



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**PEDAGOGÍA Y POSMODERNIDAD:
LOS ROSTROS OCULTOS DEL SUJETO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A
ESTHER HERNÁNDEZ TORRES

ASESORA
MTRA. VERÓNICA MATA GARCÍA

MÉXICO, MARZO DE 2011



FES Aragón



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Eros, mi vida.

Por mis muertos: Papá, Mavo y Tony.

Para mis amores: Elia, Israel, Jéssica, Leslie y Marina.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
MODERNIDAD Y PEDAGOGÍA: INCONFORMIDADES SUBTERRÁNEAS	12
1.1 LOS ROSTROS DE LA CRISIS: CONFIGURACIONES PERVERSAS DE LO MODERNO	13
1.2 LA PEDAGOGÍA MODERNA Y SUS MONSTRUOS: REFLEXIONES SOBRE UN PROYECTO EXCLUYENTE	27
1.3 EL SUJETO TRANSFIGURADO: LA CRISIS PENETRA LOS CUERPOS	37
CAPÍTULO 2	
LA EMERGENCIA POSMODERNA Y LA CONSTITUCIÓN DE OTRAS SUBJETIVIDADES EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO	47
2.1 SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL Y CULTURA POSMODERNA: MATICES Y PARADOJAS	48
2.2 ¿SUBJETIVIDAD EN EL PRESENTE? LOS ROSTROS OCULTOS DEL SUJETO	57
2.3 POSMODERNIDAD Y PEDAGOGÍA: APROXIMACIONES PARA UNA ARTICULACIÓN	65
CAPÍTULO 3	
EL SUJETO CONTRA SÍ MISMO: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INQUIETUD	74
3.1 EL SUJETO RASGANDO SUS ATADURAS COMO PRINCIPIO DE INQUIETUD	75
3.2 UNA <i>ÉTICA DEL INSTANTE</i> PARA UNA PEDAGOGÍA POSMODERNA	84
3.3 UNA PEDAGOGÍA DE LA INQUIETUD DESDE EL CUIDADO DE SÍ	91
CONCLUSIONES	101
NOVELIZACIÓN DE UNA FICCIÓN PEDAGÓGICA	
BIBLIOGRAFÍA	104

INTRODUCCIÓN

Los cuatro errores.

*El hombre ha sido educado por sus errores:
en primer lugar, nunca se veía de otro modo que incompleto;
en segundo lugar, se atribuía propiedades inventadas;
en tercer lugar, se sentía en un rango equivocado
respecto del animal y la naturaleza;
en cuarto lugar, inventaba siempre nuevas tablas de bienes
y las tomaba durante un cierto tiempo como eternas e incondicionadas,
de modo que ya ésta, ya aquélla pulsión humana
y aquel estado humano ocupaban el primer puesto
y eran ennoblecidos a consecuencia de esta estimación.
Si se eliminan del cálculo los efectos de esos cuatro errores,
queda eliminada también toda idea elevada
acerca de la condición humana, la humanidad y la <<dignidad del hombre>>*

Nietzsche

En los últimos años, se ha abusado de la noción posmodernidad. Como en la mayoría de los abusos, éste ha propiciado una polarización con respecto a sus implicaciones y contingencias en diversos ámbitos del saber, incluido el pedagógico. Paralelamente, la pedagogía ha devenido un campo de batalla conceptual y político con respecto a sus posibilidades y actuaciones en el presente. La intención que motiva la presente investigación estriba en construir una articulación entre estas dos nociones cuyo vértice es la cuestión del sujeto. Pretendemos, a partir de un intento de interpretación genealógica de los discursos modernos y posmodernos, establecer una mirada pedagógica que, diferente de la formación permita develar y construir las formas de relación pedagógica con la interpretación de la construcción de subjetividades alternativas al discurso dominante en el presente.

Cabe aclarar que la postura que guía el presente texto no es una defensa a ultranza del discurso posmoderno, se trata más bien, de un pretexto pensado a partir de una noción de lo posmoderno como sospecha frente a las determinaciones de la modernidad, por lo tanto como una posibilidad frente a sus coerciones. Asimismo y sobre el supuesto posmoderno de inclinación genealógica de desterrar lo soterrado por la razón moderna es que decidimos hurgar en el discurso pedagógico sobre la cuestión del sujeto. Sostenemos que, en la necesidad de privilegiar los aspectos que favorecían al orden dominante acorde a las necesidades de diferentes momentos históricos, el sujeto, lo humano, quedó minimizado, metamorfoseado en ciudadano, en hijo de dios, en estudiante y en maestro, en político, en productor, en consumidor... y la pedagogía utilizada como instrumento para potenciar estas condiciones. Así pues la orientación del presente texto está signada por la indignación. Es por ello que indaga, que construye, destruye y reconstruye al monstruo con

mirada lúdica que pretende ser una pedagogía de la inquietud, del cuidado de sí, de un sujeto cruentamente descarnado.

Una historia de la humanidad es la historia de los discursos que construyen, delimitan y constituyen a la humanidad. Es la historia de los discursos que pretenden construir con ciertas especificidades a los sujetos de su época. Asimismo es la historia de las resistencias de los sujetos ante aquél que se erige como discurso dominante, que pretende moldearlo. Es la historia de las voces calladas que constantemente gritan sin ser escuchadas frente a las voces siempre parlantes, a veces susurrantes que todos los oídos escuchan y que penetran conciencias. Es la historia de las luchas por la construcción del ser del hombre.

Pretender agotar esa pequeña historia se antoja una empresa imposible, aquí tan sólo miraremos en un momento de esa historia, el momento coyuntural en que juegan modernidad y posmodernidad un juego de seducción con la subjetividad, un juego en el que han sido ocultados otros -discursos- que también se quieren amantes de la subjetividad, y de subjetividades minimizadas que quieren ser protagónicas de la historia. Pretendemos abordar el problema de la construcción de sujetos en el presente frente al discurso dominante, es decir, frente al discurso de mercado y de consumo, a partir de la construcción de una relación entre pedagogía y posmodernidad, desde el supuesto de que el discurso de la posmodernidad, nos puede permitir pensar de manera diferente la construcción de sujetos y su relación con la pedagogía en el presente.

Para ello planteamos como necesario hurgar en los orígenes de la pedagogía griega, el principio de la *epimeleia heautou* como la inquietud de sí confrontada a las nociones privilegiadas por la pedagogía moderna, que van desde la formación, la educación, el aprendizaje... para retomarla como posibilidad a partir de la cuál construir una pedagogía que, en el marco de la cultura posmoderna, posibilite relaciones más humanas en el presente.

Desde mediados del siglo XX se han generado cambios importantes a nivel mundial, a este respecto podemos distinguir entre las modificaciones colectivas tanto en las relaciones de trabajo cada vez más específicas, una economía global y una política local, como en los conceptos básicos que identifican la época. Dichos cambios más que empíricos, como pueden ser la gran revolución tecnológica o incluso las modificaciones en el mapa, han sucedido a nivel del pensamiento, es a lo largo de este siglo que la modernidad (lejos de ese proyecto de progreso constante, sin falla y siempre hacia delante) deviene contradictoria. La modernidad no puede caracterizarse como un movimiento lineal, congruente y libre de contradicciones, muy por el contrario, incluso a lo interno del movimiento histórico moderno, caben las diferenciaciones.

No es de nuestro interés trabajar una historia de la Modernidad, sino fundamentalmente abordar a la modernidad en el reconocimiento de su crisis.

Al respecto Berman, divide a la modernidad en tres fases: de las cuáles nos interesa la tercera: "...En el siglo XX nuestra tercera fase y final... a medida que el público moderno se expande, se rompe en una multitud de fragmentos, que hablan idiomas privados o inconmensurables; la idea de la modernidad, concebida en numerosas formas fragmentarias, pierde buena parte de su viveza, de su resonancia y su profundidad, y pierde su capacidad de organizar y dar un significado a la vida de las personas. Como resultado de todo esto nos encontramos hoy en una edad moderna que ha perdido el contacto con las raíces de su propia modernidad."¹, raíces que se ubican en los conceptos centrales de la época como son la razón, la ciencia, el progreso, el orden. Para Berman las contradicciones de este momento histórico se gestan en la relación que guarda el discurso moderno y la manera de vivir la modernidad de los sujetos de la época, que son la expresión de la ruptura y la contradicción.

La posición de Berman nos permite reconocer dos posturas con respecto a la crisis de la Modernidad: una primera (en la cuál ubicamos al autor) en la que la intención del reconocimiento de la crisis, tiene que ver con un afán de vuelta al pasado, que pretende encontrar los elementos perdidos o distorsionados en el devenir moderno, para recuperarlos y reorientar su camino en el presente, es decir, una vindicación desde ella para ella misma, a este respecto, se utilizan las concepciones de la modernidad adjetivada como tardía, reflexiva, hipermodernidad y en el último de los casos, como contramodernidad. El acento de estas propuestas es que, si bien reconocen sus fracasos históricos y la aceleración de los cambios en el presente, aún confían en que a través de la reivindicación de sus conceptos centrales (como la construcción de un orden mundial, a través de procesos de racionalización de los sujetos, aunque sea en lo microfísico) es posible construir si no "el proyecto", por lo menos sí "un proyecto" de futuro que permita al sujeto expresarse como actor social, tanto en su transformación individual como colectiva. Al respecto podemos ubicar a autores como Habermas, Touraine, Giddens, Beck.²

En una segunda postura ubicamos las concepciones en las que la Modernidad por sí misma no ofrece ninguna salida, es decir, en la que la crítica a ésta no se realiza como una nueva posibilidad o como una superación. Sin embargo en esta misma posición podemos ubicar dos vertientes: una en la que se afirma que la Modernidad ha terminado, al respecto de la cuál es ilustrativo Luhmann y su *Teoría de Sistemas*; y otra que se asume como discurso crítico de la Modernidad pero que sin embargo, se reconoce dentro de ella, nos referimos a una acepción de la posmodernidad, en la que encontramos a Lyotard y Bauman, por ejemplo.

Retomamos la concepción de Berman sobre la Modernidad en su tercera fase, por los elementos caracterizados en ella, por trabajarse como una época contradictoria, sin embargo, no compartimos la intención del autor, éste al

¹ Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Siglo XXI, 2° edición, 1989, México, p.3.

² Al respecto las posiciones de Habermas en *El discurso filosófico de la modernidad*, de Touraine en su *Crítica de la modernidad*, y el texto *Las consecuencias perversas de la modernidad* en el que escriben Giddens y Beck.

caracterizar a la Modernidad, regresa a las raíces de ésta para encontrar los elementos que podrían recomponer el presente, al respecto menciona: "...podría resultar que el retroceso fuera una manera de avanzar, que recordar los modernismos del siglo XIX nos diera la visión y el valor para crear los modernismos del siglo XXI... Apropiarse de las modernidades de ayer puede ser una crítica para apropiarse de las modernidades de hoy y un acto de fe en las modernidades –y en los hombres y mujeres modernos- de mañana y de pasado mañana"³ el argumento se trata de una invitación que busca los elementos perdidos para recomponer el presente. Por nuestra parte nos ubicamos en un regreso que nos permita comprender-nos y repensar-nos, no necesariamente para recuperar las promesas del pasado y aplicarlas como solución en la actualidad, sino como posibilidad de pensar nuevas formas de relación en el presente. La Modernidad a la que hace referencia Berman es contradictoria: a partir de sus centros crea sus propias paradojas, sus contradiscursos.

Para Touraine se ha privilegiado una imagen de la Modernidad que es la de la racionalización, pero al hacerlo, se ha dejado de lado su otra cara, que a decir de este autor, es el sujeto. Precisamente la relación *sujeto – modernidad* es una de las pautas a partir de las cuáles construye su propuesta de Modernidad, por lo que afirma "...no hay modernidad sin racionalización, pero tampoco sin la formación de un sujeto-en-el-mundo que se sienta responsable de sí mismo y de la sociedad"⁴, menciona que dicha época se ha definido por la eficacia de la racionalidad y por la dominación del mundo a través de la ciencia y de la técnica, sin embargo "...esa visión ni da una idea completa de la modernidad e incluso oculta su mitad: el surgimiento del sujeto humano como libertad y como creación"⁵. En este sentido la crítica a la modernidad está dirigida al olvido de la cuestión del sujeto, en pro de la racionalización. El sujeto por la racionalización es el sujeto que ha de adquirir cierto valor siempre que sea portador del conocimiento científico. La escuela ha de ser la encargada de ella preocupándose por extirpar las creencias e influencias familiares del espíritu de los niños; en este sentido el sujeto no está negado por completo, sin embargo se le entiende principalmente como "...la creación de un mundo regido por leyes racionales e inteligibles al pensamiento del hombre. De manera que la formación del hombre como sujeto se identificó, según puede verse en los programas de educación, con el aprendizaje del pensamiento racional y con la capacidad de resistir a las presiones de la costumbre y del deseo para someterse únicamente al gobierno de la razón"⁶, dicho argumento habla de la relación entre la construcción del sujeto de la modernidad como sujeto de razón y la pedagogía.

Como producto de los absolutos modernos centrados en el orden, el progreso y la razón, y bajo el entendido de que en la construcción de una imagen de realidad se hace necesaria la construcción de una imagen de sujeto, así mismo se hacen necesarias las prácticas por las cuáles la imagen de realidad y la imagen de sujeto han de ser concordantes. Una sociedad en

³ *Ibíd.*, p. 27.

⁴ Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 1994, p. 203.

⁵ *Ibíd.*, p. 205.

⁶ *Ibíd.*, p. 206.

movimiento hacia el futuro como construcción de éste, una sociedad de las luces, de la erudición, una sociedad de la razón ha de construir su sujeto a través de la pedagogía. Como menciona Meneses "...toda la pedagogía de la modernidad admite el problema de la formación y lo toma como propio...la idea de formación ocupaba un lugar importante en la reflexión pedagógica"⁷, aunque si bien con sus matices específicos, y hoy en día aparentemente fuera del terreno de la pedagogía⁸, representado hoy por nociones como educación, aprendizaje o capacitación.

Es esta posición privilegiada de la pedagogía como discurso de la construcción de sujetos en la modernidad, la que nos lleva a la pregunta ¿qué aspectos de la construcción del sujeto dejó fuera el discurso pedagógico a lo largo de la modernidad, son acaso estos los que en el presente se revelan e intentan asomar a la luz? ¿qué sentidos otorgó al sujeto y cuáles negó o silenció a través de sus prácticas?

En la constitución misma del discurso moderno se gestaron los elementos que habrían de vulnerarlo, precisamente fuera de aquello que la modernidad colocaría como absolutos. Estos elementos irían cobrando fuerza a lo largo de la consolidación del discurso origen, como crítica a las contradicciones que genera cualquier absoluto al dejar fuera de sí, elementos inherentes al proceso mismo de la modernidad. La crítica planteada por Touraine surge del reconocimiento de su cara oculta, ésta no es una figura única llamada racionalización. Hay "...dos figuras vueltas la una hacia la otra y cuyo diálogo constituye la modernidad: la *racionalización* y la *subjetivación*"⁹. No sólo Touraine considera que este dominio de la razón sobre otras esferas de lo humano, constituye el punto flaco de la modernidad. También el discurso posmoderno, con sus matices aborda dicha cuestión.

Tanto Vattimo como Habermas coinciden en considerar a Nietzsche como el origen filosófico, el punto de partida del discurso postmoderno. Habermas ve en el discurso nietzscheano, los "retoños de la postmodernidad", puesto que se aleja de la lógica de significación y resignificación de los absolutos. Si bien desde la constitución misma de la Modernidad y de la Razón como centro organizador de ésta se han hecho críticas en un intento de resignificación del concepto razón, éstas no escapan a las mismas determinaciones del discurso moderno, se realizan desde él y para él mismo, Nietzsche rompe con esa lógica al hablar de "lo otro de la razón", de lo inefable (que para poder expresarse sin embargo, no escapa a los límites del lenguaje) pero que se coloca desde fuera de ella, la crítica de Nietzsche a la modernidad abandona su contenido emancipatorio que siempre lo será vía el intelecto, para descobijar al sujeto de sus certezas.

⁷ Meneses, Gerardo, *Formación y teoría pedagógica*, Lucerna Diogenis, México, 2002, p. 17.

⁸ Respecto a la formación "...en la actualidad no ocupa ya más ese sitio, sino sólo cuando se piensa a la pedagogía en términos de proyecto cultural o político-epistémico. La obsesión por la eficiencia, la velocidad y el vértigo, la incertidumbre e inmediatez que se palpan en los actuales discursos sociales, dejan ver una sedimentación de la profundidad de los discursos pedagógicos de antaño y la metamorfosis de la palabra formación en función a la productividad, el pacto social y el mercado" en ídem.

⁹ Touraine, op. cit., p. 205.

La modernidad ya no se basta a sí misma para comprenderse en sus fracasos pues ha dejado de lado elementos constitutivos de lo humano que gritan desde la ausencia de lenguaje. La posmodernidad pone el acento no en la razón y lo irracional, sino sobre todo, en lo otro de la razón, en la pasión, el cuerpo, la imaginación; la posmodernidad destapa las cloacas del sujeto dejando salir todo su hedor y provocando el vómito de los modernos. Quita al sujeto racional como centro organizador del universo, evidenciando su nimiedad y manipulabilidad.

Para Vattimo la modernidad se caracteriza por los conceptos de novedad y superación, la modernidad es "...la época de la superación, de la novedad que envejece y es sustituida inmediatamente por una novedad más nueva, en un movimiento incesante que desalienta toda creatividad al mismo tiempo que la exige y la impone como única forma de vida...si ello es así entonces no se podría salir de la modernidad pensando en *superarla*"¹⁰, que es precisamente a lo que se niega Nietzsche. Retomando la obra *Humano demasiado humano*, Vattimo remarca la idea de que el descubrimiento de la verdad misma como fundamento para realizar una crítica de los valores superiores de la civilización es imposible, puesto que la noción de verdad así mismo es un valor que se diluye, se disuelve, dicho de otro modo *Dios muere*. "Según Nietzsche, se sale realmente de la modernidad con esta conclusión nihilista. Puesto que la noción de verdad ya no subsiste y el fundamento ya no obra, pues no hay ningún fundamento para creer en el fundamento, ni por lo tanto creer en el hecho de que el pensamiento deba 'fundar', de la modernidad no se saldrá en virtud de una superación crítica que sería un paso dado todavía en el interior de la modernidad misma. Manifestase así claramente que hay que buscar un camino diferente."¹¹ Para Vattimo esta concepción nietzscheana es el nacimiento de la posmodernidad en filosofía.

Ese salir de la modernidad, no es en tanto una superación histórico temporal, es decir, no implica que el post de postmodernidad signifique una superación histórica en la que la primera queda en el pasado, puesto que esto implicaría un encerrarse en la percepción moderna del tiempo. Antes bien el salir de la modernidad, es un salir de su lógica de pensamiento, es un tomar distancia que nos permite comprenderla pero no desde sí misma, aún más, no sólo comprender la modernidad, sino fundamentalmente, aquello que deja de lado.

El discurso posmoderno se caracteriza por su ejercicio de crítica. Lyotard plantea que todo aquello que es recibido como verdad por la modernidad, debe ser objeto de sospecha¹², así "Lo posmoderno sería aquello que alega lo impresentable en lo moderno y en la presentación misma; aquello que se niega a la consolación de las formas bellas, el consenso de un gusto que permitiría experimentar en común la nostalgia de lo imposible; aquello que indaga por presentaciones nuevas, no para gozar de ellas, sino para hacer sentir mejor

¹⁰ Vattimo, Gianni, *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Gedisa, España, 1987, p. 146.

¹¹ *Ibíd.*, p.p. 147-148.

¹² Lyotard, Jean-Francoise, *La Posmodernidad (explicada a los niños)*, Gedisa, México, 1989, p. 23.

que hay algo que es impresentable... *Posmoderno* será comprender según la paradoja del futuro (post) anterior (modo)¹³.

Si bien este discurso se presenta a la historia como una crítica a los dogmas de la modernidad, incluso como un discurso que posibilita nuevas formas de comprensión del sujeto más allá de su cualidad racional y susceptible de ser tal en el ámbito público, reivindica las posibilidades eróticas del sujeto también en el ámbito público, dado que la modernidad silenciaba este aspecto y lo condenaba a la vida privada. Lo posmoderno, como estetización de la vida cotidiana (Vattimo) pone en el centro del debate público el placer sexual y la erótica, al cuerpo como espacio de libertad y no como ámbito de control y censura. Lo posmoderno como un discurso alternativo frente al discurso dominante también pone en entredicho la rigurosidad planteada como necesaria en la construcción del conocimiento y propone que hay conocimientos que se inscriben y se gestan en otro ámbito al científico instrumental, propone que hay saberes (Lyotard, Foucault) que se producen más que paralela, subterráneamente al discurso moderno.

Sin embargo, la lógica de consumo y el mundo de los mass media, se ha apropiado de algunos elementos de lo posmoderno trivializando su sentido; el cuerpo, la libertad de sujeto, la erótica... hoy el consumismo retoma al cuerpo y hace de él un culto y el espacio perfecto de inserción de los productos e ideas que vende, insta al sujeto a tomar las riendas de su propia vida (vía la superación personal), lo llama a ser dueño de su cuerpo y explotar de placer. En ese sentido, la posmodernidad ha devenido multiplicidad de discursos y prácticas que asimismo se llaman, más bien, son llamadas posmodernas y que quizá sólo tengan en común, la supuesta defensa a ultranza de "la libertad" del sujeto. El énfasis en el cuerpo, en la libertad, en la construcción de la existencia como creación estética, perfectamente se pueden encontrar en tarros con lociones y frascos con pastillas maravillosas, se han trivializado las concepciones de estética y libertad, la libertad lo es para comprar.

Las críticas posmodernas han sido abanderadas por el mercado. Una actitud filosófica, una actitud de sospecha, se ha visto profundamente mancillada. Radicalización de lo posmoderno es la supuesta sinrazón de los sujetos auspiciada por los medios electrónicos, frente a esto recordemos la propuesta de Lyotard, postmoderno como mirada aguda y actitud crítica. Discurso que surge como alternativo y que en algunos sectores y bajo condiciones particulares se empieza a erigir como discurso dominante. Discurso al igual que el moderno, que perfila subjetividades que perviven en aparentes espacios y tiempos comunes, lo que provoca la sensación de vivir en dos mundos.

Frente al discurso del sujeto que se erige como ciudadano y constructor del Estado en la primer modernidad, del sujeto de la formación que construye un proyecto a futuro a partir de la comprensión de su presente, el sujeto de las relaciones y realidades políticas, sujeto que termina hartándose de las responsabilidades que implica su posición pública, que se deslinda de asumir

¹³ *Ibíd.*, p. 25.

su momento histórico... frente al sujeto del orden moderno se contrapone el sujeto en apariencia holgado de libertad, el sujeto del formateo y del consumo, el sujeto del instante, de las relaciones y realidades virtuales, que se encuentra desconcertado al no encontrar límites para sus deseos, el ¿mal? llamado sujeto posmoderno.

Frente al sujeto del orden coercitivo, el sujeto de la libertad asfixiante, paradójicamente de lo que más se necesita en uno y otro momento es de lo que más se carece. Nos interesa aquí mostrar una suerte de diversificación de discursos dominantes en el presente, que bien puede mostrarse como un híbrido en el que los elementos de la modernidad que sobreviven son utilizados retomándose en tanto el uso que puede hacerse de ellos, y en el que los elementos del discurso posmoderno son desvirtuados y amañados por los medios de información eliminando sus posibilidades de construcción de sentido. Ambos presupuestos, modernos y posmodernos, manejados a antojo del discurso del consumo y del libre mercado, consumo e intercambio tanto de objetos materiales como de conocimientos, de informaciones y de subjetividades.

Bosquejado así nos encontramos en un momento de la historia en que los procesos de dominio y control, así como de creación de los diferentes modos de ser y de estar en el mundo, están cobrando dimensiones monstruosas en tanto que, precisamente las posibilidades de la diferencia se ven minimizadas y cada vez con mayor intensidad se erige una totalidad totalizadora, aunque disfrazada de diversidad, que impregna y crea las subjetividades del presente, “Hay que recordar que la subjetividad no es propia de un individuo aislado, sino que se sitúa en un tejido amplio de interrelaciones y responde a creencias, sensibilidades y mitos comunes”¹⁴ que son inyectados a través de imágenes en los sujetos con formas de control que se vuelven sutiles, que se presentan como entretenimiento o “cultura”, a través de los medios con los que se busca que todo mundo tenga acceso, los mass media. Mitos comunes que son dictaminados en una estrecha relación por los discursos y recursos de la comunicación-información, las relaciones económicas y los discursos educativos.

En el presente ¿por medio de qué procesos y con qué cualidades se problematiza el proceso constitutivo o constructivo del sujeto? ¿puede considerarse a la formación como parte de dicho proceso, o ha de mirarse como posibilidad de lectura crítica por parte del sujeto en un mundo cegado por la aparente y luminosa magnificencia del mercado? en este sentido ¿es susceptible de construirse en la relación pedagogía-posmodernidad una pedagogía de la inquietud, una pedagogía del cuidado de sí?

Frente a las pedagogías que se han perfilado como posmodernas, nos interesa desterrar los rostros de una pedagogía de la inquietud por el sí mismo. El cuidado de sí implica la pregunta por el sí mismo. Desmantelar los discursos de constitución del sí mismo y, como práctica de sí, construir los fundamentos de un ser diferente, lo que nos provoca la interrogante ¿en el presente se

¹⁴ Sánchez, Antulio, *La era de los afectos en internet*, Océano, México, 2001, p. 126.

pueden construir relaciones entre los sujetos más allá del mero intercambio comercial y de consumo? De ser así ¿han de fundamentarse en el cuidado de sí como posibilidad de relaciones pedagógicas éticas?

Condiciones propias de la época en las que precisamente las caracterizaciones del espacio pierden solidez para volverse sumamente etéreas y en las que la relatividad del tiempo, paradójicamente es tangible. Atravesando esa imagen, o quizá siendo atravesado por ella, está en juego el sujeto del presente. Frente a ello decidimos luchar por la emergencia de una pedagogía que de cara a las condiciones del presente apueste por el cuidado de sí y que decidimos nombrar: pedagogía de la inquietud.

Huellas metodológicas. Se nos antoja una investigación de la incertidumbre, de la controversia; siguiendo a Bachelard: “Se ha dicho frecuentemente que una hipótesis científica que no levanta ninguna contradicción no está lejos de ser una hipótesis inútil. Lo mismo, una experiencia que no rectifica ningún error, que es meramente verdadera, que no provoca debates ¿a qué sirve? Una experiencia científica es, pues, una experiencia que *contradice* la experiencia común”¹⁵ A este respecto, las nociones de que la investigación tiene que ser verdadera, que ha de concordar con “la realidad”, se resquebrajan. Construir es, precisamente, construir sobre lo destruido, no seguir elevando los pisos del conocimiento legitimado.

En un momento de la historia en el que la modernización y la sociedad (identificada con el consumo y la necesidad de la relación por redes de información al mismo tiempo que devastada por la pobreza y las incongruencias) ha rebasado el proyecto moderno de la construcción del ciudadano a través de la pedagogía, en un momento de la historia en el cuál se pone en entredicho aquello que huele a modernidad (vieja o modernizada), y en el que se rozan la vida productiva-(desempleada)-consumista de las sociedades postindustriales (informacionales) y la cultura del desenfado y el desenfreno angustioso de la sospecha postmoderna ¿qué ha pasado con el sujeto en la discontinuidad histórica que comprende la crisis de la modernidad y la emergencia del pensamiento posmoderno, particularmente en su relación con la pedagogía? ¿es posible seguir pensando como proyecto de construcción del sujeto a la formación y a la pedagogía modernas? ¿no acaso fueron estas mismas instancias con su necesidad de razón y absolutos las que provocan el sollozo del sujeto en el presente? El planteamiento de estas preguntas nos conduce a pensar que en la discontinuidad histórica del saber crisis moderna-emergencia postmoderna, a partir de sus discursos dominantes, desde los absolutos de la razón hasta la exigencia a ultranza de la libertad del sujeto en los cuáles ha construido la pedagogía la práctica de la formación, se han soterrado subjetividades que se han pensado como peligrosas pero que, sin embargo, por su fuerza han tenido que asumirse como parte de proyectos de dominación más finos, nos referimos al sujeto del deseo y del cuerpo que hoy se ha anestesiado por el discurso de mercado.

¹⁵ Bachelard, Gastón, *La formación del espíritu científico*, S. XXI, 9º edición, México, 1981, p. 13.

Consideramos central hablar de las posibilidades de lo humano que se juegan en la relación postmodernidad-pedagogía y que caracterizamos como subjetividades emergentes, puesto que se trata de rostros ocultos que intentamos desmantelar en este trabajo. Al hablar de la relación postmodernidad-pedagogía pensamos en una correspondencia en construcción cuyos matices intentamos trabajar en esta investigación, con un signo particular: la resistencia ante los discursos que deliberadamente definen las posibilidades del ser sujeto, resistencia que es del sujeto que se construye.

La orientación metodológica de esta investigación es genealógica, por diversas razones, sin embargo a partir del siguiente argumento de Foucault creemos poder desglosarlas mejor, en la actividad genealógica: "... Se trata en realidad de hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un acontecimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien... [Se trata] de la insurrección de los saberes, y no tanto contra los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico... la genealogía debe conducir la lucha justamente contra los efectos de poder de un discurso considerado científico"¹⁶, en este sentido, es importante puntualizar un aspecto: la actividad genealógica es fundamentalmente una actividad en la que se hacen jugar las relaciones de poder, con la intención de hacer emerger los saberes que han sido despreciados, soterrados históricamente.

En este juego de insurrección se posibilita la construcción de relaciones diferentes a las legitimadas. Parafraseando a Foucault la genealogía refiere a la pregunta ¿qué somos hoy en la contingencia histórica que nos hace ser lo que somos?, en este sentido, intentamos acercarnos a matizar porqué en la dirección seguida por la coyuntura modernidad-postmodernidad el saber pedagógico en su relación con la construcción de sujetos tomó las direcciones de la educación, de la formación y posteriormente del aprendizaje y no otro cualquiera de los posibles. En esos otros posibles interesa trabajar la inquietud por el cuidado de sí en la construcción de subjetividad, entendida "...como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo"¹⁷

Organizamos la investigación en tres momentos: un primer momento nombrado **discontinuidades** en el que se trabajó históricamente la crisis de la modernidad en su articulación con las simientes del pensamiento postmoderno; un segundo momento nombrado **emergencias** en el que se trabaja el acaecimiento del discurso y sujeto postmodernos, así como un atrevimiento de articulación pedagogía-posmodernidad; el último momento lo hemos nombrado **genealogías** por considerarlo el momento en el que construimos la lucha contra los discursos científicos y tecnócratas de la pedagogía, con la pretensión de construir miradas diferentes de relación pedagógica en el presente. Cabe decir que esos momentos no están expuestos en un orden netamente lineal, cada uno se corresponde con los otros y es necesario trabajarlos de manera

¹⁶ Foucault, Michel, *Genealogía del racismo*, Altamira, 1996, p.19.

¹⁷ Foucault, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, España, 1990, p. 21.

articulada para poder comprenderlos, así aunque en **discontinuidades** se enfaticé el trabajo histórico este seguirá apareciendo a lo largo de toda la investigación; el ámbito de relación del sujeto con el saber pedagógico, aunque se privilegie en **genealogías**, aparece a lo largo de la investigación con sus matices específicos; el saber postmoderno está presente en un tratamiento histórico con la modernidad en el primer momento, como marco de interpretación en el tercer momento, aunque el espacio de profundidad de dicho saber se trabaje en **emergencias**. Cabe aclarar que la exposición de los momentos está en estrecha articulación a la estructuración del capitulado.

Discontinuidades. Planteada la intención metodológica de nuestra investigación no podemos tomar a la historia como una consecución plana de hechos relevantes, en la que hemos dejado atrás la modernidad para ingresar a la era postmoderna. En absoluto. La historia trabajada genealógicamente refiere a una historia de las discontinuidades, de los accidentes, y es en ese sentido que nos interesa trabajar los discursos que dan cuerpo al presente trabajo, en su crisis; las discontinuidades marcan el surgimiento de las simientes de pensamiento postmoderno en pleno apogeo de lo moderno. Así, trabajamos a la modernidad en su crisis, es decir, en las críticas que se realizan a dicho proyecto. Críticas dirigidas a sus incongruencias: al totalitarismo disfrazado de democracia, a los absolutos encubiertos de libertad, a la opresión enmascarada de razón, a la prisión de los cuerpos disimulada como escuela, a la exclusión revestida de pedagogía, al sometimiento ataviado de formación; y enmarañado en ese juego de disfraces comenzamos por construir el saber de los sujetos y sus subjetividades en metamorfosis, la crisis moderna penetrando en el cuerpo y en las prácticas del sujeto en el que brotan las inquietudes posmodernas.

Emergencias. Delineada la crisis moderna en su relación al saber pedagógico, trabajamos fundamentalmente la emergencia posmoderna como parte del pensamiento moderno a partir del siglo XIX y hasta su conceptualización histórica a mediados del XX, en donde nos detuvimos a trazar los matices de éste con las características del proceso de modernización, el esfuerzo se centró en matizar lo postmoderno como condición. En este tenor pretendimos construir nodos de articulación de lo postmoderno con el saber pedagógico desde una relativización de lo humano, a partir de ella dibujamos a la subjetividad en el presente como una subjetividad subterránea, oculta.

Genealogías. En este momento trabajamos estrechamente la relación pedagogía-posmodernidad a través de actividades del sujeto que consideramos como prácticas pedagógicas del presente. La relación con el contexto y la caracterización del presente van de la mano con la particularidad de cada una de estas prácticas. Primero trabajamos la posible relación entre la formación y la postmodernidad, caracterizada en el presente como una muerte de la pedagogía moderna. Trabajamos a la subjetivación como práctica de sí en un intento de articulación de la pedagogía con la postmodernidad en el presente haciendo patente el deseo de conceptualizar una pedagogía de la inquietud como una pedagogía del cuidado de sí. En cada construcción hicimos jugar al sujeto entre redes y resistencias, entre ataduras y navajas.

CAPÍTULO 1

MODERNIDAD Y PEDAGOGÍA: INCONFORMIDADES SUBTERRÁNEAS

- 1.1 LOS ROSTROS DE LA CRISIS: CONFIGURACIONES PERVERSAS DE LO MODERNO
- 1.2 LA PEDAGOGÍA MODERNA Y SUS MONSTRUOS: REFLEXIONES SOBRE UN PROYECTO EXCLUYENTE
- 1.3 EL SUJETO TRANSFIGURADO: LA CRISIS PENETRA LOS CUERPOS

¡lo que al principio era apariencia se termina convirtiendo casi siempre en esencia, y actúa como esencia!
Nietzsche

La relación existente entre el proyecto de modernidad y el desarrollo de la pedagogía es sumamente estrecho. La pedagogía de nuestros días tiene su razón de ser en su constitución moderna. Fijaremos más que un límite histórico, un límite conceptual, es decir, nos abocaremos al momento de escisión de la modernidad, a sus crisis y lo que significan éstas para el quehacer pedagógico. Considerando a la pedagogía como un proyecto de la modernidad a través del cuál vehiculizaría sus principios para construir a los sujetos de la época. Si analizamos a la modernidad en crisis, necesariamente su proyecto atraviesa por un momento de escisión. La pedagogía como la conocemos atraviesa una profunda crisis cifrada en su relación con la modernidad, en un sentido, la pedagogía se torna obsoleta para el proyecto político si no cumple con los supuestos agonizantes de la modernidad.

Partimos del supuesto de que en el presente, la relación modernidad-pedagogía se ha tensado de tal manera que llega a ser insoportable, que tan sólo se mantienen unidas por conveniencia; que tras esa aparente cordialidad, que tras esa búsqueda de nuevos retos cifrados financiera y tecnológicamente se encuentran soterradas, una serie de inconformidades que están a punto de estallar. Se han manifestado como pequeños brotes de insurrección dentro del saber pedagógico, brotes que van cobrando cada vez mayor fuerza. Lo que empezó como un murmullo tímido hoy se expresa con aullidos y gritos estridentes.

Para poder dar cuenta de dichas inconformidades nos hemos propuesto trazar un camino que parte de un rasgo de la modernidad que desde nuestra perspectiva, abre la brecha a un tejido de consecuencias que lazarán a la época moderna con el saber pedagógico: la descentración de Dios por el hombre y la necesidad de dotar de humanidad al hombre a través de la razón. **Como hilo conductor para trazar dicha relación nos valemos de la**

construcción de la imagen de rostro a partir de su derivación del concepto máscara; es decir, derivamos la imagen de rostro como descarnamiento pedagógico de los discursos-máscaras que constituyen el rostro del sujeto soterrado por la modernidad.

En la primera parte de este capítulo nos encargamos de abordar el carácter excluyente de la modernidad, ciframos los rostros de la crisis moderna precisamente en sus exclusiones y someramente abordamos el papel de la pedagogía en este juego de poder que comanda el sujeto. En el segundo punto profundizamos en los elementos constitutivos de la pedagogía moderna estrechamente vinculados en la práctica y reflexión pedagógica de la época materializados en la institución escolar. Partimos del supuesto de que, al erigirse la pedagogía moderna cimentando sus prácticas en la escuela, contribuyó a fundar las inconformidades que guían la construcción de este texto. No reducimos lo pedagógico a la cuestión escolar, sin embargo, el desarrollo histórico de la pedagogía moderna en relación al carácter que sobre lo excluyente investigamos, nos obliga a detenernos en esta institución. El tercer punto se expresa como una corporeización de los dos anteriores al reconocer que, de manera silenciada, el cuerpo ha formado parte de la construcción de éstos, a partir de lo otro de la razón y de los ejercicios de control por normalizar a los sujetos, se devela al cuerpo como el espacio de penetración de la crisis y de transfiguración del sujeto del presente.

1.1 LOS ROSTROS DE LA CRISIS: CONFIGURACIONES PERVERSAS DE LO MODERNO

El rostro no es un Todo armonioso de la epifanía deslumbrante de un “rostro humano”, el rostro es algo cuya mirada obtenemos cuando tropezamos con un rostro grotescamente distorsionado, un rostro que padece un tic o mueca desagradables, un rostro que nos enfrenta precisamente cuando el prójimo “pierde su rostro”... lejos de representar la autenticidad absoluta, ese rostro monstruoso es más bien la encarnación de la ambigüedad de lo Real, el punto extremo/imposible en el cuál los opuestos coinciden, en el cuál la inocencia de la vulnerable desnudez del Otro coincide con la pura maldad
Levinas

La modernidad ha sido caracterizada como una época en la que cobran fuerza los conceptos: humano, razón, orden, progreso, futuro, ciencia. Se erigió como un tiempo de liberación, de dignificación humana, una ruptura con el mundo gobernado por la imagen divina y sus restricciones; en suma como una posibilidad de renacer, de no cometer los errores del pasado, de jamás volver a sus barbarismos y sus absurdos, de mirar y caminar hacia adelante. En su momento, la Modernidad, era la representación perfecta del despertar¹⁸. Sin

¹⁸ Una caracterización crítica de esta concepción de la modernidad: “...Occidente vivió y concibió la modernidad como una *revolución*. La razón no reconoce ninguna adquisición, por el contrario hace tabla rasa de las creencias y formas de organización, sociales y políticas que no descansen en una demostración

embargo, la imagen no siempre se corresponde con la realidad y ese es el caso de lo moderno. En el presente texto, pretendemos abordar lo ocultado por la imagen; dismantelar la escenografía moderna y desenmascarar los signos de la modernidad con la finalidad de hacer emerger los rostros que signaron la crisis de tan discutido momento histórico.

