



**Alfonso Muñoz-Díaz**

*Instituto de Educación de Aguascalientes, México*

alfonso.munozdiaz@iea.edu.mx

ORCID: 0000-0002-8295-2683

## Surrealismo pedagógico: la dialéctica entre lo extraño y lo familiar

---

*Pedagogical surrealism: the dialectic between the strange and the familiar*

**Palabras clave:** innovación, pedagogía, crítica, surrealismo pedagógico.

### Resumen

El propósito del texto es abordar y proponer el surrealismo pedagógico como una actitud y postura educativa para propiciar experiencias distintas en el aprendizaje. Este consiste en hacer lo familiar extraño y lo extraño familiar. Para esto, se presentan cinco puntos para su implementación en los distintos escenarios educativos: hablar de manera diferente sobre los contenidos académicos, mantener el ímpetu por la fascinación, hacer preguntas que desafíen los significados impuestos, usar contranarrativas y reconocer la ignorancia como un punto de partida para el aprendizaje. Se concluye que el surrealismo pedagógico es una actitud que busca transformar la percepción de los contenidos educativos y promover perspectivas distintas que posibiliten aprendizajes más atractivos y significativos para los estudiantes. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

**Keywords:** *innovation, pedagogy, criticism, pedagogical surrealism.*

## Abstract

*The purpose of the text is to address and propose pedagogical surrealism as an educational attitude and posture to promote different learning experiences. This consists of making the familiar strange and the strange familiar. For this, five points are presented for its implementation in different educational settings: speaking differently about academic content, maintaining an impetus for fascination, asking questions that challenge imposed meanings, using counter-narratives, and recognizing ignorance as a starting point for learning. It is concluded that pedagogical surrealism is an attitude aimed at transforming the perception of educational content and promoting different perspectives that enable more engaging and meaningful learning experiences for students.*

## Introducción

Los autores que han abordado las dificultades que tienen muchos estudiantes (niños, adolescentes y adultos) para aprender determinados contenidos académicos han sido muchos. Entre sus hallazgos, destacan algunos señalamientos de factores asociados que van desde condiciones materiales concretas, como la falta de recursos y herramientas, hasta múltiples factores contextuales, como los políticos, sociales, económicos y psicológicos (Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], 2013).

Bourdieu (2010), por ejemplo, enfatiza el concepto de capital cultural, aludiendo a que muchas veces algunos estudiantes no cuentan un cierto bagaje previo a los escenarios educativos necesarios para aprender otros, o al menos para vincularlos con algo conocido. Esto va más allá de solo la familiaridad, como tal vez lo propondría Bruner (2002) o el mismo Ausubel (2014). Tiene que ver en lo que el mismo Bourdieu aborda como el sentido práctico y el sentido del gusto. Para este autor, entonces, el sentido del gusto, es decir, qué tanto pueden gustarle o no los contenidos a los estudiantes, radica en su posición social, en los capitales con los que cuenta y en la forma en cómo los usa dentro de la acción social.

El disgusto por el aprendizaje, al de carácter programado, al oficial (aclaración que es importante a sabiendas de que hay un currículum oculto), tiene que ver, desde el punto de vista de Willis (2008), con el sentido de imposición institucional. Dando por entendido que la escuela suele fungir como un escenario para la reproducción social,

es común que lo que se enseña, como lo muestra el autor británico en sus trabajos, sea visto como un contenido sin otro sentido más que el de ejercer control, de imponer una verdad que se debe de respetar y entender sin ser cuestionada. Esto, de entrada, ya genera una noción de aversión al contenido, lo vuelve amenazante porque es extraño y lo prefigura como algo que hay que rechazar.

Desde una óptica tradicional, se podría pensar que esto no es tan válido, pues se considera que los niños vienen en blanco, no tienen nada en sus cabezas, sino que, al estilo de John Locke (1689/2023), se comenzarán a llenar a la par del pizarrón. Sin embargo, ante el desarrollo actual de la teoría educativa, es importante reconocer que cada estudiante viene precargado con un amplio conjunto de significados culturales que, a su vez, han sido procesados, en mayor o menor medida, por su propia experiencia y, por ende, por su propia subjetividad. Cada persona experimenta de manera distinta su vida en general, de modo que es preciso entender que lo que viene precargado en los estudiantes no solo es un capital cultural, sino un conjunto de interpretaciones sobre el mismo (Van Manen, 2010); y son estos significados los que operan en la identificación identitaria con los contenidos o su rechazo. Esto representa un reto para los actores de la educación: hacer que los contenidos sean abordados con gusto e interés.

