Experimentar futuros: pedagogías críticas más allá del solucionismo

[ARTÍCULO]

(ella) **Susanna Tesconi** [Universitat Oberta Catalunya]

(ENG) Experimenting Futures: Critical Pedagogies Beyond Solutionism

ReCIA — Revista del Centro de Investigación en Artes
MONOGRÁFICO 3 >> febrero 2026
Imaginar futuros. Tiempos precarios y narrativas críticas
ISSN 3045-7769 recia.umh.es cia.umh.es

Licencia ttribution NonCommercial-ShareAlike
CC BY-NC-SA 4.0

Recibido: 30-09-2025 — Publicado: 30-03-2026
https://doi.org/10.21134/4a2vxs92

Resumen: Las narrativas dominantes en educación, centradas en la innovación tecnocrática y en la razón predictiva, tienden a clausurar lo posible y a reducir la apertura de la experiencia educativa. A partir del marco elaborado previamente sobre una posible pedagogía de la imaginación crítica (Tesconi, 2025), este trabajo se propone explorar sus potenciales pedagógicos, con especial atención a la dimensión experimental. El enfoque es teórico y se apoya en la pedagogía crítica (Freire, 1970/2005; hooks, 1994; Biesta, 2013; Greene, 1995) y en reflexiones filosóficas recientes sobre la imaginación como poiesis (Garcés & Gozalo-Salellas, 2025). Desde ahí, se plantea lo experimental no como verificación de hipótesis, sino como práctica poiética y artística que posibilita desplazamientos, extrañamientos y creaciones colectivas. Se concluye que la pedagogía experimental ofrece una narrativa crítica frente al solucionismo educativo, al situar la colectividad y la apertura como condiciones de posibilidad de lo por venir. En palabras de Danilo Dolci, «ciascuno cresce solo se sognato» [«cada uno crece solo si es soñado»]: educar es también soñar a los otros tal como aún no son.

Palabras clave: Imaginación Crítica, Pedagogía Experimental, Poiesis, Futuros Educativos, Narrativas Críticas, Innovación Educativa, Filosofía De La Educación, Pedagogía Crítica

Abstract: Dominant narratives in education, centered on technocratic innovation and predictive reason, tend to close off what is possible and to reduce the openness of educational experience. Building on the framework previously developed around a possible pedagogy of critical imagination (Tesconi, 2025), this paper seeks to explore its pedagogical potentials, with particular attention to the experimental dimension. The approach is theoretical and draws on critical pedagogy (Freire, 1970/2005; hooks, 1994; Biesta, 2013; Greene, 1995) as well as recent philosophical reflections on imagination as poiesis (Garcés & Gozalo-Salellas, 2025). From this perspective, the experimental is not conceived as hypothesis testing, but rather as a poietic and artistic practice that enables displacements, estrangements, and collective creations. It is concluded that experimental pedagogy provides a critical narrative against educational solutionism, by situating collectivity and openness as conditions of possibility for what is yet to come. In the words of Danilo Dolci, «ciascuno cresce solo se sognato» [«each one grows only if dreamed»]: to educate is also to dream of others as they are not yet.

Keywords: Critical Imagination, Experimental Pedagogy, Poiesis, Educational Futures, Critical Narratives, Educational Innovation, Philosophy Of Education, Critical Pedagogy

Introducción

En las últimas décadas, las narrativas dominantes sobre la educación han estado marcadas por un imaginario tecnocrático de la innovación. Bajo la promesa de resolver crisis estructurales —desde la desigualdad hasta la desafección escolar—, el discurso de la innovación educativa ha cristalizado en fórmulas que combinan la retórica del cambio con prácticas estandarizadas de evaluación, metodologías empaquetadas y una creciente apelación a la resiliencia como virtud del alumnado y del profesorado. Este horizonte, que puede describirse como una forma de "razón predictiva" (Garcés & Gozalo-Salellas, 2025), no solo busca anticipar lo que vendrá, sino que clausura lo posible al reducir la educación a un campo de gestión de riesgos y optimización de resultados. Frente a ello, emergen voces que insisten en la necesidad de recuperar la dimensión política y creativa de la educación, entendida no como un proceso de adaptación al futuro previsto, sino como una práctica de apertura hacia futuros no determinados.

