

Fines de la Educación:

Repensados a partir del Conflicto Trágico

3. El valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Fundada en 1951

Bibiana Vélez Medina

ISBN: 978-958-8510-68-2

Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico

El valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación

Bibiana Vélez-Medina





Esta publicación surge como un producto académico del proyecto de investigación titulado Fines de la educación: Repensados a partir del Conflicto Trágico, en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación: área pensamiento educativo y comunicación.

El contenido de esta obra no compromete el pensamiento institucional de la Universidad La Gran Colombia, corresponde al derecho de expresión de los autores. Todos los derechos reservados. Puede reproducirse libremente para fines no comerciales.

Universidad La Gran Colombia.

Bibiana Vélez-Médina

Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico/ Universidad La Gran Colombia.

Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia. Dirección de Investigaciones. Departamento de Comunicaciones, Mercadeo y Publicaciones – Editorial Universitaria.

p. 133

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-8510-68-2

1. Fines de la educación. 2. Filosofía de la educación 3. Tragedia Griega 4. Políticas educativas. 5. Genealogía de la Educación

CDU. 370.115

Reservados todos los derechos

© Universidad La Gran Colombia.

Primera edición: Armenia, Q.

Abril de 2018

ISBN: 978-958-8510-74-3

Número de ejemplares: 50

Editorial: Universidad La Gran Colombia

Dirección de Investigaciones

Editor: Camilo Augusto Torres Duque

Grupo de Investigación: Paideia

Revisión de estilo: Juan Manuel Peña Castaño.

Diseño de carátula: Carolina Aguilar L.

Diagramación: Ana María Mosquera

Impresión: Optigraf

Universidad La Gran Colombia

Dirección de Investigaciones

produccionbibliografica@ugca.edu.co

Carrera 14 # 7 – 46.

Teléfono: 7460400

<http://www.ugca.edu.co>

Armenia, Quindío.

Autoridades Universitarias

Dr. José Galat Noumer

Presidente

Dr. Santiago José Castro Agudelo

Rector General

Bogotá

Dr. Rodrigo Lupercio Riaño Pineda

Vicerrector Académico

Dra. María Del Pilar Galat Chediak

Vicerrectora Administrativa y Financiera

Dr. Marco Tulio Calderón Peñaloza

Secretario General

Armenia

Dr. Camilo Augusto Torres Duque

Rector Delegatario

Dra. Bibiana Vélez Medina

Vicerrectora Académica

Dr. Jorge Alberto Quintero Pinilla

Vicerrector Administrativo y Financiero

Dra. Paula Andrea Cañaveral Londoño

Secretaría General

Dra. María Angélica Ortiz Salazar

Directora de Investigaciones

A Ómar, Verónica y Gabriel

El pensamiento del quizá involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el porvenir que el del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el quizá para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilitación debe triunfar sobre lo imposible. Pues un posible que fuera solamente posible [no imposible], un porvenir seguro y ciertamente accesible, sería un mal posible, un posible sin porvenir. Sería un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento.

(Derridá, 1998)

Contenido

Prólogo.....	13
Introducción.....	23
1. El agotamiento de las ilusiones.....	31
1.1. Los ismos desencantados.....	33
1.2. La Educación en Crisis.....	37
1.2.1. Rituales Profanos.....	43
1.2.2. Preguntas carentes de problemas.....	45
1.2.3. Expansión sin conexión.....	46
1.2.4. ¿Fines contradictorios?: formar para la ciudadanía o para el mercado laboral.....	47
1.2.5. Las discusiones no resueltas: <i>arkhé</i> , autonomía y anarquía.....	49
2. Reivindicar el tiempo circular.....	53
2.1. La ‘fijación en el futuro’ de los fines educativos.....	60
2.2. El mito del progreso.....	66
3. Aceptar las contradicciones.....	71
3.1. Ser único / Ser múltiple.....	74
3.2. El adversario [miedo a la diferencia].....	79
3.3. Ineficacia de los dogmas / Necesidad de un pensamiento plural.....	83
4. Admitir la finitud.....	89
5. Consentir la vulnerabilidad del ser.....	99
6. Necesidad de contingencia.....	109
7. La apuesta por otros medios.....	117
8. Consideraciones finales.....	125
Bibliografía.....	129

Prólogo

La vida es breve...

(Hipócrates, 460 – 370 a.C.)

Pero en el reverso de esta búsqueda de la autosuficiencia, complicando y limitando el intento de desterrar la contingencia de la vida humana, hubo siempre un vívido sentido de la especial belleza que atesora lo contingente y mudable, un amor al riesgo y a la vulnerabilidad de la humanidad empírica que se expresa en numerosos relatos sobre dioses enamorados de mortales.

(Nussbaum, 2004)

No ha sido fácil asumir la finitud, menos aún la relatividad; así ellas valoricen la existencia y posibiliten la libertad; hemos buscado lo absoluto y lo infinito con perseverancia, no obstante, en vano.

(Serna, 2007)

Tras la búsqueda de la verdad permanente, la felicidad eterna, el progreso en ascenso o la belleza inexpugnable, la racionalidad de Occidente ha inventado fórmulas ‘infalibles’, cuerpos teóricos complejos, cátedras totalitarias y tecnologías de avanzada, que auguran la eliminación del conflicto trágico, y en particular, la desaparición de toda contingencia innecesaria que exponga nuestra fragilidad ante las paradojas del azar y las bifurcaciones del destino. Mientras los poetas de la Grecia Antigua anuncian que el futuro es vacilante, que la brevedad de la vida obliga a valorar el instante con el fervor de quien teme perderlo, por su parte, los metafísicos prometen que la buena fortuna es previsible, determinada por la ciencia e innegable para quienes se acogen obedientes a los dogmas de la *episteme*.

No han sido infalibles los métodos para controlar el riesgo y pese a las indiscutibles victorias de la razón instrumental, las estrategias no han resultado exentas de los desvaríos del azar, mucho menos inmunes frente al mal injustificado. Si bien, la brevedad de la vida nos angustia, es precisamente aquel sentido de finitud el que nos aferra a una felicidad que se forja a pesar y a partir de la contingencia. La brevedad que todo lo quita, también todo lo da. La vida es paradójica, al tiempo que nos arroja a la tragedia, también nos recompensa con la ocasión. Por eso, no hay elección que no conlleve a un sacrificio, ni tampoco un sacrificio que no nos exponga ante el ritual de la renovación. La vida tal como es, aquella que preferimos encubrir con taxonomías, religiones, políticas y mercancías, no es más que una encrucijada de dudas, oportunidades y conflictos, en medio de los cuales, asumimos el presente y apostamos inciertos por el porvenir.

En la historia del pensamiento de Occidente se cuentan un sinfín de odiseas que en vano han intentado abolir las tensiones trágicas de la existencia. Ciencias, doctrinas y metodologías que pretenden domesticar el mundo y ejercer un dominio, incluso de la naturaleza, hasta hacernos extraños frente al devenir. Por su parte, convencidos de un mundo distinto al puramente racional, los poetas trágicos advierten sobre las injusticias del destino, a la vez que son declarados enemigos de la razón. En las obras trágicas revelan la ocurrencia de sucesos que difícilmente podemos contrarrestar, en tanto consideran que nuestro margen de autonomía es limitado y que estamos sujetos a un sinnúmero de circunstancias con peso superlativo en el tráfico del mundo.

En la tragedia griega están implícitas las contradicciones de la vida cotidiana frente a las cuales no se pueden tomar decisiones propiamente científicas. Es evidente, cuanto más necesaria, la fuerza que cobran el mito, la apuesta y el azar. Pero la filosofía y la ciencia fueron creando un mundo con cartillas en el cual prevalecen las certezas de la ruta metodológica y las promesas del progreso. En esta idea se eliminan las incertidumbres y los dilemas, porque amenazan con la pérdida del control sobre el futuro. Por el contrario, Nietzsche piensa que necesitamos el mito, porque en la medida en que nos acercamos al mismo, nos hacemos menos proclives a lo que denomina *socratismo*, es decir, aquella ruinosa tendencia a racionalizar o confiar en exceso en la razón, incluso, en contextos y situaciones en los que esta tiene poca cabida. Además, considera que el mito está en el corazón mismo de nuestro sentido de la vida y tiene, por tanto, la función primordial de recordarnos que no tenemos la capacidad para lograrlo todo y, que por mucho que nos esforcemos en progresar o en alcanzar

el éxito personal, el conflicto inesperado puede rescatarnos de la soberbia que nos lleva a suponer que podemos hacernos perfectos a nosotros mismos.

Nuestra academia poco obliga, cuando a la postre deniega, en torno a la posibilidad de pensar en el sentido trágico de la existencia. No obstante, la vulnerabilidad y la contingencia forman parte inseparable de la vida cotidiana. Recordemos que el conflicto se produce porque la razón, empeñada en demostrar la autosuficiencia, en realidad no es capaz de ofrecer resultados contundentes. Entonces, el hombre se balancea en la lucha entre racionalidad e irracionalidad, eternidad y finitud, progreso y desastre. Habría que reconocer en la tensión de estos conflictos, la representación del antagonismo necesario para dar un significado estético a la existencia.

Tal vez este tipo de utopías que desprecian la finitud y evaden la contingencia no hubieran sido aceptadas con tanta vehemencia si no fuera por el poder expansionista de las aulas. Gracias a la masificación de los *ismos* por cuenta de la academia, Occidente pasó de contar con filosofías que auguraban una realidad controlada y predecible, hacia un derroche de confianza en la razón. De la mano del positivismo y del progreso se catapultó el sueño de la racionalidad que prometía exonerar al futuro de la vulnerabilidad y del azar. Por su parte, la educación fue erigiendo unas finalidades heredadas, replicadas y reproducidas de los supra-sistemas de pensamiento que alucinaban con la felicidad, el crecimiento económico estable y el control sobre lo indeterminado. Adjudicados los fines a una condición inmutable, el énfasis se ha puesto en los medios para alcanzarlos; de hecho, embelezados con la racionalidad instrumental, hemos convertido los medios en fines en sí mismos. Con base en lo anterior, como punto de partida en esta propuesta se identifican los siguientes asuntos que soportan el problema:

- La necesidad de apostar por una investigación que reflexione sobre los fines mismos que constituyen el asunto educativo, aquellos que encausan los medios, los instrumentos y que son responsables del proyecto de humanidad que emerge como resultado.
- El reconocimiento de la insuficiencia de los fines actuales trazados para la educación, aunado a que los medios y los instrumentos de la academia, terminaron convertidos en fines en sí mismos.
- El resquebrajamiento histórico del modo de pensar metafísico que durante 26 siglos ha buscado sin éxito la configuración de un mundo

cierto, ordenado, predecible e invariante; reconociendo, además, que la resonancia de estas ideas encontró su principal eco en la educación. Aunque a partir de Nietzsche y otros genealogistas del periodo de la sospecha, se da inicio al pensar posmetafísico, que no es otra cosa que el retorno a la poesía y a la tragedia griega, al devenir insobornable de Heráclito, o, al reconocimiento que en lugar de la verdad existía la sospecha, del tiempo determinado, la idea de futuros posibles y, en lugar de método, prevalecía la vacilación, es preciso reconocer que, pese a la ruptura ideológica en la filosofía e incluso en la física, la academia sigue soportada desde el exceso de confianza en la razón.

- La apuesta por el conflicto trágico como detonante para recordarnos que no tenemos la potestad de controlar, dominar, ni prever todo y que, el exceso de confianza en el progreso y el desarrollo resulta insostenible como ideal de la educación. El conflicto trágico intentó en vano ser abolido por la tradición metafísica; contrario a esto, en el mundo cotidiano nos enfrentamos a diario con el azar y la bifurcación, los cuales no se resuelven con la racionalidad instrumental que heredamos del academicismo bajo el supuesto inalcanzable de evitar, prever y superar lo contingente.
- La propuesta por una educación que debería recuperar su vocación iniciática perdida: la vida tal como es, finita, contradictoria y contingente, entendiendo que en el transcurso de la historia del pensamiento en Occidente, muchas voces que intentaban retornar a la conciencia del conflicto trágico fueron acalladas por discursos preferentes que ofrecían linealidad, bienestar, seguridad y poder. Hoy es necesario volver la mirada sobre las voces que ignoramos y que intentaron advertir acerca de los excesos de la razón.

Formulamos nuestra pregunta central de investigación en los siguientes términos: ¿Cuál es el valor del conflicto trágico para re-pensar los fines de la educación? Y, a partir de este interés investigativo se busca analizar cuál es el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación, por medio de una revisión histórica que permita develar la tradición metafísica que subyace a los fines y a su relación con los medios. Para lograr este propósito se plantean tres objetivos específicos que guían el estudio que en gran medida dan lugar a los tres libros de la serie:

- 1) Reivindicar el valor del conflicto trágico a partir de la comprensión del contexto presocrático en la Grecia Antigua; la revisión de los orígenes,

características y exponentes de la poesía trágica; la revelación de las consecuencias que ha traído consigo la obsesión metafísica por salvaguardar a las personas del elemento fortuito de la existencia; y, la argumentación acerca de la inminente necesidad de volver la mirada sobre la contingencia y las contradicciones.

- 2) Con ánimo propedéutico, adelantar una breve revisión histórica sobre los fines de la educación que se derivan de los discursos dominantes sobre el conocimiento, la perspectiva humana y el ideal social, durante los periodos pre-metafísico y metafísico para concluir cuáles son nuestras herencias teleológicas.
- 3) Reflexionar sobre el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación.

Para avanzar en el desarrollo del tema se adoptó un enfoque metodológico de corte Histórico-Hermenéutico, teniendo en cuenta la mirada de Richard Rorty al respecto:

La hermenéutica ve las relaciones entre varios discursos como los cabos dentro de una posible conversación, conversación que no presupone ninguna matriz disciplinaria que una a los hablantes, pero donde nunca se pierde la esperanza de llegar a un acuerdo mientras dure la conversación. No es la esperanza en el descubrimiento de un terreno común existente con anterioridad, sino simplemente la esperanza de llegar a un acuerdo, o, cuando menos, a un desacuerdo interesante y fructífero (Rorty, 1995: 287)

Así se plantea una nueva perspectiva sobre la conciencia respecto a los objetos de estudio y a la circularidad hermenéutica de los mismos:

Podríamos decir que con el giro discursivo se pasa de un paradigma que ponía las ideas y la introspección racional en el centro de la observación certera del mundo, a otro que prioriza la observación y el análisis de los discursos. (Santander, 2011: 209)

En otras palabras, la dicotomía antagónica mente/mundo es reemplazada por la dualidad complementaria discurso/mundo, tal como el lugar atribuido al *ser-en-el-mundo* de Heidegger.

Desde este enfoque se escogió el Análisis del Discurso como el tipo de estudio más apropiado para trabajar la investigación. En este ejercicio se integraron tres corrientes de pensamiento que no se entienden como contradictorias, sino que más bien, en su complementariedad, permitieron ampliar el campo de exploración en una triple relación: lingüística – histórica – contextual:

- El enfoque filosófico de corte histórico-hermenéutico en el marco del giro lingüístico, el cual integra la comprensión del lenguaje lógico y el lenguaje cotidiano.
- El enfoque lingüístico de la pragmática, el cual acentúa la importancia del análisis del discurso.
- El enfoque genealógico de Foucault en sus formas de mirada discontinuas y sistémicas sobre la historia.

Entonces, nos interesa anotar que, a partir del giro lingüístico, abordado en principio por Wittgenstein, las ciencias sociales y humanas han considerado fundamental el análisis de las lógicas del discurso para la comprensión del mundo, con sus implicaciones teóricas y metodológicas en la hermenéutica del texto y del contexto. Esto, reconociendo que el lenguaje no es un transmisor transparente o neutral del pensamiento, de suerte que, el análisis del discurso no solo permite develar lo que subyace al lenguaje mismo, sino, ante todo, las estructuras de pensamiento dominantes en cada época estudiada. En este sentido, Foucault nos proporciona recursos conceptuales y metodológicos que no se limitan tan solo a los análisis lingüísticos en sí, sino que trascienden su esfera, para reivindicar el papel de los escenarios y las situaciones que rodean a las palabras. Para el autor, la materialidad del discurso está condicionada por un *a priori* histórico, que no solo le ha dado vida, sino que además legitima su poder dominante y evidente: “Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder” (Foucault, 1999: 15).

Desde este punto de vista, en nuestro estudio reconocemos que el lenguaje no es imparcial, según Rorty (1995); y que los discursos no son simplemente el canal informativo para enterarnos de las luchas o los sistemas de dominación, como afirmaría Foucault (1999). Las palabras significan mucho más de lo que dicen (Austin, 1982) y los discursos son, en realidad, “aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1999: 15).

Por tanto, el tipo de estudio seleccionado para esta tesis nos permitió leer la realidad histórico-social y a la vez, relacionar los discursos dominantes con los discursos prohibidos; en sí, la comprensión de los caminos predilectos de la tradición metafísica, en contraste con las ocasiones perdidas [o invisibilizadas] de las voces expulsadas por la filosofía hegemónica de Occidente. Al respecto, agregaría Foucault, que incluso desde la Grecia Antigua, cuando fueran instaurados por Platón los ‘discursos verdaderos’, aquellos que solo podían ser pronunciados por quien tenía el derecho y según el ritual requerido, los discursos que contravenían eran excluidos y relegados al mundo de lo clandestino. Así se fue construyendo una historia en mayúscula, un relato oficial bajo los discursos que decidían la justicia, profetizaban el porvenir, y no solo anunciaban el futuro, sino que además, obligaban a su realización. El lenguaje, además, quedaría sometido a las formas de distribución y repartición del conocimiento en aras de mantener las instituciones del poder. Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología de nuestro estudio partió de las siguientes premisas:

- La historia de los discursos premetafísicos y metafísicos no queda resuelta en una simple descripción lineal de la racionalidad imperante en cada periodo, sino ante todo, es un asunto que pone de relieve que, en lugar de una ‘esencia’ o un lenguaje absoluto que abarca el conocimiento del mundo, existen puñados de discursos discontinuos, ocultos y ligados al contexto dominante desde el punto de vista político, económico y social.
- El propósito del análisis del discurso mediante el método genealógico nos permite identificar las clases de relaciones que pueden ser establecidas entre las distintas formas de organización discursiva, pero sin recurrir a ninguna lógica mayor, sin ninguna teoría última de la causalidad. La historia no podría explicarse sin tener en cuenta los minúsculos sucesos que ocurren en una época (intersticios de sinrazón o voces de locura) y no solo desde los grandes discursos, batallas o personajes. De ahí que para Foucault no exista un principio orientador, tampoco una verdad absoluta que sirva como base para pensar la totalidad de lo que nos rodea.
- Mediante esta apuesta genealógica descubrimos que detrás de toda pretensión última por alcanzar los fines universales y/o instrumentales de la educación metafísica, se encuentran ocultos modos y actos de perversión, como el instinto, la pasión, la crueldad y la injusticia de los que definen las cosas ‘como son’ y de los que intentan por vías de la

racionalidad convertir a los individuos en ‘máquinas de producción’. La historia no es más que fragmentos, pequeños sucesos condicionados única y exclusivamente por la voluntad de saber (Foucault, 1997: 56). Así pues, la genealogía en este estudio nos permitió indagar por el dominio de los discursos en la historia de los fines de la educación al analizar los textos, los contextos y los pretextos de los autores relevantes de la época pre-metafísica y metafísica.

- Por lo anterior, coincidimos con Foucault (1997) al afirmar que, en definitiva, la historia no puede explicarse según una verdad absoluta, la historia no posee un sentido único ni exclusivo, es fragmentada y discontinua, de tal modo que la genealogía invita a un “uso paródico y destructor de la realidad, un uso disociativo y destructor de la identidad y un uso sacrificial y destructor de la verdad” (Foucault, 1997: 63).
- Al liberar el análisis histórico de la metafísica totalitaria, la genealogía se convirtió, en este caso, en un instrumento privilegiado para comprender el momento crucial de la llamada ‘crisis de la modernidad’. La apuesta post-metafísica de los fines de la educación nos obliga a reconocer que ya no es posible un saber fundante ni una racionalidad que nos permita identificar la totalidad de los hechos, pues solo se puede hablar de una multiplicidad de singularidades; por ello, intentar o pretender el reencuentro con nuestro pasado metafísico es imposible, ya que identificarnos con él, nos llevaría a un regreso recurrente sobre ‘lo mismo’. Aquí el desafío consistió en el retorno iniciático a las ‘lógicas trágicas’ del conflicto contingente, aquellas que fundaron el pensamiento en la Grecia Antigua, antes de su degeneración en la tradición platónico-aristotélica:

He aquí la importancia de cuestionarnos ¿qué le queda al genealogista?, lo cual equivale a ¿qué hay después de la muerte de ‘la razón’? Con esta pregunta quizá habremos de encontrar las bases de la crisis de la modernidad, ‘de la racionalidad’ y continuar con la búsqueda de la salida del laberinto en el que la posmodernidad colocó al pensamiento occidental. (Amaya, 2003)

Con base en estos elementos iniciales fue posible avanzar en el estudio sobre el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación. Ahora bien, desde el punto de vista organizativo, dividimos este proyecto en tres fases que se corresponden con los objetivos estratégicos ya descritos. Por tanto, este primer libro de la serie gira en torno al objetivo número uno del

estudio sobre los *Fines de la Educación: Repensados a partir del conflicto trágico*. Esta primera parte se estructuró en cuatro (4) capítulos que incluyen: el contexto histórico de la Grecia Antigua; la poesía trágica; el mundo ‘anti-trágico’; y, finalmente, la reivindicación de la tragedia. Para este primer momento, resultaron de vital relevancia los textos de Nietzsche; *Nacimiento de la Tragedia* (1998), *El crepúsculo de los ídolos* (2002), junto a los estudios de Martha Nussbaum en *La fragilidad del Bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (2004), los de Julián Serna en *Finitud y sentido* (2002), *La pregunta por los presupuestos* y la *querella por los fines* (2007), los dos libros de Pierre Vernant y Vidal-Naquet (2002) titulados *Mito y tragedia en la Grecia Antigua* (I y II), la investigación de Badillo sobre el teatro trágico (2002), la de Barrios sobre *Voluntad de lo trágico* (1993), así como el texto de Maffesoli sobre *El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas* (2005).

Luego de la comprensión y reivindicación del conflicto trágico, en el segundo libro de esta serie, *Breve genealogía del discurso educativo*, avanzamos en el análisis genealógico del discurso en las principales épocas de la historia del pensamiento de Occidente, para lo cual seguimos un recorrido de corte filosófico-educativo que nos permitió inferir la dominancia de los intereses sobre conocimiento, la perspectiva de humanidad y el ideal social en cada uno de los períodos revisados. A partir de la comprensión de los discursos hegemónicos, fue posible deducir los fines centrales de la educación y su relación con los medios e instrumentos. En esta segunda parte desarrollamos seis (6) capítulos de la siguiente manera: un primer capítulo dedicado a especificar el tipo de estudio que se utilizó para analizar los fines de la educación a partir de la genealogía de los discursos y su relación con la triada: conocimiento – ideal social – perspectiva de humanidad; un segundo capítulo dedicado a los fines de la educación en la Grecia presocrática; luego avanzamos en los capítulos tres y cuatro en torno a los fines de la educación en la primera y la segunda metafísica; el capítulo cinco recoge las tres herencias de los fines que heredamos de esta tradición racional e instrumental; y, finalmente, el capítulo seis lo dedicamos al agotamiento de las ilusiones como producto de las crisis de la modernidad y las crisis en la educación.

Las principales fuentes bibliográficas que permitieron el abordaje de esta segunda parte fueron, según los periodos analizados, los siguientes: para los capítulos referidos a la Grecia Presocrática y la Primera Metafísica, resultaron claves los textos principales de Esquilo, Sófocles, Heráclito, Platón

y Aristóteles; así como los tres volúmenes de la *Paideia* de Werner Jaeger (2001a, 2001b) y su obra sobre Aristóteles (1946); de nuevo se retomaron los autores y las obras ya citadas en la Parte I y se complementaron con las investigaciones de Irené-Marrou (2004) sobre la Historia de la Educación en la Antigüedad y los estudios de Detienne y Vernant (1988) en torno a la *Metis* en la Grecia Antigua. Para el desarrollo del capítulo sobre los fines de la educación en la segunda metafísica, fueron esenciales las obras de Giddens (1993), Eduardo Terrén (1999) en su texto *Educación y modernidad*, los distintos textos de Zygmunt Bauman sobre la modernidad, así como los escritos de Castoriadis (1980, 1999, 2003, 2005), Foucault (1997), Serna (2002a, 2002b, 2007, 2009a, 2009b, 2011, 2012, 2013) y Huergo y Fernández (2000).

El libro tercero de la serie, *El valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación* es la respuesta al último objetivo, y, por supuesto, al objetivo general de esta investigación. En esta parte se retoman y entretienen las conclusiones de las dos partes anteriores para avanzar en las reflexiones sobre el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación. Este texto es la apuesta por una educación más presentista y conectada con la vida del ser humano tal como es, por tanto, fue estructurada en seis capítulos que incluyen el valor del conflicto trágico para reivindicar el tiempo circular, aceptar las contradicciones, admitir la finitud, consentir lo vulnerable [el derecho a la imperfección] y retornar a la necesidad de la contingencia. Al final se presentan, de modo general, algunas reflexiones sobre los medios necesarios para alcanzar los fines. Además de los autores mencionados en las Partes I y II, en especial Federico Nietzsche, Martha Nussbaum y Julián Serna, para esta tercera parte fueron también importantes las obras de Jullien (2001), Mircea Eliade (2001), Miguel de Unamuno (1983), Carlos Skliar (2007a, 2007b y 2015), Faustino Peña (2013) y Richard Smith (2006).

Introducción

El valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación

Partiendo de un breve recuento de lo que hasta ahora hemos abordado, vale la pena hacer una mención general sobre los dos objetivos anteriores. En el primer libro, el argumento central giró en torno a la reivindicación del conflicto trágico, entendiendo que el drama de los poetas no fue un simple hecho literario que pasó a la historia de occidente como una expresión teatral de la tradición griega. La tragedia no fue tan solo un ritual coreográfico en medio de las fiestas *dionisiacas*, sino, la manifestación más vigorosa y sensible sobre un modo distinto de comprender la vida y la relación contingente con las circunstancias que rodean a los individuos.

Más allá de un estilo poético o metafórico utilizado para relatar los múltiples y cambiantes fenómenos del mundo, la tragedia encierra un tipo de sabiduría pre-metafísica muy poco explorada por la vasta tradición filosófica de corte platónico-aristotélica, cuando a lo sumo, ha sido reducida a la subcategoría de la literatura mitológica. No obstante, nuestro estudio presenta la complejidad y profundidad del pensamiento trágico en medio de una condición histórica aún exenta de la racionalidad socrática, en la cual, primaba la idea del tiempo circular, la pluralidad de dioses, la apuesta por la *areté* y la *eudaimonía*, la comprensión del valor de la finitud y la contingencia, así como, el poder de los versos y los rituales como detonantes para la transfiguración de los hombres.