¿Cómo hacerlo?, ¿cómo se logra que los estudiantes tomen gusto o interés por algo por lo que no sienten atracción, identificación o, ni siquiera, utilidad? Esto se relaciona con la supresión provocada por una gran narrativa que se ha construido con el paso del tiempo, una que ha establecido, justamente, esa distribución de capital cultural y, por ende, que ha determinado las posiciones sociales, una que ya determinó las identidades y los roles de las personas. A esta se le podría identificar como la gran narrativa. Su meta ha sido establecer una versión definitiva de la realidad, una en la que cualquier significado distinto al que esta impone no sea concebible, una donde la fascinación, la sorpresa y el asombro quedan neutralizados.

Ante esta visión problemática, el llamado surrealismo pedagógico puede ser una posible forma de responder. En este trabajo se expone, además de su noción general, algunas posibilidades sobre cómo se puede implementar en lo educativo y detonar el pensamiento la reflexión en torno a su materialización.

La metodología empleada para lograr tal propósito consistió en una revisión literaria exhaustiva y en un proceso de construcción conceptual en la identificación del problema, las dificultades de aprendizaje, su análisis a partir del enfoque de la teoría crítica, particularmente de la pedagogía crítica de Peter McLaren (2005), la revisión, asociación e interpretación de términos, y la esquematización de la propuesta en cinco puntos básicos para desarrollar la conceptualización del surrealismo pedagógico.

## Desarrollo

Peter McLaren (2005), en su libro *La vida en las escuelas*, menciona un término que, si bien no tiene protagonismo en su obra general, es un poderoso concepto: el surrealismo pedagógico. De acuerdo con Breton (2001), el surrealismo se refiere inicialmente al movimiento artístico que trastorna lo real y lo vuelve inverosímil; aquellas representaciones que hacen de lo familiar algo extraño por la forma en cómo lo presenta a la experiencia estética. Así, la idea de relacionar el surrealismo con la pedagogía se sintetiza en el principio que McLaren (2005), aludiendo al hacer familiar lo extraño y al hacer extraño lo familiar. El surrealismo, entonces, es un estilo que deforma lo que en la cotidianidad se presenta definido.

Asimismo, McLaren (2005), asumiendo su postura crítica, considera que la vía de hacer extraño lo familiar radica en una especie de desmitificación de la escuela, la cual normalmente es vista como un centro de socialización con cierta inocencia. El autor alude a que, con el surrealismo pedagógico y con su potencial para deformar los significados impuestos, se puede revelar cómo las escuelas son difusoras de los discursos dominantes, asociados con la imposición ideológica. Esta parte es una función crucial de ese surrealismo, pero también esta noción puede tener importantes implicaciones en el asunto relacionado con la necesidad de generar el gusto por los contenidos académicos. Esto se refiere al potencial del surrealismo pedagógico para la fascinación.

Por un lado, lo familiar viene a representar una versión de la realidad escrita, dictada, prestablecida o mecánicamente construida y resignada. Se puede asociar, justamente, a esa gran narrativa que define la realidad. Por otro lado, lo extraño deriva en un proceso de desafío a la realidad, en utilizar el carácter subversivo de la narrativa en relación con su propia definición. Entendiendo esto, la puesta en praxis del surrealismo pedagógico tendría que comenzar con una triple concepción. La primera tiene que ver con el reconocimiento de la subjetividad. Cada persona, en su propia experiencia, en sus propias vivencias, genera ciertos sentidos significativos dentro de sus interpretaciones de la realidad. Sin embargo, es importante reconocer que no lo hace a solas ni para sí mismo, sino que esa subjetividad se desarrolla en un marco cultural determinado; la propia cultura dota de material simbólico a los estudiantes para dar significado a la realidad, cuya construcción los hace partícipes a lo largo de su existencia.

