



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN

CINISMO Y PEDAGOGÍA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:

JOSÉ ULISES DÍAZ PACHECO

ASESORA:
MTRA. VERÓNICA MATA GARCÍA

MÉXICO, D.F., NOVIEMBRE 2013.



FES Aragón



Universidad Nacional
Autónoma de México



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:

Adriana, por el acompañamiento en todo momento, por el amor, la libertad y el compromiso; por el gusto de compartir la existencia con miras al kynismos, por los dolores y los placeres, por la cautela que reflejan tus ojos, por los pétalos de sal que en tus mejillas han ido dejando huella como resultado de nuestras decisiones.

Eres mi Hiparquia de la rebeldía, mi Penélope de la esperanza, aunque en conjunto sean una contradicción; ¿acaso no es en sí el humano un cúmulo de contradicciones?

Siempre vuelvo a tus ojos, a la casa que contigo construí.

El viaje me llena de tesoros vivenciales pero mi mirada ávida mantiene el curso hacia Ítaca, y allí tu abrazo.

Sabes que siempre canto y cantaré para recordar que sigues a mi lado...

Héctor y Maya, mis pequeños pedagogos, ustedes me enseñan más de lo que yo podría transmitirles; en ustedes hallo la imagen bajo la cual voy formandome día a día.

Como lo he tratado de hacer, mi esfuerzo constante se centra en que sean artistas de su propia vida, para que tengan en mente que, aunque el mundo se caiga a pedazos, siempre habrá algo bello por lo que habremos de vivir...

Papá, Mamá, Magali, Pedro y Daniel: quizá la postergación de este trabajo era necesaria para acomodar las ideas y encontrar el camino de regreso. Mi temperamento no es fácil, pero he comprendido que es el caso de los seis, sin embargo, cuando hay amor y respeto pueden superarse los obstáculos.

Cynthia e Iris, las he visto crecer, las he arruyado y, bien o mal, también les canté, son importantes para mí.

César: el gusto por la guitarra lo tuve por ti.

Familia Quiroga Vidals, por recibirme y dejarme ser parte de su familia.

Verónica Mata: el aprendizaje de la pedagogía que me mostró me coloca hoy aquí, el aceptar la responsabilidad de decidir, la angustia existencial y por lo tanto la capacidad de construir la propia existencia,

la conformación encaminada a un espíritu libre, son resultado de las clases, de las asesorías, de las pláticas... luego de tanta paciencia finalmente lo hicimos.

Gerardo Meneses, Oswaldo Corona, Sonia Urbina: este andar inicia desde el momento que me planteé enfrentar mi odisea, y todas sus enseñanzas fueron delineando esto que presento.

Kynikós, por hacer tangibles las ideas musicales acordes a nuestras vivencias.

Familiares y amigos, por ser compañeros de vida.

A cada uno de ustedes agradezco la oportunidad de transmitirnos, de compartir, de transformar la cultura. De niño pensaba cuán importante es la educación para el mejoramiento de la sociedad, hoy lo reafirmo.

El compromiso ahora es por mi Universidad, por mis maestros.

Gracias.

ÍNDICE.

Apertura.	Pág. 4
Capítulo 1. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA. La conformación de los saberes.	8
1.1 Consideraciones previas acerca de la ontología: La búsqueda del ser y la comprensión de los otros.	11
1.2 Ser y saber: Construcciones categoriales entre lo ontológico y lo epistemológico.	28
a) Conceptualización del término <i>filosofía</i> .	30
b) Distinción de las nociones <i>conocimiento</i> y <i>saber</i> .	33
1.3 Problematización en torno a la epistemología de la pedagogía: Mirada poética a través de una ventana.	39
Capítulo 2. LA PEDAGOGÍA EN LOS DISCURSOS DEL PRESENTE. Del esclavo conductor al <i>fuhrer</i> .	50
2.1 De la <i>paideia</i> a la pedagogía de la modernidad: La construcción de la idea de "hombre".	52
2.2 De la <i>teoría del conocimiento</i> kantiana a la <i>legalidad</i> nazi: La pedagogía del exterminio.	67
2.3 La simulación de la cultura en las sociedades postmodernas: La pedagogía de la hiperrealidad.	81
Capítulo 3. CINISMOS Y PEDAGOGÍA. ¡Denunciar y destruir la superchería!	91
3.1 El cinismo moderno como "falsa conciencia ilustrada".	94
3.2 Pedagogía cínica y cinismo pedagógico.	107
3.3 El kynismos como pedagogía jovial.	114
Cierre.	125
Bibliografía.	128

Apertura.

A manera de introducción se esbozan las siguientes líneas, encaminadas a dar cuenta de la problemática inicial desde la cual se hace la indagación de los elementos teóricos en los que se encuentra inmersa la pedagogía. La siguiente, es una tesis que parte de la necesidad de dar respuesta a la pregunta ¿qué es pedagogía?, interrogante misma que en el transcurso de nuestra práctica profesional debe ser argumentada y comprendida.

En este tenor, se ha construido metodológicamente un entramado conceptual en el cual se articulan las nociones de *pedagogía*, *educación* y *formación* con las propiamente dichas *filosofía*, *hermenéutica*, *comprensión*, *realidad*, *existencia*; para de ello lograr una lectura que permita interpretar los signos de nuestro momento histórico de entre los cuales se destacan la *racionalidad* derivada de una Razón impuesta como absoluto, la *simulación*, el *cinismo*; éste último se reivindicará en su sentido primario para dar apertura a una concepción libre del hombre.

Nuestra investigación por lo tanto no es definitiva o cerrada; es decir, no se elabora desde una intencionalidad absolutista de pretender momificar los conceptos o las nociones. Acepta las interrogantes y desde luego las críticas.

Ante todo es importante señalar que nuestro cometido no se adhiere a la idea de una investigación que, con miras hacia la intervención (como extracción de un órgano dañado), lleve en sí una esperanza de salvación y solución a una eventual “anormalidad”. En primer lugar, porque una de las principales intenciones de este trabajo es la de “desesperar”¹ de los discursos idealistas y convencionales que brindan comodidad e hipocresía a la práctica de los estudiosos –en este caso, de lo educativo, de lo pedagógico; y que, bajo paradigmas de científicidad y funcionalidad, comprenden a los individuos como sujetos adheridos a un engranaje socio-político en el que se priorizan intereses capitalistas. En segundo lugar porque el objetivo de tales proyectos, amparado en una lectura pragmática de los individuos, consiste en incorporarlos, como objetos, al trabajo, a la producción; a una actividad “socialmente” establecida y aceptada con una dudosa ilusión de progreso, de un futuro prometedor.

En una actividad propiamente filosófica, comenzaremos siguiendo, en un primer momento, el camino que nos ha marcado la tradición intelectual, discutiendo y por tanto cuestionando las nociones de realidad. De ello sentaremos nuestras bases de método y práctica para, posteriormente, abandonar las líneas establecidas por el rigor y la homogenización buscando no una solución, más bien, una lectura de la realidad que se articule como oposición a las visiones instrumentalistas, para de esa manera y

¹ “El auténtico trabajo filosófico consiste en descubrir la superchería, denunciarla y practicar una pedagogía de la desesperanza” ONFRAY, Michel *Cinismos, retrato de los filósofos llamados perros*. Paidós, Buenos Aires, 2007, Pág. 72. Entendiendo la desesperanza como la ruptura con cualquier posicionamiento ilusorio esperanzador que provoque un quietismo subjetivo y que puede presentarse como estructura de la moral, de la tradición, de lo filosófico, lo cultural.

consecuentemente, abrir posibilidades hermenéuticas a lo humano, a lo educativo, lo pedagógico y, en ello, a la formación. El trabajo pretende construirse como una metodología pedagógica, tanto como para quien escribe, como para quien tenga voluntad de leerla, metodología que nos dará pauta a comprender nuestro propio ser y con ello, posibilitar nuestra *formación*.

Pues bien, nuestro punto de partida no es un tema de recién aparición, muy por el contrario, se tienen elementos de su discusión y debates filosóficos ya en la época clásica como en la historia moderna, ya en la contemporánea: el vínculo saber-poder y de ahí, el lenguaje que se construye a partir de sus discursos, de tal suerte que se hace partícipe de la configuración de lo real, de lo objetivo y de lo subjetivo, de la universalidad y la singularidad, de la comprensión y de la práctica de los individuos, de la idea de humanidad, de existencia y esencialidad.

Tenemos pues que el saber nos permite aprehender la realidad o las realidades y por lo tanto, comprender ciertas ideas y sentidos sobre la naturaleza de las cosas, el ser, la verdad, el bien y la justicia; ideas, sobre todo, establecidas y demarcadas por los límites del constructo, no de una naturaleza humana, más bien, de una condición humana.² Tal es la necesidad que se tiene hacia el saber que se torna objeto de deseo, de lucha y control, de ahí que siempre “ha tenido relación con los hombres sabios, los filósofos en un tiempo o los científicos en otro; aun cuando en ambos casos éstos aparecen en figuras fuera de este mundo material. Las elaboraciones incluso llegan a ser un riesgo de vida ante la incompreensión de la colectividad o, por el contrario, pueden ser utilizadas maquiavélicamente por el representante del poder, saber para controlar, saber para crear falsas realidades y, entonces, someter.”³

Con todo ello se hace urgente preguntarnos si aún se puede ser amigo (philos) del saber, si hoy día existe como tal una filosofía; cuestionar además si hemos llegado a un punto en la historia en que ya no se ama al saber, o si es que, precisamente, se ama tanto y de forma obsesiva,⁴ que ese amor introduce lo más irracional de nuestra condición, ocultando en su idílico juego la voluntad de poder.⁵

Por lo tanto si la configuración de nuestro momento histórico genera discursos en que saber es poder, las individualidades están inmersas en ellos: hombres y mujeres, niñas y niños estamos incluidos en el juego mismo de la dominación, es así como la

² En este sentido entendemos la condición humana como “...el conjunto de los límites a priori que bosquejan [refiriéndose al hombre] su situación fundamental en el universo.” SARTRE, Jean Paul. El existencialismo es un humanismo. Pág. 66

³ Mata García, Verónica. “Prólogo” En: *Epistémica: la querella por el saber*. Lucerna Diogenis 1999 Pags. 3 y 4.

⁴ “Amar es entregarse al otro, vivir por él o incluso morir por él, pero la entrega vuelve al otro responsable de lo que se le entrega; lo obliga, lo detiene, lo hace poseedor del otro, pero la posesión lo encarcela, pues ahora vive para cuidar lo que tiene, se compromete a vivir para amar a aquél que le ama, el amor se vuelve control, sometimiento, cárcel y negación de lo que se ama, incluso olvido de lo que se ama por el amor mismo que se siente.” MATA García, Verónica “Amor y control: ¿a qué juega la pedagogía?” En: MENESES, Díaz Gerardo et. Al. Más amor pedagógico. Lucerna Diogenis Pág. 49

⁵ “En la época en que Nietzsche empezaba a sacar a la luz, de debajo de cada voluntad de saber, una voluntad de poder, la antigua social democracia alemana llamaba a sus miembros a participar en la competencia por el poder que es saber” SLOTERDIJK, Peter Crítica de la razón cínica. Siruela pág. 14

política cumple su función. Empero, la "acción política es, por definición, cínica: justifica mediante el derecho, la ley o la necesidad histórica lo que corresponde fundamentalmente a pulsiones neuróticas. Estar en posesión del poder corrompe a cualquiera. La tentación de usarlo primero y de abusar de él después es demasiado grande."⁶ Por su parte Sloterdijk nos muestra que de esa lucha por el poder hacia 1900 (discutido entonces por Nietzsche), entre la burguesía alemana y el movimiento de trabajadores, surgió una característica de nuestro presente: "el acecho mutuo de las ideologías, la asimilación de los contrarios, la modernización del engaño; en pocas palabras, esa situación que envió al filósofo al vacío y en la que el mendaz llama al mendaz mendaz."⁷

Entonces, concretamente ¿cómo se presenta la idea de un saber en tanto voluntad de poder? Y más aún, en un contexto actual ¿qué sentido adquiere el acecho de las ideologías, en el que se enuncia un saber por sobre el de los demás, con miras, sustantivamente a la opresión y al control de lo opuesto dependiendo el discurso dominante?

En un caso particular, es de interés de este trabajo llevar la discusión al plano en el cual impacta la relación saber-poder a los hombres y mujeres en el espacio universitario, específicamente en las aulas de pedagogía; considerando desde el acecho y asimilación de los contrarios, hasta el pretenderse poseedores de una omnisciencia que dialécticamente lo construye y retóricamente lo explica todo. Se ha decidido utilizar, en la medida de lo posible, el concepto de "charlatán" empleado por Lucien Morin, para articular los elementos a discutir: Cinismo, Simulación, Saber y Poder como signos que nos permitirán abordar la práctica de algunos pedagogos empeñados en hacer de la pedagogía una ciencia positivista. Por ello resulta importante poner énfasis en que la discusión se realiza en la espacialidad limitada por las aulas de pedagogía en la FES Aragón; espacio de arengas en el cual se precomprende que la práctica del pedagogo está intrínsecamente definida por su relación con los otros, en el supuesto de que él mismo es parte fundamental de sus procesos formativos; a ellos dedica su pensamiento y su acción.

Entonces, si nuestra problematización gira en torno a la simulación de un saber empleado por el pedagogo charlatán para adherirse al juego de poder, en el que no importan los medios para alcanzar tales fines, se muestra allí mismo al pedagogo cínico, en términos de un cinismo vulgar y que utiliza la ignorancia para erigir su práctica además de sustentar su saber por lo que cree conocer, he ahí la simulación. Así el charlatán con su etiqueta de "sabio" busca colocarse en un lugar colmado de privilegios y de ganancias, reproduciendo los sinsentidos de la realidad simulada, de la hiperrealidad; aniquilando los principios fundamentales en que el hombre se torna constructor de la

⁶ ONFRAY, Michel Op. Cit. Pág. 204 En el desarrollo del presente trabajo, se podrá observar la diferencia que se hace entre un cinismo antiguo y el cinismo moderno; Sloterdijk emplea el término quinismo en el primero para diferenciarlo del segundo considerado simplemente como cinismo.

⁷ SLOTERDIJK, Peter Op. Cit. Pág. 15

realidad. Todo se hunde en los juegos de poder establecidos por la lógica productivista de un capitalismo rapaz...

Pues bien, serán estos los puntos a desarrollar en la investigación. Trabajo que como construcción de la realidad se alejará de miradas absolutistas y totalizadoras para presentarse como reflexión de aquellas urgencias, que además pretendería sumarse a comprensiones hermenéuticas que posibiliten nuevos sentidos a la pedagogía. Recuperando por supuesto, las construcciones que ya hay sobre el tema, con el mismo sentido en que Sloterdijk se expresa con respecto a los libros como cartas en el tiempo para los amigos, en cuyo caso, intentaremos –además de leer “aquellas” cartas, escribir para los amigos que probablemente aún no existen. Siempre con la finalidad de mostrar lo que se ha podido discutir en nuestra historia.

Así, desde dos perspectivas radicalmente incompatibles para leer a la pedagogía, ora desde un punto de vista científico positivista, ora crítico hermenéutico, es justamente donde esa “forma cultural”⁸ alcanza diferentes horizontes: bien como disciplina de tendencia científica que interpreta a los sujetos desde parámetros preestablecidos con carácter institucional y bajo los signos de legitimación, verificación, racionalidad y funcionalismo que además corresponden a subjetividades productos de políticas económicas mercantilistas; o bien, como alternativa de práctica poética, artística, individual pero consciente de sus consecuencias y responsabilidades históricas, del reconocimiento de los otros, de la multiplicidad de sentidos que puede adquirir la realidad y por lo tanto, dedicada a romper con los discursos homogeneizantes que anulan las posibilidades artísticas de la existencia.

Por lo tanto, lo que aquí se tratará, será la discusión del lenguaje entre el conocimiento y el saber, la educación y la pedagogía; asimismo, recuperar el “antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona...”⁹, principio eminentemente filosófico que, empero, pretendemos oponer a aquellas interpretaciones que buscan someter las individualidades a la universalidad.

Una vez discutidos los conceptos que hemos establecido, ubicar una perspectiva de la pedagogía que sea partidaria de un hedonismo libertario; es decir, preservar la singularidad de todo individuos, asimismo recuperadora de la dualidad cuerpo-pensamiento en la cual el dolor y el placer van siempre de la mano de la sabiduría. Forma auténticamente artística en que se construye la existencia de las particularidades, no sometidas a lógicas de control o de alienación.

⁸ Expresión retomada de Foucault que será desarrollada a lo largo del trabajo.

⁹ LYOTARD, Jean-Francois La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Red Editorial Iberoamericana (REI), México Primera reimpresión 1993. Pág. 16.

Capítulo 1. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA. La conformación de los saberes.

Una de las interrogantes iniciales es aquella misma que nos pone de cara a la pedagogía; esto es, la indagación sobre su sentido, su significación, su ser. En consecuencia, la pregunta de la cual partimos –y de la cual buscamos relacionar con los problemas que se plantearán a partir de su reflexión, será precisamente ¿qué es la pedagogía? Tal interrogante apuntala a colocarnos en posturas epistémicas desde las cuales pueden leerse la pedagogía, la educación, la formación y por lo tanto el hombre (como humanidad y no como oposición genérica hombre-mujer). Así, a partir de una diversidad de lecturas epistémicas mediante las cuales se producen y re-producen saberes, provocaremos una discusión, misma que a su vez posibilitará la construcción conceptual y metodológica que habrá de dar cuerpo a nuestra investigación.

Ahora bien, hemos explicitado la pregunta concerniente a la pedagogía, en cuanto lo que la pedagogía es como interrogante cuya respuesta buscamos construir. Sin embargo, habría además que agregar, las preguntas que interrogan sobre el sentido de la educación y de la formación, desde la reflexión misma de su ser. Tal necesidad de ampliación en dichas interrogantes tiene que ver dada la historia y el devenir de la pedagogía; por lo tanto al hablar de la pedagogía no podemos desvincular las formas epistémicas que le otorgan el sentido, su razón.

No obstante, es de suma importancia hacer mención que lo que aquí se discute no tiene la intención de conformarse como una visión que en el afán por develar un sentido al quehacer pedagógico, que como ya se ha dicho se aleja de interpretaciones instrumentalistas, cosifique nuestro objeto de estudio y lo aisle de su propio devenir, sino que, en su construcción, comprendamos una postura mucho más amplia que aquella a que los discursos dominantes emplean indistinta e irresponsablemente.

En la búsqueda de la construcción conceptual que discutirá las nociones de formación y educación como elementos eminentemente imprescindibles a la pedagogía; y, a ellas tres, como formas culturales que le son propias al devenir del hombre, es pues insoslayable hablar de la filosofía. Y lo es a tal grado que, pretendemos que el desarrollo de nuestra metodología se sume a las investigaciones que rescatan el carácter filosófico de la pedagogía. Tal propósito pueda parecer en un primer momento, carente de sentido y/o de importancia, observándose así desde dos enfoques: el primero en el cual no es posible desvincular a la pedagogía de la filosofía. De este planteamiento se desprende que la filosofía como espacio en el que se construyen los saberes, institucionaliza una idea de hombre (refiriéndonos siempre como humanidad), una idea de educación, una idea de cultura, de sociedad, una idea de formación, entendiéndolo primariamente como ideal a alcanzar: una idealización; un *deber ser* colocado siempre en un plano abstracto que, en tanto institucionalización, buscaría reproducir en subjetividades con ayuda de la pedagogía. Y entonces, desde aquel primer momento, parezca falta de necesidad reflexionar sobre la relación de la pedagogía con la filosofía porque con antelación se

comprende que así sea. No obstante cabe la pregunta con la que cuestionamos *qué* o *cuál* filosofía es la que nutre de sentido a la pedagogía y a su vez, si hablamos de una multiplicidad de filosofías, de ideas de hombre, de ideas de educación y de cultura, sea igualmente necesario hablar de pedagogías; en cuyo caso, preguntaríamos *cuál* es la pedagogía que significa los procesos educativos y formativos de nuestra realidad histórica. El segundo enfoque bajo el cual se mostraría como innecesaria la reflexión del carácter filosófico de la pedagogía se centraría en un sentido pragmatista y funcional de las prácticas educativas y en las cuales se asume que, es precisamente, con la práctica como se descubren y perfeccionan los métodos que puedan favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y en cuyo caso se preocuparía más por los métodos y las técnicas que por el sentido y la finalidad que conlleve todo proceso educativo y por ende formativo.

En la apertura de discusiones conceptuales y desde la recuperación del vínculo pedagogía-filosofía hemos expresado que una de las intenciones es indagar sobre el ser de la pedagogía. Quizá de la misma manera en que históricamente fue abandonada la necesidad de investigar sobre el ser de las cosas, ha ocurrido en cierta forma con la pedagogía, con la educación y desde luego, con la formación; dadas las transformaciones sociales y culturales, así como las necesidades e intereses que las generaciones posteriores fueron configurando...

Pero entonces, si quisieramos ser provocadores a la apatía que da por hecho la comprensión del ser, ¿qué es el ser? O ¿qué se expresa con el término ser? Esta es una pregunta que desde la Antigüedad se ha planteado y de la cual se ocupa precisamente la ontología. En algún momento de la historia el término *ontología* aparecía con el de *epistemología* como elementos que se complementaban para conformar el todo de la filosofía. Por lo tanto en nuestra reflexión sobre la pedagogía y en aras de comprender su ser abordaremos las nociones ontología y epistemología. La primera se construye sobre la base del ser de las cosas, de los entes, para dar paso al ser *ahí* o *dasein*; la segunda aborda cuestiones epistémicas, la construcción del conocimiento, de los saberes. Ambos conceptos serán aquí empleados para aproximarnos a la pedagogía desde dos dimensiones.

La primera consistente en que mediante la pregunta ontológica develaremos el significado del ser. Para ello recurriremos al método que –nos dice Heidegger, le es propio a la ontología: la fenomenología. De estas interrogantes y con el empleo de un método fenomenológico podremos abrir el sentido de las cosas como entes y de los seres humanos como *dasein* o ser *ahí*. El lenguaje y la comprensión, la significación y el sentido como conceptos que nos permitirán diferenciar entre un carácter existencial y otro existenciarío de todo lo que es. De tal manera construiremos nuestras categorías que entonces habremos dado una primera respuesta a nuestra pregunta inicial, pero además nos dará pauta para la conformación de las nociones vinculadas con la pedagogía. Es decir, si ser se circunscribe en el lenguaje, podremos entonces aproximarnos de la misma manera a lo que es la formación y además al ser de la educación. Es decir, se trata de profundizar en la pregunta que interroga el sentido del

ser para que, a través de su análisis y reflexión, construyamos una idea tal que nos permita aproximarnos a lo que –desde la significación ser, en este caso es- otorgue sentido a la pedagogía, a los pedagogos, a lo pedagógico, a la formación, a la educación.

La segunda será a partir de la discusión de la epistemología, ya que de ello se posibilitará, en un análisis histórico y con miras a una construcción genealógica, la discusión del conocimiento y el saber, su vínculo con la ciencia y a ésta con la filosofía. De tal confrontación de lo epistémico con el conocimiento científico será pertinente discurrir sobre planteamientos que se empeñan en presentar a la pedagogía como una ciencia más al igual que la psicología, que la sociología, en suma, al igual que las ciencias que pueden ser medidas bajo un método científico.

1.1 Consideraciones previas acerca de la ontología: La búsqueda del ser y la comprensión de los otros.

Se ha hecho mención que es intencionalidad de este trabajo el reflexionar y posibilitar el planteamiento de la pregunta que interroga por el sentido del ser. De ello tenemos que toda construcción metodológica articulada con la discusión a generar, será a partir de una comprensión ontológica que nos muestre la esencia del ser de las cosas; cabe decir, los conceptos, los signos, los seres –entes, la pedagogía misma.

Dada la magnitud y por no tratarse del único tema a construir, se debe señalar que no es menester prolongarse en la discusión sobre la constitución del ser –del ‘ser ahí’ como se verá más adelante; puesto que aquella tarea ya la han realizado los filósofos desde la Antigüedad, atendiendo en tal interrogante todo su pensar y su práctica, por lo que se antepone, no es un asunto de poca complejidad o que pueda llevarse al cabo de poco tiempo. No obstante en este ‘delimitar’ la investigación, articularemos nuestra discusión sobre el ser de las cosas con los problemas que se plantearán más adelante, y entonces resultará que una vez posicionados miraremos a través de conceptos existencialistas y categorías lo que se requiera, para poder abrir el sentido de la pedagogía.

Comencemos pues, por saber de la Ontología a partir de la traducción e interpretación de “El ser y el tiempo” de Heidegger elaborada por José Gaos: “...es la disciplina filosófica que trata del ser. *On* es un nominativo de un participio griego que significa *lo que es, lo ente*, y cuyo genitivo es *ontos*. Pues bien, la pregunta “¿qué es ‘lo ente’?” “tuvo en vilo el meditar de Platón y Aristóteles”. Quiere decirse que la ontología – no este nombre, que no se habría formado hasta el siglo XVII- se remonta a toda filosofía originaria y maestra de toda la filosofía de Occidente, a la filosofía griega, y que en esta filosofía tuvo realmente una radical primacía. Pero la respuesta dada a aquella pregunta por la filosofía griega, o la ontología desarrollada por esta filosofía, tuvo una consecuencia paradójica: el abandono de la pregunta misma y, naturalmente, de toda nueva respuesta...”¹⁰

Se abandonó la pregunta que interroga por el sentido del ser porque se argumentaba que el concepto ‘ser’ era indefinible y no necesitado de definición, porque no hay nada que no sea. Se decía entonces que ‘el ser’ era un género supremo al que todas las demás cosas pertenecían, otras posturas sostenían que ‘ser’ es un género trascendente. De tal forma que todos sabemos lo que es una mesa, lo que es una silla, naturalmente todos comprendemos lo que es azul, blanco o negro; pues bien, fue precisamente esta comprensión del ser (que llamaremos comprensión pre-ontológica) lo que vació de sentido a la pregunta misma, porque se comprende lo que es tal o cual cosa, pero no se sabe lo que es ser.