Por tanto, las obras de Esquilo o Sófocles, también los poemas de Heráclito, dan cuenta de la impredecible vulnerabilidad y finitud a que se enfrenta el hombre en su destino. El coro en las tragedias, entona reiteradas alusiones a

la inestabilidad de la fortuna, a la insuficiencia de la razón, o, a la inseguridad de la felicidad, sobre todo, cuando los personajes que se exponen a desastres de proporciones inesperadas, intentan resolver el conflicto confiados en su propia fuerza o inteligencia. No obstante, lo trágico lleva implícito un extraño e incoherente amor por las paradojas del destino: con frecuencia observamos que lo fuerte se hace débil y que los objetos deseados se tornan destructivos.

Sin embargo, la metafísica socrática centrada en la búsqueda de la autosuficiencia racional, como elemento que prometía liberar la vida de las contingencias del devenir, fue construyendo un arquetipo de ciencia y de filosofía mucho más esperanzadora y positiva sobre las capacidades de los hombres. La certeza puesta en el intelecto, las ideas o los modelos, luego en los medios e instrumentos, serían los lemas para alcanzar la felicidad inquebrantable y el progreso inacabado al que aspirarían los herederos de esta tradición. Veintiséis siglos han transcurrido sin la realización de las promesas y, aunque los esfuerzos no han cesado, la vida cotidiana sigue demostrando la fragilidad de nuestros deseos y la creciente incapacidad para enfrentar las circunstancias incontrolables del mañana.

La educación no ha escapado a estas circunstancias, cuando además, ha sido cómplice de multiplicar las apuestas metafísicas en sus aulas. Por tanto, en el libro segundo de esta serie, desarrollamos una breve genealogía sobre los fines de la educación en los principales periodos del pensamiento pre-metafísico y metafísico, identificados a partir de los discursos dominantes en torno al conocimiento, la perspectiva de humanidad y el ideal social.

Para la Grecia presocrática, el fin de la educación era alcanzar la *areté* y la *sophia*, pero no como el tipo de sabiduría exclusivamente racional, sino como la comprensión del mundo que sospecha de la excesiva confianza en la razón, y que, además, procura que los hombres alcancen las virtudes necesarias para no olvidarse nunca de su condición contingente y vulnerable. Se trata de un tipo de *areté* que entiende los peligros de la desmesura (*hybris*) y la necesidad de avanzar en el florecimiento de lo humano (*eudaimonía*) a pesar de las circunstancias fortuitas de la existencia. Honrando el poder renovador de los rituales iniciáticos, la obra trágica, como escenario educativo para la formación de los antiguos ciudadanos griegos, no se conforma con el desarrollo intelectual, sino que, busca la transformación profunda del ser al confrontarlo con sus más íntimas oscuridades. Así mismo, Heráclito coincide con los poetas en afirmar que la grandeza de la vida consiste en investigarse a sí

mismo y en comprender que todas las cosas están sujetas al devenir constante, por tanto, es infructuoso intentar la predicción certera o el control sobre los fenómenos, pues bastaría al hombre con la posibilidad de comprender que el mundo carece de armonía y estabilidad.

Sin embargo, con el inicio de la tradición metafísica se fue consolidando un pensamiento filosófico-educativo que ganó gran reputación a partir de sus propuestas. Por supuesto, un discurso que prometía eliminar el conflicto trágico no solo resultaba alentador, sino, además, políticamente conveniente para la instauración del Estado ideal. La unificación de las finalidades para evitar las contradicciones y la universalización de los argumentos para dirimir las dicotomías parecían ser la vía más promisoría para alcanzar la felicidad y el progreso de todos los ciudadanos. En adelante, se dio por principio rector que, tras la búsqueda del bienestar individual, era posible, no solo resolver las contrariedades de las demás virtudes, sino además, alcanzar la felicidad colectiva.

No obstante, el amor insaciable por los bienes externos hasta llegar a los excesos vistos en la sociedad del hiperconsumo, aunados al modo de pensar totalitario, a las verdades que no cambian o a la insistencia por ver el mundo completamente controlado y dominado, nos han alejado, casi irremediablemente, de la capacidad de vivir la vida tal como es, incluso, en la intensidad de sus contradicciones.

El auge de la modernidad durante la segunda metafísica, se tradujo en la perpetuación del racionalismo platónico-aristotélico, pero por los mecanismos de la institucionalización de todas las capacidades y la instrumentación de todos los saberes. Esta labor administrativo-instrumental del conocimiento en todas las esferas de la racionalidad, fue el resultado de una apuesta industrial y utilitaria, cuyo propósito era instaurar una organización racional de la vida cotidiana. En este sentido, recordemos que la combinación entre teoría y práctica fue la consigna que caracterizó el pensamiento ilustrado y, en su operación, se favoreció la multiplicación de toda clase de taxonomías y la aparición de campos hiperespecializados del conocimiento, hasta alcanzar una organización tecno-burocrática de la mayoría de aspectos de la cotidianidad de las personas.

Ya mencionamos también que, la educación en esta segunda metafísica ayudó en la cristalización del pensamiento fraccionado a partir del cartesianismo, afianzó el determinismo y expandió el totalitarismo, así mismo, acrecentó la

confianza en la razón para la resolución hasta de los aspectos más sencillos de la vida, potenció la búsqueda de ideas universales mediante el método científico y dio continuidad al finalismo universal en torno a la felicidad egocéntrica, pero a partir del olvido de la *areté*. El argumento pedagógico de la modernidad asumió los lenguajes de la producción y la industria para reacomodar los fines en torno a las promesas de ‘igualdad’, ‘libertad’, ‘desarrollo’ y ‘placer’, desde la lógica de creer que, un plan bien diseñado, es capaz de orientar, prever y controlar el rumbo de todos los fenómenos hasta asegurar las promesas.

A raíz del doble rostro de la modernidad que intentó armonizar la disparidad de discursos esperanzadores, de un lado, con la organización subordinada que exigía el nuevo ritmo de la industrialización, de otro lado, el proyecto desarrollista condujo al aplazamiento de las ilusiones metafísicas en virtud del sacrificio presente que se exigía al empleado para alcanzar el máximo rendimiento en la producción. Por eso, las presiones del trabajo regulado y la necesidad de encontrar métodos de producción más eficientes, exigían de la educación la implementación de nuevas técnicas para el disciplinamiento de los sujetos, para acondicionar sus cuerpos y sus mentes al compromiso radical con el progreso económico. No en vano se ha logrado un consenso irrestricto en torno a la relación desarrollo-educación, que concede una prioridad excepcional en las agendas políticas para dirigir la búsqueda del progreso individual bajo un modelo de crecimiento que busca la eficacia de la razón al servicio del mercado.

A partir de esta tradición metafísica hemos planteado al menos tres herencias racionalistas en torno a los fines de la educación:

- Finalismo universal con su doble énfasis: el perfeccionamiento del hombre y la apuesta por el desarrollo.
- Fines concretos ligados a la actividad inmanente que se traducen en objetivos, logros, indicadores, competencias y demás.
- Medios convertidos en fines a partir de la creencia en el método como garante para la obtención de todos los propósitos.

Así mismo, al finalizar el segundo libro de esta serie, presentamos la decadencia del universo de los *ismos* a partir de la deslegitimación de todo el estamento metafísico y la entrada en escena de un pensamiento que pone en duda la

veracidad del mundo hasta ahora construido. Sin ser ajena al fenecimiento de toda solidez moderna y al agotamiento de la confianza en las ilusiones sobre el progreso o la felicidad, la educación es tal vez una de las instituciones más sensibles a la desestabilización de las certezas. Puesta en evidencia la incapacidad para instaurar el proyecto desarrollista a través de las aulas, los diversos actores de la sociedad se han visto abocados a la discusión por la problemática educativa. No obstante, herederos del racionalismo instrumental, la mayoría de alternativas siguen centradas en las estrategias, metodologías, mecanismos o procedimientos que suponen la respuesta para superar el colapso de la educación. Poco explorada la crisis desde los cimientos teleológicos que dan fundamento al sistema, los paliativos que se implanten serán insuficientes para reflexionar en torno a la complejidad de las problemáticas.

En este libro nos enfrentamos al reto de profundizar en torno al valor del conflicto trágico para re-pensar los fines de la educación. En ningún momento intentaremos la instauración de un nuevo ‘modelo’ que se proponga superar los fracasos o los triunfos anteriores, el objetivo de este estudio es retomar el valor de aquellos caminos olvidados o poco trasegados por la academia, en cuyo centro encontramos, a nuestro juicio, la posibilidad de volver a una comprensión de la vida en la dimensión de su complejidad. El libro tercero que a continuación se desarrolla se mueve en torno del siguiente objetivo: Reflexionar sobre el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación. La estructura de este texto puede esbozarse de la siguiente manera:

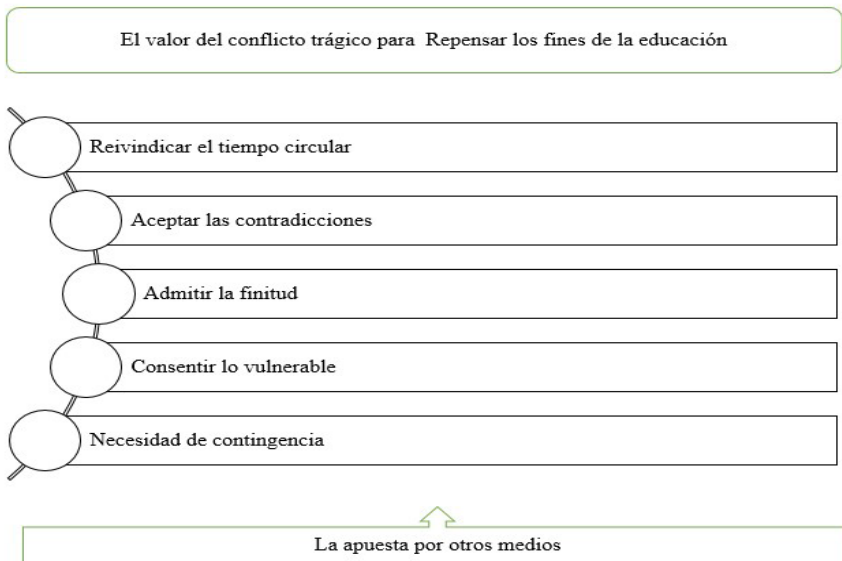
- a. En primer lugar, si retornamos al valor del tiempo circular, logrando prescindir de la estricta linealidad de acontecimientos programados, perdería vigencia la obsesión por el futuro mejor o por el progreso en ascenso. Entonces ¿qué posibilidades emergen para la educación que reivindica la simultaneidad y la multiplicidad del tiempo?
- b. En segundo lugar, aceptar que la vida está llena de contradicciones irreconciliables, nos lleva a comprender la invalidez del ser único como ideal metafísico; así mismo, se revelaría ante nuestros ojos que el intento por unificar al otro dentro de parámetros totalizantes, simplemente carece de sentido ya que, además, es evidente la insensatez de seguir pensando en la eficacia de los dogmas. Desde esta perspectiva ¿cuál es el valor de la pluralidad para repensar los fines de la educación?
- c. En tercer lugar, reconocemos que al admitir la ineludible certeza de la brevedad de la vida, perdería efectividad la apuesta por lo imperecedero.

Entonces, ¿cuál es el sentido de una educación que se aferra a la proximidad de la muerte?

- d. En cuarto lugar, si logramos consentir la vulnerabilidad y la fragilidad de las capacidades humanas, carecería de sentido la neurótica búsqueda por la autosuficiencia racional. Entonces, ¿cuál es el valor de repensar los fines de la educación a partir del derecho a la imperfección?
- e. En quinto lugar, aceptar la necesidad de lo contingente, como elemento indispensable para reafirmar el sentido vital ante las situaciones inesperadas del destino, implicaría la pérdida de la utopía de felicidad como ‘estado de placer’ o la férrea evasión de los ‘males injustificados’ del destino. Siendo así ¿cuál es el valor del sentimiento trágico para repensar los fines de la educación? ¿en qué consiste la felicidad que se forja a pesar y a partir de la contingencia?

Para finalizar estas reflexiones, dedicaremos el último capítulo de este apartado a esbozar algunas apuestas por otros medios que permitan reivindicar las finalidades por una educación más conectada con lo común y cotidiano de la existencia. Podríamos esquematizar esta última parte de la siguiente manera:

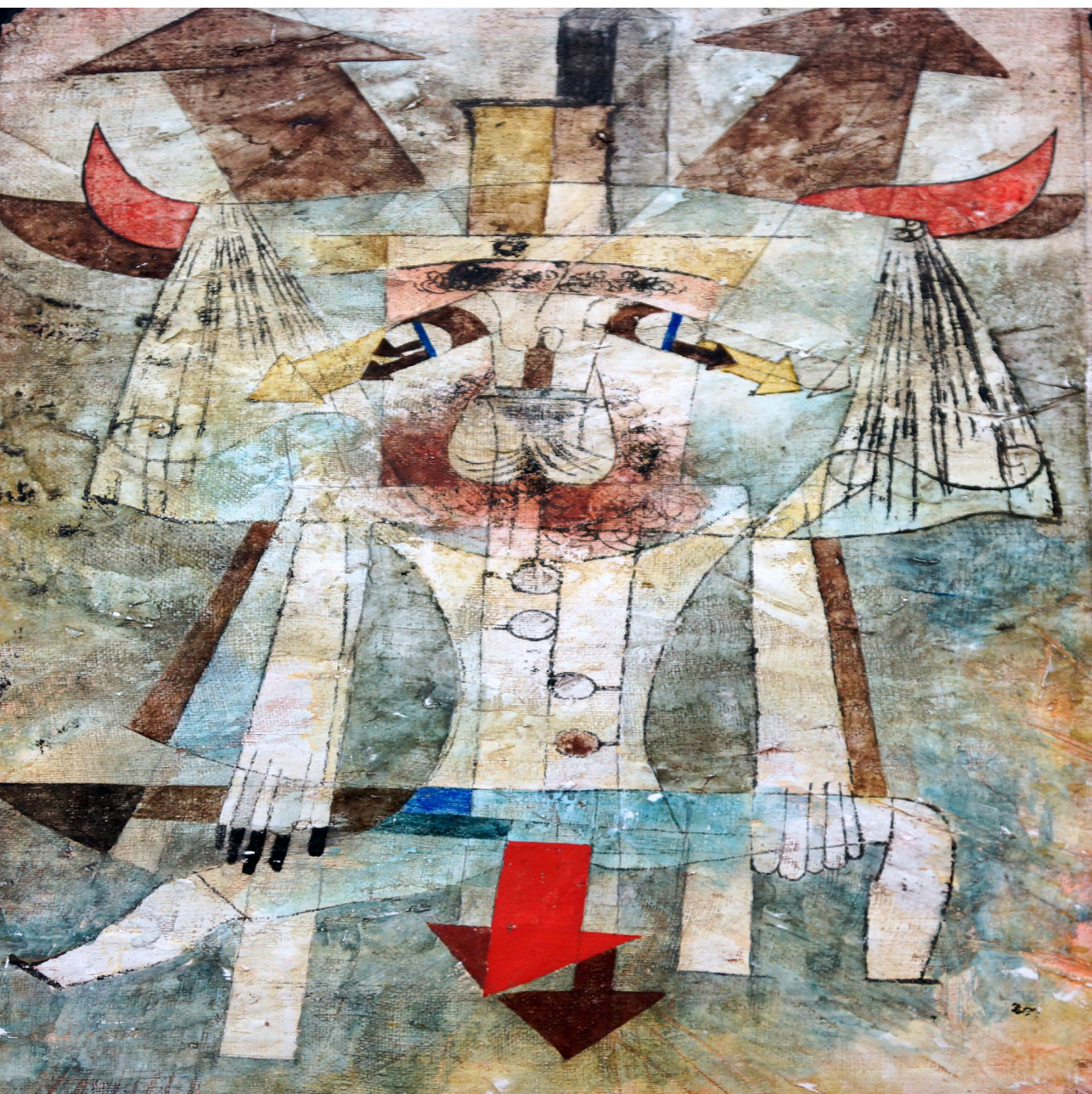
Figura 1. Esquema del valor del conflicto trágico para los fines de la educación.
Fuente: Elaboración propia



Pintor: Paul Klee
Obra: Der Wilde Mann
Tomado de: https://www.flickr.com/photos/wm_archiv/8930149634/in/photolist-eB8mn9

El agotamiento de las ilusiones

Capítulo 1



1.1. Los ismos desencantados

Hemos soñado el mundo. Lo hemos soñado resistente, misterioso, visible, ubicuo en el espacio y firme en el tiempo; pero hemos consentido en su arquitectura tenues y eternos intersticios de sinrazón para saber que es falso.

(Borges, 1993: 28)

Sin embargo, esos códigos y conductas que uno podía elegir como puntos de orientación estables, y por los cuales era posible guiarse, escasean cada vez más en la actualidad.

(Bauman, 2002: 13)

No es un mundo en crisis aquel que carece de certezas, orden o unidad, es tan solo eso, el mundo sin cosméticos. Sin embargo, aún inquieta y atemoriza la pérdida de resistencia, la emergencia de la sinrazón, el predominio de la contingencia o el imperio de la confusión. Ni las epistemologías en el campo de la academia, ni el poder en el terreno político-social, ni las hegemonías culturales de Occidente, escapan a las erosiones que hoy se evidencian en la incapacidad de construir el mundo arquetípico, utópicamente imaginado desde Platón hasta el positivismo, sin superarlo aún en nuestros días.

Ya lo hemos visto, durante más de 26 siglos la concepción del mundo se asentó a partir de grandes teorías explicativas que funcionaron como sistemas capaces de resolver, predecir y controlarlo todo: *'los sueños de la razón'* (Goya, citado por Serna, 2013: 12). La estructura del pensamiento metafísico ha dominado nuestra idea de mundo y la esperanza de progreso bajo la pretensión de

verdad absoluta y modelo totalizante. En su momento, el *eidōs*, el *telōs*, el cartesianismo o la religión dominaron el aparato explicativo de la vida, pero también gozaron de este *status* el positivismo, el capitalismo o el marxismo, e incluso ahora el consumismo.

Tampoco las promesas acerca del progreso ilimitado resultaron verdaderas a la hora de escudriñar la calidad de vida de las naciones. El desarrollo mismo ha caído en descrédito porque perdió legitimidad y, por tanto, su papel hegemónico resulta difícil de sostener. No obstante, ciertos *intersticios* de razón nos muestran que el mundo es falso y que ante el pliegue de tantas imperfecciones, nos toca repensar aquella imagen ordenada, para construir otro tipo de lógicas y sistemas.

Ha entrado en crisis la funcionalidad con que el lenguaje fue creando palabras que unificaron la realidad y, a través de las cuales, nos fue engañando hasta hacernos creer en teorías ‘anti-trágicas’ que presuntamente gozaban de fijeza y totalidad. La confianza en la idea de causalidad, alimentada por un Método [con mayúscula], nos hizo esclavos de predeterminaciones y certezas que solo se podrían confirmar ante una naturaleza muerta que obedeciera ciegamente a la uni-direccionalidad de los fenómenos. El pensamiento binario no solo separó razón y emoción, sino que, además, categorizó y subordinó la segunda para dar predominio a un pensar técnico y frío, desprovisto de sensación; así, dibujó el paisaje de humanidad, bajo el precepto de razón pura que no solo evade, sino que desprestigia el asiento emocional de toda cognición. Los poderes invisibles acompañados de promesas de futuro con fines asegurados, también carecen ahora de credibilidad: innumerables son los sucesos que resquebrajan su omnipotencia y cuestionan su capacidad. Ni siquiera la utopía capitalista escapó al fenecimiento de la solidez moderna, desde la cual, tras el crecimiento económico aseguró bienestar, libertad y felicidad en ascenso, promesas que nunca se cumplieron.

Pero la vida no solo se concibió desde el pensar estático, universales categóricos, verdades absolutas, determinismos ligados a finalidades, fragmentación razón – emoción, poderes invisibles o ponderación del capital. Ciertamente es además, que el mundo también imaginó con los poetas trágicos otras formas rechazadas, cuando no ignoradas por Occidente. Si bien la academia ha privilegiado los caminos de la razón y ha promovido la racionalidad instrumental, no es posible seguir menospreciando la visión del mundo que los griegos trágicos ya nos habían advertido y, que además, nos brindan una comprensión más amplia y más cercana a la vida tal como es.

Durante el siglo XIX, Nietzsche retoma el camino olvidado de la filosofía pre-metafísica, cuando recuerda a la ciencia y a la filosofía la permanencia del devenir, la contingencia, la incertidumbre y la pluralidad de futuros. Como un pensar herético frente a las ideas insertadas en el pensamiento y tradición de Occidente, profana incluso, lo que hiciera carrera en la academia desde Parménides y Platón, a la fuerza erigida con el positivismo de corte cartesiano y al ímpetu arrogante de la modernidad, Nietzsche afirma que el “mundo verdadero es una idea que ya no sirve para nada, que ya ni siquiera obliga, “una Idea que se ha vuelto inútil, superflua, por consiguiente una Idea refutada: ¡decretemos su absolución!” (Nietzsche, 2002: 66). Nietzsche da inicio al tiempo de la sospecha, un tiempo que pone en duda las promesas de la determinación. Con él, los rituales cerrados, ciegos y repetitivos de la filosofía iniciaron un retorno a la mística de la sabiduría que se acompasa con el ‘mundo auténtico’, aquel que nos queda luego de eliminar el ‘mundo aparente’ (mundo metafísico): “Hemos eliminado el mundo verdadero: ¿qué mundo ha quedado?, ¿Acaso el aparente?.. ¡No!, ¡al eliminar el mundo verdadero hemos eliminado también el aparente!” (Nietzsche, 2002: 66).

Por supuesto, al repensar el mundo aparente, resultó también indispensable repensar el lenguaje que está comprometido y ensamblado con las ideas inamovibles y universales, aquel que gravita alrededor de los dualismos monoteístas y metafísicos. Sin embargo, aún aferrados al paradigma tradicional que marcó la historia y la interpretación de los fenómenos, para muchos, entre ellos la academia, siguió siendo más familiar, cómoda y asequible la idea de realidad como una adquisición externa y fija, que al involucrar el lenguaje escrito se continuó integrando a la categoría de verdad absoluta. Watzlawick (1979) se atreve a cuestionar el papel de la comunicación como una simple forma de describir e informar sobre la realidad, a la vez que confronta a los filósofos, científicos y académicos de nuestro tiempo acerca de ¿qué es lo real de la realidad? y ¿qué es lo verdadero de la verdad? El mundo aparente, aquel que construimos en las ilusiones de la escritura, se devela insuficiente ante la contundencia del mundo auténtico:

Lo que llamamos realidad es resultado de la comunicación [...] el desvinculado andamiaje de nuestras cotidianas percepciones de la realidad es, propiamente hablando, ilusorio, al que no hacemos sino repararlo y apuntalarlo de continuo, incluso al alto precio de tener que distorsionar los hechos para que no contradigan a nuestro concepto de la realidad, en vez de hacer lo contrario, es decir, en vez de acomodar nuestra concepción del mundo a los hechos incontrovertibles. (Watzlawick, 1979: 10)

Es ilusorio creer en una única realidad, ya que ella sería tan solo el resultado de múltiples interpretaciones inacabadas e irreductibles: no existen realidades como tal, sino variadas y aún opuestas, versiones del lenguaje.

Heidegger por su parte, cuestiona la linealidad del tiempo como descripción de sucesos y afirma que no es posible una configuración de la noción de tiempo por fuera de la noción de ser, cuando más aún, afirma que el tiempo es el resultado de la idea de ser (Heidegger, 2006). Para entender la noción de *Dasein* que se opone a la metafísica tradicional, Heidegger se sobrepone a tres prejuicios que desde Parménides evitaron la pregunta por el ser, esto es, la idea occidental de ser como un ‘universal’, como un ‘indefinible’ y como un ‘evidente’, por tanto, innecesario de abordar. El *Dasein*, por el contrario, adquiere su sentido en el tiempo plural y en las bifurcaciones del presente que hacen posible la historicidad. El tiempo no es el resultado de una suerte echada sobre el mundo o predeterminada por los dioses, sino que la historicidad, que es previa a la historia, es la posibilidad del *Dasein* para anticiparse a la configuración del tiempo, pues en el ser se viven los conflictos trágicos de la decisión, la voluntad y la opción de futuros. El *Dasein* es el pasado de la historia, es lo que hace historia. El *Dasein* anticipa la historia porque el tiempo, en últimas, es el horizonte de posibilidad del ser (Heidegger, 2006).

Siguiendo la ruptura del pensamiento metafísico propuesto por Nietzsche y Heidegger, en la segunda mitad del siglo XX, Derridá rechaza la dualidad sujeto-mundo, y, más bien confirma que el segundo es una construcción del primero, al que contagia con sus creencias, sus énfasis, imaginarios y deseos, sin que nos percatemos de ello (Serna, 2007: 111):

El primer rasgo es la actualidad, precisamente, está hecha: no está dada sino activamente producida, cribada, investida, performativamente interpretada por numerosos dispositivos ficticios o artificiales, jerarquizadores y selectivos, siempre al servicio de fuerzas e intereses que los “sujetos” y los agentes (productores y consumidores de actualidad – a veces son ‘filósofos’ y siempre intérpretes –) nunca perciben lo suficiente. (Derridá, 1994, citado por Serna, 2007: 111)

No solo Derridá se aparta de todo tipo de filosofía a-histórica y de conceptos con carácter universal, sino que además, deconstruye las antítesis sujeto-objeto, y con ello, el pensamiento binario que, en general, había fundamentado la construcción del mundo metafísico. Así mismo, apuesta por recuperar el camino de la tolerancia y el derecho a la hospitalidad, que en últimas, constituirían la reivindicación por el pluralismo.

En tal sentido, la deconstrucción del pensamiento metafísico no sería tan solo la restitución del mundo auténtico, incierto, cambiante, sujeto al lenguaje y condicionado por el devenir, sino además, la recuperación del otro, la denuncia al individualismo y el rescate del derecho a la fraternidad, no como un favor fingido o impuesto, sino como presupuesto de la interacción, como punto de partida y condición de posibilidad para entender que nos hacemos humanos en la solidaridad y en el vínculo, para lograr la supervivencia que exige de la cooperación el modo de re-constituírnos.

1.2. La educación en crisis¹

Sin ser ajena a la deslegitimación de todos los *ismos* y al agotamiento de la confianza en las promesas del positivismo, la educación es tal vez una de las instituciones del estamento moderno que más ha sufrido la crisis de las certezas. Percibida la incapacidad ejecutoria para instaurar el proyecto reformista a través de las aulas, los diversos actores de la sociedad se han visto abocados a la discusión por la reestructuración educativa. La idea del cambio, aunque no es nueva, reitera que en el escenario persiste un acentuado inconformismo acerca de una educación que requiere atenciones tendientes a subsanar el dictamen de dificultades, que ya por muchos ha sido ampliamente expuesto.