Los procesos que originaron la modernidad y que configuran el presente están marcados en su origen de manera paradójica: a favor de la liberación de una visión mitológica del mundo a través de la racionalización que se erigió como la única posibilidad de conocer la naturaleza, razón por la cual fue signada por el dominio. Lo que pretendió ser un momento liberador estuvo viciado desde un principio conformándose históricamente como un proceso eminentemente antimoderno. El sentido y la libertad se sometieron a favor de la funcionalización del mundo. La Modernidad, en aras de su autoconservación, liquidó su propio sentido y todo lo no idéntico, lo alegórico. Parafraseando a Adorno, al pretender excluir al mito del pensamiento humano, la Ilustración devino mitología. En el prólogo de la *Dialéctica de la Ilustración*, los autores hacen evidente esta ambigüedad: “La aporía ante la que nos encontramos en nuestro trabajo se reveló así como el primer objeto que debíamos analizar: la autodestrucción de la Ilustración. No albergamos la menor duda –y ésta es nuestro *petitio principii*- de que la libertad en la sociedad es inseparable del pensamiento ilustrado. Pero creemos haber descubierto con igual claridad que el concepto de este mismo pensamiento, no menos que las formas históricas concretas y las instituciones sociales en que se halla inmerso, contiene ya el germen de aquella regresión que hoy se verifica por doquier. Si la Ilustración no asume en sí misma la reflexión sobre este momento regresivo, firma su propia condena”¹⁹ Dicha contradicción se ha radicalizado en el presente, sin embargo ya desde Hegel era evidente al reconocer que la Ilustración al elevar a absoluto algo finito, había erigido en la razón un ídolo.

Esta paradoja no sólo evidencia el signo mitológico como absolutismo, sino que las pretensiones de libertad terminaron por fin mostrando rasgos autoritarios²⁰ que delinear los actuales intentos por reivindicar la Modernidad, pero al caso viene la pregunta ¿tiene sentido resignificar un proceso que se ha perdido una y otra vez en el laberinto de sus aporías?

La pedagogía ha intentado recorrer ese laberinto una y otra vez. Nos interesa abordar un sentido de la Modernidad que, desde nuestra perspectiva, abre la brecha para entrelazarse con la pedagogía, es decir, un rasgo que origina la necesidad de pensar en la formación de sujetos de la época. Interesa pues, deshacer el tejido de supuestos que inciden en la necesidad de conceptualizar lo humano, por lo tanto en la necesidad de pensarlo y de crear proyectos para lograr dotar de humanidad al hombre.

de tipo científico... Y esos intentos estuvieron constantemente sostenidos por la convicción de que al hacer tabla rasa del pasado los seres humanos quedan liberados de las desigualdades transmitidas, de los miedos irracionales y de la ignorancia” en Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, op. cit., p. 19.

¹⁹ Adorno y Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, España, p.53.

²⁰ Siguiendo a Adorno y Horkheimer “...la Ilustración es totalitaria como ningún otro sistema. Su falsedad no radica en aquello que siempre le han reprochado sus enemigos románticos: método analítico, reducción a los elementos, descomposición mediante la reflexión, sino en que para ella el proceso está decidido de antemano” en *Ibíd.*, p.78.

Consideramos la descentración en el discurso de Dios por el Hombre, como un signo que anuda a la Modernidad con la pedagogía. *Dios ha muerto* dictó Nietzsche como lo que hoy es, la caracterización perfecta de la ruptura histórica acaecida en Europa alrededor del siglo XVII. Con la muerte de dios, agoniza también la institución eclesiástica como semillero de siervos de dios - hombres, es decir, la institución encargada hasta el momento de diseñar y dirigir los planes de la vida diaria y la reglamentación familiar, la institución encargada de dotar de conocimiento y formación eclesiástica a los futuros monjes y de mantener en orden al pueblo infundiéndole el temor divino, comenzaba a ser vista como una traba para el desarrollo de la humanidad y sus potencialidades. ¿Qué consecuencias políticas y pedagógicas acarrea dicho descentramiento? A pesar de todo, de las pretensiones liberadoras de la luz, del Iluminismo, el referente inmediato de mundo era Dios como absoluto y de esta inmanencia, la modernidad heredó una visión que dominó sus potencialidades. La libertad devino prisión.

La Iglesia se acomodó paulatinamente en relación con el Estado haciéndose manifiesta su relación a partir de lo planteado en el Concilio Vaticano II en el que se regulan las relaciones Iglesia-Estado basándose sobre todo en la Declaración *Dignitatis Humana* planteando la obligación del Estado de garantizar la libertad religiosa; a partir de este hecho, entre 1851 y 1980 se han firmado más de cuarenta *concordatos* internacionales (sin contar los tratados locales), así por ejemplo y por su relevancia, el Tratado de Letrán de 1929 en el que se reconoce al Estado de la Ciudad del Vaticano bajo la exclusiva soberanía del Sumo Pontífice²¹ hasta los concordatos que regulan la cuestión escolar, pasando por las constantes opiniones de los altos jerarcas de la iglesia en cuestiones de la vida política y económica de diversos países. Particularmente, la Iglesia influyó en lo que sería una visión dominante de la pedagogía en la que ésta heredó la necesidad de construcción de una imagen a la cuál llegar, en el pasado dios, en el presente en ciernes, lo humano.

En la constitución misma de lo moderno, se entretejieron aquéllos dispositivos que imposibilitarían un desarrollo pleno del proyecto, elementos que de inmediato fueron sepultados con la finalidad de volverlos cadáver, absurdamente se pensó que al enterrarlos jamás se volvería a hablar de ellos. No se contó con que estaban vivos y que la presencia de su ausencia detonaría los elementos de la crisis. Caracterizamos dicho soterramiento como la anteposición de una máscara. La Modernidad se valió de la construcción de máscaras, perversos sobre los cuáles se erigió como absoluto y que al ser retiradas, descarnadas propiamente hablando, dejó entrever los rostros sangrientos de la crisis. Al construir los elementos de su triunfo, la modernidad, al mismo tiempo, construyó las armas que buscarían su muerte. A decir de Vattimo “El problema de la máscara es el problema de la relación entre ser y

²¹ Villa, Néstor Daniel, *Educación, Iglesia y Estado*, Ediciones Ciudad Argentina, Buenos Aires, 1995, pp. 27-56. En la primera parte de este texto se delinea un recorrido histórico por los diferentes tratados con carácter internacional que le otorgan personalidad jurídica a la institución eclesiástica, así como un análisis en diversas constituciones políticas en las que se regula la función de la Iglesia en cada país. En una segunda parte se analizan las leyes que regulan la educación privada impartida por la Iglesia.

apariciencia”²² a partir de esta idea es que pretendemos en el presente texto poner en juego los rostros y sus máscaras como elementos constitutivos de la crisis moderna. *Los rostros están cifrados en lo otro de la razón, las máscaras en los supuestos de la modernidad, ambos atraviesan al sujeto que tiene que vérselas entre la necesidad de razón y el sollozo del deseo.*

La relación entre ambos, rostro y máscara es intrínseca, por lo cuál a lo largo del presente texto se irán entretejiendo los rostros de la crisis en estrecha relación con las máscaras, perversos del discurso moderno. En este sentido, la modernidad con apoyo en la pedagogía hubo de construir personajes ad hoc al proyecto moderno, hubo de proyectar lo humano. A decir de Francisco Romero la voz griega de que derivan *persona, personaje* “...alude a la máscara que cubría el rostro del actor. En ambos casos se apunta a algo extraño y sobrepuesto a la individualidad del actor de carne y hueso; a algo que se substituye a su efectivo modo de ser, constituyendo en él un modo de ser nuevo”²³. Imaginemos una fastuosa puesta en escena llamada *La Modernidad* en la que La Pedagogía, como director, se vale de la construcción de personajes (perversos–máscara) a través de discursos-guiones que colmarán de sentido a la obra, imaginemos que la ficción devino realidad hasta la total introyección del personaje, hasta el aparente dominio absoluto de las máscaras. “Para Vossler, el concepto de persona se refiere a dos cosas: a un papel que se representa y al supuesto de que nosotros mismos debemos devenir ese papel que representamos; somos persona en cuánto, partiendo del papel y justamente por su realización, llegamos a nosotros mismos”²⁴

Valgan estas analogías para caracterizar un supuesto del que parte esta investigación: para que el proyecto de Modernidad pudiera realizarse como una ruptura con el mundo oscurantista era necesario dotar de razón al hombre y posibilitar su independencia de Dios, sin embargo, dejarlo descubijado de sus certezas amenazaba con romper la lógica moderna. El hombre necesitaba nuevas verdades sobre las cuáles construir su humanidad o se arriesgaba a caer en las garras de la incultura.

Siguiendo a Adorno “La Ilustración es, en palabras de Kant, <<la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro>>. El <<entendimiento sin la guía del otro>> es el entendimiento guiado por la razón”²⁵. La modernidad zanjó el camino hacia la eficientización de los medios técnicos, al progreso y al desarrollo científico como una posibilidad de ahorro de tiempo en pro de un desarrollo pleno de lo humano, para lo cuál se valió de la pedagogía a través de proyectos de formación que lo potencializarían; en la constitución de dicha relación, lejos de posibilitarse lo humano como libertad, se adecuó como dominación.

²² Vattimo, Gianni, *El sujeto y la máscara. Nietzsche y el problema de la liberación*, Península, segunda edición, Barcelona, 1998.

²³ Romero Francisco, *Filosofía de la persona*, Losada, tercera edición, Argentina, 1961, p. 18.

²⁴ *Ibíd.*, p.p. 19-20.

²⁵ Adorno, *op.cit.*, p. 129.

Erigiéndose la Razón como absoluto; un lado de lo humano ha sido soterrado, enmascarado por la pedagogía moderna puesto que, potencialmente, podría tirar la puesta en escena del proyecto de Modernidad. Siguiendo a Meneses, después de los clásicos y antes de la Reforma, la verdad absoluta, el único camino por el cuál concebir un resquicio de realidad o sabiduría, tenía su referente directo en Dios, del cuál el hombre era sólo un medio para demostrar su magnificencia, sólo un instrumento que debía rendirle adoración y no cuestionar su ley divina y su verdad reflejada y dictaminada desde las sagradas escrituras, más allá de esto, todo conocimiento debía ser considerado herejía y sin duda debía ser silenciado. El hombre aparece minimizado frente a la omnipotencia de su creador. La Reforma pone de cabeza muchos de los presupuestos de la época y viene a representar el fundamento de la modernidad al reconocer, a través de la lógica protestante, la capacidad humana de obrar en el mundo y por tanto de construir mundo. En realidad se trata de una multiplicidad de factores lo que propician la constitución de la pedagogía moderna “Se trata de un contexto caracterizado por la presencia de numerosos procesos: las guerras campesinas, la Reforma protestante, la contrarreforma, el desarrollo de las ciencias naturales, la producción manufacturera y la transformación en las formas, el fondo y los contenidos de la ordenación social de la realidad, conocidos como ‘transición al capitalismo’ u orígenes de la modernidad”²⁶. En este tejido histórico de ruptura directa con el catolicismo ubicamos a un pedagogo que representa un gran impacto en las concepciones educativas de la época relacionadas fuertemente con la política de aquellos días: Comenio, el cuál reconoce en el hombre potencialidades negadas por el catolicismo al concebirlo como la creación más excelsa de Dios, como el indicado para dominar la tierra y mostrar la perfección divina.

La pedagogía moderna en ciernes se empieza a perfilar entonces considerando al hombre como ser imperfecto, así manifiesta su pretensión de acercarlo a la perfección... divina, expresada en su *Didáctica Magna*. El pedagogo ha de ser un verdadero hombre: “Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquéllas cosas que hacen el hombre”²⁷, por lo que no sólo debe saber de perfección, sino también conocer como ha de formar al futuro hombre, para ello es necesario que conozca las características generales del Otro, concebido por Comenio como un ser incompleto aunque potencial de ser completo. Es precisamente este discurso, esta primera imagen creada sobre el hombre y su necesidad de formación una perversa configuración moderna, una máscara colocada sobre el sujeto de la nueva época.

La génesis de la pedagogía moderna está signada por dos elementos fundamentalmente: en primer lugar se apropió de una visión de mundo que le permite estigmatizar, delinear como será el niño a partir de las pautas que la vorágine histórica va marcando. Construye la imagen del hombre necesaria para el proyecto de modernidad; en segundo lugar, la pedagogía moderna

²⁶ Meneses, Op. cit., p. 28.

²⁷ Comenio, Juan Amos, *Didáctica Magna*, Porrúa, 7 edición, México, 1997, p. 20.

emerge, en el siglo XVII con las consideraciones de Comenio, signada por la necesidad de dominio, por el ejercicio del poder.

Otro proyecto de formación fundante de la pedagogía moderna lo encontramos en Rousseau como antítesis aparente de la construcción comeniana sobre lo pedagógico. Para Luhman, “Con Rousseau la pedagogía comienza a adaptarse a una problemática educativa en la dimensión temporal”²⁸ debido a su conceptualización del niño, éste dotado de perspectivas y formas propias de asimilar vivencias, concepto que provoca que “... los problemas se le plantean a la pedagogía dentro del horizonte de una nueva conciencia temporal, orientada al futuro y al pasado la realidad cambia de la perfección a la perfectibilidad”²⁹. Ambos pedagogos tienen marcadas diferencias, empezando precisamente por las concepciones de niño, de pedagogo y de formación.

Rousseau hace una fuerte crítica a su presente, manifestando que son innecesarias las escuelas que se ocupan de formar al hombre civil, “*Dónde no hay patria, no puede haber ciudadano*”³⁰, ante la pretensión de la sociedad de formar un hombre servil para sus intereses, Rousseau propone al hombre natural, dicho “...individuo es el todo para el hombre de la Naturaleza; es la unidad numérica, el entero absoluto, que sólo tiene relación consigo mismo, mientras que el hombre de las ciudades es la unidad fraccionaria que determina el denominador, y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. Las instituciones sociales buenas, son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladando el yo, la *personalidad*, a la común unidad; por manera, que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y solamente en el todo sea sensible”³¹. Estas palabras de Rousseau muestran claramente la necesidad de alejarse de lo divino, expresando desde el lenguaje un vuelco en el pensamiento que torna hacia lo empírico y sus referencias a lo natural; la equivalencia entre el lenguaje matemático y la caracterización de lo humano y lo social, son signos de esta nueva episteme.

En Rousseau (1712-1778) encontramos elementos muy concisos que hablan de una pedagogía eminentemente moderna, en donde el primer elemento a considerar es el hombre como ser de razón. La naturaleza humana es racional y es el elemento a trabajar, permitiendo que se desenvuelva libremente en el hombre.³² Rousseau pone de manifiesto la necesidad de ubicar a la Naturaleza independientemente de Dios. Podemos ubicar claramente en el pensamiento roussoniano, algunas de las ideas fundamentales para la Ilustración, en la que definitivamente, y dada la oscuridad intelectual que ha provocado la verdad celestial, Dios ha cedido su lugar al Hombre. La naturaleza humana ya no es de inspiración divina, es

²⁸ Luhman, N. y K.E. Schor, *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, UdeG-UIA, ITESO, México, 1993, p. 174.

²⁹ *Ibíd.*, p. 175.

³⁰ Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio o de la educación*, Porrúa, México, 1970, p.4.

³¹ *Ibíd.*, p. 3.

³² “Todo sale perfecto de manos del autor de la Naturaleza, en las del hombre todo degenera”, *Ibíd.*, p. 1.

naturaleza racional, **humana** y es este rasgo el que ha de potencializar la pedagogía moderna.

Para Rousseau, al igual que para Comenio como explicamos anteriormente, el pedagogo ha de ser formado: “Sería necesario que hubiese sido educado el ayo para el alumno...”³³, puesto que no ha seguido su desenvolvimiento natural como hombre, situación que contrario a las apariencias que indican que el niño goza de total libertad, coloca al pedagogo en una posición privilegiada de poder, aunque disfrazada; el pedagogo cae, precisamente en el estado que critica Rousseau haciendo manifiesto su poder sobre el niño, desde luego, moralmente justificado por el bien de éste. Así, el autor recomienda: “Tomad camino opuesto con vuestro alumno; crea el que siempre es el amo, y sedlo vos de verdad. No hay sujeción tan completa como la que presenta las apariencias de la libertad, por que así está cautiva la voluntad misma... Sin duda no debe hacer más de lo que el quiera; pero sólo lo que quisierais que haga debe él querer; no debe dar un paso sin que le hayáis previsto, ni desplegar los labios sin que sepáis lo que va a decir”³⁴. A pesar de sus declaraciones de libertad Rousseau sume a su Emilio en una sutil cárcel, en la que ha conocido y predeterminado de tal forma al niño, por el conocimiento de la naturaleza, que es imposible que éste piense algo sin que le haya previsto antes Rousseau, por lo que la libertad se torna apariencia, bajo la máxima moral del bienestar del niño.

Aparentemente Rousseau no puede interferir en el desarrollo de su Emilio, ha de cuidar muy bien lo que hace y por qué lo hace, lo que lo obliga a construir una relación ético-política en la formación del niño, ética por que es responsable de sí, política por que es responsable en la relación con los otros, que a la vez es el precepto para que Emilio asuma sus decisiones. Puesto que ha de ser el constructor de la ciudad debe tomar decisiones éticas y políticas con ésta, para ello, necesita formarse en el amor propio, consolidado éste en el amor al prójimo y en la libertad, guiado por su naturaleza. Emilio debe ser el resultado de la máxima obra de la educación, es decir, debe ser un hombre racional, capaz de indagar por sí mismo sus dudas, y de construir sus respuestas, puesto que en su adolescencia no aprendió las ciencias, sino que las construyó.

En Rousseau la intención es lograr que Emilio logre por sí mismo encontrar las relaciones que le hacen llegar a una idea. En Comenio aparece como fundamental que el hombre logre la perfección. Los dos proyectos con los que ejemplificamos la génesis de los elementos constitutivos de la pedagogía moderna, a pesar de sus aparentes diferencias se fundan en los principios de libertad y de razón, sin embargo en ambos, la razón del pedagogo se erige sobre la libertad del hombre a formar. El dominio, evidente o sutil, pero siempre enmascarado por el bien hacia el hombre en formación, se muestra como un rasgo fundante de la pedagogía moderna. La consigna por la resignificación de lo humano alejado del dominio divino, deviene mascarada

³³ Al respecto escribe Rousseau: “Acordaos de que antes de acometer la empresa de formar un hombre, es menester haberse uno mismo hecho hombre; y hallar en sí propio el ejemplo que se debe proponer” *Ibíd.*, p. 51.

³⁴ *Ídem.*

por el dominio de la razón provocando una fuerte ruptura en el sujeto. La pedagogía enmascaró lo otro del hombre.

Uno de los problemas que ha suscitado dicha escisión fue la interpretación del concepto de razón que se fue consolidando a lo largo de la modernidad, es decir, la Razón que se homologó con moderno. Para Horkheimer destacan, “uno contra otro” dos conceptos de razón a lo largo de la historia a partir los griegos: el primero, al que denomina como “razón comprensiva” ó “razón objetiva” es el que ha sido propio de los grandes sistemas filosóficos desde Platón, “...en él se concibe a sí misma la filosofía como imagen de la esencia razonable del mundo, algo así como esencia o eco de la esencia eterna de las cosas; la percepción de la verdad por los hombres era una sola cosa con la manifestación de la verdad misma, y la capacidad para semejante percepción incluía todas las operaciones del pensar”³⁵, es decir, este tipo de razón vale en cuánto tal, por su significación misma que se refiere a la totalidad de lo existente, igualmente apropiada al objeto que al sujeto, esto es, la esencia de la razón como ella misma, como “objeto” que es; el segundo, la “razón subjetiva” o “*ratio* formal” “...desvinculada, cierta de sí misma: esta se resiste a la mezcla con el ser y lo remite, como mera naturaleza, a una región propia a la que ella misma no estaría sometida”³⁶ este tipo es el que se homologa en el presente como La Razón que deviene un instrumento y trata de entender por razonable, aquello cuya utilidad sea demostrable, es decir, se vale de medios para lograr determinados fines.

Para Horkheimer “En la concepción subjetivista en la cuál ‘razón’ se utiliza más bien para designar una cosa o un pensamiento y no un acto, ella se refiere exclusivamente a la relación que tal objeto o concepto guarda con un fin, y no al propio objeto o concepto. Esto significa que la cosa o el pensamiento sirve para alguna otra cosa”³⁷ la razón se convierte en un tipo de pensamiento que sirve para algo, que debe ser útil, se convierte en instrumento, que es utilizado para asegurar el logro de fines previstos. La *ratio* instrumental, la racionalidad de medios y fines se erigió como dominante en la modernidad haciéndole perder su carácter liberador, su pensamiento se volvió instrumento, medio de control.

Construimos la imagen del rostro en profunda relación con la imagen de máscara. Así ante las máscaras de la razón: absoluto, progreso, ciencia, ciudadano que son definidas desde una moral productiva anteponeamos, antes bien, des-velamos los rostros cifrados en lo otro de ella, para Habermas “Mientras que la razón viene definida por el control y la utilización calculantes, lo otro de ella sólo puede caracterizarse negativamente como aquello de que en absoluto podemos disponer, que cae fuera del ámbito de lo útil, como un medio en el que el sujeto no puede zambullirse si no hace dejación de sí y transgrede sus límites como sujeto”³⁸ Las diferencias, el deseo, las aporías, el

³⁵ Horkheimer, Max, *Sociológica*, ‘Sobre el concepto de razón’, p. 201.

³⁶ Ídem.

³⁷ Horkheimer, Max, *Crítica a la razón instrumental*, Sur, Buenos Aires, 1969, p. 15.

³⁸ Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, España, 1989 p. 132.

saber, el sí mismo, la naturaleza, el cuerpo, la fantasía, los sentimientos, el sueño, el delirio, la excitación orgiástica, el éxtasis: experiencias estéticas centradas en el cuerpo de la subjetividad descentrada; definidas desde una lectura pedagógica descarnadora, desenmascaradora, que pone de manifiesto los rostros de la crisis.

La modernidad fue revolucionaria, ocasionó un entramado de rupturas en el que la preeminencia de lo humano sobre lo divino se volvió cliché. El hombre y aquello que le es propio ocupaba ahora el lugar central en las marquesinas de la reflexión de quiénes construirían la época. Si bien es cierto que, a la par se trababan y redescubrían conocimientos referentes a otras áreas que ponían en duda la omnipotencia divina como creadora de vida y que se considerarían el nuevo centro del conocimiento: las simientes de la ciencia.³⁹ Cabe aclarar que el objetivo en el inicio de la Modernidad no era la cientificidad del conocimiento en sí, fuertemente signada por el concepto de razón dominante, por la *ratio*.

La pretensión era la de un conocimiento alterno a lo divino que, como contraparte, cobró tal fuerza que permitió no sin obstáculos, su elevación sobre las sagradas escrituras como fundamento de la vida y del ser. Para Heidegger “Un quinto fenómeno de la era moderna es la desdivinización o la pérdida de los dioses... La pérdida de los dioses es el estado de indecisión respecto a dios y los dioses... lejos de excluir la religiosidad, la pérdida de los dioses es la responsable de que la relación con los dioses se transforme en una vivencia religiosa. Cuando esto ocurre es que los dioses han huido. El vacío resultante se colma por medio del análisis histórico y psicológico del mito.”⁴⁰ Análisis colmado de los elementos de rigurosidad científica que aseguren su preeminencia sobre el saber contra el cuál luchaban. Se busca comprender la naturaleza como posibilidad de construcción de lo humano para poder liberar al hombre de su estigma divino y en este sentido, era necesario ser radical.

El triunfo del conocimiento científico sobre el divino se logra por la referencia empírica del primero, por su capacidad para demostrar y refutar la ilusión del segundo. Sin embargo, esta búsqueda volvió peligroso lo natural, el hombre debía alejarse de su predeterminación divina, pero tampoco debía dejarse caer en las garras de la barbarie. Precisamente en el carácter indagatorio del nuevo conocimiento que suplantaría la sabiduría religiosa, conformado en la modernidad, encontramos el rasgo constitutivo del conocimiento científico, la propia búsqueda reconocería que, para alejarse del dogma, necesitaba de rigor. Heidegger, en su *Época de la imagen del mundo* muestra como uno de los fenómenos esenciales de la Edad Moderna, a su ciencia. Expresa cómo fue derivando en el estatuto que hoy se le concede, no de manera espontánea, sino como un proceso que necesitó incorporar elementos que le aseguraran llenar el vacío provocado por la ausencia de la verdad divina; parafraseando a este autor, la esencia de la era moderna en

³⁹ “Uno de los fenómenos esenciales de la Edad Moderna es su ciencia. La técnica mecanizada es otro fenómeno de idéntica importancia y rango.” Heidegger, Martín, *Caminos de Bosque*, Alianza, España, 2005. p. 63.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 64.

general y, por lo tanto, de su ciencia, es la investigación⁴¹ que contraponemos a la especulación de los saberes que no ponen en juego la rigurosidad del método para conformarse como tales. El conocimiento científico aseguró el control de la naturaleza en pro del progreso humano y se elevó de estatuto “La ciencia misma no tiene ninguna conciencia de sí; es un instrumento. Pero la Ilustración es la filosofía que identifica verdad con sistema científico”⁴².

Articulando dichos elementos, la modernidad prefigura lo humano como un nudo de razón que amarra el anhelo de progreso. Se erige como el triunfo del hombre, liberado de las ataduras de dios y de la tierra, a decir de Zizek en el universo prekantiano los humanos eran “... seres de razón, que combatían los excesos de la lujuria animal y la demencia divina”⁴³ a través de la luz de la razón que ilumina a la oscuridad que la rodea, se erige como el nuevo ídolo, paradójicamente se autoproclama como liberadora de dogmas.

En esta tensión ciframos otra de las máscaras del discurso moderno. En pro de romper con la lógica de la explicación divina se materializó la consigna de que la razón nos hará libres. El rostro que se manifiesta como ruptura, grita que la libertad es una nueva prisión. La exigencia de pensar bajo sus supuestos y olvidar toda otra forma de conocimiento evidenció que la luz cegadora de la razón sólo puede combatirse desde la trinchera de la oscuridad. La noche del mundo explota en el interior del ser humano.

La intromisión de la Razón como nuevo horizonte de conocimiento fue una imposición. La lógica moderna es la lógica de la obligación, de la reglamentación y de la ley. La modernidad, a lo largo de su historia se ha manejado como un pensamiento binario y de normalización en la que la pedagogía le ha acompañado de la mano, estableciéndose como un espacio en el que se da una pugna entre el bien y el mal (heredada del cristianismo). La lucha de los antagónicos está signada por el orden y el caos en la que, desde luego, el primero a través de la razón se erige como el triunfador.

La modernidad es la condición histórica de las antinomias, los contrarios son fácilmente localizables y tampoco es difícil decidir con cuál quedarse. “El lado oscuro o sombrío de la modernidad fue silenciado frente a las beneficiosas posibilidades abiertas por la modernidad”⁴⁴ La máscara resultó más bella y funcional que el rostro gesticulante y deforme*. Su fragilidad pone a la vista lo que la modernidad se había propuesto silenciar al darse cuenta de los monstruos creados por su lógica represiva.

En *Frankentseiniana*, la autora realiza un análisis de la novela de Mary Shelley, considerando que Frankenstein se ha vuelto el mito por excelencia de la modernidad, esto por los efectos impredecibles de la creación y el

⁴¹ *Ibíd.*, 64-65.

⁴² *Ibíd.*, p. 132.

⁴³ Zizek, Slavoj, *Visión de paralaje*, Fondo de Cultura Económica, 2006, p.32.

⁴⁴ Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Alianza, España, 2004, p.20.

* El concepto de lo deforme a través de las figuras del monstruo y el anormal y su relación con lo pedagógico, se trabajarán a profundidad en el segundo apartado de este capítulo (La pedagogía moderna y sus monstruos: reflexiones sobre un proyecto excluyente).

conocimiento científico, por los monstruos que es capaz de crear la razón, generalmente peores que las ventajas soñadas. En este sentido cabe la analogía con los rostros ocultados por la modernidad, los mismos que la ponen en crisis y la obligan a mirar de frente los frutos soterrados de su creación, “Hasta tal punto desprecia el creador a su criatura que incluso se niega a concederle un nombre por el que pueda ser llamado. Puesto que ha de vivir desamparado de todo contacto humano, no es probable que ningún individuo de esta tierra necesite nombrarlo”⁴⁵, sin embargo, y aún con su ausencia en el lenguaje reaparecen como huellas, se *sienten* aunque sean negados. Con base en Vega podemos decir que todo aquello que escapa a las caracterizaciones de normalidad se considera anormal, y aquello que escapa a estas dos, o que bien es un encuentro de ambos, el uno en el otro carece de nombre, es soterrado por el discurso moderno, es lo inefable, aquello a lo que la lógica racional no puede nombrar, simplemente por que no comprende, por resultarle monstruoso, por que a la razón no le alcanza para explicar, es inexplicable desde las antinomias; o quizá porque comprende la complejidad que implica incluirlas en su proyecto: la posibilidad de que lo ponga en entredicho.

La pedagogía fue particularmente útil en este enmascaramiento, puesto que debía construir y accionar los modos de represión de lo diferente a través de un ideal universal de humanidad. Las diferencias fueron silenciadas por peligrosas para el progreso y los discursos pedagógicos se encargaron de borrar las diferencias absorbiéndolas en la uniformidad escolar.

Los rostros de la crisis ponen de manifiesto los dilemas y las paradojas, los límites no son localizables porque ambas partes se contienen la una a la otra, por lo que la elección no es sin consecuencias. La modernidad en crisis, la emergencia posmoderna, pone de manifiesto que la elección tiene contraefectos, jamás se está a salvo, no hay decisión que asegure la felicidad.

Bajo la ilusión de racionalización se encuentra el sujeto del deseo, del absurdo. Sin embargo la máscara prefiere maquillarse antes que darse por bien servida. Cuándo la razón falla o no alcanza a comprender algo, se resignifica pero sigue siendo ella, así por ejemplo la relación existente entre el concepto y su incidencia en la construcción y concepción de conocimientos. De aquella razón liberadora (filosófica) de finales del XVIII, a la razón científica de mediados del XIX y la razón instrumental de mediados del XX: los centros organizadores no se abandonan, sino que se resignifican de acuerdo a las necesidades históricas que aseguren el anhelado progreso. La elección es segura. El poder divino sólo se disfrazó de emancipación. Siguiendo a Giddens “No es sorprendente que la defensa de la razón liberada de ataduras sólo remodelara las ideas de lo providencial en lugar de sustituirlas. Un tipo de certeza (la ley divina) se reemplazó por otro (la certeza en nuestros sentidos, la certeza de la observación empírica), y la divina providencia se reemplazó por el progreso providencial”⁴⁶

⁴⁵ Vega Rodríguez, Pilar, *Frankensteiniana. La tragedia del hombre artificial*, Neo METROPOLIS, Tecnos/Alianza, Madrid, 2002, p. 103.

⁴⁶ Giddens, op. cit., p. 54.

Paralelo, más que paralela, subterráneamente al discurso de los nacientes sentidos de la razón y la modernidad, ya desde la segunda mitad del siglo XIX con Nietzsche, se erigía un discurso oscuro, por escapar a la resignificación de la razón, de las luces, siguiendo a Habermas: “Nietzsche sólo tenía la elección, o bien de someter una vez más a crítica inmanente la razón centrada en el sujeto –o la de abandonar el programa en conjunto. Nietzsche se resuelve por esta segunda alternativa, renuncia a una nueva revisión del concepto de razón y *licencia* a la dialéctica de la ilustración. Son sobre todo las deformaciones historicistas de la conciencia moderna, su inundación con cualesquiera contenidos y su vaciamiento de todo lo esencial, lo que le hacen dudar que la modernidad pueda aún extraer de sí misma los criterios que necesita...”⁴⁷ dicha concepción se aleja de la lógica de significación y resignificación de los absolutos.

Siguiendo a Habermas, si bien desde la constitución misma de la modernidad y de la razón como centro organizador de ésta, se le han hecho críticas en un intento de resignificación del concepto *razón*, éstas no escapan a las mismas determinaciones del discurso moderno, se realizan desde él y para él mismo, Nietzsche rompe con esa lógica al hablar de “lo otro de la razón”, de lo inefable y *La gaya ciencia* en la que la risa, el dolor, el amor juegan en las letras del autor, es un ejemplo contundente al respecto, en este libro le habla a *los realistas* mostrándoles lo débil de su armadura contra lo fantasioso; gritándoles que son hombres sumamente oscuros y apasionados, ¡demasiado parecidos a un artista enamorado! La crítica de Nietzsche a la modernidad se coloca desde fuera de la razón, abandona su contenido emancipatorio que siempre lo será vía el intelecto, para descobijar al sujeto de sus certezas considerando que el dolor *profundiza* más que el pensamiento: “No somos ranas pensantes, aparatos de objetivar y registrar con entrañas puestas en conserva: tenemos que dar a luz constantemente nuestros pensamientos desde nuestro dolor y proporcionarles maternalmente cuanto tengamos en nosotros de sangre, corazón, fuego, placer, pasión, tormento, conciencia, destino y fatalidad. Vivir: esto significa para nosotros transformar constantemente en luz y llama todo lo que somos... Sólo el gran dolor, aquel lento y largo dolor que se toma tiempo, en el que somos quemados como con madera verde, por así decir, nos fuerza a nosotros los filósofos a descender a nuestra última profundidad y a despojarnos de toda la confianza, de todo lo bondadoso, que corre veloz, benigno e intermedio en lo que quizá hayamos cifrado antes de nuestra humanidad. Dudo que un dolor como ese haga <<mejorar>>, pero sé que nos *profundiza*...”⁴⁸

La modernidad ya no se basta a sí misma para comprenderse en sus fracasos pues ha dejado de lado elementos constitutivos de lo humano que gritan desde la ausencia de lenguaje. Para Touraine “Este agotamiento de la idea de modernidad es inevitable, puesto que la modernidad se define, no como un nuevo orden, sino como un movimiento... [que] atrae a quienes han permanecido largo tiempo en la inmovilidad, pero fatiga y se convierte en

⁴⁷ Habermas, op.cit, p. 112.

⁴⁸ Nietzsche, Friedrich, *La gaya ciencia*, Edaf, España, 2002, p.p. 37-38.

vértigo cuando es incesante y sólo conduce a su propia aceleración”⁴⁹ En suma un signo de la modernidad que aquí nos interesa resaltar es que por sí misma, devino antimoderna al ocultar lo otro de ella, al enterrar los signos que habrían de desatar su crisis, parafraseando a Touraine, el drama de la modernidad estriba en que se desarrolló pugnando contra la mitad de sí misma; expulsando al sujeto en nombre de la ciencia.

Para algunos, el problema está en el abordaje de la modernidad al considerarla un tiempo histórico, una época delimitada temporalmente puesto que dicho abordaje en el que la relación sujeto-modernidad caracteriza fundamentalmente un efecto de dominación en el que la particularidad es sometida en pro del bienestar general. Su caracterización como época deja de lado implicaciones más sutiles con respecto a la relación que juegan los sujetos con la modernidad, al respecto, Foucault retoma tres rasgos de la actitud de modernidad tal como es definida por Baudelaire; en primer lugar entiende esta actitud como una heroización del presente, distinguiéndose de varias actitudes o fenómenos que podrían confundirse con ella: de la moda, que se limita a seguir el curso del tiempo, de la sacralización que intenta perpetuar el momento presente y, por último, de la *flânerie*, mero placer frívolo por lo fugitivo y por la circunstancia; el segundo rasgo es que esta actitud de modernidad consiste en una transfiguración de lo real; en tercer lugar la actitud de Modernidad es en Baudelaire, además de una forma de relacionarse con el presente, una forma de relación consigo, consistente en tomarse a sí mismo como objeto de elaboración, entender la propia existencia como obra de arte.⁵⁰

La crisis moderna adopta el aspecto de una desconfianza hacia la razón, motivada por sus efectos de poder indeseables, en su reflexión sobre la modernidad, Foucault afirma que “... nos hemos encontrado delante de no sé si demasiada o insuficiente razón, en todo caso, seguramente ante demasiado poder”⁵¹ por lo que el sujeto ha de tomar con respecto a los efectos de la modernidad una actitud de crítica dado que lo humano, que en un principio era pensado como el centro del proyecto moderno, devino instrumento a través del cuál se vehicularía el progreso de la sociedad llegando a concebirse incluso como “... la creación de un mundo regido por leyes racionales e inteligibles al pensamiento del hombre. De manera que la formación del hombre como sujeto se identificó, según puede verse en los programas de educación, con el aprendizaje del pensamiento racional y con la capacidad de resistir a las presiones de la costumbre y del deseo para someterse únicamente al gobierno de la razón”⁵² y de esta manera asegurar la reproducción del sujeto encubierta de un afán liberador de “lo humano” de su cualidad de ser racional en menosprecio de su potencialidad de ser deseo.

El sujeto moderno, racional, visto como centro organizador del universo, al ser despojado de sus máscaras evidencia su nimiedad y manipulabilidad⁵³,

⁴⁹ Touraine, op.cit., p. 94.

⁵⁰ Foucault Michel, *Sobre la Ilustración*, Tecnos, Clásicos del pensamiento 154, España, 2003, p.p 82-87.

⁵¹ *Ibíd.*, p.20.

⁵² Touraine, op.cit., p. 206.

⁵³ Para evidenciar al discurso moderno y las prácticas y subjetividades que genera es menester colocarnos “...fuera de las formas tradicional y moderna de entender al sujeto, y procedemos a descentrarlo, es decir,

cuando los relatos que constituyen a lo humano y a la sociedad entran en crisis es que caracterizaremos en el segundo momento de la investigación, propiamente, la emergencia posmoderna. En este sentido, el sujeto es producido en el discurso, y sólo el acto estético, un acto de soledad y creación en el caos puede permitir al sujeto construirse y vivirse sin ataduras (o por lo menos con ataduras tejidas por él mismo) para acceder a *lo otro de la razón* aquello que no se mide en términos de utilidad. Al despojarse de sus ataduras, el sujeto hace una dejación de sí que implica un trabajo en soledad, ese dolor nietzscheano que implica "...entregarse, olvidarse de sí, extinguirse: de esos largos y peligrosos ejercicios de dominio de sí mismo se sale como una persona distinta, con algunos signos de interrogación más, sobre todo con la *voluntad* de, en adelante, preguntar más, con más profundidad, con más rigor, con más dureza, con más maldad, con más calma de lo que se ha preguntado hasta ese momento"⁵⁴ Lejos de la pretensión de que los problemas de la ciudadanía se resuelven políticamente... aquí no está en juego el ciudadano y su relación con la ciudad, está en juego el sujeto en su relación consigo mismo, como incomodidad manifiesta, como desesperación provocada por la poca libertad individual que permitía la modernidad, como necesidad de expresarse lejos de las determinaciones racionales y políticas de su relación con los otros.

Las críticas a la modernidad, la evidencia de un sujeto sujetado, el haber desenmascarado a los regímenes que se llamaban liberadores como totalitarios, el descontrol provocado por dichas afirmaciones y el deseo de lo humano de verse liberado de las determinaciones históricas y discursivas, lejos de crear las imágenes felices de un sujeto que se construye para sí formas éticas, estéticas y políticas de existencia que redundan en una sincera relación con los otros, revela un rostro descarnado que ha conducido a un abismo sin fondo.

Los rostros de la crisis moderna, son imponentemente humanos, cifrados en los excesos de la modernidad. El deseo emergiendo es la caracterización del rostro: el desafío del sujeto frente a sus celadores, surgido de la inconformidad ostensible ante las cadenas y las determinaciones modernas. Ese grito en el silencio, esa voz que se alza frente a lo habitual que se ha vuelto su vida. Los rostros de la crisis develan al sujeto como marea desbordada.

a reconocer que no tiene el lugar privilegiado de centro de la racionalidad, fuente de las objetivaciones y agente libre de la historia, sino que es producto de la historia y, como tal, lleva en su propio proceso de constitución la impronta de la cultura y del poder" Yurén Camarena, María Teresa, "Pedagogía y sujeto: una historia arqueológica" en: Aguirre Lora, María Esther (coord.) *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, CESU-F.C.E., México, 2001 p. 170.