Sin embargo, la ontología exige replantear la pregunta de un modo que quepa ‘ver a través’ de ella en todas las posibles direcciones y nos obliga a responder de nueva

¹⁰ GAOS, José. Introducción a el ser y el tiempo de Martin Heidegger. México, 1996. FCE. Pág. 19.

cuenta 'qué es ser'. A aquella que interroga por el sentido del ser se la denomina, pregunta ontológica.¹¹ En este caso deberemos colocarnos en el papel de ontólogo primeramente para abrir el sentido del ser, la pregunta estará enfocada inicialmente al ser en general o supremo, de ello se desprenderá el ser de los entes y del *dasein*, luego, una vez realizada nuestra comprensión ontológica, deberemos preguntar por el sentido de la propia pedagogía. No obstante, señalamos que no será la pedagogía la que responda sobre su ser, como se supondría que lo hacen los entes, porque evidentemente el o los únicos entes que pueden responder a esa pregunta no son más entes, sino que "seres ahí" o *dasein*. Serán los individuos quienes respondan a la pregunta del ser de la pedagogía a partir de la comprensión de la ontología. Por lo tanto, se vuelve necesidad y obligación comprender no sólo pre-ontológicamente, sino que además se lo haga de manera ontológica al ser. Porque el hombre "es un ente cuyo ser consiste en irle este"¹², es un tomar-se y decidir-se en la propia vida, así deviene su existencialidad –que es la constitución de su condición existencial de ente y su existencialidad de ser, la esencia del 'ser ahí'

Ahora bien, es importante mencionar el método que por consecuencia debe emplearse.

"Este método es, ante todo y sobre todo, "fenomenológico", pero sobre la base de una concepción peculiar de la "fenomenología". Este término es un compuesto de otros dos que se remontan a los términos griegos *phainómenon* y *logos*. El sentido primitivo de este último sustantivo es el mismo que el de una voz del verbo también griego *apophainein*, voz cuyo sentido propio es el de mostrarse algo tal como es en sí o en sí mismo y por sí mismo. Por su parte el término *phainómenon* es la forma neutra de un participio del verbo simple *phainein*, del que es un compuesto el verbo *apophainein*, y significa lo que se muestra tal como es en sí o en sí mismo y por sí mismo. El nombre "fenomenología" no quiere, pues, decir sino: hacer o dejar que se muestre tal como es en sí o en sí mismo y por sí mismo lo que es susceptible de mostrarse así; no es sino el nombre para un concepto metodológico, para el principio o "máxima" metodológica "¡a las cosas mismas!" [...] El ser necesita especialmente mostrarse o que se le haga o deje mostrarse tal como es en sí o en sí mismo y por sí mismo. Pero el ser ha de poder, también especialmente, pues, mostrarse o hacerse o dejarse mostrar tal como es en sí o

¹¹ "Una pregunta, cualquiera, implica lo siguiente: 1. Algo *de lo que* se pregunta algo. En la pregunta ontológica, se pregunta algo *del "ser"*. De aquello *de lo que* se pregunta algo es forzoso tener algún conocimiento, aunque sólo sea el del nombre correspondiente.

2. Lo que se pregunta de lo anterior o aquello *por lo que* se pregunta. En la pregunta ontológica, lo que se pregunta, del "ser", es *qué es "ser"*, esto es, cuál es el *sentido* de este término. En la pregunta ontológica, aquello *por lo que* se pregunta es el sentido del término "ser". En la pregunta ontológica, se pregunta *por* el sentido de este término.

3. *El que* pregunta o hace la pregunta. La ontológica la hace el filósofo, o más precisamente, el ontólogo. El hacer una pregunta, el preguntar, en general, pero muy en singular el hacer la pregunta ontológica, son modos de comportarse el que las hace, modos de *ser* del que pregunta, que tienen por ende el mismo "carácter de ser" que éste. Se puede preguntar por preguntar, o preguntar de forma que quepa "ver a través", plenamente, del preguntar.

4. Algo o alguien *a lo que* o *a quien* se pregunta, se hace la pregunta. La ontológica hay que hacerla a los *seres* o *entes*. Éstos son, evidentemente, los que pueden responderla, revelando qué sea lo que hace de ellos *seres* o *entes*." *Ibíd.* Pág. 21

¹² *Ibíd.* Pág. 23

en sí mismo y por sí mismo... En conclusión la ontología no es posible con otro método que el de la *fenomenología*, ni ésta tiene un objeto más propio que el de la ontología, y ambas, ontología y fenomenología, no son sino la *filosofía* misma definida respectivamente por su objeto y por su método”¹³

Partiendo de su método, toda ontología requiere una ‘analítica existencial’. “‘Analítica’ porque para Kant es “el negocio de los filósofos” la “analítica” de “los secretos juicios de la razón común” o vulgar, o de lo que pasa por “comprensible de suyo como pasa por serlo eminentemente el ser.”¹⁴ De esta analítica existencial se distinguen lo existencial y lo existencial, se da de igual forma la posibilidad de desenvolver aquella comprensión pre-ontológica¹⁵, comprensión interpretativa a que se hizo referencia, para posibilitar una comprensión hermenéutica, exegética.

Es importante acotar que, el hombre es el único ente capaz de interrogar y reflexionar a partir de la comprensión preontológica su condición de ente, y como consecuencia de ese meditar no es más un ente, sino que es un ser ahí. Es decir, los entes se presentan como objetos en el mundo, pero este mundo es un mundo anterior a un ‘mundo’ como sentido, como significatividad, para que tal condición se dé, es necesidad que brote antes el ‘ser ahí’. Por tanto anterior al ‘ser ahí’ son los entes, incluido el hombre como objeto, como cosa. Entonces, cuando este ente que es el hombre comprende pre-ontológicamente su ser y posibilita su comprensión ontológica es justo cuando otorga un ‘sentido’ al mundo, a los objetos.

De esta ontología pues brotan los entes intramundanos, porque se dan precisamente en el mundo en relación unos con otros, sin embargo el ‘ser ahí’ en tanto se relaciona con entes cuya forma de ser no es la del ‘ser ahí’, lo hace también con entes que ‘de alguna forma’ ‘son ahí’ también como él. De esta relación con otros ‘seres ahí’ se dan unos *modos de ser*.

Estos ‘modos de ser’ que posee el ‘ser ahí’ son: el modo de la *propiedad* que es el modo en que se comprende a sí mismo por lo que es en su peculiaridad y por tanto, es dueño de sí mismo. El modo de la *impropiedad*, en el que se comprende a sí mismo como *uno como los otros* y que por tanto no es dueño de sí. Y finalmente el modo de la *indiferencia* o de la *cotidianidad*, el cual es inmediata y regularmente mediador entre los modos de la propiedad y de la impropiedad. Del modo de la “cotidianidad” del ser ahí se da lo que podemos nombrar como “ser en el mundo” mismo que es el único y fundamental modo del ser ahí que articula los modos de la propiedad y de la impropiedad.

La interpretación a que llegamos con respecto a los modos de ser del ser ahí se describe a continuación:

¹³ *Ibíd.* Págs. 25-26

¹⁴ *Ibíd.* Pág. 24

¹⁵ La comprensión pre-ontológica es una característica del ente que, por tal, está obligado –por tener la necesidad de comprender de manera ontológica su ‘ser’. Es decir, el ser humano es el ente que tiene como peculiaridad la pre-ontología, de comprender de inmediato lo que es cada cual de los ‘entes’. Sólo él puede hacer la ontología, o sólo puede ser él ontólogo, de tal forma que comprenda su esencia.

En el modo de la *propiedad* colocamos la historia personal de un individuo y su construcción subjetiva, lo que le hace peculiarmente diferente con respecto a otros individuos. En el modo de la *impropiedad* se colocan los elementos a priori que delimitan la condición humana de los individuos. De ello se tiene que el ser humano con antelación es adherido a conductas de 'uniformidad' que son reproducidas por el hecho de pertenecer a un mundo configurado y significado de acuerdo a particulares ordenamientos sociopolíticos y culturales. Así puede interpretarse como una expresión de la impropiedad la labor; el hacer lo mismo que otros, lo que nos hace obreros, empleados. En este caso la decisión entre lo que somos en nuestra subjetividad y lo que somos con relación a las condiciones que tenemos que 'cumplir', el hecho de desarrollar una labor a partir de nuestra postura de comprensión en el mundo o el nutrir mediante nuestro conformar toda actividad –por más mecánica que ella sea, y que tengamos que realizar debido a la funcionalidad en la cual estamos inmersos- será allí donde encontremos el modo de la *cotidianidad* de "ser en el mundo". Es decir, colocamos a la responsabilidad de decisión, de elección, de comprensión y de significación en el modo de ser de la *cotidianidad*. Por supuesto tal carga de responsabilidad sobre la propia existencia trae consigo una fuerte angustia...

Siguiendo con los planteamientos de Heidegger, es en el modo de ser de la *cotidianidad* que se presentan las relaciones de entes *intramundanos*, entes en cuyas características se encuentra la del ser *ahí* y entes cuya forma de ser es distinta al ser *ahí* y que se hace preciso nombrar como *útiles*. Sin embargo el ser *ahí* es distinto de todo ente, por lo tanto no se le debe (o bajo ninguna circunstancia debería)* nombrarse como *útil*, como objeto, como cosa; en todo caso son los objetos, los entes como útiles a la mano del ser *ahí*.

Es así que en la *cotidianidad*, se da un 'curarse de' útiles, de manejarlos, creando referencias o relaciones de esos 'curarse de' hacia más útiles –hacia otros entes, relaciones de un 'curarse de' para otro 'curarse de', estas referencias terminan en un 'curarse de existir', o lo que es lo mismo, se cura de manejar útiles por el hecho de constituir y significar la propia existencia en el mundo. Estas referencias que terminan en un *Por mor*¹⁶ de existir, constituyen al mundo, como un 'todo de útiles', como un 'mundo circundante'.

El ser humano es quien se cura de manejar los útiles, este *curarse* es un *conformarse* con los útiles, sin embargo el conformarse puede darse de dos formas muy distintas: la primera es el conformarse existencialmente u ónticamente en la que es aceptada la naturaleza de los entes como útiles y en todo caso son manejados como se *deben* manejar, sin ninguna modificación. La segunda es el conformarse existencial u ontológico en el cual, los entes siempre como útiles se transforman, se manipulan, se

¹⁶ A causa de..., en consideración. Este *Por mor* lo entendemos como el todo de referencias que constituyen la significatividad de la existencia del 'ser ahí'.

*En el apartado del "ser en el mundo con otros" se explica el porque el ser *ahí* no se manifiesta como un útil a la mano, como un objeto. Sin embargo en el desarrollo de esta tesis y en capítulos siguientes se ahondará sobre una interpretación particular de los hombres como objetos.

destruyen y se reconstruyen. Así resulta que el “no conformarse” existencial es un “conformarse” existencial al destruir y reconstruir los útiles, es decir al darles nuevos significados. Pero el conformarse (mismo que en adelante se referirá al sentido destructivo pero existencial) es una característica exclusivamente del *ser ahí*, empero posee un correlativo perteneciente de la misma y exclusiva manera a los entes: la *conformidad*. Por lo tanto el *ser ahí* se conforma con la *conformidad* de los útiles, de los entes.

De la misma manera en que el ser del *ser ahí* se significa mediante la relación de los curarse de útiles, lo hace el ser de los entes, de los útiles. Del todo de referencias los útiles se significan como “seres a la mano” y será ésta precisamente, la característica que los hace los entes que son. Es por ello que los objetos se presentan como útiles a la mano.

El todo de referencias de los ‘curarse de’ o el *Por mor a* que se hizo referencia y que se da por condición de existir constituye a su vez lo que es nombrado como *significatividad*, es decir, los *curarse de* significan al ‘ser ahí’ en su *ser en el mundo*. Pero de la misma manera el mundo es significado por ese mismo todo de referencias para a su vez conformar lo nombrado como *mundanidad*. Sin embargo este mundo significado no se mira ya como un ente, puesto que el mundo ente es un mundo anterior a la *significatividad*, que está constituido por un todo de entes sin sentido. Tampoco es un ‘ser a la mano’ el que lo fuera sería equivalente a concebirlo como ente. En su lugar, el mundo es el todo en que el ‘ser ahí’ es conformándose con la *conformidad* de los útiles al curarse de manejarlos.

Hemos ya diferenciado las características esenciales de los entes y del *ser ahí*, pero es entonces preciso mencionar las formas en que tanto los unos como el otro se nombran. Tenemos así que, aquellos conceptos que mientan y nombran lo óntico de los entes se les llama *categorías*; los que nombran lo ontológico, al *ser ahí* o *Dasein* son los *existenciales*. Por ello, *conformarse*, *significatividad*, *mundanidad* y *mundo* son conceptos existenciales; ‘mundo’ (el mundo anterior al mundo significado) *intramundanos*, *conformidad*, ‘ser a la mano’ y *útil*, son *categorías*.

Ahora bien, toda constitución de ‘ser ahí’ y de ‘seres a la mano’ conlleva cierta espacialidad. No mirada propiamente como el espacio físico en el cual se ubiquen cada cual y que pueda ser medido y registrado, ésta sería una forma existencial del espacio como ente, empero la *espacialidad* está conformada por los *sitios* que como condición de útiles poseen los entes: *un martillo ‘para’ martillar un clavo en la pared ‘para’ colgar un cuadro*. Las relaciones de los útiles otorgan al ‘útil’ un sitio en el todo de *sitios* al que pertenece, es el *sitio* que por referencia a otros útiles le corresponde.

“El “sitio” de un útil tiene por condición de posibilidad el todo de “sitios” del todo de útiles a que lo “refiere” tal “para”. Pero a su vez el todo de “sitios” del todo de útiles tiene por *a priori* un “paraje”: el todo de “sitios”, del cuadro, de la mesa, del sillón, que, además de ser el todo de útiles, es la habitación, es un todo, por ejemplo, que “da al

mediodía”, lo que quizá decidió a colgar el cuadro en la pared en que menos le dará el sol...”¹⁷

Lo que aquí se interpreta como sitio y paraje es lo siguiente: el sitio de un útil se posibilita en relación a un ‘curarse de’ para otros ‘curarse de’ de otros útiles *Por mor* de existir. Tenemos pues que los *sitios* y *parajes* son posibilidades de la *conformidad* de los útiles y que a su vez constituyen lo ‘circundante’ de estos entes. Tal disposición estará significada por ‘decisiones’ y por el *conformarse* del ‘ser en el mundo’ del ‘ser ahí’, ulterior a un “ver en torno” que no es un ‘ver’ sensorial, sino el dar cuenta entre las condiciones en que puede ‘curarse de’ utilizar entes.

Mas esta espacialidad de los entes está también establecida por una espacialidad del ‘ser en el mundo’, se trata pues de un des-alejamiento del ‘ser ahí’, que no se trata de un ‘acercar’ materialmente un objeto –esta sería una forma existencial del desalejar. El desalejamiento existenciario se trata de ‘el lugar que el ente ocupa en nuestro vital interés’.

Este desalejamiento implica además una direccionalidad, es decir hacia donde se “aleja” o “desaleja” un útil, se trata de cuán esencialmente es útil un ente para nosotros con relación a otros útiles, en tanto lo aplicamos, lo modificamos, lo aprontamos.

“El “sitio” resulta constituido por el “desalejamiento” y la “dirección” en el “paraje” determinado por el “curarse de”. Todo “desalejamiento” toma desde luego una “dirección” dentro de un “paraje” desde el cual se “desaleja” lo “desalejado” para darse en su “sitio”.”¹⁸ Sin embargo, a pesar de que el ‘ser ahí’ es esencialmente “desalejador” hay una “lejanía” que por mínima que sea no podrá salvar, siempre habrá una espacialidad determinada no por el lugar que ocupe su propio cuerpo, sino por su ‘ser ahí’ en un *aquí* con relación a un *allí* del ente.

Lo antes mencionado es la relación del ‘ser en el mundo’ del ‘ser ahí’ con los entes en cuanto a su conformarse considerando la decisión y el interés por el hecho de existir. Lo que prosigue es dar cuenta de su relación con los ‘seres ahí’, es decir, los otros: ‘ser en el mundo con otros’

El ‘ser en el mundo’ es un darse entes intramundanos. Ya vimos que en esa relación se da un ‘curarse de’ útiles por un ‘ver en torno’ como aquellas posibilidades que el ‘ser ahí’ tiene para conformarse con los entes. Pero en la relación del ‘ser en el mundo’ con otros ‘seres ahí’ o ‘son en el mundo’ no se da un ‘curarse de’ utilizarlos por ‘ver en torno’, porque otros ‘seres ahí’ no se comprenden como útiles, sino que se presenta un ‘procurar por’, un ‘ver por’ a saber, los otros.

Po lo tanto el ‘ser ahí’ es esencialmente un ‘ser con’, siempre será un ‘ser con otros’ aun estando solo. El estar solo es una forma deficiente de darse el ‘ser con’ porque sólo puede ‘faltar’ quien más puede ‘ser ahí’. De tal forma que el ‘ser con’ determina existenciariamente al ‘ser ahí’, al procurar por los otros, al ver por los otros, esto es, al comprender el ‘ser ahí’ su ‘ser con’ ya hay una comprensión de los otros.

¹⁷ *Ibíd.* Pág. 33

¹⁸ *Ibíd.* Pág. 36

Este 'procurar por' puede a su vez ser de diversos modos, unos positivos, otros negativos: ser uno para otro, ser uno contra otro, ser uno sin el otro, ser uno junto al otro, o el no importarle nada el uno al otro.

"Así como el 'curarse' de útiles entrañaba un 'ver en torno', el 'procurar por' los otros entraña un mirar por ellos, un 'ver por' ellos, que va desde el modo positivo significado existencialmente por la cotidiana expresión 'mirar por' alguien, hasta modos deficientes y negativos como el significado existencialmente por la cotidiana expresión 'no tener miramientos' para nadie..."¹⁹

Pero el 'ser ahí' no se relaciona con los otros como un 'yo mismo' independiente de otros, sino como 'uno' de estos, "el uno es quien 'es en el mundo', en el modo de la 'cotidianidad', 'inmediata y regularmente'..."²⁰, empero el 'ser uno con otros' implica cierta distanciaci3n, de 'uno' con respecto a los 'otros', pero esta distanciaci3n no hace m1as que mostrar hasta qu3 punto el 'uno' va sometido al se1orío de los 'otros', o no es sino, precisamente 'uno' de ellos, produciendo una serie de 'arbitrios' en tanto que se establecen 'ideales' de lo que debe comprenderse en la cotidianeidad, lo que es aprobado por 'todos'. "Disfrutamos y gozamos como se goza; leemos, vemos y juzgamos de literatura y arte como se ve y juzga; incluso nos apartamos del 'mont3n' como se apartan de 3l; encontramos 'sublevante' lo que se encuentra sublevante. El 'uno', que no es nadie determinado y que son todos, si bien no como suma, preescribe la forma de ser de la cotidianeidad."²¹

Luego, el 'uno' se posiciona en un t3rmino medio, en una *medianía* (Gaos refiere tambi3n como una mediocridad) en la que se tiene establecido lo que es bueno y lo que no, lo que es aceptado y lo que es rechazado. Tal medianía es esencial al 'uno'.

"Este t3rmino medio en la determinaci3n de lo que puede y debe intentarse vigila sobre todo conato de excepci3n...Todo lo original es aplanado, como cosa sabida ha largo tiempo, de la noche a la ma1ana. Todo lo conquistado ardientemente se vuelve vulgar. Todo misterio pierde su fuerza. Esta cura del t3rmino medio desemboza una nueva tendencia esencial del 'ser ah3', que llamamos el 'aplanamiento' de todas las posibilidades de ser."²²

De la *medianía*, t3rmino medio o mediocridad y del *aplanamiento* como modos de ser del 'uno' se constituye la *publicidad*, que regula toda interpretaci3n del 'ser ah3' y del mundo. "La publicidad lo oscurece todo y da lo as3 encubierto por lo sabido y accesible a todos.

El 'uno' es en y por todas partes, pero de tal manera que siempre se ha escurrido ya donde quiera que el 'ser ah3' urge a tomar una decisi3n. Pero por simular el 'uno' todo juzgar y decidir, le quita al 'ser ah3' del caso la responsabilidad... Puede responder de

¹⁹ *Ibíd.* Pág. 39

²⁰ *Ibíd.* Pág. 40

²¹ HEIDEGGER, Martin. *El Ser y el tiempo*. FCE. 1ª edici3n en espa1ol 1951. M3xico. Pág. 143

²² *Ibíd.* Pág. 144

todo con suma facilidad, porque no es nadie que haya de hacer frente a nada. El 'uno' 'fue' siempre, y sin embargo puede decirse que no ha sido nadie."²³

De tal suerte que el 'uno' descarga al 'ser ahí' del peso de su existencia, en su cotidianidad. Así, el 'uno' sale al encuentro del 'ser ahí' en tanto que todo se le presenta con suma facilidad, sin embargo con este descargar del 'ser ahí' el 'uno' muestra su dominio.

Interpretándolo de otro modo, el 'uno' se asume a la indiferencia, al desinterés de dar sentido a su cotidianidad, a su existencia, se coloca en los márgenes que para su comodidad establece la publicidad, se reproduce como tal y vacía de significado su 'ser ahí'.

Hasta este punto se ha hecho referencia a la relación del 'ser ahí' con los útiles y con los 'otros', el curarse de utilizarlos y el procurar y ver por los otros.

"Pero el 'ser en' el mundo el 'ser ahí' no es esto sólo; sobre todo, no es esto radicalmente. [...] El 'ser en' del 'ser en el mundo' tiene radicalmente el sentido que radicalmente tienen el curarse de útiles y el procurar por los otros: el sentido de ocuparse y preocuparse humanamente en ellos, por ellos, el sentido de vivir para ellos, absorbido en ellos, por ellos..."²⁴

Tenemos ahora que dedicarnos a la exposición del "ser en el mundo" del "ser ahí", en tanto que de ello brotará la forma radical de ser del "ser ahí".

El "ser en el mundo" no es mirado en un sentido espacial en que los objetos estén unos dentro de otros, antes bien, lo hemos expuesto ya, este sentido de la espacialidad es modo de ser de los útiles como seres a la mano. Este "ser en el mundo" es expresado por el "ahí" del "ser ahí", es decir, se trata de una relación existencial de los correlatos "aquí" y "allí" como constitución de un "sitio" y por lo tanto de un "paraje" y que es operado por nuestro vital interés *Por mor* de existir y que a su vez están definidos por el "alejamiento" hacia una dirección, ora aprontando, ora alejando en el "curarse de" los útiles.

El "ahí" por lo tanto no es en un sentido espacial, el lugar que ocupe el cuerpo del "ser ahí", sino que se trata de la forma radical en que "ser en el mundo" implica un "abrirse" y un "descubrir", como sentido radical de la existencia.

El "ahí" es pues "un 'ver', en el sentido de una generalización de la percepción visual que abarca el 'ver en torno' del curarse de útiles y el 'ver por' del procurar por los otros y que tiene su perfección en el 'ver a través' de los fenómenos existenciales."²⁵

Pero este "abrir" al que hemos hecho referencia se trata de la "verdad" en su sentido primario. "Por 'verdad' se traduce el griego *alétheia*, término compuesto del prefijo privativo *a* y de una derivación del verbo *lantthanein*, que significa 'velar' en el sentido de encubrir, por lo que *alétheia* equivale etimológicamente a 'des-velar' en el sentido de descubrir."²⁶

²³ Ídem.

²⁴ GAOS, José. Op. Cit. 42

²⁵ Íbid. Pág. 43

²⁶ Ídem.

En este desvelar es el "ser ahí" abierto a los fenómenos o éstos son abiertos para él.

Ahora bien, es importante reconocer también que el "ser en el mundo", en esta su forma radical, implica además dos existenciaríos: el *encontrarse* y el *comprender*.

El 'encontrarse' está significado por las afecciones, emociones o estados de ánimo, por el 'sentir', en suma por los sentimientos. En realidad sólo él, el sentimiento nos hace sentir el hecho que existimos, que estamos ahí, que "somos ahí"; nos hace sentir que estamos arrojados en nuestro "ser ahí", en nuestro existir, "descubriendo" los útiles y "abriéndonos" hacia ellos como fenómenos que significan nuestro "ser en el mundo", nuestra existencia.

Y es el mismo sentimiento, sin embargo, el que nos hace sentir angustia e incertidumbre sobre el "de dónde" y el "hacia adonde" seremos arrojados. Tal sentir se presenta como una carga hacia la que "inmediata y regularmente" "nos abrimos" o huimos. Luego de este reconocimiento de angustia sobre el existir, aparecen la fe y la ciencia en uno u otro modo intentando resolver el enigma; nos hacen *saber un* de dónde y hacia adonde para sentirnos seguros, protegidos. Empero la "carga" siempre ha de sentirse. Hasta el "dejar" de sentir la carga en un modo elevado, es una forma de sentirla.

Pues bien, tal "encontrarse" expresa ambos matices de la expresión "sentirse", en uno u otro estado de ánimo y el "sentirse" arrojado en el "ser ahí", en su existencia.