Tal vez hasta ahora prevalece y seguirá imperando la idea de *re-formar el sistema*. El prefijo *re* que implica cambio, pero a la vez repitencia, unido al sufijo *forma*, induce a suponer que habrá incorporación de algo nuevo, pero también un grado de insistencia sobre lo viejo, sin que ello signifique un ajuste de fondo a la estructura que predomina. Es posible afirmar que bajo estos preceptos, el resultado que versará en torno a una reincidencia sobre lo mismo: una tendencia a conservar el tradicional modelo, eso sí, recompuesto por distintas estrategias, maximizado con nuevas instrumentaciones, pero afianzado desde los mismos propósitos que lo han deslegitimado hasta el colapso reciente.

Lejos de reducir el cambio a la reforma, valdría la pena pensar en la necesidad de una *reivindicación del fundamento educativo* y con ello, la invitación

1. Las crisis que a continuación se presentan fueron desarrolladas por la autora con mayor nivel de profundidad en el Capítulo de Libro "Reflexiones para una Educación sin Resonancia: Crisis Inadvertidas" (Vélez, 2014) del libro titulado *De la Educación a la Lengua. Los fines y los medios* (Orozco y Vélez, 2014) publicado por la Editorial Ediciones Sin Nombre en alianza con la Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

a discutir el asunto en sí mismo, pues más allá de centrar la mirada en las condiciones que lo rodean, la carencia de recursos que lo debilitan o los indicadores que lo estigmatizan, habría que volver la mirada sobre los fines contradictorios impuestos o sobre las libertades restringidas, para intentar comprender que la crisis no es solo de tipo funcional, y que por tanto, las soluciones propuestas resultan insuficientes para un sistema que desde hace tiempo parece insostenible.

Reivindicar, del latín *res, rei (cosa o interés)* y *vindicāre (reclamar)*, implica por tanto la reclamación de los intereses que constituyen la naturaleza misma de la educación, la solicitud por la recuperación de los fines que le pertenecen, pero que fueron desplazados del sentido original en aras de atender a las urgentes, pero poco debatidas, demandas de la modernización. La educación de nuestros días, tan discutida por sus crisis, tímidamente bordea el análisis estructural, aquel que necesita ir más allá de la *re-forma* para revisar problemas que aunque nos circundan, pasan inadvertidos.

Bajo la inquebrantable fe en la educación para lograr los ideales progresistas, durante las últimas décadas, los países en vías de desarrollo vienen adelantando una decidida campaña por aumentar los índices de cobertura y los estándares de calidad de sus instituciones educativas. Para ello, un sinnúmero de actividades se ponen en marcha con el fin de avanzar en los escalones del *ranking* internacional, aquel que mide el nivel de una educación que, sin duda para los *especialistas*, permitirá el incremento económico y asegurará el progreso en todas las esferas de la Nación. Sin embargo, aunque los esfuerzos no cesan, tampoco han menguado las críticas. Es curioso además concluir que, aunque se incrementan los indicadores, aún no logra concretarse la anhelada promesa de crecimiento.

Por lo general, bajo los ideales de la reforma que en principio cuestiona las insuficiencias de un modelo educativo tradicional que polariza sus fines hacia un tipo de desarrollo economicista en el que se acrecientan las desigualdades sociales, al momento de concretar las arengas en propuestas, lo común es reducir asuntos complejos a estrategias que no tocan los viejos esquemas del sistema. Si en realidad lo que se busca es una educación que reivindique sus fines, entonces no solo los postulados de las proclamas deberían ser distintos, sino que las estrategias de transformación deberían ser concordantes con el reconocimiento de las crisis actuales de la educación.

Cuando las críticas al sistema surgen de los movimientos estudiantiles y docentes, se observa que subyace a sus consignas un profundo rechazo por las imposiciones neoliberales aún dominantes y que tienden a la mercantilización de la educación, a su restricción como un bien público de la cultura y a su concepción como una empresa más de la sociedad. Al interior de estas peticiones emerge el fantasma de la lucha de clases como crítica al capitalismo, sin embargo, sus anhelos no logran desligarse del esquema progresista económico instaurado incluso bajo el andamiaje anti-imperialista del socialismo, el cual en su operación también es de corte totalitario, radical, excluyente y poco tolerante.

En cuanto a sus fundamentos conceptuales se incentiva a ir en contra de la educación como una ‘empresa del conocimiento’ a recuperar el ‘servicio educativo’, pero sin la influencia de “las grandes corporaciones de la tecnología informática” y a rechazar los “nuevos lenguajes pedagógicos en uso, impulsados por el Banco Mundial” (Mane, 2012). Sin embargo, las negociaciones no han logrado hasta ahora el cambio profundo que se proponían. En términos de Grez (2012), los movimientos reformistas que surgen de la base docente y estudiantil han tenido un gran impacto social, político y cultural, logrando una amplia movilización nacional en torno al debate de la educación. Sin embargo, para el autor, ha sido muy poco lo que se ha logrado en el plano reivindicativo porque el “gobierno solo ‘concedió’ reformas cosméticas al modelo de ‘educación de mercado’ ya que no podía satisfacer el petitorio de los estudiantes y sus aliados, so pena de poner en riesgo todo el modelo neoliberal” (Grez, enero – febrero 2012).

Poco superadas las desgastadas luchas entre capitalismo y socialismo que han marcado las relaciones entre gobierno y sistema educativo en las últimas décadas, las propuestas de reforma que han nacido de los Estados neoliberales son una provocación a la sublevación de las colegiaturas docentes y estudiantiles que se resisten a una educación con vocación mercantilista. Sin pretender ahondar en el equívoco papel regulador, inspector y vigilante que ha asumido el Estado (capitalista o socialista) sobre la educación, sí es preciso señalar que desde las diversas orillas de la política gubernamental se ha logrado instalar un arraigado imaginario sobre los fines de la educación que se expresan en dos palabras: cobertura y calidad.

En torno a estos dos preceptos se han perfeccionado una serie de indicadores, instrumentos verificadores y burocracias para el funcionamiento, en las cuales

se circunscribe la lógica organizativa de los sistemas educativos. Sin darnos cuenta, los medios esenciales terminaron convertidos en fines en sí mismos. El mundo de la academia, sujeto a la invariancia de este parámetro universalista, absoluto y auto-referenciado, continúa siendo un mundo circunscrito a las lógicas de racionalidad instrumental en que se privilegian los medios y se dan por descontados los fines, se reclaman insumos y obsesionan los indicadores, pero se excluye el debate sobre tensiones estructurales invisibles, que al ser ignoradas, continúan resquebrajando el andamiaje sobre el cual se asienta nuestra educación. De esta lógica metafísica y binaria, ni siquiera escapan las consignas que enfrentan a grupos que históricamente se declaran antagónicos; cobertura y calidad prevalecen como propósito común, aunque tal vez, con distintos matices de interpretación y énfasis.

En lo referente a políticas de cobertura las estrategias se traducen en incrementar la oferta de programas y aumentar los cupos para el ingreso a la educación, a la vez que los progresos se miden en términos estadísticos de número de estudiantes atendidos; sin embargo, poco se ha estudiado el preocupante fenómeno que hace referencia a una expansión sin conexión, consistente en la multiplicación de las rupturas en el sistema educativo. Las instituciones se expanden sin articulación sistémica entre sus partes, la disyunción entre administración y academia, facultades y programas, incluso entre el mismo cuerpo docente es un problema creciente que no se resuelve con ampliar la cobertura o incrementar la financiación. Prevalece así mismo, la separación entre educación media y educación superior, sin que hasta ahora se contemple una mirada articulada, secuencial y coherente desde las leyes, propósitos y estructura integral de la educación en sus diferentes niveles de formación. El acceso no representa inclusión y en efecto, en la mayoría de situaciones, el número es también reflejo de cifras crecientes de poblaciones excluidas.

Por su parte, la idea de calidad ha quedado reducida a la cuantificación de indicadores: más investigaciones, más docentes, más espacios físicos, más convenios, más salidas internacionales, entre otros tantos activismos, se suman a la acumulación de éxitos para el reconocimiento de una calidad ligada al número, pero ciega frente al aula, la perspectiva humana, la dignidad de la vida o la contingencia del devenir.

Tal como lo afirmara Boaventura de Soussa (1994), la educación ha estado y sigue vinculada a la construcción de un proyecto de nación que ha trazado una serie de estrategias de desarrollo y modernización cuyo propósito es

garantizar la afinidad y expansión ideológica a través de las aulas. Este vínculo entre educación y gobierno tiene como finalidad lograr sistemáticamente un país como espacio económico, social, político y cultural en ascenso hacia el progreso a través del sistema educativo. No obstante, en la tensión que suscita esta relación educación-sociedad se han fraguado una serie de crisis en el sistema en general, que lejos de subsanarse han venido en ascenso; tres de ellas fueron planteadas en el año 1994 por De Sousa Santos:

- Una crisis de hegemonía que revela los fines contradictorios de la educación: por un lado la formación para la cultura, las artes y el conocimiento que privilegia el perfeccionamiento de las élites; pero de otro lado, la formación para el mercado laboral que exige la masificación de saberes y aplicaciones técnicas. Ante la incapacidad del sistema educativo por conjugar estos fines antagónicos se ha venido desencadenando un creciente desplazamiento del lugar que ocupaba la academia como escenario privilegiado para la formación, y en su lugar, aparecen otros centros especializados de enseñanza, incluso adscritos al sector empresarial, quienes han ido desarrollando una especie de educación alternativa y más eficiente para cumplir con los requerimientos de la industrialización.
- Una crisis de legitimidad derivada de la crisis de hegemonía, que se expresa en la contradicción entre restringir el acceso para procurar la especialización del saber *vs.* la democratización del ingreso para brindar igualdad de oportunidades. Esta crisis, según Zubiría (2007) ha conducido a que la condición social e institucional de la academia deje de ser aceptada consensualmente como válida y legítima; lo cual hoy se hace visible en la ausencia de un debate sobre los fines de la educación.
- Una crisis de institucionalidad que se manifiesta en la creciente tensión entre autonomía y fines sujetos a los patrones de eficacia y productividad que son trazados por el mercado a la educación. Esta crisis se expresa en la imposibilidad de la institución escolar para garantizar el auto-sostenimiento y la reproducción de sus estructuras funcionales; así como en la crítica a sus formas organizativas históricas, mientras gana terreno la incorporación de modelos administrativos traídos del mundo económico y empresarial.

Boaventura expone en estas crisis el análisis de problemas estructurales, a la vez que traza soluciones estratégicas para la educación pública, haciendo un énfasis especial en la responsabilidad del Estado por la descapitalización del sistema y reitera sobre el ambiguo dilema por la financiación en el marco de las tensiones entre neoliberalismo y emancipación democrática, las cuales a su vez, son el reflejo de la profunda escisión entre fuerzas vivas de la academia y políticas gubernamentales. Sin embargo, la resolución de estas debilidades y la apuesta por las reformas planteadas, si bien permitirían una recuperación del estatus de la academia, no son del todo garantes de la reivindicación de ciertas dificultades, de las cuales el sistema educativo, tal vez no se ha percatado.

Como se puede observar a partir de las posturas anteriores, predomina en los énfasis que enmarcan la necesidad de las reformas educativas, un pleito de carácter político, social y económico que se sitúa en la relación entre la educación y el Estado, muy sesgado hacia cuál instancia tiene las atribuciones de poder y autonomía para la definición de las funciones. Es preciso anotar que tanto en los reclamos de estudiantes, como en los ideales trazados por el Estado y la definición de crisis de Boaventura de Sousa, persiste un interés por la resolución de diversas problemáticas de carácter funcional, tales como la asignación de recursos, financiación de la investigación, ampliación de cobertura y democratización del acceso, incremento de indicadores de calidad, incorporación de mecanismos de gestión que superen las estructuras burocráticas, entre otros. Sin embargo, pese a los esfuerzos por mejorar las condiciones de la educación, y teniendo en cuenta que sí existe la necesidad de aunar esfuerzos por solucionar los problemas que aquí denomino funcionales, aún no han sido afrontados ciertos asuntos de tipo fundamental que desdibujaron la figura de la academia, resquebrajaron sus cimientos y la convirtieron en una entidad fría, pasiva y egocéntrica, un espacio de luchas binarias irreconciliables que no permiten comprender su ethos, en síntesis, una educación desprovista de sentido teleológico.

De la academia metafísica heredada desde Platón se ha cristalizado un proyecto educativo árido de sentidos, invadido por significados planos, fórmulas rígidas, modelos, fines e ideas universales carentes de oportunidad, conflicto y futuro. Cómplice de las certezas, la academia se convirtió en la aliada de la filosofía platónico-cristiana y la ciencia para inventar un mundo ordenado, predecible y seguro en el cual históricamente se ha apostado por diferentes garantes de salvación y por un ideal equívoco de libertad. Ya sabemos que de la modernidad ilustrada e industrializada se definió a la universidad un

papel de expansión del interés económico lineal y en ascenso hasta la contemporaneidad en la cual se confinan el saber y el ser a un producto más del consumismo efímero y voraz. Los asuntos prácticos que hoy tienen en jaque a la educación, sin duda alguna pueden ser resueltos bajo las lógicas de la racionalidad instrumental; sin embargo, para atender las crisis de raíz paradigmática se necesitaría más que eso. La crisis de los fundamentos de la educación requiere, en principio, la revisión de los fines que han dado forma a nuestro actual sistema. A continuación, esbozaremos algunas de las principales crisis que enfrenta nuestro sistema educativo:

1.2.1. *Rituales Profanos*

El sistema educativo no ha sido inmune a la burocratización de las sociedades modernas. Tampoco ha escapado a la sobredosis de activismos que impone la posindustrialización. Sobre la academia han recaído ciertas responsabilidades ajenas al asunto educativo en sí mismo, una serie de procesos delegados de sectores como la familia, el Estado, la salud, la iglesia e incluso, la justicia. Estos fenómenos han sustituido la importancia de la interacción al dar preminencia a rituales de inspección y a mecanismos para la acumulación. Aunados a las exigencias de organismos internacionales, la institución educativa contemporánea se caracteriza en su operación por la implementación de medidas de control sobre un sinnúmero de procedimientos, indicadores, atenciones diagnósticas y tratamientos. En este panorama pierde atención el aula y se diluye entre papeleos el asunto fundamental para la transformación de los individuos. Los docentes deben llenar incontables formatos, entregar cientos de reportes, informes, estadísticas y datos; asistir a reuniones, capacitaciones y encuentros, muchos de ellos sin sentido para la formación de los estudiantes. Por último, tras la cantidad de actividades que ‘garantizan la calidad’, queda la responsabilidad del *aula*, relegada y postergada después del último informe, reunión y formato. El significado primordial de la educación: *la interacción que transforma*, se ha convertido en una práctica carente de ilusiones para el maestro y llena de desconfianzas por parte de los estudiantes.

Hace mucho tiempo que el aula pasó a ser un lugar desprovisto de mística para la renovación de los individuos. Bien es sabido que la educación es un ritual que ha acompañado históricamente a las sociedades y que como tal, puede erigirse en rito cerrado o en su defecto, en rito espiritual (González Alcantud, 1992). El primero, rutinario, ciego, es una repetición que profana

la creación, el deseo de pensar y la pasión por conocer. El segundo, por el contrario, rescata la integración perdida entre ser y devenir, palabra y vida, para recuperar la emotividad del acto educativo.

El rito cerrado, incorporado en la práctica de una academia cuyas raíces se remontan a la tradición lineal, plana y metodológica, ha reducido el pensamiento a procedimientos repetitivos, métodos, verdades, acumulación de horas de clase, cuantificación de competencias, resultados medidos por indicadores que desplazan el *pensamiento* para privilegiar el *conocimiento instrumental y práctico*.

En la Segunda Metafísica, a partir de la modernidad industrializada, la academia fue cómplice de una formación para el adiestramiento de las mentes y el disciplinamiento de los cuerpos, procurando que los sujetos se conecten con facilidad a un sistema de obediencia que traza, explica y valida la actuación de personas temerosas de actuar por sí mismas. Esta figura de poder ha adquirido la forma del gobernante, del jefe en la organización industrializada, pero también del maestro. En consonancia con esto, afirma Hoyos (2012) que el proyecto que se propone a las universidades es:

Volverse instancias de un máximo de producción en un mínimo de tiempo, de unos investigadores y de unos profesionales adaptados a las exigencias del mercado, flexibles y competitivos –el progreso de la humanidad se mide en términos de crecimiento económico y avances técnicos y el de las universidades, en términos de «masa crítica». (Hoyos, 2012: 9)

Por el contrario, recuperar la educación como un ritual renovado, tal vez el ritual más importante para sostener y transformar las sociedades, es una apuesta por retornar a la formación como un acto inquietante que en todo caso supera la secuencialidad de instantes planos, memorizados y rutinarios. Ello supone reconocer la fragilidad de la racionalidad instrumental que en efecto, se desvanece ante la vulnerabilidad de la vida; de tal manera que, no puede seguirse pensando la educación como si fuera una transferencia de contenidos o como la transposición de verdades universales para usos burocráticos. Habría que concluir además que tampoco sirve de nada mejorar las condiciones laborales de los docentes, incrementar los recursos para la financiación, ostentar títulos y escalafones, si el espíritu del maestro no se reivindica con la sabiduría: “si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden” (Manifiesto de Córdoba, 1918: 1)

1.2.2. Preguntas carentes de problemas

Persiste en la academia el riesgo, o más bien la tendencia a olvidar las preguntas que surgen del mundo cotidiano las cuales están vinculadas a la lectura del contexto vital. Desde el legado metafísico la academia perdió el rastro de la experiencia, el olfato de los signos de la calle o aquella mal llamada *sabiduría popular*; a la que ha considerado fuente de error y, a toda costa, intenta evitar. En la búsqueda de la verdad, se fueron estructurando sistemas de conocimiento cerrados que expulsaron lo común y lo cercano por no hallar significado dentro de la interpretación elaborada de un universo inventado por la ciencia: estático, predecible y controlado. Nos recordaría Jullien (2001) al respecto:

Al partir tras las desdibujadas huellas de la sabiduría, quise encontrar cierto fondo, tanto de la experiencia como del pensamiento, que no concibió la filosofía, del que se separó, en pos de la verdad, y que su propio aparato acabó volviendo inasible. ¿Qué escapa a la filosofía? Lo demasiado conocido o demasiado común –lo demasiado cercano, en definitiva, que no permite que se establezca la distancia necesaria a cualquier elaboración teórica (Jullien, 2001: 11).

Una vez aprobado el método científico como única fórmula con validez para producir el conocimiento, muchas ideas fueron abolidas o condenadas a *carecer de cualquier provecho teórico*. En vano exclamaría Wittgenstein a los cientos de especialistas que se abrigan bajo el academicismo: «¡Dios dé al filósofo la facultad de penetrar lo que todo el mundo tiene ante los ojos!». (*Möge Gott dem Philosophen Einsicht geben in das, was vor allen Augen liegt*) (Jullien, 2001: 13). Al desvincular la experiencia de la educación, nos llenamos de teorías y epistemes que dejaron a un lado la sabiduría, así la academia perdió intuición y los ilustrados se quedaron sin sentido común. Los problemas estructurales al interior de la institución escolar han provocado un silencioso autismo que cada vez la aísla más del mundo corriente, aunque por supuesto, también esconde su indiferencia bajo discursos de pertinencia con indicadores de proyección que tranquilizan y aseguran lo contrario. En la práctica, los verdaderos y complejos problemas escapan a la vista de los investigadores, ni siquiera se reconocen, porque para ello sería necesario un mayor diálogo con el mundo.

1.2.3. Expansión sin conexión

El creciente proceso de expansión física y virtual de la educación contemporánea ha asegurado importantes logros en materia de cobertura educativa, que si bien, no son suficientes, al menos dejan la satisfacción estadística de estar brindando oportunidades a un significativo número de estudiantes. En efecto, diversos estudios históricos acerca de la expansión de las universidades en el siglo XX en el mundo, demuestran que el fenómeno marcó un importante crecimiento a partir de 1960 (Meyer y Schofer, 2006), período que coincide con el auge económico de la posguerra. Así mismo, resulta interesante anotar que mientras en el año 1900, los estudiantes en las universidades no superaban los 500 mil; para el año 2000 ya sumaba más de 100 millones de estudiantes, con un exponencial incremento durante las últimas cuatro décadas del reciente siglo pasado. Igual fenómeno expansionista ha ocurrido en todos los niveles educativos.

Puede suponerse que esta expansión fue el resultado de los cambios políticos suscitados tras la Segunda Guerra Mundial que promovieron un crecimiento económico inesperado, con la consecuente diferenciación de países, unos altamente desarrollados, y otros, con bajos índices de crecimiento. Por tanto, era de esperarse que la expansión de los sistemas escolares fuera paralela al nuevo desarrollo del mundo. No obstante, los estudios adelantados por Meyer y Schofer (2006) y Ríos, Rengifo, y Cardona (2012) concluyen que aunque el mundo es en efecto, un sistema económico extraordinariamente desigual, la expansión del sistema educativo no demuestra estar conciliado con las desigualdades entre un país y otro, sino que por el contrario, el aumento de las matrículas y de las instituciones, ha sido un proceso similar en todas las naciones sin importar sus índices de productividad.

Más allá de ser una consecuencia del desarrollo económico, la educación terminó convertida en la supuesta causa del mismo. A partir de la segunda mitad del siglo XX, se asentó con fuerza la promesa del desarrollo, incluso para los países del Tercer Mundo, a la par que se creía que la educación sería el instrumento para acelerarlo. Rápidamente, aunque los países diferían bastante en su configuración y capacidades, los objetivos centrados en el desarrollo económico y en la educación como su garante, terminaron siendo bastante similares. Para Meyer y Schofer “copiar modelos educativos expandidos parecía tener sentido en términos de sus objetivos comunes de desarrollo, aunque no fuera en términos de sus verdaderas realidades socio-económicas”

(Meyer y Schofer, 2006: 23). Sin embargo, las desigualdades continúan y el incremento de la pobreza no se compadece con la esperanza fijada en el sistema escolar.

1.2.4. ¿Fines contradictorios?: formar para la ciudadanía o para el mercado laboral

Tal como hemos expuesto, en las sociedades contemporáneas la educación se debate entre tensiones e ironías que aún no ha sabido conciliar, a la vez que promete la libertad, la felicidad o la igualdad, negocia la utopía por medio de la burocracia. En el marco de los contrasentidos, cobra gran importancia en la actualidad la discusión sobre dos fines que en apariencia se oponen, pero que en efecto se asientan desde la misma racionalidad: de un lado, la educación tiene la responsabilidad de enseñar los valores humanos y la ciudadanía para sostener el sistema democrático en las sociedades abiertas; pero de otro lado, sigue siendo cómplice del falso moralismo de la democracia moderna, en la que, según Chomsky, el término *democracia* se refiere a “un sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la élite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan el Estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la población observa en silencio” (Chomsky, 2007: 7).

En este tipo de *democracia*, la educación enseña a resolver la paradoja reduciendo el valor político de la formación ciudadana al simple ejercicio electoral de unos líderes que, en teoría, ‘representarán los intereses del pueblo’. Por eso organiza votaciones y elige representantes estudiantiles sin dotarlos de herramientas para actuar y decidir; al mismo tiempo que insiste en clases de democracia y ciudadanía acerca de la importancia de la participación social para el avance de las Naciones. Sin embargo, si la escuela fuera en realidad democrática, no sería necesario reiterar con tanta vehemencia sobre la participación, bastarían acciones y conductas espontáneas que impriman un modo de vida solidario en comunidad.

En nuestro sistema democrático la participación ciudadana es un mito bien promocionado, pues solo un grupo reducido de personas analizan, ejecutan y toman las decisiones que mueven los hilos políticos, económicos e ideológicos de toda una Nación y que son difundidos con triunfalismo por los principales canales de comunicación, entre ellos la escuela. Cada cierto tiempo, los pueblos tienen la posibilidad de participar en la elección de algunos líderes y “una vez

han aprobado a este o aquel miembro de la clase especializada, deben retirarse y convertirse de nuevo en espectadores” (Chomsky, 2007: 7). Habría que anotar que el sistema socio-político teme a cualquier forma de emancipación y que su pervivencia se garantiza, gracias a que levanta un manto de resignación con promesas futuras de desarrollo y progreso para todos.

Como un derivado de la modernización y como un anexo a las asignaturas disciplinares, la democracia se traduce en términos de ‘competencias’ e ‘indicadores’ al mejor estilo de una verificación industrializada de habilidades. El problema es que la ciudadanía no es una competencia común, pues va más allá de un esquema conceptual que se resuelve con teorías, siendo un asunto relacionado con despertar la consciencia de ser sujeto político. No es una cuestión de prédicas o de sufragios electorales, implica una transformación del ser que no se suple con cátedras o competencias tradicionales. Bajo los parámetros actuales que orientan la formación ciudadana, esta quedó asemejada a cualquier otra formación técnica o científica. Los estudiantes pasan de una práctica de laboratorio a una cátedra de ética y todo ello no conduce sino a la acumulación de horas y créditos académicos, hasta la obtención de un título profesional.

Al menos podríamos referir que el tipo de humanidad formado a partir de la educación en las sociedades del consumo, la pos-industrialización y la exclusión económica, dista mucho de una verdadera civilidad. Deberíamos reconocer que nuestra sociedad crece en deshumanización, mientras se afianza en

- Una vida rutinaria que exige mayor velocidad, liquidez y liviandad.
- Un acentuado egoísmo e individualismo que acrecienta la barbarie como especie.
- El amor por el consumo que promete felicidad, pero que en realidad homogeneiza al comprador y frustra al que no podrá acceder.
- Un desdén por el conocimiento que no es práctico o utilitario, al que se tilda de innecesario, vago y sin sentido.
- Una lucha perdida entre la competitividad y la ética.

Para Chomsky (2007), la clase gobernante ha impuesto este tipo de tarea antidemocrática a la educación, a la vez que recompensa a los maestros para que difundan el imaginario de la escuela como espacio en donde se enseñan los valores para la civilidad. Así se espera del docente la responsabilidad de un *funcionario pagado por el Estado*, a quien se exige por supuesto un compromiso con la “reproducción ética, social, política y económica, diseñada para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad dominante” (Chomsky, 2007: 11). En efecto, hace parte de la formación técnica para la inserción en el mercado laboral, aquella formación humanista y democrática que hoy se practica en amplios sectores de la academia. Una educación en la que se socializa a los sujetos de una manera tal que respaldan las estructuras de poder sin cuestionar sus implicaciones, pues se privilegia el enfoque instrumental y acumulativo, mientras que poco se promueve la capacidad de leer críticamente los hechos del mundo. Aseguran Macedo y Chomsky (2007) que nuestra sociedad ha permitido la influencia de las grandes corporaciones para que traduzcan las metas de la educación en fines pragmáticos del mercado y por tanto se forma a los estudiantes para que sean trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos. Este sería el modo más eficiente para asegurar la auto-preservación del orden social.