⁵⁴ Nietzsche, op. cit., p. 38.

1.2 LA PEDAGOGÍA MODERNA Y SUS MONSTRUOS: REFLEXIONES SOBRE UN PROYECTO EXCLUYENTE

El juego de la exclusión no sería divertido sin su contraparte. Un proceso no excluye todo de manera total, sino que para poder conformarse necesita también definir los elementos que incluirá en detrimento de lo que desecha. Un espacio, un tiempo, un momento que pretenda incluir absolutamente todo, carecería de sentido; sería lo absoluto, *el Aleph*; la imposibilidad de creación, de divergencia, quizá algo muy parecido al paraíso en el que lo que hay es lo que debe estar, pero incluso ahí, existen intersticios: árboles en los paraísos, agujeros en las paredes de las cavernas, en suma, posibilidades. Acercarte a ellos, probar de sus frutos puede romper las certezas, despojarte de la tranquilidad que ofrece el espejismo, como cuando el hombre civilizado de Huxley se encuentra con el salvaje y esa mirada lo descoloca del mundo ¿Por qué arriesgarse entonces? ¿Por qué una parte del hombre se resiste a ese estado de perfección? ¿Por qué el estado de perfección es tan parecido a la sensación de encontrarse en una prisión? ¿Quién rompe las certezas, el afuera o el adentro?

La pedagogía ha sido caracterizada como la compañera de la episteme en turno. Se le ha encomendado la nada fácil tarea de lograr que los sujetos se adecuen al discurso dominante del momento, sea éste arbitrario o crítico, a través de proyectos de educación o de formación fundados en las necesidades del momento histórico que se viva; suele haber una voz dictando lo que ha de ser, lo correcto y lo incorrecto, lo que debe permanecer y lo que ha de desecharse, en este sentido, recuperamos la noción que sobre formación nos presenta Larrosa, al considerar un signo que ha marcado constantemente a la pedagogía: “La idea tradicional de formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la con-formidad con un modelo ideal de lo que es ‘ser humano’ que ha sido fijado y asegurado de antemano. Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea pre-escrita de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización... las condiciones de posibilidad de una educación que, como figura del porvenir, escape al sueño totalitario, sea éste conservador o revolucionario, de la fabricación del futuro a través de la fabricación de los individuos que lo encarnan: de una educación en suma que no sea incompatible con la apertura de un porvenir nuevo e imprevisible, de un porvenir otro que el resultado de lo que sabemos, de lo que queremos, de lo que podemos o de lo que esperamos”⁵⁵, ante el desarrollo histórico de la pedagogía en la que la episteme en turno le dicta a la pedagogía el tipo de sujetos que ha de fabricar, este autor, apuesta por una pedagogía abierta a lo indeterminado, idea que retomaremos en el último capítulo de este texto.

El destino no era uno y para siempre puesto que ahora el hombre se había apropiado de la razón, por lo tanto era susceptible de ser construido y

⁵⁵ Larrosa, Jorge, *PEDAGOGÍA PROFANA, estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 2000, p. 12.

logrado por ella puesto que "...la razón es el *obrar con arreglo a un fin*"⁵⁶ la modernidad genera en el pensamiento la seguridad de lograr cambiar el rumbo de la historia, cobra conciencia de ésta y con base en el fin a lograr, construye los caminos para llegar a él. En la modernidad lo que ha de persistir es el orden que augure progreso y, todo lo demás, todo obstáculo: ¡fuera! Como lo mencionamos en el punto anterior; la máscara resulta más bella y funcional que el rostro: gesticulante y deforme.

Para definir los elementos que aseguren los supuestos de orden y progreso modernos, se empleó la noción de *norma*, ésta "...no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica. La norma, por consiguiente, es portadora de una pretensión de poder... es un elemento a partir del cuál puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del poder."⁵⁷ A partir de la construcción de lo normal, es que la pedagogía moderna establece sus prácticas para encerrar literalmente, al sujeto en la normalidad, para producirlo.

Para Meireu, el pedagogo moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra. Este autor detecta en la pedagogía "...un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa. Amar la propia obra, es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación."⁵⁸ A lo largo del camino recorrido por la pedagogía en la modernidad se plantea el problema de la formación de lo humano, sin embargo, formación tomó el giro fabricación, se optó por la exclusión, tanto de un sentido de lo pedagógico, como de aquéllos materiales que no figuraban en el proyecto del pedagogo moderno. Y no es que previo a la modernidad no existieran exclusiones, simplemente, es en esta época cuando la pedagogía es la encargada de evitar que el sujeto devenga anormal. La caracterización humana para el orden, es lo normal. La cualidad que ha de potenciar la pedagogía a través de la escuela en el sujeto como ser de razón, puesto que todo lo racional, es normal; sin embargo los otros, sujetos o cualidades que no entraran en este canon ó, debían ser desechados ó debían incluirse anestesiando su diferencia. El hombre borrado y la máscara del sistema colocada en cada rostro humano.

Aquí tejemos una historia paralela entre las nociones de normalidad y comunidad, en la que la primera sometió a la segunda. Los ideales de la pedagogía moderna se hicieron agua al haber optado por la defensa a ultranza de la normalidad en detrimento de la formación humana. Para el desarrollo pleno de cualquier régimen absolutista ha sido necesario el control de lo humano, de sus potencialidades para construir y destruir mundo. Lo humano debe ser sujetado socialmente para asegurar la sobrevivencia del hombre en comunidad y a la par, el hombre por decisión, tal vez por necesidad construye relaciones para mantenerse a salvo de su potencial destructor. El hombre

⁵⁶ Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, FCE, México, 2003, p. 17.

⁵⁷ Foucault, Michel, *Los anormales*, FCE, México, 2001, p. 57.

⁵⁸ Meireu, Phillip, *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 2001, p. 33.

construye comunidad, dicho término proveniente del latín *comunitas-atis*, tiene en su raíz lo común, de lo cuál a su vez se derivan términos como comunicación (el cuál guarda estrecha relación con la noción de comunidad en todas sus vertientes), comunitario, comunismo, comunal, comuna. Entre los miembros que la conforman necesariamente ha de haber elementos o finalidades en común, los cuáles los hacen relacionarse logrando que las relaciones de dicho grupo cobren sentido.

En el lenguaje común está la base de la comunicación social, el *sensus communis*, sentido comunitario o sentido común, está en estrecha relación con la *eloquentia* no solamente en el sentido retórico de hablar bien, sino fundamentalmente en su significación de decir lo correcto, lo verdadero, potente pretensión de la pedagogía fundamentada en el conocimiento racional que, paradójicamente al homologar lo verdadero con el lenguaje científico, hizo a un lado el sentido de comunidad, que implica también lazos emocionales difíciles de caracterizar en el lenguaje científico a no ser, que se invistan de anormalidad. Gadamer, siguiendo la concepción que maneja Vico De Nostri acerca del concepto romano de *sensus communis*, escribe: "...la formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil. Lo que a nosotros nos interesa aquí es lo siguiente: *sensus communis* no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que forma la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana [es]...la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida"⁵⁹ sin embargo, a la generalidad en el proyecto moderno se le otorgó un sentido de cerrazón frente a las particularidades de sus miembros, se identificó generalidad con normalidad, y todo aquello que escapase a los cánones propuestos, se miró como una amenaza para el sentido de comunidad-normal construido por la pedagogía.

No olvidemos que *sensus communis* implica el sentido de lo justo y del bien común, sentido que se adquiere a través de la comunidad de vida, por lo tanto, dicho sentido de comunidad más que a un grupo en específico, y puesto que es manejado como comunidad de vida, refiere al sentido que cobran las personas para poder llevar una vida relacionándose mutuamente, así mismo en su sentido histórico de tiempo y espacio compartidos, esto es, como comunidad de memoria.

La relación a establecerse a partir de la noción de *sensus communis*, más que la *sophía* implicaba la *phronesis*, es decir el saber práctico, dicho concepto refiere a la acción política ejercida para la relación de los ciudadanos. Gadamer, encuentra en Shaftesbury, así mismo una apelación a la noción de *sensus communis*, que por lo demás tiene gran influencia en el siglo XVIII en el pensamiento alemán. Shaftesbury plantea que los humanistas clásicos consideraban al *sensus communis* como el sentido del bien común, una actitud

⁵⁹ Gadamer, Hans George, *Verdad y método I*, Ediciones Sígueme – Salamanca, séptima edición, España, 1997, p. 50. La formación del *sensus communis* a que se refiere Gadamer en el citado fragmento corresponde con la relación que guarda con la educación clásica guiada por la prudentia y la eloquentia, frente a la educación ‘moderna’ (coetánea a Vico) guiada por la metodología matemática.

que incluía en la *humanitas* un estilo del buen vivir es decir, relacionamente ética. Siguiendo a Gadamer, para Thomas Reid el concepto *common sense* es considerado 'como una especie de genio para la vida práctica'. Hasta lo aquí expuesto por Gadamer el concepto de *sensus communis* tiene un carácter fundamentalmente político. Paralelamente y desde el siglo XVIII se da un cambio fundamental en la concepción. Cambio delineado por las tradiciones alemana y francesa fundamentalmente, paralelo, puesto que en Francia la influencia moralista tanto de Vico como de Shaftesbury alimentan el *bon sens*, "Mientras en Inglaterra y en los países románicos el concepto de *sensus communis* sigue designando incluso ahora no sólo un lema crítico sino una cualidad general del ciudadano, en Alemania los seguidores de Shaftesbury y de Hutcheson no recogen ya en el siglo XVIII el contenido político-social al que hacía referencia el *sensus communis*... Sí que se adoptó el sentido común, pero al despolitizarlo por completo quedó privado de su verdadero significado crítico.

Bajo el sentido común se entendía meramente una capacidad teórica, la de juzgar, que aparecía al lado de la conciencia moral y del gusto estético"⁶⁰. El concepto fue recorriendo diferentes caminos en los cuáles era considerado como el corazón de la vida (Oetinger) en el que reina una concepción espiritualista "Sin embargo la regresión de las tendencias pietistas a fines del siglo XVIII acabó degradando la función hermenéutica del sentido común a un concepto meramente correctivo: lo que repugna al consensus en sentimientos, juicios y conclusiones, esto es, al sentido común, no puede ser correcto"⁶¹.

El *sensus communis* como condición de comunidad está cargado en su origen de sentido político, desde la tradición humanista clásica alude a lo común de los hombres que permite la construcción de humanidad y que, una tradición de la pedagogía se empeñó en retomar en la modernidad, pero otra, se encargó de liquidar, sustituyendo la posibilidad de conformar un sentido comunitario de la humanidad en la pedagogía, por la necesidad de funcionalizar al hombre, punto que retomaremos más adelante. Tanto en su sentido racional como emotivo, aunque con una clara predominancia de la *humanitas* sobre la *hybris*. El recorrido ofrecido por Gadamer y bosquejado brevemente en los párrafos anteriores nos remite, desde una perspectiva filosófica a las cualidades básicas del concepto que ha de considerarse como fundamental en la conformación de la idea de comunidad y como uno de los conceptos básicos del humanismo.

De acuerdo con dicho planteamiento la comunidad unida por el *sensus comunis*, no refiere tan sólo a un pequeño grupo unido por elementos en común, sino que lo común, es común a la humanidad, sirve como nexo de comunión, así mismo de comunicación y por lo tanto de relaciones a establecer entre la humanidad, entre los miembros de una comunidad, la comunidad humana. Al recuperar las tradiciones escolástica y humanista, el sentido clásico del *sensus communis* conserva algunas de sus cualidades, pero las reconfiguraciones históricas e ideológicas se hacen evidentes. A partir del siglo XIX el sentido común cobra tintes despectivos, por la indiscutible

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 57.

⁶¹ *Ibíd.*, p. 61.

predominancia del pensamiento racional y científico, y es determinante en las siguientes concepciones sobre comunidad, relacionada más al sentido común o *doxa* que al *sensus communis* clásico.

En su carácter excluyente, la pedagogía omitió el sentido comunitario que posibilitaría consensos en la decisión de formar lo humano, acuerdos entre el pedagogo y el sujeto a formar; optó por un camino en principio “más fácil” y contribuyó a parir monstruos nacidos del olvido y el descubierto. Anteriormente hablamos del mito de Frankenstein como el mito que habla de los efectos indeseables que produce un proyecto delirante; como la imagen que por excelencia, caracteriza “los olvidos” de la modernidad a tal grado que incluso, les prive de nombre. Lo paradójico está en reconocer que aún desde el silencio, como huella de algo que alguna vez estuvo ahí, hoy resuenan y ponen en crisis el saber pedagógico que los relegó. Para legitimarse como disciplina científica, la pedagogía fue reduciendo sus reflexiones y cada vez más, en la parcelación de su saber, olvidando aspectos constitutivos de lo humano que en un principio se había propuesto acoger. Para Luhman*, la pedagogía desde su constitución moderna, ha reducido sus reflexiones en pro de consolidarse como ciencia: de la reflexión sobre lo humano a la relación teoría y práctica; de la diferenciación entre didáctica y método a la dimensión temporal de la formación humana; de la diferencia entre educación y enseñanza a la necesidad de la organización escolar, para finalmente centrarse en las técnicas de aprendizaje, se ha encargado de dejar a la mitad sus construcciones.

A partir de la pregunta ¿cómo es posible la educación? “... la pedagogía se conformó muy deprisa... a través de... palabras de hermosas resonancias, como espontaneidad, libertad, praxis, formación humana”⁶² en su carrera por adecuarse a su histórica tarea moderna, en su prisa por legitimarse, se olvidó a sí misma y ahí empieza nuestra tragedia. No exageramos al decir que los hijos de la modernidad, asesinan una parte de sí, cometen una automutilación para alcanzar el mentado progreso y terminan por perderse en sus laberintos.

Esta prisa de la pedagogía moderna, la llevó a venderse muy barata a la concepción más útil (que más utilidades con altos intereses le ha generado) que se le puso enfrente. Hablamos de la tarea que Durkheim le encomienda, la pedagogía olvida sus grandes pretensiones humanistas para centrarse en resolver los problemas empíricos que la realidad inmediata le exige. Del funcionalismo durkheimiano en el que la educación se plantea como aquella que ha de colocar en el lugar adecuado a cada ser humano en la sociedad para que así cada uno pueda cumplir la función que le corresponde a lo interno de una sociedad pensada como estructura en la que el pedagogo “... debe empeñarse, ante todo, en conocer y comprender el sistema de su tiempo, únicamente con esta condición le será posible hacer uso de él con discernimiento y calibrar lo que en él le pueda parecer deficiente”⁶³ Desde esta perspectiva se plantea que el pedagogo debe reducir al mínimo las posibilidades de error que emanen de la educación y que repercutan en la

* Si bien no compartimos la visión que sobre Pedagogía tiene Luhman, sí reconocemos el enorme trabajo que realiza para caracterizar la génesis y desarrollo de la pedagogía moderna.

⁶² Luhman, Niklas, *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós, 1996, España, p. 65.

⁶³ Durkheim, Émile, *Educación y Sociología*, Ediciones Coyoacán, cuarta edición, México, 2001, p. 85.

sociedad. La pedagogía terminó por clasificar a los sujetos hasta uniformizarlos y colocarlos en el lugar que les correspondía en la sociedad de acuerdo a sus aptitudes y fue dejando regados fragmentos de otredad en su camino.

Esos fragmentos fueron los que se encargó luego de estigmatizar bien para excluirlos, bien para incluirlos sólo a fuerza de que se uniformaran y el sentido de comunidad humana devino una comunidad cerrada que sólo admitía como propio, un sentido de lo humano; un lado de éste fue olvidado por ella y es el que hoy la tiene en agonía.

A raíz de esta decisión histórica que delega al sujeto de ser partícipe en su proceso de formación y lo somete a la lógica de la racionalización, es que la pedagogía tiene una función específica en la era moderna, una tarea cargada de exclusión, muy concreta: mantener a los sujetos en un rango de normalidad que le permita continuar su trabajo sin distracciones, para ello se hace necesario dotar al sujeto de razón, de aquélla que se homologó con moderno, *la ratio*, a través de un proceso formativo para acallar la anormalidad latente “Tal vez la mayor tentación a la que ha sucumbido la pedagogía sea aquélla que le ofrecía ser la dueña del futuro y la constructora del mundo. Porque para fabricar el futuro y construir el mundo la pedagogía tenía que dominar primero técnicamente (por el saber y por el poder) a los niños que encarnaban el futuro por venir y el mundo por fabricar.”⁶⁴ En el caso particular de la pedagogía, los límites entre lo excluido y lo incluido son tan estrechos que es complicado diferenciarlos y Baudrillard caracteriza de manera sorprendente esta ambivalencia al decir que “Ya no estamos alienados en el centro de una realidad conflictiva, somos expulsados, al contrario, por una realidad definitiva y no contradictoria. Expropiados de nuestros deseos por su misma realización. A la vez absorbidos, introyectados, y totalmente expulsados. Lévi-Strauss distinguía dos tipos de cultura: las que introyectan, absorben, devoran –las culturas antropofágicas- , y las que vomitan, eyectan, expulsan –las culturas antropeométricas, las culturas modernas-. Pero la nuestra, nuestra cultura contemporánea, parece realizar una brillante síntesis entre las dos, entre la integración más extrema, la de las funciones, los espacios, los hombres, y la eyección más radical, el rechazo casi biológico; el sistema que nos expulsa, a medida que nos integra, en innumerables prótesis técnicas”⁶⁵, si bien en un principio el carácter de la pedagogía se torna más bien antropofágico al intentar absorber las diferencias para uniformarlas con sus técnicas de control, al no lograrlo, expulsa de su núcleo a los sujetos insurrectos a fin de evitar que contaminen al resto; primero traga a placer hasta indigestarse para vomitar lo que no le satisface. Curiosa y muy contemporánea imagen de una pedagogía bulímica.

Lo anormal es lo no racional, y lo racional es lo absoluto. Lo anormal es la diferencia y lo particular y el proceso formativo requiere, precisamente del arribo al pensamiento absoluto, universal. Digamos con Foucault que el anormal, es decir, el sujeto a exterminar es en el fondo un monstruo cotidiano,

⁶⁴ Larrosa, op. cit., p. 177.

⁶⁵ Baudrillard, Jean, *El crimen perfecto*, Anagrama, Colección Argumentos 181, Barcelona, 1996 p. 56.

empalidecido y trivializado "... el anormal de ese siglo es igualmente un incorregible, un incorregible a quien se va a poner en medio de un aparato de corrección"⁶⁶ A la par de lo divino, la modernidad entierra sus contrapartes cifradas en lo infernal ahora a través de la promesa del progreso equivalente al paraíso. La lógica de la bondad heredada del cristianismo y revestida de razón contribuyó a establecer la forma de la escuela como un purgatorio en el cuál librarse de las amenazas de la incultura y llegó a erigirla como el lugar de la formación del sujeto sin imaginar los monstruos que produciría con esta decisión, puesto que no reconoció en lo humano la paradoja de ser habitado por elementos diversos y sostenido por tendencias contrarias.

La pedagogía en este sentido, se convierte en un Dr. Frankenstein. Para Pilar Vega "...Frankenstein es sólo un tipo especial de científico, el investigador mecánico que trata cualquier cosa y a cualquiera como despersonalizado objeto de estudio. El objetivo de las investigaciones de Frankenstein –la creación del ser humano- implica, de entrada, la cosificación del hombre, su visión como un mero agregado de partes, una conjunción de restos humanos, una masa amorfa; por eso, ya antes de nacer, la criatura es monstruosa"⁶⁷ al cosificar lo humano se obtiene el producto deseado pero la criatura contenida lucha por ser liberada, sus luchas tienen en el presente el carácter de la indisciplina, de la insatisfacción, la depresión y la esquizofrenia social.

En Frankenstein educador, Phillip Meireu aborda la problemática de considerar a la pedagogía como una fabricación y de producir al hombre moderno y descubrirlo en su proceso más importante: la necesidad de la construcción del sí mismo puesto que, todos los horrores del personaje, nacen de la conciencia de sí, del saberse arrojado al mundo para un propósito que él no había construido por sí mismo.

El pedagogo moderno para Meireu, se siente seducido por la posibilidad de acceder al secreto de la fabricación de lo humano convirtiéndose en un Pigmalión, en un Dr. Frankenstein que "...intenta crear un ser que no sea un simple producto pasivo de sus esfuerzos sino que exista por sí mismo y pueda incluso dar las gracias a su creador; porque es poco el placer, y la satisfacción mínima si se fabrica a alguien que no sea nada más que un resultado de nuestros actos; siempre esperamos que desborde de algún modo ese resultado y pueda, por ese mismo desbordamiento, acceder a una libertad que le permita adherirse a lo que hemos hecho por él... Las cosas se complican, y no poco: el educador quiere <<hacer al otro>>, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente... quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder"⁶⁸ se trata del anhelo encubierto por el discurso de emancipación tan manoseado por la pedagogía. No se niega la maravilla provocada por la idea de la formación del ciudadano, del constructor de la polis, pero al equiparar discurso con práctica, en ésta se desbordó el deseo de control latente en la pasión humana que terminó por dominar las prácticas pedagógicas.

⁶⁶ Foucault, *Los anormales*, FCE, México, 2001. p.p. 63-64.

⁶⁷ Vega, op.cit. p. 206.

⁶⁸ Meireu, op.cit., p.p. 34-35.

La monstruosidad es una metáfora de la violencia ejercida por la pedagogía moderna sobre el sujeto. En su libro *Los anormales* Michel Foucault dibuja la figura del anormal del siglo XIX como el descendiente de 3 figuras que a lo largo de la historia han caracterizado ruptura, repulsión o rechazo. A la primera la llama *monstruo humano* y lo caracteriza como la combinación de lo imposible y lo prohibido, su campo de aparición y gestión es lo biológico-jurídico puesto que, su sola constitución física implica el límite, viola la regularidad y provoca la voluntad de supresión, la violencia absoluta por su desaparición.

El monstruo es, el gran modelo de todas las pequeñas diferencias. A la segunda figura la llama *el individuo a corregir*, su marco de referencia es mucho más limitado puesto que se centra en la familia y las instituciones de las cuáles se apoya, como la escuela, por ejemplo; lo define su ser incorregible, lo que provoca la necesidad de intervenciones que van a colocarlo en el medio de un aparato de corrección. Finalmente, la tercer figura es *el masturbador* que aparece, más que como un individuo excepcional o frecuente, como un individuo universal en el saber y las técnicas pedagógicas del siglo XIX⁶⁹

Foucault introduce a la pedagogía como campo de acción y reflexión sobre la segunda y la tercer figura; la primera está dominada por la relación jurídico-biológica. Pero en las otras dos, la relación familia-pedagogía como entes normalizadores conforma un vínculo, incluso perviviente hasta nuestros días. “Del mismo modo, también están separadas las instancias de saber a las que se refieren. Uno, *el monstruo*, se refiere a una historia natural esencialmente centrada en torno a la distinción absoluta e infranqueable de las especies, los géneros, los reinos, etcétera. *El incorregible*, por su parte, se refiere a un tipo de saber que en el siglo XVIII se va constituyendo lentamente: el que nace de las técnicas pedagógicas, de las técnicas de educación colectiva, de formación de aptitudes. Para terminar, *el masturbador* aparece muy tardíamente, en los últimos años del siglo XVIII, referido a una biología naciente de la sexualidad que, de hecho, recién asumirá su regularidad científica más o menos entre 1820 y 1830. De modo que la organización de los controles de anomalía, como técnica de poder y saber en el siglo XIX, deberá precisamente, organizar, codificar, articular unas con otras instancias de saber y de poder que, en el siglo XVIII, funcionan de manera dispersa.”⁷⁰

La pedagogía tiene entonces, la tarea de construir técnicas y fomentar espacios que permitan someter a los individuos a mecanismos de normalización para poder hacerlos funcionales a la sociedad que los requiere y lo logra vía la hegemonización de la escuela que debe asegurar el carácter de productora que hombres normales, sujetos adecuados a la norma y sometidos por ésta. Se dibuja como una de las instituciones de normalización y a través de la cuál se forma en el sujeto la disposición a la vida en sociedad, en detrimento de la construcción de comunidad humana, a partir del cumplimiento de la norma. Desde su primer encuentro con la escuela el niño sabe que, de no someterse obtendrá un trato diferente. Esta institución cobró una importancia tal, precisamente porque fue capaz de construirse como el espacio para la

⁶⁹Foucault, *Los anormales*, op. cit., p.p 61-65.

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 67.

fabricación de lo humano, en serie; pero también, como el espacio de resistencia por desatar a través de sus coerciones, aquello que se decidió a contener.

La crisis de la modernidad en gran parte lo es de las instituciones que la consolidaron; éstas atraviesan por un momento al parecer definitorio de su futuro carácter. Instituciones que son altamente cuestionadas e incluso desmoronadas por las prácticas y los discursos del presente, tienen que redefinir su dirección y su sentido a fin de no verse muertas por completo. La escuela es uno de los ejemplos más claros de dichas instituciones que se esfuerzan por sobrevivir aún a costa de las críticas de la sociedad de consumo mercantil y de información, consumo desmesurado, *modus vivendi* de la actualidad. Siguiendo a Pineau "...la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos"⁷¹ Con la intención de llevar las luces al pueblo, y hacer de la sociedad occidental una sociedad ilustrada que venciera y dejara atrás los dogmas del oscurantismo, es que se plantea a la escuela no sólo como una, sino como la posibilidad de construir la utopía de la sociedad moderna, una sociedad ampliamente formada, que de cada proyecto hiciese una realidad, que avanzara constantemente en pro de una mejor vida, una sociedad de un progreso irrefrenable, signada por la posibilidad de construcción de lo humano que, a fuerza del éxito de la institución, tuvo que reducirse significativamente.

Dejémoslo claro, la modernidad y su pedagogía, en sus momentos fundacionales apostaban por un mundo mejor que aquél en el que nacieron. La consigna fundamental de la Ilustración consiste en llevar las luces al pueblo, en este sentido es incluyente, sin embargo, lo hace a costa de coerciones, es decir, maneja un juego perverso de inclusión–exclusión: quién no se someta a sus reglas, corre el riesgo de privarse de sus bondades. Pero no acusemos demasiado pronto, la tarea era en realidad complicada, pues, a fuerza de incluir, hubo la necesidad de reducir la complejidad que implicaría dicho proceso. La exclusión se planteo entonces, como una necesidad de definición de lo que sería la escuela, la educación y la pedagogía necesarias para acceder a la Ilustración y con ello, llegar al progreso.

La seguridad en el conocimiento que el hombre era capaz de construir, la irrefutabilidad de los hechos mirados con lupa científica, la maravilla de la comprobación frente a la especulación del saber precedente, llevaron a los hombres que construyeron época a colapsarse en sus certezas. Al embriagarse de novedad, de urgencia por lo nuevo, de necesidad de correr y dejar atrás los horrores del pasado, no se dieron cuenta que pisaban en su camino las propias ideas que les dieron origen conformando nuevos horrores, Giddens caracteriza a la época moderna como *Juggernaut* "...la imagen de una desbocada máquina de enorme poderío a la que, colectivamente como seres humanos, podemos manejar hasta cierto punto, pero que también amenaza con escapar

⁷¹ Pineau, Pablo, *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Argentina, 2002, p. 28.

de control, con lo que nos haría añicos”⁷² el carro de Juggernaut se refiere a un mito hindú en el cual la imagen del dios bramánico Krishna solía ser sacada en procesión, colocada sobre un carro cuyas ruedas aplastaban a los fieles que de esta manera se sacrificaban a la divinidad. Para poder asegurar sus fines, la modernidad hubo de pisotear sus fundamentos. Para asegurar la razón en el sujeto formado, hubo de pisotear su contraparte, muy humana, pero irracional.

La libertad devino cárcel y para muestra, muy a la usanza moderna, un botón. La escuela en la modernidad significó, no sólo la posibilidad de la masificación de la educación sino que se erigió como el único lugar en el que la educación era posible, se volvió sinónimo de educación. Inclusive otras prácticas educativas tradicionalmente asignadas a la familia o al trabajo fueron escolarizadas, dado que, de acuerdo con Pineau la consolidación de la escuela se logra por que ésta se hace cargo de la definición moderna de educación, incluso a despecho de lo que sucediera en su propio contexto. Se erigió en una estructura particular que se cierra sobre sí misma, sistematiza prácticas y saberes, construye discursos que normativizan a sus sujetos, inclusive ha llegado a ser anacrónica con respecto al mundo que la protege. El éxito al parecer está en su organización interna: “La institucionalización de un espacio para una función única y exclusiva se corresponde con la negación del resto para tal función... De esta manera la escuela se define a sí misma como el lugar privilegiado y legítimo para realizar el tránsito del conocimiento”⁷³ carácter excluyente de la pedagogía moderna que, de manera directa se relaciona con la definición que crea de lo humano, del sujeto a formar como veremos más adelante.

Trilla plantea a la escuela como el lugar de la repetición, de la reproducción del conocimiento y no sólo de éste, sino también y fundamentalmente del sujeto que produce: “Con la modernidad, entramos en la era de la producción del otro. Ya no se trata de matarlo, de devorarlo, de seducirlo, de rivalizar con él, de amarlo o de odiarlo; se trata finalmente de producirlo. Ya no es un objeto de pasión, es un objeto de producción”⁷⁴ cuya fábrica es la escuela que, al ser una institución que cohesiona individualidades y subyuga las formas de concebir el mundo intenta imponer una concepción única de hombre y de educación, se vuelve el espacio del control absoluto sobre los cuerpos, que sería deseable constituyera el control sobre las mentes.

Ninguna institución controla de tal manera sus prácticas que pueda evitar la creación de prácticas instituyentes que permitan otorgar un sentido a la existencia dentro de la misma. En su afán de racionalización absoluta ha fallado, puesto que, si bien quiere imponer una sola manera de concebir el mundo a través del control absoluto, ello no quiere decir que lo logre. Los discursos totalizadores generan prácticas de resistencia. La escuela se ha constituido como un lugar a parte, ni la presión del contexto sobre ésta para que eficiente su labor de acuerdo a las lógicas de empresarialización de la

⁷² Giddens, Anthony, *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Anthropos, segunda edición, España, 2007, p. 132.

⁷³ Trilla, Jaume, *La escuela a examen*, Piramide, Madrid, 1999, p. 35.

⁷⁴ Baudrillard, op. cit., p. 156.

educación, lograron por un buen tiempo cambios en su estructura y organización.

En cuánto al conocimiento, la escuela dejó de ser el centro organizador y difusor de éste. Al no acoplarse a las exigencias de un mercado en expansión, dejó de tener relevancia, incluso en lo referente a la educación de los sujetos; educación entiéndase, como control de los cuerpos y formación de subjetividades, de formas de pensar y de estar en el mundo. La crisis de la escuela es múltiple: los sujetos ya no creen en ella y en el tránsito por dos mundos hacen todo lo posible por no infectarse de lo escolar; el mercado, la lógica de poder, la consideran insuficiente para las relaciones mercantiles y para la generación de trabajadores eficientes. Ni en relación con el saber, ni como formadora de ciudadanos, ni de trabajadores, ni de consumidores ¿entonces? Como un paliativo en el mundo del desempleo, como el pretexto del desarrollo económico de las sociedades, como el espacio en el que se normalizan las actividades de acuerdo a las necesidades del tiempo laboral. La escuela es un lugar de transmisión de conocimientos, no de circulación e intercambio, no de consumo: “Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma de valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su <<valor de uso>>...”⁷⁵ en la mercantilización del saber, la escuela comenzó a perder lo poco que le quedaba de dignidad pues, una vez más, tuvo que someterse a las exigencias de su entorno.

La decisión de excluir al sujeto de su proceso de formación, de eliminar el *sensus communis* de la relación pedagogía–sujeto y sustituirlo por lo normal, aniquilando la posibilidad de constituirse lo humano del hombre y aplastando su potencial anormal, demasiado humano, potenció que se fabricaran los monstruos que desataron la crisis de la moderna y maltrecha pedagogía.

1.3 EL SUJETO TRANSFIGURADO: LA CRISIS PENETRA LOS CUERPOS

¿Individuo, persona, humano, máscara, actor, títere, ente, autómatas, ser, masa, multitud, sujeto-sujetado-social, clon informacional? El sujeto es atravesado por múltiples cambios que transforman sus caracterizaciones, sus deseos, sus temores, su subjetividad a resguardo de esa frágil seguridad que a cada instante se encuentra al borde del abismo.

Cada momento histórico, de manera descarada o disfrazada, ha marcado al sujeto dibujándolo, esculpiéndolo, escribiéndolo, determinando así la figura conveniente al proyecto político de la época; provocando subversiones

⁷⁵ Lyotard, Jean François, *La condición...* op. cit., p. 16.

y silenciamientos de aquéllos sobre los que se plasma, reconfigurando siluetas que a su vez, destruyen y vuelven a construir, pero siempre con el mismo molde: el del control, que a lo largo de la historia ha sido coloreado con matices diferentes. Es curiosa, tal vez demasiado natural, tal vez demasiado humana la necesidad de someter. El cuerpo ha sido por excelencia la materia sobre la cuál ejercer la dominación. Adorno escribe que “El odio-amor hacia el cuerpo tiñe toda la civilización moderna. El cuerpo, como lo inferior y sometido, es convertido de nuevo en objeto de burla y rechazo, y a la vez es deseado como lo prohibido, deificado, alienado. Sólo la civilización conoce el cuerpo como una cosa que se puede poseer, sólo en la civilización se ha distinguido y separado el cuerpo del espíritu –quintaesencia del poder y del mando- como objeto, cosa muerta, *corpus*. En la autodegradación del hombre a la categoría de *corpus* se venga la naturaleza del hecho de haber sido degradada y reducida por el hombre a objeto de dominio, a materia prima... En la civilización occidental, y probablemente en todas, el cuerpo es tabú, objeto de atracción y de repugnancia.”⁷⁶

Frente a aquella idea común de que es posible someter el cuerpo pero no la mente, los aparatos de poder humanamente contruidos se han empeñado en lograr el dominio de la segunda a través de la configuración y absoluto control del primero, siendo éste objeto de vejaciones y culpas. Ante el terror y los falsos pudores que ha provocado la violencia cruenta y manifiesta hacia el cuerpo, los azotes y las mutilaciones se han suavizado, pasando por aparatos que inmovilizan y espacios que le otorgan un lugar a modas que le dictan cómo lucir y las medidas a tener, publicidades que sugieren ordenando, las sensaciones a vivir. En este sentido, el desarrollo de los saberes psiquiátrico y pedagógico, han legitimado sus prácticas, han pavoneado sus logros, precisamente a través del trabajo sobre los cuerpos.

El cuerpo es estandarizado en función de su productividad y de la imagen de normalidad. El cuerpo productivo y normal es el cuerpo del varón adulto, fuerte, masculino; los cuerpos femeninos o feminizados, infantiles o infantilizados: débiles, improductivos, se vuelven objeto de sospecha, necesidad de vigilancia y corrección. No son cuerpos útiles sino cuerpos sensibles, concupiscentes que amenazan la construcción del orden puesto que “El pensamiento surgió bajo el signo de la liberación de la terrible naturaleza, que al final fue enteramente sojuzgada. El placer es, por así decirlo, su venganza. En él los hombres se liberan del pensamiento, escapan a la civilización”⁷⁷ en este sentido, la normatividad se vuelve insuficiente. Parafraseando a Foucault, la inversión es total, radical: se pasa de la ley al cuerpo mismo.

Recordemos que la frontera de la anormalidad en las figuras dibujadas por Foucault (el monstruo, el individuo a corregir y el masturbador) está signada en el cuerpo; por un lado en la propia constitución biológica, en sus cualidades instintivas, pero también en la imagen que sobre éste se construyó como dominante. El cuerpo del loco y del masturbador está deformado, se presenta como un signo de anormalidad aberrante que hay que combatir,

⁷⁶ Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*, p. 278.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 151.

corregir ó, por lo menos ocultar, pero ¿qué ocultar, qué combatir? El deseo, el potencial sexual, el placer que amenaza con disolver la unidad (productividad) de lo humano. Frente a las potencialidades de lo sensitivo, lo correcto ya no es suficiente, la ley se vuelve obsoleta y se hace necesaria la implementación de mecanismos y disciplinas, de instituciones que aseguren la productividad del cuerpo y salvaguarden al sujeto de la anormalidad. Antes de que ésta suceda por medio de la educación, cuando ha sucedido, a través de la corrección: pedagogía y psiquiatría.

El cuerpo infantil es el que ha de cuidarse de los peligros del placer, expresado en la masturbación y a decir de Foucault, salvaguardado por medio de la “educación natural” desarrollada durante la segunda mitad del siglo XVIII es la idea de una educación que “...debe obedecer a cierto esquema de racionalidad, debe obedecer a cierta cantidad de reglas que, precisamente, tienen que asegurar la supervivencia de los niños, por una parte; su domesticación y desarrollo normalizado, por la otra... se trata a la vez de ese contacto inmediato de los padres y los hijos, la sustantivación de la pequeña familia en torno del cuerpo del niño y, al mismo tiempo, la racionalización o la penetrabilidad de la relación padres-hijos por una racionalidad y una disciplina pedagógica o médica”⁷⁸ basadas en la vigilancia del cuerpo y en la detección de las manifestaciones del placer a fin de reprimirlas para asegurar la normalidad del sujeto a través de la domesticación del cuerpo.

La psiquiatría y la pedagogía han demostrado eficazmente el control del sujeto, de su conducta y subjetividad en el control de los cuerpos, como mencionan Goodson y Dowbiggin que, al bosquejar una historia comparativa de la constitución de los saberes psiquiátrico y pedagógico en Francia e Inglaterra durante los siglos XVIII y XIX, coinciden en que ambos saberes a través de sus instituciones fundamentaron sus prácticas en la creación de *cuerpos dóciles* a través de los cuáles era observable el control ejercido sobre las subjetividades. El cuerpo se convierte en la prueba empírica del logro del sometimiento del sujeto, así “... los manicomios y escuelas públicas del siglo XIX compartían la tarea institucional de crear, transformar y disciplinar formas de conducta y carácter con el fin de producir mecanismos para lo que Foucault había denominado ‘vigilancia constante’. En otras palabras, de las relaciones de poder entre el Estado y la profesión surgen una ‘disciplina’ y un modo de disciplinar el yo, el cuerpo, las emociones, el intelecto y la conducta... el saber al servicio del moderno Estado nacional, con sus diversos grupos de intereses y agentes del poder, producen campos o disciplinas cuyas autoridades ejercen un control cada vez más exhaustivo y meticuloso sobre el cuerpo”⁷⁹ psiquiatría y pedagogía se convierten en formas generales de dominación que crean cuerpos sometidos y experimentados, cuerpos dóciles. Control y resistencia forman una dialéctica en la que el cuerpo, tratado como objeto, exhibe oposición frente a los mecanismos de reproducción social.

⁷⁸ Foucault, *Los anormales*, p.p. 241-242.

⁷⁹ Godson Ivor y Dowbiggin Ian “Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza” en Ball, S. J., *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, tercera edición, España, 1997.

La Modernidad homologó cuerpo y sometimiento, la consigna: hacer sumiso al cuerpo. En apariencia, refiriéndonos a los modos de control y sujeción, se ha dejado al cuerpo por la paz, sin embargo, vivimos en un mundo reinado por más de una realidad: por un lado el discurso fantasioso de los derechos humanos se sigue manifestando por la defensa del cuerpo del ciudadano frente a la violencia ostensible, a las injusticias cometidas sobre él, que ha de aclararse, se pretenden cada vez menos en los círculos de la reglamentación judicial traspolándose a ámbitos propios de la vida privada, familia, pareja y relaciones laborales ilegales como el narcotráfico, la trata de personas y el empleo informal. Por otro lado, la reconfiguración corporal abanderada desde los discursos de la moda y la medicina que, ya sea por belleza o por salud, colocan en el cuerpo una serie de estándares, medidas y apariencias que marcan nuevas tendencias de discriminación. Finalmente, la marcada propensión hacia el olvido del cuerpo mediante su trivialización e incluso, desaparición en cuanto espacio relacional.