La segunda concepción tiene que ver, en relación con lo anterior, con la concepción de que hay una multiplicidad de culturas. Tanto el reconocimiento de la subjetividad como de la multiculturalidad debe ayudar a entender que para

hacer extraño algo familiar, o al revés, se debe reconocer, casuísticamente, qué es lo familiar para un determinado grupo de personas inmersas en una cultura, y así también para un individuo en su propio desarrollo personal. Cabe señalar que estas concepciones también pueden otorgar nociones de prudencia sobre cuáles pueden ser los límites para propiciar extrañeza en lo familiar.

La tercera concepción, que se sugiere tener presente a la hora de implementar una praxis pedagógica surrealista, se puede relacionar con el concepto de *la muerte del autor* de Barthes (2021), con el cual se puede pensar en el potencial que cualquier signo arbitrario, como la gran narrativa, puede llegar a tener para su múltiple interpretación. Esto quiere decir que el significado de un signo no ha de verse como el que el autor define, sino como el que el lector interpreta, partiendo de su propia subjetividad y cultura. En el campo educativo, esto puede entenderse como una aproximación a la resistencia (Giroux, 2021), es decir, al poder que tienen los estudiantes para resignificar lo que aparentemente ya está significado.

En función de lo anterior, se enumeran cinco puntos básicos que podrían contribuir en la perfilación de un surrealismo pedagógico entendido como un proceso de deconstrucción sobre la familiaridad y la extrañez. El primero es promover la dialéctica familiar-extraño: comenzar a hablar de manera diferente a la habitual sobre aquello que se busca enseñar. El hablar sobre las cosas implica no solo hacer uso de la función referencial del lenguaje, que permite identificar las cosas en el mundo, también, una pragmática con la que, según Austin (2018), se pueden hacer cosas con el lenguaje. Asumiendo que el surrealismo pedagógico busca hacer cambios en el cómo se ven las cosas, asumiendo que hablar significa hacer, hablar distinto desde esta postura implica también hacer cosas diferentes. En otras palabras, hablar diferente sobre la realidad permite verla distinto y hacer cosas distintas en ella.

El siguiente punto se puede resumir en tener ímpetu para maravillarse. Ver la realidad de una manera diferente no solo implica una extrañeza hostil hacia los aspectos negativos de las instituciones como lo señala McLaren (2005). Dentro de la misma práctica educativa, con todo y su inminente carga ideológica, también es posible que el descubrimiento de saberes nuevos, diferentes, incluso de los propiciados por la práctica del punto anterior, generen asombro y fascinación. Esta idea no es novedosa en sí misma, pues incluso los divulgadores del conocimiento científico, como Carl Sagan, por ejemplo, la han hecho notar; pero, desde el enfoque surrealista, resaltar dicho ímpetu implica reconocer la necesidad de sorprender, romper con lo que Bruner (2002) llama la canonicidad de la cotidianidad. El asombro por lo nuevo deber ser un requisito para implementar una pedagogía surrealista.

De esta manera, este aspecto puede contribuir con la generación del gusto por el aprendizaje, generando un agrado como el que Barthes (2021) describe con las nociones de placer y goce del texto.

El tercer punto se podría simplificar con la idea de que hacer preguntas es un acto de desafío a las imposiciones. De acuerdo con Freire y Faundez (2016), hacer preguntas es un acto necesario en una pedagogía encauzada a la justicia y la liberación. Las preguntas son un claro desafío a la estabilidad. Una pregunta puede iniciar el camino hacia la ruptura de una versión impuesta sobre la realidad definida por las grandes narrativas. Es decir, hacer preguntas puede ser la acción detonadora de un proceso dialéctica familiaridad-extrañeza, en la medida en que, al cuestionar, facilite a quien las hace y a quien va dirigida, al considerar, al menos, un punto de vista distinto al habitual. Más en congruencia con los aportes de Freire y Faundez (2016), hacer preguntas significa problematizar.

En cuarto lugar, como siguiente punto, está el uso de las contranarrativas (Bruner, 2002). Esto puede tener una similitud muy clara con el primero, pero se habría de distinguir por la actitud subversiva. Dicho con otras palabras, las contranarrativas están cargadas de una intencionalidad que consiste en escribir o contar versiones distintas de la realidad imperante con un afán por mostrar que se puede luchar por mostrar otro enfoque. Regularmente, estas contranarrativas habrían de usarse sobre todo al tratar asuntos vinculados con discursos excluyentes, elitistas, prejuiciosos, estereotipadas, degradantes o, de manera general, que tiendan a hacer definiciones sobre la realidad, las culturas o las personas en detrimento de las mismas.

Finalmente, el quinto punto implicaría apelar por la ignorancia en un sentido socrático. Aunque este puede ser controversial por el significado común de la palabra ignorancia, es uno de los más elementales, pues no solo implica, como lo sugería Sócrates, reconocer nuestra ignorancia ante el vasto mundo que nos rodea, sino que, como señala Ranciére (2003), también implica reconocer nuestra incompletud como personas mismas, nuestra tendencia a equivocarnos y fallar. Se trataría de ver el no saber, el cometer errores, como un punto de partida para saber, para actuar cada vez mejor. La ignorancia sería vista, entonces, no como un vicio o un mal, sino como una virtud, como un conato, en el sentido de Spinoza, que nos habría de mover a actuar de manera surreal. Aunque, este punto aparece al final, no significa que sea menos importante, ya que, si se analiza intuitivamente, se comprenderá que el reconocimiento de la ignorancia como rasgo preliminar para aprender es el punto de arranque para la generación de preguntas que posteriormente ayudarían, por necesidad, a responder con puntos de vista

diferentes, con contranarrativas y, así, con las nuevas formas de hablar sobre la realidad. Sintetizando la idea: asumir la ignorancia es requisito para problematizar.

## Conclusión

El surrealismo pedagógico es una actitud, a la vez que una postura. Su encauzamiento en los escenarios educativos es hacer que las cosas familiares para los estudiantes luzcan extrañas y viceversa. No se trata de una nueva teoría del aprendizaje, sino de una consideración para propiciar los múltiples aprendizajes. Esta postura puede aplicarse en cualquier asignatura; el cómo hacerlo corresponde a un área de investigación educativa que podría emerger eventualmente.

Su implementación no sería referida en los planes y programas educativos, al contrario, podría atrofiar su esencia, al ser burocratizada; en cambio, su uso tendría que implicar la adopción de una sensibilidad y una convicción por parte de los docentes que la consideren útil en función de sus escenarios comunes, así como parte de su identidad como actores de la educación.

Por otro lado, y en relación con el tema abordado en los primeros párrafos, en la cuestión del capital cultural, sería importante ver que el surrealismo pedagógico puede ser un arma útil en la lucha contra los determinismos encargados de revelar los reproducionistas. La institucionalidad en la educación es parte de esa gran narrativa o de esa realidad definida, por lo que hacerla extraña o familiar, dependiendo el énfasis, es algo factible desde esta postura.

Finalmente, y a propósito de la institucionalidad, es importante reiterar la constante y eterna necesidad de que haya narrativas subversivas acerca de la realidad social. Los tiempos oscuros de los que habla Giroux (2021), y que se han maximizado con el auge del capitalismo tardío, la urgencia por la productividad y las secuelas de la pandemia han mostrado una pérdida de voluntad por resignificar la realidad. Es preciso recordar con Barthes que el autor ha muerto y con Nietzsche que Dios ha muerto, como la necesidad constante por resignificar la existencia misma. Y para ello, aunque a algunas figuras de la economía y el desarrollo industrial no les agrade, la educación es el instrumento principal. <sup>SC</sup>

## Referencias

### Agradecimientos

Agradezco a Yarib Dayanira Cabrera y Mónica Carrillo Rangel, investigadoras educativas, por la revisión que amablemente hicieron del texto y por sus atentas recomendaciones.

- Austin, J. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Ausubel, D. (2014). *Psicología educativa*. Trillas.
- Barthes, R. (2021). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Siglo XXI.
- Breton, A. (2001). *Tratados del surrealismo*. Argonauta.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2013). *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje-y-desarrollo.pdf>
- Freire, P., y Faúndez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2021). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Locke, J. (1689/2023). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.