1.2.5. Las discusiones no resueltas: arkhé, autonomía y anarquía

Con independencia de las presiones de la modernidad, las normas, los gobiernos y las pugnas de poder al interior de su estamento, la educación debería lograr alguna claridad sobre sí misma, un posicionamiento autónomo de su *ethos* en relación con una apuesta por su compromiso con la sociedad, el conocimiento y la formación de una humanidad para la transformación del porvenir. No obstante, esta aún es una discusión no resuelta que deja sin mayor profundidad el alcance del sentido, la autonomía y la independencia en las actuaciones de la academia al servicio del Estado.

No se trataría de volver a los modelos ya concebidos desde la unicidad del dogmatismo para sumarnos a la lista de los cazadores de esencias metafísicas, un enfoque agotado de un mundo irreal ya intentado desde la filosofía griega hasta el fenecimiento de la modernidad. Habría que entender de la mano de Nietzsche, Bauman, Watzlawick, Derrida o Jullien, que la búsqueda de una identidad única y no contradictoria ya perdió vigencia y credibilidad.

La educación del presente se encuentra en un momento histórico de ruptura y encrucijada, por un lado, reconoce que los modelos actuales son insuficientes, de otro lado, no ha sabido ejercer la autonomía para repensarse sin las presiones del gobierno, la economía, el consumismo, las multinacionales o las obsoletas luchas entre derecha e izquierda que aún persisten en su interior. La educación contemporánea aún no ha dimensionado que gran parte del poder del que disponía el Estado moderno para controlarla se ha ido diluyendo en el incontrolable y extraterritorial espacio global. Por tanto, la hegemonía del poder que demarcaba el sentido fundante de las instituciones, al igual que el imperio de la Razón que cerraba filas en la academia, tampoco es ahora impenetrable, duradero, ni sólido como lo fuera hace unos años. El inminente divorcio entre poder y política resquebraja la credibilidad en la eficacia de las instituciones del Estado, incluidas entre ellas, la educación. El poder del que gozaba la política para definir los criterios de la educación, también ha sido desplazado por las demandas del mercado.

Asistimos a un escenario de desestabilización del poder que en su avanzada cede terreno al *leseferismo* ('Dejen hacer, dejen pasar, el mundo va solo'), cuando no a un nuevo modo de *anarquismo político*. En efecto, tanto para Kurz (2013), como para Gorz (2007) ha entrado en decadencia la era del capitalismo junto con la modernización que implicaba la implementación y el desarrollo del poder del capital, sin importar si sus mecanismos provenían del capitalismo privado o del capitalismo de Estado. Con el fenecimiento de la modernidad, la contemporaneidad se diluye en la liquidez de un mundo que carece de fundamentos sólidos, un mundo en el cual escasean las pautas y los códigos claros de conducta porque las autoridades que las trazaban (Iglesia, Estado, academia, familia), ahora han perdido legitimidad.

En este sentido, diríamos a la luz de Bauman que las pautas y configuraciones de la educación ya no están "determinadas y no resultan autoevidentes; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen", de manera que cada una de esas pautas de conducta y configuraciones de la ética "ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante" (Bauman, 2007: 13). Por tanto, ya no existen políticas generalizadas, sino que el poder de auto-organización y regulación se ha desplazado del macro-sistema social y político al micro-nivel de las instituciones. Como resultado, pasamos de un capitalismo capaz de controlar las pautas de toda una sociedad a una "versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo" y de cada institución (Bauman, 2007: 14).

Los nuevos escenarios de globalización del conocimiento que han posibilitado el aumento de la democracia, aunados a unos sistemas que delegan la determinación de las normas en los individuos y las instituciones, han conducido a la configuración de una anarquía contemporánea, que aún la educación no logra comprender para la reconfiguración de su *ethos*, pues en la actualidad la lucha no solo se centra en los poderes hegemónicos, cada vez más ampliamente cuestionados, sino en la reivindicación de la autonomía para el ejercicio político que requiere de una academia más consciente y más madura:

Sería imprudente negar o menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la ‘modernidad fluida’ ha impuesto a la condición humana. El hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige *repensar los viejos conceptos* que solían enmarcar su discurso narrativo (Bauman, 2007: 9).

Pintor: Wassily Kandinsky
Obra: Composition
Tomado de: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AKandinsky%2C_Composition_\(1924\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AKandinsky%2C_Composition_(1924).jpg)

Reivindicar el tiempo circular

Capítulo 2



Un primer valor que contiene en sí el conflicto trágico está referido a la comprensión del tiempo circular, el cual incorpora la fuerza del *aión* y la potencia del *kairós*. Si fuera posible para la educación, prescindir de la arraigada convicción sobre el tiempo como si se tratara de la suma lineal de acontecimientos, tal como lo ha parametrizado la rutina burocrática de la modernidad industrializada, y en ella se entendiera que los horarios fijos que la obligación escolar y laboral impone, son tan solo una medida para la adecuación social necesaria en el mundo contemporáneo, sería posible percibir la innegable ocurrencia de retornos periódicos y tiempos cíclicos, como procesos inherentes a la vida cotidiana.

La idea de tiempo circular descrita por Eliade, tal como lo presentamos en el libro primero de esta serie, estaría referida a un tiempo sagrado en el cual confluyen simultáneamente el pasado, el presente y el futuro; en el cual se renueva el ser, se redimen las culpas, pero también se restituyen las fuerzas, se recobra el valor y se multiplica el sentido de la vida. Se trata de un tiempo en el que se retorna al centro mítico, que, como figura concreta hacía referencia al templo de los dioses en cuyo fondo se celebraban los rituales de consagración [así como ocurría en el templo de Dioniso en el cual se desarrollaba el espectáculo trágico] y que, como figura cosmogónica, hacía referencia a la necesidad de volver al centro del ser hasta lograr la transfiguración del alma.

El tiempo circular en la antigua Grecia se explicaba, ante todo, desde la profunda conmoción que producía en el hombre la conciencia del tiempo *aión* y del *kairós*. Tal como lo indica Serna (2009), con la palabra *aión*, Homero designa el tiempo de la vida, es decir, el tiempo interior en el cual se contempla la duración de la existencia, y cita: “¡Desdichado! No llores más ni consumas tu vida [*aión*]”. (Homero, citado por Serna, 2009: 40). Este tiempo subjetivo

que hace alusión a la vida no sería en ningún caso la simplificación de los días contados a partir de una cronología de los años transcurridos, se trata del tiempo en que se explica la sensación del camino recorrido, la memoria y la gratificación, junto a la proyección imaginada del porvenir. Se trata de “El camino por el que avanzamos en dirección al mañana y por el que nos vamos convirtiendo en pasado, lo que explicaría la simultaneidad del ayer acumulado por la memoria con el mañana proyectado por la imaginación” (Serna, 2009: 39).

Por tanto, este tiempo *aión* es múltiple, en cuanto conjuga toda clase de sensaciones ante la dimensión pasada y futura de la existencia, y a la vez, es simultáneo porque deviene en instantes presentes y entrecruzados: es la confluencia del *pasado-presente* con el *futuro-presente*, lo cual se hace evidente en los momentos en los cuales se cobra conciencia de la circularidad de los acontecimientos. En el episodio trágico, el tiempo *aión* se manifiesta como el encuentro insólito entre la vida y la muerte, a partir del cual, es posible alcanzar un nuevo nacimiento, un acto de creación, una especie de resurrección hacia estadios de mayor florecimiento. Por tanto, *aión* no es un tiempo objetivo-lineal, sino subjetivo-iniciático.

Por su parte, el tiempo *kairós*, que también es la expresión desestructurada, descausalizada y desparametrizada del tiempo circular, puede comprenderse como el instante subyugado al capricho de las emociones, en el cual, los segundos cobran valores alejados y sentidos independientes de la simple marca estandarizada del tiempo en el reloj. Serna (2009) lo definiría de la siguiente manera:

Hay momentos vacíos en los que la uniformidad, la monotonía del tiempo se impone indiscutida, como en una sala de espera, como en una fila de autos. Hay momentos únicos, extraordinarios, auténticas singularidades, como los del amor, en los que el mundo se coloca entre paréntesis, en los que se suspende el juicio literalmente sea dicho, en los que *chronos* pasaría inadvertido. Hay, por último, bifurcaciones originarias en el azar, cuando el episodio es alterado por series causales que no figuran en el inventario de nuestras previsiones; en el capricho también, cuando nos dejamos tentar por alternativas no prioritarias, cuando advertimos el momento oportuno y actuamos en consecuencia, cuando hacemos historia a partir de una bifurcación. (Serna, 2009: 42)

Entonces, *kairós* es el tiempo atado a las sensaciones, liberado por la pasión, reforzado por el ‘olfato’ – agrega Serna –. Es el tiempo ávido de la ocasión

precisa para bifurcar la vida ante los caminos que se abren en la encrucijada del azar y que obligan a la elección, es el momento en que se suman las circunstancias necesarias para cifrar otros destinos. En el *kairós* se rompe la rutina del tiempo lineal y se ejerce el pequeño espacio de autonomía para la deliberación de nuestra historia. *Kairós* hace alusión al momento en que todo puede ganarse o en que todo, también, puede perderse; se refiere al momento exacto para reinventarse, pero, esto exige una afinada percepción para no dejar pasar las oportunidades que nos regala:

Se necesitan golpes de suerte, además de muchas cosas incalculables, para que un hombre superior, dentro del cual dormita la solución de un problema, llegue a actuar en tiempo aún oportuno [...]. De ordinario esto no acontece [...]. A veces también llega demasiado tarde [...] cuando ya la mejor juventud y la mejor energía para obrar se han gastado [...]. Quizá el genio no sea tan raro: pero sí lo son las quinientas *manos* que él necesita para tiranizar el *kairós*, ‘el momento oportuno’ – ¡para coger el azar por los pelos! (Nietzsche, 2000: 256-257, citado por Serna, 2009: 47)

Es justo en el centro del tiempo circular que se da el momento único y oportuno para la transformación del caos en acto de creación, renovación y/o restauración. Entonces, debemos mencionar que, aunque existen ciertos sucesos de la vida que son una copia de arquetipos primigenios, la concurrencia del *aión* y del *kairós* en que se funde el ser es la que hace de esa repetición un instante vertical, sublime y excitante, según lo describiría Bachelard (1999): una ocasión inolvidable, encantadora, mágica, estruendosa, caótica y tumultuosa, todo ello a la vez. No hay razonamiento capaz de descifrarlo, ni tampoco emoción que pueda apartarse de tal acontecimiento, cada individuo lo encuentra a su manera y lo trasciende según sus propios límites, pero solo en la medida en que logra despojarse del parámetro lineal y horizontal de los sucesos. Aquí está precisamente el desafío al que se enfrentan los herederos de la modernidad industrializada.

De otro lado, no podemos ignorar además, que el trayecto circular hacia el centro es doloroso y difícil, lo que se verifica, incluso, en la disposición arquitectónica de los templos y lugares sagrados de la antigüedad. Estas vicisitudes no son ajenas a las expectativas del hombre arcaico, en tanto habita en la conciencia de un tiempo circular, los trayectos trágicos no carecen de sentido para su vida y mucho menos, buscará por las vías de la razón eliminar el sufrimiento hasta dominar las contingencias que lo conducirán hacia el interior. Por el contrario, este individuo entiende que las dificultades son

propias del que busca el camino hacia sí mismo, hacia el centro de su ser, como una forma necesaria para lograr el paso de lo profano a lo sagrado hasta la renovación de su existencia en el ritual de iniciación:

El camino es arduo, está sembrado de peligros, porque, de hecho, es un rito del paso de lo profano a lo sagrado; de lo efímero y lo ilusorio a la realidad y la eternidad; de la muerte a la vida; del hombre a la divinidad. El acceso al 'centro' equivale a una consagración, a una iniciación; a una existencia ayer profana e ilusoria, sucede ahora una nueva existencia real, duradera y eficaz. (Eliade, 2001: 15)

En esto consiste entonces, la alegoría del conflicto trágico frente al tiempo circular, en reivindicar la necesidad del retorno mítico, la vuelta al centro del ser, el encuentro sagrado que supera la existencia rutinaria en los actos tradicionales de la vida de los hombres, entendidos estos rituales y retornos como el arquetipo de un tiempo plural y simultáneo, *aión* y *kairós*, que rechaza/niega las simples formas de historia lineal afianzadas por la metafísica del tiempo.

Ahora bien, los fines de la educación asentados en el discurso metafísico han sido definidos desde la concepción lineal del tiempo que nos hace percibir la existencia como una sucesión cronológica de momentos horizontales². Por tanto, es difícil que la educación formalizada, ligada en su rutina a los temporizadores del currículo, que solo sabe de administrar horarios y asignaturas, logre subyugar el tiempo del reloj o intente liberar los rituales de la dominante cronología, cuando a la postre, nos ha convertido en sus adictos. Si bien, los tiempos periódicos nos sincronizan, en la obsesiva racionalidad instrumental, nos terminaron dominando. El tiempo de la elección, del conflicto que proporciona libertad, al menos libertad para elegir o para abrir opciones de futuro, ya no es otra cosa que una programación de agenda acelerada vacía de sentido, en la cual el tiempo *aión* – *kairós* no es más que un inoportuno que quita destreza para operar. Cualquier momento de reflexión, aturdimiento o excitación que se salga de la cotidiana monotonía de las fábricas, es considerado como un tiempo intruso, ausente y enajenado en que se malgastan los minutos para la producción. La elección de la propia vida la toman otros, pues no hay tiempo para perder en las encrucijadas del destino. Al sujeto del común, al educado y profesional operario, tan solo le compete actuar sometido a la velocidad de la producción y del mercado, para llegar a ser [soñar con alcanzar], lo que la publicidad le ha estereotipado.

2. Ver el segundo libro de la serie *Breve genealogía del discurso educativo* en el que se exponen los aspectos básicos de esta investigación.

La academia reproduce hombres y mujeres sin tiempo como un sinónimo del éxito ejecutivo. Son los nuevos *Prometeos encadenados* con la condena del conocimiento para la instrumentalización, lo cual hace de ellos individuos estratégicos y competentes para un mundo que los apura, pero “la urgencia no permite pensar, porque la urgencia reduce el tiempo a la apresurada sucesión de horas” (Serna, 2012: 9). Y aunque sabemos, a partir de la posmetafísica que, el ser es tiempo (Heidegger, 2006), es abismo, caos y creación (Castoriadis, 2003), es laberinto que siempre se bifurca en la vacilación que abre expectativas (Serna, 2012), no obstante, el ritual cronológico de la escuela ha reducido el ser a la pre-configuración del hombre lineal que poco se inventa, pues el sistema es quien lo determina.

La tradición metafísica del tiempo lineal, conminó la educación a una cápsula exenta de futuros, al reino de la atemporalidad, y desde entonces, ha perdido lucidez, suspicacia y ante todo, apertura hacia el tiempo plural, hacia el instante emocional que palpita irregular, hacia el momento simultáneo que es irreductible y hacia la ocasión divergente que vive caprichosa en el espacio subjetivo de las personas. En los rituales de la tradición educativa, la academia ignora a los hombres, en tanto su fin no es resaltar el vigor histórico del ser, sino más bien, encausarlo en la linealidad que reproduce y quita la dirección del sí mismo y la posibilidad de preguntar y elegir, a la vez que inhibe las posibilidades de elaboración: “La tradición obstruye, obvia, encubre e insensibiliza. La tradición desarraiga la historicidad del Dasein. La tradición evade el retorno para la apropiación productiva del pasado” (Heidegger, 2006: 32).

Para Skliar (2007) el tiempo en el aula se ha convertido más, en una “cronología de la obligación, que en un derecho a la creación” (Skliar, 2007: 42). Así, la necesidad de formar para un futuro obligado, convirtió a la academia en un paso necesario para llegar a ser, como si el futuro fuera un pasivo adeudado en la escolaridad que se redime en cuotas de exámenes, tareas e informes para transformar la deuda en patrimonio, a riesgo de sacrificar como ganancia la propia ilusión. La apuesta de la escuela no está jugada por el presente de los estudiantes en sus horas de asistencia, sino por su ser aplazado hacia el mañana, cuando ya no se llamen más por sus nombres, o por sus sueños, sino por sus papeles, profesiones o cargos.

La abolición del tiempo circular, en el cual actúa la fuerza presentista y polisémica del *aión* o el capricho emotivo del *kairós*, por dar preeminencia

al tiempo lineal, al *crhonos* que proporciona uniformidad, predeterminación matemática sobre el porvenir y sucesión de acontecimientos en la medida del reloj, nos condujo a la paradójica concepción futurista como espacio idealizado para todas las mejoras. La mirada hacia el pasado estaría sesgada por una especie de condicionamiento que ve hacia atrás una pendiente descendente [negativa] en donde se recuentan los episodios anteriores. Pero además, prevalece la utopía del progreso que nos ha sido inscrito en la Historia oficial para determinar la mirada hacia el futuro con el optimismo que prevé tiempos mejores por venir, anhelos por realizar, metas que serán posibles en la medida en que sigamos el camino en ascenso que nos depara el argumento del desarrollo.

Nuestra herencia educativa está constituida por este tipo de esperanzas progresistas que han sido acuñadas bajo la concepción del tiempo lineal. Ahora bien, es necesario anotar que desde esta óptica surgen al menos las siguientes reflexiones para la educación y los siguientes indicios para repensar los fines a partir del conflicto trágico:

2.1. La ‘fijación en el futuro’ de los fines educativos

La fijación en el futuro de los ideales educativos debe hacernos sospechar de una idea más amplia y abarcadora, tal como lo hemos expuesto a lo largo de nuestra tesis. En efecto, no solo los fines de la educación, sino en general la propia fundamentación pedagógica y el cuerpo mismo de todo el sistema de enseñanza parecen estar ‘ubicados’ en otro tiempo diferente al presente y más bien, orientados de manera sistemática hacia la dirección futura de algún orden esperanzador.

Resulta importante mencionar que la expresión *futuro* suele estar vinculada a la de *educación* de un modo recurrente y metódico, lo que confiere a este binomio una relación de uncausalidad indefectible, cuando no, de sinónimo casi irrefutable. En primer lugar, esta invariable relación conduce a que la idea de *futuro* [como una de las metáforas del tiempo lineal], de cuenta de una perspectiva utópica de la educación, la expectativa en un ‘después que...’, lo cual transfiere la percepción de lo que se es en el presente, hacia la idealización, por demás abstracta, sobre el futuro educativo. En segundo lugar, y consecuente con lo anterior, la idea de progreso y desarrollo puestos en el *después* de la educación, como uno de los fines más arraigados de la metafísica tradicional.

Recordemos que la educación ha sido un proyecto depositario de toda clase de esperanzas para la formación, movilización y transformación de las sociedades, incluso, a pesar de las crisis de legitimidad institucional que han aflorado en la posmodernidad, aún encontramos un significativo número de personas, dentro de las cuales es posible incluir a padres, maestros, políticos, gobernantes y economistas, que siguen apostando porque la efectividad del sistema escolar depende, tan solo, de una amplia ‘reforma’ para lograr que la educación cumpla con la función intrínseca de cambiar la vida de las personas y entonces, así, la sociedad y el mundo se volverían mejores lugares. Por supuesto, esta vehemencia y vitalidad parecen remitir, no al presente educativo, ni de los estudiantes actuales, ni del modelo vigente, el cual es pródigamente criticado, sino a su inscripción en una temporalidad ausente, a un más que necesario y anhelado futuro educativo. No obstante, si seguimos reduciendo el cambio a la adopción de nuevas estrategias e instrumentos, los mismos fines metafísicos prevalecerían en esta educación por venir, sin una reflexión profunda sobre los propósitos que la convocan.

En este encausamiento del futuro educativo, persiste la apuesta por no desfallecer en la búsqueda de la perfección humana, un deseo impulsado por una fastidiosa sensación de incompletud y de carencia que ni la ciencia, ni la política educativa, ni la metodología de la enseñanza, hasta ahora ha logrado suplir. Pero, también se percibe en esta mirada futurista la insistencia por recibir la recompensa de la felicidad inconmensurable que ningún pasado, ni presente han podido abrazar hasta nuestros días. Ni dejar de mencionar la esperanza en el dominio sobre toda contingencia, o, el anhelo fijo en el progreso y bienestar para todos sin límites, ni riesgos. Sin embargo, el futuro que nos viene también desdibujará estas utopías y nos regalará inesperadas contrariedades, tal como lo hizo, una y otra vez, con la esperanza de nuestros antecesores.

¿Qué sentido tiene entonces, seguir hablando de un argumento del futuro educativo inscrito en la mirada del tiempo lineal, si bajo este arquetipo hemos desplazado sistemáticamente el presente de la vida? Todo lo que el hombre ha sido y lo que hace en el presente, ha sido justificado, casi con exclusividad, desde lo que será y hará en la posteridad; pero llegados al futuro, ese ser desplazado se ve obligado a reconocer que, pocas veces, logra palpar aquellas promesas que en el pasado lo hicieron desear el instante presente, simultaneo y múltiple en que vivía. ¿Acaso esto, no ha sido una acumulación innecesaria de instantes perdidos en aras del sacrificio del *aión* y del *kairós*?,

¿de la obligación im[puesta] en el futuro?, ¿del extrañamiento del tiempo circular e iniciático?

Por ejemplo, afirmaría Cristiana Corea e Ignacio Lewkowicz (2002), en el caso de los niños, tanto los conceptos de infancia como de escuela, desde la modernidad y hasta nuestros días, han sido prácticamente lo mismo, y en efecto, desde el punto de vista del sistema educativo y del Estado que lo avala, la niñez no ha sido pensada como una edad, como un *estado en sí* o como una condición de presencia y de existencia por sí misma, sino más bien, como una suerte de temporalidad insoportable que deberá ser sobrepasada lo antes posible, una temporalidad que no es tiempo vivo, mucho menos circular, un espacio de incompletud que debe ser llenado hasta lograr la condición de ser adulto. La educación se vuelve así, una relación metódica y programada en el presente, que se cumple rigurosa hasta llevar al niño a un estado posterior. La fórmula es bien conocida, diría Corea y Lewkowicz: “si para el Estado, los niños son los hombres del mañana, la familia y la escuela – por delegación estatal –, tendrán que asegurar el destino de esas semillas”. (Corea y Lewkowicz, 2002: 34).

Pero este no es el único ejemplo, tendríamos que traer a colación, además, las utopías que se instalan alrededor de la promesa del trabajo, de la ciudadanía, de la democracia, del conocimiento, de la auto-suficiencia, de la felicidad o de la emancipación, ubicadas no en el presente, sino también en el futuro. ¿Qué valor tiene entonces este presente educativo que no es sino aquello que se reabsorbe en la imagen del mañana? Un presente que no sería del todo nuestro, cuando además, ya ha sido anticipado, planificado y predispuesto por otros.

Nos acostumbramos a pensar que el tiempo y la temporalidad [tiempo y ser, aún más, tiempo e historicidad], son sinónimos dentro de una misma semántica diseñada a partir de la metafísica de la linealidad. Las ideas de recta, camino, secuencia o progresión están tan incorporadas a toda la gramática cultural que tienden a gobernar el modo de percibir y pensar sobre el mundo en general. Incluso, en el ámbito educativo específico, la mayoría de las ideas tradicionales sobre el currículo, la didáctica, el aprendizaje o la evaluación están íntimamente relacionadas con la semántica de lo lineal. Skliar (2007:2015) afirma que existe alrededor de estos conceptos la necesidad de encontrar un ‘orden’ preestablecido en medio del ‘caos’ de lo que supone el ser sin educación, para así determinar el rumbo claro para la inscripción de narrativas y de historias

que ‘inserten’ a los individuos en la lógica organizativa del progreso social. En este mismo sentido, agregaría:

Ya se ha escrito mucho sobre cómo la modernidad, ese tiempo que hoy denominamos *modernidad*, supone entre otras cosas la creación de una especie de punto ‘cero’ de partida, al tratarse de una ideología que elabora y determina una nueva idea de comienzo, de inicio, e inclusive, la puesta en marcha de una cierta idea de novedad, de aquello que puede – y debe – ser visto y pensado como lo novedoso. (Skliar, 2007: 88)

Así pues, no solo prevalece la idea fuerza del futuro, sino, además, la urgencia por la abolición del presente como si se tratara de ir decretando la aparición continua de un punto ‘cero’, inerte y vacío, para la creación [entiéndase como innovación] de otras formas de mundo que nos darán su recompensa en el mañana. Por supuesto, nada existiría antes de ese comienzo que acaba de inventarse. Mencionemos por ejemplo la cita de John Dewey (2004) respecto a la relación tiempo – educación, con la cual nos identificamos en cuanto a su crítica sobre los fines aplazados hacia un futuro abstracto e inexistente:

La primera oposición está en relación con la idea de que la educación constituye un proceso de preparación o de llegar a estar dispuesto. Para lo que ha de prepararse es, desde luego, para las responsabilidades y privilegios de la vida adulta. Los niños no son considerados como miembros sociales en una situación plena y regular. Son mirados como candidatos; son colocados en la lista de los que esperan. Esta concepción se lleva solo un poco más allá cuando se considera a la vida de los adultos como si no tuviera sentido por sí misma, sino como una prueba preparatoria para ‘otra vida’. (Dewey, 2004: 56)

Sin embargo, pese a los esfuerzos por inscribir lo educativo en una temporalidad ordenada y secuencial de momentos prescritos dentro de un inicio, un desenlace y una consecuencia específica, cada día emergen discontinuidades inexplicables, confusiones y desorientaciones temporales que imposibilitan el curso sistemático de una realidad organizada. El problema es que, en lugar de aprovecharse, este tipo de circunstancias, inesperadas y caóticas, suelen pasarse por alto, cuando además, se desechan con premura a fin de retornar lo antes posible al hilo conductor del cauce curricular. Dado que los fines de la educación han sido planteados a partir de la idea lineal del tiempo, toda tentativa de irrupción del orden estipulado en las planeaciones, incluida la asincronía de temporalidades que convergen en el aula, ha sido tratada como un fenómeno anormal que distrae del progreso al que se aspira.