"El sentimiento 'abre' 'como le va a uno' y a uno le va radicalmente, como a quien en su ser "le va éste". El 'encontrarse' es el término expresivo de este radical 'irle' a uno."²⁷

Este *hecho* de que somos arrojados en el ser, es un hecho existenciarío diferente a todo hecho de ser de entes cuya forma de ser no es la del "ser ahí", y por lo tanto es necesario nombrarlos a cada uno; *factum* y *facticidad*, esta última expresa el hecho de los entes como útiles a la mano.

El *factum* empero, como modo del "ser ahí", reclama otro término para expresar su fundamentación: el *estado de yecto*, estado de "arrojado", y es esta la forma más radical en que es expresado el "ahí" del "ser ahí". "El ente del carácter del 'ser ahí' es su 'ahí' en el modo consistente en que expresamente o no, se 'encuentra' en su 'estado de yecto'."²⁸

Esto refleja expresamente el "encontrarse" como modo del "ser ahí", el sentimiento que es su esencia, el sentir la 'carga' de la existencia. Parafraseando a Gaos, el "encontrarse" no "abre" vivencias, ni es conciencia directa de ellas; vivencias como experiencias, sino que lo que "abre" el "encontrarse" es la existencia misma, "abre" al "ser en el mundo", al "ser con los otros".

Mas a estos modos de sentir; el sentimiento en general y el sentir el "ser en el mundo", se adhiere otra forma esencial del "encontrarse": el carácter del "ser golpeado"

²⁷ *Ibíd.* Pág. 44

²⁸ HEIDEGGER, Martin. *Op. Cit.* Pág. 152

por un ente amenazador o temible y que sólo tiene su posibilidad en la posibilidad del "ser herido", el "ser afectado". Es decir, un ente puede presentarse como amenazador sólo a un ente al que poder "afectar", "...el 'encontrarse' es la condición de que se den entes intramundanos como pudiendo 'afectarnos'."²⁹

Es importante antes bien, señalar que ni el "encontrarse" ni el factum del "estado de yecto" tienen un carácter de índole intelectual o cognitivo, si ello fuera, si fuésemos entes puramente intuyentes o cognocentes no podríamos ser "afectados" por los demás entes, sino que es el sentimiento lo que nos hace sentir como modo de la "versión hacia" o la "aversión desde", y ello implica por supuesto, un movimiento hacia alguna dirección, volviéndonos o desviándonos al "ser afectados".

Hasta este punto hemos visto que el "ser ahí" es su radical "irle" su "ser en el mundo", de tal suerte que el "encontrarse" significa el factum de su "estado de yecto", pues bien, este "irle" su "ser en el mundo" es el comprender en su forma más radical, y tal "comprender" coincide con la "significatividad" que ya hemos mencionado como el todo de "referencias" de lo "a la mano", de los útiles en el "curarse de" que conforma la "mundanidad" cuyo último término es el Por mor de existir.

"Óptica o existencialmente se dice a veces 'no comprende' de quien no acierta a obrar como debe y se espera de quien no sabe obrar así, de quien no puede obrar así. Ontológica o existencialmente cabe decir que el 'ser ahí' acierta a obrar como debe para 'existir', sabe 'existir', puede 'existir'."³⁰Vemos pues, que la comprensión en su forma radical se presenta como posibilidad, como "poder ser", y es esta precisamente la forma más radical en que es el "ser ahí", "ser posibilidad" o posibilidades; al curarse de, al procurar por, Por mor de sí. En el comprender por lo tanto, el "ser ahí" "a cada instante sabe 'ahí' donde está, donde es, hasta donde ha llegado y hacia adónde seguir, y puede perderse y recobrase. Y por lo mismo 'descubre' los entes intramundanos como utilizables o inutilizables, inservibles o servibles, aprovechables o inaprovechables, sobre el fondo del todo de la conformidad como todo de una 'posibilidad' de lo a la mano..."³¹

Pero tal "posibilidad" de manejar lo "a la mano", los útiles, está con igual originalidad posibilitada por la "posibilidad" que el "ser ahí" es. Es decir, el objeto puede sólo servir a un ser que pueda servirse de él, por ser él mismo posibilidad.

Este "ser ahí" que tiene como modos de ser su "comprender" en su "encontrarse" y en su "estado de yecto" en el que su ser le va; este "ser ahí" es "irle su ser", pero también es el ser del que puede decirse "mío", "mi ser", en otras palabras, el "ser ahí" es un ser que sabe y comprende su existencia como consecuencia de su "ser posibilidad", luego toma conciencia y se decide –por ser su responsabilidad- de modo de la "propiedad" y de la "impropiedad" sin que al ser en un modo deje de ser el otro, es decir, puede ser tanto en el modo de la "propiedad" como de la "impropiedad". Este hecho de poder elegir implica, nuevamente, un movimiento. Por eso elige activamente y ejecutivamente como condición esencial que es su existencia.

²⁹ GAOS, José Op. Cit. Pág. 45

³⁰ *Ibíd.* Pág. 46

³¹ *Ídem.*

Ya que el “poder ser” y el “comprender” como “posibilidades son de igual manera movimiento, siempre son movimiento hacia delante como posibilidad proyectada, “proyección”, el “ser ahí” mismo es su “estado de yecto” arrojado a las posibilidades como “proyecto”. Y lo es tanto en su forma más radical, que su “comprender” en base a la “significatividad” integra el “sentido” que le otorga a su existencia, a su “ser en el mundo”.

Parafraseando a Heidegger, el “comprender” “comprende” los objetos como “útiles a la mano”, útiles que han de manejarse como se manejan; cogemos el martillo como martillo para martillar sin necesidad de que nos lo hayan dicho. Este saber como coger el objeto es la interpretación anterior a toda interpretación intelectual y fundamento de cualquiera, justo cuando no “sabemos como” qué coger y manejar un útil no lo comprendemos: “...anterior a toda interpretación de un texto y fundamento de ella es el ‘comprenderlo’ ‘como’ texto, ‘como’ el útil que es. Esta ‘interpretación’ anterior a las demás y fundamento de todas ellas presupone tres cosas: coger y manejar un martillo ‘como’ martillo presupone un cierto tener el martillo, un cierto *verlo* en relación al martillar con él dentro de o sobre el fondo de un todo de útiles, disponer de ciertos *previos conceptos* con que conceptualarlo...”³²En otras palabras, la “interpretación” supone un pre-tener, un pre-ver y un pre-conceptualizar, y estos “previos” son a la vez la manifestación de la “proyección” que es el “comprender” y que integra lo que llamamos “sentido”, sólo él, el “ser ahí” puede otorgar “sentido” por ser él mismo posibilidad de tener sentido o carecer de él. En suma, el pre-tener, el pre-ver y el pre-conceptualizar se integran a los existenciaros que identifican al “ser ahí” y conforman la estructura unitaria que es el “comprender”.

Pero el “ser ahí” aun en su forma radical no sólo es esto, se integra a él otra estructura fundamental para su existencia: el lenguaje y por lo tanto el habla; y es a partir del segundo que ambos se manifiestan.

El habla es la acción de proferir sonidos modulados, articulados y dotados de significado. Esta articulación de significación se integran en una estructura que a su vez es posibilitada por el silencio o la ausencia del proferir sonidos: sólo puede callar quien puede hablar; el mudo, de naturaleza no hablador tampoco puede callar. El callar y el hablar integran el lenguaje, pero dado que callar es por lo pronto anterior a los sonidos, el habla es un estrato anterior que posibilita el lenguaje, empero ha menester de Heidegger profundizar aún más diciendo que anterior al estrato en que es el habla, lo es la “significatividad”; aquélla a que hicimos ya mención y que constituye la “mundanidad”, el todo de referencias Por mor de existir.

Así pues, el ser humano para apropiarse del lenguaje y del habla necesita antes conformarse con el sentido de la “mundanidad”, significatividad constituida por las referencias del “saber como” al curarse de los útiles a la mano y del procurar por los otros del “ser ahí” con otros.

³² *Ibíd.* Pág. 48

En este punto es necesario profundizar aún más nuestro análisis respecto del habla, de tal forma tenemos que, como articulación de significado, en el habla intervienen algunos elementos a saber: "algo de lo que se habla", "lo que se habla" de ello, la "comunicación" o coparticipación del "ser ahí" con otros, y el "expresarse".

"El hablar de algo supone un previo, un básico ser en relación con ello "descubriéndolo" o "abriéndolo" "encontrándose"- "comprendiendo"³³ De esa posibilidad de "hablar" que posee el "ser ahí con..." se funda la coparticipación. Es decir, dado que el modo radical del "ser ahí" es un "ser con los otros" a partir de esa relación, en un común "descubrir" y "abrirse" a los útiles se funda la coparticipación. En otro punto, el expresarse no se trata de exteriorizar un interior del "ser ahí" porque el "ser ahí" siempre está fuera, proyectado, en su "encontrarse-comprendiendo" que es todo su "ahí"; todo lo que se "abre" en el "ser en" es lo expresado.

Ya hemos mencionado la relación entre el habla y el silencio, empero el silencio está posibilitado por un oír como estrato con igual originalidad tanto de uno y otro; así como la capacidad de articular palabras está posibilitada por el habla y el silencio, así la capacidad auditiva está posibilitada por un "oír", un "ser atento" hacia los otros en modo positivo o deficiente, de ello se funda el "escuchar" en su sentido más profundo. El oír sin atender es un modo privativo de este escuchar. Y dado que en ocasiones se utiliza el "comprender" por "oír" o no, el comprender "no es fruto del andar oyendo, como tampoco lo es del mucho hablar, sino harto más del silencio, que condiciona el poder oír y el "ser uno con otro" en forma que cabe "ver a través" de él y que "abre" así el radical poder de articular que también él posee.³⁴

Lo anterior expresado abarca las posibilidades que "es" el "ser ahí" con relación con los otros, en la conformación del lenguaje, de la coparticipación. Sin embargo ya hemos mencionado que el "ser ahí" "inmediata y regularmente" tiende al "término medio" en que es "uno" de los otros. Es decir, se coloca en la comodidad del "uno" en que descarga de todo peso su "ser ahí" y favoreciendo así lo establecido por la publicidad.

Así, el habla se sustenta en la "publicidad" del "uno", lo que "uno" oye decir se repite y se transmite. "Lo hablado" se torna así "habladurías" que representan un flotar sin arraigo en aquella primera relación radical del comprender-encontrándose con el mundo, el "ser ahí con" y el "ser en" mismo; que no obstante es también una relación con el "mundo", con los otros y consigo, pero una relación que simula comprenderlo todo...³⁵ y elimina toda posibilidad de comprender auténticamente, aligerando el sentido de descubrir los entes. Y sin embargo, tal comprensión no es posible sino partiendo de las habladurías, yendo contra ellas.

Luego entonces, el "ser ahí" inmerso en la cotidianidad cesa de curarse de útiles, de conformarse existencialmente con ellos, en su lugar, se entrega a un "ver por ver" en un sentido de la percepción (percibir por percibir sin demora, que es la avidez de

³³ Ibid. Pág. 50

³⁴ Ibid. Pág. 51

³⁵ Ibid. Pág. 51

novedad) desalejando el "mundo" cada vez más en su "aspecto", en lo que está oculto tras el velo de la publicidad, lo que se aprueba o no por los demás. De ello brota el sentido común, en el que el "ser ahí" habla sin dificultad de todo, a la ligera y sin comprenderlo auténticamente. Del tal forma que por estar "ante todo en estado-de-yecto en el mundo del "se" (publicidad), la existencia es siempre originariamente inauténtica"³⁶, empero con ello no quiere decir que el "ser ahí" no pueda "recobrase" en modo auténtico, antes bien, es su responsabilidad en tanto que "auténtico es el *Dasein* ("ser ahí") que se apropia de sí, es decir, que se proyecta sobre la base de su posibilidad más suya"³⁷

En suma, las "habladurías" y la "avidez de novedad" van siempre juntas: las habladurías empujan a la avidez de novedades hacia todas partes, las primeras simulan comprenderlo todo (lo que 'uno' debió haber dicho, o visto) la segunda todo lo ve y se adelanta al pensar lo que acontezca, de tal forma que "uno" pudo haber pensado tal o cual cuestión pero no trasciende a la comprensión auténtica de la "cosa", luego entonces, se descarga de sentido y se provoca una ambigüedad, ella extingue todo interés por lo realizado, y se escuchan comentarios como ¡eso ya lo había pensado y pude haberlo hecho también! Pero no se hace. Y es precisamente la ambigüedad la que se encarga de ocultar los sentidos: hace pasar por comprendido lo que no lo es y por no comprendido lo que lo es auténticamente, pero que no es posible identificarlos por ser parte de la "cotidianidad" y todo lo anterior es la forma radical de ella.

En conclusión con respecto a la "cotidianidad" a que se entrega el "uno", el "ser ahí" sufre un movimiento de "caída", es decir, el perderse en el "uno" es una tentación constante a la "caída", esto pensando que no ha menester "encontrándose-comprendiendo" y creyendo que todo sucede "en el mejor de los mundos", lo que a su vez conlleva un "aquietamiento" en que el "uno" cree vivir del modo más auténticamente posible y no lo es, en cambio, queda inmerso en un modo de ser de la "impropiedad".

"Todo este "movimiento" es un "derrumbamiento" del "ser ahí", de sí en sí, en el desarraigado "no ser" de la cotidianidad "impropia", pero un "derrumbamiento" oculto para sí mismo por la "ambigüedad" "pública" que lo hace pasar por "vida ascendente" y "plenitud de vida".

El análisis elaborado por Gaos continúa en este punto en relación a la angustia y la muerte como determinantes en la constitución del "ser ahí", es decir, la muerte no se mira como un punto en que el "ser ahí" se completa como totalidad –dado que la esencia del "ser ahí" radica en el "poder ser", cuando el "ser ahí" muere no es más. Antes bien, la cuestión sobre la muerte gira en torno a la posibilidad que ella misma es para la imposibilidad de toda posibilidad. Es decir, la muerte es una de las posibilidades más que el "ser ahí" es, pero cuando ella se presenta se imposibilita toda posibilidad de ser del "ser ahí". En este sentido, la articulación de la comprensión de las posibilidades que

³⁶ VATTIMO, Gianni. *Introducción a Heidegger*. Gedisa editorial, Barcelona, 1996. Pág. 42

³⁷ *Ibíd.* Pág. 43

puede tener el “ser ahí” hasta antes de presentarse esta última posibilidad que es la muerte, es lo que genera la angustia.

En un intento de apoyatura a la comprensión de *Ser y tiempo*, empleamos también la interpretación realizada por Abbagnano y Visalberghi en torno de un Martín Heidegger que además de destacarse por su filosofía, lo hace por su adhesión al Nacionalsocialismo Alemán.

Primeramente es mencionado el punto de partida fenomenológico desde los planteamientos de Husserl. Para Heidegger la existencia “es esencialmente trascendencia; el término hacia el cual se mueve la trascendencia es el mundo. Trascender hacia el mundo significa hacer del mundo mismo el *proyecto* de las actitudes y las acciones posibles del hombre. En cuanto ese proyecto, el mundo comprende dentro de sí al hombre, que se encuentra arrojado en el mundo y sometido a sus limitaciones.”³⁸ Tales planteamientos nos obligan a colocarnos en una perspectiva filosófica existencialista; dado que partimos de reconocer que el ser humano no se encuentra inmerso en una naturaleza humana, sino que está circunscrito en una *condición humana* que serán precisamente las limitaciones a que el hombre es sometido como proyecto.

Hasta aquí hemos explicado ya la relación de entes intramundanos de todo *ser ahí*. “Por otra parte, la existencia del hombre en el mundo no sólo coloca al hombre entre las cosas sino también al lado de otros hombres. Esta relación es tan esencial como la primera, pues ningún proyecto es posible para el hombre sin las cosas y sin los otros hombres. [...] Pero de ello resulta que la *cura* (en el sentido latino de preocupación) es la estructura fundamental de la existencia porque expresa la condición fundamental de un ser que proyecta sus propias posibilidades. Y como todo proyecto se dirige hacia el futuro, el futuro es la determinación fundamental del tiempo. La existencia humana está continuamente dirigida hacia el futuro y lo proyecta y anticipa continuamente.

Pero no es posible proyectar el futuro sino sobre la base del pasado. Lo que cada hombre *podrá* ser o *podrá* hacer en el futuro depende de lo que *ha sido* o *ha hecho* ya en el pasado. Por eso el hombre que se tiende hacia el futuro, es rebotado continuamente hacia atrás, hacia el pasado, hacia la situación de hecho que querría trascender”³⁹

Este hecho es precisamente el que se relaciona con el modo de ser de la cotidianidad del *uno*, es decir, el hombre tiende a caer siempre hacia el pasado, hacia lo que ha sido, lo que se ha dicho, etcétera. Esta es la existencia anónima, y a esa existencia “busca sustraer al hombre la voz de la *conciencia*. Pero ¿a qué lo llama la voz de la conciencia? Evidentemente, a ninguna de las posibilidades proyectadas que, en cuanto tales, acaban por recaer en lo que ya ha sido, es decir, en el anónimo. Por consiguiente, deben llamarlo a una posibilidad que sea propia de cada hombre individual, que no lo vuelva a colocar entre las cosas y los hombres, que lo aisle y lo vuelva, ante sí mismo inconfundible. Esta posibilidad es, según Heidegger, la de la muerte. El hombre puede salir de la existencia anónima y obedecer al llamado de la conciencia, y con ello

³⁸ ABBAGNANO, N. Y A. VISALBERGHI. *Historia de la pedagogía*. FCE. Cuarta reimpresión 1979, Pág. 629

³⁹ *Ibíd.* Pág. 630

realizarse como *existencia auténtica*, sólo anticipando y proyectando su vida como un “vivir para la muerte”.

Vivir para la muerte significa vivir en una tonalidad efectiva que mantenga continuamente abierta la continua y radical amenaza que pende sobre el hombre. Esta tonalidad afectiva es la *angustia*[...]

Sólo la angustia, en cuanto sustrae al hombre a la existencia anónima (es decir, a la existencia insignificante y banal de la vida cotidiana), lo lleva a la historicidad, o sea, a una existencia auténtica, significativa y propia.”⁴⁰

Pero es también la angustia la que hace comprender como imposibilidad toda posibilidad del hombre; es decir, todo proyecto del hombre es una imposibilidad puesto que no hace más que recaer en el pasado, en lo que ha sido, lo que se ha hecho ya. “Pero al hacerle ver esta equivalencia de todas las posibilidades, lo deja en libertad de aceptar las que son inherentes a su situación y de permanecer así fiel al destino de la comunidad o del pueblo a que pertenece. La fidelidad a esas posibilidades ya realizadas en la situación a que pertenece y que pueden *repetirse* , puede conducir al hombre a la existencia auténtica de la historicidad.

Por lo tanto, como es evidente, la existencia auténtica consiste en hacer de la necesidad virtud, en aceptar como propias las posibilidades que pertenecen al propio pasado, considerando que en último término cualquier proyecto, sea como fuere, no puede tener más que un resultado final: la recaída en el pasado. Esto fue lo que le permitió a Heidegger aceptar tranquilamente el nacionalsocialismo hitleriano.”⁴¹

Ahora bien, es importante señalar que desde el existencialismo en el cual se coloca Heidegger (Sartre lo reconoce como dentro del existencialismo ateo y en el que se manifiesta que, si Dios no existe, hay por lo menos un ser en el que la existencia precede a la esencia y que ese ser es el hombre, por lo tanto es responsable de sí mismo como proyecto) la historicidad adquiere un papel primordial puesto que fundamento de ella es la temporalidad del ser *ahí*. “Toda investigación –y no en último término la que se mueve dentro del círculo de la central pregunta que interroga por el ser- es una posibilidad óntica del “ser ahí”. El ser de éste encuentra su sentido en la temporalidad. Pero ésta es al par la condición de posibilidad de la “historicidad” como una forma temporal de ser del “ser ahí” mismo, prescindiendo de si éste y cómo éste es un ente “en el tiempo”. La determinación “historicidad” es anterior a lo que se llama historia (gestas de la historia mundial). Historicidad quiere decir la “estructura de ser” del “gestarse” del “ser ahí” en cuanto tal, sobre la base del cual, antes que nada, es posible lo que se dice una “historia mundial” y pertenecer históricamente a la historia mundial.”⁴² El ser *ahí* nos dice Heidegger es su pasado, y está inmerso en una interpretación tradicional de él y se desenvuelve dentro de ella.

Por lo tanto es primordial la comprensión del ser *ahí* a través de la lectura del pasado; esta idea es, justamente, la que dará pauta al desarrollo de nuestra

⁴⁰ Ídem.

⁴¹ *Ibíd.* Pág. 631

⁴² HEIDEGGER, Martín Op. Cit. Pág. 30

investigación; toda vez que, a partir de nuestra interpretación, se abrirán los conceptos a discutir.

Entonces resulta que para comprender nuestro ser, debemos comprender nuestro "curar" de manejar un ente, que en este caso puede o no ser sensorialmente captado, es decir, puede ser un objeto material pero también puede serlo una idea, en cuyo caso se circunscribiría en la significación que adquiere mediante el lenguaje. Pero además debemos comprender nuestro "procurar" por los otros individuos, mismos que, pueden o no estar en posesión de su propio ser *ahí*. Tal comprensión debe llevarse a cabo considerando la temporalidad de nuestro ser *ahí* como ese "vivir para la muerte", lo que dará pie a ubicarnos en un "ser en el mundo" en el modo de la propiedad, que no es el de la cotidianidad del uno, significado por la publicidad y la medianía; sino el más auténtico modo del "sí mismo" como solipsismo, como mismidad que representa el sentimiento de angustia. La angustia sentida por la posibilidad de "ser en el mundo" ora impropriamente como "uno mismo", ora propiamente como "sí mismo" en la más rigurosa identidad.

Empero debemos hacer mención que el sentimiento de angustia en muchos casos puede llegar a confundirse con el temor; dado que ambos se relacionan en cuanto que entrañan algo.

Precisamos pues que lo que atemoriza, es siempre un ente intramundano y amenazador que se desaleja cada vez más respecto de determinado "sitio" que ocupe en el "paraje", como ya se ha explicado no necesariamente tiene que ser un 'desalejarse' materialmente en el existenciarío "mundanidad" (el todo de referencias de los útiles por mor de existir) en cuyo caso está definido por nuestro vital interés. "En cambio, el que se angustia no sabe de qué se angustia, y cuando la angustia ha pasado [...] suele decir que se había angustiado "de nada"."⁴³

Pero en realidad, lo que angustia no es un ente intramundano, sino el "ser ahí" mismo como condición de posibilidad de todo ente intramundano. En suma, lo que angustia al ser *ahí* es su "ser en el mundo", su ser posibilidad más peculiar de poder 'ser en el mundo' propiamente o impropriamente...

Justamente es en este punto en el que se van concretando los planteamientos hechos en tanto el ser de las cosas como la *esencia* que es captada por la conciencia como posibilidad de construcción de la realidad. Sin embargo hemos expresado ya el interés de colocarnos en una perspectiva que considere que es precisamente la *existencia* la que precede a la *esencia*, y en la cual se señala que el hombre empieza primero por existir y que, por lo tanto, será él mismo quien se construya como proyecto, quien asuma su responsabilidad de tomar las decisiones en su propia existencia.

Todas estas cavilaciones filosóficas centran su atención en el problema del ser, pero la cuestión que debe ser discutida a la par, será justamente el ser de la pedagogía. Si es que quepa en el sentido de la expresión que se trate de dos objetos delimitados

⁴³ GAOS, José Op. Cit. Pág. 56

uno por el otro y en cuyo vínculo se halle la posesión de de ese uno hacia el otro, en otras palabras; la posesión de la pedagogía sobre su ser.

De antemano comprendemos que “el fundamento del filosofar y, por consiguiente, de la existencia misma que en el filosofar se aclara, es la busca del ser. Esta busca implica la carencia de lo que se busca, inquietud, insatisfacción, en una palabra, finitud. Lo que se busca está irremediabilmente *más allá* de la busca, es trascendente. En efecto, cuando parece que se ha alcanzado el ser, se advierte de inmediato que se ha alcanzado sólo un *determinado ser* y que el ser verdadero está más allá de este último, al cual abraza y engloba dentro de sí.”⁴⁴

En este caso nos interesa la búsqueda del ser de la pedagogía, la respuesta a la pregunta ¿qué es pedagogía?, ¿qué sentido adquiere es en la interrogante anterior? Son carencias que, desde la perspectiva de Karl Jaspers, nos harán recorrer el camino de la filosofía para buscar la verdad, no para poseerla. Por lo tanto “[las] preguntas son más esenciales que [las] respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta.”⁴⁵

Es imprescindible sin embargo, hacer mención de los planteamientos que significarán nuestros conceptos en el desarrollo de este trabajo.

Hemos visto ya la ontología que hace el hombre para devenir en *Dasein* y comprender a los otros y a los útiles. Asumimos por lo tanto que la pedagogía se coloca en un plano simbólico que, justamente, nos posibilitaría servirnos de ella para transmitir la cultura. Y ella, la cultura, al igual que la educación y la formación, como formas culturales que significan la práctica humana, ya que a través de ellas, se transmiten los saberes y por lo tanto la realidad. Entonces se trata de entes que conforman el Mundo como representación simbólica y de los cuales los hombres pueden servirse puesto que es únicamente el hombre quien puede –mediante la reflexión ontológica, ser *Dasein*.

Hemos expuesto ya el sentido que pretende alcanzar esta construcción metodológica con respecto del Ser y el método de la fenomenología, por lo tanto y por que el trabajo lo amerita, concluimos en este punto con el análisis de “Ser y Tiempo”, considerando que apenas hemos logrado un esbozo en el intento de desentrañar y condensar en unas cuantas páginas una obra tan compleja como lo es la de Heidegger.