Ya sea a través del sometimiento o de la indiferencia, hablamos de una constante violencia hacia el cuerpo que grita y se desgarrando signando la crisis del sujeto moderno al ser la materialización del control por su cualidad presencial, pero también por la negación que ha sufrido, por la minimización histórica y por su triunfal puesta en escena a partir de Nietzsche y el énfasis que los discursos posmodernos ponen sobre él. Para Maffesoli, esta actitud hacia lo corpóreo en el presente tiene tal ímpetu debido a que “No se trata de una entidad abstracta. No hay que comprender el cuerpo como una nueva hipostasia que... vendría a tomar el lugar de conceptos utilizados anteriormente, por ejemplo, el espíritu o la razón. En realidad, lo propio del cuerpo, más que un nuevo objeto teórico, obedece a que opera una puesta en perspectiva transversal. En términos casi de física natural y social, podría decirse que el cuerpo engendra comunicación porque está ahí, ocupa espacio, se ve, propicia lo táctil. La corporeidad es el ambiente general en el cual los cuerpos se sitúan unos en relación con los otros, sean los cuerpos personales, los cuerpos metafóricos (instituciones, grupos), los cuerpos naturales o los cuerpos místicos”⁸⁰ nos encontramos frente a un crisol de corporeidades en el que se dibujan los matices del sujeto del presente, heredero del desgarramiento y sensualismo del cuerpo como resistencia.

El potencial enloquecedor del cuerpo le ha situado en el foco de las prácticas de dominación, catalogación o bien, de silenciamiento. Cuando se reconoce la potencialidad del cuerpo de colocar al sujeto en éxtasis, se hace evidente así mismo, la necesidad de someterlo. Y es que conviene recordar el sentido del éxtasis, como el *salir de sí*⁸¹, como el estado en el que se vuelve imposible acceder y controlar: no hay nadie ahí. La violencia se hace necesaria, causar dolor para hacer volver al que se ha escapado.

El rostro del placer, extraña mezcla de sufrimiento y felicidad es insoportable para el hombre moderno pues implica la anulación del orden, el

⁸⁰ Maffesoli, Michel, *En el crisol de las apariencias*, Siglo XXI, México, 2007, p.p 102-103.

⁸¹ “En el estado del <<hallarse-fuera-de-sí>>, en el éxtasis... no retornamos a nosotros mismos, sino que ingresamos en otro ser, de tal modo que nos portamos como seres transformados mágicamente” Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia*, Alianza, España, 2003, p. 212.

paroxismo desgarrar las posibilidades de acceder al progreso pues invita al presentismo total; el goce del cuerpo fue la ruptura de la utopía moderna que sólo puede ver en el hombre o bien bondad, o bien productividad, que observa en el cuerpo y requiere de él como potencial productivo y de consumo, asexuado, porque el goce impide la productividad y soslaya la necesidad de consumir. Aunque incluso hoy, nuestra modernidad sofisticada y acelerada en procesos de modernización que buscan conducirnos lo más rápidamente al fantasmal progreso muy parecido al estado consumista, promueve la aparente defensa a ultranza de la libertad (de mercado) pregonando la búsqueda del placer a toda costa. Pero incluso ese placer tan propagado, es goce purificado, librado de las excrecencias del cuerpo, es sexo plastificado con aromas producidos en el laboratorio o, peor aún, es excitación virtual, placer no corporeizado, diferente del placer que causa “El éxtasis del estado dionisiaco, con su aniquilación de las barreras y límites habituales de la existencia, contiene, mientras dura, un elemento *letárgico*, en el cual se sumergen todas las vivencias del pasado. Quedan de este modo separados entre sí, por este abismo del olvido, el mundo de la realidad cotidiana y el mundo de la realidad dionisiaca. Pero tan pronto como la primera vuelve a penetrar en la consciencia, es sentida en cuanto tal con *náusea*: un estado de ánimo *ascético*, negador de la voluntad, es el fruto de tales estados... En la consciencia del despertar de la embriaguez ve por todas partes lo espantoso o absurdo del ser hombre: esto le produce náusea. Ahora comprende la sabiduría del dios de los bosques.”⁸² Es por ello que se trivializa el goce del cuerpo al promoverlo incesantemente, es necesario anestesiar el éxtasis dionisiaco para evitar la náusea de volver a la realidad cotidiana, volviendo al placer un elemento más de la cotidianidad.

El cuerpo es fluidez, contorsión frente a lo sólido de las instituciones. El cuerpo causa morbo, repulsión a la par de interés; es deformidad en el goce, excreción de fluidos repulsivos, sudor, orines, mierda, semen, sangre; materialización del placer en humedad, en suma, todo lo que no puede soportar el moderno, que busca la pulcritud, lo seco; que se tapa la nariz ante los malos olores⁸³, resguardo de vivencias. Esa vida, esa indeterminación, esa animalidad que el cuerpo recuerda y que es mancillada día a día apropiándose de ella y negándola al tiempo. Frente a este temor irracional a las exuberancias del cuerpo, asistimos en el presente a una virtualización de las sensaciones que de él emanan e incluso al planteamiento de su obsolescencia.

Presenciamos la carrera de dos momentos paralelos en la transfiguración del sujeto a raíz del estallido de la emergencia posmoderna, portadora de la crisis como manifestación en el cuerpo, en los cuerpos de los sujetos del presente. Por un lado, su diversificación; por el otro su anulación. Dichas tendencias, la de la diversificación de lo corpóreo y la de la anulación

⁸² *Ibíd.*, p. 259.

⁸³ “En las ambiguas tendencias del olfato sobrevive la antigua nostalgia de lo bajo, de la unión inmediata con la naturaleza externa, con la tierra y el fango. Entre todos los sentidos, el olfato, que es atraído sin objetivar, es el que testimonia con la mayor evidencia el impulso a perderse en lo otro y asimilarse a ello. Por eso el olor, como percepción y percibido -que se hace uno en el acto de oler-, es más expresión que los otros sentidos. En el mirar se sigue siendo quien se es; en el oler el sujeto se pierde” en Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*, p.228.

del cuerpo, encuentran, de manera contradictoria, su origen en la figura de Adán. La primera al relacionarla con el fondo, con la tierra, al ser creado de barro, al ser materia. La segunda al considerar el carácter anomphálico del primer hombre que le concede atributos más imaginales que corporales.

Guignebert nos recuerda que "... el nombre del primer hombre, Adán, marca su relación con la tierra de donde viene (*adama* = el suelo cultivable). El hombre es primero materia, es carne"⁸⁴ lo que nos habla de un enraizamiento simbólico en el que el hombre no puede ser tal, sino en relación intrínseca con un soporte material, lo que le confiere la cualidad de estar, de estar ahí, habitar, expresar, mostrar. Siguiendo a Maffesoli, antes de ser sublimado por la modernidad, el cuerpo era valorado como elemento de la creación "Esto explica que, durante toda la Edad Media, abundaran las comunidades espirituales que llevaron hasta su último extremo a la lógica de la comunión, al celebrar, en las ceremonias dionisiacas, el misterio del Dios hecho hombre ofreciendo su carne de manera compartida. Hay en todo esto una epifanización de la forma, una exaltación del cuerpo, una especie de materialismo espiritual que funda y confirma el estar-juntos"⁸⁵ y que, en una lectura del presente retomamos en una posibilidad de resistir al mundo reinado por la virtualidad y su obsolescencia corporal.

Por el lado de la anulación, observamos el carácter anomphálico de Adán que, al ser moldeado con tierra y venido al mundo por soplo divino, carece del origen carnal del parto; es cuerpo en tanto objeto animado. A pesar de la ilusión de su ombligo plasmado en diversas pinturas, a modo de ejemplo "La creación de Adán" en el techo de la capilla Sixtina en el que Miguel Ángel se esfuerza por representar un gran y redondo ombligo que no debía existir puesto que no había nacido de una mujer, imagen que resignifica el cuerpo humano y devela la paradoja de ser los descendientes de Adán, de poder serlo en el mundo informatizado: la obsolescencia del acto sexual. Baudrillard menciona al respecto "... a toda la especie humana hay que dotarla de un ombligo en trampantojo, en la medida en que ya no queda huella, entre nosotros, de ningún cordón umbilical que nos uniría al mundo real. Durante un cierto tiempo seguiremos naciendo de una mujer, pero no tardaremos en regresar, con la generación *in Vitro*, a la condición <<anomphálica>> de Adán: los futuros <<humanos>> ya no tendrán ombligo."⁸⁶ Retomamos estas dos imágenes del origen del cuerpo para resignificarlas en los vaivenes que cobra lo corporal en el presente.

Mencionamos anteriormente dos tendencias con respecto a las consideraciones sobre el cuerpo: su diversificación y su anulación. En el sentido de la diversificación, las prácticas de la modificación del cuerpo y de la utilización de éste como estandarte del sentirse vivos, de apropiarse de la propia vida arrebatándose a la normatividad del sistema es una tendencia adoptada en el presente, una manera de manifestarse con lo único que aún puede considerarse propio, como menciona Touraine "El cuerpo es lo que le queda al sujeto cuando lo ha perdido todo... el sujeto es un mirar su propio

⁸⁴ Citado por Maffesoli *En el crisol...* op. cit., p. 117.

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 118.

⁸⁶ Baudrillard, op. cit, p. 38.

cuerpo; el sujeto se descubre a sí mismo en su corporeidad.”⁸⁷ Sin el cuerpo, el sujeto no puede enfrentarse a la sociedad, porque incluso estando frente a la computadora en una red social virtual, necesita de su cuerpo para interactuar con la máquina.

Se reconoce que así como las necesidades fisiológicas y los placeres mundanos suceden en un instante, es necesario hacer uso de ellos aquí y ahora, porque existe una conciencia de la finitud del cuerpo y de su maravillosa capacidad erótica, de relacionarse, de crear unión y ser emblema. Esta conciencia de la finitud también provoca un cierto anhelo de permanencia efímera. Tatuarse y perforarse, por ejemplo, implican modificaciones indelebles al propio cuerpo, son prácticas que acercan al origen al estar relacionados a las culturas primigenias y a un misticismo hoy echado por la borda, tanto como una manera de demostrar la soberanía que se tiene sobre el cuerpo, última trinchera del sí mismo; creación intencionada de una imagen anómala como forma de manifestación.

Asistimos a una diversificación de las potencialidades del cuerpo expresada como erotización, es decir, desde una perspectiva estética generalizada, el cuerpo es factor de unión, crea comunidad al ser una forma compartida. Frente a la virtualidad de la existencia y de las relaciones posthumanas, el cuerpo crea fondo al recordar su enraizamiento al mundo y es utilizado como estandarte de resistencia.

Puede parecer un relato de ciencia ficción, pero recordemos que en ocasiones, la ficción denota los signos de lo que se esconde en “lo real”, es un síntoma de los temores o anhelos que van marcando el curso de la historia. Pommier retrata la posibilidad de la desaparición del cuerpo a partir de su reducción a aspectos meramente funcionales, mecánicos. Esboza la figura del *ángel* como propia de las sociedades posmodernas, al asegurar que en el presente posmoderno, en cuánto al sujeto se refiere se ha perdido el anclaje del ideal con lo real, en sus palabras “Un hermoso ideal se desprende del propio cuerpo y su ausencia puede terminar con una civilización... Al dictar la ley desde lo alto, el ideal anclaba la carne a la tierra. Y si el ancla se corta, los cuerpos, reducidos al conjunto de sus funciones, se desunen, ya que solamente el ideal, tan ficticio como eficaz, hacía que se mantuvieran como una totalidad: ahora desarrumados, cada vez más numerosos y transparentes, flamean y flotan”⁸⁸ la tesis del autor estriba en que al deshacerse la posmodernidad de la noción de futuro y sumirse en un presentismo absoluto en el que la preeminencia de los medios electrónicos regulan las relaciones interpersonales, el cuerpo sólido carece de sentido y se desvanece en la figura del ángel. Dos anotaciones al respecto: Primera, diferimos con el autor en la concepción que maneja de posmodernidad que, si bien es una de las posibilidades que trabajaremos en el segundo capítulo, no es la acepción que construimos sobre lo posmoderno en la presente investigación y que, antes bien, homologamos con las características de la sociedad postindustrial,

⁸⁷ Touraine, Alain y Khosrokhavar Farhard, *A la búsqueda de sí mismo*, Paidós, España, 2002, p. 101.

⁸⁸ Pommier, Gérard, *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*, Nueva Visión, Argentina, 2002, p. 12.

diferencia que construimos en el primer punto del segundo capítulo “Sociedad postindustrial y cultura posmoderna: matices y paradojas” Segunda, a pesar de las diferencias conceptuales mencionadas, nos parece relevante la construcción que realiza el autor sobre *cuerpos angélicos* puesto que observamos en ella, elementos de transfiguración del sujeto del presente como caracterizaciones de la crisis moderna penetrando los cuerpos.

La expresión de cuerpos angélicos manifiesta la inquietud ante la seducción que ejerce lo incorpóreo en el sujeto. El anhelo de eternidad prometido después de la muerte y la sobre-humanidad ansiada ante las limitantes del cuerpo, hoy vueltos viables por las ventajas que ofrecen los medios electrónicos: la posibilidad de ser sin necesidad de estar en un espacio físico concreto, a la par que romper con el lastre que implica un cuerpo viejo o cansado al incorporar elementos cibernéticos a los biológicos. “Los organismos cibernéticos nos fascinan porque no son como nosotros. El cyborg contiene signos de lo humano y, alternativamente, signos del maquinismo. El cyborg encarna ambas naturalezas simultáneamente y así el híbrido resultante no es ni puramente humano, ni puramente máquina. Se trata de un nuevo concepto del ser...”⁸⁹ que está fascinando a los sujetos que se sienten despojados de sí y debilitados frente a la apabullante fuerza de la sociedad del mercado, estos organismos, se observan como una posibilidad de otorgarle brillo a la existencia.

Imágenes virtualizadas de esos anhelos hoy nos invaden por doquier, como ejemplo, las caricaturas japonesas en las que la barrera entre lo humano y la máquina se borran en la figura del androide o cyborg que es más poderoso que el hombre común y corriente, lo que pone de manifiesto el supuesto poder que otorga la relación implícita con la máquina. Estas imágenes incluso aseguran que el poseer una computadora en el momento adecuado puede cambiar el curso de la historia, así mismo la indiferenciación de los sexos que implica una forma de anulación de la diferencia. La cualidad de estos nuevos organismos estriba en una reducción de la complejidad de lo humano, lo que implica una ultra efectividad en los procesos que realizan. Al librarse de la lubricidad humana, al remplazar el calor corporal por el frío metálico se asegura una asépsis no sólo física sino y fundamentalmente, en su relación con el pensamiento. Se impone la imagen del cyborg como el prototipo ideal del nuevo hombre, que si bien hasta el momento no es posible en la fusión corporal hombre-máquina, sí lo es en el dominio de la máquina y en ésta como medio indispensable, incluso necesario para que el hombre pueda moverse o bien pueda pensar.

El cuerpo como tal desaparece, cediendo el paso a un gran cuerpo de circuitos y redes informacionales. Paradójicamente el cuerpo individual es pesado, no permite la movilidad que el presente exige (a menos que sea anoréxico), pero el gran cuerpo virtual, de una ligereza incomparable conecta a todos con el todo; un cuerpo tan grande que termina con la multiplicidad de cuerpos de los sujetos, tan grande como el mundo mismo “...que se disuelve, desaparece en las incontables conexiones de la red al resguardo de cualquier

⁸⁹ Sepúlveda, María Luz, *La utopía de los seres posthumanos*, Tierra Adentro, México, 2004, p. 25.

espejo... Cuando nos conectamos, la irreductible alteridad de la apariencia desaparece y el alma encarcelada en el reflejo se libera. El cuerpo que desaparece se reúne: lo que siempre quiso era ser puro espíritu. Los ángeles pueden palpase de lejos y reconocerse, separados del peso de las miradas. Nosotros también podemos hacer como ellos: el lenguaje electrónico le da a nuestro cuerpo la misma ligereza”⁹⁰ Esta cita de Pommier retrata de una manera terrible la tendencia esgrimida desde los medios para retratar lo absurdo ¿peligroso? del cuerpo. Al no ser posible someterlo con torturas, se le trivializa hasta el punto de considerarlo innecesario, incluso sus productos, lo que de él emana es repugnante.

Las figuras del cuerpo angélico o del cyborg, eliminan los inconvenientes del cuerpo vivo, mortal: desde sus excrecencias hasta sus incapacidades; sus debilidades que hoy juegan a exterminarse desde las promesas del avance biológico y cibernético, si éstos fallan siempre existirá la posibilidad de crear tu propio avatar en internet mucho más lindo y fuerte que tú.

De la tortura del cuerpo y los mecanismos de sometimiento a la pretensión de su anulación. En el dolor, en la violencia física se le otorgaba un potencial destructor, transgresor al cuerpo. Su peligrosidad era difícilmente discutible, pero, en lo que avanza la ciencia y su necesidad de pureza logra des-hacerse de lo corporal o por lo menos minimizarlo, o por lo menos purificarlo ¿es posible que pueda considerarse a la realidad virtual como una posibilidad de anulación del cuerpo?, ¿en realidad es concebible pensar que el ser humano pueda olvidarse de su capacidad erótica, presencial a cambio de la superflua felicidad que promete la red? Nos encontramos en un momento histórico en que pregonar la muerte de todo se ha vuelto la consigna de nuestro tiempo, sin embargo, del cuerpo siempre se ha sabido que muere, su destino es la muerte y esta aseveración trágica no puede combatirse con el supuesto de la invisibilidad, de la palidez del espíritu puro. “Arthur Kroker considera obsoleto al cuerpo humano, ya que se encuentra reemplazado por un simulacro producido tecnológicamente: Mientras el proyecto de Foucault era explicar como los discursos de la modernidad redefinieron al cuerpo como máquina, en la posmodernidad lo que descubrimos es que la tecnología ahora transformó al cuerpo nada más que en discurso.”⁹¹ Pese a tales aseveraciones, el cuerpo es presencia, está ahí, habla el lenguaje de lo táctil. Goza y sufre: siente. Sufre y siente: vive. Siente y vive: muere.

El cuerpo como una maraña de interconexiones mecánicas y/o virtuales es por el momento, el último insulto a lo humano. De entre tantas vejaciones, al final y al principio porque es lo que nos dota de la posibilidad de ser, de representarnos como vida o muerte, está el cuerpo: terriblemente hermoso y bellamente desobediente. Apabullante en su concupiscencia frente a los discursos que pretenden conocerlo o explicarlo, puesto que el horror que provoca alberga encantos a los que es difícil resistirse, como plantea Mata, el cuerpo “...podrá ser negado, vaciado de existencia, reprimido o torturado, pero aún así nunca dejará de hablar, de expresar su dolor o su placer y, sí, siempre

⁹⁰ *Ibíd.* p. 31.

⁹¹ Sepúlveda, *op. cit.*, p. 30.

aparecerá como espacio de tentación: creación.”⁹² El cuerpo es tal vez la última trinchera que nos permite ser demasiado humanos en este mundo de exterminio, el último espacio concreto en el resguardo de nuestra intimidad frente al exhibicionista espacio virtual en el que la transparencia anula la complejidad de ser.

⁹² Mata, Verónica, *Voluntad de olvido: cuerpo y pedagogía*, Lucerna Diogenes, México, 2006, p. 35.

CAPÍTULO 2

LA EMERGENCIA POSMODERNA Y LA CONSTITUCIÓN DE OTRAS SUBJETIVIDADES EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO

2.1 SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL Y CULTURA POSMODERNA: MATICES Y PARADOJAS

2.2 ¿SUBJETIVIDAD EN EL PRESENTE? LOS ROSTROS OCULTOS DEL SUJETO

2.3 POSMODERNIDAD Y PEDAGOGÍA: APROXIMACIONES PARA UNA ARTICULACIÓN

Los grandes crímenes a menudo parten de grandes ideas. Pocas son las grandes ideas que demostraron ser completamente inocentes cuando sus discípulos iluminados intentaron traducir la palabra en acto –pero algunas de ellas difícilmente pueden llegar a adoptarse sin enseñar los dientes y afilar los puñales
Bauman

El sujeto del presente es heredero directo de las crisis que fracturaron a la modernidad. Sus propias resistencias son las que han dado origen a lo posmoderno, pues esto es ante todo, la actitud del sujeto frente a la incomodidad manifiesta que ha provocado la poca libertad de la vida moderna. Surge a regañadientes, con la impronta estridente e irreverente de lo silenciado por mucho tiempo. Desde su origen, provoca un ruido que no nos ha dejado vivir en paz, uno no sabe si se trata aún tan sólo del lastre moderno o, si se trata de algo nuevo en la configuración del ser sujeto en el presente. Lo que guía este texto es la inquietud que versa sobre las posibilidades de construcción del sujeto desde la llamada condición postmoderna. Intentemos por lo menos la construcción de un escenario posmoderno y, dentro de éste ubiquemos al sujeto que se produce en relación al primero en ocasiones, a través de mediaciones pedagógicas.

El término *postmoderno* zumba en los oídos del presente con significaciones más bien variadas e incluso contradictorias, hay quién ve en la postmodernidad la perdición total, hay quién la considera la nueva episteme, hay quién dice que no hay que tomarla en cuenta, que está aquí por error, que surgió de una noche de borrachera... Reconocemos al menos dos concepciones sobre la postmodernidad en su íntima relación con la construcción de sujetos. La primera en la que se toma como una crítica radical a la modernidad y se reconoce en el seno de ésta; la segunda como una absorción del discurso postmoderno por parte de la lógica de mercado en la que se considera que la modernidad ha sido superada.

Diferenciaremos entonces, las diversas concepciones que se han constituido sobre lo postmoderno en un esfuerzo por construir un camino desde la emergencia de la postmodernidad en dos sentidos: como discurso y como actitud que, articuladas constituyen una cultura posmoderna en relación estrecha con la construcción de subjetividad en el presente. Es precisamente en esta relación que ubicamos los rostros del sujeto soterrado que constituyen las subjetividades del presente, diversas como el mar de inquietudes que configuran sus rasgos.

Finalmente, entretejida en la cultura posmoderna y las subjetividades del presente, atamos algunos cabos que nos permitirán aproximarnos a una posible articulación entre la pedagogía y la posmodernidad.

2.1 SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL Y CULTURA POSMODERNA: MATICES Y PARADOJAS

La alusión a lo postmoderno es sumamente frágil, sin embargo de ella parecen pender infinidad de significados con los que pretende comprenderse el presente. Frágil puesto que no se ha erigido como un absoluto de significación. Para algunos autores el debate modernidad-postmodernidad es un debate infructuoso, por un lado no le reconocen ninguna fuerza a la noción de *postmodernidad*, por otro no consideran que se haya superado la modernidad para hablar de un momento histórico posterior a ésta, se prefieren por tanto las concepciones de la modernidad en términos de hipermodernidad (Balandier), modernidad líquida (Bauman), modernidad tardía (Giddens) e incluso modernidad reflexiva (Beck), el acento de estas propuestas es que, si bien se reconocen sus fracasos históricos y la aceleración de los cambios en el presente, aún confían en que por medio de la reivindicación de sus conceptos centrales como la construcción de un orden mundial a través de procesos de racionalización de los sujetos, aunque sea en lo microfísico, es posible construir *un proyecto de futuro* que permita al sujeto expresarse como actor social, tanto en su transformación individual, como en la transformación colectiva. La postmodernidad, ya no cree más en ello. No hay futuro. Y es esa la afirmación que causa tanto ruido.

La Postmodernidad puede caracterizarse como una crítica ácida de la Modernidad. Lo más inmediato es considerarla como una época posterior a ésta, no obstante, Lyotard la ha apreciado como una condición generada en ella misma: eminentemente moderna, su hija maldita. Suele considerarse a Lyotard como el responsable directo de poner en boga el término dentro del estudio de las consideraciones sociales y filosóficas y, aunque no es un concepto creado por él, es el referente directo para comprender el sentido que ha cobrado lo postmoderno, así como el manantial de los ríos de tinta que han corrido a partir de ella. En 1979, en su libro *La condición postmoderna* nos advierte que dicho término está en uso en el continente americano, en pluma de sociólogos y críticos. Su objeto es la condición del saber en las sociedades más desarrolladas y define dicha condición como "...el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX... se tiene por <<postmoderna>> la incredulidad con respecto a los metarrelatos"⁹³ y las transformaciones de la cultura con relación a la crisis de éstos.

⁹³ Lyotard, Jean-Françoise, *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid 2004, p. 10.

Postmodernidad alude, en primer lugar, a una llamada de atención sobre el hecho de que algo no marchaba al mismo ritmo en la Modernidad: se perdía la confianza en sus relatos provocando en los sujetos, individual y colectivamente una marejada de transmutaciones en su sí mismo y en su relación con los otros. Ya nada podía marchar al mismo ritmo si el fundamento, si la base de sus certezas estaba quebrándose. Empleado por primera vez en la esfera del arte implicaba una transgresión del funcionalismo de la estética moderna. A decir del arquitecto Paolo Portoghesi el adjetivo posmoderno es utilizado sistemáticamente por primera vez en el ámbito artístico, particularmente en la literatura, por Ihab Hassan en 1971⁹⁴ y comienza a definirse, fundamentalmente, en oposición a la armonía y rigidez modernas. Sin embargo, su utilización no se queda ahí, sino que es el pretexto para elaborar un sinfín de interpretaciones a partir de las cuáles se reconfigura el sinsentido de la contemporaneidad en aquéllos momentos.

Concebida como condición, la postmodernidad implica una estrecha relación inclusive simbiótica con lo moderno que trabajaremos a detalle más adelante. Como planteamos con anterioridad, lo más inmediato al escuchar esa voz nos remite a su raíz etimológica. El post implicaría un tiempo, una época después de la modernidad, en este sentido es que el término provoca fuertes críticas pues no son pocos los autores que plantean lo absurdo de considerarla liquidada. Las críticas que se han realizado al discurso sobre la posmodernidad se centran en este hecho, en demostrar que la modernidad sigue vigente, no obstante autores como Fullat la ubican en un momento histórico determinado. Este autor al hablar del siglo postmoderno (que entendemos más bien como contramoderno) propone que en el siglo XX, desde 1900 hasta 2001 (es en 2002 que escribe su libro) se pueden observar perfectamente y de manera radical los signos que le otorgan carácter a la postmodernidad. Es el siglo del derrumbe de las utopías que han dejado tras de sí ruinas de inhumanidad. Frente a tan terrible espectáculo: la desolación, los sentimientos de inutilidad y desesperanza, la sensación de que algo se ha desmembrado en el imaginario colectivo, se encuentran las imágenes crudas de los cuerpos mutilados, de la dignidad vejada, del triunfo de la sinrazón que ha pisoteado a la humanidad: “La guerra de 1914-1918 inaugura el siglo XX, el siglo de la postmodernidad, con una carnicería espeluznante; la Segunda Guerra Mundial -1939-1945- corta el siglo en dos mitades”⁹⁵, no sorprende que el nazismo halla surgido de la anulación de lo humano. Que el gran discurso encaminado al progreso de la humanidad, tenga que prescindir de ésta para llevarse a cabo.

Fullat, evidencia la cruda sensibilidad que estalló en postmodernidad surgida del desencanto, de la incredulidad frente a lo que sucedía alrededor del mundo. Reconoce a Nietzsche como síntoma de la misma en el plano del discurso filosófico pero se propone ubicar muy concretamente, a los autores y tendencias que van dotando de corpus a esta noción plagada de <<ambigüedad y rodeo>> diferenciándola de su símil existencialista matizado por el dolor, al presentarla como una sensibilidad tajante que reconoce que

⁹⁴ Urdanibia Iñiqui, “Lo narrativo en la posmodernidad” en Vattimo et. al, *En torno a la posmodernidad*, Anthropos, España 2003, p. 54.

⁹⁵ Fullat, Octavi, *El siglo postmoderno (1900-2001)*, Crítica, Barcelona, 2002, p. 12.

llorar no resuelve nada. Una sensibilidad del gozo que es tal en cuanto asume su imposibilidad de actuar frente a ciertas circunstancias, tales como los genocidios del siglo XX. Una sensibilidad cínica que vendría a presentarse como uno de los signos fundantes de la actitud posmoderna.

La atrocidad despierta la intensidad por vivir puesto que en cualquier momento la muerte puede hacer su aparición y desvanecer todos los proyectos tanto individuales, como de una nación. Se ha dejado de vivir para los demás, se ha dejado de pensar en la construcción de un bien común, se ha despertado la sospecha frente a todo aquello que huelga a absoluto, a futuro, más acá ó más allá de la muerte: “La postmodernidad se destaca en líneas generales, tanto de la premodernidad como de la modernidad, en que contrariamente a estas dos no acepta la existencia de realidad alguna que se presente como absoluta, autónoma y suficiente, trátase de Dios, del Hombre o de la Razón. En la postmodernidad se mueven únicamente dioses, individuos humanos y razones intercambiables...”⁹⁶ una explosión de singularidades frente al gran relato de la historia.

La postmodernidad como época y la posmodernidad como condición. Nos encontramos frente a los lados opuestos de una cinta de Moebius, el espacio curvo vuelto sobre sí mismo (*Zizek dixit*) pero, radicalmente otro en su mismidad. La emergencia posmoderna significó resquebrajar la unidad de lo moderno, evidenciar la multiplicidad de modernidades que dibujaron los paisajes de una época y que de pronto, se vieron puestos de cabeza. Lo real se tornó apariencia y la apariencia devino nuevas realidades, en este sentido, retomamos la noción de paralaje planteada por Zizek en la que el desplazamiento en el punto desde el cuál se observa un objeto provoca un aparente cambio en el mismo, que pasa por ser un cambio real, es decir, que se constituye como un nuevo objeto. Una mirada a las partes ocultas de la imagen cotidiana de lo moderno, el desplazamiento del ojo hacia lo otro de ella estalló en una multiplicidad de imágenes negadas por lo que cabría preguntarse, si la posmodernidad no es entonces una explosión de lo otro de la modernidad y de sus fundamentos, ahora desmembrados de sí mismos, mezclados con las otras posibilidades abiertas por el desplazamiento de la mirada, conformando un híbrido a punto de estallar y de regarse salpicando la habitación de la utopía moderna, mostrando su incompletud a partir de las diferencias ahora mostradas.

Lo absoluto se desmoronó en la física, provocando un fuerte shock en la concepción de mundo que, al conocer *la teoría de la relatividad* en 1909 y *el principio de incertidumbre* de Heisenberg en 1927 provocó que las certezas devinieran fantasmáticas de la vida cotidiana. Parafraseando a Volpi, La ciencia había dejado de ser una forma de conocer completamente el universo para pasar a ocupar una posición más modesta: la de ofrecer una visión parcial, mínima del cosmos.

Los momentos figuraban caracterizaciones de un movimiento browniano en el que lo único seguro era la impronta de lo vivido, aunado a los genocidios

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 27.

de principio y mediados de siglo se conformó un bucle recursivo que jamás se roza con el futuro, porque éste es ausencia y el presente es nada. Futuro y pasado juegan al absurdo, porque la certeza fue suplantada por lo relativo, la instantaneidad se erige como el nuevo tiempo. No seré porque estoy siendo y, en el momento que lo digo, esa afirmación se me escapa y ya ni siquiera puedo asegurarlo. “El relativismo posmoderno es precisamente el pensamiento de la irreductible *multitud de mundos*, cada uno de los cuáles se sostiene en un juego de lenguaje específico, de modo que cada mundo ‘es’ la narración que sus miembros se cuentan sobre sí mismos, sin terreno compartido, sin un lenguaje en común; y el problema de la verdad es cómo establecer algo que, para apelar a términos populares en la lógica modal, permanezca idéntico en todos los mundos posibles.”⁹⁷ El problema es que la verdad ha perdido su posición de privilegio, de acuerdo con Lyotard, ya no anuda mundos, sino que cada mundo es una multiplicidad de verdades, más que eso o menos dependiendo desde dónde se mire, una multiplicidad de relatos. La verdad es excluyente en su origen, no acepta otras posibilidades. No pueden existir verdades, ésta afirmación implicaría ya su falsedad, la esencia de la verdad es ser única. El relato, es múltiple.

Para Habermas dicho descentramiento en la mirada que se había posado sobre los fundamentos de lo moderno tiene su lugar histórico con Nietzsche que, si bien no caracteriza como posmodernidad, corona los constitutivos que se materializarán en el siguiente siglo. La razón fue el centro de lo moderno hasta que la derrumbó haciendo pie en lo otro de ella, en el mito. “Con la entrada de Nietzsche en el discurso de la modernidad, cambia de raíz la argumentación. Primero la razón había sido considerada como autoconocimiento reconciliador, después como apropiación liberadora, y finalmente como recordación y memoria compensadoras, para poder presentarla como equivalente del poder unificador de la religión y atribuirle la capacidad de superar las escisiones de la modernidad merced a las propias fuerzas por las que ésta se ve impulsada. Por tres veces fracasó esta tentativa de cortar un concepto de razón al talle del programa de una ilustración a la que es inherente un carácter dialéctico... Nietzsche dirige y aplica una vez más, ahora contra la ilustración historicista la figura de pensamiento que la dialéctica de la Ilustración representa, pero con la única finalidad de hacer explotar la envoltura de razón de la modernidad como tal... se sirve de la escalera de la razón histórica para al cabo tirarla y hacer pie en el mito, en lo otro de la razón”⁹⁸ que no crea historia ni construye fundamento, sino que es pura sensibilidad, una estetización de la vida que no aspira al progreso, sino al instante, que no es proceso sino sensualismo.

Siguiendo a Vattimo al derrumbar la razón como constitutivo de lo humano, se derrumba la posibilidad de futuro puesto que, al tener la historia un sentido gradual es evidente que tenga más valor lo que está más cerca del final del proceso, es decir, lo más avanzado. Al concebir a la historia como realización progresiva de la humanidad se hace necesario verla como un proceso unitario: sólo si existe la historia, se puede hablar de progreso. La crisis de la idea de la historia lleva consigo la crisis de la idea de progreso. Los

⁹⁷ Zizek, op. cit., p. 60.

⁹⁸ Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, op. cit p. 112.

tres pilares de la modernidad, en crisis. Al destruir la razón, historia y progreso se caen con ella. Vattimo propone que "...la modernidad deja de existir cuando –por múltiples razones- desaparece la posibilidad de seguir hablando de la historia como una entidad unitaria"⁹⁹ como un centro alrededor del cual se reunían y ordenaban los acontecimientos pero, ¿por qué tantas reservas frente a La Historia? Porque lo que se transmite del pasado no es TODO lo acontecido sino sólo lo que se considera RELEVANTE y ¿quién decide qué contar? es un relato contado por los soberanos, escrita desde el poder, un metarrelato. Los pobres, los oprimidos no hacen historia. Lo posmoderno viene a encarnar la multiplicidad de voces que se escuchan a partir del desvelamiento de la historia que cobijaba asfixiando, que ocultaba las voces de los sin voz.

Siguiendo a Vattimo, un rasgo primordial de lo postmoderno es la obsolescencia de La Historia entendida como decurso unitario. "No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás"¹⁰⁰ si no hay un decurso unitario de las vicisitudes humanas, ni siquiera podrá sostenerse que avanzan hacia un fin... todo sentido de la modernidad, se desmorona. El progreso, basado en su ideal de hombre (europeo) es trastocado por los pueblos colonizados que hacen resurgir sus relatos sometidos en la conquista, descubriendo que el europeo, el moderno es sólo un ideal de hombre posible entre muchos otros, que no puede pretender ser la esencia verdadera de lo humano. De la mano con el trastocamiento del colonialismo, Vattimo encuentra otro factor decisivo para disolver la idea de historia, a saber, la irrupción de la sociedad de la comunicación ó, como preferimos caracterizarla, la sociedad de la información. Los mass media omnipresentes en la sociedad actual, lejos de delinear a la sociedad contemporánea como transparente, como una sociedad más ilustrada o consciente de sí misma dejan entrever una sociedad sumamente compleja, incluso caótica... La sociedad postmoderna.

Las pequeñas historias estallaron generando un sinfín de versiones sobre un mismo hecho... *No hay hechos, sólo interpretaciones*, La Verdad abrazada a La Historia perdió su poder y comenzó a ser vista como una posibilidad entre tantas otras. La postmodernidad significa una complejización del mundo que se mueve en el terreno subjetivo. Juan Cueto caracteriza a la postmodernidad como el folklore de la sociedad postindustrial¹⁰¹ noción que pone el acento en las pintorescas derivaciones que ha tomado un término con múltiples sentidos y utilizado en diversas disciplinas en las que lo único común parece ser la extraña sensación, la vaga advertencia de que las cosas ya no son como antes.

Postmodernidad, folklore de la sociedad postindustrial, una se coloca como espejo contradictorio de la otra. Esta caracterización representa una metáfora perfecta de la posmodernidad como condición. En la sociedad postindustrial sigue reinando la modernidad polarizada: lo nuevo, la velocidad,

⁹⁹ Vattimo, Gianni, "Posmodernidad: ¿una sociedad transparente? En: Vattimo et al., op. cit., p. 10.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 11.

¹⁰¹ Urdanibia, op.cit. p. 41.

la eficiencia, el progreso porque sí, el sinsentido de la modernización construyen día a día avances tecnológicos, caminan hacia la reificación de la ciencia como horizonte verdadero, de la globalización como sistema-mundo, del dinero como motor del hombre. Al otro lado del espejo el hedonismo posmoderno, las voces de las minorías que se alzan para hacerse escuchar, para toparse con otros silenciados, es el mundo de la multiplicación de sensaciones. La condición posmoderna implica precisamente eso: el encuentro entre una racionalidad de mundo y una sensibilidad atropellada que se generó, más que en el ámbito político, en el inconsciente de los sujetos.

Los elementos anteriormente citados (trastocamiento del conocimiento científico, desmoronamiento de la noción de una historia universal y surgimiento de la sociedad de la información) representan 3 ejes que delinean el sentido de lo que hoy se concibe como posmoderno, no obstante, ellos y sus derivaciones tienen como piso común lo que para Lyotard implica el sino de la postmodernidad, al plantear que todo aquello que es recibido como verdad por la modernidad se torna objeto de sospecha y dicha actitud no es conformada como un sistema ideológico, sino que es sentida por los sujetos. “Lo posmoderno sería aquello que alega lo impresentable en lo moderno y en la presentación misma; aquello que se niega a la consolación de las formas bellas, el consenso de un gusto que permitiría experimentar en común la nostalgia de lo imposible; aquello que indaga por presentaciones nuevas, no para gozar de ellas, sino para hacer sentir mejor que hay algo que es impresentable... *Posmoderno* será comprender según la paradoja del futuro (post) anterior (modo)”¹⁰² que implica la lucha por incorporar lo no representable a la propia representación, es decir, la sensibilidad nacida de esta actitud no está en principio gobernada por reglas ya establecidas y no puede ser sometida a un juicio determinado mediante la aplicación de categorías conocidas, de ahí que la condición posmoderna tenga la cualidad de un acontecimiento.