Así entonces, no es extraño que, tras interminables horas de clase, el tiempo para los estudiantes se viva como una prolongada, casi interminable horizontalidad de instantes rutinarios. Contrario a esto, en la opinión de los expertos, el tiempo en el aula resulta insuficiente. La paradoja del tiempo, en la escuela, casi nunca se vive en sincronía. El sistema reclama más horas de clase, más tiempo de permanencia, más temprana escolaridad, más tardía graduación... ¿y para qué? La respuesta es obvia: para poder explicar más contenidos y poder precisar más las instrucciones... en fin, para multiplicar más de lo mismo. Sin embargo, el asunto no estriba en el tiempo cronológico, sino en cómo nos transformamos en el acontecimiento educativo, cómo despertar la intuición en el instante en que aparece lo incierto, cómo nos hacemos más presente simultáneo a la hora de decir algo sobre el mundo, o, cómo propiciar más verticalidad que transforme porque impacta, tal como invade la confluencia de sensaciones en los rituales de la provocación. ¿Cómo tener más tiempo para la experiencia? ¿Para sentir, pensar y estar en el instante? Por supuesto, en lugar de tanto tiempo para teorizar el mundo, lo que sí necesitaríamos es más tiempo para ser-en-el-mundo (Heidegger, 2006).

La idea de tiempo prefigurado, homogéneo y continuo que nos ha sido inscrito desde la metafísica, no solo sustituye, sino que, además, elimina cualquier posibilidad de comprensión circular de la temporalidad. La semántica del tiempo en la educación ha borrado la posibilidad de retornos al sinsentido y ha abolido la ocurrencia de los tiempos simultáneos o asincrónicos, a la vez que anula la aparición de lo ‘otro’. En tal sentido, afirmaría Skliar (2007):

Está claro que solo un colapso podría destituir la idea de un tiempo homogéneo y vacío, de un tiempo ordenado, donde lo otro solo entraría a formar parte de la historia, destituido de su propia subjetividad e intencionalidad. Lo otro y el otro no existen fuera del dominio ordenado y programado de lo mismo, del ‘nosotros’ de la modernidad, de ese nosotros violento y despótico que, a la vez que crea el nosotros, crea la alteridad, esto es, a la vez que crea la noción de irracionalidad para el otro y lo otro, y la de civilizado para el nosotros; la de anormalidad para el otro y lo otro, y la de normalidad para el nosotros. (Skliar, 2007: 92)

Este colapso al que se refiere Skliar, capaz de destruir la horizontalidad del tiempo simple sería la irrupción de lo extraño, a nuestro parecer, la acogida de lo inesperado y lo imprevisto. Por tanto, el valor del conflicto radicaría en la reflexión sobre el tiempo desestructurado y disyuntivo, no como interrupción molesta de la cotidiana linealidad o asincronía que debe armonizarse con

prontitud para retornar a la homogeneidad del tiempo simple, sino precisamente, como destino del ser, esto es, como oportunidad para encontrarse con lo otro, con el otro, con lo imprevisto y, por qué no, con la imagen de sí mismo que requiere transformación.

Los rituales circulares en que se desarrolla el conflicto trágico nos sirven de excusa para reivindicar la necesidad de un tiempo más plural y presentista que reclama la exploración interna del ser a partir del *aión* y del *kairós*. En este sentido, si los fines de la educación lograran despojarse del arquetipo lineal y unicausal que los enmarcan, sería posible dar mayor valor al tiempo presente que suele anularse en el argumento del futuro del hombre y del futuro educativo, una apuesta que además posterga nuestro presente y nuestra vida, a la vez que desestima e ignora los acontecimientos inesperados que podrían ayudarnos a bifurcar la existencia en la oportunidad del instante inesperado.

Entendido el tiempo desde los rituales arcaicos podríamos ser más conscientes del valor del presente como ‘destino’ y no como ‘pasaje’, pues en realidad, es la única temporalidad con que contamos, es el único tiempo efectivo en que *estamos siendo, sintiendo, pensando y haciendo*. Entonces, ¿qué sentido tiene para la educación seguir cargando al otro de una subjetividad vacía de presente y saturada de un futuro prefabricado al que tal vez no llegue nunca? Además, ¿por qué insistir en encausarlo en un futuro que ha sido pensado desde fuera de su ser sin contar con su intención o su deseo? Se trataría más bien de abrazar, en lugar de rechazar, la discontinuidad y la verticalidad del tiempo heterogéneo para permitir la irrupción, el desorden y el aturdimiento en que el ser (*deimón*) es capaz de lograr lo impredecible. Por el contrario, en lugar de esta ‘fijación en el futuro’, Derridá introduce la ‘apuesta por el *quizá*’:

El pensamiento del quizá involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el porvenir que el del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el quizá para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilitación debe triunfar sobre lo imposible. Pues un posible que fuera solamente posible [no imposible], un porvenir seguro y ciertamente accesible, sería un mal posible, un posible sin porvenir. Sería un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento. (Derridá, 1998: 46)

Por tanto, la antítesis del tradicional finalismo universal sería así, la irrupción del *quizá*, que consiste en una interferencia como posibilidad, una experiencia distinta y desparametrizada del futuro como porvenir inseguro, pero al mismo

tiempo, la conjugación de fines probables, ya no fijos, desde la integración del *crhonos*, el *aión* y el *kairós*.

2.2. El mito del progreso

Aunque ya lo hemos mencionado, vale la pena reiterarlo: una de las principales consecuencias de configurar los fines a partir de la concepción exclusiva del tiempo lineal es la esperanza ingenua en el progreso y desarrollo. En efecto, la visión lineal trae como consecuencia dos connotaciones simplistas sobre el futuro: el ascenso o el descenso, o en otros términos, lo positivo *vs.* lo negativo. El tiempo lineal se relaciona con la idea de lo irreversible, con el desarrollo de la Historia en mayúscula, con la visión optimista que espera cambios ascendentes, es decir, con la idea de progreso. No obstante no descarta, cuando además teme y evita, la ocurrencia de la visión pesimista que marca una flecha descendente sobre el porvenir, un cambio negativo, y por tanto, la inminencia del desenlace fatal o del desastre.

Por su parte, tal como lo menciona Pech (2005), el tiempo circular no incluye los conceptos de progreso o decadencia, pues solo admite un tiempo presente en el cual las acciones se repiten y, las cosas vienen y van, en la pauta de un tiempo que es siempre un devenir. En este sentido, el tiempo circular tiene que ver con la idea de destino, con esa fuerza incontrolada de lo fortuito que cada uno debe encontrar/cerrar en el ciclo de su vida. Para el tiempo circular, lo importante no es desenlace, sino el momento presente y la simultaneidad de instantes que permiten al ser la transfiguración de la vida sin necesidad de huir de sus presagios.

Por tanto, encontramos que toda visión optimista esconde un miedo hacia las ironías del destino, y de este modo, la educación prefiere vendernos la idea de una temporalidad metafísica que sugiere la promesa asegurada del progreso; por eso, construye réplicas mejoradas de *Edipo*, que procuran evitar el encuentro ineludible con la *Moira*, y por lo mismo, los satura de todo tipo de herramientas infructuosas, guiadas bajo el razonamiento exclusivo de la inteligencia. Recordemos que el admirable *Edipo*, con su capacidad de razonamiento fue el único mortal capaz de descifrar el enigma planteado por la Esfinge, no obstante, confiado en su intelecto intentó inútilmente huir del Oráculo de Delfos para asegurar en su vida un futuro promisorio, intentando escapar de su sentencia. Por su parte, el ser consciente del tiempo circular

no niega el advenimiento de bienes externos deseables para la realización de la vida, como tampoco deshecha la llegada inesperada del sufrimiento, pues acepta la fortuna al igual que el infortunio como parte inseparable de los asuntos contradictorios del destino de todos los hombres.

Sin embargo, la idea de progreso lineal que en occidente construimos, propone una suerte de ordenamiento continuo en el cual se va adquiriendo el éxito ascendente en los aspectos de la vida, de tal manera que los conceptos de tiempo–orden–progreso, terminaron convertidos en un trinomio inseparable e insustituible de la fórmula metafísica. Por supuesto, no podríamos negar que toda vida humana y toda búsqueda de la virtud requieren condiciones y recursos externos para su realización, pero tampoco podemos ignorar que cualquier bien exterior [el dinero, las posesiones, el reconocimiento, los amigos o la familia] posee un alto grado de contingencia que con facilidad nos podría enfrentar ante la pérdida irremediable. Paradójicamente, ante el temor por la ausencia o la necesidad que surge en la carencia de los recursos que hemos considerado indispensables para la felicidad, el ser humano se ha hecho más frágil en la medida en que se hace esclavo y dependiente de aquellos objetos en que cifra la esperanza por el bienestar, la autosuficiencia y la seguridad. Valdría la pena recordar las frases de Galeano (2004) ante tales ironías:

Caminar es un peligro y respirar es una hazaña en las grandes ciudades del mundo al revés. Quien no está preso de la necesidad está preso del miedo: unos no duermen por la ansiedad de tener las cosas que no tienen, y otros no duermen por el pánico de perder las cosas que tienen. El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y con amigos cibernéticos. Estamos condenados a morirnos de hambre, a morirnos de miedo o a morirnos de aburrimiento, si es que alguna bala perdida no nos abrevia la existencia. (Galeano, 2004: 8)

Sin embargo, no es posible pensar que el temor, o, la necesidad, son el único destino, no sería justificable creer que nuestra libertad se reduce a escoger los bienes a los cuales aferrar nuestra neurosis, como tampoco sería viable obviar que la incertidumbre de perder lo que tenemos, hace parte del sentido de la vida, cumpliendo la tarea esencial de recordarnos que no podemos lograr el bienestar o el progreso absoluto, y que, por más que intentemos aprisionar los bienes exteriores, la pérdida inesperada de los mismos puede rescatarnos de la peligrosa soberbia que nos hace suponer inmunes ante los desafíos del azar.

Contrario a la confianza en la riqueza, el progreso o los factores externos como símbolo de desarrollo, el conflicto trágico nos recuerda la necesidad de alcanzar una vida digna y un florecimiento humano que es inconcebible sin la presencia de la contingencia. Por tanto, bajo la mirada vigente de los poetas, el intento por atrapar, sujetar o dominar sobre la fortuna no solo es un asunto imposible e infructuoso, sino además, un fin inapropiado para la existencia humana. Por el contrario, el valor de aceptar las pérdidas como parte inherente a la vida, nos permitirá alcanzar un tipo de conocimiento cuya fortaleza radica en la importancia de la apertura, el desprendimiento, la receptividad y el asombro. Por eso, “el hombre no deberá hacer de los bienes materiales la medida de todas las cosas”. (Serna, 2002a).

En este sentido, la apuesta por el progreso no consiste en soñar con un estado fijo, lineal o ascendente, sino más bien en aceptar la imprecisión del mañana como un asunto activo, aleatorio y mudable. Desde esta perspectiva, el fin de la educación no consistiría en formar habilidades racionales para la adquisición y el mantenimiento a toda costa de los bienes externos, sino en ayudar a los hombres a considerar que estos son medios aleatorios que no pueden distraernos del propósito de lograr una vida buena, una condición digna mediante la excelencia humana, la cual requiere, ante todo, del conjunto de bienes internos para su adecuado sostenimiento. La búsqueda del *areté* y de la *eudaimonía* en el mundo contemporáneo, invitan, por tanto, a la configuración de riquezas interiores que transformen, conmuevan y afecten la perspectiva de la existencia, para hacernos más proclives a la comprensión del valor que tiene lo vulnerable. El progreso de la vida converge precisamente en estas antinomias, en reconocerse afortunado y agradecido en medio, y a pesar, de la abundancia o la carencia de las condiciones externas que lo rodean.

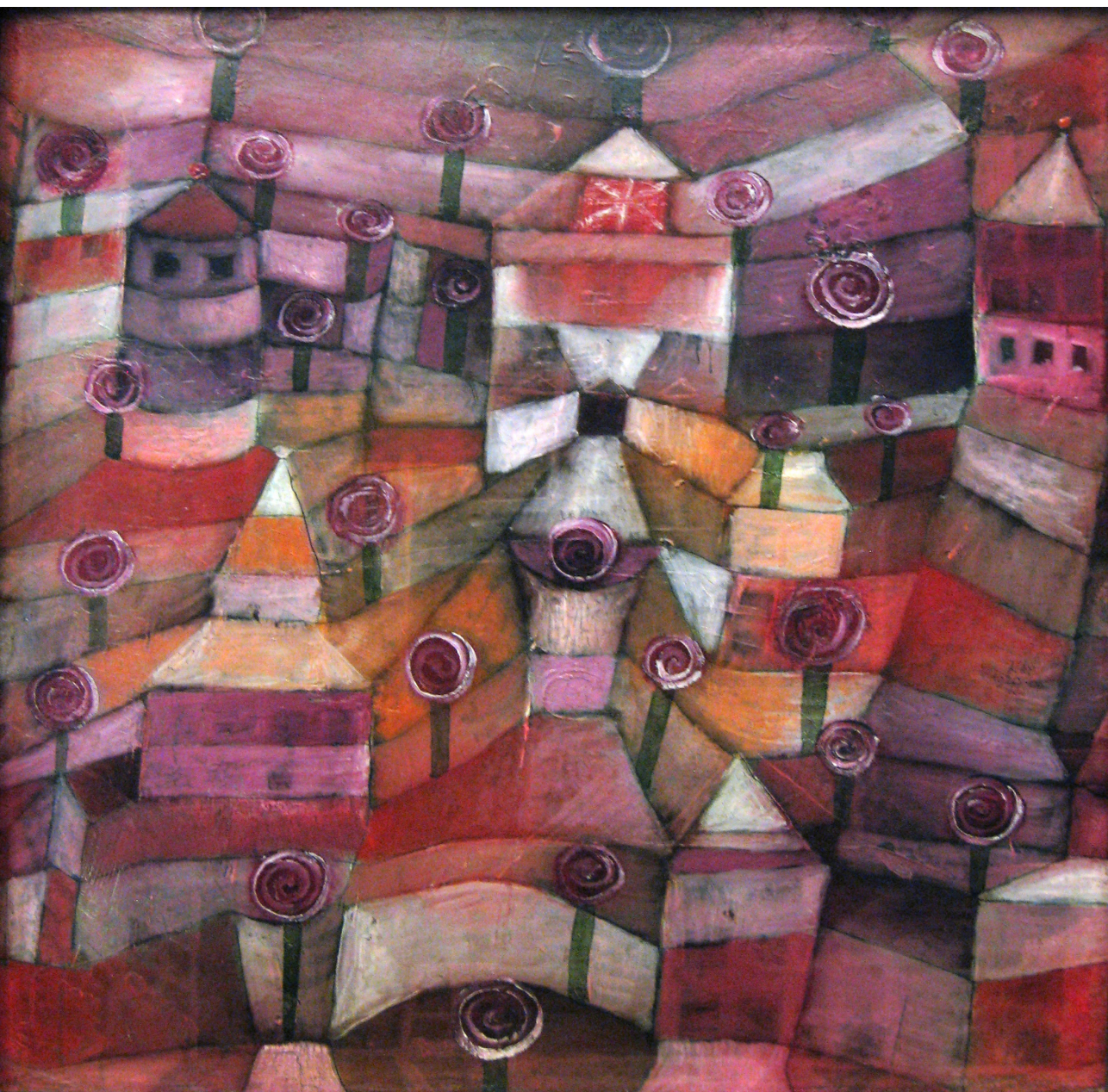
Finalmente, recordemos que en los hechos de *Creonte*, el coro relata estar ante la apariencia de una historia de progreso triunfal, en la que el protagonista demuestra el poderío de los recursos inventados para dominar la naturaleza, enumerando el maravilloso conjunto de instrumentos ideados por el hombre para vencer siempre sobre lo contingente. En efecto, el ser humano ha creado una serie de inventos sorprendentes, ha modelado instituciones y ha dominado los antes ingobernables aspectos de su vida interior; así, ante el panorama de los éxitos científicos y tecnológicos, parece contar con recursos para todo, incluso, para hacer retroceder la propia muerte. Sin embargo, su propia vida es asaltada por las tormentas del infortunio y enfrentada a una serie de circunstancias incontroladas que lo llevan a la pérdida de sus más preciados

valores, cambiando para siempre su destino. Con frecuencia, diría Nussbaum (2004) refiriéndose al ejemplo de la vida de *Creonte*, los seres humanos nos vemos forzados a elegir entre el valor del progreso y el valor de la piedad, entre la búsqueda del bienestar y el cumplimiento de las obligaciones morales, así parece que cada decisión conlleva a un sacrificio de lo uno en detrimento de lo otro, y eso, hace que la vida se enfrente de modo continuo ante el conflicto de la existencia. En efecto, lejos del optimismo hegeliano de alcanzar un equilibrio o armonía, nos damos cuenta de que los conflictos trágicos no han logrado ser neutralizados por el mito del progreso o el desarrollo de la humanidad.

Pintor: Paul Klee
Obra: Rose Garden
Tomado de: <https://www.flickr.com/photos/clairity/2875287066/in/photo-list-5o5AEW-Gzjetq-f3cpDr-G896DS-ewryMb>

Aceptar las contradicciones

Capítulo 3



Empezaremos por reiterar lo dicho en capítulos anteriores: uno de los principales rasgos del conflicto trágico es la admisión de las oposiciones y la amplia aceptación del sinnúmero de contradicciones intrínsecas a la vida cotidiana. De hecho, tal como lo expusimos en el libro primero de nuestro estudio, la pluralidad de dioses en la antigüedad griega es la mejor expresión de un tipo de mentalidad que otorga prioridad a la multiplicidad, a la divergencia y al antagonismo. Incluso, encontramos que el pensamiento capaz de consentir las dualidades y hábil para moverse entre los extremos contrarios sin caer en la fijeza, ni en la exclusión, es la demostración de apertura hacia un sentido de hospitalidad y diferencia, no solo sobre lo otro, sino también, en torno al otro.

En esta misma vía, Nietzsche (1998) afirma que la creación trágica es una obra de arte originada a partir de la adversidad irreconciliable entre Apolo y Dioniso y, que es, precisamente a raíz de las discrepancias entre estas divinidades, que los griegos presocráticos logran demostrar su capacidad para integrar, sin simplificar, la antítesis de perspectivas sobre el mundo. Recordemos que estas deidades, con sus intereses e inclinaciones tan distantes, caminan uno al lado del otro, provocándose con la rivalidad del enemigo, hasta llegar al punto en que se necesitan y complementan para conjurar sus desavenencias y crear frutos de arte nuevo, pues al mismo tiempo que se rechazan, se requieren, así entre ellos, la diferencia es constante y la reconciliación se efectúa solo periódicamente (Nietzsche, 1998: 59). No obstante, este punto de conciliación no equivale al ideal hegeliano que pretende hallar una supuesta armonía entre las fuerzas contrarias. El conflicto trágico, tal como lo exponen Nussbaum (2004), Serna (2002) o Nietzsche (1998), no concibe como una alternativa viable el reduccionismo que invalida las contrariedades o que elimina las colisiones entre las apuestas por el mundo. En lugar de pretender algún tipo de

simplificación, la tragedia reconoce que en la tensión de los conflictos emerge el antagonismo necesario para dar un sentido estético a la existencia.

Por eso en las tragedias abundan las pasiones contrarias, los argumentos opuestos y los intereses divergentes que rara vez se encuentran en alguna forma de unidad posible. Por lo mismo, se admite que toda unidad es efímera y que los ideales de armonización no solo son infructuosos, sino además, insensatos. Porque la vida es contradictoria, paradójica y enigmática, del mismo modo el teatro griego revela la imposibilidad de suprimir el elemento trágico de la existencia y nos presenta un arte que esconde tras la prudencia, el orden y la claridad apolínea, un mundo caótico, desmesurado e imperfecto, en el cual, no cesará el desenfreno que produce el arte dionisiaco.

Entonces, reafirmamos que la armonía de la tragedia no es simplicidad, sino tensión de bellezas separadas y distintas, como la del arco o la lira, diría Heráclito, mientras afirma que lo que difiere de sí mismo, también coincide consigo mismo: “es necesario darse cuenta de que el conflicto es común a todo y la justicia es contienda, y de que todas las cosas suceden según discordia”. (Heráclito, DK, b51, 80). Sin embargo, la historia de Occidente fundamentó su racionalidad desde la fijeza, el orden, el temor al devenir y el rechazo a la contradicción, y esto, por supuesto, ha traído sus consecuencias para la educación. A continuación presentaremos tres legados de los fines sin contradicción junto con las apuestas por aceptar el pensamiento adversario:

3.1. Ser único / Ser múltiple

Mientras los poetas griegos asumían la contrariedad como la única certeza de una vida impredecible, la naciente filosofía promulgaba los peligros de aceptar el cambio y la necesidad de construir una realidad ordenada en la que solo podía ser admisible la idea del ser uno, único, indivisible, inmutable y eterno (Parménides). Ningún pensamiento edificado a partir de la metafísica logró superar el parámetro objetivista del ser, sino que por el contrario, la supremacía del *principio de identidad* se convirtió en el baluarte para la concepción inamovible del individuo.

Recordemos que al tenor de la obra aristotélica, el *principio de identidad* señala que la sustancia o esencia de las personas tiene en sí algo inmutable y eterno que las identifica consigo mismas, de una vez y para siempre. Este

ideal, unido al *principio de no-contradicción* [nada puede ser y no ser al mismo tiempo] y al *principio del tercero excluido* [las cosas son, no son, y no hay más alternativas], resume la fórmula del pensamiento lógico que hace carrera en occidente para concebir al ser desde lo invariable y lo diáfano que no acepta desavenencias en su esencia.

Bajo este mismo parámetro metafísico y siguiendo los engaños que produce la permanencia de las palabras en la escritura, al sujeto ‘único’ e ‘inmutable’ le han sido adjudicados una serie de atributos o calificativos derivados del uso copulativo del verbo ‘ser’ que lo restringen y delimitan sin posibilidad de vacilación. La mudanza que incita el verbo «hacer» fue reemplazada por el determinismo del verbo «ser» hasta construir una imagen de las personas como si en ellas existiera una esencia estable y eterna: ‘Él es...’; ‘ella es...’. Así fuimos condenando lo humano a la prisión de ciertas cualidades y propiedades que parecían prefigurar una especie de identidad irremediable e insustituible. Por supuesto, una consecuencia derivada de aquel determinismo sobre el ser, ha sido la configuración de la identidad personal, no solo a partir de la exclusión o diferenciación de los demás, sino, también, dejando a un lado las enseñanzas de los poetas, quienes concebían al ser desde la pluralidad y la contradicción que no admite el dominio de lo uno sobre lo otro.

De hecho, Maffesoli (2000) considera que la gran bisagra de la modernidad ha sido justamente el principio de identidad planteado por Aristóteles, en cuanto afirma que la eficacia burocrática, mercantil y publicitaria del mundo posindustrializado, ha sido posible gracias a la deificación del egocéntrico espacio personal. Para el sociólogo francés, toda la tradición cultural de occidente, así como el modelo civilizador en el que surgen los avances científico-tecnológicos que buscan el máximo placer del individuo y el mínimo riesgo frente a lo trágico, descansa sobre la lógica de la individualidad heredada del principio de identidad: “hay una estrecha relación entre este principio de individualización, esta lógica de la identidad y el racionalismo eficaz que va a producir el desarrollo tecnológico, el desarrollo científico que han sido propios de la tradición occidental” (Maffesoli, 2000: 258).

La educación no ha escapado a esta imagen del individuo, cuando además ha cohonestado con la neurótica exploración de la claridad y la delimitación de la persona. De múltiples formas en la escuela se ha cristalizado la necesidad de conquistar la identidad única, coherente, racional y apolínea; eso sí, desde arquetipos homogenizantes que se presentan como condición indispensable

para alcanzar la realización psicológica y social en un mundo que estereotipa los ideales y estigmatiza las diferencias. Por eso, la educación también ha sido cómplice de anclar prejuicios, etiquetas y sesgos indestructibles sobre los individuos que considera marginales, contradictorios o extraños frente al parámetro de identidad promovida por los códigos publicitarios. En las aulas no solo se ha promovido la auto-definición de lo personal, sino que, además, se han creado una serie de procedimientos especializados en levantar vetos de juicio sobre la antítesis y la diferencia.

En efecto, desde la ideología socrática promotora del cuidado racional del alma, hasta el finalismo universal amparado en la esperanza de la felicidad o del progreso, la metafísica ha postulado que el ‘dominio del ser’ es el eje fundamental para alcanzar los fines máximos de la existencia. Este control sobre el ámbito personal, por supuesto, con una connotación de carácter intelectual, ha pretendido el conocimiento absoluto de aquella esencia fija y eterna que hoy denominamos ‘identidad’. Distante a la comprensión del movimiento y al devenir interior que promulgaba Heráclito, el pensamiento occidental ha ponderado la existencia de individuos sin contradicciones, seres monolíticos que desconocen los contrasentidos que alberga la vida cotidiana.

Ahora bien, esta delimitación extrema del sujeto ha forjado aquel exceso de individualismo que rechaza tácitamente la diferencia del otro. La configuración del ser a partir de la formación de su racionalidad ha sido estructurada desde dicotomías excluyentes: orden/desorden, uno/diverso, civilización/barbarie, cuerpo/alma, sagrado/profano, objetividad/subjetividad, emoción/razón, hombre/mujer, nosotros/ellos, entre otros maniqueísmos que insisten en separar lo divergente. Desde estos mecanismos lógicos que apartan sistemáticamente la oposición y descartan la contrariedad, todo lo que queda por fuera del círculo del ‘nosotros’ se experimenta como una posible amenaza al orden establecido en nuestra estrecha identidad. Por eso, el ‘otro’ va pasando a la categoría de sujeto incómodo, enemigo de lo ‘nuestro’, sujeto que representa ese perturbador miedo a repensar las certezas que con esmero se han edificado en torno a lo propio. Ni siquiera la educación ha logrado incorporar a su pretendida ‘formación integral’ que las discordias en el engranaje del mundo siempre nos llevan a ser algo y además, a ser no-algo, a ser uno y múltiple, a ser lo que se es y lo que se contradice, por lo mismo, la supuesta integralidad es efímera en su apuesta por la unidad. Aún tenemos pendiente la comprensión del ser como movimiento, fluidez, imposibilidad de coherencia o al modo de Heidegger, un ser-ahí, un ser-en-el-mundo, un ser arrojado al vacío de la nada (Heidegger, 2006).

Los cantos dramáticos del coro o los aforismos de Heráclito a partir de sus poemas, nos recuerdan la presencia del conflicto en todas las formas de la vida cotidiana, incluso en las formas de concebir el espacio particular del ser. Por tanto, al pensar los fines de la educación metafísica con sus fantasías de unidad, universalidad, exclusión o arraigo, urge la necesidad de admitir al ser contradictorio que no puede anclarse en la fijeza, sino más bien, dar paso a la comprensión de identidades nómadas, inestables y menos seguras de algo a qué aferrarse. La identidad como ‘totalidad’ ha sido un proyecto fracasado de la tradición occidental, por tanto, hoy nos desafía el aprendizaje y la aceptación de la ambigüedad interna que pocas veces encuentra un equilibrio armónico e imperecedero. Al respecto Bauman afirma: “Uno se concienza de que la ‘pertenencia’ o la ‘identidad’ no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables” (Bauman, 2005: 32).