En este contexto, resulta relevante recuperar el marco de la imaginación crítica. En un trabajo anterior propuse una primera aproximación hacia una posible pedagogía de la imaginación crítica, articulada en torno a tres artefactos: el narrativo, el experimental y el atencional (Tesconi, 2025). Esa propuesta partía de la constatación de que la educación contemporánea no solo se desarrolla en condiciones de crisis estructural, sino que además se encuentra atravesada por discursos que reducen la imaginación a una función secundaria, ornamental o simplemente instrumental. Al reivindicar la imaginación crítica, se trataba de reconocerla como potencia constitutiva de lo pedagógico: no como evasión, sino como capacidad de cuestionar lo dado, de problematizar la experiencia y de abrir horizontes colectivos de sentido.

El presente artículo se inscribe en esa línea de investigación, prolongando y desarrollando específicamente la dimensión experimental de la imaginación crítica. Lo experimental, en este marco, no remite al paradigma de las ciencias empíricas —basado en la hipótesis, el control de variables y la verificación—, sino que se entiende en su acepción más próxima al campo artístico y poético: como apertura, como juego, como exploración sin finalidad predeterminada. En este sentido, experimentar es un gesto pedagógico que se despliega en el terreno de lo incierto y lo inacabado, y que encuentra su potencia precisamente en sostener la contingencia como condición de posibilidad. Tal como sugiere Greene (1995), la imaginación es la facultad que nos permite "percibir lo que no está aún presente" y proyectarnos hacia formas de vida todavía no realizadas. En clave crítica, esa proyección no se limita a imaginar escenarios alternativos, sino a luchar por futuros comunes, disputando los relatos que pretenden fijarlos de antemano.

La pertinencia de esta reflexión se conecta de forma directa con el marco del monográfico *Imaginación en tiempos de crisis* (2025) planteó la necesidad de repensar el lugar de la imaginación frente a los discursos de la predicción y la clausura. En particular, Garcés y Gozalo-Salellas (2025) han mostrado cómo la hegemonía de la razón predictiva en educación tiende a neutralizar la potencia de lo inimaginable, reduciendo la apertura a un futuro ya anticipado y gestionado. Frente a ello, proponen recuperar la imaginación como *poiesis*, es decir, como potencia de creación de mundo, irreductible a cálculos de previsión o a métricas de eficiencia. Este artículo se reconoce deudor de esa línea de trabajo, y busca aportar un desarrollo específico sobre la dimensión experimental de la imaginación crítica, entendida como un modo de politizar la educación a través de prácticas poiéticas.

El objetivo central es, por tanto, mostrar que lo experimental constituye un artefacto pedagógico fundamental para imaginar futuros desde la educación. En tiempos en que el discurso de la innovación tiende a simplificar lo educativo a un problema de gestión de recursos y de adaptación a entornos inciertos, reivindicar lo experimental significa sostener la incertidumbre como espacio fértil, y no como amenaza a neutralizar. Esta apuesta no implica idealizar la precariedad o romantizar la crisis, sino más bien reconocer que en las grietas de lo inestable se abren posibilidades de invención pedagógica. Como señala Biesta (2013), el riesgo es una condición constitutiva de la educación: sin riesgo, no hay encuentro genuino con lo otro, ni posibilidad de subjetivación.

La contribución de este artículo al monográfico *Imaginar futuros. Tiempos precarios y narrativas críticas* radica en politizar la noción de futuro desde el prisma de la pedagogía experimental. Primero, porque propone una crítica explícita a las narrativas dominantes de la innovación, que funcionan como dispositivos de clausura en lugar de apertura. Segundo, porque recupera la imaginación crítica como práctica pedagógica que, al ser experimental, se despliega en el terreno de lo incierto y de lo colectivo. Y tercero, porque sitúa lo experimental no como un recurso metodológico al servicio de la eficiencia, sino como un modo de habitar el tiempo educativo en clave de apertura, creación y resistencia.