A pesar de las acusaciones en este sentido, no se pretende la construcción de una nueva episteme alrededor de la cuál giren las nuevas concepciones de mundo, no se erige como un nuevo absoluto, dado que de la crítica a los absolutos, del descentrar lo moderno es que ella nace. Pero esta crítica no debe entenderse como una crítica racional, no desde la dialéctica. Es una crítica que surge como incomodidad manifiesta, que emerge del descontento provocado cuando el sujeto no se reconoce en la imagen que han creado para él. Es un desgarramiento de las exigencias provocadas por la modernidad modernizada. En este orden de ideas, Maffesoli la acuña como una *noción*, con lo que esta idea pueda tener de provisorio “Sin entrar en un debate estéril sobre la noción misma, la postmodernidad sería esta mezcla orgánica de elementos arcaicos y otros que no podrían ser más contemporáneos... la sinergia, o a veces la simple conjunción, observables, por un lado, entre la búsqueda de pequeñas comunidades, el tribalismo, la preocupación por el territorio, la atención a la naturaleza, la religiosidad, el placer de los sentidos, y, por el otro, el desarrollo tecnológico y su utilización, el policulturalismo de las grandes megalópolis, la actividad comunicacional o los

¹⁰² Lyotard, Jean François, *La postmodernidad (explicada a los niños)*, Gedisa, México, 1989, p. 25.

diversos sincretismos religiosos e ideológicos... esta mezcla obedece a una lógica contradictoria, que no pretende superar las contradicciones en una síntesis perfecta, sino por lo contrario, las mantiene como tales”¹⁰³ La posmodernidad, es una armonía de los contrarios.

Lo posmoderno implica entonces la sensibilidad de captar los sucesos enumerados anteriormente, el surgimiento y la proliferación de los pequeños relatos, la rebelión del cuerpo frente a su molde de trabajador que repite mil veces el mismo quejido. Frente a la impronta expresada por Pink Floyd de verse patinando sobre hielo quebradizo agrietándose bajo los pies, con el miedo fluyendo por la necesidad de aferrarse al hielo delgado, a la utopía en derrumbe, la seguridad radica en la velocidad, en no permanecer demasiado tiempo en un solo sitio, en no creer en la solidez de nuestros fundamentos, lo que provoca un estado de fascinación y vértigo propio de la vida contemporánea. La seguridad cede el paso al riesgo como característica del vivir. La firmeza, lo seguro expresado como certeza que era tal a partir de la confianza que brindaba el orden provocó la asfixia del sujeto moderno, rutinario y aburrido, cansado de creer en el futuro y de constatar la esterilidad emocional de su existencia. Consciente poco a poco de que la supuesta certeza sobre la cual se esmeraba en construir su futuro amenazaba en cualquier instante en desvanecerse con la muerte.

Frente a la incomodidad que causaban las supuestas certezas de la modernidad, paralelamente a la opresión de vivir razonablemente, la posmodernidad surge signada por la sospecha, es la descreída. Tiene las cualidades del sujeto femenino negado y despreciado por la modernidad, la sinrazón, el amor, la voracidad, la suciedad, el cuerpo, la sangre. Comprender según la paradoja del futuro anterior, planteada por Lyotard, y que en el español caracterizamos con el tiempo verbal post-pretérito signa a la posmodernidad como posibilidad, como incertidumbre que implica la comprensión de la articulación de diversos tiempos históricos en un solo momento, es decir, el pensamiento postmoderno reconoce en el sujeto *moderno* elementos premodernos y postmodernos. No se trata de un purismo absoluto de significados dado que los límites no son suficientemente claros, lo cuál provoca evidenciar los absolutos y un deseable desmoronamiento de ellos. Frente a la idea de la razón como liberadora de dogmas, la posmodernidad pone el acento no en la razón y lo irracional, sino sobre todo, en lo otro de ella: en la pasión, el cuerpo, la imaginación; la posmodernidad destapa las cloacas del sujeto moderno, dejando salir todo su hedor.

El cambio en la concepción del tiempo es uno de los elementos que se relacionan estrechamente con la posmodernidad. Las concepciones históricas sobre el tiempo son las que han dado forma y permitido comprender la manera de relacionarse y construir mundo en cada época: **la eternidad como unidad premoderna, el progreso como unidad moderna y el instante como unidad postmoderna.** El tiempo en la modernidad es irreversible, acelerado, continuo y unidireccional: “Vertebrada sobre una imagen continuista del tiempo, la Modernidad de finales del XIX, se había desarrollado a partir de las imágenes

¹⁰³ Maffesoli, *En el crisol...* op.cit., p. 13.

evolucionistas de la naturaleza. La continuidad temporal obliga al hombre a detenerse sobre su tiempo pasado y su propio presente, hecho que le permite futurizar los nuevos acontecimientos... el tiempo deja de ser contemplado como un elemento que escapa al control humano, formando parte, de este modo, de la esencia y naturaleza propia del hombre.”¹⁰⁴ Como consecuencia de esta concepción, el hombre puede alterar su presente con la finalidad de asegurar su futuro. El tiempo es visto como una herramienta.

La ruptura radical de la concepción del tiempo en la posmodernidad estriba en la imposibilidad de futuro que, aunque con sus matices, pervivía en las epistemes anteriores. La modernidad permitió futurizar el tiempo y crear la noción de progreso gracias a la invención del reloj mecánico y al aparente control que podía ejercer el hombre sobre el tiempo al ser capaz de cuantificarlo y medirlo, pero esta posibilidad se desmorona en la postmodernidad. Clara Romero plantea que la escisión en la concepción del tiempo en el presente tiene estrecha relación con los avances de la física. La Teoría de la Relatividad planteada por Einstein en 1909 se ubica como el parteaguas de una serie de descubrimientos que, al evidenciar que el tiempo deriva concretamente de los propios fenómenos y no es una unidad inmutable en un universo sumamente complejo, dislocan las certezas sobre las que se había erigido la ciencia moderna al mostrar que no todos los modelos físico naturales pueden ser explicados por modelos mecánicos. “El tiempo einsteniano no es tanto un tiempo omnipresente y universal ajeno al curso del universo, sino que constituye en sí mismo, un aspecto más del universo. La naturaleza de este tiempo dependerá de la posición espacial que adopte cada observador...la consideración de la dimensión temporal se relativiza... el tiempo, junto con el espacio, deriva concretamente de los propios fenómenos, de tal modo que si estos no existieran, el *tiempo no sucedería*.”¹⁰⁵ La ilusión causada por la materialización del tiempo en el reloj, se desmorona.

Otro choque lo provoca Heisenberg en 1927 al incorporar su *Principio de Incertidumbre* en el que se replantea el problema de la causalidad reformulando la propia definición de presente¹⁰⁶. En física cuántica, los dos parámetros que definen el movimiento de un objeto son su posición y su momentum, el principio de incertidumbre plantea que no es posible determinar los dos para un instante dado, puesto que, en el momento en que se determina uno el otro queda indeterminado, por ello, sólo se puede conocer la posición y no el momentum, o viceversa; esto a niveles macroscópicos no tiene sentido, puesto que siempre se pueden utilizar las leyes de movimiento de Newton, pero no sucede lo mismo a nivel atómico, en el comportamiento infinitesimal la teoría jamás será absoluta puesto que todos los valores obtenidos serán probabilidades. Dichos descubrimientos desde luego tuvieron su impacto en la concepción de las ciencias exactas pero, también provocaron una serie de consideraciones desde el pensamiento filosófico al equiparar la relación espacio-tiempo en el universo con la relación tiempo-sujeto en la sociedad. A

¹⁰⁴ Romero, Clara, *El conocimiento del tiempo educativo*, Laertes, España, 2000, p. 40. La autora expone en sus primeros dos capítulos las diferencias sustanciales entre el tiempo en la modernidad y el tiempo en la postmodernidad.

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 41.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p.55.

cada nuevo descubrimiento en las ciencias exactas se reconfigura el pensamiento sobre lo humano y lo social. A pesar de que dicho principio se refería al elusivo mundo subatómico y no a *los amores ambiguos, a las promesas rotas o a las traiciones venideras* (Volpi) terminó por popularizarse y caracteriza hoy de una manera sorprendente, no sólo las indeterminaciones de la puesta en escena de las reglas en el mundo macro-social sino, fundamentalmente la relación que guarda con la acción del ser humano, con su imposibilidad de determinar, siguiendo una normatividad concreta, el futuro.

Al evidenciarse la imposibilidad absoluta de construir el futuro a nuestro antojo a partir de las acciones del presente, al dibujarse el futuro como una posibilidad más entre tantas otras, independiente a las acciones que se realicen hoy, el pensamiento postmoderno se encargó de aniquilar la idea de progreso. “Más allá del carácter teleonómico del tiempo, la ley del progreso sucumbe ante la idea de crisis. Ya no cabe *esperar*, el futuro desaparece al abandonarse la idea de tiempo como proyecto; a lo sumo, puede intuirse, si acaso, un presente futurizable: esto es, probable que surgirá, de un lado, azarosamente y, de otro, en función de las necesidades del sistema. El futuro se asume como tiempo probable e inevitable mediado por un orden incierto e impredecible.”¹⁰⁷ La medida de los cambios se reserva al instante. Poco o nada puede anticipar ya el tiempo carente de toda duración. ¿Qué sentido tiene limitarse, ceñirse a una normatividad en pro de un futuro que no es seguro que llegue? La temporalidad se agota en el instante. El tiempo acumulable, el tiempo como duración que articulaba el sentido de la vida moderna, se hundió cediendo paso a la instantaneidad.

La postmodernidad abandona el tiempo como proyecto evidenciando la fragilidad de la idea de progreso que exigía un tiempo sucesivo, sin embargo, el instante en que un hecho ocurre queda sometido al paso del tiempo convirtiéndose en obsoleto en el momento mismo de producirse. No tiene sentido racionalizar un hecho, hay que sentirlo. La premisa freudiana bajo la cual la civilización, la modernidad diríamos nosotros, se construye sobre la renuncia al instinto imponiendo grandes sacrificios sobre la sexualidad y la agresividad humanas en pro del bienestar general, se trastoca con la intemporalidad del tiempo. El cambio en las concepciones de conocimiento y tiempo han provocado un trastocamiento del sujeto transmutándose en el extraño cúmulus que se ha vuelto lo humano.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p. 51.

2.2 ¿SUBJETIVIDAD EN EL PRESENTE? LOS ROSTROS OCULTOS DEL SUJETO

La aceleración en el ocurrir de los acontecimientos y en los cambios en las concepciones de mundo y vida en los últimos dos siglos ha sido apabullante en términos históricos. El avance tecno-científico, en particular en el ámbito biológico esboza las posibilidades sobre las que hoy se cifra lo humano, provocando un descontrol en la imagen que el sujeto construye de sí mismo. El sujeto de la cultura postmoderna es un curioso híbrido de razones muertas y pasiones a flor de piel, de proyectos inconclusos y deseos insatisfechos, de vacíos existenciales que se llenan con el consumo desmedido, si no de objetos (por la pobreza en la mayoría de los países) sí de imágenes y afectos-mercancía. Consideremos antes que nada, que el sujeto no puede construirse independientemente de su cultura, y su cultura es un montón de fragmentos que se ha refugiado en el consumo y la virtualidad, aparentes banderas del presente.

Para Izuzquiza el presente ejerce la violencia de ser un destino impuesto, estamos-entramos en él y no hay manera de que no sea así. Cualquier rebelión ante él <<debe tener en cuenta la fuerza que esta imposición supone>> lo que implica, necesariamente no aceptar sin más el hecho de estar inmersos en él. Vivir el presente como tensión "...implica saber muy claramente que sólo debemos vivir nuestro tiempo y que no hay más salida que hacerlo así... supone adquirir una conciencia clara de la época en que debemos vivir, nos guste o no"¹⁰⁸ porque, menciona este autor, el presente es el único suelo que tenemos para vivir y soñar presentes diferentes al nuestro. La postmodernidad ha puesto el acento sobre el presente en su más mínima expresión, el instante, porque es el tiempo en el que el sujeto no puede escapar a la relación que establece con el mundo. El sujeto es, en el presente.

Caracterizamos lo humano de la posmodernidad, como los rostros ocultos del sujeto moderno que carga con la sombría fuerza de ser *el asesino y la víctima*¹⁰⁹ de sí mismo. La metáfora construida de rostros ocultos refiere directamente a esta paradoja, que manifiesta y esconde, su grandeza cifrada en la vergüenza de ser quien es, a través de la radical inmediatez con que irrumpe en el mundo: "Si cualquier objeto se abre a la experiencia de la conciencia a partir de un contexto u horizonte mundano que amortigua su singularidad, la epifanía del rostro sitúa al Mismo ante una unicidad sin contexto, ante una alteridad que lo aborda en una inmediatez ajena a cualquier elemento intermediario. Unicidad pura o singularidad sin concepto, el rostro desgarrar el tejido del mundo; constituye una excepción absoluta a la red de relaciones y estructuras conceptuales en que se inscriben los entes... Alteridad meta-física, por tanto, pues el rostro se abre paso en mi experiencia como una excepción al orden del mundo, como algo extra-ordinario y venido de fuera.

¹⁰⁸ Izuzquiza, op.cit., p. 46.

¹⁰⁹ Baudrillard cita a Éric Gans "<<En último término, el asesino y la víctima son una misma persona. Sólo podemos concebir la unidad de la raza humana, si podemos concebir, en todo su horror, la verdad de esta equivalencia esencial>>" en Baudrillard, op. cit., p. 10.

Que, no obstante, está ahí, en la evidencia desnuda de su inmediatez.”¹¹⁰ En este sentido, el rostro es, fundamentalmente expresión, presencia viva. Siguiendo a Sucasas, a ese primer momento de inmediatez se opone sin embargo, la *trascendencia* del rostro que, a la vez implica su invisibilidad. Lo invisible, lo trascendente es lo que no puede manifestarse, pero que sin embargo, resuena con el poder de la ausencia.

En primera instancia, el rostro manifiesta, es presencia, pero en su manifestación, oculta lo que la gesticulación no alcanza a decir, pues no es una totalidad de sentido, sino tan sólo, una expresión de lo sentido. Manifestación recóndita, los rostros ocultos implican una equivalencia radical al mostrar que el sujeto del presente, el rostro, es heredero del vacío, lo que se empeña en ocultar. Con respecto al vacío, sensación vivida en el fondo de cada uno de nosotros, Baudrillard menciona “El vacío original es amorfo, estéril, homogéneo y simétrico. Es perfecto. Ninguna realidad puede surgir de él. Es la ilusión absoluta. Tendrá que romperse esta simetría para que se instaure una materialidad sometida a unas leyes, una imperfección, de la que emergen cuerpos reales (pero ¿de dónde puede venir esta imperfección? ¿Qué es lo que desencadena las rupturas de simetría?). Nosotros, los humanos, somos las huellas de esa imperfección, ya que la perfección pertenece al orden de lo inhumano. Al mismo tiempo también somos los herederos del Vacío, de la Nada, de la escena primitiva de la ausencia, del estado absolutamente indescifrable y enigmático del Universo, situación que jamás será compensada por lo real y la hegemonía de lo real. Somos a la vez los herederos de la simetría y de las rupturas de simetría, y nuestra imperfección es tan radical como puede serlo la ilusión radical del Vacío”¹¹¹ Lo posmoderno implica el reconocimiento de esta ironía fundacional en la que la crisis de lo moderno, de esa ingenua y perversa visión del sujeto como un todo progresivo y unificado, bondadoso y productivo, ordenado y pulcro que no es más que máscara, termina por estallar desde la incomodidad de la carne aprisionada.

El sujeto heredero de la crisis de lo moderno, del vacío de sus significados, en el desencanto total, no hace más que escupir sus descontentos. Siguiendo a Bauman, los descontentos del sujeto moderno estuvieron marcados por la asfixia que provoca el exceso de orden. Para este autor, los pilares fundantes de La Modernidad fueron el orden, la belleza y la limpieza, de hecho los últimos dos son derivaciones directas de lo que se conciba como orden y que, parafraseando al autor, significa un entorno regular, estable. Un mundo en el que los grados de probabilidad de los acontecimientos no se distribuyen al azar, sino que se organizan según una estricta jerarquía, de modo que determinados acontecimientos tienen grandes posibilidades de producirse, otros son menos probables y algunos prácticamente imposibles.

En la prosecución de una cosa, se pierde otra a cambio. La tesis planteada por Bauman es que, al lograr el orden, la modernidad trivializó la libertad, se olvidó de ella provocando los descontentos que darían paso a la postmodernidad. Los descontentos son abordados en términos de:

¹¹⁰ Sucasas, Alberto, *El rostro y el texto. La unidad de ética y hermenéutica*, Anthropos, Colección Pensamiento Crítico/Pensamiento Utópico #115, Barcelona, 2001, p.p. 18-19.

¹¹¹ Baudrillard, op.cit., p. 89.

obligación, regulación, represión o renuncia forzosa, en el caso moderno a la libertad en favor de la construcción del orden, sin embargo como mencionamos en el primer apartado de este capítulo, los cambios en las concepciones de conocimiento y tiempo, provocaron que las nociones de orden y progreso se vieran profundamente mancilladas y sometidas a una crítica implícita en el sentir de los sujetos.

La propia postmodernidad ha generado sus descontentos, en contraste con los descontentos de la modernidad, éstos caracterizados por un exceso de orden y seguridad a través de la limitación de la libertad, los primeros por un exceso de libertad con demasiado poca seguridad: “Los descontentos de la modernidad eran el resultado de un tipo de seguridad que permitía demasiado poca libertad en la búsqueda de la felicidad individual. Los descontentos de la postmodernidad surgen de un tipo de libertad de la prosecución del placer que permiten demasiado poca seguridad individual”¹¹² los descontentos, más que un constructo teórico refieren a la experiencia del sujeto, a su sentir respecto a las normas y exigencias del orden social, frente a éste, sea ordenado o caótico, el sujeto se expresa como resistencia pues lo impuesto desde fuera, por más beneficios sociales que implique, siempre terminará por sentirse ajeno. Esta relación entre régimen y descontento coloca en el centro de la batalla a la capacidad del ser humano para construir lazos sociales de acuerdo al tablero del juego en turno.

El curso del tiempo se ha vuelto impredecible, convulso. En menos de un siglo las prisiones intercambian de puesto constantemente, los que buscaban la libertad como bien absoluto, hoy se sienten profundamente descobijados y añoran un poco de la pasmosa tranquilidad de las celdas del orden y la seguridad que implicaba, no obstante “Un número en constante aumento de hombres y mujeres posmodernos, aunque mucho menos inmunes al miedo de verse perdidos y tantísimas veces arrastrados por periódicas oleadas de <<nostalgia de un hogar>>, encuentran la indeterminación de su situación lo suficientemente atractiva como para contrarrestar la angustia de la incertidumbre. Se deleitan en la búsqueda de experiencias nuevas y aún no experimentadas, se dejan seducir de buen grado por las ofertas de aventura y, en general, prefieren mantener todas las posibilidades abiertas antes que fijar cualquier tipo de compromiso.”¹¹³ La incertidumbre ya no se percibe como una mera molestia temporal, el mundo posmoderno se prepara para soportar ¿gozar? de una vida en la que la incertidumbre es permanente e irreductible debido a que el mundo en el que estalla está desprovisto de una estructura visible y de toda lógica.

El presente para Bauman, es la época de la desregulación y tiene su origen en la crisis de los valores que centraban a la modernidad y que han provocado que hoy día el principio del placer sea <<el máximo juez>> convirtiendo a la libertad individual, en otro tiempo un riesgo y un problema para todos los constructores del orden, en el principal valor y recurso de la autocreación continua del universo humano. Esto no significa que se hayan abandonado por completo los ideales sociales de orden, belleza y limpieza,

¹¹² Bauman, Zigmunt, *La posmodernidad y sus descontentos*, Akal, Madrid, 2001, p. 10.

¹¹³ *Ibíd.*, p.p, 22-23.

sino que deben realizarse a través de la espontaneidad, la voluntad y el esfuerzo individuales “En su versión actual, posmoderna, la modernidad parece haber hallado la piedra filosofal que Freud descartaba como una fantasía ingenua y nociva: se propone fundir los metales preciosos del orden limpio y de la limpieza ordenada directamente a partir del mineral del ansia humana, demasiado humana, por el placer, por un placer cada vez mayor y por un placer cada vez más placentero –un ansia en otro tiempo censurada por infame y condenada por autodestructiva-. Como si hubiera salido ilesa, quizá incluso reforzada, de dos siglos de concentrados esfuerzos por mantenerla en el guante de hierro de las reglas y reglamentos dictados por la razón, la <<mano invisible>> ha recuperado confianza y vuelve a gozar de gran aceptación”¹¹⁴ a pesar del aparente triunfo de la libertad sobre el orden, en el sujeto sigue mostrándose un hueco de insatisfacción y es que, la libertad sin seguridad no asegura una provisión de felicidad más estable que la seguridad sin libertad.

Frente al sueño de las utopías modernas que concluían en un mundo perfecto, transparente y finalmente inmóvil, idéntico a sí mismo en el que sus ciudadanos convivían armoniosamente sin nada que temer, frente a la solidez de la modernidad y a la liquidez de la hipermodernidad, el sujeto en el presente, perseguido por la impronta de verse despojado una y otra vez de sus certezas, agobiado por haber sido arrojado a un mundo de significaciones frágiles y sentidos dislocados, en el que la extrañeza provoca la sensación de vivir en un estado de eterno comienzo ante la fragilidad de los escenarios de la vida cotidiana se encuentra inmerso en una viscosidad asfixiante que no deja claro hacia donde poder moverse. El movimiento ha dejado de ser un acto voluntario para convertirse en un acto necesario, de supervivencia.

El sujeto ha pasado de ser ciudadano a turista o vagabundo, puesto que, ya sea desde una u otra figura, se empeña en moverse, en huir de la indeterminación de no saber-se, de empeñarse en ocultar quien es, porque no lo sabe de cierto. Resulta cómodo esconderse en la amplia gama de posibilidades que le ofrece el mundo virtual. En sentirse siempre diferente, aunque en el fondo se sepa siempre el mismo e idéntico a los otros que también, se creen diferentes.

El pensamiento y la crítica postmodernos se han caricaturizado en el mundo de lo virtual y de las relaciones mercantiles, un mundo que promete brindar seguridad sin perder la libertad puesto que ofrece la posibilidad de ser controlado, es decir, programado por el hombre para su propia satisfacción. Se puede acceder a él por medio de un interruptor, y se le puede abandonar por decisión propia. Es un mundo de certezas efímeras, que no causa el terror de lo concreto, de aquello que se escapa de las manos y de las posibilidades de control. En el mundo virtual como una extensión de la máquina que abre a la virtualidad, el individuo encapsulado crea un cerco de seguridad en el que la falta de contacto con los cuerpos le salvaguarda. La máscara de la pantalla le permite asumir cualquier personalidad, con la certeza de no ser rechazado por su apariencia, pues desdobra a su cuerpo en una serie de significaciones que le transfiguran frente a la otra pantalla-persona, que a su vez, es transfigurada.

¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 9.

Para Rivière: “Habrá un día en que veremos claro que lo virtual es una realidad por sí misma con intervención decisiva en nuestras vidas, en nuestras emociones, en nuestra sensibilidad, en nuestros hábitos y en nuestro futuro. Porque está claro que no es una realidad accesoria o una parte insignificante de la realidad plural que nos rodea”¹¹⁵, sino que constituye un auténtico mundo que camina paralelo a la *realidad real* como Rivière le llama, que incluso en ocasiones a través de las significaciones le lleva ganada la batalla.

A través del mundo virtual y del discurso de mercado se erigen subjetividades particulares que signan las relaciones en el presente, menciona Sánchez con respecto a la subjetividad del mundo virtual: “Por el vértigo que produce, por su dinámica cargada de ritmos contradictorios, esta subjetividad a pesar de que su núcleo sea estructura cambiante y dinámica, abraza una significación sólida y al mismo tiempo de carácter relativo. Hay que recordar que la subjetividad no es propia de un individuo aislado, sino que se sitúa en un tejido amplio de interrelaciones y responde a creencias, sensibilidades y mitos comunes”¹¹⁶ no es posible pensar en la conformación de la subjetividad al margen de su cultura, no en el ermitañoso, sino fundamentalmente en la relación con los otros, y signada por los discursos que producen al sujeto.

Las críticas a la modernidad, la evidencia de un sujeto sujetado, el haber desenmascarado a los regímenes que se llamaban liberadores como totalitarios, el descontrol provocado por dichas afirmaciones y el deseo del sujeto de verse en verdad liberado de las determinaciones históricas y discursivas, lejos de crear las imágenes felices de un sujeto que se construye para sí formas éticas, estéticas y políticas de existencia que redundan en una sincera relación con los otros, han conducido a un abismo sin fondo.

El discurso del mercado y del informacionalismo en su estrecha relación con la producción de subjetividades¹¹⁷, se ha apropiado de dichas argumentaciones, vaciándolas de contenido y volviéndolas slogan publicitarios que venden excelentemente bien. Las críticas postmodernas han sido abanderadas por el mercado, así una actitud filosófica, una actitud de sospecha, se ha visto profundamente lastimada.

Las políticas internacionales condicionan las formas de relación de los sujetos, no como decretos oficiados en instituciones concretas, particularmente es en la cotidianeidad en la que dichas políticas son absorbidas por el sujeto

¹¹⁵ Rivière, Margarita, *Crónicas virtuales. La muerte de la moda en la era de los mutantes*, Anagrama, Barcelona, 1998, p. 112.

¹¹⁶ Sánchez, Antulio, *La era de los afectos en Internet*, Océano, México, 2001, p.126.

¹¹⁷ Castells afirma que: “En el último cuarto de este siglo que termina, una revolución tecnológica, centrada en torno a la información, ha transformado nuestro modo de pensar, de producir, de consumir, de comerciar, de gestionar, de comunicar, de vivir, de morir, de hacer la guerra y de hacer el amor” en Castells, Manuel, *LA ERA DE LA INFORMACIÓN*, Economía, sociedad y cultura, s.XXI, 1999, España, p.25. Para ubicarnos un tanto en esta concepción basta con acceder a Internet y buscar páginas que ofrecen el servicio de sexo virtual, o los chats, en los que incluso puedes encontrar al amor de tu vida. El autor ha conceptualizado a la Sociedad Red como la sociedad del informacionalismo ampliamente, nos interesa en particular la relación que hace entre la Red y el Yo, en la que el yo se ve fuertemente influenciado por las determinaciones de la Red, tanto si se encuentra incluido o excluido de ella. A partir de las informaciones que se intercambian, y en las imágenes que comporta, constituye nuevas subjetividades.

vía los medios de información, éstos se erigen como instrumentos que producen formas de pensar específicas, al privilegiar en sus contenidos ciertas conductas. Ante el supuesto determinismo de los medios sobre los sujetos, aparece como consigna “vivir la propia vida”, como menciona Beck “... la lucha diaria para tener una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva del mundo occidental...Y la norma omnipresente es que, para sobrevivir a esta carrera febril, uno tiene que volverse activo, ingenioso y lleno de recursos, desarrollar ideas propias, ser más rápido, más ágil y más creativo, no en una ocasión concreta, sino constantemente, día tras día”¹¹⁸, sin embargo ese “desarrollar ideas propias” proviene de la voz de otro que le dice a los individuos, sean, sean originales, hagan y produzcan, ¿no acaso ese vivir la propia vida se vuelve ilusión? puesto que de antemano están prefijados los presupuestos del cómo vivirla, para que sea propia.

¿Cuáles son las posibilidades de resistencia ante un presente tan crudo?, ante el fracaso y la falta de credibilidad de los movimientos políticos y sociales puesto que han devenido totalitarismos o bien otras formas igualmente de dominación, las posibilidades van cerrándose. La apuesta más que por movimientos sociales, o por la organización política de los sujetos, está encaminada en el presente, a las posibilidades éticas de los sujetos, al respecto la postura de Touraine: “El tiempo de las pasiones políticas ha terminado. Se anuncia un periodo que estará dominado por las pasiones éticas, mientras la idea de democracia, durante mucho tiempo tibia e incluso al servicio de la protección de la burguesía y la clase media en ascenso, adquiere la fuerza irresistible que pierde la de revolución, manchada por los regímenes totalitarios que impusieron en su nombre su poder arbitrario”¹¹⁹ contra el autor, inclusive asistimos al descrédito de la propia idea de democracia, nos aferramos a ella como última posibilidad de igualdad y justicia política con la incómoda sensación del mentirnos a nosotros mismos para mantener viva una esperanza. El ideal democrático no se ha logrado, muy por el contrario, huele a olocracia. Si bien históricamente la idea de revolución, la lucha del proletariado, o las luchas en nombre de la comunidad, han perdido credibilidad y la lucha no es ya por quitar del poder a un grupo para que otro detente ese poder con tanta o más dominación que el régimen anterior, sino por el respeto a la diversidad y el respeto a la diferencia, la lucha por la posibilidad de ser.

Desde la postura de Touraine, tanto la globalización como el nacionalismo cultural, borran las posibilidades del ser sujeto, por lo cuál, para que éste se constituya como tal, debe luchar para que esas posturas no lo determinen. El sujeto “...está presente en todos los lugares en que se revela la voluntad de ser a la vez memoria y proyecto, cultura y actividad, mientras que está ausente donde se reprime la emoción, se oculta el pasado, se refuerza la disciplina, tanto la de la razón como la de la ley”¹²⁰, estos sujetos, sin embargo lo son, cuestionan y se organizan, o bien potencializan sus posibilidades de ser, en cuanto grupos vulnerables, grupos excluidos o socavados por el

¹¹⁸ Beck, Ulrich, “Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política” en Giddens, Anthony *En el límite*, p. 233 y p. 235.

¹¹⁹ Touraine, op. cit., p. 305.

¹²⁰ *Ibíd.*, p. 303.

proyecto de modernidad, que levantan la voz, para hacerse presentes, para ser reconocidos.

Pero ¿acaso sólo los grupos aplastados, los sujetos vejados, son los únicos posibles de constituirse como sujetos?, ¿no ha sido precisamente así a lo largo de la historia?, ¿sólo los más cruentamente excluidos, pueden potenciar su ser sujetos? ¿pueden afirmarse como sujetos, ser a la vez memoria y proyecto? La tragedia del presente estriba en que lo humano ha sido vejado por el mercado, entonces, en el presente, todos tenemos la posibilidad de luchar por aquello que nos ha sido arrebatado y sustituido por el delirio del progreso. Todos esos sueños, anhelos, reconfiguraciones, son deseados a nivel global (incluso los que tienen mucho, desean tener mucho más) gracias a la supuesta interacción del sujeto con los medios, se repiten a lo largo y ancho del mundo, aunque a distintos niveles, clones informacionales.

Y al ser todos clones, al ser todos iguales, ¿es posible el sujeto?, si el sujeto no es capaz de generar experiencia al encontrarse con lo extraño, si no puede mirarse en el otro y entonces construirse frente a su diferencia, por que no la hay ¿es posible el sujeto?, si por equivocación llega a encontrarse con la diferencia ¿no tendrá acaso elaborados una serie de recursos y argumentos que descalifiquen de inmediato lo diferente? ¿O ante lo diferente no se afirmará acaso como superioridad? No temamos encontrarnos con respuestas desoladoras "... ese <<bárbaro>> acoplado al dispositivo técnico carece de una experiencia con nada que pueda resultarle ajeno, extraño... Puede, eso sí, trabar múltiples contactos, abrirse a múltiples relaciones, viajar mucho, desplazarse, consumir espacio y tiempo en sus agotadores contactos y relaciones. Pero he aquí que en ellos sólo advierte y reconoce a otros <<bárbaros>>, a otros sujetos que se le parecen como una gota de agua a otra, sea cuál sea su etnia, su tribu, su localización. En este sentido el bárbaro, para decirlo según una distinción de Walter Benjamín, tiene (o acumula) muchas *vivencias*, pero carece de *experiencia*. Pues toda experiencia radica en una apertura hacia lo verdaderamente ajeno"¹²¹, ese hombre-cápsula al que hacen referencia Argullol y Trías, encerrado en dispositivos individuales, un hombre masificado frente a su televisor o su monitor, es el sujeto informacional en ciernes en algunos lugares del globo, y plenamente conformado en otros.

El sujeto no es postmoderno por que le caracterice un deseo desmedido por comprar y estar a la moda, antes bien podría caracterizarle una indiferencia absoluta en el reconocimiento de la dificultad de lograr cambios estructurales en su sociedad, a lo más que puede aspirar es a trabajar en lo microfísico, sobre sí mismo y su entrono inmediato, trabajo estético no político: "Lo que Nietzsche llama <<fenómeno estético>> se revela en el descentrado trato consigo misma de una subjetividad liberada de las convenciones cotidianas de la percepción y de la acción. Sólo cuando el sujeto *se pierde*, cuando se mueve a la deriva de las experiencias pragmáticas que hace en los esquemas habituales de espacio y tiempo, se ve afectado por el choque de lo súbito... y, perdido de sí, se sume en el instante; sólo cuando se vienen abajo las categorías del hacer y del pensar tejidos por el intelecto, cuando caen las

¹²¹ Argullol, *El cansancio de occidente*, Destino, España, 1997, p. 47.

normas de la vida cotidiana, cuando se desmoronan las ilusiones de la normalidad en que uno ha crecido; sólo entonces se abre el mundo de lo imprevisible, de lo absolutamente sorprendente, el ámbito de la apariencia estética que ni oculta ni manifiesta, que no es fenómeno ni esencia, sino que es más que superficie... En la experiencia estética la realidad dionisiaca queda blindada mediante <<un abismo de olvido>> contra el mundo del conocimiento teórico y de la acción moral, contra la cotidianeidad.”¹²² Fuera de racionalismos, funcionalismos y pragmatismos, al rasgar sus ataduras y quedar despojado de sus constitutivos, el sujeto es posibilidad, es creatividad, es caos.

El sujeto es caos generado a partir del trabajo iconoclasta del postmoderno en el que el orden, en el que la figura del padre fue despedazada en un acto de absoluto éxtasis. El padre, en sus diversas caracterizaciones¹²³, pero siempre como centro organizador de la vida, como elemento que brindaba seguridad, como caracterización de la ley dado que “La ley instauro al padre como amo”¹²⁴ en la época clásica. La ley del padre funciona como un cerco de seguridad que permite cierta tranquilidad dado que regula los actos de violencia y normativiza las prácticas sexuales a fin de permitir la convivencia humana, evitando morir en el intento, sin embargo “Si algo revela Freud con la propuesta de los complejos de Edipo y de castración, es que en el seno del núcleo familiar, no pueden exiliarse los lazos empapados de sexualidad y violencia. Más radical: los vínculos que relacionan a los miembros de una familia, se constituyen a partir de la sexualidad y la agresión reprimidas. Hay, en la arquitectura freudiana de la familia, un núcleo trágico”¹²⁵. Entendamos al padre y a la familia en un sentido metafórico que designa, respectivamente, a la ley y a la sociedad, el núcleo trágico de sexualidad y violencia, es el núcleo trágico de la existencia, y lo latente en las relaciones intersubjetivas. Al despedazar al padre, al eliminar el orden, el sujeto se encuentra en el total descubrimiento, es la génesis de un sujeto otro, en la posmodernidad.

Se tiende a concebir al sujeto posmoderno como aquél que acepta sin más las prescripciones del mercado, aquél ente robotizado sin capacidad de posicionamiento frente a su presente, aunque no puede negarse la relación que guarda el discurso posmoderno con el sujeto de la sociedad de consumo, tampoco puede considerarse ésta, su única posibilidad.

El sujeto que se construye sentidos de existencia fuera de las lógicas binarias de la sociedad moderna, que transgrede tanto el discurso del orden y la razón como el de las relaciones mercantiles, es el sujeto que, como parte de

¹²² Habermas, op. cit., p.p. 121-122.

¹²³ No nos referimos en exclusivo al padre de familia, aunque su caminar histórico ayuda a comprender el rumbo del orden y de la ley en las sociedades. Desde el padre-amo de la época clásica, pasando por Dios como el padre (y ley) de la humanidad, hasta llegar al Estado como el regulador de las actividades de la vida cotidiana, diversas instancias se han erigido como ese ‘padre’ de la época clásica, es decir como ese centro organizador y protector de los sujetos de las sociedades. Si bien la figura paterna en la institución familiar cobró giros particulares y fue decayendo como autoridad a lo largo de la historia, su imagen no se abandonó jamás y fue retomada por otras instituciones que ordenaban la vida. Para una historia del padre, sus caracterizaciones y significaciones históricas, ver: Morales, Helí, *El sujeto en el laberinto*, capítulos XII, XVIII y XIX.

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 383.

¹²⁵ *Ibíd.*, p. 549.

un trabajo sobre sí mismo, procura una existencia creativa, en la que no niega sus potencialidades como ser contradictorio. El sujeto ocultado en la posmodernidad podemos ubicarlo a partir de un desnudamiento de las lógicas que le han constituido, a partir de las denuncias del trabajo de normalización y sectarización del discurso dominante. Éste no es tan sólo el de la modernidad, sino el de la modernización, el discurso del mercado, a través de éste se configuran en el presente, las nuevas normalidades.

El acento está puesto sobre los cuerpos, los cuerpos en pugna por su sí mismo. El mercado abrasa al cuerpo y lo consume en sus exigencias de belleza, el cuerpo asfixiado y cansado del odio que provoca en su versión natural se revela como el espacio de posibilidad de goce en la creación de la existencia de sí. El cuerpo es espacio de significaciones de la existencia, quién atenta contra el cuerpo, quien violenta el cuerpo, propio o ajeno, mata la existencia. Al construirse el cuerpo como prisión por la modernidad, al intentar limitar lo humano a la razón, el cuerpo se reveló como un espacio de transgresión radical.

Un recorrido desordenado por las interconexiones impredecibles del mundo actual nos lleva a encontrar en los márgenes, los restos desmembrados del sujeto del presente: articulación inconexa de los sueños modernos y el desencanto posmoderno.

2.3 POSMODERNIDAD Y PEDAGOGÍA: APROXIMACIONES PARA UNA ARTICULACIÓN

Hablar del sujeto en relación al presente, en el curso de este texto, nos obliga a detenernos en la necesidad de pensar lo pedagógico. A raíz del boom posmoderno, se han llevado a cabo peripecias para construir pedagogías que respondan a las incomodidades planteadas por la posmodernidad. En un presente desdibujado, la pregunta por la pedagogía urge en su relación con la construcción del sujeto, parafraseando a Meneses, por pedagogía hemos de ver la problematización del proceso constitutivo de los sujetos de la cultura. Elegir a la posmodernidad como nodo de articulación con la pedagogía no implica una decisión a priori, a favor o no de este marco de interpretación; implica, siguiendo a Lyotard, mirar con sospecha al construir una posibilidad para emerger los rostros que ha ocultado la historia moderna en relación a la constitución del sujeto del presente. La re-construcción de lo humano como trabajo pedagógico desde la condición posmoderna es lo que, de una manera esquemática pretendemos marcar en este espacio, para construirlo a profundidad en el último capítulo de esta investigación.

Ante la maraña de acontecimientos e interpretaciones en torno a la construcción del sujeto en el presente; ante la racionalización y tecnologización excesiva por parte de la pedagogía institucional que fijan sus intereses en consolidar al sujeto de la sociedad del éxito y del consumo; ante la

despersonalización provocada por las realidades virtuales; en fin, ante los contenidos pedagógicos fijados por la empresa en expansión y el estado debilitado vehiculizados a través del sistema educativo y los mass media, han surgido voces que, desde la pedagogía y fundamentadas en los presupuestos posmodernos problematizan los aspectos acallados por la pedagogía modernizada.

Interpretaciones pedagógicas que, diferentes a la conformación del sujeto de razón y del sujeto técnico operario característicos de la modernidad en sus diferentes matices, centran sus problematizaciones, o bien en lo otro de la razón ó en la necesidad de resistencia. Pedagogías que descentran a la razón y a la formación de sus inquietudes para abocarse al cuerpo, a las emociones, a la sexualidad, a la subjetivación, es decir, a las diferencias reconocidas como construcciones sociales forjadas dentro de las relaciones asimétricas del poder, como parte esencial en el trabajo pedagógico.

Esboceemos primeramente, a la pedagogía como resistencia cultural. Pensar en un presente radical, en vivir cada instante como si fuera el último, parece aniquilar por completo el movimiento, en un sentido, es parálisis, es thanatos disfrazado de eros. Es declarar la muerte absoluta, sin retorno de la modernidad y con ella, de las significaciones que había construido, entre ellas, las pedagógicas. El presentismo absoluto dibujado en el primer apartado de este capítulo implica la muerte de la pedagogía, al menos como la habíamos conocido. En su nombre se han realizado los actos más infames, disfrazados de actos de amor: de funcionalización y normalización, de control, de castigo, de reglamentación, de portadora de la razón y del bien y, con todo ello se la tiene, así mismo, como un espacio de resistencia, de crítica a la cultura dominante. La pedagogía en este sentido, versa sobre las posibilidades de construcción de lo humano aunque para ello tenga que destruir o negar lo humano mismo. Es contradictoria, está más allá del bien y del mal.