Así emerge el reto de una educación que admita al ser múltiple y discordante, abierto y maleable, desprovisto de estereotipos que socaven la oportunidad de la contradicción. Esto equivale a reconocer que bastaría a la educación con no encasillar sus fines hacia determinadas direcciones sesgando el complejo dualismo humano, sino más bien despertar la mirada para reconocer, sin juzgar, el despliegue del ser, incluso, en extremos antagónicos. Desde el punto de vista de Jullien (2001), nos referimos a la ‘disponibilidad’ y apertura para cada ‘ocasión’ en la cual el hombre se expande sin temor a los extremos y logra ser totalidad, nulidad, azar y otredad sin más restricción que su horizonte de posibilidad. En este sentido, Jullien (2001) afirma, además, que los distintos momentos y los múltiples aspectos de las personas, las cosas o las situaciones, deberían observarse sin preferencia alguna por uno u otro tipo de condicionamiento, es decir: “Sin anteponer nada para que lo real conserve toda su virtualidad, para que «no haya lugar alguno donde no pueda ejercerse por completo» [...]; porque, percibido de este modo, nada lo inhibe ni lo retiene, se encuentra completamente desplegado” (Jullien, 2001: 19).

En esto consiste la sabiduría de los opuestos, que en ningún momento equivale a una visión resignada o temerosa del contrario, mucho menos, una apuesta por encontrar armonía en las antítesis, se trata de un pensamiento que permite la variación de un polo a otro, que no adopta ningún prejuicio y que no se encierra en identidades únicas; nos referimos a un modo de vida que se apasiona y vivifica en cada extremo del antagonismo necesario. Se trata de abrazar la posibilidad de una vida intensa, apasionada y experimentada a plenitud:

Traduzcamos: puedo ser el más apasionado como el más impasible, entregarme por completo a la fiesta como a la soledad, dedicarme hoy al trabajo y mañana al placer... viviré ambas alternativas *a fondo*, viviré tanto mejor una por cuanto haya vivido plenamente la otra, y sin *exagerar* en ninguno de los dos casos [pero de «mí», naturalmente, no se podrá decir nada: careceré de carácter...]. Hay que entender bien de dónde proviene el medio: no se trata de pararse a medio camino, sino de poder pasar *igualmente* de lo uno a lo otro, de ser capaz de lo uno *tanto como* de lo otro, sin estancarse en ningún lado, eso es lo que constituye la «posibilidad» del medio. Si no, uno vivirá su dolor a medias, igual que su alegría, uno no podrá ser plenamente benéfico ni suficientemente riguroso y se quedará perpetuamente en el intervalo «entre lo que puede vivir y lo que puede morir». (Jullien, 2001: 38-39)

Sin embargo, la aceptación de lo múltiple y lo opuesto, también tiene una serie de dificultades para la educación, en especial, teniendo en cuenta el conjunto creciente de personas marginales [los pobres, los inmigrantes, los desplazados y demás mayorías en desventaja], que, aunque asisten a las aulas, cuentan con un reducido espectro de elección para alcanzar alguna realización posible. En un mundo cada vez más diferenciado y excluyente, no podemos ignorar que persiste la pobreza como la gran desgracia de miles que sobreviven, malviven y carecen de un espacio de oportunidad para elegir. Son el legado de un tiempo lineal, determinado y sin futuro que arrecia sobre sus cuerpos y sus mentes hasta la constricción de su existencia. ¿Qué opciones de identidad múltiple, contradictoria o abierta podrá otorgarles la educación cuando ella misma los confina a la categoría de excluidos? Tal como lo recuerda Bauman (2005): “la mayoría está excluida del festín planetario. No hay un ‘bazar multicultural’ para ellos” (Bauman, 2005: 204). Pues en este orden de ideas, Bauman señala que la estratificación también opera para la identidad:

En un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grande de alcance planetario. El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar; identidades de las que se resienten pero de las que no se les permite despojarse y que no consiguen quitarse de encima. Identidades que estereotipan, que humillan, que deshumanizan, que estigmatizan... (Bauman, 2005: 86-87)

Por tanto, el asunto es complejo y tal vez, alguna solución surja de la insaciable naturaleza del *deimón* que algún maestro arriesgado logre despertar en sus estudiantes marginales. Recordemos, diría Hölderlin, que *allí donde crece el peligro, crece también lo que nos salva*.

3.2. El adversario [miedo a la diferencia]

Ya insinuamos en los párrafos anteriores, que, otra consecuencia del principio de no-contradicción está relacionada con el rechazo a todo aquello que se interpreta o se cataloga como diferente. No hay apuesta educativa que escape al anhelo de la ‘normalidad’, la ‘adecuación’ o la ‘homogenización’, si no presente, al menos en un futuro consolador, en un después que aparezca como resultado de una esmerada formación del otro, hasta que se desvanezca en él lo diferente.

Por el contrario, veíamos que las fiestas dionisiacas en las que se exponía el teatro trágico invitaban al destierro radical del individualismo y al desprendimiento de todo egocentrismo para dar paso a la integración profunda y sincera con el prójimo. Recordemos que para Nietzsche, si bien el hombre necesita la cordura, la prudencia, la templanza y la sensatez que otorga lo apolíneo, estas cualidades son insuficientes para dotar al hombre de riqueza interior, por eso, a la vez que valora la individualidad, la obra trágica provoca en los participantes la necesidad del éxtasis, la pasión desbordada y la lujuria dionisiaca que lo lleva al desarraigo de toda condición egocéntrica, hasta fundir el *principio de individuación* en lo *general-universal* de todos los hombres. El conflicto trágico también nos demuestra que el hombre se debate entre el egocentrismo absoluto y la abnegación altruista, y en esto, tampoco existe un punto alguno de conciliación.

Pero esta fundición en el otro, de la que habla Nietzsche, no queda reducida a un festival orgiástico en una celebración pagana, en realidad, se trata de una interpretación de la vida propia y de la relación con los demás, que tiene profundas implicaciones para la cultura y la tradición arcaica. Estos modos de introspección [cuando se vive el instante iniciático, *aión* y *kairós*], unidos a los gestos de integración [cuando desaparece el principio de individuación] resultan de especial interés para valorar la tragedia a la luz del argumento educativo.

No podemos ignorar que la relación con el otro ha sido un asunto que sigue cobrando gran fuerza en las actuales propuestas educativas que giran en torno a la pedagogía para la inclusión y que buscan, de alguna manera, una reivindicación de la alteridad; sin embargo, consideramos que tales pretensiones también deben ponerse bajo el lente de la sospecha. Gran parte de los fines educativos que se anuncian en los discursos políticos actuales sobre la diversidad y las oportunidades para todos, suenan demasiado pretenciosos y demasiado rimbombantes. Tal vez, detrás del rápido y aparente consenso en torno a la inclusión, da la sensación que la diversidad se ha convertido en un término obligado, un concepto usado en exceso, hasta el punto en que ha perdido la fuerza o la novedad pretendida; una palabra de uso profano, que su simple mención constituye una virtud político-democrática, imposible de ser puesta bajo el manto de la duda. Sin embargo, es necesario observar con detenimiento qué tanto de la diferencia del otro logra impregnarse para alcanzar un acto honesto de admisión de la contradicción, o, qué tanto del discurso sobre la inclusión ha logrado cambios de fondo en la interacción educativa. Al respecto afirma Skliar:

Así, los discursos que hoy se reúnen en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, ostentan ser los únicos para una referencia intachable acerca del otro. Parece ser, además, que la etiqueta ‘diversidad’ es ‘mucho mejor’ que la etiqueta impura de la homogeneidad, ‘mucho mejor’ que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, etc. (Skliar, 2007: 2)

Hablar de lo diverso se ha convertido en un asunto demasiado familiar, un *cliché* que afirma una aparente solidaridad, pero que disfraza el rechazo hacia lo distinto, en tanto se le cataloga con términos menos oscuros o estigmatizantes. No obstante, quien dirige la palabra o la mirada hacia el ‘diverso’ suele hacerlo desde la descripción del otro como ‘extraño’, como un ‘tercero’ que se observa desde lejos, pero que no se incluye en el cerrado círculo del ‘nosotros’. Así, la diversidad se traduce en un asunto del afuera, del marginal y del desconocido, al que no se le permite la sincera integración en el ‘nosotros’. Retomando las notas anteriores en torno al ser-único, se trataría, en este caso, de ver en el otro la configuración de un ser con identidad inamovible y eterna, pero inferior, empobrecida, adversaria y/o amenazante.

En las últimas décadas se han estructurado un sinnúmero de propuestas en el terreno educativo y han surgido una gama de coloquios, conferencias

y capacitaciones que pretenden ‘educar a los educadores’ en torno a la diversidad, para ayudarles a descubrir la presencia de seres menos homogéneos y más plurales; como si el antes del panorama pedagógico hubiera sido más plano y uniforme y, de un momento a otro, hubiera aparecido ante nuestros ojos sorprendidos, un paisaje humano más sinuoso, diferente y colorido. Sin embargo, este rechazo hacia lo diverso no obedece solo a un sentir discriminatorio sobre los demás, sino que tiene un trasfondo metafísico que data de tiempos memoriales, a partir de la instauración de las lógicas binarias y maniqueistas. Todas las formas de racionalidad fraccionaria o disyuntiva de corte platónico-aristotélico que, además, se instauraron sobre el otro, impiden reconocer la igualdad de posibilidades en los extremos antagónicos, en cuanto obedecen a una fórmula que siempre inclina la balanza hacia uno de los lados de la pareja contrapuesta, por tanto, la diferencia entre el ‘yo-nosotros’/‘otros’ es la infame desigualdad. En este caso la idea del otro es reducida y simplista, es el polo en desventaja entre los elementos que se comparan: el otro es el extraño y, por tanto, el paso consecuente será una irremediable exclusión de su existencia.

En torno a lo diverso, el valor de aceptar la contradicción que trae consigo el conflicto trágico, implica la deconstrucción de la arrogancia que nos lleva a ser los verdugos del otro, a señalarlo por encima del hombro, o, a condenarlo a un lugar desobligante en el banquete de la vida. Los poetas consideran que la reducción de todos los valores a una escala simple de virtudes a las cuales atender, tal como en el caso de *Creonte* o de *Antígona*, no solo es improcedente, sino que, además, elimina las posibilidades de encontrar la riqueza que emerge en el conflicto, en especial, cuando nos enfrentamos con el otro. En efecto, la relación con el prójimo no está exenta a la multiplicación de las colisiones y a la explosión de las contrariedades, pero es solo en esta interacción conflictiva que lo humano se fortalece a partir de saberse frágil, vulnerable, llevado al extremo de sus límites, y por tanto, enriquecido.

Para Emanuel Levinas (1999), la relación con el otro no anula la separación. Esto significa que ninguna interacción puede pretender surgir del seno armonioso de una totalidad, ni buscar la neutralización de la diferencia, tampoco eliminar la contradicción, ni mucho menos, instaurar una conjunción ficticia. La relación con el otro no puede presuponer la existencia de verdades universales en las que lo subjetivo se absorbe hasta que entre en comunión con otros, que también contemplan dicha revelación y se funden juntos en la unidad del dogma. Entonces, es necesario que la relación con los demás comience justamente en la admisión del conflicto que la interacción acarrea.

Sin embargo, prevalece la arquitectura de una escuela demasiado uniforme y ordenadora del caos que puede generar todo lo diverso; una academia obstinada con retener al otro, pero deshaciéndose de su alteridad, instruyéndolo antes que se manifieste como tal, o que sea visto en su incómoda diferencia; una educación que sigue convencida [o anhelante] del aprendizaje único que requiere una enseñanza única, menos esforzada y más homogenizante; en fin, una educación simplemente descriptiva y clasificadora que carece de experiencia y que niega con violencia toda identidad múltiple o adversaria. Así lo expresa Inés Dussel:

[...] la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Si esta identidad igualitaria se definía no solo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino también porque todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esa identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían logrado el mismo grado de civilización. (Dussel, 2006: 21. Citada por Skliar, 2007: 6-7)

Por tanto, la obra trágica nos reitera el valor de admitir la diversidad como conflicto y contradicción, no solo posible, sino además necesaria, para situarnos frente a la vulnerabilidad que escondemos tras el desprecio del semejante. Porque en la medida en que se acepta la imposibilidad de unificar al otro dentro de un parámetro de identidad igualitaria, en esa misma medida es posible comprender la indeterminación de cada ser, la imprecisión de cada encuentro o la incertidumbre de cada conversación, en tanto, con el otro, cada cosa puede cambiar a cada instante, todo puede transformarse, e incluso, todo puede reiniciar desde el vacío.

Así entonces, mientras el encuentro con ‘lo mismo’ del otro [pretensión de igualdad] parte del conocimiento y la certeza, el encuentro con ‘lo otro’ del otro [admisión de su diferencia] parte del no-conocimiento y del no-saber qué pueda suceder, como forma exclusiva para vivir intensamente el descubrimiento del enigma que encierra su vida, aunque esto también, pueda llevarnos al límite de la perturbación. De lo contrario, no tendría sentido hablar de alteridad en educación, si no se está dispuesto a padecer al otro, junto al otro y por qué no, por el otro. Solo allí es posible hablar de una condición ética en la que se es completamente consciente del valor de la diferencia y del tedioso aburrimiento que se encierra en la igualdad.

3.3. Ineficacia de los dogmas / Necesidad de un pensamiento plural

Consecuente con el principio de no-contradicción metafísico y bajo la apuesta por eliminar toda ambigüedad en el pensamiento, la academia en occidente se erigió a partir de la insistente persecución de una verdad clara y precisa, al asecho de las esencias diáfanas sin contrariedades y en torno a la ilusión de teoremas con finalidad universal. Durante la modernidad ilustrada, tal como lo menciona Terrén (1999), se vivió el fenómeno de la expansión de ideologías con pretensiones totalizantes, en especial, gracias al auge de la crítica sobre la insuficiencia de los dogmas religiosos, como un componente indispensable de todo el discurso ilustrado para encontrar versiones mejoradas del mundo ordenado, que en todo caso fueran más completas, compactas e irrefutables. En este contexto, también aparece la demanda por los discursos con componentes de innovación e instrumentación, y por tanto, aflora la propagación de teorías novedosas y prácticas, que se suponen menos vulnerables a la conjetura y más cercanas a la no-contradicción. En estos términos lo expresaría Serna (2002):

Generaciones de letrados, de intelectuales, diseñaron innumerables prototipos de ese mundo ordenado, sin fisuras, antisísmico. Los paraísos perdidos y las utopías políticas constituyen los más elocuentes ejemplos en esa dirección. En nombre de Dios, de la razón, del progreso, se multiplicaron las versiones corregidas, aumentadas, mejoradas, y en cualquier caso diferentes del *mundo feliz*. [...] En medio de la lucha de todos contra todos, el fracaso de los *ismos* reputados verdaderos por determinada sociedad o cultura era la oportunidad esperada por los partidarios de los *ismos* no acreditados todavía, siempre al asecho. Cuantas veces un modelo de mundo se revelaba ineficaz, no faltaban candidatos dispuestos a relevarlo. (Serna., 2002: 15-16)

No obstante, pese a la multiplicación de las doctrinas, la ideología de la modernidad que ha permeado a la academia, siguió asentada desde aquel estilo cognitivo que privilegia la verdad absoluta, la unidad de conceptos y el determinismo de los fenómenos. Nietzsche (2000) advierte que el sistema educativo se ha fundado a partir de la finalidad absurda por la verdad irrefutable y se ha alimentado de vidas consagradas, de modo radical y auténtico, a la búsqueda de los modelos de certeza. Así se ha convertido en una institución árida de sentidos, llena de significados planos, fórmulas rígidas, modelos universales, fines e ideas carentes de oportunidad, conflicto y futuro. Por tanto, no podemos seguir pensando la educación como si fuera una transferencia de contenidos exactos o como la transposición de métodos que anulan las ironías; la educación de este siglo debería entrenarnos para navegar en el amplio océano de las contradicciones. Sin embargo, afirma Hoyos que,

nuestra Universidad todavía tiene nostalgia de modernidad, de enciclopedia, de verdad objetiva, de eficiencia, de medios y de productividad (Hoyos, 1998). Por el contrario, en aras de admitir el conflicto, no solo en la vida interior, en la relación con el otro, sino además, frente al conocimiento del mundo, los poetas trágicos no consideran viable ningún tipo de educación que elimine lo antagónico y conmine la *sophia* a la *episteme* abstraída de los contrasentidos. En esta vía, Jullien (2001) afirmaría:

Un sabio *no tiene ideas*, enunciaremos de entrada. Que «no tiene ideas» significa que se guarda de anteponer una idea respecto a las demás, en detrimento de las demás: no hay idea a la que dé precedencia, que siente como principio, que sirva de fundamento o simplemente de punto de partida desde donde deducir o, por lo menos, desarrollar su pensamiento. Principio, *arché*: a la vez lo que empieza y lo que rige, aquello por lo que el pensamiento puede comenzar. Una vez establecido, el resto sigue. Pero precisamente ahí está la trampa, y el sabio teme esa dirección tomada y la hegemonía que instaura; ya que, apenas se establece la idea, hace retroceder las demás —aunque luego pueda asociárselas— o más bien las ha yugulado de antemano. El sabio teme el poder ordenador de lo primero. Así, procurará mantener esas «ideas» en un mismo plano, y en eso consiste la sabiduría: en tenerlas igualmente posibles, igualmente accesibles, sin que ninguna de ellas, al anteponerse, tape otra o le haga sombra; en definitiva, sin que ninguna quede privilegiada. Que «no tiene ideas» significa que el sabio no se encuentra en posesión de ninguna, ni prisionero de ninguna. Seamos más rigurosos, más literales: no *antepone* ninguna. (Jullien, 2001: 17)

Este tipo de sabiduría tan cercana a los trágicos y tan lejana a los hombres de ciencia-tecnología-innovación, teme al poder ordenador de las ideas predominantes. Su esfuerzo no se centra en armar un aparato lógico-conceptual o práctico-instrumental a partir de una teoría determinada, sino en mantener todas las ideas en un mismo plano, para que todas sean igualmente posibles e igualmente accesibles, aunque en principio, parezcan irreconciliables. En lugar de excluir las ideas, por más contradictorias o extrañas que ellas resulten, la sabiduría anti-dogmática, por llamarla de algún modo, las acoge, no las aparta, convive con ellas, y así construye unos modos de pensar más plurales, tolerantes y cercanos a la vida, tal como es. Si Aristóteles plantea el principio de no-contradicción, luego de considerar que la esencia no admite la discordia, y que esa propiedad es la que la hace verdadera; entonces, reivindicar la contradicción significa, que la esencia de la sabiduría es, precisamente, no tener esencia y carecer de identidad para lograr conjugar los dualismos.

Atendiendo a los poetas y a las evidencias que nos regala la vida sin el maquillaje de las doctrinas, nos vemos en la necesidad de reconocer la ineficacia de los dogmas frente a una realidad que carece, por donde se la cuestione, de cualquier orden esperanzador, estable o equilibrado. Así pues, en los escenarios reales en que suceden los fenómenos, el caos no es ninguna excepción, ni mucho menos, una variable que pueda ser controlada por la ciencia; tampoco, lo insólito es extraño, sino tan solo, una parte normal de nuestras realidades, aquella parte que produce cambios aleatorios y estructuras inesperadas. En efecto, luego de tanta proliferación de fórmulas orientadoras de cada aspecto de la vida, hoy solo queda la amenaza destructora sobre todas las premisas construidas en torno a la naturaleza del conocimiento, la epistemología o la indestructibilidad de la razón. Hemos llegado a un punto de inestabilidad en el que se pone en tela de juicio todo concepto, esencia, identidad o verdad. Y aunque esta ilegitimidad del conocimiento ya se ha instaurado en todos casi todos los discursos y diagnósticos intelectuales del último tiempo, aún no podríamos asegurar un cambio profundo en el esquema teleológico o político de los fines de la educación, porque aún prevalece un profundo temor en torno a los modos de atender la difícil administración de lo incierto. Más bien se ha creado una cierta cultura del pánico entre los maestros, cuando no de la indiferencia, en tanto lo que se está cuestionando, en el fondo, es el argumento discursivo con que se llega al aula o la veracidad de aquellas ‘vacas sagradas del conocimiento’ [ateniéndonos al término citado por Terrén] que han dominado el contenido sobre el cual se ha asentado la estructura misma de la educación.

En efecto, para ciertos modos aún prevalecientes de pensamiento único, todavía no queda resuelta la cuestión por el ‘nuevo *eidos*’ que debería reemplazar el viejo esquema racionalista. El problema es que se sigue buscando un discurso fundante que permita anclar en una lógica estructurada estas formas inciertas, plurales y antagónicas de conocer. Y obviamente no llegará ese nuevo modelo que permita dominar la fundamentación de estas diversas realidades o que genere una nueva historia totalitaria basada en la indeterminación. Tal vez, este anhelo obedece a nuestra tendencia de blindar las ideologías hasta creerlas dominadas.

Sin embargo, también es cierto que, en la academia empiezan a infiltrarse algunos genealogistas posmetafísicos que sospechan de los cimientos tradicionales de los fines educativos, y que, comienzan a advertir que sus sistemas universales se han venido resquebrajando. Aunque aún siga aferrada

a la añoranza metafísica, la educación del presente ha empezado a convivir con alguna pluralidad de contenidos, ideas, métodos y verdades. No toda la comunidad académica actual se deja convencer del dogmatismo, e incluso, también empieza a circular la idea que el radicalismo de izquierda no sería tampoco la solución. En efecto, si lográramos reconocer la profundidad de nuestras diferencias, conflictos y contradicciones, quizá podríamos abrazar una idea multiforme de conocimiento que desprecie la barbarie suscitada al atacarnos por la diversidad de nuestras opiniones.

Pensadas desde el pluralismo, todas las interpretaciones del mundo hasta ahora construidas, no podrían negarse a la confrontación radical de sus preceptos, pues casi todas ellos son, por contradictorias que parezcan, tan incompatibles como complementarias. Así, los fines tampoco escaparían a la pluralidad de opciones. Ya hemos visto en el ejemplo de *Antígona* o *Creonte*, que sus intentos por vivir bajo un único fin son tan infructuosos, que ninguno logra entretejer sus convicciones con la incertidumbre del contexto variable al que se enfrentan. Cuando se pretende vivir bajo un modelo simplificador, lo único que se logra es la inmersión en el engaño de una supuesta vida sin tragedia.

Por el contrario, si estamos dispuestos a abrir otras perspectivas, es preciso entender que todas las crisis, los conflictos y las contrariedades, necesitan el auditorio interno de la educación para encontrar, en alguna medida, la interlocución sobre los discursos, por más disímiles que parezcan. Esto es, diría Hoyos (1998), la verdadera fecundidad de la crítica libre, pues más importante que la búsqueda de la verdad de la ciencia o de la técnica prefigurada, la educación tendría la finalidad de abrir el abanico de las certezas, no para instaurar un nuevo dogma con disfraces posmetafísicos, sino para aceptar la contrariedad que implica la misma vida a cada instante. Aquí lo que está en juego es la capacidad de la educación para aceptar el pluralismo sin intentar reducirlo a un nuevo modelo totalizante, la posibilidad de conjugar el conflicto con las opciones de rumbo que este tome para abrirse a futuros impensados, o, la creatividad para articular los fraccionamientos que hasta ahora la deslegitiman interna y externamente; en otras palabras, la capacidad para reconocer que la escuela es el lugar para el desacuerdo obligado, pero que ese desacuerdo no sea la excusa para ahondar en las disyunciones, sino el detonante para reintegrarse en lo extraño y antagónico del conocimiento.

Para ello, diría Chomsky (2013), la educación debe retornar a su misión inicial, al desarrollo de la inventiva, la creación y la capacidad de aprender por sí misma, superando los fines del adoctrinamiento para la aceptación acrítica de las estructuras que le fueron impuestas a partir de la metafísica. En este sentido, reconoce Chomsky que la educación tiene un valor en sí misma, sin importar los intereses de otros, una educación para ayudar a forjar seres humanos mejores y en tal sentido, el objetivo no debe ser el crecimiento económico en sí mismo, sino el crecimiento de las capacidades y virtudes de cada persona. Por tanto, tendríamos que reinventarnos en este nuevo marco histórico de la humanidad.

Pintor: W. Kandinsky

Obra: Mouvement I

Tomado de:https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AKandinsky_-_Mouvement_I.jpg

Admitir la finitud

Capítulo 4



El centro de todos los dramas trágicos es el conflicto que genera la conciencia de la finitud, es decir, el dolor que supone para el hombre la comprensión de su condición próxima frente a la muerte. En efecto, es indiscutible que morir es una realidad presente e ineludible que oprime a cada instante la vida de todos los seres y los precipita a la tragedia, al dilema irreconciliable entre su ansiedad por vivir contra el destino mortal al que no pueden escapar. Por eso, Hipócrates (s.j v a.C) inicia su célebre aforismo anunciando la brevedad de la existencia, y, por lo mismo, los poetas reiteran que la vida se valoriza, justamente en la conciencia de su cercanía ante la muerte. En esto consiste la ironía del destino, en saber que, aunque la fugacidad de la existencia genera todo tipo de angustias, es aquel sentido de finitud el que nos aferra a un amor por la existencia y a un deseo por el mañana, que se forja a pesar y a partir de su fenecimiento.