Entremos por consiguiente en la discusión filosófica y epistemológica que le es pertinente a la pedagogía para comprenderla e interpretarla de manera tal, que nos permita leer nuestra realidad histórica en pos de una práctica pedagógica reflexiva interesada en rescatar la dignidad humana en un mundo cada vez más pragmático y deshumanizado.

⁴⁴ ABBAGNANO, N. Y A. VISALBERGHI Op. Cit. Pág. 631.

⁴⁵ JASPERS, Karl La filosofía desde el punto de vista de la existencia. México 1953, FCE. Pág. 11. Los corchetes indican una modificación a la obra para fines de utilización en el presente trabajo. En el original [su] refiriéndose a la filosofía como “ir de camino”.

1.2 Ser y saber:

Construcciones categoriales entre lo ontológico y lo epistemológico.

En el apartado anterior hemos analizado el concepto existencial *ser ahí*, cuya esencia es la existencia; articulado en relación de los seres intramundanos y conformándose al curarse de utilizar útiles así como del ver por los otros “seres ahí”, del encontrarse y del comprender, del interpretar y el lenguaje. Hemos puesto de manifiesto además que todo “ser ahí” es arrojado a la cotidianidad y que “inmediata y regularmente” tiende a la forma de ser “impropia” del “uno”, favoreciendo así la reproducción de “habladurías” empujadas de lado a otro por la “avidez de novedad”, habladurías en que el “uno” simula comprenderlo todo y en que descarga de responsabilidad y obligación al “ser ahí”.

De tal manera y una vez identificadas las características pertenecientes a los entes y las propias del “ser ahí”, sentadas las bases y las palabras que (por necesidad de mantener la distinción) los nombran, en tanto que aquellas que refieren al “ser ahí” son los existenciales, las que mientan a los entes son categorías. En este punto asumimos la necesidad de retomar antes que nada el concepto de Pedagogía como una categoría a saber. Categoría en tanto que hemos visto que el lenguaje se constituye como un útil a la mano que da sentido al “ser ahí”.

Pues bien, el siguiente apartado abordará en un primer momento, la relación que guardan, en el todo de la filosofía, aquellos planteamientos del Ser de la ontología con la epistemología; y cómo es, precisamente, que la epistemología se desprende de su sentido filosófico primario para adjudicarse un estatus de juez mediante el cual va a determinar el carácter de validez del conocimiento frente al saber, en vías de construir y de sustentar un método universal aplicable a todos los ámbitos epistémicos. Ese método es el científico, justo con el cual se han de conformar las ciencias, naturales y humanas; siempre pasando por el microscopio de lo medible, de lo verificable, lo cuantificable...

En un segundo momento centraremos la discusión en torno al problema del conocimiento, su construcción y su delimitación, lo que nos llevará a ampliar los horizontes para interpretar a la pedagogía, que, como forma cultural, será menester abrir el sentido partiendo de la comprensión de su fenómeno, tratando de descubrir su esencia, lo que la hace ser pedagogía.

Bajo este tenor consideramos que “la investigación es un proceso reflexivo que no toma la forma lineal sino que está lleno de accesos y salidas, de avances y retrocesos, de obstáculos y rupturas, los cuales sólo son percibidos de manera intelectual. Hablamos de intelectualidad en el sentido del despliegue de una conciencia individual que hace abstracción y plantea críticas al mundo. Aunque así sea, la investigación como actitud concreta frente a lo real permite darle un sentido. La afirmación de que la investigación es una construcción de la realidad es válida entonces, pero hay que mantener cierta

cautela si no se quiere que sea una frase vacía; hay que ampliar sus horizontes para que no quede como un privilegio sino como una necesidad.”⁴⁶

Por lo tanto, para el desarrollo de esta investigación retomamos los planteamientos de Gerardo Meneses con respecto a la discusión epistemológica de la pedagogía, y en los que precisa tres puntos claves que asume serán los ejes de análisis: primero que no podemos hablar de una sola epistemología; segundo, que no se puede hacer epistemología de la educación, sino de la pedagogía; y tercero, que no podemos confundir a la epistemología con la teoría del conocimiento. Recalamos por lo tanto, la necesidad de que, a pesar de la confusión, de la ambigüedad y hasta de la apatía que suele presentarse en lo tocante al tema, debe prevalecer la argumentación, pero sobretodo la reflexión hacia el mismo; “pero cuando decimos reflexión no estamos hablando de una especulación más que brote espontáneamente de nuestra cabeza, sino de una perspectiva de trabajo que permita esclarecer, precisar y hasta sistematizar el complicado vínculo epistemología-pedagogía con una intención metodológica.”⁴⁷

De aquella confusión que suele presentarse a la par de la indiferencia, es imprescindible indagar en el hecho manifiesto en el espacio universitario; y que es evidenciado por quienes están involucrados en el estudio de la pedagogía. Así, la investigación pedagógica se plantea y discute las bases epistemológicas de nuestra práctica; y es, justamente, en este terreno en el que se hace presente la imposibilidad o el estancamiento de la conceptualización por parte de los estudiosos, imperando al mismo tiempo la idea de que si tiene algún sentido, en este comienzo del siglo XXI, profundizar y reflexionar el carácter epistemológico bajo el cual se circunscribe la pedagogía. Tal desesperanza podría tener principio en la configuración de lo real que hoy día corresponde a demandas económicas capitalistas, bajo una forma de realidad pseudoconcreta en la que el hombre es reducido a prácticas utilitarias⁴⁸ y la educación vista meramente como un producto al que se consume y se le desecha.

Así pues, de esa vital necesidad de debatir el vínculo de lo pedagógico con la epistemología, podemos comenzar diciendo que en el transcurso de la historia de la filosofía su principal división se generaba desde dos perspectivas que posibilitaban la comprensión de la humanidad: por un lado una teoría de la realidad, por el otro una teoría del conocimiento. De ello la epistemología y la ontología como el todo de la filosofía.

En la primera parte de este trabajo hemos expuesto el carácter ontológico que permite al hombre interpretar y comprender su realidad bajo la significación del

⁴⁶ MENESES Díaz, Gerardo. “Epistemología y pedagogía” En: Epistemología y Objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia? Plaza y Valdez Edit. UNAM 1997, Pág. 42

⁴⁷ Ídem.

⁴⁸ “La pseudoconcreción es precisamente la existencia autónoma de los productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria. La destrucción de la pseudoconcreción es el proceso de creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción” KOSIK, Karel, *Dialéctica de lo concreto.*, pág. 36-37. Citado en MENESES Díaz, Op. Cit. Pág. 43.

lenguaje, por lo tanto (y retomando los planteamientos de Heidegger) al igual que la filosofía, la ontología y la epistemología son indisociables del hombre.

Mantener esta propuesta es difícil sin embargo, sobretodo por la complejidad que sus discusiones generan aunado a la imprecisión en la conceptualización de los términos. No obstante en esta parte de la investigación enfocaremos nuestro análisis en la discusión en torno al problema de la epistemología.

De esta manera “en torno a la noción ‘epistemología’, no hay consenso en la forma de entenderla y esto provocó (y ha provocado) mil y una alevosías y confusiones en el uso que se hace de la misma. Este no es un problema únicamente lógico, no puede explicarse por sí mismo, esto es, desligado de su historia o aislado de las condiciones sociales que lo posibilitan y del transfondo implícito que se revela cuando lo examinamos relacionándolo con el devenir histórico de diversos contextos sociales.”⁴⁹ Sin embargo porque han sido individuos pretendidamente con carácter de científicos quienes han empleado el término y a la vez generado confusión y caos conceptual.

Empero debemos detenernos, si es que pretendemos una comprensión auténtica de la epistemología, en conceptualizar a la filosofía, puesto que a través de ello daremos significado a otras tantas formas culturales en las cuales se construyen y reproducen los saberes, para así abrir el sentido del conocimiento, de la validez, de la ciencia.

a) Conceptualización del término Filosofía.

Literalmente *filosofía* puede traducirse como *amor por el saber*, esta es una concepción que desde la antigüedad se ha mantenido hasta nuestros días, sin embargo si queremos profundizar en el tema, no podemos reproducir lo que el sentido común ha hecho con las nociones.

Tampoco podemos abordar a la filosofía desde el prejuicio de que su reflexión queda únicamente al alcance de los “grandes” eruditos o de los intelectuales, en cuyo caso prejuicio de tendencia pedante construido históricamente en una época en que la *intelectualidad* adquiere un carácter de renombre y popularidad en los espacios científicos, así, más que favorecer y propiciar una reconfiguración de los sentidos de realidad, los ya establecidos únicamente se reafirman mediante grupos de élite que dominan y someten a los individuos en dimensiones extremas, individuos que, por el hecho de ignorar su propio devenir, son atados a una imposición de lo real.

Quizá ha sido precisamente esa idea de pedantería y elitismo, difundidos en gran medida por sentido común, lo que ha modificado la noción de filosofía; adjudicándole un carácter de inmenso tedio e incluso el filosofar como una obsoleta e innecesaria práctica que por lo demás requeriría *un tiempo* que podría ser empleado en asuntos de vanguardia tecnológica, en una cada vez más rápida circulación de información y en que

⁴⁹ *Ibíd.* Pág. 44

recién aparecen artefactos, para luego, en un abrir y cerrar de párpados ya hay uno nuevo que les desecha, es el síndrome de la aceleración.⁵⁰

Sin embargo y aun cuando no sabemos "...nada de filosofía, estamos ya en la filosofía, porque la filosofía está en nosotros y nos pertenece y, por cierto, en el sentido de que filosofamos ya siempre. Filosofamos incluso cuando no tenemos ni idea de ello, incluso cuando 'no hacemos' filosofía." ⁵¹

En este sentido, la filosofía se presenta como parte de la condición humana, por el mero acto de existir. Pero con este enunciado, se hace pertinente analizar la forma en que la filosofía se vuelve la esencia del Ser, es decir, la filosofía se presenta como característica esencialmente humana, por lo tanto el filosofar es una actividad que es indisociable de la existencia del ser, cuya consecuencia explícita resulta en la esencia del ser, lo que hace ser al ser, es el *Dasein* de Heidegger. En este caso, la cuestión planteada supone ya el acto de comprensión: por eso la filosofía es la condición esencial de la existencia, porque el individuo debe comprenderse a través de lo que está fuera de sí. Por tanto, la filosofía "...tenemos que ponerla en marcha en la existencia misma. Es, pues, menester un entrar en la existencia, un penetrar dentro de la existencia que en cada caso somos nosotros mismos. [...] En esa consideración antropocéntrica nos percataremos de que, cuando este ente que es el hombre, supuestamente enamorado de sí mismo, se pone a sí mismo en el centro, cuando ese ente está en su propio centro, lo que de verdad resulta es que, conforme a lo más íntimo de sí, ese ente es excéntrico, es decir, que por la propia esencia de su existir, de su *Existenz*, nunca puede estar objetivamente en el centro del ente. Pues esto es precisamente lo que el filosofar pondrá de manifiesto, a saber: que es precisamente en virtud de esa su más íntima esencia por lo que el hombre se ve arrojado fuera de sí mismo y más allá de sí mismo y no puede ser en absoluto propiedad de sí mismo."⁵² Podemos hablar entonces de comprensión, en tanto el individuo da cuenta de esa esencial necesidad de arrojarlo fuera de sí, es decir, mirar desde su interior todo lo que es por todo aquello que está en lo otro.

Siguiendo la tradición de la época clásica, la etimología de la palabra filosofía está compuesta "de *sophía* y *philêin* (*phílos*), es decir, de sabiduría y amar; en plan de abuelo y un tanto sentimentalmente suele traducirse: amor a la sabiduría. Pero esto en el fondo no quiere decir nada y, por tanto, hemos de tratar de arrancar al término el sentido que los griegos entendían al escuchar el término en el uso vivo de él."⁵³

A la palabra *sophía* le pertenece el adjetivo *sophós*, que podría entenderse como 'aquel que tiene instinto para lo esencial' es decir, es el individuo que, con el simple hecho de enfrentarse a una cosa, puede entenderla inmediatamente: el *sophós* 'entiende a fondo algo', y entonces, dice Heidegger "Sophía se dice, por tanto, originalmente del trabajo artesano."⁵⁴ A partir de estos enunciados, podemos dar cuenta que el sentido

⁵⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida* Gedisa Editorial, Barcelona 2007.

⁵¹ HEIDEGGER, Martin. *Introducción a la filosofía*. Tercera Edición. Edit. Frónesis Cátedra Universitat de València. Pág. 19

⁵² *Ibid* Pág. 25, 26

⁵³ *Ibid*. Pág 35.

⁵⁴ *Ídem*

griego de *sophós* se refiere al artesano experto, que, justamente, por ser experto en su actividad, la conoce a fondo.

“Esta expresión *sophía* se transfiere después también a la poesía y a la música y en general a todo lo que (o de lo que) en algún sentido puede entenderse y, correspondientemente, puede ejecutarse. El mismo significado de *sophós* tenía al principio también la expresión *sophistés*, y así se llamaba a los siete sabios. ‘Sofista’ no tenía originalmente un sentido despectivo, negativo. Con lo que mejor pueden traducirse las expresiones griegas *sophós*, *sophía*, *sophistés*, es con los términos ‘entender’, ‘entendido’, ‘entender a fondo’, aunque no con la expresión ‘entendimiento’.”⁵⁵

Mencionamos además que dentro de la expresión *sophía* se incluyen tres aspectos: primero el entender a fondo, recuperando ese sentido del artesano; segundo, el entender con instinto inmediato; tercero, el entender como saber y poder algo de una forma ejemplar. “El entender se restringía, pues, inicialmente a la esfera del ejercicio de los oficios manuales, habiendo de tenerse presente que al principio el trabajo manual ocupaba en la existencia, es decir, en lo tocante a la relación básica con las cosas, una posición y función centrales, completamente distintas de lo que hoy podría vislumbrar un literato de una gran ciudad. Y sólo porque ese entender en el contexto de los oficios manuales latentemente era ya un entender (inmediato y determinante) del conjunto del mundo, sólo por eso pudo después la expresión *sophía* ampliarse y significar cualquier entender, en especial el entender de las posibilidades básicas de la existencia en conjunto, el conjunto de las cosas se tornan manifiestas al hombre. Y eso es lo que hay que entender como *paideía*. Por eso durante mucho tiempo el término filosofía fue en la Antigüedad sinónimo de *paideía koinôs*, que aproximadamente podemos traducir con el término ‘formación’, pero no con nuestra actual expresión ‘formación general’.”⁵⁶

En las líneas anteriores se vislumbra pues un primer acercamiento de la filosofía con la pedagogía: el entender de las posibilidades de las cosas inherentes al hombre fue nombrado en la antigüedad como *Paideía*, que en nuestra lengua tendría un equivalente aproximado con la noción de *Formación*. De tal manera será necesario descubrir el objeto de estudio de la pedagogía, luego de los debates que desde el sentido común suelen presentarse en los estudiosos de la misma: educación o formación.

Pero entonces ¿cómo trastocan los discursos filosóficos a la pedagogía? ¿Qué posibilidades de existencia se tienen en los discursos pedagógicos? Evidentemente depende sobre todo del momento histórico en que se lea a la pedagogía.

Luego de este breve análisis de las posibilidades filosóficas del hombre, de la realidad, de la ontología y por lo tanto de la epistemología, desprendemos de ello que, por lo que respecta a esta última y dada su etimología, abordaremos la cuestión del conocimiento y del saber en tanto que es a través de ellos en que significamos el Mundo.

⁵⁵ *Ibíd.* Pág. 36

⁵⁶ *Ídem*

b) Distinción de las nociones conocimiento y saber.

Hacemos aquí mención de la importancia de indagar en torno al problema del conocimiento, ya que éste se circunscribe como categoría fundamental, en tanto que, "...se dice de él que el hombre sólo al conocer puede establecer los elementos y las relaciones dadas en la realidad, con la intención no sólo de reconocer su existencia, sino más aún con la intención de transformar esa realidad. El hombre que no se preocupa por conocer no vive la realidad aunque esté en ella; en este caso se le ubica sólo como un objeto (cosa) más de la realidad y no como aquel que la crea, la destruye y la reconstruye"⁵⁷

Aquí aparece nuevamente el carácter existencial del conocimiento puesto que posibilita la comprensión exegética que hemos expuesto en la primera parte; el hombre se comprende de forma destructiva para dar una nueva significación a lo real. Y por lo tanto, en el ámbito de lo epistemológico, se ha indagado las formas en que puede concebirse el conocimiento.

Sin embargo, debemos aclarar que no podemos usar indistintamente los términos *saber* y *conocimiento* sin hacer una reflexión de los mismos. Por lo que aquí respecta, debemos detenernos en la diferenciación de ambas nociones a fin de construir nuestras categorías que darán sustento a nuestra investigación. Para lo cual esbozamos una visión de lo que Luis Villoro analiza en su obra *Creer, saber y conocer*, y en la que nos presenta una discusión epistemológica con una fuerte tendencia de carácter semántico.

"En castellano existen dos verbos que suelen usarse con el mismo significado: 'conocer' y 'saber'; igual acontece en otras muchas lenguas: 'cognoscere' y 'scire' en latín, 'conaitre' y 'savoir' en francés, 'kennen' y 'wissen' en alemán. Esta distinción semántica puede orientarnos para descubrir otra de importancia epistemológica, que no se ha presentado aún con claridad, debido tal vez a que los principales análisis de los conceptos epistémicos han sido escritos en inglés, lengua en que esa distinción se ha perdido."⁵⁸

Para Villoro, la distinción entre ambas nociones radica en la posibilidad de aprehensión inmediata y directa del objeto por parte del sujeto.⁵⁹ En este sentido, el conocimiento es presentado como un conjunto de complejas experiencias directas con el objeto de conocimiento, es decir, el conocimiento rebasa la aprehensión inmediata sensorial aunque no se desprende de su carácter empírico: de una u otra forma debe ser *sentido* o *vivido* por el sujeto. Así, nos menciona algunos ejemplos en los que refiere que es posible conocer un objeto o a una persona sin saber nada o casi nada de ellos,

⁵⁷ MATA García, Verónica "La determinación del pensamiento hipotético-deductivo en la construcción del conocimiento" En HOYOS Medina, Carlos Ángel. Op. Cit. Pág. 119

⁵⁸ VILLORO, Luis *Creer, saber, conocer*. México Siglo XXI. Pág. 197

⁵⁹ Hemos tratado de referirnos más a "individuo" que "sujeto" debido a que en este parecer, el hombre pierde singularidad cuando se introduce en el proceso de conocimiento en pro de una aprehensión de la realidad. Más adelante serán analizados términos como *persona*, *sujeto*, *individuo* todos ellos tratando de aprehender al hombre desde particulares visiones. No obstante, si hemos de colocarnos en la discusión de los modos de conocimiento es necesario referirnos al ser humano como "sujeto" en interacción con el "objeto" al cual ha de conocer.

empero, nos indica, lo inverso de ninguna manera es garantía de conocer: puedo saber mucho de algo sin siquiera conocerlo. De esta forma se vislumbraría el carácter que se confiere tanto a uno como a otro.

De ello tenemos que el saber puede versar sobre características específicas de un objeto, tratándose de abstracciones que se elaboran sobre la cosa. En cambio el conocimiento, desde esta perspectiva, es más una multiplicidad de experiencias que se integran en una unidad "conceptual", es decir, la experiencia directa a través de los canales sensoriales y que puede ir desde el simple "encontrarse" hasta el "vivirlo" como en un terreno en el cual se puede explorar.

Dada la complejidad que le pertenecería –nos dice Villoro, el conocimiento adquiere el adjetivo de cuantificable, por eso puede ser en mayor o en menor medida conocido el objeto y por ende, puede tenerse un mayor o menor conocimiento.

No obstante, para poder conocerlo, el objeto debe poseer tres cualidades: primero ser un objeto "real", segundo presentarse en múltiples eventualidades en las que interactúe con el entorno de "lo real" y tercero, en esas múltiples formas de darse el objeto mantener una particularidad que se presente a modo de conferirles en una sola unidad.

Así entonces, luego de una revisión a los diálogos de *Menón* y *Teetetes*, Villoro concluye que el conocimiento es una cuestión de práctica, es decir, conocemos porque tenemos la necesidad de dirigir nuestra práctica de forma que sea adecuada para cada uno de nosotros como sujetos. En este sentido la práctica será precisamente la forma en que habremos de vivir a partir de nuestro conocer, la forma en que nos colocaremos en el mundo. Y es que... "Antes de cualquier saber que describa cómo es el mundo, ¿no nos interesa acaso un conocimiento que oriente nuestra acción en él? Queremos conocer, ante todo, por motivos prácticos; nos interesa saber porque, de lo contrario, no podríamos actuar ni, por ende, vivir."⁶⁰

Tenemos por lo tanto un primer concepto en torno al conocimiento que se basa en la consideración de una actividad que se gesta a partir de lo empírico. Es decir, toda aquella información que el sujeto cognocente puede percibir a través de sus sentidos, luego entonces, este conocimiento es asimilado por el sujeto a modo de dar sustento al conjunto de sus creencias que le darán significado a su práctica en el mundo. Así podemos hablar del saber como una articulación de creencias a partir de lo conocido que nos posibilitará posicionar en el mundo, a la vez que nos ata a una configuración de *lo real*. Desde esta perspectiva tanto saber como conocer son mirados como dos procesos que se complementan y que, por lo tanto, de ninguna manera pueden desvincularse.

Remontándonos a Platón, tendríamos también que el conocimiento se concibe como una atadura a la *realidad*,⁶¹ en la que se asegura con firmeza el acierto de nuestras

⁶⁰ *Ibíd.* Pág. 17

⁶¹ En un sentido ontológico del saber, Parménides consideraba que "sólo son concebibles tres métodos en filosofía: asumir que la realidad necesariamente existe o es; afirmar que esa realidad no existe, o bien afirmar que a la vez es y no es, existe y perece, cambia y se mueve. Y concluía de ello que los dos últimos métodos quedan excluidos por el argumento de que sólo puede ser conocido lo que es, y que es imposible que al mismo tiempo no sea." MARTÍNEZ, José Luis. Grecia. El mundo antiguo. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Segunda reimpresión 1988, México. Pág. 253

creencias. "Si bien la creencia cierta basta para orientar nuestras acciones en el mundo, sólo si tenemos una garantía segura de que nuestra acción corresponde a la realidad, podemos confiar que la creencia no fallará; sólo entonces tenemos conocimiento."⁶²

Desde otra perspectiva, el saber para Abbagnano puede ser considerado como "conocimiento en general, y en este caso designa toda técnica que se considere adecuada para dar información entorno a un objeto, un conjunto de tales técnicas o, también, el conjunto más o menos organizado de sus resultados. W. James aceptó la distinción establecida por J. Grote (*Exploratio philosophica*, 1856, p. 60) entre conocer una cosa, una persona o un objeto cualquiera, lo que significa tener cierta familiaridad con este objeto, y saber algo en torno del objeto, lo que significa tener de él un conocimiento, limitado pero exacto, de naturaleza intelectual o científica."⁶³

Luego entonces, podemos inferir que la utilización de uno u otro término termina siendo de acuerdo al grado y a la especificidad en que el objeto es captado por el sujeto.

Así, siguiendo con los planteamientos de Villoro, al igual que Abbagnano, refiere a los estudios de Husserl con respecto a la distinción entre conocimiento por *familiarización* y conocimiento por *descripción*, en donde el primero está principalmente colocado en la captación de datos o de información acerca del objeto de forma exclusivamente sensorial; en cambio, el segundo trasciende lo inmediato puesto que implica descripciones que integren una unidad: "conocer es integrar en una unidad varias experiencias parciales de un objeto."⁶⁴

De esta manera es posible conceptualizar el conocer en sentido estricto, como "aprehensiones sucesivas de lo mismo" en diferentes circunstancias mediante la experiencia, nos ubicamos en un punto en el que el saber y el conocer son diferenciados en primer lugar porque el saber se presenta como 'creencia' justificada en razones 'objetivas' en tanto que el conocimiento se justifica a través de la experiencia, del encuentro repetido sobre el objeto.

Empero a estas distinciones, Villoro conviene sobre tres puntos de encuentro entre el saber y el conocer:

Primero: "Tanto el saber como el conocer pueden considerarse, por lo tanto, como formas de creencia. A semejanza del saber y de la creencia proposicional, el conocimiento personal supone el haber aprehendido en algún momento el objeto o situación objetiva conocidos; a diferencia del saber y de la creencia proposicional, exige que esa aprehensión sea personal y directa.[...]"

(Segundo) Tanto al saber como al conocer, obtenemos la garantía de que nuestras disposiciones estarán determinadas por lo que realmente existe y no por lo que simplemente creemos que existe. La diferencia está en que el saber exige una garantía *objetiva*, válida para cualquiera, el conocer, en cambio se acompaña de una garantía *personal*. Pero tanto al saber como al conocer, estamos en condición de realizar, con nuestras acciones, nuestros fines. Ambos son guías seguros en la práctica. Por eso el

⁶² Ídem

⁶³ ABBAGNANO, Nicola Diccionario Filosófico, Pág. 932

⁶⁴ Villoro pag- 202

acierto reiterado en la práctica permite comprobar que efectivamente se sabe o se conoce. [...]