Precisamente es el carácter contradictorio de lo que, manifiesta o latentemente, se ha dado en llamar pedagogía posmoderna y es que, en el núcleo mismo de esta relación se encuentra una paradoja. La pedagogía abraza al futuro y éste en la posmodernidad, no tiene sentido. A riesgo de adelantarnos demasiado, podríamos pensar, más que en pedagogías posmodernas, en discursos posmodernos sobre la pedagogía. Es por ello, que las aproximaciones que pretendemos realizar son las de una pedagogía que, no sólo reconoce sus propias contradicciones, sino que acepta su propia complejidad y las transforma en creatividad.

Como mero ejemplo de estos esfuerzos tenemos a una pedagogía crítica norteamericana teorizada por Peter McLaren y Henry Giroux, que pone el énfasis en crear en los sujetos conciencia histórica y de resistencia frente a los discursos dominantes de los mass media y del mercado, en palabras de McLaren una pedagogía "... que brinde las condiciones para que los estudiantes rechacen lo que ellos sienten como algo dado; una pedagogía que incluya un enfoque sutil de la relación entre las economías... y la construcción del deseo y la formación de la voluntad humana. Se necesita una pedagogía de descontento y de coraje que sea capaz de cuestionar la hegemonía de las

definiciones dominantes...¹²⁶ Si de algo adolecen las pedagogías hegemónicas, modernizadas de los últimos 30 años, es de una oxidada racionalidad que excluye todo tipo de sentimiento utópico. Peter McLaren escribe con pasión una pedagogía que pretende abrir nuevos caminos, habilitar otras lecturas y, sobre todo, materializar cambios.

Contrariamente a lo que se daría a pensar de una pedagogía perfilada como posmoderna, que implicaría una anulación de la misma o bien, el sinsentido de la vida contemporánea, rescata las capacidades perdidas por el sujeto que simplemente se deja impresionar por los avances tecnológicos, en un sentido, la pedagogía crítica, pedagogía del descontento y el coraje, insiste en la importancia del compromiso político que debe potenciar. Podría objetarse que una pedagogía posmoderna como crítica de los constitutivos modernos, se preocupe por lo político, sin embargo, el acento puesto por Mc Laren va más allá de la politiquería electoral o de la gran política. Alude a una política de las diferencias, a la posibilidad de construirse como sujeto para poder construirse en relación con los otros, una relación eminentemente pedagógica que, frente a las pedagogías de la eficiencia y el éxito seducen al sujeto desde el centro mismo del currículo. La pedagogía crítica se esfuerza por incomodar, cuestionar, denunciar y desafiar las prácticas pedagógicas en el centro mismo de las políticas culturales imperialistas, puesto que no se concibe a la opresión solamente en términos lingüísticos, ésta tiene un lugar objetivamente. Digamos que esta pedagogía no sólo abandera los discursos de las diferencias como palabras vacías, sino que intenta apropiarlos y haber cuenta de ellos en las prácticas cotidianas, en la constitución misma de los sujetos, puesto que la resistencia lleva dentro suyo las semillas de la esperanza.

Siguiendo a Giroux, hablamos de una pedagogía que aborda las actitudes, representaciones y deseos del sujeto, que se entienden en el contexto de prácticas culturales híbridas inscritas en relaciones de poder que se cruzan con las minorías, haciendo necesaria la reflexión pedagógica sobre esferas que generalmente se han pasado por alto, “El posmodernismo, como un escenario de fuerzas contradictorias y tendencias divergentes se vuelve pedagógicamente útil cuando brinda elementos de un discurso de oposición para comprender y responder a la cambiante reorientación cultural y educacional que afecta a la juventud... Un posmodernismo de resistencia o político, me parece invaluable para ayudar a los educadores y otros profesionales a abordar las cambiantes condiciones de la producción de conocimiento en el contexto de los nuevos medios electrónicos de información masiva, y el papel de esas nuevas tecnologías como agentes cruciales de socialización en la redefinición de los entornos y el significado de la pedagogía”¹²⁷ La propuesta de estos autores implica un acercamiento al contexto cultural en el cual se inscriben los sujetos para, desde ahí, procurar la construcción de una posición del sujeto en relación con el mundo, para ello se hace necesario comprender las condiciones cambiantes de la formación de la

¹²⁶ McLaren Peter, *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, p. 32.

¹²⁷ Giroux, Henry, *Educación posmoderna y generación juvenil*, Revista Nueva Sociedad, No. 146, Noviembre-Diciembre, p. 150.

identidad dentro de culturas mediadas electrónicamente, y la forma como esas condiciones están produciendo una nueva generación, fronteriza entre un mundo modernista de certidumbre y orden, moldeado por la cultura occidental y su tecnología impresa, y un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos pluralizados.

Tenemos nuestras dudas sobre si podemos llamar a los constructos de Mc Laren y Giroux, pedagogías posmodernas, como lo indicamos al principio de este texto por la imposibilidad que representan estos términos articulados, no obstante, creemos que la orientación de sus propuestas es posmoderna en un sentido, independientemente de que los autores afirmen a su pedagogía como tal, puesto que se colocan de cara a las tendencias que dibujan a las pedagogías de la modernidad y a las pedagogías modernizadas. El sentido posmoderno de estas propuestas estriba en su posición de crítica frente a los supuestos planteados por la pedagogía moderna. En el sentido de la primer modernidad, construido en el primer capítulo de este texto, la pedagogía crítica implica una reconstrucción y una dignificación de lo planteado por los clásicos de la pedagogía moderna: una pedagogía que lucha por la libertad y por la formación de un sujeto humano; la diferencia radical implica la perspectiva desde la que mira el sujeto al haber vivido históricamente los riesgos de un discurso y unas prácticas totalitarias, el sujeto de la pedagogía posmoderna-crítica se abre a la multiplicidad, enfrentado al discurso dominante del mercado y a la pluralidad de los discursos emergentes sobre las diferencias, desde las minorías. Se trata de una propuesta sumamente compleja, pues tiene que luchar desde sus rasgos modernos hasta sus frutos posmodernos, siguiendo a Giroux “Lo que para algunos teóricos parece una expresión terrible de la condición posmoderna, viene a ser para otros el reto de inventar nuevas estrategias de mercado para intereses empresariales. En este escenario, la juventud puede estar experimentando las condiciones del posmodernismo, pero los publicistas están intentando teorizar una pedagogía del consumo como parte de una nueva manera de apropiarse de las diferencias posmodernas”¹²⁸ La dificultad se pone en perspectiva, colocándose en los márgenes, constituyéndose como una pedagogía de frontera en la que se pluraliza el significado de la cultura, antes bien, de las culturas desarrolladas desde narrativas múltiples signadas por la indeterminación y la hibridación de la cultura posmoderna, inscrita en esferas sociales cambiantes caracterizadas por una pluralidad de lenguajes que resisten al legado del orden económico, que dibuja en los sujetos esperanzas disminuidas y un mundo de imágenes esquizoides, característicos de la vida cotidiana.

Si bien la propuesta de una pedagogía posmoderna-crítica alude a las diferencias, se centra en la trinchera de la juventud que más que tratarse de un grupo social preciso, representa “...un referente para nombrar y comprender el surgimiento de un conjunto de condiciones, traslaciones, cruces de fronteras, actitudes y sensibilidades distópicas entre los jóvenes, que recorren y penetran las razas y clases y representan un fenómeno totalmente nuevo”¹²⁹ en este sentido, la apuesta del autor es por una pedagogía que aborda las actitudes,

¹²⁸ *Ibíd.*, p. 15.

¹²⁹ *Ídem.*

representaciones y deseos cambiantes de la generación juvenil formada en la coyuntura histórica, económica y cultural actual. Lo interesante de esta propuesta y del trabajo de sus creadores, estriba en que utilizan la escuela como una trinchera desde la cuál construir su pedagogía y materializarla en la formación de sus estudiantes, de su juventud fronteriza.

Hemos bosquejado brevemente la posibilidad de un discurso posmoderno sobre la pedagogía desde la perspectiva de la resistencia cultural. Otro de los esfuerzos por construir una pedagogía ad hoc a la cultura posmoderna ubica sus esfuerzos en lo que se ha dado en llamar, una pedagogía transgresora. La pedagogía transgresora basada en la teoría queer, asume los presupuestos posmodernos en sus propuestas y reflexiones pedagógicas, "...los estudios queer pretenden ejercer una profunda revisión de las prácticas asociadas a la normalidad y a la perversión, a la sexualidad y al erotismo, de las nociones de producción cultural y de reproducción social, del activismo político y del compromiso intelectual, de las identidades individuales y colectivas, de las retóricas de lo explícito y de lo implícito"¹³⁰, reconociendo que el discurso dominante no es tan sólo el de la modernidad, sino el de la modernización: el discurso del mercado y, que es a través de éste que se configuran las nuevas normalidades. No es de sorprender entonces que el acento esté puesto sobre los cuerpos, los cuerpos en pugna por su sí mismo.

El mercado abraza al cuerpo y lo consume en sus exigencias de belleza, el cuerpo asfixiado y cansado del odio que provoca en su versión natural, se revela como el espacio de posibilidad de goce en la creación de la existencia de sí. El cuerpo es espacio de significaciones de la existencia, quién atenta contra el cuerpo, quien violenta el cuerpo, propio o ajeno mata la existencia. Es por ello que al construirse el cuerpo como prisión por la modernidad, al intentar limitar lo humano a la razón, el cuerpo se reveló como un espacio de transgresión radical. Como ejemplo *La tercera mujer* propuesta por Lipovetsky no es un sujeto que traba una lucha a muerte con el hombre por la dominación, antes bien se reconoce como diferencia, como sujeto construido históricamente, con el poder para vencer convencionalismos y erigirse como sujeto, sí a través del cuerpo, pero también a través de la relación que establece con los otros. La construcción de sí no puede quedarse guardada en el cajón del individualismo, sino que ha de potenciar formas distintas de relación con el mundo¹³¹ y éste es el acento de una pedagogía que transgrede las normas y formas de relacionarse de los sujetos.

El problema con estas pedagogías en ciernes es que se tiende por un lado, a deificar los presupuestos posmodernos hasta su neutralización que deviene en una caricaturización burda, en la que la pedagogía termina por ser un espectáculo. O bien, se les demoniza haciendo patente que cualquier intento por incorporarlos terminará en anarquía.

Las pedagogías de inspiración posmoderna se enfrentan a la imagen del sujeto que se borra en una radicalización del afán de la búsqueda de libertad.

¹³⁰ Sobre la teoría queer: Mérida Jiménez, Rafael, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria editorial, España, 2002, p. 25.

¹³¹ Ver: Lipovetsky, Gilles, *La tercera mujer*, Anagrama, Barcelona, 2000.

No hay que estar demasiado en un solo sitio, no hay que contaminarse demasiado de los lugares que uno pisa, ha de aceptarse sin más que las relaciones son efímeras en pro de vivir sin ataduras, hay que ser como el turista que, en tierra ajena, establece relaciones temporales que le permiten gozar de su estancia sin comprometerse demasiado, que le permiten una partida feliz, sin nostalgias, “A Lyotard no se le oculta que, tras ‘la sociedad del contrato temporal’, está el sistema buscando mayor operatividad y rentabilidad. Pero acepta el riesgo de esta ambigüedad en aras de la salvaguarda del pluralismo y la asunción de responsabilidades.”¹³² Al respecto ¿es posible la salvaguarda del pluralismo o éste se erige como nueva totalidad? el camino es riesgoso, máxime si el pluralismo del que se habla es el auspiciado por los mass media, si las condiciones de existencia en el presente se tejen alrededor de los significantes massmediáticos. En el mundo de la virtualidad se hace necesario un mínimo contacto con ‘lo real’, así entre comillas ¿pues no es acaso aquello que llamamos real una imagen creada por el discurso que signa un momento histórico determinado e interpretada por los sujetos? A pesar de que en el presente se considere que los medios educan más que las escuelas o que otras instancias de socialización, no se puede vivir abandonado en la realidad massmediática.

En el mundo en el que los acontecimientos y las imágenes se atropellan atropellando al sujeto que no tiene momentos de reflexión, que goza con el atropellamiento, se hace menester pensar en un espacio que permita el encuentro entre la razón y las emociones, que es justamente lo que se propone con una pedagogía de la subjetivación, dibujada por Javier Sáenz que propone revalorizar el sentimiento, la imaginación, la intuición y el arte que, al haber sido desvalorizados por los pedagogos, hacen parte de la fragmentación del sujeto en el presente¹³³, sin embargo, la lectura de este autor nos deja un sinsabor. De repente pareciera que se ha vuelto un imperativo para el pedagogo introducir al arte, preocuparse por los sentimientos, pero cuando se normativizan esos aspectos, el sentido que podría otorgársele a una pedagogía posmoderna se muere con ello. Esta pedagogía posmoderna, pondera la subjetivación como el nuevo objeto pedagógico. Sin embargo ¿puede considerarse subjetivación al proceso lineal y acrítico, en el que no participa el sujeto y por medio del cuál, el sujeto de consumo aparentemente hace suya esa forma de ser y de estar en el mundo? El riesgo es el proyecto que otro ha decidido para la construcción del sujeto; tanto en la pedagogía de la modernidad como en las pedagogías perfiladas como posmodernas, el sujeto siempre está a merced de un proyecto que, de inicio, no es suyo. Por más que pregone la pedagogía inspirada en la posmodernidad la preeminencia de las necesidades emotivas del sujeto, éste discurso cayó en la trampa de la conducción, en la metáfora del trompo planteada por Foucault: “¿qué es el trompo?...es algo que gira sobre sí mismo a raíz y debido al impulso de un movimiento exterior... en comparación con ese movimiento del trompo, la sabiduría consistirá, al contrario, en no dejarse inducir jamás a un movimiento

¹³² Mardones, op. cit., p. 69.

¹³³ Sáenz Obregón Javier, *Hacia una pedagogía de la subjetivación*, Revista Educación y Pedagogía, No. 19y20, Facultad de Educación, U. de Antioquia, septiembre 1997, en <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/revista19-20.pdf>, pp. 99-123.

involuntario por la sollicitación o el impulso de un movimiento exterior”¹³⁴, en el sujeto que asume un discurso sin pregunta, y como necesidad exterior, no puede hablarse de un proceso de formación o de subjetivación, sino de adecuación.

Cuando la imaginación es dirigida, cuando la pasión es introducida a las aulas, se trata de procesos disminuidos, raquíuticos desde el supuesto de deber. Como un esfuerzo por construir una visión pedagógica diferente de las planteadas en la modernidad y perfiladas por la posmodernidad, nos oponemos abiertamente a la construcción manipulada que han favorecido. Si bien este aspecto lo construiremos a profundidad en el tercer capítulo de este texto, nos interesa dejar su presencia aquí, como otra manera de pensar una relación entre pedagogía y posmodernidad. Frente al *conócete a ti mismo* en el que hay una voz que desde el exterior le dice al sujeto como ha de conducirse, sea la voz de la razón que le habla de la necesidad de ser formado, sea la voz del mercado que le dicta pautas de existencia, una voz que finalmente privilegia lo racional en detrimento del cuerpo. Frente a dichos imperativos sociales oponemos la creación de la existencia como fenómeno estético, que implica más un cuidado de sí mismo en el que la necesidad es del sujeto, a partir del reconocimiento de vacíos que vuelcan la existencia y que hacen menester la construcción de nuevos sentidos de la misma.

La manera en que se construye la experiencia del sí mismo se da en un juego de significaciones en las que uno está en relación consigo mismo. El cuidado de sí mismo implica una práctica de sí, en la que la reconstrucción de los discursos que me han constituido me deja en el vacío absoluto, es decir, en la posibilidad de creación. Se considera a la subjetivación en tanto tecnología del yo, como una posibilidad que al poner en entredicho los centros de la modernidad, permiten la constitución del sujeto, potencialmente diferente, siguiendo a Sáenz: “...la subjetivación la asumimos en el sentido que le ha dado Foucault a las tecnologías del yo, como aquéllas <<que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma... se trataría del <<modo en que un individuo actúa sobre sí mismo>>”¹³⁵ El trabajo es sobre sí mismo, sin embargo, si se negaran por un lado las determinaciones históricas del sujeto, y su necesaria relación con los otros, no haría más que hablarse en el aire. Las más de las veces el trabajo sobre sí mismo, no es espontáneo, “se efectúa, por cuenta propia o en relación con los otros un trabajo sobre sí mismo”. La generación actual trabaja más en términos de subjetividad que las anteriores, por lo que la traducción directa a relaciones políticas tambalea.

La imagen en la que el individuo frente a la máquina estableciendo relaciones virtuales, cuida de sí mismo y se construye tiene sus grandes límites, dado que si el supuesto trabajo sobre sí mismo no trasciende de las relaciones virtuales no es capaz de concretarse en las actividades cotidianas y en la relación con los otros que están fuera de las terminales electrónicas, con las que se relaciona cara a cara y no pantalla a pantalla, el cuidado de sí se

¹³⁴ FOUCAULT Michel, *Hermenéutica del sujeto*, FCE, 2ª edición, México p. 205.

¹³⁵ Sáenz Obregón, Javier, “Hacia una pedagogía de la subjetivación” en: Zuluaga et. al., *Pedagogía y epistemología*, Cooperativa editorial MAGISTERIO, Colombia, 2003, p. 248.

vuelve puro delirio. Se han considerado a los media como los nuevos sujetos pedagógicos, frente a la crítica extrema que se realiza a los sujetos que se la viven en la red, también se observa que esta ha permitido una multiplicidad en los discursos que los sujetos construyen, de sí y para sí. Hablamos de una realidad sumamente compleja, como vulgarmente se diría, de un arma de doble filo, en la red "... una tecnología para favorecer el yo se convierte en su propia prisión, en enemigo y escaso nutrimento de lo corporal. Visto así, en vez de generar un cuidado de sí mismo, de cultivar la subjetividad y la sensibilidad, de 'conocer' la propia estructura emotiva, el chat se vuelve el peor medio para lograrlo... en ocasiones quién viaja por el ciberespacio supone que allí encontrara todo lo que necesita, que ya no requiere nada del exterior. Ello convierte a la supuesta liberación que favorecía el reino de lo digital en una prisión"¹³⁶ Ese sólo es el caso de la red, pero ¿quién dice que las posibilidades planteadas por la postmodernidad, ahora sí, van a permitir la libertad del sujeto?

Las propuestas de una pedagogía de la subjetivación (Sáenz) o de una pedagogía queer (Britzman) permiten ese espacio de encuentro: "Se trata de que la pedagogía insista en que el afecto y el intelecto son elementos dialógicos, que tiene que ver con el deseo y que requieren compromiso"¹³⁷ una pedagogía que cansada de trabajar bajo los imperativos de la razón y de los monstruos que produce como la normalización, se plantea como una posibilidad en la que los absolutos se resquebrajen, parafraseando a Sáenz, no se trata de que se dejen de lado las concepciones de razón, ni el trabajo racional sino de que se abra el espacio que la pedagogía siempre ha negado, el espacio de las emociones, del afecto, no para erigir a uno sobre otro, sino como un espacio de diálogo entre ambos, diálogo que atravesase a los sujetos en "...un intento de imaginar una pedagogía transgresora (en lugar de un pedagogo subversivo), una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad o, como también se dice ahora, de las pasiones de la normalidad por la ignorancia y que las desestabilice.

Es una pedagogía que pretende provocar... <<la propia proliferación de zonas alternativas de identificación y de crítica>> que son necesarias para que el pensamiento sea consciente de sus estructuras conceptuales dominantes, y para que se creen nuevos deseos"¹³⁸, en el sentido de crítica, es una pedagogía posmoderna en tanto que desestabiliza las concepciones dominantes de constitución de los sujetos, pretendiendo que sea el sujeto, a partir de la crítica a las estructuras dominantes de normalización, quién ponga en duda sus propias prácticas y formas de relación con los otros para establecer relaciones que, en el reconocimiento de las diferencias, puedan ser más equitativas. Se reconocen en estas posturas intentos por mantenerse a distancia de los absolutos modernos y de los nuevos absolutos, intentos dirigidos a que el sujeto se reconozca como normado por ciertos discursos que trabajan directamente sobre sus afectos. Sería terrible que al intentar atravesar

¹³⁶ Sánchez, op. cit., p. 127.

¹³⁷ Britzman, Deborah, "*La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*", en Mérida Jiménez, Rafael, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria editorial, España, 2002, p. 214.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 200.

los afectos en las prácticas pedagógicas, éstos se erigieran como centro, olvidando lo otro, que también es constitutivo de lo humano.

El riesgo del discurso posmoderno (y de una pedagogía basada en él) es erigirse a sí mismo como nuevo absoluto, cuándo la razón se desplaza en la vida cotidiana en pro de vivir intensamente, cuándo los deseos son sepultados por la razón, la sospecha se vuelve inevitable. Creemos que la posmodernidad, para evitar convertirse en absoluto y en la herramienta perfecta para una optimización del sistema, no debe olvidarse de su cualidad crítica. Esa posmodernidad salda de una noche de borrachera como Eros, que es indigente, que desea¹³⁹. El deseo no apunta al logro de propósitos, no es causa ni consecuencia, la posmodernidad asume el riesgo del fracaso. Una pedagogía que se quiera posmoderna, que acuñe en su seno a la filosofía y mantenga una actitud de pensamiento que se dude a sí misma, es la pedagogía que anhelamos construir. Deseando la duda como condicionante de su existencia. Cabe aclarar que “Lo esencial del deseo estriba en esta estructura que combina la presencia y la ausencia... el deseo está provocado, establecido por la ausencia de la presencia, o a la inversa... y el deseo no es más que esta fuerza que mantiene juntas, sin confundirlas, la presencia y la ausencia¹⁴⁰, se ansía el deseo que es la duda misma, la presencia que carece de respuestas por que están ausentes.

Una pedagogía constantemente dudando como presencia, que contiene en sí misma, la ausencia de respuestas definitivas. Una pedagogía que desee la duda como su constitutivo: una posmodernidad que no sólo dude de la modernidad, sino, fundamentalmente de sí misma y de sus productos.

El problema que hemos encontrado en algunas de las pedagogías de inspiración posmoderna es que, o bien asumen acríticamente algunas de las ideas más rimbombantes del discurso posmoderno, adecuándose simplemente a una moda teórica sin pensar en las implicaciones de dicha decisión. Creemos que las posibilidades no se agotan en repetir y adecuar al discurso pedagógico los presupuestos posmodernos, antes bien, la apuesta es por construir desde la provocación de éstos, una manera diferente de pensar a la pedagogía en el presente, que se distancie de la necesidad de una alfabetización funcional o de las consignas sinsentido de la libertad a toda costa... andar de manera transversal entre el profuso mar abierto por la multiplicidad de las exigencias del presente.

¹³⁹ “el deseo, por ser indigente, tiene que ser ingenioso, mientras que sus hallazgos terminan siempre por fracasar” en: Lyotard, “¿Por qué desear”, op. cit., p. 84.

¹⁴⁰ *Ibíd.*, p. 82.

CAPÍTULO 3

EL SUJETO CONTRA SÍ MISMO: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INQUIETUD

3.1 EL SUJETO RASGANDO SUS ATADURAS COMO PRINCIPIO DE INQUIETUD

3.2 UNA ÉTICA DEL INSTANTE PARA UNA PEDAGOGÍA POSMODERNA

3.3 UNA PEDAGOGÍA DE LA INQUIETUD DESDE EL CUIDADO DE SÍ

*Yo quiero, de una vez para siempre, no saber muchas cosas.
La sabiduría traza límites también al conocimiento.
Nietzsche*

La pedagogía y en general los discursos que se pronuncian en la actualidad sobre el sujeto, huelen a muerte. Se trata de conceptos vaciados de significado, palabras huecas que nada mueven, si acaso el disgusto de sentirse engañados, de intuir que se vive en un cementerio conceptual que no permite establecer una relación entre los sujetos y el mundo en el que son.

Se ha acusado a la modernidad y sus invenciones de provocar este hedor nauseabundo, cuando al retirar el maquillaje de sus constructos, se descubrieron cadáveres animados, por todas partes. Conceptos inanimados, paradójicamente, les daban vida. De entre todos ellos hay dos a los que nos interesa realizar necropsia: sujeto y pedagogía, y la íntima relación que guardan en el ocultamiento de su crimen, el haberse asesinado simultáneamente. Ambos términos responden a la caracterización del metarrelato, la necesidad de futurizar.

En las palabras que siguen intentaremos, frente a la quietud provocada por la ausencia repentina de ellos, gritar ante la desolación de saberse abandonados por quienes nos otorgaban las falsas certezas que hacían más llevadera la vida, aunque en el fondo se sintiera su abandono. Apelar a una pedagogía de la inquietud, bosquejada en los últimos párrafos del capítulo anterior implica dos necesidades insoslayables. Por un lado, replantear la idea de sujeto, a partir del vuelco de éste sobre sí mismo, que, dadas las condiciones que sospechamos, implica volverse contra sí, desgarrarse, recoger sus pedazos e intentar reconstruirse. Por el otro, implica pensar lo pedagógico como un espacio de creación, estética, para que ésta sea posible, es necesaria una incomodidad. La inquietud provocada por algo que falta y, que a toda costa se intenta dotar de cuerpo. Y es que partimos de una sospecha fundante: Sujeto y Pedagogía fueron enterrados vivos, ante el horror causado por el potencial liberador de dicha relación. Quedaron en su lugar autómatas disfrazados y perfeccionados que evitaron dar cuenta del crimen.

A ratos, llega a nuestros oídos ese grito siniestro soterrado en el suelo de nuestras significaciones. Un grito silencioso que en el horror que ha

penetrado nuestras dudas, intentamos dotar de sonido a través de una pedagogía que conmueva nuestras certezas quebradas.

Más que nada, apelamos en el presente texto, a una sensibilidad mancillada en su camino de reconstruirse sin las ataduras fijadas por una idea de pedagogía que la ha privado de sus otras posibilidades a lo largo de poco más de dos siglos. A los aspectos negados de la formación penetramos, tal vez de manera violenta las posibilidades de una pedagogía hacia el cuidado de sí.

3.1 EL SUJETO RASGANDO SUS ATADURAS COMO PRINCIPIO DE INQUIETUD

*...Y vivir al revés
que bailar es soñar con los pies
Sabina*

Existe de facto una terrible arrogancia en el quehacer pedagógico perfilado por la modernidad y que es, precisamente, el que la cultura posmoderna ha puesto en tela de juicio. La dibujamos en el primer capítulo de este texto*, al hablar del mito de la fabricación, del moderno Prometeo que prima en el quehacer pedagógico moderno y que ha homologado fabricación con formación al pensar ésta como una manera de moldear lo humano hasta hacerlo llegar a un ideal prefijado, sin embargo, en este intento de relación construida entre el pedagogo y el sujeto, se esconden dos caras opuestas de un mismo ser, siguiendo con la metáfora frankensteniana, creador y criatura conforman estas caras, la razón y lo sensible. La racionalización de una imagen a priori sobre lo que significa ser humano e impuesta sobre el otro que la siente ajena al no ser partícipe de su proceso de formación. Touraine expresa que “La tragedia del sujeto contemporáneo es la pérdida de la relación consigo mismo.”¹⁴¹ La crisis de los metarrelatos expuesta por la posmodernidad, pone el ojo en las construcciones que ha realizado una pedagogía que se pretendió científica y que tomó la palabra con respecto a lo que implicaba la construcción, como formación, como fabricación del sujeto. Ante la marca de las cadenas que han ceñido al quehacer pedagógico perfilado por esta tendencia, han surgido voces que desde la pedagogía se niegan a continuar por ese camino.

* INFRA, La relación planteada desde Meireu y Pilar Vega en la que se construyó la imagen de la pedagogía moderna desde la metáfora frankensteniana de la fabricación de lo humano, homologado a una imagen de formación que esta pedagogía fue degenerando como propia, p.p. 16-17.

¹⁴¹ Touraine, Alain y Khosrokhavar, Farhard, *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Paidós, España, 2002, p. 139.

Posturas que marcan la pauta de convertirse en pedagogías desobedientes, abiertas a la incertidumbre del encontrarse frente a los otros en toda su radicalidad "... más allá o más acá de saberes indisciplinados, de métodos disciplinables, de recomendaciones útiles o de respuestas seguras, más allá incluso de ideas apropiadas y apropiables, quizá sea hora de intentar trabajar en el campo pedagógico pensando y escribiendo de una forma que se quiere indisciplinada, insegura e impropia. El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo impronunciable. Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediabilmente falsas y vacías. Y cada vez tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen)."¹⁴² La propuesta de Larrosa de una pedagogía profana, que deja de preocuparse por los tecnicismos y pretensiones de científicidad y eficiencia, volteando la mirada hacia la sensibilidad expuesta en la literatura, en el lenguaje como constitutivo del ser y en un proceso de formación que no los desatienda y se muestre como apertura.

Pensamos la anterior cita de Larrosa como la manifestación de una pedagogía, de unos pedagogos que ya no se significan en el discurso pedagógico de la identidad. Muy en el fondo, lo que tal vez simbolice, muy a flor de piel, los conceptos y las prácticas de las pedagogías nacidas-abortadas en la modernidad, dejaron de provocar a sus sujetos. Y es que frente a las pretensiones de profundidad y elevación que marcaron las consideraciones sobre lo humano, se abre una brecha en la que la apariencia, lo inmediato, lo que está a flor de piel, vulnera, dice más que las elucubraciones desquiciadas del espíritu.

La inquietud es provocada por el desgarrar de las certezas que me constituyen. La imagen del sujeto que rasga sus ataduras, es una imagen de la decisión de exponerse a lo radicalmente otro en una búsqueda desesperada de sentido, es la expresión de una necesidad, la necesidad de vulnerabilidad, de desnudarse como provocación ante una vida anestesiada, de la inmanente desesperación por sentir: "La apertura es lo descarnado de la piel expuesta a la herida y al ultraje... desnudo de una piel ofrecida al contacto, a la caricia que siempre, y aún en la voluptuosidad equívocamente, es sufrimiento por el sufrimiento del otro"¹⁴³ La apertura a la que hace referencia Levinas, es la apertura a la sensibilidad, sino de la condición humana "El Yo, de pies a cabeza, hasta la médula de los huesos, es vulnerabilidad"¹⁴⁴ Sensibilidad y vulnerabilidad, cualidades negadas por la pedagogía moderna que pregonaba la construcción del ciudadano, del sujeto de la razón y del progreso, poseedor de certezas... el hombre seguro pero inerte ante la fuerza de lo sensible.

Al rasgar sus ataduras, revestidas de razón y hombría, el sujeto se descubre entregado sin defensa, vulnerable ante la incertidumbre. Un frío que

¹⁴² Larrosa, op. cit., p. 7.

¹⁴³ Levinas, Emmanuel, *Humanismo del otro hombre*, Siglo XXI, quinta edición, México, 2005, p. 122.

¹⁴⁴ Ídem.

llaga la piel y recorre el interior ofreciendo un dolor, sentimiento y sentido jamás vivido bajo la protección de las certezas modernas.

La aparente comodidad de que siempre haya un otro superior decidiendo lo mejor para los sujetos llegados al escenario pedagógico, ha comenzado a incomodar porque ya no se siente verdadera, las certezas se resquebrajan. La crisis de la verdad implica la crisis de la pedagogía fundada en ella que, al pretenderse lineal y segura, ha dejado entrever que lo que hay delante no es más que una imagen y es que, la *Época de la imagen del mundo* planteada por Heidegger ha comenzado a desmembrarse. La primacía otorgada al sentido de la vista, a las imágenes que el pensamiento humano es capaz de construir han provocado un extrañamiento del mundo. La pedagogía basada en la capacidad de visualizar-futurizar¹⁴⁵ que privilegia la posibilidad de visión como la construcción de una imagen del mundo en la que el sujeto se recrea, se encuentra profundamente en crisis a pesar de la fuerza con que ésta se impone puesto que, como la modernidad, ha luchado contra una parte de sí misma, pretendió erigirse absoluta alegando a la eternidad que es posible proyectar a partir de ella, pero negando el carácter efímero del momento que captura en la imagen que eterniza. Para Maffesoli: "Es también interesante señalar que esa paradoja que es el carácter eterno y efímero de la imagen se concentra en el detalle, lo anecdótico, el instante, el rito en que el movimiento se detiene, en que la inmovilidad es un elemento de la socialidad"¹⁴⁶.

Las pedagogías modernizadas, más y cada vez más dejan de lado la sensibilidad humana para centrarse en su capacidad de ser eficientes a través de una visualización que se atreve a plantear el terrible poder de la imagen como la posibilidad de acceder a un aprendizaje llamado significativo. El énfasis en las clases basadas en tecnologías, power point dirigiendo las sesiones, videos y documentales como herramientas tecnológicas que aseguran un aprendizaje veloz, sólo dejan entrever que la relación construida forzosamente entre una pedagogía tecnócrata y el sujeto que produce, tienen la capacidad de ser el perfecto recipiente sobre el cual vaciar las imágenes que desde el poder conviene depositar en los sujetos. El poder de la imagen es apabullante y es el que ha prefigurado una pedagogía centrada en su capacidad de dominación.

Al construir una imagen clara y futurizable del sujeto sobre el cual la pedagogía se erige como universo de significación. No podemos evitar sentir el yugo de dicha imagen, siguiendo a Larrosa "... el peligro mayor para la pedagogía de hoy está en la arrogancia de los que saben, en la soberbia de los propietarios de certezas, en la buena conciencia de los moralistas de toda especie, en la tranquilidad de los que ya saben qué hay que decir o qué hay

¹⁴⁵ "La capacidad de *futurizar* el tiempo se hace posible cuando se desvela que el tiempo del hombre está impregnado de propósitos, puesto que la naturaleza humana, nunca concluida, sólo admite ser representada y justificada como *voluntad de ser*. Esta capacidad para futurizar el tiempo hará posible que el futuro se desvincule paulatinamente del pasado, flexibilizando con ello los mensajes deterministas. El presente irá adquiriendo un valor funcional (como período de acción) y el futuro –no determinado por el pasado– será traducido como tiempo objetivamente posible que exige ser determinado por el hombre." En Romero, Clara, op. cit. p. 22.

¹⁴⁶ Maffesoli Michel, *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*, Paidós, Argentina, 2001, p. 70.

que hacer y en la seguridad de los especialistas en respuestas y en soluciones. Y pienso también que ahora lo urgente es replantear las preguntas, reencontrar las dudas y movilizar las inquietudes”¹⁴⁷ Y la inquietud no se mueve de manera racional, no puede existir un programa general que explique paso a paso, de manera optimista y progresiva, léase pedagógica, como diría Larrosa, el camino siempre imprevisible de la inquietud.

El poder de la imagen otorga certeza, pero ¿qué sucede cuando se descubre que la imagen es una manipulación eidética de un universo que se pretende realidad? El problema es que, después de la emergencia posmoderna, ya no podemos creer en ello. La imagen sacude en cuanto a la violencia manifiesta de posarse frente a los ojos, pero sabemos que la mirada engaña. Dicha violencia en el fondo provoca más sospechas que certezas. Al colocar la imagen frente a sí, se crea la ilusión de que el camino hacia ella es un camino recto, al cuál se llega sin desvíos y que asegura llegar a ser el que se ha prefijado que se sea. Nada más peligroso que esa idea de la sencillez que implica que si uno se ciñe al programa creado para él, se llegará a ser el que se debe ser.

En ese camino aparentemente lineal el sujeto se perdió en un laberinto confuso, pues al recorrerlo descubrió que no lo sentía como parte de sí y es justamente a esta sensibilidad a la que queremos llegar. La pedagogía fundada en la razón, en la construcción de imágenes de la que ésta es capaz, no llegó a tocar al sujeto porque no lo hizo formar parte del proceso de construcción de sí mismo, pretender construir el mundo, sin construirse a sí, se antoja un absurdo. El sujeto sobre el que la pedagogía ha operado a lo largo de la modernidad, quiérase o no, ha sido visto desde la lógica del otro como incompleto, como algo potencial de ser, pero que necesita de la orientación pedagógica para lograrlo. En este sentido, hasta las pedagogías más profundamente humanistas, guardan en su seno esta perversión de origen. Creer que el sujeto es algo sobre lo que pueden depositarse sus sueños y frustraciones ha constituido el delirio de la pedagogía moderna, que en el intento por centrarse en lo humano, lo olvidó, y es ese delirio, lo que se empeña en desdibujar una pedagogía de orientación posmoderna.

La aporía del sujeto radica en su incompletud. Desde su origen, lo humano es potencia. Las pretensiones por completarlo lo aniquilan, pues la completud de lo humano, implicaría su propia muerte. La pedagogía que no soporta la incompletud humana y que se esfuerza por hacer llegar al hombre a un estado “completo” en realidad se exige aniquilarlo, ¿cuál es el problema con aquello que “le falta” al sujeto?, ¿por qué empeñarse en empujarlo a llegar a ser? Frente a la idea del sujeto incompleto que debe “llegar a ser” a través de la pedagogía moderna oponemos la idea del sujeto en falta, como un sujeto de deseo. La dimensión fundante de lo humano es el Deseo que tanto se han empeñado en negar las epistemes totalitarias.

La manifestación del deseo es incontrolable, implica una necesidad imperante de vivir y, sentirse vivo fácilmente rompe con los esquemas de la

¹⁴⁷ *Ibíd.*, p. 8.

productividad. Escobar plantea que el problema del Sujeto ha venido a reemplazar el problema de Hombre porque el *sujeto* es algo que se produce, en este sentido, provoca una tentación bárbara la posibilidad de hacerlo. La deconstrucción de una historia del Ego apunta a "... la aparición descarnada del Deseo y de su correlato que es el Sujeto (\$) y por ende, de su límite: el Goce. Construcción del Sujeto, de un mito que no es sino y a la inversa, la deconstrucción de la historia del Ego (Yo)... Ruptura que asume que el único modo posible de constitución se sitúa en la reconstrucción simbólica de esta relación dialéctica entre lo Imaginario y lo Real"¹⁴⁸ y que, siguiendo al autor implica el hecho de que el hombre no nace y se relaciona directamente con un realidad clara y transparente, sino que sólo puede hacerlo a través de la mediación del otro. Asumir esta afirmación exige una tremenda responsabilidad en el ámbito pedagógico que no puede eludirse en la justificación de fabricar al otro. Implica por el contrario la necesidad ética de relacionarse con la otredad a través de mediaciones simbólicas (lenguaje) o imaginarias (imagen) que permitan el encuentro como vulnerabilidad manifiesta, sabiendo que tanto el Yo como el Otro en su irrecusable reciprocidad, somos susceptibles de construir mundo y construirnos en él. Se hace necesario entonces el reconocimiento de la parte maldita de lo humano: "El hombre es hombre porque desea. Es la dimensión inseparable del Deseo/lenguaje la que abre la oportunidad de aparición de esta criatura paradójica que es el ser humano"¹⁴⁹ Historia contra acontecimiento perfilan la pugna de los constitutivos de lo humano. La razón como su historia hegemónica, el deseo como advenimiento que no puede esquivarse en la reflexión y el ejercicio pedagógicos.