Aunque suene paradójico, Esquilo y Sófocles enseñan que la belleza de la vida reside, precisamente, en la discordia que el hombre sostiene con el Hades; porque en esta lucha por prolongar el instante sobre la tierra es posible reconocer que nuestra humanidad es temporal, pero a la vez, sometida a una ansiedad aciaga de eternidad. Convencidos que la vida es demasiado corta y que la razón puede hacernos suponer inmunes frente al abismo de la muerte, los trágicos insisten en sus obras que, toda actuación deliberada debe percatarse de esa fragilidad irremediable, y por tanto, en cada instante los individuos deben aspirar por el máximo sentido de pasión y virtud que puede otorgarles la oportunidad de estar en el presente. En este sentido, afirma Mèlich (2012):

Si somos finitos es porque vivimos siempre en despedida y no podemos controlar los deseos, recuerdos y olvidos, porque el nuestro es un mundo que nunca nos pertenece del todo, ni será plenamente cósmico, ordenado o paradisiaco. Somos el resultado del azar y de la contingencia y no tenemos más remedio que elegir en medio de una terrible y dolorosa incertidumbre. Una vida finita no conseguirá eludir la amenaza del caos, ni estará capacitada para cruzar las puertas del paraíso. Ser finito significa que no podemos crear a voluntad nuestra existencia, porque, querámoslo o no, recibimos una herencia que nos obliga a resituarnos a cada instante. (Mèlich, 2012)

Afin con esta mirada trágica de la existencia, Unamuno (1983) considera que el punto de partida de todo el conocimiento, la ciencia y la filosofía, es justamente, la colisión entre el deseo de pervivencia, ese anhelo de no morir que habita en el fondo de cada ser y que choca contra una profunda reticencia que lo hace negar ese destino. A juicio del autor, evitar o desconocer la inminencia de la fatalidad, no solo es inútil, sino que conlleva a vivir en un sueño irrealizable en que el hombre se cree y vive soberbio, arrogante y abstraído, como si gozara de inmortalidad. No obstante, también afirma que es natural negarse a concebir la propia vida sin la existencia en este mundo:

Imposible nos es, en efecto, concebimos como no existentes, sin que haya esfuerzo alguno que baste a que la conciencia se dé cuenta de la absoluta inconsciencia, de su propio anonadamiento. Intenta, lector, imaginarte en plena vela cuál sea el estado de tu alma en el profundo sueño; trata de llenar tu conciencia con la representación de la inconsciencia, y lo verás. Causa congojosísimo vértigo el empeñarse en comprenderlo. No podemos concebimos como no existiendo. (De Unamuno, 1983: 91)

Entonces, negándose a fenecer, tanto los poetas, como Unamuno, aluden a que la estructura del hombre es incomprensible y agónica, en tanto vive como si lo real fuese lo irracional, como si lo inevitable fuera eludible, como si a través de la razón lograra deshacerse del destino, como si los avances de la lógica, la ciencia, la técnica y los instrumentos, fueran capaces de liberarlo de la inefable despedida. Recordemos, diría Unamuno (1983), que el conflicto trágico se produce porque la razón empeñada en demostrar la inmortalidad, en realidad no es capaz de ofrecer pruebas convincentes:

Y la trágica historia del pensamiento humano no es sino de una lucha entre la razón y la vida, aquella empeñada en racionalizar a esta haciéndola que se resigna a lo inevitable, a la mortalidad; y esta, la vida, empeñada en vitalizar a la razón obligándola a que sirva de apoyo a sus anhelos vitales. (De Unamuno, 1983: 164)

Por eso, Sófocles afirma en *Antígona* que lo único que la razón no hallará es el medio para escapar del trágico *Hades*, pues la muerte es la conclusión inevitable de los hombres. Sin embargo, también es cierto que en la conciencia de la finitud, emerge la fuerza para engrandecer el *deimón* de los mortales y, entonces, surge del vacío ese ser indescriptible que, a pesar de conocer los límites de su existencia, no para de avanzar, de buscar las formas de sobrevivir en medio de la adversidad, de intentar trascender y, ante todo, de enseñarse a sí mismo mientras dura su estadía en la tierra.

No obstante, advertimos que con frecuencia el hombre racional tiende a ocultar, bajo cascarones de intelectualidad, laboriosidad o simplemente, banalidad, el miedo que lo asecha ante la muerte. En este caso, va generando una absurda insensibilidad, ignorancia o negación frente al destino y un excesivo afán por todo aquello superfluo que lo distrae y aturde frente al sentido valioso que otorga la brevedad de la existencia. Este es el riesgo que se corre en el espacio cotidiano mientras se intenta sortear la supervivencia, la evasión del final o el olvido equivocado de la proximidad del fallecimiento. Por eso los poetas no cesan de provocar al público expectante para que examine su condición fatídica, y para ello, no escatiman en utilizar los dramas más aterradores vistos en el espejo de los protagonistas, porque una vida que no se somete al examen de su existencia, en últimas, es una vida que carece de autenticidad. Veremos a continuación algunos de los valores que trae para los hombres la conciencia de su proximidad hacia la muerte:

- El sentimiento de agonía que produce el saberse situado ante la fragilidad de la existencia, tiene la potencialidad de reconectar al hombre con el trasfondo emocional que lo conmueve, hasta hallar el valor de cada instante sencillo y sorprendente que se da en la vida cotidiana. Porque el verdadero sentido de la vida se encuentra en la trágica situación de los contrarios, y en especial, en la contradicción entre el sentir y el pensar, entre la alegría y el dolor, entre el anhelo de vivir y el temor de morir; por lo mismo, es insuficiente la razón para explicar los misterios del devenir. solo el hombre situado con asombro ante la comprensión de su fragilidad, logra pensar, anhelar e interpretar, no con la razón o con la ciencia, sino con la voluntad, con el sentimiento, con todo su ser y aún, también con todo su cuerpo, hasta reivindicar la gratitud por la oportunidad de cada día.

- La condición finita de la existencia obliga a admitir que la vida no se reduce a la razón y que, por lo mismo, los fines de la educación asentados desde el tecnicismo, el cientificismo, y los demás sistemas abstractos de la racionalidad metafísica, son insuficientes para llenar la condición humana y para dar una respuesta a la cuestión sobre el sentido de vivir y de morir. El conflicto trágico reitera una y otra vez, que la razón se contradice y es que, en rigor, diría W. Daros (2007), la razón es enemiga de la vida en tanto busca solo lo inerte:

La mente busca lo muerto, la identidad, el ser uno y fijo, la esencia; y lo viviente se le escapa. La ciencia es un cementerio de ideas muertas, aunque de ellas salga la vida. Se trata de un trágico combate de la vida con la razón. Y al fin, aflora el principio de la visión filosófica de Unamuno: “Todo lo vital es irracional” (S. T. p. 84). Es verdad que el hombre necesita de la lógica sin la cual no puede pensar con coherencia, y la ha puesto al servicio de sus anhelos; pero la razón no es capaz de comprender lo viviente. (Daros, 2007: 22)

Esta convicción irracional en torno a la fugacidad de la vida, permite que broten motivos para encontrar alguna finalidad a la existencia, porque nunca el hombre dejará la pregunta por el bienestar, la plenitud o la dignidad, mucho menos, olvidará el enigma de dónde viene, para algún día entender hacia dónde se dirige, porque es en este tránsito entre el comienzo y el final que se encuentran las oportunidades de una vida a plenitud.

- Una vez admitido el sentido de la finitud como parte inseparable e irremediable de los individuos, el resultado será la apertura hacia una nueva ética de la convivencia, una ética que surge del fondo mismo de la angustia y que se encuentra solidaria con el sufrimiento compartido con el otro. Se trata de un vínculo de compasión que se convierte en la fuente de la moral y que comprende el carácter contingente del ser humano, el cual nos une, nos conmueve y nos vincula con los demás: “la común desdicha impulsa los sentimientos de humanidad y la solidaridad” (De Unamuno, 1989).
- Los fines de la educación repensados desde el conflicto trágico, introducen un reencuentro honesto con el valor de la vida, en cuanto, como lo hemos explicado, la finitud no se trata de la muerte sino del amor por la existencia. En ningún momento se postula una lógica de la vida paralizada, depresiva o abnegada frente a su trágico final. Por el contrario, la reflexión sobre la muerte invita, por un lado, a estar más atentos ante cada detalle de lo

cotidiano, por otro lado, al constante auto-examen sobre el valor que se otorga a la existencia para impulsar una vida vigorosa, comprometida con su destino, consciente de sus propios riesgos y temerosa del conformismo. Dicho en términos de Unamuno:

Hagamos que la nada, si es que no está reservada, sea una injusticia; peleemos contra el destino, y aun sin esperanzas de victoria; peleemos contra él quijotescaamente [...] Y no solo se pelea contra él anhelando lo irracional, sino obrando de modo que nos hagamos insustituibles, acuñando en los demás nuestra marca y cifra; obrando sobre nuestros prójimos para no dominarlos, dándonos a ellos, para eternizarnos en lo posible. Ha de ser nuestro mayor esfuerzo el de hacernos insustituibles, el de hacer una verdad práctica el hecho teórico –si es que esto de hecho teórico no envuelve una contradicción *in adiecto*- de que es cada uno de nosotros único e irremplazable, de que no pueda llenar otro el hueco que dejamos al morirnos. (De Unamuno, 1983: 310)

- La conciencia de la muerte nos sitúa frente al valor relativo de los bienes externos que se buscan como fin inmediato de la educación y como símbolo del progreso. Sin lugar a dudas, las prioridades se transforman cuando el hombre se siente cercano a su final. ¿De qué sirve la acumulación excesiva que acapara todas las fuerzas y concentra la capacidad de los hombres en la adquisición de bienes aleatorios a costa de sacrificar la riqueza interior? Ya sabemos que la esperanza en este tipo de progreso anula el presente bajo la falsa ilusión de un mañana mejor, de un futuro en el cual se encuentre la recompensa a tantos días de tedio y amargura presente; no obstante, el futuro es vacilante y también suele burlarse de quien espera confiado en el porvenir.

Ahora bien, en cuanto el destino del hombre está en el instante mismo de cada circunstancia ordinaria, Maffesoli (2001) afirma, con cierta crueldad que, “la verdadera vida está en todas partes, salvo en las instituciones” (Maffesoli, 2001: 16), y, además agrega que “la verdadera vida no tiene proyectos, puesto que no tiene objetivo específico. De ahí el aspecto repetitivo de sus rituales. De ahí la impresión de inanidad de una vida que se agota en el acto mismo de su propia creación” (Maffesoli, 2001: 16). Por tanto, la institucionalidad misma de la educación necesita repensarse para acoger en su interior la vida verdadera que no elude el compromiso con la muerte. Esto, por supuesto, no es un asunto que se resuelva con una reforma al plan de estudios, ni mucho menos con la inclusión de una asignatura que pretenda generar la conciencia de la finitud. Se trata de una educación más atenta a la ocasión, una educación

que supera aquel lema de la pedagogía “enseñar en la vida y para la vida”, el cual, ha sido reducido a la forma de poner en práctica los conocimientos técnicos en simulaciones de experiencia laboral. Tampoco se trata de crear artificialmente situaciones de ‘conflicto’ que puedan entenderse e interpretarse de manera racional. Se trata en sí de comprender la vida, aceptarla, aprender de ella y tratar de ser mejor persona en cada instante, ya que la conciencia del sepulcro puede aportar mayor conocimiento de sí mismo y del mundo que nos rodea, que el cúmulo de teorías sobre los fenómenos. Se trata de admitir la efervescencia del vitalismo y la alegría por la existencia, pero esto requiere mucha fuerza contra los intelectuales metafísicos y los especialistas:

Es tan frecuente gritar contra el mundo tal como es, que hace falta a veces saber celebrarlo. Digo bien ‘saber’ ya que no es fácil apreciar lo que es. Esto requiere coraje, también salud, que no tienen, naturalmente, los que se complacen en la miseria humana y desprecian la existencia, los aguafiestas y otros intelectuales especialistas del lamento (Maffesoli, 2001: 11)

Por tanto, una pedagogía de la finitud no sería otra distinta a la apuesta por la aceptación, la gratitud y la intensificación de la vida cotidiana, entendiendo que en lo común y en lo presente se encuentra la finalidad misma de una existencia más alegre y contundente.

Pintor: Wassily Kandinsky
Obra: 1908, Murnau, Dorfstrasse
Tomado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AVassily_Kandinsky%2C_1908%2C_Murnau%2C_Dorfstrasse.jpg

Consentir la vulnerabilidad del ser

Capítulo 5



El derecho a la imperfección

Hemos visto hasta ahora que una de las apuestas más recurrentes desde el finalismo universal ha sido la perfección del hombre por la vía racional. Pues bien, nos interesa anotar a continuación que la obsesión por alcanzar la mayor perfección posible, surge, en el fondo, de una suerte de rechazo a lo imperfecto, o dicho de otro modo, es el resultado de la mirada incómoda sobre la incompletud o la insuficiencia, en especial, cuando se refiere a la carencia del otro. De algún modo insistente, todo el aparato educativo se ha fundado a partir de la creencia en la necesidad de formar al otro hasta lograr su completamiento. Incluso, el mismo sistema económico y mercantil al que sirve la academia, se multiplica a partir del sentimiento de insatisfacción que genera en el otro [consumidor], hasta convencerlo de la necesidad ineludible de completarse, y para ello, le exige la adquisición de nuevos y variados productos, incluyendo los productos del mercado educativo.

Al repasar los fines metafísicos de la educación, observamos que, en general, no se exige al ser humano la belleza interior, la bondad o la *eudaimonía*, lo que ya sería un punto deseable para este sistema social. Sin embargo, más allá de estas virtudes, que además se dan por descontadas, el sistema exige la ‘excelencia humana’, entendida como la perfecta completitud del individuo. Sin embargo, esta excelencia a que se aspira, no puede ser definida por nadie, y, mucho menos, puede ser un parámetro válido para la imperfecta condición de nuestra especie. Solo existe como una idea utópica, es tan imposible como irreal, tan lejana como aberrante. La imagen de un hombre perfecto es tan aterradora y absurda como la de un hombre infinito:

¡Cómo es de temible el hombre perfecto o que se lo cree! Aterroriza el hombre excelente o que se lo cree. Eriza el pelo el hombre eficiente y eficaz o que se lo cree. Estas máquinas perfectas, o que se lo creen, no pueden convivir con los hombres con los que yo me he encontrado hasta hoy. Los dioses griegos son imperfectos y guiaron a su pueblo a una de las más altas cúspides logradas por la humanidad. Era la sociedad del Ser. No era la sociedad del Tener. (Jaramillo, 2014: 4)

No obstante, la insistencia arrecia en el sistema y se inventa otra serie de calificativos bien conocidos para el ámbito pedagógico: competencia, competitividad, eficacia, eficiencia, éxito, y otro buen número de palabras de enorme cadencia y gran poder de convicción, que recogen adeptos entusiastas por cuanto espacio escolar logran penetrar. No resulta extraño, que después de todo esto aparezcan una serie de objetivos minuciosos, logros e indicadores que intentan describir los alcances de la excelencia, haciendo ver el asunto educativo como algo tan detallado, tan serio y tan profundo, algo tan portentoso, incluso, para los desprevenidos de todo este andamiaje. Por su parte, al revisar más en detalle esta pretensión de perfección que se reafirma en el marco lógico de toda la pedagogía, se observa al menos la generalización de estas situaciones (Skliar, 2007):

- En primer lugar, la imperfección/incompletud del otro [sea ese otro la infancia, la juventud, la raza, la sexualidad o la discapacidad], se concibe como un dato natural e inicial, como el punto de partida de toda relación pedagógica entre un maestro y un estudiante.
- En segundo lugar, toda incompletud ha sido vista, de forma reiterada y sistemática, como un factor negativo, que en lo posible, debe ser erradicado de nuestra condición humana.
- En tercer lugar, se asume, como lo presentamos en la Parte II de esta tesis, que es función primordial de la educación promover la perfección del otro, entendiéndose al reverso de esta finalidad, que la educación *es* el modo de completar al otro hasta la excelencia de su ser.

Amparada en la lógica del completamiento ha sido justificada la existencia de la educación como la institución cuya misión es lograr el perfeccionamiento de toda la fragilidad humana. De algún modo, subyace a esta ecuación lo que la escuela ‘sabe’ y el incompleto ‘desconoce’, bajo una arrogancia refugiada en una organización escolar que supone lo que ‘todos’ deberían saber y qué tipo de inteligencias se pueden adaptar mejor al mundo por ella dominado, por

tanto, cree que puede y debe dirigir la voluntad de los otros, porque además, se asume mejor que ellos. Es así como la mayoría de proyectos que se formulan para perfeccionar la humanidad se presentan desde una posición ‘segura’ y ‘asegurada’ que permita actuar y administrar desde arriba la vida de los demás.

Sin embargo, analizado desde el punto de vista contrario, podría también afirmarse que la educación misma ha creado el síntoma de la imperfección, para sostener la plataforma de sus finalidades y estrategias. Según Rancière (2003), ninguna otra instancia como la escuela, es la responsable de haber creado al incapaz, al deficiente y al incompetente, para justificar la existencia de programas educativos capaces, eficientes y aventajados con maestros que administran desde una perspectiva vertical, en la cual, las posiciones de lo superior y lo inferior, quedan claramente definidas. Para ello, se ha valido de un tipo de formación que procura conectar a los sujetos con un sistema de obediencia que define, explica y corrige en torno a lo bueno y lo malo, la verdad y la falsedad, lo perfecto y lo imperfecto:

El mito pedagógico, decíamos, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante para Jacotot el principio del atontamiento. (Rancière, 2003: 9)

Este es el tipo de relación en la cual se sostiene la figura estereotipada del docente y el tipo general de estudiante que se fabrica en las aulas. Por tanto, diversos críticos afirman que la academia construye al imperfecto y luego lo hace dependiente e inseparable del modelo de perfección definido por el sistema. No se trata entonces, en la educación, de un asunto de igualdad que parte de la vulnerabilidad y la fragilidad que nos vincula como especie, sino de una perpetuación de la desigualdad entre quien sabe y quien ignora, entre quien revela y quien comprende, entre quien intenta completarse y quien le recuerda que seguirá siendo un ser desventajado:

Esto (la educación) no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro– es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que ‘reducir’ o una desigualdad que verificar (Rancière, 2003: 27).

Como diría Skliar (2007), el argumento de la incompletud es el mejor argumento para fabricar una serie de imágenes de lo imperfecto que sirven para justificar la presencia de la educación. La academia ha desarrollado muchas fórmulas, no solo para perpetuar la dependencia, sino además para clasificar todo tipo de desventajas y para acuñarlas bajo el manto elocuente de taxonomías incluyentes. Así, se habla de condiciones de vulnerabilidad, extrema pobreza, inmigrantes, desmovilizados, desplazados, indígenas, discapacitados, en fin, todos aquellos de los que se dice ‘aprenden’ o se ‘comportan’ de un modo diferente y por tanto, debemos ayudarlos a que sean como nosotros [los situados en un nivel de juicio superior]. Así lo expresaría Nuria Pérez (2001):

En efecto, la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no-idéntico, que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan y, en lo más íntimo de cada cual, quizá todos sabemos que no somos nadie. Sin embargo, la educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien: alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, los cánones que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, recto, en cada uno de nosotros. (Perez, 2001: 165)

Y es que aquello de la identidad única, no se distancia de la identidad perfecta, universal e ideal que el mundo metafísico ha pretendido construir desde Parménides. Mucho le cuesta a la educación, con toda su herencia de inamovibles, admitir que el universo estático no existe o que el hombre invariante es inalcanzable. Sin embargo, se nos exige estabilidad y se reprocha toda mutación en nuestro estado de ánimo, todo cambio en la capacidad o en la manera de relacionarnos con los demás. Se critica a todo aquel que no permanece en la misma línea de pensamiento y se le reclama cuando no se sostiene hoy en lo mismo que dijo hace algún tiempo. Se considera imperfecta cualquier incoherencia entre el pensamiento de hoy y el de mañana, un total síntoma de inmadurez y una clara muestra de vulnerabilidad imperdonable. Por lo mismo, la educación insiste en revelar que toda mudanza o toda inexactitud no son más que un sinónimo de alguna imperfección que, por fortuna, tiene

la esperanza de remediarse en el sistema de enseñanza. No obstante, tenemos derecho a la incongruencia y a no ser los mismos de ayer, aunque esto parezca inadmisibile.

Por su parte, los más refinados y bien ponderados sistemas educativos insisten en trazar un estándar de excelencia sobre la muy vulnerable e incorrecta condición humana; la mayoría de sus objetivos, contenidos y valoraciones, ni siquiera se dirigen al estudiante promedio, al usual e imperfecto, al que vive en el basto contexto de la marginalidad, sino que, sus procedimientos de calidad han sido prefigurados desde una serie de pretensiones orientadas a individuos prodigiosos, tan inalcanzables como inhumanos. Las evaluaciones estandarizadas, hechas a la medida de un tipo de inteligencia poco común, suelen arrojar resultados desobligantes para reiterar que, la gran mayoría, mantiene su condición de desventaja y profunda incompetencia. Tal vez un sistema más simple, con más errores, menos profundo, más distante de la perfección y más adaptado al contexto vulnerable de las personas, podría arrojar mejores resultados, o al menos, mejores individuos.

Los poetas enseñaban que la verdadera belleza y la fuerza honesta del hombre, reside justamente en su vulnerabilidad. En saberse variable, finito, incapaz e incompleto, en reconocerse humano y expuesto con frecuencia ante los límites de la imperfección; porque una vida sin sufrimiento, sin incapacidades o sin carencias, es una vida vacía, fastidiosa, insoportable e invivible. Por eso, el ser humano tiene también el derecho a declinar ante tantos parámetros perfeccionistas impuestos a su vida, a ignorar aquellos pautas a los que con dificultad se aproxima y que más bien, lo mantienen sumido en la angustia y la frustración. Así como el hombre tiene el derecho a la finitud, a ser múltiple y diverso, a reinventarse en la circularidad del tiempo, también tiene el derecho a la incompletud. Tal vez, se trate de pensar la imperfección como devenir y no como problema, y, de entender que, toda anormalidad es plena normalidad:

Necesitamos aprender a vivir sin estas garantías, conscientes de que jamás podrán darse; que una sociedad perfecta, al igual que un ser humano perfecto, no es una posibilidad viable, y que los intentos de demostrar lo contrario no solo resultan en más crueldad sino, ciertamente, en menos moralidad. (Bauman, 2004: 18)

El conflicto trágico, por su parte, nos recuerda que toda tragedia humana es tan solo eso, una parte indiscutible de aquella incompletud que nos aferra a una vida más digna y satisfecha en medio de un mundo a medio hacer:

Lejos de ser una patología de la existencia, un error, un desvío, los conflictos constituyen la condición de su posibilidad y no estaría en nuestras manos suprimirlos. El paraíso es utopía. Es cuando adquieren vigencia términos como reingeniería, cuando se asume la Universidad como Universidad permanente, cuando se reivindica, en síntesis, el paradigma trágico, solidario este con una concepción de mundo como mundo a medio hacer, como una concepción de hombre como ser en camino (Serna, 2002: 26).

Pintor: Kandinsky
Obra: groupement
Tomado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AKandinsky_-_groupement.jpg

Necesidad de contingencia

Capítulo 6



Los males injustificados del destino

Puede afirmarse, como lo hemos planteado desde la Parte I de este estudio, que otro de los ejes principales del teatro trágico es el restablecimiento del orden por la vía del sufrimiento y el nacimiento del deber por el camino de la consternación. El drama trágico ubica al ser humano en una condición contingente y frágil ante una serie de circunstancias externas sobre las cuales tiene un dominio bastante relativo. Es indiscutible, diría Nussbaum (2004), que el ser humano es agente activo, pero también un ser pasivo como el del poema de Píndaro, un ser enfrentado a hechos y situaciones que simplemente suceden, casi siempre sin su consentimiento, los cuales pueden llegar a transformar los preceptos sobre los cuales ha edificado toda su existencia.

Esquilo afirma que solo a partir de la conmoción que causa el sufrimiento es posible que el hombre empiece a percibir el mundo de una manera más justa y piadosa. Esto ocurre porque las contingencias que se presentan de modo inevitable en la vida de las personas, pueden causar un profundo impacto, quizá un dolor aterrador, que por lo general, obligan a situar el ser frente a la experiencia de la re-significación de los valores. En efecto, el solo hecho de padecer la pérdida irreparable de alguno de los bienes que consideramos más preciados [familia, posesiones, creencias...], conduce a las personas a prestar una especial atención frente aquellos aspectos de la vida que antes no recibían el cuidado que requerían. Por eso, los poetas afirman que el dolor se presenta como una oportunidad para que el hombre alcance nuevos estadios de realización personal, y, por lo mismo, las obras trágicas insisten en que el tipo de conocimiento al que debe orientarse la sabiduría, no se refiere de manera exclusiva al desarrollo del intelecto, ya que, por lo general, la comprensión puramente racional de las circunstancias cotidianas no es suficiente para reconocer el sentido real y profundo de los acontecimientos.

Sófocles, por su parte, presenta a través de los personajes del drama trágico que, la verdadera grandeza y la nobleza más alta a la que pueda aspirar el individuo, es posible, no solo a través del sufrimiento en sí, sino ante todo, a partir de la valentía que emerge en las condiciones dolorosas de la vida, aquellas en las que el hombre logra enfrentar sus más densas oscuridades. Los males injustificados del destino, no podrán evitarse, mucho menos eliminarse, por tanto, la realización del hombre ocurre en la medida en que logra aceptar, con una actitud favorable, las contingencias ineludibles de la existencia. Todo en la vida está rodeado de situaciones impredecibles, y aunque lo deseamos, no es viable posponer el azar inconmensurable que acompaña al hombre hasta la muerte. La única alternativa que tiene el héroe de las tragedias es encarar el fondo sustantivo de su ser, hasta que logra cobrar conciencia del valor de la tragedia y de la fuerza que ella posee para revelarle [hacerle descubrir] su auténtica naturaleza; solo así, el individuo se levanta fortalecido desde el abismo del sufrimiento para alcanzar un grado más sensible de humanidad.

Es evidente que, durante los periodos cíclicos del dolor, la vida misma se lentifica, se inmoviliza y en últimas, se hace más intensa. La vida es trágica, porque de lo contrario, el aburrimiento la haría insoportable. Sin embargo, observamos que a partir del temor a enfrentar el sufrimiento, en vano occidente ha intentado neutralizar el elemento trágico de la existencia por la vía de la racionalidad científica. Incluso, la evasión de cualquier forma de aflicción, se ha convertido en un fin en sí mismo para los hedonistas posmodernos. Al menos dos matices se revelan evidentes de esta pretensión:

- La elaboración y puesta en marcha de todo tipo de formas intelectuales e instrumentales con la misión de prever, controlar y dominar sobre las contingencias. Vemos que no solo los individuos, sino también las instituciones, los sistemas o los países buscan asegurarse de evadir las pérdidas y evitar el desequilibrio que causa la contingencia.
- La simplificación de los valores de la vida de un modo utilitarista, hasta la reestructuración de los apegos y la insensibilidad frente a las pérdidas. La ciencia metafísica nos fue enseñando que la pérdida de un bien es perfectamente reemplazable por otro, que en mayor medida pueda brindar satisfacción a nuestra egocéntrica felicidad. El valor y la cantidad de las cosas, unidas a la insaciable búsqueda de la novedad, han hecho posible mitigar el conflicto contingente, aunque ello supone un modo frío y calculador de valorar las personas y las cosas.