La estructura del artículo responde a este planteamiento. En primer lugar, se presentará el marco teórico, en el que se abordarán las críticas a la innovación y a la razón predictiva, y se situará la imaginación crítica en diálogo con la pedagogía crítica y la filosofía contemporánea. En segundo lugar, se desarrollará el artefacto experimental de la imaginación crítica, definiéndolo como práctica poiética y artística, diferenciada de la concepción científica de la experimentación. En tercer lugar, se propondrá una reflexión sobre cómo estas prácticas experimentales permiten pensar y disputar futuros comunes desde la educación, en oposición al solucionismo pedagógico. Finalmente, se expondrán las conclusiones, donde se sintetizarán los aportes principales y se abrirán líneas de investigación futuras en torno a las ecologías pedagógicas y a las pedagogías de la custodia.

1 Marco teórico

1.1 Innovación y razón predictiva

La noción de "innovación educativa" se ha convertido en una de las narrativas dominantes en el discurso pedagógico contemporáneo. Desde organismos internacionales hasta políticas nacionales, la innovación aparece como horizonte incuestionable, asociada al progreso y a la modernización de los sistemas de enseñanza. Sin embargo, tal y como advierte Marina Garcés, esta retórica suele ser menos una invitación a imaginar lo nuevo que un dispositivo de clausura: "la innovación no abre, sino que asegura el futuro, lo hace previsible, lo ordena de acuerdo con unos parámetros de control" (Garcés & Gozalo-Salellas, 2025, p. 108). Esta lógica se inscribe en lo que los autores denominan razón predictiva, es decir, un régimen de pensamiento que tiende a reducir el futuro a una prolongación calculada del presente. En lugar de abrir la imaginación a lo incierto, la razón predictiva funciona como una herramienta de gestión, orientada a minimizar riesgos y garantizar resultados.

En educación, la razón predictiva se expresa en la obsesión por los indicadores, la estandarización de procesos, la mercantilización de la innovación y la adopción de metodologías convertidas en recetas. En este marco, los docentes son instados a

adoptar prácticas "eficaces" que aseguren aprendizajes medibles, mientras que el alumnado es concebido como sujeto que debe desarrollar competencias adaptativas para sobrevivir en un entorno incierto. Lejos de liberar la experiencia educativa, la innovación se convierte así en un imperativo normativo que delimita lo posible y margina lo imprevisible.

Esta crítica conecta con la reflexión de Edgar Morin (2000), quien advierte que el pensamiento simplificador conduce a reducciones y fragmentaciones incapaces de dar cuenta de la complejidad de lo real. La innovación, cuando se reduce a estrategia de control, funciona precisamente bajo ese paradigma simplificador: trata de anticipar y dominar lo incierto en lugar de habitarlo. Frente a ello, Morin propone un pensamiento complejo que reconozca la incertidumbre como condición constitutiva de la vida y, por tanto, también de la educación.

En la misma línea, Gert Biesta (2013) recuerda que la educación implica siempre un riesgo: el riesgo de no poder controlar por completo los efectos del encuentro pedagógico, el riesgo de que el estudiante se constituya como sujeto de manera imprevisible. Intentar eliminar ese riesgo es eliminar, al mismo tiempo, la dimensión más propiamente educativa del acto pedagógico. En este sentido, el dominio de la innovación tecnocrática y de la razón predictiva amenaza con vaciar de contenido el acontecimiento educativo, reduciéndolo a un proceso de entrenamiento en competencias predefinidas.

El marco teórico de este artículo, por tanto, se sitúa contra esa lógica de clausura y busca reivindicar la educación como espacio de apertura. Para ello, resulta necesario recuperar la potencia de la imaginación, no como recurso decorativo o accesorio, sino como facultad central de lo pedagógico. Esta recuperación implica distinguir entre distintas formas de imaginar, y aquí cobra relevancia la noción de imaginación crítica.

1.2 La imaginación crítica

La imaginación ha sido tradicionalmente entendida como una facultad vinculada a la creatividad artística o a la capacidad de representar mentalmente objetos ausentes. Sin embargo, desde la pedagogía crítica y la filosofía contemporánea se ha insistido en su papel político y educativo. Maxine Greene (1995) sostiene que la imaginación es condición de posibilidad de la educación, en la medida en que permite a docentes y estudiantes percibir lo oculto, lo no evidente, lo que las rutinas y convenciones tienden a invisibilizar. Como ella misma escribe: «At the very least, participatory involvement with the many forms of art…» (1995, p. 123). Liberar la imaginación, en este sentido, significa habilitar a las personas a reconocer otras dimensiones de la experiencia y, por tanto, a concebir formas alternativas de ser y de actuar en el mundo.

La imaginación crítica, entonces, no es simple fantasía ni mera reproducción de lo ya conocido. Es la capacidad de cuestionar lo dado y de abrir horizontes de posibilidad. En el terreno pedagógico, implica no aceptar sin más las narrativas dominantes, sino interrogar sus supuestos y generar relatos alternativos. Esta perspectiva se enlaza con la propuesta de Paulo Freire (1970/2005), para quien la educación es un acto de concientización: un proceso a través del cual los sujetos descubren las estructuras de opresión que los condicionan y desarrollan la capacidad de transformarlas. La imaginación crítica es inseparable de este gesto de concienciación, pues permite visualizar lo que aún no existe, lo que podría llegar a ser.

bell hooks (1994) también ha insistido en que la educación debe concebirse como una práctica de la libertad. En su planteamiento, el aula no es un espacio neutro, sino un lugar atravesado por relaciones de poder, desigualdades y resistencias. La imaginación crítica es, en este sentido, indispensable para crear pedagogías transgresoras, capaces de subvertir los discursos hegemónicos y de abrir posibilidades de experiencia que no estaban previstas por el currículo oficial ni por las políticas institucionales.

Gert Biesta (2013), por su parte, ha propuesto entender la educación como una práctica que excede la transmisión de conocimientos y el entrenamiento en competencias. Para él, la dimensión más propiamente educativa es la de la subjectificación, es decir, la constitución de los sujetos como agentes capaces de responder al mundo de maneras no predefinidas. La imaginación crítica se relaciona directamente con esta concepción: es el medio a través del cual los estudiantes pueden reconocer su propia capacidad de agencia y proyectarse hacia lo desconocido.

En un trabajo reciente, Tesconi (2025) propuso articular una posible pedagogía de la imaginación crítica a partir de tres artefactos: el narrativo, el experimental y el atencional. El artefacto narrativo remite a la capacidad de contar y de contarse, de construir relatos que resistan la homogeneización de la experiencia. El artefacto experimental apunta a la posibilidad de abrir espacios de exploración, juego y creación que no estén subordinados a resultados predefinidos. Y el artefacto atencional se refiere a la importancia de recuperar la atención como práctica pedagógica y política, en un tiempo marcado por la dispersión y la sobrecarga cognitiva.

Este artículo se centra en el segundo de estos artefactos, el experimental, porque representa de forma privilegiada la capacidad de la imaginación crítica de abrir futuros no determinados. En contraste con la lógica de la innovación tecnocrática, lo experimental no busca asegurar ni predecir resultados, sino generar aperturas que hagan posible lo inesperado. En diálogo con Garcés y Gozalo-Salellas (2025), se trata de reivindicar la imaginación como *poiesis*, como potencia creadora que politiza la educación al situarla en el terreno de la invención colectiva.

El marco teórico aquí planteado vincula la crítica a la innovación educativa y a la razón predictiva con la reivindicación de la imaginación crítica como núcleo de lo pedagógico. Esta articulación permitirá, en los apartados siguientes, profundizar en el artefacto experimental como clave para pensar y disputar futuros desde la educación.

2. El artefacto experimental de la imaginación crítica

2.1 Experimentar como gesto pedagógico

La noción de "experimental" suele evocar el ámbito de las ciencias empíricas: hipótesis, verificación, prueba y error. Sin embargo, cuando hablamos del artefacto experimental de la imaginación crítica, no nos referimos a esa acepción, sino a un modo distinto de entender lo experimental, más próximo al terreno de lo artístico, lo poético y lo político. Aquí, experimentar significa abrir, ensayar sin garantías, explorar lo que no está previamente definido.

Desde esta perspectiva, lo experimental no busca confirmar lo ya previsto, sino sostener la incertidumbre como condición de posibilidad. En el campo pedagógico, esto supone desplazar la práctica educativa desde la lógica de los resultados hacia la lógica de

los procesos. Mientras que el solucionismo educativo promueve métodos cerrados que aseguran eficacia y rendimiento, la pedagogía experimental abre espacios en los que docentes y estudiantes pueden arriesgarse a lo desconocido.

En este sentido, experimentar es también un gesto de resistencia. Como afirma bell hooks (1994), la educación como práctica de la libertad exige subvertir los límites impuestos por las instituciones y crear condiciones para la transgresión. Lo experimental encarna esa transgresión: permite desbordar las fronteras del currículo, cuestionar las expectativas normativas y abrir experiencias educativas que no pueden reducirse a indicadores de logro.

La dimensión experimental, entendida de este modo, se inscribe en lo que Donna Haraway (2016) llama *worlding*: la capacidad de "hacer mundos" de manera situada, parcial, concreta. No se trata de imaginar futuros abstractos, sino de poner en práctica gestos que ya en el presente configuran otras formas de estar juntos. Lo experimental, entonces, es inseparable de la imaginación crítica: ambas se conjugan para transformar la educación en un espacio de invención de mundos posibles.

2.2 Lo experimental como práctica poiética y artística

Si queremos comprender plenamente el sentido pedagógico de lo experimental, resulta útil recuperar la noción de ***poiesis***. Como recuerdan Garcés y Gozalo-Salellas (2025), la imaginación puede ser entendida como una potencia poiética, es decir, como capacidad de creación de mundo. Esta concepción se opone frontalmente a la razón predictiva: mientras que esta busca anticipar y controlar, la *poiesis* introduce lo imprevisible, lo no calculado, lo que excede los marcos de previsión.

La educación, en tanto práctica poiética, no se reduce a transmitir contenidos ni a entrenar competencias. Es, sobre todo, un proceso de invención de relaciones, de producción de subjetividades, de creación de comunidad. En este sentido, lo experimental funciona como un dispositivo que habilita lo poiético: en la medida en que permite ensayar formas nuevas de interacción, lenguaje o cuidado, abre la posibilidad de que surjan mundos diferentes.

Este carácter poiético conecta directamente con el campo artístico. El arte, tal como lo entiende Greene (1995), no consiste en reproducir lo que ya existe, sino en ampliar la percepción, en hacer visible lo que estaba oculto por la rutina. De manera análoga, lo experimental en educación no se orienta a cumplir objetivos preestablecidos, sino a abrir la experiencia a lo inesperado. La práctica poiética no se mide por su eficacia, sino por su capacidad de generar desplazamientos, extrañamientos y resonancias.

La relación entre educación y arte ha sido explorada también por Eisner (2002), quien defendió la importancia de pensar lo educativo desde una perspectiva estética. Según Eisner, las artes enseñan a habitar la ambigüedad, a valorar la multiplicidad de interpretaciones y a reconocer el valor de la forma en la construcción de significado. Estos aprendizajes son centrales para una pedagogía experimental: no se trata de llegar a una respuesta única, sino de sostener la pluralidad de sentidos y la apertura de la experiencia.

Lo experimental, en este marco, se aleja de la noción de prueba y error propia de las ciencias duras y se acerca más a lo que Barthes (2003) llamó "escritura como práctica": un gesto creativo que no busca cerrar sino abrir significados, que se despliega como

proceso más que como producto. De ahí que la pedagogía experimental pueda considerarse una pedagogía poiética: porque se compromete con el acto de crear, no con el de confirmar.

2.3 Lo experimental como práctica política

Más allá de su dimensión artística, lo experimental tiene también un carácter intrínsecamente político. Experimentar en educación significa disputar los modos en que se configuran los tiempos, los espacios y las relaciones de poder. Al abrir posibilidades no previstas, lo experimental interrumpe la naturalización de lo dado y habilita la emergencia de alternativas.

En este sentido, la pedagogía experimental se relaciona con la noción de "prefiguración política" (Maeckelbergh, 2011), que designa aquellas prácticas que, en el presente, ensayan formas de vida que anticipan —sin determinar— futuros posibles. Así como los movimientos sociales crean espacios prefigurativos donde se practican formas alternativas de organización, la educación experimental genera microespacios en los que se encarnan futuros distintos.

Politizar la educación a través de lo experimental implica, entonces, desplazar la atención de la eficiencia hacia la apertura, de la predicción hacia la creación, del control hacia la colectividad. Esta politización no se limita a un cambio de contenidos, sino que afecta a la forma misma de la práctica pedagógica: cómo se distribuye la palabra, cómo se conciben los roles, cómo se habitan los tiempos y espacios.

En síntesis, lo experimental permite comprender la educación como un territorio de invención colectiva, donde la apertura a lo incierto no es un obstáculo, sino la condición misma para que emerjan formas nuevas de subjetividad y de comunidad.

Danilo Dolci lo expresó de manera contundente: «ciascuno cresce solo se sognato» (1972, p. 15). Crecer significa ser soñado por otros, es decir, ser reconocido en la posibilidad de ser distinto a lo que ya se es. Lo experimental recoge este principio: educar no es solo transmitir conocimientos, sino soñar en común lo que todavía no existe. Y en ese gesto radica su potencia política: en la capacidad de imaginar y disputar futuros que no pueden reducirse a lo previsto por la razón tecnocrática.

2.4 Lo experimental frente al solucionismo pedagógico

El énfasis en lo experimental se justifica como respuesta crítica al solucionismo pedagógico. Como advierte Morozov (2013) en el campo de la tecnología, el solucionismo consiste en la tendencia a plantear cualquier problema como susceptible de ser resuelto mediante una solución técnica rápida. En educación, esta lógica se traduce en la proliferación de programas, metodologías y recursos que prometen mejorar automáticamente los resultados.

Más ampliamente, el solucionismo reduce la complejidad de la educación a problemas técnicos con soluciones preempaquetadas, en lugar de reconocer su carácter político, relacional y abierto.

Lo experimental se sitúa en las antípodas de esta lógica. En lugar de ofrecer soluciones cerradas, propone abrir preguntas; en lugar de reducir la complejidad

a un procedimiento, se compromete con habitarla; en lugar de garantizar eficacia, reconoce el valor del riesgo y de la incertidumbre.

Desde la perspectiva de la imaginación crítica, lo experimental resiste la simplificación del solucionismo y cuestiona la obsesión por medir y evaluar, reivindicando dimensiones que no pueden cuantificarse: la relación, el afecto, el cuidado, la creación compartida.

3. Experimentar futuros

3.1 De la crítica a la apertura: lo experimental como horizonte de posibilidad

Si en el apartado anterior lo experimental aparecía como una forma de resistencia al solucionismo, aquí se propone dar un paso más: no solo como negación de una lógica dominante, sino como un modo de reconfigurar la relación con el futuro.

Lo experimental no se limita a oponerse a soluciones cerradas, sino que altera el régimen temporal desde el que se piensa la educación. Allí donde el solucionismo proyecta el futuro como meta previsible y controlable, lo experimental lo restituye como campo abierto de posibilidad, no programable de antemano.

En este sentido, lo experimental no es un antídoto metodológico más, sino un gesto temporal y político: interrumpe la linealidad que promete eficacia y la sustituye por una lógica de exploración, donde el riesgo, la incertidumbre y lo inacabado dejan de ser fallos y se convierten en condiciones pedagógicas.

Experimentar futuros no significa diseñarlos como escenarios cerrados, sino crear las condiciones para que puedan emerger. La imaginación, en este marco, no funciona como proyección, sino como apertura: no anticipa soluciones, sino que habilita otros modos de estar, de aprender y de crear en común.

3.2 Prácticas abiertas como disputa de futuros

Si lo experimental se define por su apertura, la pregunta decisiva es qué futuros se abren y cómo se disputan en el campo educativo. A diferencia de la innovación solucionista, que proyecta un porvenir lineal asegurado por indicadores de éxito, la pedagogía experimental sitúa el futuro como campo en permanente construcción, inacabado y sujeto a conflicto.

En este marco, experimentar futuros significa reconocer que no existen horizontes universales: los futuros no están dados, se producen colectivamente en situaciones concretas. Tal como afirma Haraway (2016), «it matters what worlds world worlds»: importa qué mundos hacen mundo. Lo experimental es la práctica mediante la cual docentes y estudiantes ponen en juego materiales, tiempos y relaciones para dar forma a mundos posibles que no se limitan a repetir lo previsto.

Estas prácticas abiertas no se conciben como métodos estables, sino como acontecimientos pedagógicos. Un proyecto artístico en el aula, por ejemplo, no es valioso por los productos que genera, sino porque habilita desplazamientos en la percepción y en la relación: nuevas maneras de estar juntos, de escuchar, de atender. Un ejercicio de escritura colectiva puede no mejorar automáticamente las

competencias lingüísticas, pero puede abrir la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como sujetos de voz y relato. Lo experimental desplaza así el criterio de éxito de los resultados cuantificables a la intensidad de las transformaciones subjetivas y colectivas.

En esta línea, resulta sugerente el planteamiento de Casado da Rocha (2025), quien propone pensar en comunidades de práctica y hermandades epistémicas como formas de conocimiento democrático capaces de sostener aprendizajes compartidos en tiempos de crisis. Estas figuras comunitarias encarnan un modo de imaginar futuros del saber que resuena con la pedagogía experimental aquí defendida: ambos enfoques rechazan la clausura predictiva y apuestan por lo común, lo relacional y lo inacabado. Incorporar esta perspectiva permite situar las prácticas abiertas no solo como experiencias educativas locales, sino también como laboratorios epistémicos donde se configuran horizontes de conocimiento más justos y plurales.

En esta clave, imaginar futuros no equivale a prever escenarios, sino a politizarlos. Como recuerda Butler (2009), la precariedad no es solo vulnerabilidad, sino también condición común desde la cual pueden emerger nuevas formas de comunidad. Lo experimental se inscribe en esa paradoja: al sostener lo incierto, permite que la precariedad deje de ser solo déficit y se convierta en punto de partida para prácticas de cuidado, custodia y creación.

Estas prácticas abiertas son también prefigurativas: no esperan a que llegue un futuro para ensayarlo, sino que lo encarnan ya en el presente. En este sentido, se acercan a lo que Biesta (2013) denomina el "riesgo" constitutivo de la educación: el riesgo de que lo inesperado ocurra, de que el otro aparezca como sujeto, de que lo planificado se interrumpa. Asumir ese riesgo es aceptar que el futuro educativo no puede diseñarse de antemano, sino que debe ser disputado en cada encuentro pedagógico.

Por último, lo experimental en educación recupera la imaginación como práctica poiética. No se trata de imaginar futuros para contemplarlos, sino de ponerlos en práctica en gestos cotidianos: un aula que reorganiza sus tiempos, un grupo que decide colectivamente sus reglas, una docente que renuncia a la previsión absoluta para abrir espacio a lo inesperado. Cada uno de estos gestos encarna un futuro distinto, no porque lo prediga, sino porque lo hace posible.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos defendido que la pedagogía de la imaginación crítica ofrece un marco fértil para reconfigurar el sentido de la educación en un tiempo marcado por la hegemonía de la innovación tecnocrática y de la razón predictiva. En particular, nos hemos centrado en el artefacto experimental, entendiendo lo experimental no como verificación científica ni como garantía de eficacia, sino como práctica poiética, artística y política orientada a sostener lo incierto y a abrir horizontes colectivos.

El recorrido ha permitido mostrar, en primer lugar, que lo experimental constituye una respuesta crítica al solucionismo pedagógico. Allí donde este último reduce la complejidad de la educación a problemas técnicos con soluciones preempaquetadas, lo experimental la reconoce como práctica política y relacional, irreductible a fórmulas

universales. La diferencia no es trivial: implica elegir entre una concepción de la educación como gestión de riesgos y una concepción de la educación como invención de mundos.

En segundo lugar, se ha argumentado que lo experimental se despliega en prácticas abiertas que interrumpen las narrativas dominantes y generan desplazamientos en la experiencia educativa. Estas prácticas no buscan eficacia inmediata, sino que habilitan transformaciones subjetivas y colectivas. Su valor no radica en los productos que generan, sino en los vínculos que posibilitan y en los horizontes que abren.

En tercer lugar, se han puesto en diálogo estas prácticas con perspectivas que insisten en la dimensión comunitaria del conocimiento. El planteamiento de Casado da Rocha (2025) sobre las comunidades de práctica y las hermandades epistémicas ha permitido subrayar que lo experimental no solo afecta al aula o al espacio escolar, sino que también puede entenderse como laboratorio epistémico en el que se ensayan formas democráticas de producir y compartir saberes. Así, la pedagogía experimental no es únicamente una metodología alternativa, sino una apuesta política por democratizar el acceso, la producción y la circulación del conocimiento.

Desde esta perspectiva, experimentar futuros no equivale a anticiparlos ni a diseñarlos de antemano, sino a disputarlos en el presente. La educación experimental se aproxima a lo que Biesta (2013) llama el "riesgo" constitutivo de la educación: el riesgo de lo inesperado, del acontecimiento que interrumpe lo previsto, de la aparición del otro como sujeto. Asumir ese riesgo es reconocer que el futuro educativo no está escrito y que su sentido no puede reducirse a los indicadores de la innovación.

La aportación principal de este artículo reside, por tanto, en reivindicar la imaginación crítica como núcleo de la práctica pedagógica frente a la clausura de la razón predictiva, proponer lo experimental como artefacto privilegiado para politizar la educación al sostener la incertidumbre como condición de posibilidad, y vincular esta dimensión experimental con la construcción de futuros comunes, entendidos no como escenarios predefinidos, sino como apuestas colectivas y abiertas.

El horizonte que se abre a partir de aquí es doble. Por un lado, se trata de seguir profundizando en las ecologías pedagógicas que hacen posible lo experimental: cómo los tiempos, los espacios, los cuerpos y los afectos se configuran para sostener prácticas de apertura. Por otro lado, se trata de explorar las pedagogías de la custodia, aquellas que no solo abren lo nuevo, sino que cuidan de lo existente, que protegen sin clausurar, que acompañan sin reducir a formas predefinidas.

En última instancia, la pedagogía experimental invita a pensar la educación como un terreno en el que los futuros no se esperan ni se pronostican, sino que se disputan y se luchan en el presente. Frente a las promesas de seguridad de la innovación tecnocrática, esta pedagogía nos recuerda que lo educativo acontece precisamente en lo incierto, en lo que no puede garantizarse, en el riesgo de soñar juntos. Danilo Dolci lo expresó de manera contundente: «ciascuno cresce solo se sognato» (1972, p. 15). Crecer significa ser soñado por otros, es decir, ser reconocido en la posibilidad de ser distinto a lo que ya se es. Lo experimental recoge este principio: educar no es solo transmitir conocimientos, sino soñar en común lo que todavía no existe. Y en ese gesto radica su potencia política: en la capacidad de imaginar y disputar futuros que no pueden reducirse a lo previsto por la razón tecnocrática.

Referencias

Barthes, Roland (2003). *El placer del texto y Lección inaugural* (Trad. Óscar del Barco). Siglo XXI.

Biesta, Gert (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.

Butler, Judith (2009). *Frames of War: When Is Life Grievable?* Verso.

Casado da Rocha, Antonio (2025). Comunidades de práctica y hermandades epistémicas: reimaginar el conocimiento democrático ante las crisis. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, *28*(1), 65–74. https://doi.org/10.5209/respublica

Dolci, Danilo (1972). *Dal trasmettere al comunicare*. Laterza.

Eisner, Elliot (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 47–55.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.; obra original publicada en 1970). Siglo XXI Editores.

Garcés, Marina, y Gozalo-Salellas, Ignasi (2025). Imaginación y razón predictiva. En Borja Muntadas Figueras (Ed.), *Repensando la imaginación en tiempos de crisis* (pp. 105–120). Ediciones UOC.

Greene, Maxine (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.

Haraway, Donna (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Maeckelbergh, Marianne (2011). Doing Is Believing: Prefiguration as Strategic Practice in the Alterglobalization Movement. *Social Movement Studies*, *10*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/14742837.2011.545223

Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seuil.

Morozov, Evgeny (2013). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. PublicAffairs.

Tesconi, Susanna (2025). Hacia una pedagogía de la imaginación crítica. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, *28*(1), 75–84.

Cómo citar: Tesconi, Susanna (2026). Experimentar futuros: pedagogías críticas más allá del solucionismo. *ReCIA — Revista del Centro de Investigación en Artes*, (3), 71-82. https://doi.org/10.21134/4a2vxs92