Una serie de redundancias y repeticiones en torno al Hombre, con mayúsculas, constituye el humanismo caracterizado así por Duque: "...todavía algunos colocarán fuera del hombre un Modelo Supremo (el Dios, la Naturaleza, o los múltiples aspirantes que desde la <<muerte de Dios>> han pretendido ocupar su plaza), todas esas entidades supremas, no serán a la postre –como bien descubrió Feuerbach- sino máscaras tras las que se oculta una misma y extraordinaria Entidad: el Hombre con mayúsculas, el sujeto en el que se compenetrarían íntimamente (se supone: al final de la historia) la <<humanidad>>, esto es el conjunto de cualidades –especialmente éticas- que distinguen al hombre de todos los demás seres, y la <<humanidad>>, esto es: el género humano, el conjunto de los hombres pasados, presentes y futuros, cada uno de los cuales habría de poder ser reconocido *perspectivísticamente* en y por cualquier otro representante del *Gattungswesen*, del <<ser genérico>>, o sea: de alguien que es hombre *en general* sin dejar por ello de estar individualmente encarnado"¹⁵⁰ En toda esta serie de elucubraciones sobre lo humano, de sus redundancias y magnificencias, terminó por perderse el sí mismo, miniaturizado ante la grandeza de la humanidad, la humilde particularidad del sí mismo, se antojó poca cosa como para pensar en ello.

El problema medular al que se enfrenta la pedagogía responde a la idea que sobre lo humano y el sujeto se tienen. Es por ello que se hace urgente

¹⁴⁸ Escobar Sotomayor, Héctor, "Del Hombre al Sujeto" en: Aguilar Rivero (coordinadora) *Límites de la subjetividad*, Fontamara-UNAM, México, 1999, p.52.

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p. 54.

¹⁵⁰ Duque, Felix, *En torno al humanismo*, Tecnos, España, 2002, p. 67.

repensar al sujeto, antes bien, potenciar que el sujeto se sienta, se viva, como radicalmente otro. La una sin el otro pierde sentido de construcción. Lo otro sin la una carece de fundamento humano. El diálogo que llega a establecerse entre ellos deviene la posibilidad de construir una significación distinta del ser sujeto.

Mencionamos al principio de este texto que al término se le ha vaciado de significado. Existen intentos por dotar al sujeto del corpus que ha perdido en la homologación con otras cualidades de lo humano, sin embargo el sujeto se ve ya como una inexistencia, justo porque el sujeto de la modernidad, un sujeto individualista, no fue capaz de reconstruirse en la otredad. Siguiendo a Baudrillard “Este paradigma del sujeto sin objeto, del sujeto sin otro, se descubre en todo lo que ha perdido su sombra y se ha vuelto transparente a sí mismo, hasta en las sustancias desvitalizadas: en el azúcar sin calorías, en la sal sin sodio, en la vida sin sal, en el efecto sin causa, en la guerra sin enemigo, en las pasiones sin objeto, en el tiempo sin memoria, en el amo sin esclavo, en el esclavo sin amo en que nos hemos convertido”¹⁵¹ se trata de una síntesis artificial de la alteridad en la que ésta es tragada por la mismidad. Pero el otro, la parte constitutiva del ser sujeto, aniquilada por un individualismo construido desde la imagen del llegar a ser, se percibe como un rastro, una huella, la presencia de su ausencia es lo que nos obliga a replantear el sentido del ser sujeto.

La sentencia baudrillardiana de la homologación sujeto-objeto afirma que sólo podemos comprender la esencia del mundo si entendemos en toda su ironía la verdad de esta equivalencia radical. La imagen del sujeto como autónomo, como libertad, se desvanece ante esta afirmación que implica el reconocimiento de que lo que mueve al sujeto es lo objetual. Al respecto encontramos en Žižek una manera más detallada de explicar la paridad sujeto-objeto, “El gesto elemental, fundador, del sujeto es *sujetarse a sí mismo* – voluntariamente por supuesto, como Wagner y Nietzsche, los dos grandes oponentes, que se daban clara cuenta de que el mayor acto de libertad es la exhibición de los *amor fati*, el acto de asumir libremente lo que de otro modo es necesario-. Si, entonces, la actividad del sujeto es, en su aspecto más fundamental, la actividad de someterse a lo inevitable, el modo fundamental de la pasividad del objeto, de su presencia pasiva, es lo que nos mueve, molesta, perturba, traumatiza como sujetos: el objeto es en su aspecto más radical *lo que objeta*, lo que perturba, el andar calmo de las cosas. Por lo tanto, la paradoja es que los roles están invertidos (respecto de la noción convencional del sujeto activo que obra sobre el objeto pasivo): el sujeto es definido por una pasividad fundamental, y es el objeto de donde proviene el movimiento, es decir, es el que produce el cosquilleo.”¹⁵² Pero ¿cuál es ese objeto? El autor responde que se trata del objeto paralaje. Contrariamente a la imagen del sujeto moderno que es capaz de controlar-construir su ser sujeto a partir de una imagen ideal que se logrará en la consecución de un adecuado programa que permita alcanzar esa imagen, la paradoja del objeto paralaje, de la homologación sujeto-objeto, implica reconocer que el sujeto no será, sino que está siendo, que en el proceso mismo del vivir, de la cotidianeidad repleta de

¹⁵¹ Baudrillard, op.cit., p. 154.

¹⁵² Žižek, op. cit. p. 25.

objetos, imágenes y sensaciones contradictorias es que el sujeto se siente como radicalmente otro al ideal de sujeto que se construyó como un dios secularizado.

La idea de sujeto como metarrelato se desvanece y entonces, el humanismo que colocó en el centro del mundo al hombre frente a la caída de dios, agoniza fundamentalmente, porque en la necesidad de construir al sujeto se abandonó al sí mismo al elevarlo y retirarle la cualidad de ser en tanto cuerpo. De acuerdo con Duque esta posición desató la creencia de que el sujeto es en tanto tal, es decir, no está para nada ni para nadie, rasgo imaginario de su capacidad de controlarse y de ser dueño del resto del mundo. En el proceso de nombrar objetos y dotarlos de sentido, de subjetivizarlos y construir "realidad" se homologó sujeto con objeto y no se tomó en cuenta la ficción del objeto, que implicaría la posibilidad de vivir de otro modo al reconocer con Heidegger que el sujeto se encuentra, ya de antemano, arrojado "... a un mundo que no está lleno de cosas, sino conformado por tirones y proyectos, por rechazos e incitaciones, por logros y frustraciones. Lo que llamamos <<cosas>> son por así decir <<condensaciones>> energéticas en las que se hace o deshace la existencia humana"¹⁵³ en la impronta de sentirse arrojado a un mundo de proyectos que en el fondo se sienten deyectados y es que en lo profundo del hombre, se siente un impulso que se echa de menos y que le exige volverse contra sí mismo, es decir, rasgar ese exceso de velos siniestros que se han colocado sobre él.

Asistimos a un adelgazamiento de la imagen habitual construida por el humanismo, del sujeto. Para Kosrokhavar esta destrucción del sujeto tiene su origen en la desinstitucionalización y no en el exceso de las instituciones, éstas "... ya no son los obstáculos sociales interpuestos a la autoafirmación del actor, sino la nivelación de la sociedad en un conjunto sin asperezas; ya no son las tradiciones, sino el sentimiento de falta de puntos de referencia. El sujeto se halla abandonado a sí mismo, está expuesto a este hundimiento interior que lo acecha si no se esfuerza permanentemente por sustraerse a una dominación cada vez más anónima e insidiosa, a sistemas de consumo y de comunicación que se apoderan de su ser y lo alienan solapadamente."¹⁵⁴ Al no tener un punto de encuentro que se antojaba deseable en el marco de las instituciones por más que éstas manejaran elementos de control, el sujeto se encuentra sólo, no ubica un reflejo o una resonancia desde las cuales construirse. Asistimos en el presente al adelgazamiento del sujeto. A ésta idea Touraine responde que "... es cuando la crisis del espacio público –ocasionada por la pérdida del carácter central de lo político y por la transformación de la naturaleza del Estado-Providencia- crea un vacío, cuando emerge el sujeto y ocupa el lugar del actor social de antaño. Y esta afirmación del sujeto muestra que no todo es negatividad en esta nueva situación y que, en fin de cuentas, pese a las numerosas negatividades que pesan sobre la vida social, se abre un gran espacio de iniciativa, de libertad y de autoafirmación. Este sujeto no es ni puramente egoísta o narcisista, como afirma el liberalismo imperante, ni está

¹⁵³ Duque, op. cit. p. 76.

¹⁵⁴ En Touraine, op. cit., p. 18.

totalmente entregado a la causa colectiva y al idealismo de la virtud, como pretendía cierta visión de la Ilustración.”¹⁵⁵

Aunque Touraine no cree en la posmodernidad, ubica en el presente algunos de los rasgos que la condición posmoderna ha abanderado como propios, en ese tenor de ideas, para este autor es el vacío provocado por la crisis de las instituciones, lo que hace emerger al sujeto en su carácter no institucionalizable que lo coloca como vacío, como posibilidad de construcción puesto que implica la necesidad de crear una distancia con respecto al sí mismo, necesaria para que haya sujeto. Touraine también asume que en el presente, es el instante el tiempo desde el que se puede construir, al afirmar: “Para mí, el sujeto no es la eternidad, sino un juego de miradas en el instante. Si yo soy en el instante un sujeto, en cierta forma me sitúo más allá del tiempo.”¹⁵⁶ Lo que implica un cambio de perspectiva con respecto a la noción de actor social que manejaba en su *Crítica de la modernidad*, puesto que el actor, era tal en la relación en que se construía, de cara al futuro, con la vista puesta en la esperanza.

El sujeto como vacío es una postura que cobra fuerza en un mundo plagado de imágenes y objetos que juegan a seducir mercantilmente al sujeto, pero que lo dejan en un estado, recordando la paradoja del consumo planteada por Argullol, consumista-consumido. El sujeto como vacío olfateado desde Nietzsche y hoy abanderado por pensadores tan disímiles como Touraine o Vattimo, pasando por Fullat y Žižek y cobrando fuerza en Maffesoli y Bauman. Frente al exceso de discursos, de objetos y proyectos que han delineado históricamente el ser del sujeto hasta minimizarlo y dejarlo al borde del abandono surge, no obstante, una posibilidad de reconfigurar la idea del sujeto, advertimos, que rompe radicalmente con las nociones gastadas que sobre él y la subjetividad se han construido. El discurso del humanismo, que se había apropiado la noción de hombre se encuentra en franca decadencia, el sueño de grandeza de lo humano se ha desvanecido mostrando la nimiedad animal de lo que significa ser hombre y buscando recursos tecnológicos para elevar, una vez más el estatuto de lo humano a magnificencia.

En el fondo de esta realidad equiparable al estado onírico, emerge un impulso materializado como inquietud por desgarrar al sí mismo, despertar, es hacerse cargo de esa necesidad. Apropiarse de la idea del fin del humanismo y de los monstruos que ha construido al abandonar a sus sujetos a una serie de convenciones perversas que tan sólo han logrado el extravío del sí mismo, es asumir el fin de nuestro mundo, del mundo que nos ha constituido a través de la fabricación, en este sentido, paradójicamente, es la posibilidad de construcción de nuevos mundos, tal vez definidos por la inmanencia de lo efímero.

El principio de inquietud lo construimos no sin olvidar que, nos guste o no, un cúmulo de velos nos conforma, es precisamente dicho cúmulo el que posibilita la inquietud como una suerte de incomodidad, de un saberse desprendido de sí mismo por una serie de mediaciones que se han empeñado

¹⁵⁵ *Ibíd.*, p. 23.

¹⁵⁶ *Ibíd.* p. 91.

en construir-me. Volverse contra sí mismo, para cuidar de sí mismo, no implica un total abandono de lo exterior.

Uno no vuelve a sí, pretendiendo alejarse del mundo y del contacto con los otros, pero para que esto sea posible, para no perdernos en un individualismo seductor, necesitamos primero llenarnos de vacío, abrirnos como incompletud, mostrarnos como vulnerabilidad para potenciar que el sí mismo busque reflejarse en el otro para minimizar nuestra seguridad enfermiza y no perdernos en las aporías de la imaginación, "... contrariamente al lugar común de que nos enfrentamos a un sujeto en el momento en que un ente muestra señales de 'vida interior', es decir, de una (auto)experiencia fantasmática que no puede reducirse a una conducta exterior, se debe plantear que lo que caracteriza la subjetividad humana es en realidad la brecha que separa a ambas, es decir, el hecho de que la fantasía, en su aspecto más elemental, resulta inaccesible al sujeto; es esta inaccesibilidad la que hace permanecer 'vacío' al sujeto."¹⁵⁷ Es necesario asumir la vacuidad aún a riesgo de sentirnos, por un instante, desolados; sólo para variar, intentemos gozar del dolor que implica este momento de vulnerabilidad del sí. Admitamos que el goce no sirve para nada, es inútil. "El punto es leer al mismo tiempo estos dos rasgos: el goce es lo que no podemos alcanzar nunca, obtener, y aquello de lo que no podremos nunca desprendernos"¹⁵⁸ porque al sentirlo, hemos vuelto a encender la llama del vivir.

Volverse contra sí mismo implica al mismo tiempo la tranquilidad de una certeza aparente y el terror de la incertidumbre. La certeza de saber-se y la incertidumbre de, en el camino, descubrir que no es así y, en ese descubrimiento, renombrar el mundo. Contrariamente a una pedagogía que ofrece la seguridad de las certezas que nunca se cumplen, una pedagogía de la inquietud implicaría algo mucho más mínimo: más que la seguridad, abrazaría a la angustia como posibilidad de construcción del sí mismo, y es que, quizá el momento en el que posmodernidad y pedagogía pueden co-implicarse es en el retorno, más allá del desgarró, al sí mismo.

Huele a individualismo, se podrá objetar, ¿no acaso es el individualismo la marca de la modernidad y lo que pretendemos construir es una pedagogía desde lo posmoderno? Enfatizamos para no provocar confusiones, la concepción del mundo que dominó los tiempos modernos, hoy en vías de saturación, se preocupaba esencialmente (o al menos eso decía) por la felicidad individual. La sensibilidad posmoderna vuelve al sí mismo, como principio originario de la posibilidad de intentar construir relaciones más éticas con los otros. El individualismo implica un aparente dominio del yo en el que éste termina perdiéndose en los objetos que ha dominado. Va del yo, al yo. El cuidado de sí, por lo contrario, reconoce su diferencia frente al otro y la diferencia del otro. Va del otro al sí en el reconocimiento de las diferencias. Contrario a la certeza que ofrece el camino, desde el yo, hasta el yo, el sendero hacia el sí mismo está plagado de angustia. En el encuentro con la diferencia, el sí mismo, se vulnera. Bauman expresa bellamente esta idea: "La incertidumbre que sufro es el resultado de la potencia humana, y potencia

¹⁵⁷ Zizek, op. cit., p. 209.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p., 171.

humana es lo que yo necesito para guiarme por el camino de la incertidumbre”¹⁵⁹ La incertidumbre es sentida a partir del encuentro con la diferencia, la potencia humana, hablar de interior del sí mismo y del interior del mundo reconciliándose con la alteridad.

3.2 UNA ÉTICA DEL INSTANTE PARA UNA PEDAGOGÍA POSMODERNA

Lo que se ha dado en llamar pedagogía posmoderna es un intento de romper con las lógicas de dominación desarrolladas e impuestas por la pedagogía moderna que guardan en su seno, las promesas no cumplidas por la misma modernidad. Caracterizamos a la posmodernidad como una crítica ácida de la modernidad, como su hija maldita, Giddens llega a pensarla no como un intento de superar la modernidad, sino como la posibilidad de comprenderse a sí misma. Como un esfuerzo por liquidar sus efectos perversos.

En la violencia desgarrada del sujeto en su viaje hacia el sí mismo, éste corre el riesgo de quedar desolado si no cuida de sí. Como concluimos en la primer parte de este capítulo, es un viaje que surge desde la inquietud. No puede realizarse de manera individualista, sino que ha de procurar ser un viaje a partir del encuentro con la diferencia. Consideramos que la imagen del cuidado de sí es susceptible de potenciar la construcción de una pedagogía de la inquietud. La base fundamental de ésta, es decir, de la relación que el pedagogo construya con el sujeto para potenciar la inquietud por el cuidado de sí, está fuertemente arraigada en la ética.

El cuidado de sí es una posibilidad frente al dominio de una subjetividad impuesta por el discurso del mercado que amenaza con romper, quizá con consecuencias irreparables, lo humano mismo. La escuela bien puede erigirse como un espacio de resistencia a la imposición violenta de dicha subjetividad, a desentrañar aquello que imponen los medios electrónicos por lo cuál, es de considerar la propuesta de Mc Laren, “... un currículo que tenga como eje de la investigación el estudio de la cultura cotidiana, informal y popular y la manera en que los modelos históricos del poder que informan dichas culturas están imbricados en la formación de la subjetividad individual y de la identidad”¹⁶⁰, no como un saber que transmite el profesor a sus estudiantes tan sólo, sino como un espacio en el que todos los sujetos puedan narrar sus impresiones, investiguen sobre los medios, los conozcan y los vean alertas a la extraña fascinación que provocan. Fundamentalmente, como un espacio que posibilite

¹⁵⁹ Bauman, op. cit. p. 219.

¹⁶⁰ McLaren, p. 32.

la pregunta, que permita la responsabilidad ética de la construcción del sí mismo frente a las políticas internacionales operadas vía medios, la responsabilidad pedagógica de la relación con los otros como diferencia. Un espacio en el que se intente construir contra la hegemonía del orden mundial, una posibilidad de existir del sujeto a partir del poder hablar y que ha de potenciarse a través de la ética.

Un vaciamiento conceptual acompaña a aquellas voces que en el presente pugnan por la ética, digamos con Castoriadis que “En el peor de los casos la palabra ‘ética’ es usada como un *slogan*; en el mejor es la señal de un malestar y de una interrogación”¹⁶¹, palabra manoseada hasta el cansancio y que en el ámbito de las trivializaciones, al nombrársela, se hace sin sentido. La sensibilidad posmoderna y las pedagogías que puede desatar, se abrazan a la ética como último resquicio para no perderse en los laberintos tejidos por las pedagogías de la modernidad que están ahí, cómodamente exhibidas para ser contempladas y alabadas, ahí para ser ejecutadas, simplemente.

Una ética posmoderna se aleja de la cuestión moral a pesar del tramposo hermanamiento existente entre ambas, no obstante, cabe marcar sus diferencias: “... la ética se distingue de la moral, en principio por no atenerse a una imagen de hombre determinada, aceptada como ideal por un grupo concreto... el tránsito de la moral a la ética implica un cambio de *nivel reflexivo*, el paso de una reflexión que dirige la acción de *modo inmediato* a una *reflexión filosófica*, que sólo de forma *mediata* puede orientar el obrar; puede y debe hacerlo.”¹⁶² Si en última instancia la ética ha de orientar la acción no será bajo reglas determinadas, sino a partir de la reflexión que posibilita formas de construir mundo y de colocarse frente a él, sin olvidar que la acción de la ética al ser tal, y en relación con los otros, deviene política. Contrariamente a la actitud irresponsable e irreflexiva asociada a la posmodernidad, ésta abre una sensibilidad del pensamiento que se expone en la relación con los otros, en las acciones que ejercemos al relacionar-nos.

La ética sin sujeto no existe. El sujeto no es un ente aislado, sino que es tal en su íntima relación con los otros, en su inserción en un espacio social ó comunitario en el cuál puede comportarse, o no, éticamente. Sujeto sujetado a las determinaciones sociales, pero también potencial de, a partir de la crítica sobre éstas, construir-se diferente.

Contraria a la idea de que el hombre es bueno por naturaleza, planteada por el pensamiento ilustrado y el hecho de que son las instituciones sociales (y sus vicios) quienes corrompen la naturaleza del hombre, idea surgida de un humanismo renacentista, retomamos a lo humano en su complejidad, en la que se juegan las contradicciones, que fundan el sentido de lo humano. Humano, en tanto manifestación de *la humanitas*. La naturaleza propiamente humana conjuga la belleza con lo terrible, no se agota en sí misma sino que se abraza a *la hybris* como posibilidad de romper límites. Podría pensarse lo humano como lucha de fuerzas, no siendo una más humana que la otra. Se puede, en efecto ser ético a partir de la voluntad, cuando se orienta a la *humanitas* que “... está

¹⁶¹ Castoriadis, Cornelius, *Ciudadanos sin brújula*, Ed. Coyoacán, México, 2002, p. 127.

¹⁶² Cortina, Adela, *Ética mínima*, Tecnos, Madrid, 1995, p. 30.

puesta precisamente en la capacidad *creadora* de la libertad... que permite al hombre trascender lo dado, vencer al destino –a la manera del héroe trágico– transformar el mundo interno y externo. Fuerza que a su vez es ‘esfuerzo’, denuedo, voluntad de acción, fuerza de decisión”¹⁶³, fuerza en la que se inscribe un ejercicio constante en pro de la libertad y la dignidad humanas.

Una pedagogía fundamentada en la ética posibilita la ardua tarea de construir-se para sí, un sentido ético de la existencia. Susceptible de cimentarse en la relación pedagógica, desde el ámbito docente hasta la posibilidad del viaje desde el sujeto hacia el sí mismo.¹⁶⁴

El sentido ético se construye para sí, pero siempre e irrenunciablemente, en relación con los otros sin que ello implique un abandono del sí mismo. Es imposible negar el vínculo con la otredad, sin embargo las percepciones sobre ésta, son las que en buena parte matizarán la relación que busca establecerse: entendidas como relaciones de dominación, subyugantes, en las que el otro se erige como instancia totalizadora, para actuar sobre ella, o bien para abandonarse a sus deseos; o relaciones comunicativas, comprensivas, en las que se busca un trato de equidad.

La pedagogía es seducida frecuentemente por las relaciones subyugantes porque implican falta de compromiso y responsabilidad por el otro y por sí mismo, éste más que como sujeto es visto como objeto de manipulaciones y satisfacciones, como recipiente de iras, frustraciones y ensoñaciones, caracterizadas así no cabe hablar propiamente de relación, puesto que ésta es siempre co-relación, imposible de ser tal si hay anulación de una de las partes. En la anulación se borra el Otro, y sólo queda el Uno gratificándose de su auto-compañía, en el radical narcisismo, se asesina a la posibilidad ética. De acuerdo con Lévinas sin el reconocimiento del otro como auténticamente tal, no existe una relación como apertura, si acaso la totalidad del ser, se totaliza cerrándose en sí misma.

El encuentro con el otro me posibilita comprenderme en tanto que mí mismo: “La relación con el Otro me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrirme recursos siempre nuevos”¹⁶⁵ Es ese vaciamiento, un volverse contra sí mismo, un principio de inquietud que en el espejo del otro, me posibilita cuidar de mí. Rechazamos aquí las posiciones radicalizadas sobre la otredad, en la relación dialógica es posible el encuentro de ambos en cuánto tales.

¹⁶³ González, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, UNAM-F.C.E., México, 1996, p. 23.

¹⁶⁴ Consideramos que el ejercicio docente posibilita sobremanera (así como máximamente puede impedirlo) la construcción de criterios éticos desde los cuáles significar la existencia, tanto del docente como de los estudiantes, en esta relación, se juega particularmente lo humano, en tanto que construcción. Nos parece importante el llamado de Touraine a los docentes: “Pero corresponde que intervengan los docentes: se los ruego, hablen, ustedes que no reducen la vocación docente a la defensa de una profesión (por más legítima que sea esa defensa), un programa o una disciplina. Si dentro del sistema no se deja oír ninguna voz, la prudencia defensiva y el corporativismo no podrán ser derrotados”. En Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, F.C.E., México, segunda edición, 2000, p. 294.

¹⁶⁵ Lévinas, Emmanuel, *Humanismo del otro hombre*, Siglo XXI Editores, 1972, p. 56.

Una ética que determine las formas y los sentidos que han de obtenerse bajo su reflexión, se ha colocado en el trono del tirano. El tirano es el pedagogo. Su práctica, una pedagogía moderna en la que la relación con el otro se ha vuelto *una ética de la revelación*: “En tal modelo el sujeto se limita a recibir *pasivamente* la información o el mandato que le descubren... La autoridad del que revela, por poseer un conocimiento privilegiado, o la infalibilidad de una facultad determinada, mueven al sujeto de conocimiento y acción a aceptar pasivamente lo revelado como un dogma.”¹⁶⁶

Son los sujetos y no las estructuras por sí mismas, quienes han de potenciar cambios estructurales que permitan a los otros desenvolverse como sujetos autónomos en instituciones más democráticas. De acuerdo con Castoriadis: “Nos hace falta una ética de la autonomía, que sólo puede estar articulada a una política de la autonomía... Esta autonomía individual tiene fuertes condiciones instituidas. Por lo tanto, nos hacen falta instituciones de la autonomía, instituciones que otorguen a cada cuál una autonomía efectiva como miembro de la colectividad y le permitan desarrollar su autonomía individual... siempre tendremos que hacer nuestra vida en las trágicas condiciones que la caracterizan... [pero] podremos, la mayor parte del tiempo, volver sobre nosotros mismos, individual o colectivamente, reflexionar sobre nuestros actos, volver a tomarlos, corregirlos, repararlos.”¹⁶⁷ afortunadamente la relación pedagógica, en su más íntimo vínculo, es entre humanos, en ese sentido, el pedagogo tiene una posibilidad extraordinaria en lo microfísico para propiciar autonomía y respeto.

Sería ideal que en las instituciones educativas se trabajara bajo los supuestos de una *ética de la autonomía*, en el entendido de posibilitar la relación ética entre los sujetos, permitiéndoles conducirse por la vida de acuerdo a las convicciones generadas por sus pensamientos y sensibilidades. Sin embargo, nos enfrentamos cada vez más, a instituciones cerradas y alienantes, instituciones que incluso han borrado sus cercos de concreto y se encuentran ocupando el aire para hacerse escuchar, que se basan en las imágenes para prescribir sin prescribir, es decir, para ofrecer la ilusión de que los sujetos-consumidores deciden su propia vida, aún cuándo estén fuertemente determinados por dichas instancias.

Son ya generalizados los gritos de que ante la fuerza del mercado y el poder de los mass media, la escuela y los docentes poco pueden hacer por educar en el presente. Quienes educan son los medios. Entonces habría que jugar a des-educar, o más bien a des-instruir, para no trivializar la acción educativa y reducirla a la lógica del formateo. Conviene no olvidar que, también desde estos espacios, los sujetos han tejido redes relacionales en las que intentan construir espacios de resistencia o bien, ‘lugares’ con alta carga afectiva. Nuestra tarea pedagógica en este aspecto, es urgente. Quizá no podamos aspirar de facto a construir instituciones democráticas, pero sí que podemos cambiar las relaciones que establecemos con otros sujetos para, a partir de los pequeños espacios, construir las redes relacionales que nos permitan una convivencia fundamentada en una ética liberadora y, aquí sí,

¹⁶⁶ Cortina, *Ética sin moral*, op.cit., p.p. 34-35.

¹⁶⁷ Castoriadis, op. cit., p.p. 140-141.

establecer relaciones pedagógicas diferentes, que hacen incipiente la consecución del arribo al cuidado de sí.

Una ética que a partir del cuidado del sí mismo permita establecer relaciones más humanitarias. Del cuidado del sí mismo y no del otro, por que sólo en esa posibilidad me cuido de no gobernarlo. Una ética dirigida al otro, dejaría de ser ética para ser moral reglamentadora de acciones y actitudes. Ante esta dicotomía consideramos necesario asumir la posición ética como una posición fronteriza, que ubicándose en el límite, permita encuentros con mayor apertura: una ética del límite, del sujeto fronterizo¹⁶⁸ que no es medio, sino “Ese <<fin en sí mismo>>, o esa *entelequia* que cada persona es en razón de su condición fronteriza, [que] logra su realización... siempre que la acción, o la *praxis*, quede especificada por dicha proposición, de manera que a través suyo ese fin se determine y decida mediante elecciones y decisiones. Esa realización *final* es el objetivo ético que deriva del libre cumplimiento de la requisitoria imperativa. Tal realización, consolidada a través de ámbitos y disposiciones que hagan *habitable* la condición limítrofe, es eso que comparece como causa final de lo ético...”¹⁶⁹ La concepción de una ética limítrofe nos coloca en la posibilidad de pensar en una propuesta ética que se acompañe de una pedagogía posmoderna, la invitación que extendemos se ofrece en su significación más humilde en cuanto reconocimiento de sus potencialidades para una pedagogía que se cuida de no dominar al otro.

No es posible esperar a que las condiciones estén dadas para entonces asumir cierto tipo de prácticas, en este caso, encontrarse en escuelas democráticas que posibiliten la autonomía, para orientar a la práctica pedagógica, como una práctica ética. Desde los pequeños espacios es posible construir las condiciones, si bien es cierto que, en estos tiempos de primacía de la lógica de mercado en la mayoría de las relaciones intersubjetivas e intercolectivas, incluidas las relaciones pedagógicas, se observa la tendencia a homologar relaciones humanas con relaciones mercantiles, esto no quiere decir que sean las únicas relaciones susceptibles de construirse. Se piensa necesario un espacio que posibilite al sujeto pensar sobre sí mismo y construirse.

Para Touraine, la escuela debe dejar de preocuparse por la socialización de los individuos, por la adaptación acrítica de éstos al ámbito cultural; olvidarse de asegurarle al individuo su inserción en el ámbito laboral. Desde esta perspectiva que lucha por reivindicar a la escuela, volviendo a los supuestos emancipatorios de la modernidad y tomando como pretexto las críticas que se le han realizado a la otra parte de ella, la institución escolar ha de ocuparse en consolidar la capacidad de los individuos para ser sujetos. Creemos con Touraine y contra él que, quizá la escuela como institución zombie no logre el cometido planteado por el autor porque la fuerza de la misma no está en su estructura ni en la modificación de su currículo, sino en

¹⁶⁸ “El fronterizo es de hecho (y de derecho) un *microcosmos* que refleja en su ser toda la complejidad del <<gran mundo>> (o del *macrocosmos*), del cuál es su resumen y compendio” en Trías, Eugenio, *Ética y condición humana*, Ed. Península, Barcelona, 2000, p. 95, es el sujeto particular que, sin embargo reconoce toda la carga de su cultura que le posibilita ser, no por ser particular deja su universalidad.

¹⁶⁹ *Ibíd.*, p. 98.

los sujetos que van y vienen por sus espacios, por lo que depende de ellos y de las relaciones que construyen día con día, consolidar dicha capacidad. Construir la escuela del sujeto y de la comunicación intercultural son posibilidades "...de reconocer que la meta de la escuela no es únicamente preparar y formar jóvenes para la sociedad, y menos aún con la mira puesta exclusivamente en la inserción económica, sino en primer lugar para sí mismos, para que se conviertan en seres capaces de encontrar y preservar la unidad de su experiencia a través de las conmociones de la vida y la fuerza de las presiones que se ejercen sobre ellos"¹⁷⁰, desde luego no se niega que la escuela pueda ser una instancia socializadora y transmisora de la cultura, pero sí se pone de manifiesto, que ésta no ha de ser su labor principal.

Es necesario comprender a la escuela de la socialización expuesta por el autor, en crisis. Hay otras instancias que logran la tarea incluso con mayor efectividad, sin embargo, supuesto el poder de absorción de conciencias de dichas instancias, como los medios electrónicos, la incapacidad de desarrollo crítico y de interpretación, ponen las posibilidades de humanización en entredicho, en este sentido, se plantea como necesario que la escuela del sujeto, posibilite "eso" que nos acerca más a nuestra humanidad, la posibilidad de libertad y autonomía, a partir de un trabajo ético sobre el sí mismo, que desde luego, implica comprender al otro en su cultura y establecer formas de relación con él, en el respeto de sus diferencias y de las diferencias propias. Añadimos a esta propuesta, la de una pedagogía de la inquietud que posibilite en la relación con los otros, un desgarramiento del sí mismo a partir de la inquietud provocada por el encuentro.

La reflexión ética sobre el ser y el actuar de sí mismo, como práctica pedagógica, requiere fundamentalmente del diálogo y de la relación intersubjetiva, posibles en una relación pedagógica que se viabilice la formación y el cuidado de sí. Siguiendo a Touraine: "De la idea de la *Bildung*, retengamos la convicción de que la educación no debe ser una socialización, sino en primer término la formación de una capacidad de actuar y pensar en nombre de una libertad creadora personal que no puede desarrollarse sin contacto directo con las construcciones intelectuales, técnicas y morales del presente y el pasado. Como nada está más lejos del 'consumismo' individualista que la subjetivación, ésta se alimenta más de creación cultural que de actos de adecuación a programas o a una definición económica o administrativa de las profesiones"¹⁷¹. La consecución de la formación como trabajo ético que permite la autonomía y la libertad en el ser sujeto es factible en el ejercicio de una práctica pedagógica que potencie la pregunta ética por la relación que establezco con los otros, desde el cuidado de mí mismo.

Como base del entramado de problemas, de los horizontes que implica el pensarse a sí mismo en un momento en el que lo humano ha dejado de significar, abre una llaga en la reflexión pedagógica del presente, una hendidura que cala tan hondo y piensa que la pedagogía se ha dejado seducir por las ansias de poder sobre el otro, al abrazar a la moral de moda en momentos históricos determinados y abandonar a la ética de sus prácticas

¹⁷⁰ Touraine, op. cit., p. 292.

¹⁷¹ *Ibíd.*, p. 290.

cotidianas. Considerando que la pedagogía en la modernidad se dirigió con este abandono de principio, es que pensamos en la necesidad ética de cualquier pedagogía que se pretenda posmoderna. Una tríada conformada por la ética como precursora de una pedagogía de la inquietud que provoca la necesidad del cuidado de sí, de volver al sí mismo con el riesgo de perderse en el camino y, en ese extravío, abrirse a la incertidumbre de ser, tal vez, humanos.

En el marco de la teoría posmoderna, nos parece interesante la propuesta que, sobre la ética plantea Maffesoli, para quien comprender el presente significa abocarse a las manifestaciones humanas que en otro tiempo fueron desdeñadas, es decir, aquéllas sostenidas en lazos socio-emocionales y en expresiones marcadas por lo aparente, inmersas en *el crisol de las apariencias* que se ha vuelto la vida contemporánea. La estética juega una posición fundamental, desde luego, no restringida a los productos artísticos o culturales, acaso por que está difractada en el conjunto de la existencia. En el presente disminuido a la instantaneidad asistimos a una estetización de la vida justamente porque lo posmoderno ha potenciado, primero como una muestra de rebeldía, luego como consigna de nuestro tiempo, que las relaciones sociales estén más interesadas en un vínculo emocional en el trato con el otro. Dichas relaciones, antes de caer en el riesgo de la contradicción tácita del largo plazo, se inscriben en el instante, es decir, el vínculo con el otro es tal, en el momento en que se vive, sin necesidades proyectivas o promesas a futuro que pueden terminar por quebrarse, en este sentido, la propuesta estriba en relaciones fundamentadas en una *ética del instante* signada por la necesidad de estetizar, de sentir las relaciones con el otro.

El ethos en el que lo primordial es lo que se experimenta con el otro, es lo que Maffesoli denomina *ética de la estética* ubicada en el escenario de un sensualismo colectivo. Para este autor la ética "... es particular, a veces momentánea, funda una comunidad y se elabora a partir de un territorio dado, real o simbólico"¹⁷² al que ubica como una "cultura del sentimiento" que propicia la atracción y la necesidad de adhesión a grupos, pequeñas comunidades presenciales o virtuales, como las redes sociales en las que el factor central de unión de sus miembros está ligado a lo emocional, a compartir gozos o tristezas, instantes, opiniones más que reflexiones serias sobre cualquier tema, "Ésta es la ética de la estética: el hecho de experimentar algo juntos es factor de socialización"¹⁷³ y a pesar de las acusaciones de individualismo a los sujetos del presente, lo cierto es que asistimos a la necesidad desesperada de pertenecer y, aunque parezca que esta pertenencia está fundada en la mera apariencia, aunque se impute que las relaciones del presente están anudadas frágilmente, hay que recordar que dichas acusaciones vienen desde una lógica en la que las relaciones se definían de manera racional, es decir, contractual, y que en esta característica se cimentaba la supuesta fuerza de las mismas, a la par que permitía y potenciaba su carácter represor. Frente a las relaciones

¹⁷² Maffesoli, *En el crisol...*, op. cit. p. 15.

¹⁷³ *Ibíd.*, p. 31.

contractuales, las relaciones posmodernas acusadas de banales, tienen un signo inequívocamente estético, esto es, de atracción de sensibilidades.

La ética implica una relación interior-exterior del sí mismo, surge, bien como una necesidad intrínseca que tiene que externarse en la relación con el otro o viceversa. La ética es "... lo que permite que a partir de algo que es exterior a mí se pueda operar un reconocimiento de mí mismo. Este algo exterior puede ser otro mí mismo: el prójimo, alguien en tanto otro: objeto, alguien en tanto que alguien completamente diferente: la alteridad o la deidad. En todos los casos, y esto es lo importante, uno se reconoce en el prójimo, a partir del prójimo."¹⁷⁴ La propuesta de una *ética del instante* hermanada con una *ética de la estética* sugerida por Maffesoli surge del reconocimiento de una cultura alternativa, posmoderna y sinuosamente amoral que descansa en el placer y el deseo de estar juntos.

Una ética del instante nos parece congruente como una ética, para una pedagogía posmoderna: "La cultura del placer, el sentimiento de lo trágico el afrontamiento del destino, todo ello es causa y efecto de una ética del instante, de una acentuación de las situaciones vividas por ellas mismas, situaciones que se agotan en el acto mismo, y que ya no se proyectan en un futuro previsible y manejable a pedir de boca."¹⁷⁵ Ética y pedagogía cifradas en el deseo del estar juntos, en el placer del encuentro del uno con el otro. Nuestra pedagogía, más que en el dictamen sobre el otro descansa, reposa sobre el camino infinito que se abre cuando dos se encuentran, antes o después de haberse inquietado por sí mismos. Antes, como provocación pedagógica de la inquietud de sí. Después, como relación pedagógica, es decir, como posibilidad de construir-nos humanos.

3.3 UNA PEDAGOGÍA DE LA INQUIETUD DESDE EL CUIDADO DE SÍ

Una expresión es tributaria del momento en el que emerge, sea acuñada como sensibilidad o estrategia. La pedagogía moderna se ha cimentado en la idea de que el sujeto se construye en la imagen. Desde la metáfora del espejo, el sujeto cobra conciencia de sí cuando se mira por vez primera. Nos mueve una inquietud con respecto a esta certeza y la imagen de sujeto que ha construido. Consideramos fundamental, como sugerimos en la primer parte de este capítulo dejar de lado aunque sea por un momento, tal vez sólo para ver lo que resulta, esa pedagogía visual, capaz de construirle imágenes al otro, y abocarnos a una pedagogía de la escucha, esto es, de alguna u otra manera, del diálogo. La relación pedagogía-sujeto ya no sólo está marcada por la

¹⁷⁴ *Ibíd.*, p. 32.

¹⁷⁵ Maffesoli, Michel, *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*, Paidós, Argentina, 2001, p. 53.

metáfora visual y las líneas rectas que la conforman. Esta imagen se disuelve. Desde la postura de paralaje planteada por Zizek, basta con que el sujeto que observa se mueva, que cambie de perspectiva para abrir un sinnúmero de miradas ante cada movimiento. Valga esta alusión para adentrarnos en la tarea de construir lo que hemos dado en nombrar una pedagogía de la inquietud, inscrita en alguno de los múltiples vértices de una cultura posmoderna.

La pedagogía que mira de cara al futuro, precisamente por hacerlo, tiene una imagen externa a la que es preciso llegar, hay un algo afuera que se ha visualizado y que empuja al sujeto al exterior. La vista y la capacidad de visualización van de adentro hacia fuera, no puedo ver hasta que abro los ojos, pero una vez abiertos y vueltos a cerrar, soy capaz de imaginar: de recrear y crear imágenes. A pesar de que el objeto externo “entre” a través de la córnea y se comprenda en el interior, siempre regresa al exterior, la cualidad del ojo es que se trata de una ventana para conocer el mundo, tiene la capacidad de introyectar imágenes para regresarlas, a veces idénticas, a veces transformadas, a la llamada realidad. La vista es el sentido que tiene la condición de ser límite y puerta, es acceso y salida, adentro y afuera, sin embargo su finalidad última consiste en regresar, va del adentro al afuera y viceversa, incesantemente y lo hace a través de la razón, mientras que los otros se niegan a ser abrazados por ella, son pura sensibilidad. El gusto y el olfato sólo reciben, es imposible que se produzcan a la inversa. El tacto, da y recibe, da para recibir, provoca sensaciones al tiempo que siente. El oído va del afuera al adentro, para quedarse ahí, si quiere responder, no puede hacerlo a través del propio sentido, necesita expresarlo a través del habla. *En el olfato, el sujeto se pierde*, es la frontera con su animalidad.