Aunque el sufrimiento, por más profundo que parezca, así como las demás cosas de la vida, no es un estado inamovible, sino tan solo una de las muchas sensaciones que también fluye, cambia y desaparece, son enormes los esfuerzos del hombre por evitar a toda costa que su presencia toque a nuestra puerta. Dicho de otro modo, la negación de la contingencia esconde el miedo a la fragilidad y pretende la conquista de una felicidad ficticia, inmutable y eterna. Entonces, la obra trágica nos muestra que el individuo, un ser que puede manifestarse maravilloso y deslumbrante, también puede revelarse como un monstruo aterrador, en especial, cuando intenta escapar a cualquier tipo de infortunio. Recordemos que *Antígona* es una obra que, a partir de la pérdida de los bienes que aparentan seguridad, aborda el asunto de los esfuerzos racionales por erradicar la contingencia; sin embargo, la caída ante el inevitable sufrimiento y su afortunada comprensión como detonante para modificar la propia visión del mundo, logran transformar las perspectivas. Al final, el personaje que buscaba la evasión de su destino, nos enseña acerca de la importancia de admitir un saber menos arrogante y más sensible frente a los implacables dramas de la vida. Así que, no tiene sentido rehusar las oportunidades que ofrece lo inevitable. De este modo lo plantea Serna (2002):

La ambivalencia de la condición trágica de la existencia por el sufrimiento que nos provoca y el sentido que nos potencia, constituye el protofenómeno de múltiples ambivalencias surgidas alrededor suyo. Al tiempo que nos tienta, la novedad nos atemoriza. Al tiempo que perseguimos la estabilidad, huimos de la monotonía. Nos seduce el cambio, aunque lo consideramos peligroso. (Serna, 2002: 19)

No obstante, el sufrimiento es el rechazo de toda pretensión educativa. Mientras se siguen deseando modelos, pedagogías y didácticas que apuestan por el placer y el gozo en los estudiantes, la fertilidad del dolor seguirá considerada como enemiga de las proyecciones en la vida. Toda lógica educativa ha sido cómplice de acrecentar la veneración por una ‘vida feliz’, aunque ella misma, haya degenerado en los matices del confort, la euforia, el exceso y el hiperconsumo. Pareciera que el dolor es el destino de los tontos, los incapaces o los incompletos, pero nunca la consecuencia de quien planea una vida organizada y toma las medidas necesarias contra el azar, incluso, así ello implique las vías de la delincuencia o la corrupción como tiquetes alternativos para el éxito personal.

Es innegable que, por más educación que se reciba o más racionalidad que se ejercite, ninguna intelectualidad será suficiente para enfrentar la vida tal como es. En vano, muchas de las técnicas formativas del carácter, las pasiones, el duelo o el coraje, logran la conmoción necesaria para reinventar la vida, y más bien, terminan siendo contenidos vacíos de emoción e insustanciales frente a las contingencias. Educar contra el dolor y solo para la felicidad puede ser tan ineficaz, como peligroso, en tanto se fabrican seres carentes de la experiencia vigorosa de la vida en toda la magnitud de sus connotaciones. Por el contrario, la educación que procuraban los poetas en el teatro griego, era una expresión de la existencia en sus formas tan apasionadas como dolorosas, con lo que provocaban todo tipo de reacciones emocionales en los participantes hasta llevarlos a comprender que, también en el sufrimiento es posible alcanzar el florecimiento de lo humano. Sin embargo, la educación de bases metafísicas con su mirada optimista en el futuro, nos ha hecho perder la oportunidad que emerge en el padecimiento que se encara con valor. Por eso, la insuficiencia de los fines de la educación consiste, precisamente, en su incapacidad para situarnos en la vida en su esplendor, para ayudarnos a vivir con honor el sufrimiento, o, para enseñarnos a conquistar un tipo de felicidad que se forje a pesar y a partir de las contingencias.

Vale la pena recordar que así como no existe racionalidad perfecta, humanidad excelente o vida infinita, tampoco existe felicidad completa a la que pueda aspirarse, tan solo alegrías relativas que nunca cobrarán la misma forma y que siempre estarán bajo la latencia del sufrimiento: felicidad/ dolor son tan solo la expresión de la condición intensa y profunda de la vida, vista desde las antípodas. Así que el camino de la indiferencia, la renuncia, la frialdad o la austeridad, no es una opción válida para intentar aproximarse a la belleza de la existencia.

En esto consiste uno de los principales peligros del tipo de educación racional que se esfuerza por el ‘control de las pasiones’ para el ‘desarrollo de las destrezas cognitivas’. Nos referimos al tipo de educación que intenta neutralizar las sensaciones para que el elemento racional logre el dominio disciplinado del cuerpo, la mente, las emociones y la voluntad de las personas. De modo reiterado, y absolutamente comprensible, la educación ha procurado ayudar a los individuos para que construyan toda clase de defensas contra los males injustificados del destino que intentan arrebatar sus posesiones, las relaciones o su propia vida. Para Richard Smith (2006), este tipo de esfuerzos se evidencian, ante todo, en la formación centrada en el desarrollo de la

‘meta-cognición’, pues parece que ya no es suficiente con aprender, sino que es absolutamente indispensable que el cerebro autodescubra cómo es que se aprende. Estudiantes de todo el mundo son persuadidos a no solo adquirir los conocimientos hiperespecializados sobre el mundo, sino además a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, para definir herramientas racionales que le permitirán seguir aprendiendo [del mismo modo] durante toda la vida.

El problema de estos programas educativos es que estimulan a los estudiantes a desechar toda clase de emociones ‘infructuosas’ que no le permiten acceder a una racionalidad más pura y más limpia. Parece como si la razón socrática o el *eidos* platónico jamás hubieran sido desafiados, como si aún fuera posible hablar de conocimiento sin involucrar la perturbación de las pasiones, como si aún valieran los esfuerzos por la perfección intelectual de los estudiantes, o, como si la imagen de la humanidad fuera la de individuos transparentes a sí mismos, completamente confiados de la supremacía de sus herramientas intelectuales. No es extraño que los estudiantes de este sueño racionalista parezcan tener el poder de situarse elevados ante todas las corrientes literarias, culturales, históricas o sociales, sin que ellas logren impactar o conmover sobre el centro de sus vidas. Así lo diría Smith:

Los aprendices de esta nueva utopía parecen mantenerse milagrosamente por encima de todas las corrientes literarias, históricas y filosóficas que pudieran haberse filtrado en sus almas, capaces de inspeccionar todo lo que se ha metido en ellos, juiciosamente en control de sí mismos. Nunca descubrirán presumiblemente que se están convirtiendo en un contemporáneo de Shakespeare, o que los ritmos de la poesía de Hart Crane se han hecho parte de ellos, y que no pueden ahora ser desatendidos. No caminarán por las calles en medianoche con el Wittgenstein que se les ha metido bajo la piel, ni llegarán a obsesionarse con el último teorema de Fermat. Serán, en suma, muy fríamente racionales, muy bien equipados con habilidades metacognitivas, como para distraerse y perturbarse de ese modo. (Smith, 2006: 117)

Por supuesto, no se trata de negar la importancia de las pedagogías cognitivas que promueven el desarrollo del pensamiento, se trata simplemente de no confiar en exceso en la fría racionalidad que ella puede inducir, porque nuestra existencia está irremediabilmente ligada al azar, a las pasiones, al dolor y a todo tipo de eventualidades sobre las que tenemos muy poco control.

Pintor: Paul Klee
Obra: Vorhaben
Tomado de: https://www.flickr.com/photos/la_bretagne_a_paris/25677558633/in/photo-list-F83cAa

La apuesta por otros medios

Capítulo 7



No podríamos cerrar estas reflexiones sin antes plantear, al menos de modo general, la necesidad de encontrar otros medios que puedan ser concordantes con esta apuesta por unos fines repensados a partir del conflicto trágico. En este sentido, es preciso reiterar que no se trata de volver al énfasis por los mecanismos y las estrategias al modo que nos legó la racionalidad instrumental, en la cual, los medios terminaron convertidos en fines en sí mismos. En efecto, las contradicciones, vulnerabilidades y contingencias de la vida cotidiana, exigen que la relación educativa se piense más allá de la dependencia por las metodologías que pretenden controlar cualquier situación inesperada, pues entendemos el acto pedagógico desde la mirada trágica, como un trayecto compartido que se rehúsa a ser encasillado en las tentativas deterministas.

La apuesta por otros medios no puede partir de la herencia tecno-instrumental marcada por el exceso de programaciones que reducen el encuentro educativo a una simple rutina secuencial y lineal, en medio de la cual, nada nuevo, apasionado o insospechado surge para excitar la pesada monotonía. Por eso, necesitamos una perspectiva que trascienda la idea de ‘diseñar ambientes de aprendizaje’ – ‘ambientes de enseñanza’, pues la artificialidad de estos ‘laboratorios pedagógicos’ aparece en íntima relación con la metafísica tradicional que intenta reducir la vida misma a mecanismos neuróticos de control programado.

El desafío de explorar-ensayar otro tipo de medios, instrumentos y metodologías en el encuentro pedagógico debe partir, en principio, de la transformación del maestro, de la reflexión sobre su propia vida y sobre aquellos aspectos a los cuales ha prestado poca o ninguna atención, en la medida en que han sido escondidos bajo el engaño de las promesas metafísicas. En efecto, el ser

del maestro tampoco escapa al arquetipo racional de la vida en Occidente, es un individuo que también vive sometido a la constricción del tiempo lineal impuesta por el aparato burocrático e industrializado; subyugado a las presiones del progreso o la felicidad que la publicidad ha estereotipado; inseguro frente al devenir y la incertidumbre que puedan golpear a la puerta de su vida; reacio a las contradicciones, a la diferencia, a la imperfección o a la incoherencia; temeroso de la pérdida de sus bienes más preciados y adormecido frente a la conciencia de su finitud; aferrado a la certezas de los contenidos, las cartillas, las guías y los métodos que aseguran un final esperanzador y promisorio sobre cada aspecto de la existencia; y, además, un ser que rechaza cualquier mal injustificado del destino o cualquier situación que lo lleve a la consternación o al sufrimiento. Porque también los maestros son herederos de las lógicas metafísicas, del tiempo y del contexto en que han fijado su imagen sobre el mundo.

Entonces, no es posible encontrar otras formas de interacción si el maestro mismo no logra reivindicar el valor del conflicto trágico para retornar al tiempo *aión* o la fuerza del *kairós* como dispositivos esenciales para bifurcar la monotonía de su paso por la tierra. Por eso, más allá de fórmulas ‘innovadoras’ lo que necesita es comprenderse más allá del papel-docente como una actividad rutinaria que cumple para el sustento, y, aceptar para su vida la multiplicidad de aspectos que hacen contradictoria, vulnerable, finita y contingente la existencia. A partir de allí, del asombro y el aturdimiento que causa la transfiguración en los instantes en que se vivifica y potencia el ser-en-el-tiempo, será posible hallar nuevas maneras de crear un tipo de educación más próximo a la vida tal como es, en toda la magnitud de su horror y su belleza.

Por tanto, es preciso entender los medios como dispositivos provisionales [caducables], para potenciar la búsqueda de ciertos fines [mudables] que se establecen provisionales en el contexto de la relación pedagógica, pues ningún instrumento educativo por sí mismo es útil, ni para aproximarse a los propósitos iniciales, ni para ser apropiado en todos los contextos. Serna (2002) afirmaría al respecto: “administrar la vida con cartilla, por ilustrada que sea, no garantiza el resultado, no constituye una vacuna contra el infortunio, así lo pudiera hacer menos probable” (Serna, 2002: 12-13). En este mismo sentido, Bachelard afirma que “todo descubrimiento real determina un método nuevo, por tanto debe arruinar un método anterior” (Bachelard, 2005: 12). Porque más allá de las metodologías se encuentra el ser humano capaz de crearlas,

desplegarlas y hasta desecharlas según la ocasión; entonces, el método no es una fórmula infalible, sino que, desafiante, es el despliegue suspicaz de un sujeto que se ha reinventado para ser capaz de admitir pensamientos anticipados a las acciones, que muchas surgen en cuestión de segundos durante el acontecimiento.

Ahora bien, no es posible desligar la idea de método, del concepto mismo de lenguaje, del discurso que circula o de la palabra que se silencia, ante todo, cuando nos referimos al ámbito de la interacción educativa. Visto desde esta perspectiva, a la vez que potencia el encuentro con el otro, el lenguaje también tiene la doble capacidad de constreñirlo. De hecho, los modos de educación más elocuentes, fundados desde la lógica de la explicación que se esmeran por narrar lo ya creado, reproducir lo ya dicho y describir el mundo hasta el exceso, terminan reduciendo el espacio de la fantasía y la oportunidad de la imaginación. Estos medios que privilegian la descripción y la taxonomía, no logran valorar el detonante de la poesía, la paradoja, la ironía o la metáfora, sino que agotan el mundo y sus misterios a partir de prólogos interminables que reducen el lenguaje propio al lenguaje del maestro, cuando no, al lenguaje del tratado.

Desde un punto de vista bastante crítico, Rancière asegura que, en lugar de abrir posibilidades para la emancipación, el desgastado lenguaje de los significados ha instaurado la ‘lógica del atontamiento’ (Rancière, 2003): Así divide el mundo en dos [inteligencia superior e inferior] y así mismo, va creando la dependencia del estudiante hacia las explicaciones del maestro, como si el conocimiento solo empezara cuando el docente levanta el manto de la ignorancia para dar comienzo a la enseñanza de todas las verdades. No en vano, el ritual del conocimiento tiende a iniciar cuando se decreta el comienzo absoluto (y ficticio) del aprendizaje, cuando afirma que solo la educación formal enseña y que es la encargada de eliminar la mitología de los fenómenos a través de cultas dosis de explicaciones científicas. En esto consistió la decadencia del teatro trágico, en la búsqueda de una claridad absoluta, que evitara el enigma en los espectadores, gracias a la introducción que Eurípides instauró del prólogo apolíneo en detrimento de la expectativa del drama dionisiaco.

No se trata de negar el papel de la explicación, sino de ubicarla en un segundo plano, después del lenguaje propio que nace del fondo mismo de la experimentación transformada del maestro y del educando. Se trata de dar

prioridad a lo que Mèlich llamaría el “lenguaje del pró-logo, pre-original y anárquico”, una especie de conversación en la cual se busca algo, pero no se sabe con excesiva precisión lo que se encontrará. Sin embargo, no importa, es la oportunidad de hacer del aula una descausalización, una desestructuración y una destotalización. Buscar, como diría Mèlich, “un acontecimiento del discurso más allá del conocimiento, una educación que entiende que es posible otro modo de hablar – que no es un hablar de otro modo” (Mèlich, 1998). Por eso, la educación debería en principio despertar la *voluntad*, pues en realidad se aprende mejor gracias a la pasión interior o a la dificultad extrema de alguna circunstancia que pone en evidencia lo contingente, lo vulnerable y lo contradictorio. Nos referimos al vínculo entre *voluntad y disponibilidad* que logra desplegar al individuo a ensayar, observar, retener, errar, repetir, comprobar, relacionar lo que se busca conocer con lo ya conocido, hacer y reflexionar sobre lo hecho; porque reivindicar la voluntad supera, en términos de Rancière (2003), aquel círculo del atontamiento que gira imparable sobre el eje de la explicación.

Sin duda, otros modos del lenguaje dispararían más aceleradamente el aprendizaje y la pasión, por eso, la academia debería recuperar el valor de la ironía, el chiste, la caricatura o el verso, pues si se trata de causar asombro, de conmover la vida, de admitir el elemento trágico de la existencia, entonces la clave sería empezar por explorar otro tipo de *detonantes*. Recordemos por ejemplo, cómo a través de la pluralidad de opiniones entre los griegos presocráticos, era posible mantener en vilo la deliberación sin caer en doctrinas totalitarias, o, cómo a partir de un estilo literario sencillo y comprensible, pero contundente y trágico, los poetas tenían la capacidad de insertarse en la subjetividad colectiva de un pueblo numeroso. En efecto, mediante frases cortas cantadas por el coro o a partir de aforismos recalcitrantes que despertaban un proceso de auto-reflexión, era posible despertar las respuestas emocionales como un medio por excelencia para la renovación. Porque también el dolor y la confrontación son medios necesarios para purificar la vida de los hombres.

Así como la obra trágica no se conforma con que los hombres alcancen un estado intelectual admirable, ni con la posesión de todo tipo de bienes externos, sino que busca en ellos la transformación de su ser hasta el ‘florecimiento de lo humano’, hasta que logran una vida acorde con la excelencia de vivir y actuar bien, lo cual exige bondad de carácter y capacidad para moverse en los extremos contrarios de las tensiones permanentes que enfrentamos en el azar de las circunstancias, por lo mismo, la educación necesita otro tipo de medios

que nos ayuden a vivir una vida más digna, más cercana a la imperfección que nos aturde y más aferrada a la intensidad del presente. Entonces, concluimos que no hay medios precisos, ni metodologías exactas para la contingente relación en la esfera del aprendizaje. Porque también las estrategias son mudables, plurales e inciertas, también la educación es un desafío, una travesía, un ensayo permanente que, aunque persiga ciertos propósitos en el punto de partida, siempre llegará a un final insólito, errante e imprevisto.

8. Consideraciones finales

En primer lugar, debemos reiterar que esta investigación no pretendió desestimar los grandes avances científicos, tecnológicos, económicos y sociales que trajo consigo el tipo de racionalidad platónico-aristotélica con sus posteriores desarrollos cartesianos e instrumentales, sería absurdo desconocer lo que la humanidad ha ganado en cuanto al mejoramiento de la calidad de vida, en especial, en cuanto a los logros de la ingeniería, la medicina, la biología o las telecomunicaciones. Partiendo de esta premisa, las conclusiones que arroja nuestra tesis se centraron básicamente en develar la *insuficiencia* de la tradición metafísica para ayudarnos a asumir la vida, la relación con los otros y la expectativa frente a la ciencia, ante todo, porque la razón en mayúscula se ha presentado en occidente desde una falacia totalitaria y con pretensiones ‘salvadoras’ en torno a la vulnerabilidad, la finitud, la contingencia, las contrariedades, y en general, alrededor de aquellos asuntos de la vida de las personas, sobre los cuales, en realidad, los seres humanos tenemos un control bastante relativo. En este sentido, los fines trazados a la educación, que han sido herederos de todo el andamiaje metafísico, se relevan ante nuestros ojos, no solo como insuficientes, sino además, engañosos frente a la expresión de la vida, tal cual, como ella es.

En segundo lugar, y aunque tal vez no haya sido lo suficientemente explícito o reiterativo, vale la pena mencionar que a esta investigación le fue transversal un *carácter ético* que, sin pretensiones moralistas o imperativas sobre la conducta, sí hace una apuesta por la renovación de la interacción pedagógica desde la recuperación de un sentido más intenso, plural y presentista de la vida de los hombres y mujeres que intervienen en la cotidianidad de un presente que ha sido quebrantado por la obligación y la rutina. Se trata de ser más conscientes de la efímera existencia, de nuestra imperfección, de las

contradicciones y de las eventualidades que a diario nos presenta el destino como oportunidad para reinventarnos en el complejo instante en que el mundo se abre, nos estremece, nos conmueve y no nos deja otra alternativa, más que transformarnos. En últimas, es una invitación ética a la humildad, la gratitud y la sensibilidad que encierra el valor del conflicto trágico como detonante para recordarnos nuestra frágil condición en esta tierra.

Finalmente, consideramos importante concluir que el interés de este estudio no consistió, en ningún momento, en plantear un nuevo '*eidos* teleológico' que reemplazara los modelos agotados de fines educativos. Por el contrario, el valor de esta tesis debe medirse, con especial vehemencia, en términos de las reflexiones que logre suscitar en los lectores, pues diríamos de la mano de Wittgenstein que, nuestro escrito no quisiera ahorrarle a otros el camino del pensar, sino, si fuera posible, estimular a alguien a multiplicar los pensamientos propios, y así, ayudarle quizá, a revisar su vida a la luz de estas inquietudes.

Bibliografía

Amaya, H. (2003). Foucault, la genealogía, la historia..., la verdad. *Revista Universidad de Guadalajara*. 28,

Aristóteles. (1946). *Política*. (P. y. Barja, Trad.) Madrid: Istmo

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Bachelard, G. (1999). *La intuición del instante*. (J. Ferreiro, Trad.) México: FCE.

Bachelard, G. (2005). *El compromiso racionalista*. México: Siglo XXI Editores.

Badillo, P. E. (2002). *El teatro griego*. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Barrios, M. (1993). *Voluntad de lo trágico. El concepto nietzscheano de voluntad a partir de El Nacimiento de la Tragedia*. Sevilla: A. Er, revista de filosofía. Colección de suplementos.

Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*.

Barcelona: Paidós Ibérica.

Castoriadis, C. (1999). Antropogonía en Esquilo y Autocreación del hombre en Sófocles. En C. Castoriadis, *Figuras de lo pensable* (V. Gómez Ibáñez, Trad., Vol. Colección Frónesis, págs. 15-35). Valencia: Universidad de Valencia - Ediciones Cátedra.

Castoriadis, C. (2003). El campo de lo social histórico. Conferencias, Primavera 1986. En N. Tello, *Cornelius Castoriadis y el Imaginaria Radical* (págs. 109 - 125). Madrid: Campo de ideas.

Castoriadis, C. (2005). *Cornelius Castoriadis. Escritos Políticos*. Madrid: Los libros de la catarata.

Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

Chomsky, N. (2013). *El objetivo de la educación*. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=AsZJxDsd1Q8>

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2002). *Se acabó la infancia*. Buenos Aires: Lumen.

Daros, W. (2007). La presencia y el rechazo de la modernidad en el sentimiento trágico de Unamuno. *Invenio. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano*, 10 (19), 11-34.

De Sousa Santos, B. (1994). *De la mano de Alicia*. Porto: Afrontamento.

De Unamuno, M. (1983). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Akal.

Derridá, J. (1997). *Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de universidad*. Barcelona: Proyecto A. Edición digital en Derridá en Castellano.

Derridá, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.

Detienne, M. y Vernat, P. (1988). *Las artimañas de la inteligencia: la metis en la Grecia Antigua*. Madrid: Taurus.

- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación* (Sexta. Reimpresión año 2004 ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Morata.
- Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno: arquetipos y repeticiones*. (R. Anaya, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Esquilo. (1995). *Tragedias Completas*. Barcelona: RBA.
- Fernández, P. (2010). *¿Qué es filosofía? Prólogo a veintiseis siglos de historia*. Madrid: Akal S.A.
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pretextos.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Galeano, E. (2004). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI editores.
- Giddens, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gorz, A. (2007). *decrecimiento*. Obtenido de <http://www.decrecimiento.info/2012/01/la-salida-del-capitalismo-ya-ha.html#more>
- Heidegger, M. (2006). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. El saber y la cultura.
- Heráclito. (1939). *De la naturaleza. Fragmentos*. (J. Gaos, Trad.) México: Alcanía.
- Hipona, A. d. (1793). *La Ciudad de Dios*. (J. Cayetano Díaz, Trad.) Madrid: Imprenta Real.
- Hoyos, G. (1998). El ethos de la universidad. *UIS - Humanidades*, 13-23.
- Hoyos, G. (2007). Comunicación, educación y ciudadanía. En G. Hoyos, J. Serna A., y H. Gutiérrez, *Borradores para una filosofía de la educación* (págs. 9 - 86). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Hoyos, G. (2011). Seminario Filosofía de la Educación. Agosto 18 - 20 de 2011. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. UTP.
- Hoyos, G. (2012). Democratizar la democracia: Latinoamérica y su Universidad. *Bordón Vol 64*, 117-131.
- Huergo, J. y. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. CICE.
- Jaeger, W. (1946). *Aristóteles. Bases para la historia de su desarrollo intelectual*. (J. Gaos, Trad.) México: FCE.
- Jaeger, W. (2001a). *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro Primero*. (J. Xiral, Trad.) México: FCE.
- Jaeger, W. (2001b). *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro Tercero. En busca del Centro Divino*. (J. Xiral, Trad.) México: FCE.
- Jaramillo, O. (2014). El derecho a la imperfección. *Revista Colombiana de Cirugía*, Editorial.
- Jullien, F. (2001). *Un sabio no tiene ideas*. Madrid: Siruela.
- Kurz, R. (26 de enero de 2013). *Sin permiso*. Obtenido de www.sinpermiso.com
- Levinas, E. (1999). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Maffesoli, M. (2000). Posmodernidad e identidades múltiples. *Sociológica* (43), 247-275.
- Maffesoli, M. (2001). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maffesoli, M. (2005). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.

- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- Mèlich, J.-C. (1998). *Totalitarismo y Fecundidad: la filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J.-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Meyer, J., y Ramírez, F. (2000). La institucionalización mundial de la educación. En Schriewer, *Formación del discurso en la educación comparada* (págs. 91-111). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Meyer, J., y Schofer, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 15-36.
- Nietzsche, F. (1998). *El nacimiento de la Tragedia*. (E. Knörr, y F. Navascués, Trans.) Madrid: EDAF. Obtenido de Proyecto Espartaco.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad de bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (2 ed.). (A. Ballesteros, Trad.) Madrid: Machado Libros S.A. La balsa de la Medusa.
- Perez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta. En J. y. Larrosa, *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Platón. (1996). *Obras Completas*. (M. y. Araujo, Trad.) Madrid: Aguilar.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Ríos, J., Rengifo, R. y Cardona, H. (2012) *Sophia*, 8,163-173.
- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio: Revista de epistemología de ciencias sociales*, 41, 207 - 224.
- Serna, J. (2002). Héroes, coro y destino en la tragedia griega. *Revista de Ciencias Humanas*. (30), Revista Digital. Obtenido de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/index.htm>
- Serna, J. (2009). *Finitud y Tiempo. La rebelión de los conceptos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Tecnológica de Pereira.
- Serna, J. (2009). *Somos Tiempo. Crítica a la simplificación del tiempo en Occidente*. Pereira: Anthropos y Universidad Tecnológica de Pereira.
- Serna, J. (2002). *Finitud y Sentido*. Pereira: Colección Discusiones No.1.
- Serna, J. (2007). La pregunta por los presupuestos y la querella por los fines. Filosofía, literatura y educación. En G. Hoyos, J. Serna, y H. Gutiérrez, *Borradores para una filosofía de la educación* (págs. 87-128). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Serna, J. (2011). *Las apuestas perdidas de Occidente: universales, inmortalidad y culto al presente*. Barcelona: Anthropos Editorial. Coedición UTP.
- Serna, J. (2012). Postmetafísica I. Seminario doctoral. *Lenguaje y Tiempo* (pág. 14). Pereira: Doctorado en ciencias de la educación: área pensamiento educativo y comunicación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*. 11 (1) p 33-43
- Skliar, C. (2007). *La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Panel: sujetos y contextos de la investigación educativa* (pág. 13). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Smith, R. (2006). Abstracción y finitud: educación, azar y democracia. *Devenires*, VII (13), 112-131.
- Sófocles. (1995). *Tragedias Completas*. Barcelona: R.B.A.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Vélez, B., y Orozco, C. (2014). *De la educación a la lengua: los fines y los medios*. México: Ediciones sin nombre.
- Vernant, J.-P. (2002). Mito y tragedia en la Grecia antigua. En J.-P. Vernant, y P. Vidal-Naquet, *Mito y tragedia en la Grecia antigua* (M. Armiño, Trad., Vol. I, págs. 17-136). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vernant, J.-P., y Vidal-Naquet, P. (2002). *Mito y tragedia en la Grecia antigua* (Vol. II). (A. Iriarte, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Watzlawick, P. (1979). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder.