogía de la felicidad genera en términos de redefinición institucional, pues este desplazamiento tiene consecuencias pedagógicas profundas. En primer lugar, transforma la función del docente. El profesor deja de ser un mediador cultural —alguien que introduce a los estudiantes en un patrimonio compartido de saberes— y se convierte en una suerte de terapeuta emocional encargado de sostener el bienestar de sus alumnos. La relación educativa se redefine entonces en términos de acompañamiento, motivación y escucha, mientras se difumina la exigencia intelectual, la dificultad del estudio y el esfuerzo por comprender. Pero enseñar no es curar ni consolar: es abrir el mundo, ofrecerlo, hacerlo inteligible. El profesor que olvida eso, por bienintencionado que sea, contribuye, sin saberlo, a la privatización de los bienes escolares. En segundo lugar, la pedagogía de la felicidad desactiva la dimensión política del aprendizaje. Si la causa de todo éxito o fracaso escolar se reduce a la actitud o la resiliencia personal, desaparece la posibilidad de pensar colectivamente las causas sociales del sufrimiento educativo. La desigualdad se vuelve cuestión de voluntad. La pobreza deja de ser un problema económico para ser un problema de motivación. Se moraliza la adversidad y se convierte en virtud la capacidad de sobreponerse individualmente a ella. De ese modo, la educación deja de ser una práctica pública orientada a la redistribución de oportunidades para convertirse en una experiencia privada de superación. En nombre de la felicidad, se privatizan los bienes comunes del conocimiento.

En continuidad con este análisis, algo similar ocurre con el discurso de la diversidad. También en este caso la intención original es justa: reconocer la pluralidad de los alumnos, respetar sus diferencias, atender sus necesidades específicas. Pero cuando la diversidad se convierte en el principio rector de la

educación, se corre el riesgo de que la escuela renuncie a su función más propiamente educativa: la de ofrecer un mundo común que pueda ser compartido por todos. Una escuela que solo celebra las diferencias corre el peligro de olvidar la tarea de construir lo común. Y sin ese trabajo de construcción común, la diversidad deja de ser una riqueza para convertirse en una forma más de desigualdad.

En la cultura contemporánea, la diversidad se ha convertido en un valor de mercado. La identidad se consume como un bien simbólico. Cada grupo, cada individuo, cada estilo de vida busca ser reconocido, representado, visibilizado. En ese proceso, la identidad se vuelve una mercancía y la diversidad, un signo de distinción. La escuela no es ajena a esta lógica. A través de los currículos, los proyectos, las campañas institucionales, la escuela participa también en el mercado simbólico de las identidades. Pero cuando el esfuerzo pedagógico se concentra en la representación —en asegurar que cada quien se vea reflejado—, se pierde de vista la tarea educativa más elemental: alfabetizar, formar, transmitir el mundo. La justicia simbólica termina sustituyendo a la justicia material.

Las consecuencias son sutiles pero concluyentes. En lugar de esforzarnos por garantizar que todos los alumnos adquieran una sólida base de conocimientos, dedicamos el tiempo escolar a multiplicar celebraciones de la diversidad, a corregir sesgos en los materiales, a adaptar cada experiencia a la sensibilidad individual. Pero lo que democratiza la escuela no es la multiplicación de diferencias, sino el acceso común al conocimiento. Enseñar a todos lo mismo no es una forma de uniformidad, sino una apuesta radical por la igualdad. La igualdad, en la escuela, no significa que todos sean iguales, sino que todos son igualmente capaces de atención, de estudio, de pensamiento. Por eso, la tarea del profesor consiste, antes que nada, en hablar a todos, no a cada uno. En ofrecer un mundo que no pertenece a nadie, precisamente para que pueda pertenecer a todos.

Podemos decir entonces que tanto la pedagogía de la felicidad como la pedagogía de la diversidad comparten un mismo núcleo problemático: ambas trasladan el centro de gravedad de la educación desde lo común hacia lo individual. En un caso, el bienestar sustituye al conocimiento; en el otro, la representación sustituye a la alfabetización. En ambos, la educación se convierte en una práctica de privatización subjetiva: cada uno con su felicidad, cada uno con su identidad, cada uno con su experiencia. En efecto, la fuerza de estos discursos radica en que operan hoy como poderosos imperativos pop en la vida moral de

nuestras sociedades, desplazando el *telos* educativo hacia un plano emocional e identitario que distancia la escuela de su razón de ser pública.

Preservar los bienes escolares implica también sostener una concepción ética de lo escolar, que va más allá de la simple prestación de servicios educativos. Implica asumir que en la escuela se ponen en juego formas de vida compartida, modos de estar juntos, lenguajes comunes que no pueden reducirse ni al rendimiento individual ni al reconocimiento identitario. Esta ética escolar se basa en la convicción de que los saberes son un bien común, no una propiedad privada ni un capital simbólico de unos pocos, y que el acceso igualitario a ese saber es condición para una vida democrática.

En este sentido, preservar los bienes escolares supone resistir la colonización neoliberal de la escuela y sus lógicas de competencia, *ranking*, personalización extrema y segmentación del conocimiento. Resistir no significa solo rechazar ciertas modas pedagógicas, sino insistir en la dignidad de lo escolar como espacio de saber compartido. No todo lo que vale tiene que emocionar ni todo lo que enseña tiene que motivar de inmediato. Hay un valor en lo que cuesta, en lo que desconcierta, en lo que requiere tiempo y concentración. Enseñar a leer un poema difícil, a escribir con precisión, a sostener una conversación con quien piensa distinto son formas de preservar aquello que la escuela puede ofrecer como bien común.

Tal vez ha llegado el momento de reivindicar una pedagogía de la sobriedad: aquella que no persigue la gratificación inmediata, sino la formación sostenida; que no teme a la incomodidad cuando esta es necesaria para pensar, para aprender, para madurar. Frente a la escuela-entorno-de-bienestar, necesitamos una escuela como entorno de exigencia razonable, de palabra compartida y de reconocimiento de lo difícil como condición de lo valioso.

La escuela se convierte así en un dispositivo funcional a la realización de intereses particulares, con lo que deja de lado la posibilidad de ser un espacio para estudiar, buscar y construir bienes comunes. Este desplazamiento facilita la generalización de subjetividades centradas en el yo, a cuya construcción la escuela contribuye de forma acrítica, y profundiza la erosión de la esfera pública y el empeño por esforzarnos por vivir mejor juntos. Una erosión que, además, supone un acto de automutilación institucional: una escuela desvinculada de su vocación colectivista, universalista, igualadora es, en definitiva, una escuela menos educativa y mucho más empobrecida en términos de los bienes que puede ofrecer.

Algo similar ocurre con el discurso de la diversidad cuando deja de ser crítico y se vuelve estético y domesticado. Conviene no confundir una pedagogía crítica de la diversidad —orientada a cuestionar estructuras injustas y ampliar el acceso a los saberes— con su versión superficial. Esta última convierte la diferencia en identidad fija y la identidad en marca personal. Se celebra la pluralidad sin revisar las desigualdades; se multiplica el reconocimiento sin buscar su redistribución. Bajo una retórica inclusiva bien sonante y bien pensante, se corre el riesgo de consolidar una escuela más segmentada, más superficial: una escuela que hace menos escuela.

*Desensimismar* la educación significa, en este sentido, devolverle su orientación hacia lo común. Significa recordar que el sentido público de la escuela no reside solo en su titularidad o en su financiación, sino en la práctica cotidiana de hacer común el conocimiento. Cada vez que un profesor explica un contenido con la esperanza de que pueda ser comprendido por todos, está actuando políticamente. Cada vez que resiste la tentación de reducir su trabajo a la gestión emocional o a la representación simbólica, está defendiendo el bien común de la educación. Lo público y lo común no se conservan mediante declaraciones ni reformas normativas, sino mediante gestos cotidianos de generosidad intelectual.

Pero defender esta idea hoy no es fácil. Requiere oponerse, a veces, a la corriente dominante de la innovación pedagógica y del entusiasmo emocional. Requiere recordar cosas básicas, casi de Perogrullo: que la escuela existe para enseñar, que el aprendizaje requiere esfuerzo, que las desigualdades no se corrigen con talleres de autoestima, sino con mejores condiciones materiales y mejores prácticas de enseñanza. Recordar estas cosas, en un tiempo que celebra la espontaneidad y el bienestar, resulta incómodo. Pero quizá la tarea filosófica y pedagógica de nuestro tiempo consista precisamente en eso: en recordar lo olvidado y reconstruir lo derribado.

Reivindicar la educación pública y común no es, por tanto, una defensa nostálgica de la escuela tradicional, sino un acto de resistencia democrática. La educación pública no se justifica porque sea

estatal, sino porque es la forma institucional que mejor encarna la promesa de igualdad. Y la educación común no se define por la homogeneidad, sino por la posibilidad de compartir algo más allá de nuestras diferencias. En un mundo fragmentado por identidades, la escuela puede ser el último lugar donde todavía sea posible aprender algo juntos. En un mundo saturado de emociones, puede ser el espacio donde aún se valore el pensamiento. En un mundo dominado por el consumo, puede ser el lugar donde se ofrezca algo que no tiene precio.

Lo público y lo común, en educación, no son eslóganes ni categorías abstractas. Son nombres para una experiencia concreta: la experiencia de estudiar juntos. En ese gesto sencillo y profundo —sentarse a aprender algo que no es de nadie para hacerlo tuyo—, se condensa el sentido político y ético de la educación. Todo lo demás —la felicidad, la diversidad, la innovación, la autonomía— solo tiene valor si contribuye a sostener esa experiencia. Si no lo hace, se convierte en obstáculo.

Tal vez por eso la tarea pedagógica más urgente hoy sea *desensimismar la educación*, abrirla de nuevo al mundo y a los otros, recuperar su vocación de bien común. No se trata de volver atrás, sino de volver a mirar hacia fuera: hacia aquello que podemos compartir, hacia el mundo que merece ser enseñado. Apostemos por una educación capaz de ofrecer algo más que acompañamiento emocional o reconocimiento identitario: una educación que enseñe, que interpele, que ligue a los sujetos con un mundo que vale la pena ser conocido y compartido. ¿No es esa, acaso, la forma más profunda de inclusión? Que nadie quede fuera del acceso a los bienes escolares: eso es lo que hay que preservar.

En última instancia, preservar los bienes escolares es preservar un cierto legado civilizatorio: la convicción de que el conocimiento compartido, el juicio crítico, el sentido de comunidad y la transmisión intergeneracional son fundamentales para sostener una sociedad abierta, justa y hospitalaria. En tiempos de polarización y repliegue identitario, la escuela puede seguir siendo el espacio que nos vincula con lo común, con lo heredado y con lo posible.