Comencemos como pretexto, tal vez por diversión, acaso como una forma de jugar... quizá por no poseer la certeza de cómo comenzar a recorrer este laberinto que hemos construido y del que vemos terriblemente complicado encontrar una salida, con la oposición del sentido de la vista frente a los otros, reitero, como un mero rodeo a una cuestión que carece de certezas, que se aproxima a ningún sitio justamente por caminar a la deriva. Frente a la pedagogía de la imagen que tiene la capacidad de visualizar porque aún cree en el futuro, en el tiempo progresivo, en la temporalidad como duración, oponemos una pedagogía de la escucha. El oído frente al ojo. El oído percibe desde el afuera, pero siempre hacia el interior, no puede regresar a través de él mismo, en dado caso necesitará del lenguaje para expresar lo que ha escuchado, para recrearlo. Su capacidad de ser puerta, lo es sólo para el acceso. El oído, sólo escucha en el instante, no hay más tiempo para él, los sonidos que han entrado, sólo pueden recrearse a través de otro medio, pero ya viven en el interior y, justamente al estar encerrados en lo subjetivo es que pueden buscar medios de escape, pero nunca a través del mismo oído. Son recuerdos, no ya sonidos. Podrá objetarse que lo mismo sucede con la vista, que sólo puede ver en el instante y sí, pero también es cierto que ha conseguido mirar sin ver, y esto trasciende el instante, al mirar, crea imágenes y es capaz de ver el pasado en un objeto (su proceso de manufactura por ejemplo) a la vez que el futuro del mismo (su transformación).

El acento puesto en los sentidos secundarios y en las posibilidades de una creación estética de la existencia a partir de ellos, es una tendencia retomada en la cultura posmoderna como una expresión que permite construirse y sentirse de manera diferente a la experiencia de la creación de sí en el presente. Frente a la construcción del sujeto como autoconocimiento, vinculada a la racionalidad y la capacidad de visualizar, oponemos una experiencia de sí marcada por un sensualismo que se manifiesta, que se retrotrae, que mira hacia adentro y se pliega, creando diversos sentidos de la existencia en la que el sujeto es objeto para sí mismo, es decir, el sujeto se descifra en la relación consigo mismo.

Maffesoli plantea que se observa una tendencia a barroquizar la vida cotidiana, observa en la exuberancia festiva del presente, desde la música de rock y techno hasta la diversidad ideológica, una sensación trágica manifiesta en el frenesí del diario vivir “Por este hecho, la retórica barroca de la muerte que se expresa mayormente en las ‘pompas fúnebres’ del siglo XVII, se diluye en la vida de todos los días, se ‘muele’ finalmente hasta perder la conciencia de esta misma muerte. Tal como el gran arte barroco superó la separación naturaleza-cultura (en particular integrando el dolor y la muerte), la barroquización de la existencia contemporánea, al infundir la pequeña muerte por todos lados y al masificar la cultura, terminó por hacer de la vida una obra de arte para cada uno.”¹⁷⁶ Dicha barroquización encuentra una metáfora del tiempo para expresar la experiencia de sí en la cultura posmoderna, el tiempo visual, futurizable se inmoviliza en el *nudo borromeo* del barroco (que adorna las diversas fachadas de la familia Borromi) poniendo el acento en los pliegues, en la complicación: “... el del tiempo que se inmoviliza, del tiempo que echa raíces, de un tiempo que enrosca sobre sí mismo... hay una suspensión del tiempo en la complicación”¹⁷⁷ El ojo mira líneas rectas, pierde su capacidad sensitiva en las curvaturas, la noción de *paralaje* no hace más que evidenciar esta incapacidad de la mirada que se fija en un solo punto, obliga al movimiento en el intento de abordar la cosa en todos sus lados.

El problema con los pliegues, es que hay que desdoblarlos para poder mirarlos. En la curvatura, la sensibilidad cobra el carácter de resonancia, por lo que la metáfora de la oreja es la caracterización del barroco que “... traduce lo que reconecta el exterior con el interior del cuerpo. La materia atrapada en su propio vértigo reproduce el origen matricial, recuerda la confusión fundadora y por este hecho es una exaltación sin distinción de la vida.”¹⁷⁸ La cosa ya no necesita desdoblarse y mirarse por todos sus lados porque se siente desde la profundidad de lo superfluo. Más adelante el autor recuerda sobre el *estilo de la oreja* “... es cierto que el laberinto, la curva, el caparazón y el repliegue son sinónimos de una profunda superficialidad que permite escuchar el corazón de la vida.” Hay una estrecha relación entre el sentido de la resonancia y el cuidado de sí paralela a la relación entre la vista y el conocimiento de sí. El yo se refiere a sí mismo, se reconoce y se vive como tal en la expectación del que escucha, del que aguarda las resonancias del exterior al interior de sí, en una comunidad de sensibilidades y sentimientos, en cambio, la vista potencia la

¹⁷⁶ Maffesoli, *En el crisol...*, op. Cit. P. 164.

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 146.

¹⁷⁸ *Ibíd.*, p. 166.

necesidad del cuidado de sí transmutado en autoconocimiento. Nuestro planteamiento apunta al reconocimiento de nuestro ser como sensibilidad y de la necesidad de retomar y resignificar la práctica del *cuidado de sí* en una pedagogía de la inquietud.

¿Cómo pretender pensar en una pedagogía sin una imagen de futuro? ¿Sin un ideal a alcanzar? Una pedagogía de la inquietud, que sentimos tan a flor de piel y para la que no nos alcanzan las palabras, es una pretensión que surge del estallido conceptual provocado por la cultura posmoderna. Es un juego en un submundo irreverente que cree que todo es posible, aunque sea por un instante.

En la *Hermenéutica del sujeto** Foucault aborda la noción marginal del *cuidado de sí*, el *Epimeleia heautou* frente a la famosa prescripción *conócete a ti mismo*, el *gnothi seauton*, para referirse a la cuestión del sujeto, poniendo en entredicho la certeza de que la fórmula fundadora de la cuestión de las relaciones entre sujeto y verdad sea el *conócete a ti mismo* planteado por la lógica moderna. Afirma que cuando aparece el *gnothi seauton* se le acopla, se le hermana, con la práctica del *epimeleia heautou* y que incluso, en algunos textos griegos el primero aparece subordinado respecto al precepto de la inquietud de sí: “El *gnothi seauton* (conócete a ti mismo) aparece, de una manera bastante clara y también en este caso en una serie de textos significativos, en el marco más general de la *epimeleia heautou* (inquietud de sí mismo), como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta, precisa y particular, de la regla general: debes ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuides”¹⁷⁹ y como extremo mismo de esa inquietud, se formula la regla del conocerse a sí mismo. Foucault va más lejos y a través de la interpretación genealógica de textos de la cultura griega, helenística, romana y hasta el umbral del cristianismo, muestra que la *epimeleia heautou*, esa inquietud de sí, no dejó de ser un principio fundamental en la actitud filosófica de esa historia marginada por el pensamiento moderno, e incluso, más allá de ser la condición de acceso a la vida filosófica, ocuparse de sí era el principio de cualquier forma de vida, un verdadero fenómeno cultural de conjunto en palabras de Foucault.

Siguiendo a este autor, en *la Apología de Sócrates*, éste se presenta como el que tiene el oficio de incitar a los otros a ocuparse de sí al imputarles el cuidado que ponen en todo, menos en sí mismos. Señalando tres pasajes de *la Apología*, Foucault resalta algunas actitudes importantes con respecto al cuidado de sí. Primero, cuando Sócrates incita a los demás a ocuparse de sí

* A lo largo de este texto, recurriremos constantemente a este libro. No es de nuestro interés exponer detalladamente cada uno de los textos y momentos que muestra Foucault en su curso de 1982 sobre la noción de la inquietud de sí, para ello hay que leerlo a él, pero sí lo tomamos como base para la construcción de la pedagogía que deseamos, por lo que nos ayudará a exponer los elementos constitutivos del cuidado de sí, que enunciaremos a partir de lo planteado por su autor.

¹⁷⁹ Foucault, Michel, *Hermenéutica del sujeto*, FCE, segunda edición, México, 2002, p.p. 19-20. A lo largo de la primera hora del curso de 1982, el autor pone el acento en la relación entre subjetividad y verdad a partir de la noción de “inquietud de sí”, de manera general, al exponer la importancia de ésta en los textos y momentos centrales de la filosofía antigua y hasta los albores del cristianismo, para cerrar con el momento fundante en que la inquietud de sí, es relegada por el conocimiento de sí como presupuesto del pensamiento moderno.

mismos, lo hace para cumplir una orden de los dioses; segundo, se ocupa de los otros, al no ocuparse de sí mismo; tercero, Sócrates considera que, con respecto a sus conciudadanos, desempeña el papel de quien despierta “La inquietud de sí, por lo tanto, va a considerarse como el momento del primer despertar”¹⁸⁰; cuarto, la comparación entre Sócrates y el tábano “La inquietud de sí mismo es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida”¹⁸¹ A partir de estos cuatro elementos, es que se muestra la importancia, la preeminencia del cuidado de sí, sobre el conocimiento de sí, en el mundo premoderno.

Parafraseando a Foucault, desde Sócrates hasta el ascetismo cristiano que marcaba, con la inquietud de sí el comienzo de la vida ascética, hay una larga historia de esta noción en la que sus significaciones se ampliaron y modificaron; no obstante, el autor nos incita a tener presente (y pienso necesario transcribir íntegramente estas consideraciones), sobre la *epimeleia heautou*:

“En primer lugar, el tema de una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo. La *epimeleia heautou* es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo.

- En segundo lugar, la *epimeleia heautou* es también una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al... iba a decir ‘interior’... digamos simplemente que hay que trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, etcétera hacia ‘uno mismo’. La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento...
- En tercer lugar, la noción de *epimeleia heautou* no designa simplemente esa actitud general o forma de atención volcada hacia uno mismo. La *epimeleia* también designa, siempre, una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuáles se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura. Y, de tal modo, toda una serie de prácticas que, en su mayor parte, son otros tantos ejercicios que tendrán (en la historia de la cultura, de la filosofía, de la moral, de la espiritualidad occidental) un muy largo destino...

Por lo tanto, con el tema de la inquietud de sí tenemos, si lo prefieren, una formulación filosófica precoz que aparece claramente en el siglo V a.C., una noción que atravesó, hasta los siglos IV y V d.C., toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana¹⁸²

Siguiendo este orden de ideas, la inquietud de sí, implica fundamentalmente una actitud signada por una serie de prácticas hacia uno

¹⁸⁰ *Ibíd.*, p. 23.

¹⁸¹ *Ibíd.*, p. 24.

¹⁸² *Ibíd.*, p.p. 28-29.

mismo y con respecto a los otros, es decir, es un trabajo. Un trabajo que se realiza sobre sí al reconocer que, para poder relacionarme humanamente con el mundo, es preciso tener una relación conmigo mismo, sin embargo, que esta cacofonía sobre el *sí*, no nos haga pensar en la *epimeleia heautou* como un recurso que promueve el individualismo, antes bien, en el seno de sus prácticas implica una posibilidad que permite el vivir juntos. El trabajo del *sí*, sobre sí mismo implica una transformación de la que uno es el responsable, consigo y con los otros. Potencia, en la relación, no sólo el cuidado del *sí* mismo sino su construcción a partir del encuentro con el otro, sin embargo, cuando el sujeto se encierra en su mismidad, o bien, observa al otro con fines meramente utilitarios, es decir, cuando se elimina lo humano de la relación entre dos seres, asistimos a la fragmentación del sujeto que, al olvidarse del otro, se ha olvidado de sí, puesto que dejó de preocuparse por su humanidad, para centrarse en la mundaneidad. El sujeto se pierde en "... las cuestiones de la soledad, la angustia, la opresión y la alienación, desde las cuales el sujeto se constituye, ya no como mismidad plena, unitaria y soberana sino como realidad escindida, alienada y oprimida. Así, la palabra sujeto designará... al hombre como precario producto escindido que, desconociéndose a sí mismo, se encuentra en una trama de fuerzas que le son previas y externas, y por ende le resultan no sólo externas sino extrañas"¹⁸³ Los sujetos del presente como seres escindidos que dejaron de lado el cuidado de sí para aferrarse a la promesa de un conocimiento que terminó sintiéndose ajeno.

A pesar de la importancia que tuvo en la antigüedad la noción de la inquietud de sí, en el momento histórico precedente se la delegó, se la dejó en la penumbra provocada por el fulgor que provocó para los primeros modernos, el *gnothi seauton*, cuidar de sí se volvió secundario ante el conocerse a sí mismo, al ser éste revalorado en lo que Foucault llama, *con un montón de comillas*, el "momento cartesiano" que contribuyó a descalificar y excluir del campo del pensamiento filosófico moderno a la inquietud de sí: "...ese momento cartesiano recalificó filosóficamente el *gnothi seauton* (conócete a ti mismo)... el proceder cartesiano, el que se lee muy explícitamente en las *Meditaciones*, situó en el origen, en el punto de partida del rumbo filosófico, la evidencia: la evidencia tal como aparece, es decir, tal como se da, tal como se da efectivamente a la conciencia, sin ninguna duda posible... el rumbo cartesiano se refiere al autoconocimiento, al menos como forma de conciencia... al situar la evidencia de la existencia propia del sujeto en el principio mismo de acceso al ser, era efectivamente este autoconocimiento (ya no con la forma de la prueba de la evidencia sino con la de la indubitabilidad de mi existencia como sujeto) el que hacía del 'conócete a ti mismo' un acceso fundamental a la verdad"¹⁸⁴ La verdad entra en su momento moderno, cuando se considera que la única manera en la que el sujeto puede tener acceso a ella, es a través del conocimiento, lo que implica un profundo cambio en el ser del sujeto, que se gesta como el principio del sujeto moderno, un sujeto que en el afán de conocer, se perdió en sus propios laberintos, al perderse a sí mismo. A pesar de que la historia y los libros se llenaron de discursos sobre el sujeto, sobre lo humano, sobre el ser, la piel misma de éste, se convirtió en máscara,

¹⁸³ Skliar Carlos y Téllez Magaldy, *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Argentina, 2008, p. 19.

¹⁸⁴ Foucault, op. cit., p.p. 32-33.

ajenas y huecas las palabras que pretendían nombrarle, y que terminaron saturando el sentido del mismo.

El lenguaje se llenó de palabras sobre el sujeto a la vez que ocurría un vaciamiento de lo humano al olvidarse del sí mismo. La saturación terminó por quebrarse y mostrar que en el fondo, nada había “Las perspectivas teóricas asociadas a tal figura del sujeto llevan a cabo la tarea de lo que se ha denominado descentramiento del sujeto, mediante la cual el sujeto, como núcleo estable de autoconciencia, centro firme y homogéneo de identidad y sustrato de toda representación, se muestra como una ficción”¹⁸⁵ Esta visión desató los nudos de las mentiras impuestas y abrió tantas posibilidades, como sujetos dispuestos a buscarlas haya, lo que no puede dejar de provocar un cierto temor ante la anarquía desatada por el intento de encontrar respuesta a lo que somos en nuestra más íntima desnudez, en una soledad que nos empeñamos en disfrazar con compañías efímeras.

Anteriormente reconocimos con Touraine que el gran crimen de la modernidad fue desarrollarse contra la mitad de sí misma, es decir, contra la cuestión del sujeto en favor de los avances del campo del conocimiento, hay que decirlo, científico y tecnológico. Anotamos también, que la sensibilidad posmoderna se vuelca sobre aquello soterrado por la modernidad. Valgan estos tendenciosos amarres, como el pretexto para releer al cuidado de sí como objeto pedagógico¹⁸⁶, que además está decirlo, abre la llaga en la necesidad de que uno mismo, sea sujeto y objeto de cuidado, cuestión que dejamos anotada como evasiva para volver más adelante a la relación entre una pedagogía de la inquietud y el cuidado de sí. Por el momento, traigamos a colación la relación tejida por Foucault con respecto al cuidado de sí y a la pedagogía. En *el Alcibíades*, la inquietud de sí está estrechamente ligada a la relación que establece el sujeto con los otros, en este sentido, se trata de un anclaje que posibilita la relación política como acción sobre los otros, es decir, en la antigua Grecia, la necesidad de preocuparse por sí mismo, está ligada al ejercicio del poder¹⁸⁷ pero también, esta necesidad surge de la insuficiencia de la educación de Alcibíades en particular, y la educación ateniense en general.

La educación de Alcibíades estaba en manos de un esclavo o bien de hombres que lo perseguían eróticamente pero que no se ocupaban de él, es decir, que no lo incitaban a ocuparse de sí mismo “La noción de la inquietud de sí, por tanto, se inscribe no sólo dentro del proyecto político sino dentro del déficit pedagógico”¹⁸⁸ puesto que la inquietud de sí debe provocarse durante toda la existencia. Aquí, una anotación fundamental con respecto al cuidado de

¹⁸⁵ Skliar, op.cit., p. 20.

¹⁸⁶ Siguiendo a Foucault, “El cuidado de sí siempre se refiere a un estado político y erótico activo. *Epimelésthai* expresa algo mucho más serio que el simple hecho de prestar atención... Llama mucho la atención que el cuidado de sí en el *Alcibíades* esté directamente relacionado con una pedagogía defectuosa que tiene por objeto la ambición política y no un momento específico de la vida” en Foucault, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, España, 1990, p. 58.

¹⁸⁷ Menciona Foucault “No se puede gobernar a los otros, no se les puede gobernar bien, no es posible transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha preocupado por sí mismo. Inquietud de sí: entre privilegio y acción política, he aquí entonces el punto de emergencia de la noción” en Foucault, *La hermenéutica...* op. cit., p. 51.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 52.

sí, dibujada en *la Apología* y consolidada en *el Alcibíades*, el cuidado de sí no es un trabajo en soledad, requiere del otro que es el filósofo o, para ser más precisos, el maestro que potencia la pregunta sobre el sí mismo, del otro y que amarra la implicación política y pedagógica del cuidado de sí, anudada en la cuestión del gobierno de sí y sobre los otros, con la ignorancia del mundo y de sí mismo. Nos encontramos frente al problema del otro, del cómo concebirlo, de un doble juego en el encuentro con las diferencias.

La actitud posmoderna voltea a lo que la modernidad dejó de lado, pero no lo hace para deificar el pasado, tampoco puede cegarse y dar paso a lo anterior sin redefinirlo en el presente. El otro, puede concebirse como la otra persona, un *no yo* que está frente a mí, pero que termina siendo *otro yo* en una relación de identificaciones. Si el que se preocupa por la inquietud del otro sobre sí mismo lo hace esperando, adivinando sus reacciones, entonces estamos dando vueltas sobre lo mismo, sólo que adornándolo con palabrería sofisticada. Considerar un déficit pedagógico por el encuentro de un esclavo ignorante con un niño destinado a ser ciudadano y construir política, es negar la posibilidad de un encuentro radical con la diferencia que es comprensible en la época clásica, pero peligroso en una modernidad modernizada plagada de cultura posmoderna y discursos al por mayor sobre las diferencias. Hay que evitar plantear la cuestión del otro en términos de la necesidad de reafirmar la mismidad.

La cuestión del ocuparse de sí mismo “ya no está ligada a la de ‘governar a los otros’, sino a la de ‘ser gobernado’... estas cuestiones se vinculan unas a otras: ocuparse de sí para poder gobernar; y ocuparse de sí en la medida en que uno no ha sido gobernado lo suficiente y como es debido.”¹⁸⁹ Y más adelante indica que no se trata tan sólo de la cuestión del gobierno con el cuidado de sí, sino del reconocimiento de la ignorancia como necesidad de cuidar de sí mismo “Sócrates dice: tú ignoras, pero eres joven; por lo tanto, tienes tiempo, no de aprender, sino de ocuparte de ti. Y es ahí, en ese desfase, creo, entre el ‘aprender’, que sería la consecuencia esperada, la consecuencia habitual de un razonamiento semejante, y el imperativo ‘ocuparse de sí’, entre la pedagogía entendida como aprendizaje y esa otra forma de cultura, de *paideia* (...) que gira en torno de lo que podríamos llamar la cultura de sí, la formación de sí...”¹⁹⁰ que necesariamente obliga a replantear la cuestión del ¿qué es “sí mismo”?¹⁹¹

Al ocuparse de sí mismo, uno mismo es sujeto y objeto de cuidado, y no podemos evitar pensar en la irónica homologación sujeto-objeto planteada con Baudrillard y Žižek en el capítulo anterior. “Tienes que ocuparte de ti mismo: eres tú quien se ocupa; y además te ocupas de algo que es lo mismo que tú, lo mismo que el sujeto que ‘se ocupa de’, tú mismo como objeto... hay que saber qué es ese *auto to auto*. ¿Qué es ese elemento idéntico que, en cierto modo,

¹⁸⁹ *Ibíd.*, p. 57.

¹⁹⁰ *Ibíd.*, p. 58.

¹⁹¹ “Uno ha de preocuparse por el alma: ésta es la principal actividad en el cuidado de sí. El cuidado de sí es el cuidado de la actividad y no el cuidado del alma como sustancia” en Foucault, *Tecnologías...*, op.cit., p. 39. En las tecnologías del yo, el autor subraya como en la antigüedad el cuidado de sí implicaba siempre una actividad real y no sólo una actitud: es un trabajo.

está presente de uno a otro extremo de la inquietud de sí: sujeto de la inquietud, objeto de la inquietud?”¹⁹² El objeto, no es la cosa, sino lo que objeta, lo que provoca en el sujeto la sensación de incompletud, de vacío, somos *Phóros y Penia: Eros* en potencia. Al separar la capacidad inherente que tenemos de ser en sí mismo, en nosotros mismos, sujeto y objeto de cuidado, al adoptar la lógica binaria y segregacionista de la modernidad, unos se erigieron como sujetos con la autoridad para dominar al otro, visto como objeto, como cosa inanimada, incapaz de definir por sí mismo, su ser sujeto. Es posible construir una relación pedagógica en la que sus sujetos potencialicen relaciones más humanas a través del reconocimiento de la diferencia, como sí mismo, y de la necesidad que tienen de cuidar de sí para no tratar al otro como cosa, sino posibilitar en el encuentro, el resguardo de su humanidad.

La sensibilidad posmoderna ha sospechado que el autoritarismo de la modernidad y sus instituciones, de lo moderno y sus relaciones tiene su talón de Aquiles en la tumba, que a la par figura como cimiento, en que fueron enterrados los elementos despreciados por la modernidad. El pedagogo dominante que construyó, fue un déspota que se creyó con la autoridad para definir lo mejor y lo peor para ‘su alumno’, un Frankenstein que después de fabricar a su criatura la dejó a la deriva, convencido de que debía agradecerle la vida, por más desdichada que ésta fuera. No creemos que la antigüedad clásica occidental sea la panacea en cuánto a lo pedagógico, esto debe derribarse y reconstruirse momento a momento, pero sí consideramos necesario echar una mirada a aquello que en su momento fue importante y que la lógica moderna consideró obsoleto, como la relación pedagógica de la antigüedad que pasó a ser una relación funcional moderna.

Foucault habla de un vínculo necesario para potenciar al cuidado de sí, pues éste difícilmente surge de manera espontánea en el sujeto, es algo que ha de procurarse, y que se da en la relación que aguijonea al sujeto a través del maestro, “Sócrates se preocupa por la manera en que Alcibíades va a preocuparse por sí mismo. Y creo que eso es lo que define la posición del maestro en la *epimeleia heautou* (la inquietud de sí). Pues la inquietud de sí, en efecto, es algo que, como veremos, siempre está obligado a pasar por la relación con algún otro que es el maestro. Uno no puede preocuparse por sí mismo, sin pasar por el maestro, no hay inquietud de sí sin la presencia de un maestro. Pero lo que define la posición de éste es que se preocupa por la inquietud que aquél a quien guía puede sentir con respecto a sí mismo... A diferencia del profesor, no se preocupa por enseñar aptitudes o capacidades a aquél a quien guía... El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo. Al amar de manera desinteresada al joven, se erige, por lo tanto, en el principio y el modelo de la inquietud que éste debe tener por sí mismo en cuanto sujeto”¹⁹³ La inquietud de sí, se provoca cuando estamos dispuestos a enfrentarnos al otro y reconocerlo como humanidad, como sujeto que hace estallar en mí lo que soy a través de su ser. Frente al profesor que

¹⁹² Foucault, *La hermenéutica...*, op.cit., p. 67.

¹⁹³ *Ibíd.*, p. 72.

enseña aptitudes, el maestro que se preocupa por la inquietud del sujeto con respecto a sí.

El cuidado de sí, acentúa la necesidad formativa del ser sujeto tomada de la mano con un trabajo crítico sobre el sí mismo. En una pedagogía de la inquietud, el pedagogo procura a través del diálogo, de la escucha y la palabra, la posibilidad del cuidado de sí en dos sentidos: primero, cuida de sí mismo evitando caer en esa pedagogía de la instrucción y de la imposición de su lógica del mundo, es decir: cuidando de sí, se cuida de no someter al otro; segundo, se preocupa por el cuidado del otro, hiere sus certezas como una forma de inquietarlo y abrir, quizá, la necesidad de que cuide de sí.

CONCLUSIONES

NOVELIZACIÓN DE UNA FICCIÓN PEDAGÓGICA

El presente texto significó sobre todo, la necesidad de la que escribe por construir posibilidades de pensar pedagogías disidentes, inconexas y absurdas para el saber pedagógico legitimado que, por hacerlo, olvidó su humanidad para volcarse en las certezas tecnológicas y pseudocientíficas. Resulta que al final de tantas letras y entre todas ellas, encontramos, aunque nunca dejó de acompañarnos, la necesidad de inquietar. Si la pedagogía elude esta acción juega al absurdo y si concientiza su absurdidad, estará a un paso del abismo, el suicidio.

Si bien en la cabeza se construye, en el papel se teje, y el tejido de ideas materializadas en palabras (por lo menos en el papel y las grafías de esta mujer que juega a ser pedagoga) tomaron el cuerpo de ficción, aún cuando se pensaron investigación.

Tal vez se trate de falta de rigor, quizá de una intuición más fuerte que el raciocinio... el título apropiado para estas conclusiones, raya en la redundancia. Novela es ficción¹⁹⁴ y sucede cada que una palabra se mete justo donde no debe, por el gusto de alejarse del mundo para inventar mentiras, y sin embargo, entre los párrafos contruidos por falsedades, se esconde una forma legítima de explorar la realidad. Así, en un universo de letras vestidas de impostura, conviene develar un intento de honestidad, no para acercarse al modelo moderno de la verdad, más bien como el desmembramiento de un tejido disfrazado de saber que se deja atrapar por las redes del sí mismo, auténtico contrapunto paradójico del ser. Creerse el que se es, ser el que se cree-a.

En medio de tanta confusión a veces conviene, no tanto por convicción, sino como parte de un movimiento convulso, dar la espalda a la lógica y abrazar a la intuición. La duda carcome. Novelar en lugar de investigar. Novelar como una forma de investigar, no como lo hacen las ciencias, sino como se impone el delirio del escritor... como se vive desde el estado cataléptico del posmoderno. Esta tesis bien lejos se encuentra de parecer una novela, salvo en la sensación que ambas provocan en el lector sobre la verosimilitud de la misma. Salvo en los motivos por los que fue escrita. La investigación los tiene claros (o de eso presume) desde el principio. La escritura de ficción se deja llevar por la ansiosa búsqueda de lo desconocido. No obstante, ambas anuncian un extravío inminente donde nada se sabe y todo se sospecha. Este

¹⁹⁴ “La novela estaba plagada de caricaturas, minucias cotidianas, sensaciones subjetivas, experimentos estilísticos y burdas divagaciones sentimentales que chocaban por completo con cualquier noción de objetividad” Volpi, Jorge “*Réquiem por la novela*” en Rivera Garza, Cristina (coordinadora) *La novela según los novelistas*, FCE-CONACULTA, México, 2007 p.182

extravío que resulta ser un punto de encuentro entre ambas, es el sino de todas estas letras, las escritas y las por escribir.

El camino recorrido a lo largo de estas letras nos ha mostrado escenarios que oscilan entre lo que de ordinario se llama *real* y una nebulosa que no sabemos bien a bien, si es colocada como un manto que se empeña en ocultar la arbitrariedad de las acciones cometidas o bien, si se ha levantado como polvareda por las luchas de los sujetos que han emprendido el camino hacia otra manera de ser, quizás humanos.

Esta coyuntura, desde cada uno de sus brazos y hasta el nudo que conforma, es pura ficción. Los motivos que delinean nuestras sospechas tomaron el cuerpo de inconformidad y se reconocieron como subterráneos en el primer capítulo. Sensibilidades soterradas por considerarse anormales y que emergen en la metáfora teatral de la lucha entre el rostro y la máscara, que provocó la crisis de los absolutos modernos en la rebelión de los cuerpos sometidos. Se develaron los monstruos con la cara de La Razón que escondía, tras su perfección, los signos del despojo.

Comienza un abrazo funesto entre los rostros de la crisis moderna y las gesticulaciones que dieron origen a la emergencia posmoderna. El sujeto se muestra como incompletud, un vacío, articulación inconexa de los sueños modernos y el desencanto posmoderno.

Todo lo que huele a moderno revela su esencia paradójal y contradictoria, por más que se empeñara en mostrar su mejor lado, la otra cara de la moneda cayó en un volado que casi le cuesta la vida a la Modernidad. La pedagogía fue cárcel a la vez que provocó libertad. En ese mundo, la razón del pedagogo se erige sobre la libertad del hombre a formar, desde luego, por su bien. Hay que ficcionar para instaurar una forma de realidad...

Después, en el segundo capítulo, hay que ficcionar para salir de la ficción, para escapar a esa realidad con la risa sardónica del posmoderno, que decide ser el asistente incómodo de una reunión a la que no fue invitado. Con alarde de irreverencia y frente a todos desnuda a la vieja-moderna, recorre su cuerpo marchito y decide que le atrae más la piel con todos sus pliegues que el fulgurante vestido de la apariencia. Desgarra ropas y membranas. Se viste del descarnamiento.

La disrupción posmoderna subvierte la vida misma con movimientos convulsos que relativizan el tiempo. Las significaciones sobre el sujeto se vacían de sentido y la incredulidad frente al metarrelato transfigura en multiplicidad de narraciones... cuentos, novelas y chismes infundados sobre nosotros mismos, pedagogías que emergen de la mano de los sin voz.

Al final, una inquietud presente desde el inicio del camino, una voz susurraba en nuestros oídos y penetraba hasta el umbral de nuestras dudas, obligándonos a sentir desde el interior, atravesando el mundo hacia otras entrañas. El cuidado de sí, implica necesariamente al otro, y es una posibilidad colmada de pedagogía: encuentro-amor, escucha-diálogo, sujeto-objeto, gozo-

dolor, yo-otro, placer-sufrimiento... una perspectiva plagada de paradojas que co-implican al sujeto y complican al mundo en una diversificación, más que eso, en un encuentro de los contrarios que dibujan un paisaje sicodélico, caótico para reconstruir la pedagogía en el presente delineado por la dilemática cultura posmoderna que, tal vez no sea una nueva época, pero sí que hendió las certezas que han conformado un mundo que juega a crear a sus nuevos seres de cables, circuitos y redes a soslayo de una humanidad descarnada y, por eso mismo, ansiosa de sentirse viva en la proxemia de los cuerpos y de las sensaciones que desatan. Un mundo salpicado por las dudas posibilita pensar en una pedagogía que inquieta, recordando a Camus "Un mundo que se puede explicar hasta con malas razones es un mundo familiar. Pero, por el contrario, en un universo privado repentinamente de ilusiones y de luces, el hombre se siente extraño"¹⁹⁵ La extrañeza con respecto al mundo en que vivimos, al que fuimos arrojados y del que constantemente somos vueltos a arrojar, es el principio de la inquietud. No tan sólo el principio del placer, también el principio del dolor. La inquietud los siente a ambos a la vez, placer y dolor en la misma piel.

¹⁹⁵ Camus, Albert, *El mito de Sísifo*, Editorial Losada, octava edición, Buenos Aires, 1975, p. 16.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno y Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, España.
- Aguilar Rivero, Mariflor (coordinadora) *Límites de la subjetividad*, Fontamara-UNAM, México, 1999.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.) *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, CESU-F.C.E., México, 2001.
- Argullol, *El cansancio de occidente*, Destino, España, 1997.
- Bachelard, Gastón, *La formación del espíritu científico*, S. XXI, 9º edición, México, 1981.
- Ball, J.S. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, tercera edición, España, 1997.
- Baudrillard, Jean, *El crimen perfecto*, Anagrama, tercera edición, Barcelona, 2000.
- Bauman, Zigmunt, *La posmodernidad y sus descontentos*, Akal, Madrid, 2001.
- Beck, Ulrich, "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política" en GIDDENS, Anthony *En el límite. La vida en el capitalismo global*, Tusquets, 2002.
- Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Siglo XXI, 2º edición, 1989.
- Britzman, Deborah, "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en: Mérida Jiménez, Rafael, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria editorial, España, 2002.
- Camus, Albert, *El mito de Sísifo*, Editorial Losada, octava edición, Buenos Aires, 1975.
- Castells, Manuel, *LA ERA DE LA INFORMACIÓN*, Economía, sociedad y cultura, s.XXI, 1999, España.
- Castoriadis, Cornelius, *Ciudadanos sin brújula*, Ed. Coyoacán, México, 2002.
- Comenio, Juan Amos, *Didáctica Magna*, Porrúa, 7 edición, México, 1997.
- Cortina, Adela, *Ética mínima*, Tecnos, Madrid, 1995.
- Duque, Felix, *En torno al humanismo*, Tecnos, España, 2002.
- *Terror tras la postmodernidad*, APADA editores, Madrid, 2004.
- Durkheim, Émile, *Educación y Sociología*, Ediciones Coyoacán, cuarta edición, México, 2001.
- Escobar Sotomayor, Héctor "Del Hombre al Sujeto" en Aguilar Rivero, *Límites de la subjetividad*, Fontamara, México, 1999.
- Foucault Michel, *Genealogía del racismo*, Altamira, 1996.
- *Hermenéutica del sujeto*, FCE, 2ª edición, México.
- *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*, Siglo XXI, 13º edición, México, 2004.
- *Los anormales*, FCE, México, 2001.
- *Sobre la Ilustración*, Tecnos, Clásicos del pensamiento 154, España, 2003.
- *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, España, 1990.
- Fullat, Octavi, *El siglo postmoderno (1900-2001)*, Crítica, Barcelona, 2002.
- *Pedagogía existencialista y postmoderna*, Síntesis/Educación, España, 2006.
- Gadamer, Hans George, *Verdad y método I*, Ediciones Sígueme – Salamanca, séptima edición, España, 1997.

- Giddens Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Alianza, España, 2004.
 - *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Anthropos, segunda edición, España, 2007.
 - *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus.
- Giroux, Henry, *Educación posmoderna y generación juvenil*, Revista Nueva Sociedad, No. 146, Noviembre-Diciembre.
- González, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, UNAM-F.C.E., México, 1996.
- Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, España, 1989.
- Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, FCE, México, 1993.
- Heidegger, Martín, *Caminos de Bosque*, Alianza, España, 2005.
- Horkheimer Max, *Crítica a la razón instrumental*, Sur, Buenos Aires, 1969.
 - *Sociológica*, 'Sobre el concepto de razón'.
- Larrosa, Jorge, *PEDAGOGÍA PROFANA, estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 2000.
- Lévinas, Emmanuel, *Humanismo del otro hombre*, Siglo XXI, quinta edición, México, 2005.
- Lipovetsky, Gilles, *La tercera mujer*, Anagrama, Barcelona, 2000.
- Luhman, N. y K.E. Schor, *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, UdeG-UIA, ITESO, México, 1993.
- Luhman, Niklas, *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós, 1996, España.
- Liotard, Jean-Françoise, *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid 2004.
 - *La Posmodernidad (explicada a los niños)*, Gedisa, México, 1989.
 - *¿Por qué filosofar?*, Paidós, España.
- Maffesoli, Michel, *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades postmodernas*, Paidós, Argentina, 2001.
 - *En el crisol de las apariencias*, Siglo XXI, México, 2007.
 - *La tajada del diablo. Compendio de subversión posmoderna*, Siglo XXI, México, 2005.
- Mata, Verónica, *Voluntad de olvido: cuerpo y pedagogía*, Lucerna Diogenis, México, 2006.
- McLaren Peter, *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
 - *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, España, 1997.
- Meireu, Phillip, *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 2001.
- Meneses, Gerardo, *Formación y teoría pedagógica*, Lucerna Diogenis, México, 2002.
- Morales, Helí, *El Sujeto en el Laberinto. Historia ética y política en Lacan*, Ediciones de la Noche, México, 2003.
- Nietzsche, Friedrich, *El nacimiento de la tragedia*, Alianza, España, 2003.
 - *La gaya ciencia*, Edaf, España, 2002.
- Pineau, Pablo, *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Argentina, 2002.
- Pommier, Gérard, *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*, Nueva Visión, Argentina, 2002.
- Rivera Garza, Cristina (coordinadora) *La novela según los novelistas*, FCE-CONACULTA, México, 2007.

- Rivière, Margarita, *Crónicas virtuales. La muerte de la moda en la era de los mutantes*, Anagrama, Barcelona, 1998.
- Romero Francisco, *Filosofía de la persona*, Losada, tercera edición, Argentina, 1961.
- Romero, Clara, *El conocimiento del tiempo educativo*, Laertes, España, 2000.
- Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio o de la educación*, Porrúa, México, 1970.
- Sáenz Obregón Javier, *Hacia una pedagogía de la subjetivación*, Revista Educación y Pedagogía, No. 19y20, Facultad de Educación, U. de Antioquia, septiembre 1997, en <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/revista19-20.pdf>.
- Sánchez, Antulio, *La era de los afectos en internet*, Océano, México, 2001.
- Sepúlveda, María Luz, *La utopía de los seres posthumanos*, Tierra Adentro, México, 2004.
- Skliar Carlos y Téllez Magaldy, *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Argentina, 2008.
- Sucasas, Alberto, *El rostro y el texto. La unidad de ética y hermenéutica*, Anthropos, Colección Pensamiento Crítico/Pensamiento Utópico #115, Barcelona, 2001.
- Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 1994.
- *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, F.C.E., México, segunda edición, 2000.
- Touraine, Alain y Khosrokhavar Farhard, *A la búsqueda de sí mismo*, Paidós, España, 2002.
- Trías, Eugenio, *Ética y condición humana*, Ed. Península, Barcelona, 2000.
- Trilla, Jaume, *La escuela a examen*, Piramide, Madrid, 1999.
- Vatimmo, Gianni, *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Gedisa, España, 1987.
- *El sujeto y la máscara. Nietzsche y el problema de la liberación*, Península, segunda edición, Barcelona, 1998.
- Vattimo et. al, *En torno a la posmodernidad*, Anthropos, España 2003.
- Vega Rodríguez Pilar, *Frankensteiniana. La tragedia del hombre artificial*, Neo METROPOLIS, Tecnos/Alianza, Madrid, 2002.
- Villa Néstor Daniel, *Educación, Iglesia y Estado*, Ediciones Ciudad Argentina, Buenos Aires, 1995.
- Zizek Slavoj, *Visión de paralaje*, Fondo de Cultura Económica, 2006.