(Tercero) Al saber tanto como al conocer, el sujeto tiene el acierto 'amarrado', 'encadenado' a su arbitrio: porque cuenta con una 'herramienta', con una 'clave' que le permite alcanzar la realidad. En el saber, la clave es la justificación objetiva, en el conocer, la experiencia personal. La justificación objetiva es criterio de verdad de lo sabido, la experiencia, captación de la realidad de lo conocido. En uno y otro caso el instrumento para alcanzar la realidad debe ponerse a prueba, de continuo, para asegurarnos de su poder. En el saber, debemos comprobar nuestras razones con puntos de vista distintos y considerar alternativas posibles, antes de aceptarlas como fundamentos seguros; sólo cuando comprobamos que resisten razones en contra sabemos. En el conocer, debemos confirmar una experiencia con experiencias sucesivas, de modo que todas puedan integrarse en una unidad; sólo cuando comprobamos que las experiencias concuerdan, conocemos. En uno y otro caso, las razones o las experiencias comprobadas nos dan la garantía, objetiva o personal, para acertar con la realidad."⁶⁵

Tenemos por lo tanto, que en razón de esto el conocer es una actividad eminentemente personal e intransferible, que se diferencia del saber en tanto que éste, "...es necesariamente parcial, el conocer aspira a una totalidad."⁶⁶

Desprendemos de ello que conocer, en su sentido más rico, es la comprensión del objeto desde una postura fenomenológica que trasciende lo inmediato para indagar entre el ser y el parecer de las cosas, siempre en vías de captar su esencia. Desde esta postura el saber puede ser interpretado como las abstracciones que se llevan a cabo y que se integran a aquélla unidad "conceptual" del objeto conocido.

Así, "conocer realmente un objeto supone formarnos un 'cuadro' general acerca de cómo es el objeto y no sólo de cómo aparece a la aprehensión inmediata. Tal vez uno de los orígenes de la diferencia entre 'ser' y 'aparecer', propia de muchas filosofías, se encuentre en el uso diferente del verbo 'conocer', por una parte, y de los verbos 'ver', 'oír', 'sentir', por la otra. Siento, veo, oigo, datos sensoriales, es decir, modos como aparece un objeto; conozco, en cambio, el objeto como una unidad, el cual se comporta, reacciona y se muestra en distintas facetas, tal como es en muchas presentaciones."⁶⁷

Parecería hasta este punto que por el hecho de versar sobre justificaciones objetivas y por lo tanto comprobables para todos, el saber pueda adquirir menor valor sobre el conocimiento, conocimiento legitimado siempre en la posibilidad de justificarse mediante la experiencia directa que, precisamente por ser personal, es intransferible entre los sujetos.

Sin embargo –y esta sentencia nos abre un cúmulo de posibilidades, hay una modalidad del saber que le otorgaría aún un sentido más general:

"Si 'conocer' se distingue de 'saber que...' [es decir, de proposiciones que podemos referir del objeto]. Entre 'conocer' y 'saber hacer...' hay, sin embargo, ciertos puntos

⁶⁵ *Ibíd.* Pág. 220

⁶⁶ Villoro pág. 205

⁶⁷ Villoro pág. 202

comunes. Ambos se refieren a una capacidad o habilidad específica. Con todo, las capacidades que suponemos en quien conoce son de tipo intelectual, teórico o reflexivo; 'saber hacer', en cambio, puede referirse a cualquier tipo de habilidades o capacidades, sean prácticas o teóricas, reflexivas o no"⁶⁸

Pero no podemos olvidar el análisis que a su vez realiza Meneses en su trabajo "Epistémica" con respecto a los términos saber y conocer, y llevado a cabo partir de lo esbozado por Villoro: desde una remontada tradición filosófica que se presenta en el Teetetes y en la cual el conocimiento se refiere a un hecho o proposición que en la lengua castellana puede traducirse como *saber*. De esta aseveración analiza luego las funciones que sobre el conocimiento realizarían la Ciencia y la Filosofía: la génesis y la explicación causal a la primera, la validez y la justificación a la segunda. Para de ello inferir que es imprescindible diferenciar entre *creencia*, *saber* y *conocimiento*, siempre afirmando que debe considerarse la fundamentación en *hechos reales* que puedan ser verificables y comprobables por cualquiera. El saber entonces se concibe como una creencia verdadera justificada en razones objetivas.

De tal suerte recalca la importancia de observar una característica que el *saber* conlleva en el ámbito de lo social: si hemos analizado que el conocimiento es intransferible por tratarse de un asunto eminentemente experiencial y por lo tanto personal, no ocurre lo mismo con el *saber*, ya que es a través de la socialización que puede ser reproducido, justificado y, desde luego, validado.

Luego entonces resulta de gran importancia resaltar que a través de la socialización se conforman las *comunidades epistémicas*, mismas que se posicionan como productoras y reproductoras de ciertos saberes o "conceptos epistémicos". Y es que "todos somos sujetos epistémicos respecto de ciertas razones y, por ende, respecto de ciertos saberes y no respecto de otros. Por lo tanto todos formamos parte de determinadas comunidades epistémicas [...] Cada comunidad epistémica delimita, así, un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone."⁶⁹ Es ahí donde Meneses apunta en observar el hilo conductor entre el saber y la pedagogía, en relación tal que, desde luego, también incluye a la educación.

"El sentido de la educación es justamente convertir a los individuos en sujetos pertinentes del saber; su meta es lograr que la mayoría de los hombres no quede excluida de las comunidades epistémicas de la sociedad a la que pertenecen. Así, la educación es el proceso para adecuar las sociedades epistémicas a la sociedad real. El ideal regulativo, último de toda educación sería convertir a todo hombre en miembro de una comunidad universal a la que fuera accesible todo saber humano."⁷⁰

De tales planteamientos conviene profundizar para no caer en interpretaciones que consideren la problemática de las comunidades epistémicas y su "accesibilidad" (como señala Meneses) como algo puramente lógico, sino como un asunto histórico y social.

⁶⁸ Villoro pág. 206

⁶⁹ Villoro, Luis. Citado en MENESES Díaz, Op. Cit. Pág. 155

⁷⁰ Villoro, Luis. Citado en MENESES Díaz, Op. Cit. Pág. 156

Para ello discute la crítica que de la Modernidad hace Lyotard en "La condición postmoderna. Informe sobre el saber" y en la que se muestra un complejo mecanismo en el cual el saber es colocado al servicio de la esfera privada y en el que, precisamente, los decididores y productores del saber establecen una lógica de entrada y salida de información. Así el saber es mirado como un producto para ser consumido. Como un mecanismo de poder que obliga a la conmesurabilidad, es decir, a "ajustarse" al molde necesario para el óptimo funcionamiento de "la máquina". En este caso, el saber debe ser traducible al lenguaje de las máquinas.

Desde otro ángulo pero no menos punzante, es presentada de igual forma la postura que asume Luhman con respecto al sistema educativo. Lo mismo con Lacan en cuanto a la perversión del saber. Nietzsche con la Gaya Ciencia. Foucault con la discusión de los discursos, la episteme y los dispositivos de subjetividad en su crítica a la modernidad. Empero esta discusión la abordaremos en otro capítulo dedicado a las crisis de los metarrelatos en los cuales la ciencia ha provocado escepticismo por su apresurada marcha en la acumulación del progreso.

Por lo que respecta a este apartado, inferimos que existen múltiples interpretaciones en torno al saber y al conocimiento y que, por tal motivo, su problematización no es un asunto sencillo. La postura que deseamos asumir entorno a ellos es considerarlos como posibilidades que se complementan en el proceso de aprehensión de la realidad. A la vez, consideramos que las definiciones aquí mostradas no tienen la intencionalidad de momificar nuestros objetos, antes bien, son abstracciones delimitadas de otros ámbitos de realidad de las cuales se pretende una relación dialéctica, una interacción en movimiento que a la vez daría pauta a más opciones de interpretación. Por ello deviene en un problema epistemológico y ontológico, dados los mecanismos en que logra construirse el conocimiento, al reafirmarse como única viabilidad de constitución de la realidad, en la que, por supuesto, el ser *ahí* debe comprenderse y anclarse *Por mor* de su existencia.

Aún así, consideramos que el análisis presentado por Villoro no queda exento de cuestionamientos o rupturas, claro está, de ninguna manera se pretende quitar el mérito que por su extensa obra ha logrado.

Y es que la discusión gira en torno a una construcción filosófica, dado que se elabora una red de conceptos en la que, consideramos por momentos, parecería que deviene en una idealización de los mismos que, inclusive, podría llegar a alejarse del contexto histórico. Y aunque es reiterativo en cuanto al no pretender construir conceptos "concluidos" que puedan presentarse como una totalidad, más bien como una construcción que elabora a partir de su lectura de la filosofía, lo que respecta a nosotros, hemos decidido que su referencia nos dará elementos que facilitarán nuestra propia interpretación del conocimiento y el saber, pero sin obligarnos de ninguna manera, a seguir tales planteamientos desde el sentido propio que él otorga, creemos pertinente no dejar las construcciones estáticas como verdades dadas a la comprensión, y en cambio preferimos asumir la responsabilidad de cuestionar para poder reconstruir nuestra perspectiva.

1.3 Problematización en torno a la epistemología de la pedagogía: Mirada poética a través de una ventana.

En los apartados anteriores hemos dejado de manifiesto la importancia que adquiere el análisis en torno a la teorización del conocimiento. Hemos referido también que, en lo que respecta, pueden diferenciarse términos como *epistemología*, *gnoseología*, *teoría del conocimiento* y *teoría de la ciencia*; todos ellos como construcciones que, mediante sus discursos, intentan fundamentar una interpretación de la realidad, siempre bajo la forma de discusión filosófica.

Así, en líneas anteriores, conceptualizamos al *saber* en dualidad con el *conocimiento*. Reiteramos pues la importancia de ambos conceptos, pero asumimos la necesidad de mantener nuestra atención en el primero, en tanto que es a partir del saber en que la práctica pedagógica alcanza sentido, precisamente por colocarse en el plano de la subjetividad, el lenguaje y la interpretación: ejercicio predominantemente hermenéutico.

Hemos visto ya en la Antigüedad que el saber contenía en sí mismo una idea de bien (ejemplo claro es lo representado en la alegoría de La Caverna) como la luz que extraería a los hombres de la incertidumbre de las sombras. En Parménides también se manifiesta en su construcción de realidad. De la misma manera, es en Platón que se evidencia el alcance a partir de la idealización del bien como un fin que debe lograr el alma. Aristóteles aborda en cambio, la interrogación sobre la esencia de las cosas, de lo que es a partir de lo que *no* es. Desde estas posturas el saber consistiría en un proceso "... a partir de dos virtudes: la verdad y la justicia. Todo saber, en tanto poseedor del bien, buscaba en sí mismo y era al tiempo, producto de un acto de justicia y así, generador de verdad; dado que el hombre justo lo es siempre; el hombre sabio siempre es, no puede decir mentiras porque el sabio ama la verdad, no se detiene en las apariencias de las cosas, busca las esencias."⁷¹

De ahí que recalquemos la importancia de una lectura filosófica para significar nuestra propia vida.

No obstante, y dada la magnitud de la temática, la teorización de los problemas del conocimiento no se formalizó como ámbito claramente especificado sino a partir del siglo XIX bajo el nombre de Epistemología:

"[...] la idea de una 'teoría del conocimiento' como ámbito claramente delimitado de la filosofía en la que más tarde se formará la 'epistemología', sólo surgió a partir del siglo XIX, en Alemania, con el surgimiento de la filosofía kantiana y la extinción o desplazamiento académico de las universidades alemanas de la filosofía hegeliana."⁷²

⁷¹ MATA, Verónica "Prólogo" en MENESES Díaz, Op. Cit. Pág. 3

⁷² FARFÁN Hernández, Rafael. "Límites y alcances de la epistemología crítica histórico-pragmática de la formación de un concepto" En MENESES Díaz. Op. Cit. Pág. 7

Pero en este sentido ¿qué significado buscamos atrapar con la idea de *teoría*? Y desde luego, ¿cómo es esa visión relacionada con la episteme? Debemos partir por lo tanto de una comprensión de lo que es la teoría:

“La palabra *teoría* tiene orígenes religiosos: *Theorós* se llamaba el representante que las ciudades griegas enviaban a las grandes celebraciones y juegos públicos. En la *theoría*, es decir, no más que mirando y contemplando, se absorbía el contenido de aquellas celebraciones, que venían envueltas en el aura de lo sacro. En el lenguaje de los filósofos, *theoría* pasó a significar la contemplación del cosmos. Como contemplación del cosmos la teoría presupone unos límites entre ser y tiempo que, con el poema de Parménides, fundan la Ontología y retornan en el *Timeo* de Platón: la teoría reserva al *logos* un ente purificado de todo lo inconstante e incierto y deja a la *doxa* el ámbito de lo perecedero.”⁷³

Por lo tanto el teorizar se convierte en una práctica de carácter fundamentalmente hermenéutico, puesto que a partir de ello, se interpretan los elementos que otorgarán sentido al objeto de la realidad; de tal manera posibilitará la construcción de categorías y conceptos que, articulados metodológicamente, intentarán construir un ámbito de lo real.

Pero también la teoría nos permite una ruptura de los límites de lo convencional, ya que es, precisamente ella, como “...representación de lo real, como su conocimiento aproximado, y es a través de ella que este real es explicado e incluso percibido. Sin ella lo real aparece como un caos, un mundo en el que los hechos se acumulan ante los ojos del observador. No es que en él no haya orden ni sentido, sino que este orden y sentido no se muestran a la simple observación. Cuando son descubiertas entonces sí permiten una observación significativa. La teoría, pues, va más lejos que los hechos que le son ofrecidos por lo real.”⁷⁴

Sin embargo no podemos casarnos con la idea de que lo únicamente necesario es la teorización, antes bien, debemos considerar que la construcción y transformación de la realidad sólo es posible mediante la práctica. Empero, recalamos, como alguien alguna vez cautelosamente sugirió: “mientras haya teoría hay posibilidad de práctica” y nosotros agregamos además esa imprescindible necesidad de transformación (mediante la voluntad) de lo real.

Retomando la cuestión, en el caso de la *teoría del conocimiento* –nos dice Rafael Farfán, no puede decirse que ésta siempre ha existido, sino que, antes fue discutido el conocimiento en la antigüedad por la tradición griega la que por medio del quehacer reflexivo, ubicó por vez primera la necesidad de indagar sobre aspectos de la realidad en prioridades que comenzaron con la *cosmología*, con el origen del mundo, con la forma en que nos relacionamos con el cosmos, los sentidos del mundo y la existencia sin construir propiamente una teoría.

⁷³ HABERMAS, Jürgen. “Conocimiento e interés” Universitat de València, 1997. Mostramos en esta cita las ideas que Habermas retoma de Bruno Snells.

⁷⁴ LIMOEIRO, Miriam. “La construcción de conocimientos”. Citado en MENESES Díaz, En HOYOS Medina, Carlos Ángel. Op. Cit. Pág. 82

Por ello señalamos que, etimológicamente, la epistemología (del griego Epistémé, conocimiento + logos, teoría) es la “rama de la filosofía que estudia el origen, la estructura, los métodos y la validez del conocimiento. El primero en haber usado el término “epistemología” parece haber sido J. F. Ferrier (*Fundamentos de la Metafísica: la teoría del conocimiento y el ser*), el cual distingue en la filosofía dos ramas: la epistemología y la ontología.”⁷⁵ Sin embargo sus investigaciones pueden además dividirse en tres temas: el acto de conocer y lo conocido, el desconocimiento o la ignorancia (agnoiología) y por supuesto el ser. Reconocemos, sin embargo, necesario el análisis de dichos planteamientos; no obstante, de aquellos trabajos de Ferrier es difícil rastrear siquiera la bibliografía, por lo que respecta a este trabajo, nos reservaremos a utilizarlo como dato histórico para referir a la aparición del término epistemología y al mismo tiempo reiterar que la discusión de la epistemología no puede llevarse a cabo de manera aislada o independiente de una discusión ontológica.

Ahora bien, de aquella polisemia a la que hemos hecho referencia existe el equivalente alemán de epistemología “*Erkenntnistheorie* [teoría del conocimiento], se encuentra en los escritos del kantiano K. L. Reinhold (*Versuch einer Neuen Theorie der menschlichen Vorstellungsvermögens*, 1791; *Das Fundament des philosophischen Wissens*, 1791), pero el término no llegó a generalizarse sino cuando lo adoptó E. Zeller (*Über Aufgabe und Bedeutung der Erkenntnistheorie*, 1862). En inglés, castellano, francés, italiano, etc., se usan también como equivalentes de “epistemología” las correspondientes traducciones de *Erkenntnistheorie*; también se ha propuesto para el mismo uso el término “gnoseología”, pero éste no se ha generalizado tanto.”⁷⁶

Por lo tanto existen diversas nociones que se relacionan desde diferentes perspectivas con el conocimiento, problematizándolo a su vez desde determinadas lógicas.

Gerardo Meneses analiza la diferencia entre epistemología, teoría del conocimiento, teoría de la ciencia, gnoseología y sociología del conocimiento, abordando los aspectos históricos en que cada una toma mayor auge bajo ciertas condiciones socio-culturales, las formas en que se relacionan entre sí y por supuesto, como es que se llega a preferir una de las otras.

“En términos históricos, los griegos del siglo V y IV a. de C., recuperadores de las culturas precedentes, son señalados como ‘...los primeros que cuestionaron el acto de conocer. Señalaron, por un lado, que se trata de una relación entre Sujeto y Objeto y plantearon, por el otro, que la teoría del conocimiento es inseparable tanto de una teoría del hombre cuanto de una teoría de la realidad.’”⁷⁷

Pues bien, hemos hecho mención y aunque nos mostremos reiterativos, de la cita anterior podemos reafirmar nuestra postura de vincular lo ontológico con lo epistemológico y como es que, a partir de esa constitución de la filosofía, puede leerse a la pedagogía, lo pedagógico y por supuesto a los pedagogos.

⁷⁵ RUNES, Dagoberto D., *Diccionario de Filosofía.*, Tratados y manuales grijalbo, Séptima edición, México.

⁷⁶ Ídem.

⁷⁷ MENESES Díaz, Gerardo. Op. Cit. Pág. 46

Retomando alguna cita que Meneses hace de Limoeiro es que “Lo más importante en esta distinción es que las categorías o conceptos –clave de un conocimiento ya organizado como teoría, que en la exposición nunca se encuentran al principio- no deben por eso ser considerados como puntos de llegada de la investigación sino, al contrario como verdaderos puntos de partida.”⁷⁸

Por lo tanto, asumimos la responsabilidad de partir de lo concreto para, en la problematización, surja la reflexión y reconstrucción de nuestras categorías.

Desde esta idea resulta interesante observar como las reflexiones en torno a la investigación y a la teorización de la pedagogía suelen representar un cúmulo de posibilidades de lecturas en cuanto a los estudiosos y su acercamiento se refiere: unas veces indiferencia o confusión, temor y angustia por las complejidades de los temas; otras de solemnidad y rigidez en las que se introyectaba un “verdadero” papel de investigador; unas más de absoluta apertura y sencillez por la visión heurística que nos colocaría en el plano de los filósofos antiguos. Si bien, quizá sea una parcelada visión esbozada en la localidad de un aula universitaria, no debemos dejar de lado, el que dicha situación sea reflejo de un enmarillado conceptual mucho más amplio y por supuesto de carácter histórico. Lo que se señala aquí es justamente el impacto que un entramado de signos tiene en los pedagogos en formación. Es común entonces que si evadimos nociones de suma relevancia como lo es la ontología, por lo que respecta a la epistemología no puede haber excepción:

“Los asistentes o participantes de los cursos se angustian, se confunden, se ilusionan, reniegan de la epistemología o, como en algún lugar sospechosamente se sugiere: construyen fantasías, mitos, o de plano actitudes prepotentes como diciendo: <<–¿Dios? Ah sí, ¡era epistemólogo!>>”⁷⁹ He aquí muestra alguna de la complejidad de la problematización de la epistemología con la pedagogía.

Sobre todo cuando los recién introducidos al tema provienen de una tradición científica que encaminara su formación, durante la educación previa a la universitaria, a dirigir su práctica –y su pensamiento, mediante la infalibilidad del método científico. Afortunadamente hubo verdaderos maestros que, con serenidad y sigilo, nos ayudaron a que nosotros mismos despojáramos nuestra mirada de los anteojos que, una nombrada “angustia epistemologista” nos hacia buscar en la pedagogía un rastro de científicidad.

En alguna ocasión aquella angustia –en solitario, nos hizo buscar la respuesta a lo que la epistemología se refería bajo el amparo de un científico de la conducta, que, desde su papel de docente en las aulas, nos demostraba su conocimiento de las teorías psicológicas y como es que podían relacionarse con la educación –deducíamos por lo tanto que también con la pedagogía. En su afán de moldear un pensamiento ciertamente debilitado y expuesto como ignorante de los temas pedagógicos, el bienintencionado especialista llevó la interrogante de abordar la construcción del conocimiento a la conclusión e invitación de “analizar” *la epistemología de una ventana*.

⁷⁸ Citado en MENESES Díaz, En HOYOS Medina, Carlos Ángel. Op. Cit. Pág. 80

⁷⁹ MENESES Díaz, “Epistémica” En. Op. Cit. Pág. 150

Utilizando una expresión de Carlos Ángel en la que cabría una exclamación interrogante ¿era posible que la epistemología fuese algo tan sencillo que podría resumirse en una frase que parecería no tener sentido? La respuesta no quedaba ni vagamente resuelta.

Es pues, en la medida de esa necesidad, construir una perspectiva que signifique a la epistemología para que de ello comprendamos la problematización en torno a la pedagogía en tanto la búsqueda de ubicarla como ciencia, práctica o arte.

Como ya lo hemos establecido, la epistemología se refiere al conocimiento (aunque debemos mantener a reserva la distinción que hicimos de éste con el saber, ya que de a poco se irá perfilando el carácter y el giro en la concepción), pero “el término no se refiere, sin embargo, siempre al mismo objeto: a veces (...) designa una teoría general del conocimiento, a veces una teoría regional del conocimiento, a saber una teoría del conocimiento científico.”⁸⁰

Por lo tanto, nos refiere Meneses, debemos hacer hincapié en que es el conocimiento el que se perfila como “piedra angular” de la epistemología y además que no debemos perder de vista como es que precisamente esta última se desprende de su sentido primario para concebirse no ya como la complementación de la ontología, sino como un ámbito específico en el que se verifica lo que ha de considerarse como conocimiento, sea éste científico o no.

Luego de establecer el modelo de conocimiento en tanto relación *sujeto-objeto*, nos lleva de la mano por un breve recorrido en la concepción del conocimiento, desde los clásicos como Platón y la idea de bien, Aristóteles y su lógica, Heráclito y su concepción de realidad en movimiento que a su vez va delineando la idea de razón formalizada por Descartes. El medioevo y las adaptaciones de los legados griegos a los dogmas religiosos del cristianismo. La reforma y la contrarreforma que abren la pauta para el advenimiento de la razón científica moderna. Las luchas de clases que otorgan posibilidad de transformación de la realidad por el sujeto cognoscente y que toman fuerza en Lutero. Hegel y la inclusión del sujeto de conocimiento como un actor social.

Pero Bacon y Descartes fueron el detonante en la sistematización del conocimiento, de ahí que fuese perfilando lo que desembocaría en la teoría del conocimiento.

“Es así como Locke –perteneciente a la tradición anglosajona- y Emmanuel Kant –representante de la tradición alemana- en un contexto de efervescencia de las ciencias naturales (1690 y 1761) inauguran por separado y con planteamientos de orden teórico, en su sentido estricto, diferentes dimensiones tocantes a lo que se llamaría en adelante teoría del conocimiento. El primero pretende asignar al conocimiento un carácter autónomo con relación a la filosofía. Kant enfatiza la importancia de los ‘juicios sintéticos a priori’ como elementos gracias a los cuales no puede considerarse netamente empirista al conocimiento. En estos enfoques se intenta dar respuesta a la relación entre

⁸⁰ MIGUÉLEZ, Roberto. “Epistemología y ciencias sociales y humanas” Citado en MENESES Díaz, “Epistemología y Pedagogía” Op. Cit. Pág. 45

pensamiento y realidad y cada uno está delineando dos proyectos con relación al conocimiento: el empirismo de Locke fija las bases para el posterior surgimiento de la teoría de la ciencia; en tanto que el criticismo kantiano, expresado en sus obras crítica de la razón pura, crítica del juicio y crítica de la razón práctica, es condición básica para el desarrollo del proyecto ilustrado cuyos rasgos emancipatorios contribuyen altamente a la conformación de la teoría del conocimiento y la dialéctica.”⁸¹

De la cita anterior podemos vislumbrar el peso que adquiere la conceptualización del conocimiento y la forma en como ha de concebirse la ciencia con relación a la filosofía. Por lo tanto, de las dos perspectivas que se conformaban para teorizar el conocimiento, fue la de Locke que derivó en la teoría de la ciencia, que no era otra cosa que la instauración del positivismo comtiano, en el que se signaba un discurso de legitimación a través de las prácticas del naciente proyecto del capitalismo bajo la forma de racionalidad. Pero la teoría de la ciencia se separa de la filosofía con la intencionalidad de explicar el problema del conocimiento única y exclusivamente desde su interior.

Pero el problema del conocimiento no es discutido solamente desde la validez o justificación, sino también desde su posibilidad, origen y esencia; y es precisamente la *gnoseología* quien se encarga de ello.

La *gnoseología* suele utilizarse indistintamente como epistemología, ya que literalmente comparte la misma significación, empero, centra su atención en la reflexión filosófica en cuanto a origen, posibilidad y esencia del conocimiento.

Gerardo Meneses elabora un esquema en el cual se sintetizan algunas de las posibilidades y esencias que pueden relacionarse a partir de concebir tres modalidades de origen del conocimiento: Racionalismo, Empirismo e Intelectualismo.

En el racionalismo es el pensamiento la fuente principal de todo conocimiento. Los objetos son el resultado de juicios apriorísticos. Es el mundo de las ideas que concibe lo terrenal como un obstáculo para alcanzar el verdadero conocimiento. Por lo tanto un modo de origen del conocimiento es el idealismo.

El empirismo, es aquella posibilidad en que el conocimiento versa sobre la experiencia sensible y en la que obligadamente es necesaria la constatación de la verdad. En esta modalidad es el materialismo el origen del conocimiento.

Por último en el intelectualismo cabría la posibilidad de mediación entre el racionalismo y el empirismo, misma que reconoce la existencia de juicios internos sin embargo productos de la experiencia.

En las *posibilidades* del conocimiento, señala que podría considerarse desde un dogmatismo que da por resuelto el problema del conocimiento; un escepticismo que niega la posibilidad del conocimiento y por lo tanto la relación sujeto-objeto, el relativismo en cuanto que el hombre es la medida y posibilidad de todas las cosas y en donde no existe una verdad universal; hasta posibilidades críticas que resultarían como medidoras entre la inmovilidad dogmática y la desesperación escéptica, todo ello mediante la reflexión y el análisis.

⁸¹ MENESES Díaz, “Epistemología y pedagogía” Op. Cit. Pág. 48

En las *esencias* que esquematiza se nos presenta la posibilidad de las soluciones premetafísicas, en la que se pasa por alto la situación ontológica de los partícipes en el proceso de conocimiento y en la cual, es la acción del sujeto lo que se prioriza. Las soluciones metafísicas en las que se conciben un *realismo* ingenuo, uno naturalista y otro crítico los cuales contemplan que las cosas existen independientemente de la conciencia. Las posibilidades idealistas en las que se privilegia el papel de la conciencia y en que se considera que sólo existen las categorías que son creadas por el sujeto. Así mismo la posibilidad del *fenomenalismo* en donde el conocimiento se enfrenta con las apariencias las cuales no permiten que el objeto sea aprehendido.

De estos puntos de enorme relevancia conceptual podemos inferir que la gnoseología se centra en la propia interpretación del conocimiento, las cuales a modo de condensarlas en dos grandes interpretaciones resultarían el *materialismo* y el *idealismo*:

“En rigor, materialismo e idealismo no son primariamente concepciones gnoseológicas, sino ontológicas; de por sí no se refieren al conocimiento, sino a la realidad, como naturalmente conllevan una determinada posición gnoseológica que en el caso del idealismo generalmente fue racionalista, y en el materialismo, empirista. Así gnoseológicamente la contraposición es entre racionalismo por una parte, y empirismo por otra, que históricamente se entrecruzan y mezclan. Muchas veces en autores es posible encontrar ambas posiciones.”⁸²

Por lo tanto la epistemología debe considerar sus bases gnoseológicas ya que, a través de ella, es como se puede determinar una concepción de la realidad. Siempre considerando las posibilidades de relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento.

De los párrafos anteriores retomamos la cuestión con respecto al proceso de conocimiento, centrándolo en tres modelos que son propuestos por Schaff y que Meneses recupera a la vez que señala –no son los únicos que existen, pero que, sin embargo, son utilizados como modelos absolutos en el ámbito de lo académico:

El primer modelo es el mecanicista, en el cual el objeto actúa sobre el sujeto que se presenta como agente pasivo, contemplativo y receptivo. El producto de este proceso es una copia o reflejo del objeto.

El segundo modelo es el idealista, en el que el sujeto crea al objeto a partir de sus producciones cognitivas.

El tercer modelo podría ser nombrado como dialéctico ya que propone la interacción de los agentes a partir del movimiento y la reconstrucción. Uno actúa sobre el otro y visceversa.

Resumiendo lo anterior:

“Quedaría así dicho que la gnoseología dirige su atención al estudio filosófico de la relación entre el sujeto y el objeto, lo cual, como se ha visto puede adquirir diferentes formas según las diferentes soluciones posibles asumidas con relación a los diferentes

⁸² DRI, Rubén., “Los modos del saber y su periodización” citado en: MENESES Díaz, “Epistemología y pedagogía” Op. Cit. Pág. 56

problemas que enfrenta el conocimiento, visto en esta manera. Se puntualiza también la propuesta de una concepción y de dos modelos de conocimiento que constituyen la síntesis histórica de la gnoseología, que al coexistir antagónicamente hacen necesario enfatizar que, de acuerdo a la posición que se privilegie, se toma posición por una determinada concepción de la realidad.”⁸³

Pero entonces cabe la posibilidad de cuestionarnos sobre las implicaciones que esta discusión gnoseológica y epistemológica alcanzaría en la pedagogía.

Surge entonces la llamada epistemología *tradicional*, de la cual, se hace la aclaración, bajo ningún motivo se mira el adjetivo “tradicional” como algo peyorativo o en contraposición a “lo moderno”. Más bien, se hace énfasis en esclarecer que es precisamente una concepción de la epistemología que se instala en la costumbre y que al ser aparentemente favorecida por ella, no permite cuestionamiento alguno a la vez que se vuelve excluyente de toda posición que atente con su veracidad.

Así, la epistemología tradicional se consolida como una práctica dominante que surge a partir del debilitamiento del pensamiento escolástico y al que se opone la experiencia y el conocimiento de la naturaleza bajo una forma claramente sistematizada, con el empleo, por supuesto, de las matemáticas.

“Con estas bases, se origina una tendencia de interpretación del conocimiento, ‘...que si bien ya no da cabida a la metafísica teológica, tampoco mantiene al hombre como referente del conocimiento –cuestión que sí mantiene la filosofía trascendental de Kant y Fichte- y delega en la ciencia ‘por sí misma’ ser el referente unívoco de la generación de conocimientos.”⁸⁴

De esta manera surge una perspectiva que insta un dogmatismo de carácter “positivista” para la validación científica de todo conocimiento, es decir, ya no importa la forma en que el conocimiento es originado o desde qué posibilidad de esencia se le mira; únicamente se le otorga el rango de “conocimiento verdadero” si cumple con los requisitos que la epistemología determina. Y hablamos de “epistemología” sin el adjetivo previamente mencionado, puesto que a partir de ello es, consecuentemente, la única epistemología posible.

De la misma manera que lo hace Meneses o Carlos Ángel, no miramos el quehacer científico como algo que sea bueno o malo, o que pueda tener menor o mayor valor sobre otras formas de conocimiento; lo que asumimos es la necesidad de hacer una crítica de la absoluta soberbia que la ciencia plantea al dejar fuera de toda posibilidad de existencia todo saber que no cumpla con la rigidez de sus expectativas, de sus métodos.

Pero no nada más se habla de diversas perspectivas epistemológicas o gnoseológicas, o de modos en que la teoría del conocimiento puede llevarse a cabo, sino que existe otra noción que también juega un papel importante en la construcción y transmisión de los conocimientos.

⁸³ MENESES Díaz, *Ibíd.* Pág. 55

⁸⁴ *Ibíd.* Pág. 56. Cita compuesta entre lo planteado por Hoyos y lo expuesto por Meneses.

Luego entonces tenemos que una “sociología del conocimiento” suele entrar a la discusión de la epistemología, en tanto que desde la fundamentación de Hegel y de Marx se ha hecho mención del ineludible rasgo social de todo conocer.

Y dado que a partir de entonces se contempla a la ciencia como autoridad infalible del conocimiento, la “sociología del conocimiento” cumple la función de analizar y reflexionar los rasgos histórico-culturales y sociales en que se construye y transmite el conocimiento. Desde esta concepción no puede ser, por tanto, equivalente o confundida la “sociología del conocimiento” con la epistemología, ni mucho menos es pretendido que la primera sustituya o reemplace a la segunda. Señalamos una cita que hace Meneses:

“A toda forma de conocimiento corresponde, en principio al menos, una fundamentación teórica, es decir, una epistemología. La sociología del conocimiento no pretende usurpar ese papel. Lo que sostiene Mannheim es que si las epistemologías asociadas a formas concretas de conocimiento desconocen la importancia que tienen los orígenes de las proposiciones y de las afirmaciones en la determinación de su validez, entonces promueven una ilusión que es necesario corregir a la luz de la sociología del conocimiento.”⁸⁵

Sin embargo, y precisamente porque se encargaría de discutir el perfeccionamiento que la ciencia se adjudica en la configuración de lo real, en cuanto a la validez y la justificación reiterada con la explicación epistemológica, la sociología del conocimiento sencillamente no es admitida y se le llega a conceder un lugar equiparado en el absurdo y lo innecesario, dado que es concebida –según Olivé– como una “sociología del error”.

Por lo tanto se “...puede encontrar un instrumento privilegiado de vigilancia epistemológica en la sociología del conocimiento, como medio para enriquecer y precisar el conocimiento del error y de las condiciones que lo hacen posible y, a veces, inevitable.”⁸⁶

De esta manera es que pueden distinguirse las diferentes formas en que se problematiza el conocimiento: los alcances y límites tanto de la teoría de la ciencia cuanto de la teoría del conocimiento; la inmanente relación gnoseológica de la epistemología, la reflexión ontológica y por ende filosófica, así como la urgente necesidad de una vigilancia bajo la mirada de la sociología del conocimiento.

Sin embargo en las investigaciones que el propio Meneses realiza, esto apenas es la apertura o preambulo en la problemática que nos convoca, puesto que a partir del previo desarrollo epistemológico debemos mirar a la pedagogía. Él mismo refiere que empleará dos lógicas a saber: por un lado primeramente el vínculo epistemología-pedagogía, luego, invertimos el ordenamiento para leerlo como pedagogía-epistemología.

Parecería que sólo es un juego de palabras, pero es señalado, antes bien, que depende de las intenciones. En el primero se hace una lectura de la historia de la ciencia, así a través de su desarrollo colocar el lente mediante el cual se mira a la pedagogía,

⁸⁵ OLIVÉ, León et. Al., La explicación social del conocimiento Citado en *Ibíd.* Pág. 61

⁸⁶ BOURDIEU, Pierre et. Al. Citado en *Ibíd.* Pág. 63

desde ello se problematiza justamente el carácter epistemológico que puede o no adquirir. En la segunda forma de relacionarse se le concede a la historia de la pedagogía el papel protagónico, como es que ella misma mira la problematización del conocimiento, y si a través de ello fue seducida por la ciencia para constituirse dentro de su racionalidad.

Dada la complejidad que existe en la actualidad para la construcción de una epistemología que sea posibilitadora de perspectivas que no sólo sean miradas desde la lógica científicista para significarle existencia, sí es posible la existencia de una *epistémica* que abre nuevos horizontes y entre ellos colocar a la pedagogía, para dar respuesta a la angustia de saberla ciencia, arte, o práctica. Meneses y Hoyos Medina son partidarios de esta perspectiva.

“A pesar de las distintas acepciones de la palabra, en la actualidad, epistemología se ha convertido en el término que alude a la teoría de la ciencia. A la ciencia tal como la concibe la conciencia positivista. Ni bueno, no malo, pero sí diferente a las expectativas de una conciencia crítica que busca condiciones de posibilidad para el desarrollo del plano horizontal social por mediación del conocimiento.

En la medida que el positivismo ha constreñido a la epistemología a generar un discurso refractario al sujeto cognoscente y a las relaciones sociales que lo constituyen, coarta las posibilidades de desarrollo del conocimiento a través de la denominada pedagogía científica, que es una actividad ideológica, tecnico-instrumental.

La epistemología así, se ha canalizado a una sola forma de conocimiento posible: la científica. Ni mala ni buena, repito, pero sí una sola. Epistémico alude, por otra vía, a abrir paso a condiciones de posibilidad para otro tipo de intereses cognoscitivos. Epistémico, sin la precisión ‘lógica’ intenta constituirse en continente y dar cabida a otras formas de conocimiento posible, tales como la hermenéutica crítica, el pensamiento dialéctico...”⁸⁷

Luego del trabajo que hizo Meneses para efectos de titulación y una vez asumida una postura crítica hacia la epistemología tradicional y por ende a los límites que su racionalidad establecía para que un saber fuera concebido como ciencia, llegó a dos importantes conclusiones: la primera resultaba en que, para él, la pedagogía fuese más un saber que una ciencia. Y no porque la pedagogía careciera de un rigor metodológico, sino porque precisamente sus construcciones interpretativas no tenían cabida en lo científico. Y la segunda era precisamente interrogarse en ¿por qué empeñarse en que la pedagogía sea ciencia? Fueron dos propuestas que desde su apertura resultaban fulminantes de toda pretensión científica en la pedagogía, ya que se proclamaba en pos de una epistémica más que de una epistemología.

Luego citando a Luis Martín Santos nos refiere que:

“Considero a la epistémica como un saber singular entre los saberes por las siguientes razones:

⁸⁷ HOYOS Medina, Carlos Ángel “Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad” en Op. Cit. Pág.

a) Es un saber ocasional, iluminativo, momentáneo que brota frente a la praxis del saber.

b) Es un saber efímero, válido en cada caso, y no formalizable. Esto último lo diferencia de la lógica, que en su comienzo tuvo una posición semejante.

c) No es un saber transitivo (con 'transfer') sino una tarea; en muchos casos, una aventura apasionante, y siempre una apuesta.

d) No es empírica, sino racional."⁸⁸

De tal concepción del saber se posibilitan nuevas y muy variadas formas epistémicas, de tal manera que la pedagogía estaría más del lado del arte y de la *praxis* que de la ciencia. Toda vez que intentamos recuperar el sentido filosófico en el que la construcción de la existencia es una obra de arte por parte del individuo, y su vida, su propia obra de arte.

Quizá es esa la más rica de las posibilidades que da sentido y esencia a la pedagogía: que cada individuo pueda comprender su propio ser para asumir luego la inevitable responsabilidad de construir su propia existencia como una obra de arte. Ese puede ser un camino para lograr la formación, el *Bildung*. Desde esta mirada poética es como pretendemos leer al conocimiento y al saber, la experiencia debe ir vinculada siempre con el pensar y, desde luego, la teoría con la práctica.

De aquellas reflexiones a las cuales nos invitó el docente científico de la conducta, podemos rescatar que gracias a sus imprecisiones y lagunas conceptuales, fue posible encontrarse con otras vías, otros senderos de leer a la epistemología.

Él, desde su *epistemología de la ventana*, con una mirada racionalista quizá tuvo la intención de explicar la forma "realmente válida" en que debe mirarse dicho objeto: centrar la atención en la forma predominantemente cuadrada y lineal, la dureza e inquebrantable condición de su materia prima, los colores uniformes de su contorno claramente delimitado, su afanosa intencionalidad de abrir o cerrar las cortinas para permitir o no que se vea lo que guarda tras de sí. Todo ello parecería una coincidencia simbólica con lo que la ciencia representa en la actualidad.

Desde la mirada que –humildemente, intentamos asumir, será precisamente que no importan la forma, el tamaño o el color; tampoco importa siquiera si se tratase tan sólo de un hueco en la pared a falta de uno o más ladrillos o bien, si hemos derribado por completo el muro; antes bien, todo ello es posibilidad en la que el ojo lleno de arte desafiará los sentidos convencionales para dar paso a la poesía.

En este sentido lo verdaderamente importante resulta lo que tengamos por voluntad de ver: paisajes multicolores, árboles que el viento invita a danzar el *waltzing maldita*, aves emprendiendo el vuelo lejos de toda reclusión, gatos melancólicos y bluseros que cantan a la luna, perros impúdicos meando las estatuas de los dioses, tantos otros que miran a través de las ventanas. Mirada poética que nunca ha de cerrar los ojos.

⁸⁸ SANTOS, L. "Diez lecciones de epistemología" Citado en MENESES Díaz., "Epistémica" Op. Cit. Pág. 152

Capítulo 2. LA PEDAGOGÍA EN LOS DISCURSOS DEL PRESENTE. Del esclavo conductor al *fuhrer*.

Hemos dejado entrever el sentido que la pedagogía adquiere en esta construcción metodológica: posibilidad de la propia comprensión de los individuos con miras a posicionarse en una vía de práctica reflexionada, la vinculación inmanente entre teoría y práctica. Así la pedagogía se posibilita como un espacio en que los hombres y las mujeres toman consciencia de su propio ser para devenir *ser ahí*, ser en el mundo. Pero este ser en el mundo es, siempre, un ser con otros; que ya se ha hecho mención, 'mundo' no es el espacio en que físicamente estamos colocados, sino la configuración del lenguaje que otorga sentido a todo lo que acontece y que se aprehende como realidad. De ahí también la importancia en que se vincule a la pedagogía con los procesos de conocimiento y por ende el papel que tanto filosofía como epistemología guardan con ella.

Hemos mencionado también la importancia de analizar el debate epistemológico de la pedagogía en primer lugar desde su interior para, en el reconocimiento de su construcción histórica, asimilar las condiciones y los límites que todo ámbito externo le confiere. Ya que, precisamente, la búsqueda primariamente fuera de la pedagogía apoyándose en otras formas culturales de conocimiento –sea psicología, sociología, antropología, etc., ha logrado oscurecer el, ya de por sí, confuso problema.

La ciencia tiene mucho que ver en ello. Ha fragmentado el conocimiento en lo más particularmente indivisible de su constitución y ha sido, precisamente, esa forma de interpretar el acto de conocer, introyectado por todas aquéllas *disciplinas* que, cautivadas, resolvieron en designarse "ciencias sociales".

Pero la pedagogía si se coloca más en perspectivas que conciban al conocimiento como una construcción que no es absoluta, totalitaria, estática y aislada de las condiciones en que es producida, así como de los partícipes en su proceso, es una pedagogía que abre la pauta para analizar y reflexionar el desempeño de la educación como instrumento por el cual se transmite la cultura. Es decir, se parte del reconocimiento de problemas que, por el hecho de ser un asunto fundamentalmente colectivo, la educación ha dejado de lado o no ha resuelto en poner atención. Problemas que, justamente, delinear imágenes de hombres, mujeres y niños que deben cumplir con determinadas funciones en la maquinaria social, para lo cual, la pedagogía (o la ausencia de ella) a través de la educación y siempre apoyándose de las "benévolas" interpretaciones de las denominadas ciencias de lo educativo, ha favorecido en la reproducción de subjetividades.

Cabe recordar que durante los primeros semestres en la licenciatura de pedagogía, los estudiosos mirábamos con un toque de esperanza que nuestra práctica era por "definición" bondadosa y que, por supuesto, era posibilitadora para una emancipación social de todo acto discursivo que se coloque en la absoluta e inquebrantable certeza.

Pero no comprendíamos siquiera lo opuesto a esa lectura del pedagogo como mesías. No era, de ninguna manera, discutida la inversa posibilidad: el pedagogo como “conductor” al matadero. Su falta de responsabilidad para comprender e interpretar nuevos modos de vida, su sometimiento a las decisiones de quien ejerce el poder. ¿qué voluntades se ocultan en la práctica pedagógica? ¿qué intereses se guardan con el quehacer del pedagogo? Y, desde la lógica concentrada en los discursos del poder ¿es el asesinato la radicalización de una práctica que conduce a un ordenamiento? Estos planteamientos son los que se desarrollan a continuación.

En el capítulo anterior se hizo un esbozo de las consecuencias que la ciencia y la epistemología trajeron a la práctica pedagógica. De la misma manera pudimos dar cuenta de cómo la ciencia postuló un modelo de investigación que fue colocándose como único y válido de toda forma de conocimiento. Así también la división de las ciencias en naturales y sociales, y cómo es que, precisamente estas últimas, han subyugado su objeto de estudio a lo que la ciencia pretende.

Toca por lo tanto el turno a la lectura del desarrollo de la pedagogía. Desde sus orígenes en la antigüedad griega como *Paideia*, su idealización y representación bajo los dogmas religiosos y que proclaman a Jesús como *el pedagogo*, su conformación durante la modernidad y, por ende, la forma en que es atravesada por una supuesta angustia epistemológica; hasta su, urgentemente provocada, desaparición para devenir pragmatismo, instrumento de control y sometimiento en una época que se encuentra por sobre todo marcada por una falta de creencia a los discursos que fueran estandartes de la modernidad: progreso y razón.

2.1 De la paideia a la pedagogía de la modernidad: La construcción de la idea de "hombre".

Desde la antigüedad se ha hecho patente la necesidad de transmitir las características físicas y espirituales de cada particular comunidad a través de las generaciones que le van sucediendo. La educación responde justamente a tal necesidad, ya que se conforma como el proceso por el cual son transmitidos los modos de vida, los valores éticos y morales así como la organización social, política y espiritual. Siempre encaminada a la preservación de la existencia de la comunidad.

Históricamente se considera a los antiguos griegos como los encargados de fundar una sistematización de las características y peculiaridades que actualmente podemos denominar como "cultura". Entonces comúnmente escuchamos referir que el comienzo de nuestra historia se da con el desarrollo de los griegos. Sin embargo, el hecho de que consideremos tal comienzo de nuestra cultura y por supuesto, de toda acción educadora, no significa que pueblos antecesores a los griegos o contemporáneos de la antigüedad no concibieran tal necesidad de transmitir su contenido peculiar de unas generaciones a otras.

No obstante, al decir de Jaeger, lo que hace la diferencia es, justamente, el modo en que los griegos colocaron a la educación como fundamental para el desarrollo progresivo de su pueblo. Una importancia inmanente que no podía quedar en un plano inferior ya que se trataba del contenido espiritual de toda su organización.

Fue primariamente centrada su atención en el conocimiento de la naturaleza y en el descubrimiento de leyes –como acontecimientos que se presentaban constantemente y de manera cíclica en la aprehensión de lo natural, que, por supuesto, ligaban al hombre con su mundo. En un segundo momento priorizaron el conocimiento de sí mismos a través de la voluntad consciente y de la razón para lograr un mejoramiento de su existencia. De tal manera, siempre manifestaban su esfuerzo constante por dirigir toda su obra a alcanzar un fin que se edificaba común a todo individuo y por ende, se sustentaba en lo colectivo.

De ello puede inferirse que su organización espiritual y física –como elementos que se debían transmitir a través de la educación, no era un asunto individual, sino que por esencia pertenecía (aún hoy debe serlo) a la comunidad. Comunidad misma que, por lo tanto, imprime su carácter en el hombre individual a través de las leyes y normas que –obligadamente, deben regir a cada uno de sus integrantes. Ya en el mito de Prometeo podemos encontrar rastros de esta significación de la cultura y en mayor medida, de la educación.

Según la mitología griega, en la repartición de las características de todos los seres vivientes, el hombre fue la única especie que quedó por completo desprotegida tanto de la intemperie como de las demás especies que le devoraban. Así, en el afán de corregir el error de Epimeteo, Prometeo roba a los dioses el fuego y el arte mecánico, otorgándolo al hombre para su uso y protección. No obstante seguían pereciendo por carecer de organización alguna que le preservara su existencia, por lo que Zeus, en un acto de

salvación, otorgó el sentido de lo moral, *aidós* (pudor, respeto) y el sentido de la justicia, *díke*. Así la instrucción de Zeus hacia Hermes era definitiva:

“A todos, dijo Zeus, y que todos participen. Pues no existirían las ciudades si tan sólo unos pocos de ellos lo tuvieran, como sucede con los saberes técnicos. Es más, dales de mi parte una ley: que a quien no sea capaz de participar de la moralidad y de la justicia lo eliminen como a una enfermedad de la ciudad”⁸⁹

De esta manera se va acuñando lo que cimentaría la estructura de toda sociedad, considerando sobremanera de que sólo la estabilidad en las normas por la solidez de sus fundamentos es como puede la educación cumplir con su cometido: la supervivencia y el mejoramiento de toda comunidad expresada en la idea de trascendencia histórica. Lo inverso, el debilitamiento y desmoronamiento de toda norma, imposibilita cualquier acción educadora. No obstante, no entrando a discusión de la necesidad de destruir para construir en nuevas posibilidades.

Es así como el desarrollo de toda comunidad depende, por sobre todo, de hacer conscientes los valores que la rigen. A su vez la educación, como consciencia viva de normas y leyes, está condicionada por la modificación, aparición y supresión de los valores que alcanzan su vigencia en determinada sociedad.

Con fundamento en esta idea de preservar los valores fue construyéndose la historia de nuestras sociedades occidentales, siempre pretendiendo que la comunión de un fin vinculara a todos los pueblos y los llevara en un camino conjunto hacia su mejoramiento. Al menos ese debería ser el ideal en nuestra historia, ideal conformado en ese origen.

Para los antiguos griegos la importancia radicaba en hacer consciente la finalidad de su existencia; el conocimiento de sí mismos y ,por ende, la inteligencia de “lo griego”. Esto era el sustento de su profunda manera espiritual de concebir toda forma de organización y desarrollo ya en las actividades inherentes de la vida cotidiana. Y era preciso, por todos los medios, preservar este ideal en la formación del hombre griego.

De ello puede observarse por lo tanto, el significado que lograban constituir en las obras de arte: la escultura y la poesía por ejemplo, compartían el mismo valor simbólico en su representación del hombre en su más profunda y rica perfección⁹⁰. A esa totalidad como obra creadora y de conjunción ética y estética, los griegos la nombraron “cultura” o *paideia*, término que no existía en ninguno de los pueblos que les precedieron.

Es por ello que, ubicando nuestros orígenes, sin esta idea de cultura conformada por los griegos no habría una “antigüedad” como unidad histórica y, menos aún, “el mundo de la cultura” occidental de nuestros días.

Hoy la palabra cultura ha ido vaciándose de sentido para ser conferida únicamente a una totalidad de manifestaciones y/o modos de vida que describen a una sociedad.

⁸⁹ PLATÓN. Protágoras. Citado en: GARCIA Gual, Carlos. La secta del perro. Alianza Editorial. Pág. 19

⁹⁰ “La tendencia del espíritu griego hacia la clara aprehensión de las leyes de la realidad, que se manifiesta en todas las esferas de la vida –en el pensamiento, en el lenguaje, en la acción y en todas las formas del arte- tiene su fundamento en esta concepción del ser como una estructura natural, madura, original y orgánica” WERNER, Jaeger. Paideia: los ideales de la cultura griega. México, FCE 1957 Pág. 9

Así suele hacerse referencia a “culturas” pre-helénicas, orientales, prehispánicas cuando justamente queremos hacer mención a la organización y modos de vida que tales pueblos poseían, empero, la mayor de las veces se utiliza el término “cultura” sin hacer consciente que el empleo de un concepto en un momento histórico en el cual, bajo ninguna circunstancia era concebido, resulta una terrible falsificación de la historia, pero ¿quién escribe la historia si no los vencedores?

Así, la importancia suprema de los griegos en la historia de la educación está sustentada por la cimentación en la que el núcleo de toda sociedad es el individuo:

“Frente a la exaltación oriental de los hombre-dioses, solitarios, sobre toda la medida natural, en la cual se expresa una concepción metafísica totalmente extraña a nosotros, y la opresión de la masa de los hombres, sin la cual sería inconcebible la exaltación de los soberanos y su significación religiosa, aparece el comienzo de la historia griega como el principio de una nueva estimación del hombre que no se aleja mucho de la idea difundida por el cristianismo sobre el valor infinito del alma individual humana ni del ideal de la autonomía espiritual del individuo proclamado a partir del Renacimiento.”⁹¹

En consecuencia, los griegos son mirados como padres fundadores de nuestra cultura y por consiguiente de todo esfuerzo formativo⁹² para esculpir tanto espíritus conscientes como cuerpos vigorosos en perfecta comunión con la naturaleza y sus leyes, toda vez que el concepto de *naturaleza* “...que elaboraron por primera vez, tiene indudablemente su origen en su constitución espiritual.”⁹³

La naturaleza era pues concebida como un todo orgánico mantenido dada una conexión viva entre cada uno de sus elementos, por supuesto entre ellos, el hombre; cada una de las cosas era partícipe de una voluntad por alcanzar su posición y su sentido en el mundo.

Tal es el sentido que adquieren la razón y la intuición, en cuyo reconocimiento de dicha dualidad fue que el hombre se configuró como base en el desarrollo de su pensamiento. Y lo es a tal grado que la creación suprema del espíritu griego es, sin duda alguna, la filosofía:

“La ‘teoría’ de la filosofía griega se halla profundamente conectada con su arte y su poesía. No contiene sólo el elemento racional, en el cual pensamos en primer término, sino también, como lo dice la etimología de la palabra, un elemento intuitivo, que aprehende el objeto como un todo, en su ‘idea’, es decir, como una forma vista.”⁹⁴ Esta manifestación elocuente del pensamiento es aquella misma a la que hicimos referencia en los apartados anteriores.

Por consiguiente y dada la más grande obra a que destinaron todo su pensamiento fue la creación del hombre viviente; tal es el sentido radical de la palabra formación: “La palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la

⁹¹ *Ibíd.* Pág. 8

⁹² “Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente. ‘Constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu’” *Ibíd.* Pág. 11

⁹³ *Ibíd.* Pág. 9

⁹⁴ *Ibíd.* Pág. 10

esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Contiene, al mismo tiempo, en sí, la configuración artística y plástica y la imagen, 'idea' o 'tipo' normativo que se cierne sobre la intimidad del artista. Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia propia de la educación."⁹⁵

De ello se infiere que los griegos privilegiaban, más que una formación individualista y brillante que podría versar en la forma "moderna" de manifestación de la razón (y de la cual deriva la pedagogía moderna), una formación encaminada a posibilitar una perfecta comunión entre el espíritu y el Estado; por lo tanto, su principal objetivo era la conformación del hombre político. Esa es precisamente la base de todo su humanismo.

"El principio espiritual de los griegos no es el individualismo, sino el 'humanismo', para usar la palabra en su sentido clásico y originario. Humanismo viene de *humanitas*. Esta palabra [...] Significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser. Tal es la genuina *paideia* griega considerada como modelo por un hombre de estado romano. No surge de lo individual, sino de la idea. Sobre el hombre como ser gregario o como supuesto yo autónomo, se levanta el hombre como idea."⁹⁶

Cabe hacer mención que esta sentencia expuesta por Jaeger requiere ser analizada a profundidad, toda vez que en base a este principio es justamente como se delinea la manera en que es sometida la subjetividad individual para conformar una idealización de lo que el hombre griego (y luego todo hombre, mujer, niña y niño) debe ser, de acuerdo a las características que se buscan para satisfacer las necesidades de la sociedad. Cabría además resaltar la interrogante por la cual preguntaríamos ¿qué se excluye en la edificación del hombre como idea? Michel Onfray diría que este platonismo, patente aún en el cristianismo y más quizá, serviría precisamente para justificar las cosas en el mundo tal y como están en la actualidad.

Pero siguiendo con los planteamientos de Jaeger, es de suma importancia reconocer que "se desarrolló el genio creador de los griegos hasta llegar a su plenitud educadora, tan por encima de la virtuosidad intelectual y artística de nuestra moderna civilización individualista."⁹⁷

Y se reconoce justamente en el sentido de que, no obstante la imposición de un platonismo, ya en la antigüedad se vislumbraban pensamientos subversivos y críticos a lo que el discurso imperante colocaba como verdadero y válido; pensamientos entre los cuales podríamos citar el materialismo de Demócrito, el cinismo de Diógenes o el epicureísmo; toda vez que se ha concebido la imagen de que "el templo dórico es, sin duda alguna, el más grandioso monumento que ha dejado a la posteridad el genio dórico

⁹⁵ *Ibíd.* Pág. 11

⁹⁶ *Ídem.*

⁹⁷ *Ibíd.* Pág. 14

y el ideal dórico de estricta subordinación de lo individual a la totalidad.”⁹⁸ Y no porque se piense que no sea de una magnificencia el pensamiento griego, sino que, en ese afán de someter lo individual a lo totalidad, se sacrifican propuestas, pensamientos o modos de vida que están más próximos al arte, a lo sensible y que hacen patente la urgente reflexión de nuestra propia construcción del *hombre* como ideal a alcanzar.

¿Acaso existiría otra posibilidad de *formación* (Bildung) que no margine o excluya ningún pensamiento que pretenda construirse como individualidad por sobre lo gregario? La historia parece empeñada en demostrar que “definitivamente” no la hay. Por lo tanto y con suma urgencia habría que reformular el sentido que el término podría adquirir en nuestro momento actual; hoy día se da mayor interés y prioridad a la fabricación del hombre como ente funcional al que se le tiene que adiestrar y capacitar en los menesteres de la técnica y lo productivo, ya no interesa de ninguna manera la conformación espiritual por ser considerada innecesaria.

Empero, no por nada, los antiguos griegos establecieron la trinidad con la cual se sostenía su estructura social: el poeta, el político y el sabio, y, síntesis de ellas tres resultaba el hombre de palabra, el orador, el músico, cuyo interés principal estaba centrado en ofrecer su práctica a la comunidad. Era por lo tanto considerado como el único educador. Quizá en nuestra actualidad esa sea una posibilidad. ¿Podríamos considerar la idea de un verdadero maestro que a la par de sus enseñanzas teóricas y prácticas, nos transmita sus sentimientos a través de sus creaciones artísticas? Seguramente no si la imagen moderna del educador es la de un hombre pulcro y serio que ha sabido controlar y suprimir sus pasiones, sus deseos.

Retomando los planteamientos de Jaeger, es importante tener en mente que no obstante el surgimiento de la *paideia*, no podemos reducir los orígenes de la educación o de la pedagogía a ella misma. De tal suerte que, la idea de *paideia* sólo surge a partir del siglo V a. C. y es utilizada originariamente para referirse a la crianza de los niños.

Antes de ese periodo puede considerarse a la *areté* como el sentido primigenio de la educación en tanto ideal de hombre. Este término bien designaba la belleza, el valor, la fuerza, la destreza como podía designar la nobleza y el linaje, y tal concepción se hallaba primordialmente en los escritos homéricos. Era una conjunción entre la fuerza y valor caballeresco con la templanza y prócer espiritualidad; eran las características exaltadas en los personajes de aquellos poemas, considerados como ideales a alcanzar.

En castellano no existe un equivalente a lo que designa el término *areté*, lo más próximo quizá sea la virtud, pero virtud arrancada del exclusivo sentido moral. De tal suerte que, en su momento, Sócrates discutiera con Protágoras si era posible o no enseñar la virtud.

Pero la *areté* sólo era posible en la nobleza. Así era como se conformaba el ideal de *polis* aristócrata. Sólo los hombres descendientes de la nobleza poseían la *areté*, las mujeres y los esclavos no, salvo en el caso de que estos últimos provinieran de linaje, Zeus les despojaba de la mitad de su *areté*.

⁹⁸ Ídem.

Suerte distinta la de los filósofos cínicos, marginados, vagabundos errantes. Su búsqueda implacable se enfocaba a la felicidad. No obstante de comprenderse como individuo desarticulado de cualquier rasgo cívico, el cínico era análogamente equiparado con el comportamiento impúdico del perro. Si ya se había observado por vías de la enseñanza que la virtud entendida como areté se encontraba en la rectitud de la nobleza, el cínico se encontraba en los márgenes de aquella idealización. Y esa marginación social a la cual estaban condicionados, era para ellos una virtud.

Así, “los filósofos de la Antigüedad tenían la costumbre de dar sus lecciones en sitios particulares que se asociaban a la corriente filosófica. [...] A manera de burla, Antístenes habría de elegir, en las afueras de la ciudad, un espacio independiente de ella. Desde el punto de vista de un urbanismo simbólico, el cínico decidió escoger un lugar lindero con los cementerios, los extremos, los márgenes. El Cinosargo concentraba toda la fuerza del emblema...”⁹⁹

De la misma manera que el gremio huraño de filosofantes celosos por su acumulada sabiduría, el cínico aspiraba a la etiqueta de sabio, no obstante su punzante postura engrosaba las filas de todo aquello que el orgullo griego dejaba de lado, al igual que los canes, el filósofo de la sencillez extrema practicaba la mordedura con fines educativos: siempre pretendiendo llevar a sus oyentes a un punto más alto en la sabiduría, proclamaba la perfecta comunión con la naturaleza abandonando cualquier artefacto innecesario...

Por otro lado, la educación tradicional ateniense estaba integrada por la enseñanza de la música, la gimnasia y la preparación militar –que para los espartanos era primordial, para los atenienses era en menor medida. Por lo tanto, en razón de la imagen de maestro, se presenta el *pedotriba* como el encargado de impartir las clases de gimnasia, que, etimológicamente está definido como “guía” del niño. El *citarista*, encargado de toda arte de las musas y en las que se incluía la poesía y la literatura que por entonces se transmitían de manera oral, cantada o por lo menos acompañada con un instrumento musical. Aparecía también el *gramático* que se encargaría de la enseñanza de leer y escribir, para luego recibir el nombre de *didáscalo*, perfilándose como el maestro por antonomasia. En el siglo, VI de la importancia de desarrollar las capacidades corporales a base de la gimnasia, se pasa al interés de lo abstracto con el conocimiento de la escritura hacia el siglo IV.

No obsta decir que, aún teniendo su vital interés en la formación del ciudadano griego con base en los contenidos simbólicos de todo su pensamiento; la educación estaba colocada en un plano de restricción a la totalidad de las clases sociales. Así, la democracia, que el Estado griego había establecido, dejaba fuera de su discurso y amparo a todo aquél que no fuese “hombre libre”, es decir, ni las mujeres, ni los niños, mucho menos los esclavos eran considerados ciudadanos; la legalidad estaba edificada, y era, precisamente, a través de ella que se justificaba la exclusión de aquellos sectores de la población; desde luego, Diógenes y sus seguidores no existían para ellos.

⁹⁹ ONFRAY, Michel. *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*. Paidós. Pág. 36

Por lo tanto, es posible comprender que la educación estaba rigurosamente vigilada por el Estado, en cuanto al cumplimiento de normas y leyes se refiere. Por supuesto, una de esas leyes consistía en que los padres estaban obligados a instruir a sus hijos en la gimnasia y la música, para luego, mediante una modificación a la norma, aprender el alfabeto.

En ese terreno de vigilancia y cumplimiento de la legalidad aparece la imagen de los *pedagogos*, considerados a manera de “simples esclavos que tenían como tarea acompañar a los muchachos a la *palestra* o *didaskáleia* donde se verificaba la enseñanza colectiva, y vigilar su comportamiento, cuidar su vestuario, etc. Por lo tanto, si bien colaboraban a la educación moral, lo hacían escasamente a la educación intelectual.”¹⁰⁰

Así fue que se desarrolló la cultura griega en los aspectos científicos tales como la “geografía, aritmética, medicina, geografía, historia y aquella indagación más general sobre la realidad en conjunto que más tarde se denominaría ‘filosofía’”¹⁰¹ que, indudablemente, tenía como objeto la explicación de la existencia, primero del universo, luego del hombre, conformándose el segundo –en palabras de Protágoras, como la medida de todas las cosas.

Pero de la importancia que toma la filosofía en el desarrollo del pensamiento y de la cultura occidental ya hemos hablado en líneas anteriores. Lo que es menester en este punto es justamente hacer notoria la manera en que el ideal de hombre y, por ende, de cultura, que habían sido construidos con riguroso sentido de totalidad en la conformación del hombre con la naturaleza, y en la que, por supuesto, el hombre existe como dualidad *cuerpo-espíritu*, fue aniquilada con la imposición del incipiente cristianismo:

“La invención de Jesús, la construcción violenta y autoritaria del cristianismo convertido en religión del imperio entero con el golpe de Estado de Constantino, el vandalismo voluntario de la soldadesca a sus órdenes, la aniquilación de hombres, el incendio de bibliotecas, la persecución de filósofos, el cierre de escuelas, [...] el triunfo del paulismo –odio a las mujeres, al cuerpo, a la carne, a los deseos, a los placeres, a las pasiones, a la ciencia, a la inteligencia, a la filosofía-, la furia persecutoria, y por mucho tiempo, de los antiguos perseguidos, todo ello produce en la historia una sangría que priva a los siglos posteriores, y por lo tanto al nuestro, de un considerable volumen de informaciones sobre ese largo periodo.”¹⁰²

Perspectivas que quedan silenciadas, reducidas o excluidas de la historiografía de la filosofía. Y casualmente la idealización llevada por Platón con respecto a la existencia, es bien cobijada por los emergentes preceptos de la religión cristiana.

Rápidamente, a partir de la mitad del siglo I, la denominada *buena nueva* alcanzaría a propagarse en Grecia y Roma. En parte por su, fuertemente arraigada, inquietud religiosa, en parte porque, en la pequeña comunidad de la *polis*, “los hombres, carecientes de un centro firme para los valores morales, se habían quedado, por así decirlo, solos con su destino individual y se debatían en el ansia de darle un valor y

¹⁰⁰ ABBAGNANO, Nicola Op. Cit. Pág. 46

¹⁰¹ *Ibíd.* Pág. 47

¹⁰² ONFRAY, Michel. *El cristianismo hedonista. Contrahistoria de la filosofía II.* Editorial Anagrama 2007. Pág. 13

significado.”¹⁰³ Es por eso que desde entonces, dejó de concebirse la idea de ciudadano de un mundo real, para interpretarse como añorable candidato a formar parte de la “ciudad de Dios”.

Este planteamiento fue encaminado tácticamente con la implantación de nuevos valores: *fe, esperanza, amor*; este último obtendría el lugar privilegiado con respecto a aquellos dos, toda vez que en su interior se localizaría el sentido fraternal del encuentro con los otros. Así, a través de la justicia y del amor se generaba la renovación del hombre no ya como cuerpo, sino como espíritu. Desde luego, el *reino de Dios* era ofrecido a todos por igual sin importar raza o clase social, siempre y cuando se entregaran a la regeneración espiritual mediante el ejercicio del amor fraternal y la caridad, valores que promulgaba el mismo Jesús.

Así que en sus sagradas escrituras “la persona de Cristo se interpreta mediante el concepto de *Logos* [...] Al *Logos*, es decir, a Jesús, se atribuye la función de mediador entre Dios y el mundo y de salvador de la humanidad. Jesús ha iluminado a los hombres en el sentido de que les ha mostrado la senda de la verdadera vida, que es la vida según el espíritu.”¹⁰⁴

Pero más allá de estas líneas, la afanosa voluntad cristiana por imponer su dominio sobre las subjetividades ha traído consecuencias catastróficas que aún en nuestra actualidad podríamos discutir: la justificación del sufrimiento y el castigo en beneficio de la salvación de un espíritu que pretende ser eterno; la obligada aceptación de una subyugada existencia despojada de todo bien, de toda materia, incluidos el cuerpo o el alimento. Nada más cruel e inhumano que este discurso que permite cimentar la miseria y el hambre entre las poblaciones. Los dioses alimentándose de los cuerpos de los hombres. Es así como se funda la iglesia:

“En esta comunidad cada uno debe cumplir la función a que lo destine su *vocación*, y el vínculo común que suelda la Iglesia y hace de ella un solo cuerpo es el amor o *caridad* [...]”¹⁰⁵ Por lo tanto podemos inferir hacia donde estaba encaminado el nuevo ideal pedagógico. El interés particular por preservar en el tiempo los nuevos valores cristianos a través de la educación.

De esta manera, en los comienzos de un incipiente cristianismo, la acción educativa estaba fundamentada con absoluto recelo sobre los evangelios y por lo tanto, la enseñanza de las sagradas escrituras –que inicialmente era dirigida a los adultos, una especie de propedéutica para la ferviente expresión del acto de bautismo. En ese tenor, y dados los orígenes, la educación se encontraba en manos de *bienintencionados* fieles participantes de la religión que carecían de algún título, toda vez que, entonces, no se hacía explícita la diferencia entre clero y seglares, eran nombrados simplemente como maestros.

Luego de un tiempo, el avance en la organización, obligó a colocar la responsabilidad de la enseñanza en manos de sacerdotes especialmente preparados,

¹⁰³ ABBAGNANO, Nicolás Op. Cit. Pág. 133

¹⁰⁴ *Ibíd.* Pág. 134

¹⁰⁵ *Ídem.*

quienes se encargaban de transmitir la historia del antiguo testamento, canalizando su práctica exclusivamente a la transmisión de los valores morales indispensables –e indiscutibles, para el espíritu cristiano. Nuevamente se presenta la asociación de la educación con un círculo cerrado, ya que será impartida en específico a jóvenes que se vislumbran como pilares de la iglesia: futuros sacerdotes, elemento pedagógico del cristianismo.

Aunque completamente aristócrata, Abbagnano resalta “el hecho de que ahí donde aún no existían escuelas y cultura literaria, es el cristianismo el que las promueve [...] Por consiguiente, los misioneros de la fe serán también, en no poca medida, misioneros de una cultura, naturalmente de carácter cristiano-helenístico.”¹⁰⁶

En esos primeros tiempos en que se desarrollaba la religión cristiana en occidente, la verdad absoluta estaba colocada en el plano sagrado, identificado con Dios, puesto que todo lo existente en el mundo era posible por obra y gracia de él; infiriendo de ello que el hombre y todo lo que acontece en él son productos de Dios y su omnipotencia.

Sin embargo, durante el periodo comprendido como la *alta escolástica*, hubo un choque que cambiaría significativamente el decurso de la historia: Dios y Razón.

Inicialmente se plantean interrogantes sobre la inmensidad de Dios y la capacidad limitada del pensamiento humano para explicarla. Posturas diversas iban manifestando su visión del mundo a través de la explicación de aquella “cuestionada” relación.

Así se sostenía por un lado que la trascendencia y superioridad de Dios impiden que se le pueda conocer mediante la razón y por consiguiente no se le podría conferir ningún concepto, por estar, precisamente, por sobre todo significado. Por lo tanto, lo único que puede conocerse y nombrarse de Él es, justamente, *lo que no es*.

San Anselmo, identificaba los dogmas religiosos como verdades racionales inteligibles para el hombre; y Dios presentado como un concepto que, dada su absoluta inmensidad, no podría existir únicamente en el intelecto. Así, va a dirigir su propuesta principalmente contra quien niega la existencia de Dios, al afirmar que “quien niega el concepto de Dios debe tener el concepto de Dios, puesto que es imposible negar la realidad de algo que ni siquiera se piensa.”¹⁰⁷

En este debate entre la razón y la fe, Santo Tomás va a establecer que “La razón no puede demostrar todo lo que es de pertinencia de la fe o la fe misma perdería todo mérito.”¹⁰⁸ Pero puede servir a la fe –nos dice, en tres modos diversos: Primero, demostrar los supuestos racionales de la fe, cuya demostración es necesaria para la fe misma. Segundo, la filosofía puede utilizarse para aclarar las verdades de la fe. Tercero, puede combatir las objeciones que se hacen a la fe y demostrar su falsedad. Así, para Tomás, las verdades de la razón y la verdad revelada derivan de Dios.

Posteriormente durante el periodo del renacimiento, se abren las posibilidades que favorecerían la transición hacia la época moderna. Justamente en este periodo se desbordan los mares de excesos y costumbres corruptas que el clericalismo había estado

¹⁰⁶ *Ibíd.* Pág. 135

¹⁰⁷ *Ibíd.* Pág. 159

¹⁰⁸ *Ibíd.* Pág. 175

acumulando, y de los que era preciso una reformatión. Aquí, Erasmo de Rotterdam destaca –entre otras cosas, por su tendiente cristianismo radicalmente inclinado hacia el epicureísmo¹⁰⁹ (que en términos filosóficos, se contraponen por completo al estoicismo cristiano), pero sobre todo, por encaminar su obra y pensamiento a lo que se consideraría como *humanismo*.

Sin embargo, “es necesario entonces tener presente la historia anterior (siglos XIII, XIV y XV) de la Reforma, para poder entender realmente sus causas y valorarlas objetivamente. La Reforma protestante fue un movimiento político-religioso y no se puede reducir a una simple crítica al clero, la curia romana y las indulgencias.”¹¹⁰ Más que eso, se trata de un contexto histórico determinadamente colocado en una fuerte etapa de crisis: “...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.”¹¹¹

De esta manera (y utilizando la expresión de Habermas con respecto a que no es posible ubicar temporalmente a la modernidad en un momento dado, puesto que ya en el siglo XII en Francia como en el siglo XVII en toda Europa, los hombres se consideraban “modernos”, siempre que aparecía una relación renovada con los antiguos y a modo de imitación) puede decirse que la modernidad es resultado de la síntesis de los “acontecimientos de la praxis social, perfilada ya desde el siglo XIII y manifiesta objetivamente en las postrimerías del siglo XV, y se expresa como totalización en el decurso del siglo XVI y XVII, hasta su entronización en siglo XVIII”¹¹²

Empero, al decir de Gadamer, la época moderna está caracterizada sobre todo porque en ella aparecen un nuevo concepto de ciencia y método que fuera desarrollado primeramente por Galileo y que obtuviera sus fundamentos filosóficos más profundos con Descartes

De ahí que resulta sobremanera interesante, traer a cuenta la lectura que llevan a cabo Mardones y Ursua con respecto a la conformación y discusión de las ciencias naturales y sociales a partir de dos grandes tradiciones de conceptualización de la misma ciencia: la tradición aristotélica y la tradición galileana.

En cuyas expresiones –nos dicen, no debemos dejarnos llevar por los nombres que pueden referirnos a tal o cual época histórica, muy por el contrario, si bien la primera

¹⁰⁹ “Se comprende que la doctrina de Epicuro se convierta en el emblema de lo que debe detestarse: el hedonismo, el materialismo, la irreligión. También se entiende por qué el corpus epicúreo suministra un semillero de ideas útiles para combatir la ideología dominante. ¿Celebra el cristianismo la pulsión de muerte, la verdad de otros mundos, el desprecio a la carne, la pasión dolorista, el miedo a los castigos, la catástrofe del pecado original? Epicuro enseña exactamente lo contrario: el amor a la vida, la excelencia de este mundo, el arraigo corporal de la sabiduría, el gusto por los placeres, la inexistencia de dioses vengadores, la ausencia de culpabilidad...” ONFRAY, Michel El cristianismo hedonista Op. Cit. Pág. 131

¹¹⁰ MARTÍNEZ, Humberto. “Prólogo” En. DE ROTTERDAM, Erasmo Ensayos escogidos. SEP 1986. Pág. 24

¹¹¹ MENESES Díaz, Gerardo Formación y teoría pedagógica. Lucerna Diogenes México, 2004. Pág. 28

¹¹² HOYOS Medina, Carlos Ángel “Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad” En. Epistemología y Objeto pedagógico. Op. Cit. Pág. 22

puede encontrar sus orígenes con Aristóteles, la segunda puede remontarse más allá de Galileo, incluso hasta Pitágoras y Platón.

Por un lado, la tradición aristotélica se centra en la explicación teleológica de los fenómenos, es decir, “los fines de que” éstos ocurran. “Ahora bien, no debemos olvidar que las explicaciones aristotélicas tenían otros rasgos no mantenidos hoy día: eran explicaciones en términos de <<propiedades>>, <<facultades>> o <<potencias>>, asociadas a la esencia de alguna sustancia.”¹¹³ Estas explicaciones se colocaban principalmente en una *intencionalidad conceptual* por sobre su explicación causal, lo que a su vez les otorgaba su carácter teleológico y que, por supuesto, hoy podría parecerse ajeno a nuestra comprensión, toda vez que la tradición galileana ha dominado los discursos de la ciencia y ha hecho que enfoquemos la mirada principalmente en las causas.

Desde la otra perspectiva, la tradición galileana sólo es posible con las críticas y los cambios a la tradición aristotélica y que se elaboran en el transcurso de los siglos XIII y XV. De esta manera, “casi todas las <<revoluciones científicas>> testimonian –como ha mostrado F.S. Kuhn- la unión indisoluble entre el descubrimiento de nuevos hechos y la invención de nuevas teorías para explicarlos, con una nueva imagen o visión del mundo. La concepción del mundo fruto de la nueva forma de mirarlo, que ya es visible en hombres como Galileo o Bacon, no es tanto metafísica y finalista, cuanto *funcional* y *mecanicista*.”¹¹⁴ Ello siempre con la intención no de dar cuenta de la finalidad de los fenómenos en el mundo, sino de las causas que, a través de su conocimiento, permitan controlar y dominar la naturaleza.

Esta nueva concepción de la ciencia, que reemplazaría a la aristotélica, “...va a considerar, como explicación científica de un hecho, aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente.”¹¹⁵ Desde esta lógica, se le asignaría a la causalidad un sentido funcional y mecanicista por el cual se explicarían los hechos.

Desde ambas tradiciones se van configurando dos modos muy opuestos para significar el mundo: la explicación causal o *Erklären* para la forma galileana, la comprensión o *Verstehen* para la perspectiva aristotélica; la primera alcanza su máxima expresión en lo que se denominaría positivismo lógico, la segunda fundamento de la hermenéutica.

Un siglo después, Kant va a referir que la actitud del científico galileano debe ser la de un juez que someterá a interrogación a un testigo –la naturaleza, para de ello aprender lo que se quiere –previo a todo, averiguar.

¹¹³ MARDONES, J.M y URSUA, N. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Editorial Fontamara, Barcelona, 1982. Pág. 17

¹¹⁴ *Ibíd.* Pág. 18

¹¹⁵ *Ibíd.* Pág. 20

A partir de la implantación de la razón como nuevo “absoluto”¹¹⁶ y su implicación en los modos de interpretar al hombre y a la naturaleza, es que la explicación teleológica va debilitándose significativamente hasta perder el terreno por completo. Cambiándose consecuentemente y de manera drástica la fundamentación de la razón en función de su utilidad y ordenamiento al nuevo modelo de carácter eminentemente burgués –por lo tanto excluyente, conocido como *capitalismo*.

De aquella transición al nuevo orden económico con consecuencias políticas y sociales, y bajo el cobijo de la racionalidad en la que se prefiguran medios orientados a específicos fines, es que surge y va tomando significado la pedagogía de la modernidad.

Resultado de las confrontaciones políticas e ideológicas de la Reforma y la Contrarreforma, en el plano del dominio-cuestionamiento de la explicación teológica cristiana, es que “Comenio escribe la *Didáctica Magna* y con ello funda la primera pedagogía que aspira a encontrar su fundamentación en los avances y el desarrollo científico. La *Didáctica Magna* no es la única obra de Comenio –por el contrario, su producción es amplia- pero sí la que junto al *Orbis Pictus* y la *Pampaedia*, alcanza mayor reconocimiento; toda vez que delinea la mirada moderna sobre el problema de la práctica pedagógica.

Por su parte, la Compañía de Jesús [obra del movimiento de Contrarreforma con la intención de dar respuesta a los excesos de la iglesia] juega a ser la relativa antípoda del pensamiento comeniano, y se constituye como la fuerza principal del poder religioso del catolicismo. Los jesuitas, habían trabajado por décadas en la creación de su propuesta educativa formal. Para esta orden religiosa lo fundamental de su propuesta consistía en el disciplinamiento de sus discípulos en la fe cristiana.”¹¹⁷

De este tipo de pensamiento promovido por Comenio, punzantemente crítico al discurso imperante de la religión cristiana, es que se nutre el humanismo como mayor producto del Renacimiento y que, hemos referido, tiene sus primeros indicios en Erasmo de Rotterdam. En pos de la interpretación que el hombre pueda realizar con el empleo de la razón sobre las Sagradas Escrituras. Siempre emulando por sobre todo, el humilde pero profundo ideal que Jesús promueve en sus actos, nada más alejado de los excesos y lujos que acompañan a los papados.

Desde su perspectiva, pero en el mismo sentido de reivindicar el lugar del hombre en la explicación del mundo, es que se sustenta la radical importancia de Comenio para la conformación de la pedagogía moderna:

“Cuando Komenski (Comenio) habla de la formación, la instala en la razón. Por la educación, el hombre debe llegar a la perfección divina. Ya en Komenski hay una

¹¹⁶ “Una categoría que se articula con respecto a los absolutos y de ahí el dominio sobre lo humano, se construye al respecto de la pregunta por la verdad. En función de esta pregunta, y sus diversas respuestas, se ha determinado en el mundo la diferencia entre el bien y el mal, lo justo y lo injusto, lo verdadero de lo falso, y han creado proyectos de vida, pero que, generalmente tienden a la creación de absolutos, de certezas que el hombre de cada época sigue con fidelidad, pero las que al establecerse como Ley, niegan lo que en ellas no cabe, y esto crea represión, negación.” MATA García, Verónica *Voluntad de olvido: cuerpo y pedagogía*. Lucerna Diogenis., México 2006. Pág. 14

¹¹⁷ MENESES Díaz, Gerardo *Formación y teoría pedagógica*. Op. Cit. Pág. 30

diferencia fundamental con la pedagogía cristiana, en ésta por más exaltación espiritual que se hiciera, nunca podríamos pensar en llegar a ser como la ley; en Komenski es obligación del maestro llevar al niño hacia la perfección, el hombre es perfectible.”¹¹⁸

Mata nos refiere que los principios pedagógicos que entonces se erigen como estructurantes de la educación en los siglos XVII y XVIII son por un lado, la erudición y los conocimientos, la virtud a través de las costumbres honestas, la piedad; todo lo cual, coloca al hombre en el centro de la práctica social, empero siempre dentro de los límites que la religión le impone; así le obliga a ordenar y reprimir sus pasiones, sus placeres. Nuevamente se hace patente la manera en que el ideal cristiano se superpone a una posibilidad alterna y epicureísta, en la que se recuperaría todo valor primordial del cuerpo, sus necesidades y placeres.

“Más adelante, Rousseau expone como principio pedagógico la libertad de la naturaleza como base de la formación de Emilio. Aquí, *razón* y *naturaleza* aparecen como los puntos de interés de la pedagogía, relacionándolos con la piedad, la ética y el sujeto político. Pero hay algo que desde los griegos queda fuera: el cuerpo como el lugar donde se objetiva el ser y su deseo, el ser y su amor, y, su pasión; y su sensibilidad.”¹¹⁹

Quizá sean el desprecio del cuerpo y la supresión de los placeres terrenales los principales preceptos de la religión cristiana –o más aún del idealismo platónico, que han perdurado a través del tiempo, y que aún colocándose en perspectivas aparentemente críticas no logran desestructurar aquella lógica de sometimiento y control.

No es de extrañarse que el llamado siglo de la luz sea cuestionado por Onfray por promover más que nada, un iluminismo tan razonablemente contradictorio como absolutamente totalizador y silenciador de pensamientos que puedan fragmentar sus certezas:

“He aquí, pues, algunos ejemplos emblemáticos de las Luces, y no los menores, codo a codo con los defensores de la esclavitud y la trata de negros, pregoneros de ideas sexistas y racistas, reaccionarios y conservadores. Un número importante de estos filósofos defiende la pena de muerte: Kant, Rousseau, Montesquieu, Diderot, Voltaire... Por último, la mayor parte de ellos combate activamente el ateísmo y defiende el deísmo, lo que les permite entrar en componendas con el poder oficial, encantado de que se le permita seguir disfrutando del apoyo metafísico de siempre a sus exacciones...”¹²⁰

Pero ¿qué implicaciones tiene todo ello en la conformación de nuestra actual pedagogía?

La respuesta se estima en la medida en que los estudiosos de la pedagogía puedan comprender la necesidad urgente de reflexionar la práctica dentro de los parámetros establecidos por los discursos dominantes, entre ellos el de la idea de Dios y la religiosidad, así como el de una razón que, en tiempos actuales, hace patente la necesidad de interrogar si verdaderamente ha conducido a un progreso social.

¹¹⁸ MATA García, Verónica *Voluntad de olvido: cuerpo y pedagogía*. Op. Cit. Pág. 15

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ ONFRAY, Michel *Los ultras de las luces. Contrahistoria de la filosofía IV*. Editorial Anagrama., Barcelona 2010. Pág. 24

De la misma manera es importante indagar el surgimiento de la pedagogía a partir del humanismo y de la formación toda vez que la razón, en su modalidad de razón instrumental o *ratio* (Horkheimer) ha modificado su sentido.

Hoyos cita a Aguilar para afirmar que “en esto consistió y sigue consistiendo la modernidad ilustrada: el fundamento es la razón, la filosofía, la ciencia, la tecnología, la administración; del cogito cartesiano a la conciencia de clase, de la economía política a la planificación estatal, de las leyes deterministas a los modelos estadístico-probabilistas, de los derechos de la naturaleza humana conforme a razón a los objetivos de la historia humana conforme al cálculo técnico. [...] La modernidad se constituye con base en el principio de omnipotencia de la razón en la historia, de la lógica en la cronología. Sin esta omnipotencia de lo racional sobre lo real no habría proyecto que exige, para ser tal, previsión, cálculo, control, dominio sin fisuras.”¹²¹

Sin embargo, resulta sobremanera importante resaltar que, en su fase inicial, el proyecto de Modernidad poseía en sí mismo un potencial emancipativo de un “oscurantismo” imperante en el medioevo, para, posteriormente, tornarse elemento coercitivo en su ulterior modalidad en la que, precisamente, la razón se colocaría como nuevo absoluto suplantando la idea de Dios: “Lo que Diderot, Kant, Hegel y Marx compartieron fue la certeza de que la razón podía disipar el mito y que ello era deseable. Para cada uno de ellos, la raíz del mal estaba en la ignorancia humana acerca del mundo. El mundo otorgaría sus dones teóricos y sensibles solamente si, en definitiva, se comprendían sus fundamentos. Entre dicho fin y el hombre se levantaba el producto intelectual del oscurantismo humano –el mito. Era el mito el que mantenía alejada a la ciencia de la indagación sobre la naturaleza del mundo.”¹²²

De esta manera, la razón se coloca como elemento de constitución de lo real significado por el hombre a través de su conocimiento. De ahí que la ciencia juegue un papel fundamental en el proyecto de modernidad, toda vez que se prevalece el sentido de la tradición galileana en su constitución.

En este punto crucial, “la pedagogía, en la modernidad, cobra un significado social diferenciado y, en cierto modo, inusitado: ya no se referencia a la *techné* de la enseñanza y guía de los niños, en su desarrollo inmanente para el diálogo público, tal como era concebido en la antigua Grecia.

Por extensión, su utilización abandonó el arte de la educación temprana, para aplicar el concepto, desde el plano político y productivista, como técnica de conducción social. Todo a lo largo de una sucesión de etapas racionalmente preestablecidas de aprendizajes sistemáticos, biunívocamente correlacionados conforme a indicadores precisos de la acción instrumental, orientada por unos medios hacia unos fines.”¹²³

De ahí que en la actualidad se prioricen intereses pragmáticos funcionales antes que hermenéuticos comprensivos en la formación de individuos. La educación ha perdido,

¹²¹ AGUILAR, L., Política y racionalidad administrativa. Pág. 24. Citado en. HOYOS Medina, Carlos Ángel. Op. Cit. Pág. 21

¹²² FRIEDMAN, G., “Planteamiento del problema de la modernidad. La crisis de la Ilustración”, en La filosofía política de la Escuela de Frankfurt. Pág. 116. Citado en Idem.

¹²³ HOYOS Medina, Op. Cit. Pág. 26

a la par de la formación, su significado para devenir adiestramiento, capacitación. La escuela se torna aparato de control y vigilancia para moldear hombres y mujeres de todas las edades, encaminados al funcionamiento de la maquinaria social, favoreciendo por sobre todas las cosas los intereses económicos. Y el hombre, un sujeto ajeno a sí mismo, a los otros, a su realidad.

Es prudente preguntarnos en este momento ¿cómo fue que, de una integración del hombre con el todo de la naturaleza, razonada e intuita a través de la filosofía, se dio pie y se colocó imperante una perspectiva de razón fragmentaria del hombre, de la naturaleza y de la realidad?

Y más aún ¿cómo comprender que la razón, a partir de sus presupuestos, justifique filosóficamente el borramiento y la anulación de todo aquello que no quepa en su lógica, entre ello *los otros*, la otredad? Por lo visto, su expresión más radical es el fascismo.

Aquí resulta obligada la interrogante que impactaría en la pedagogía:

¿qué hace el pedagogo ante una razón fragmentaria y totalitaria, qué hace la pedagogía ante la justificación del fascismo? ¿Cuál es, por consiguiente, el ideal al que la pedagogía se encamina?

Lo que a nosotros respecta, indagaremos en los terrenos de la filosofía, en la de Kant, tratando de encontrar respuestas.

2.2 De la teoría del conocimiento kantiana a la legalidad nazi: La pedagogía del exterminio.

De la exposición llevada en líneas anteriores con respecto a la conformación de la llamada epistemología; y al mismo tiempo, el giro que la filosofía toma para autoconcebirse como juez que va a conferir validez a todo aquel conocimiento con pretensiones científicas; a la par del impacto que tiene sobre la pedagogía al ser reducida a práctica instrumental capaz de moldear individuos que –controlados y vigilados, quepan en la unívoca expectativa del orden social; es que, justamente ahora, discutimos en este apartado sobre la conformación de la filosofía kantiana que, como teoría de la ciencia, se coloca como parteaguas de la fragmentación y especialización de todo conocimiento.

De ello resulta importante –y necesario, mantener la atención a los discursos que, desde la edificación de la modernidad, significan el devenir del hombre; su lectura, su interpretación; de ahí que la epistemología acarrea fuertes consecuencias en las formas en que éste es concebido, lo mismo que el mundo y la realidad. Y es justamente en ese espacio en que aparecen la pedagogía y la formación, el saber y los procesos de su transmisión, la educación.

Y es que, precisamente, parece que del surgimiento de la idea de epistemología, la filosofía dejó de concebirse como totalizadora, como la ciencia de las primeras causas y los primeros principios de todo cuanto acontece en el mundo y que puede remontarse a los antiguos griegos, cuya sistematización metafísica hiciera Aristóteles.

Así Rafael Farfán, en un breve pero significativo trabajo, nos convoca a reflexionar desde una perspectiva crítica sobre el surgimiento de una idea de la teoría de la ciencia, cuyo espacio no siempre ha existido y que se trata, más bien, de una construcción histórica. Para ello retoma a Richard Rorty y, a través de su cita, nos refiere que la constitución de la epistemología, como teoría del conocimiento, sólo tiene lugar con el resurgimiento de la filosofía kantiana y el eventual desplazamiento de Hegel y su idealismo especulativo en las universidades alemanas.

Resultado de ello, y siempre considerando indagar sobre las bases o fundamentos que harían de un conocimiento algo verdadero, es que la filosofía deja de concebirse a sí misma como fuente de la reflexión de todo conocimiento o saber; cuya abstracción se daría en un todo orgánico en el cual hombre y naturaleza son una unidad. Y lo hace en la medida en que, precisamente, "...ante el proceso continuo de especialización y fragmentación del saber científico, ella se tuvo que conformar con actuar no como una instancia envolvente en la cual quedan absorbidas esas ciencias, sino simplemente como un tribunal judicial cuya tarea es dictaminar lo que debe ser tenido, o no, como conocimiento científico verdadero."¹²⁴

¹²⁴ FARFÁN Hernández, Rafael "Límites y alcances de la epistemología. Crítica histórico-pragmática de la formación de un concepto." En MENESES Díaz, et. Al. *Epistémica*. Op. Cit. Pág. 9

De ello tenemos que, antes de Kant y los neokantianos, no existía la idea de una filosofía como práctica profesional claramente especializada y distinta de otras prácticas profesionales ya existentes. En adelante cambiará el estatuto de la filosofía para comenzar a autoconcebirse como una disciplina cuya complejidad tecnico-profesional se manifiesta en el desarrollo de una habilidad técnica encargada de atender los problemas fundamentales del conocimiento –y que están condensados en las preguntas ¿qué y cómo conozco? Y ¿cómo estoy seguro de que mi conocimiento es verdadero? Esta pretensión se lleva a cabo sin considerar si tales problemas pueden tener o no solución, e incluso sin siquiera importar si, verdaderamente aquellos planteamientos, pueden ser calificados como “problemas”.

Por lo tanto, ahora el filósofo será el técnico especialista encargado de indagar las bases por las cuales un conocimiento puede ser considerado como verdadero; el filósofo deja de amar el saber para convertirse en vigilante y juez...

Así, con la brecha abierta por la filosofía kantiana, se posibilita el desarrollo de la que a partir del siglo XX se llamara “filosofía de la ciencia” o epistemología. De ahí la radical importancia de analizar la evolución de los principios filosóficos presentes ya en Kant, ya en Hegel; toda vez que, tales preceptos, están inmanentemente vinculados a otros ámbitos del conocimiento como la moral, el arte o la política.

Sin embargo, antes de realizar esa tarea, es de suma necesidad hablar del surgimiento de la filosofía de la ciencia como un ámbito que, en sus orígenes, no se encontraba sobretodo delimitado, es decir –y siguiendo con la lectura histórica presentada por Farfán, los fundadores de la epistemología no asumieron nunca la pretensión de aportar los elementos de un campo especializado de la filosofía. Por el contrario, se asumían como partidarios de una “filosofía natural” que no desvinculaba, bajo ninguna circunstancia, la filosofía de la moral, de la política o de la ciencia. Por lo tanto, esta fue la idea de filosofía que se mantuvo hasta el siglo XVII por toda Europa.

En este tenor, hemos mencionado en líneas atrás los elementos detonantes de la época moderna y que pueden alcanzar su cumbre en la secularización del pensamiento, ya que “...la conciencia filosófica que asumen estos hombres es el resultado de un conflicto en el cual está de por medio la lucha de la razón contra la autoridad de la fe impuesta por la religión y la Iglesia. Por lo tanto, su conciencia al situarse en el ámbito general de la ‘filosofía natural’ al mismo tiempo toma partido, en este conflicto, por la razón contra la autoridad del dogmatismo y, por lo tanto, contra la autoridad impuesta por la fuerza de la Iglesia católica.”¹²⁵

En suma, el esfuerzo estaba principalmente enfocado al desarrollo de la vida intelectual que por entonces se encontraba coercionado por las instituciones eclesíasticas, en expresión del propio Rorty: que el mundo intelectual fuera más seguro para Copernico y Galileo.¹²⁶

¹²⁵ *Ibíd.* Pág. 13

¹²⁶ RORTY, Richard *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra. Pág. 127

Luego entonces, de “este proceso de secularización lenta del pensamiento, es que se encadenan los nombres de Descartes-Locke-Hume hasta llegar a Kant en donde alcanza su síntesis máxima, al mismo tiempo que sus límites, pues con su filosofía se vuelve a ‘encantar’ la realidad que ha sido desmitificada al convertir a la ‘razón’ en el tribunal frente al cual todo está obligado a justificarse. Vemos cómo ocurrió este proceso de ‘reencantamiento’ del mundo por la razón.”¹²⁷

Por lo tanto, y paradójicamente, se pasa de la ruptura de todo imperante mítico-mágico o religioso cuyo objetivo principal era el encantamiento del mundo, a la implantación del nuevo absoluto de la razón por el cual, y únicamente, todo lo existente es por lo tanto posible.

En este recorrido histórico que Farfán se propone, parte del hecho de considerar que los primeros planteamientos al respecto de fundar una teoría del conocimiento, y siempre manteniendo la cautela a saber, que aquéllos pensadores anteriormente ligados como ecuación no mantenían por ningún motivo tal pretensión, comenzaremos retomando lo expuesto sobre Descartes.

Ya que será precisamente René Descartes (1596-1650) quien, con su distinción mente-cuerpo, abra el campo en el que más tarde se fundaría la teoría de la ciencia. Sobre todo la invención de una noción que es independiente del cuerpo: el alma, en la cual se posibilita la creación de las ideas, y que constituye al yo pensante. Esta alma existe siempre aun si el cuerpo deja de existir:

“La contribución de Descartes a esta lucha, y con ella a liberar la razón de las ataduras que le imponían la religión y la Iglesia, consistió en ‘inventar’ una distinción suponiendo la existencia de una entidad que existe aunque no es tangible y que sólo se manifiesta por sus pensamientos, concretamente a través de sus representaciones: la mente humana como distinta al cuerpo, el espíritu como lugar de creación de ideas ‘claras y distintas’ que se debe distinguir de la sustancia física corpórea, que es fuente de errores y engaños porque de ahí nace la ‘opinión’ que se forman los hombres sobre lo que creen ‘son’ las cosas.”¹²⁸

De ello se obtiene que el conocimiento es un acto de representación que tiene lugar en la mente humana y será, precisamente, este planteamiento retomado más tarde por John Locke (1632-1704), cuya tarea principal se centra en explicar los modos por los que el entendimiento obtiene las nociones de las cosas que poseemos; con ello, establecer los límites de la certeza a través de un examen de la mente humana para poder definir un conocimiento verdadero.

Aunque, en cierta medida, John Locke mantiene la antigua idea de la filosofía, en la que la finalidad del conocimiento es guiar la conducta práctica del hombre, aquella concepción del saber práctico (fronesis) y saber científico que mantenían los griegos, donde el primero nacía de la experiencia cotidiana producto del interactuar de los

¹²⁷ FARFÁN, H. Rafael. Op. Cit. Pág. 14

¹²⁸ *Ibíd.* Pág. 15

hombres y el segundo, producto de la intelección y, ambos dos, conformación de la *praxis*, queda por completo relegado al nuevo modo de interpretación de la ciencia:

“Pero Locke ya no se guía por esta imagen del saber, sino por aquella que para él ha cobrado autoridad, que es la que viene de las ciencias físico-matemáticas. Por lo tanto, con él se pierde la diferenciación que hicieron los griegos entre ‘saber práctico’ y ‘saber científico’, y establece como único tipo de saber el que viene de la ciencia natural. Basándose en esta premisa, se plantea entonces el ‘problema’ de indagar los orígenes del conocimiento del saber de la ciencia natural, como único saber posible, a través de un examen del medio o instrumento en el que se forma ese saber: la mente humana. Pero al plantearse así las cosas, cae en una confusión que es parte de la misma idea de teoría del conocimiento: la confusión entre explicar y justificar.”¹²⁹

Empero, esta confusión se mantiene hasta el siglo XX y se expresa, sobre todo, en el interés de justificar un conocimiento como verdadero a partir de los mecanismos –ya sean neurológicos o psicológicos, por los cuales se produce. En otras palabras, explicar cómo se produce un conocimiento en la mente humana no es lo mismo que establecer el criterio mediante el cual ese conocimiento puede ser justificado como verdadero o falso. Y parte de esta confusión continuó más tarde en Kant, bajo la forma de identificación de la ‘predicación’ con el acto de ‘síntesis’.

Es a Immanuel Kant (1724-1804) propiamente a quien se le atribuye el haber fundado la filosofía en la idea de una teoría del conocimiento. Sus planteamientos filosóficos parten de tres premisas a las cuales trata de responder en su obra capital “Crítica de la razón pura”: ¿cómo es posible la física como ciencia? ¿Cómo es posible la matemática como ciencia? Y desde luego ¿es posible una ciencia del hombre como la física y la matemática?

“Kant responderá en esa obra a las dos primeras preguntas, mostrando cómo es posible el conocimiento natural y matemático a través de un examen o estudio de la razón ‘pura’, es decir, antes de toda aplicación o uso posible de ella. Y responderá negativamente a la tercera pregunta, es decir, sostiene que no es posible una ciencia del hombre como la física o la matemática, dejando hasta ahí el problema, que sólo más tarde retomará en la Crítica de la razón práctica, (1788).”¹³⁰

Desde los planteamientos de Kant, que desde luego retoman lo expresado por Descartes y posteriormente por Locke, se obtiene que, por un lado, la noción de “crítica” no es otra cosa que el repliegue del conocimiento de la razón sobre sí misma, es decir, un examen llevado a cabo por la razón y colocado como máxima.

Así va a establecer sobre todo, los límites y alcances de la razón que posibilitarían ante todo el acto de conocer; de la misma manera se podrá indicar el conocimiento verdadero del que no lo sea y, al mismo tiempo, separándolo de lo que corresponde a la especulación o la imaginación.

¹²⁹ *Ibíd.* Pág. 17

¹³⁰ *Ibíd.* Pág. 19

“Este examen parte de un supuesto que naciera con Descartes y que sólo será cuestionado más tarde por Hegel, a saber: que el acto subjetivo de representar, supone la existencia de una entidad sustancial en la que tienen lugar las operaciones mentales del conocimiento, que Descartes llamó ‘alma’ o ‘mente’ y Kant rebautizó con el concepto de yo trascendental.”¹³¹

Kant supone que del yo trascendental provienen las ‘formas puras’ o aprioris del entendimiento que dan sentido al mundo como representación; cuyos actos de ‘síntesis’ dan coherencia a la diversidad fenoménica del mundo.

Pero es preciso, sin embargo, hacer evidente que a partir de estos supuestos es que se incurre en un error similar al de Locke, y en el que se debe distinguir, por un lado el acto de síntesis que lleva a cabo el yo trascendental y que está enfocado en una operación mental por la cual es producido el conocimiento, del acto de predicación, por el cual podemos referir las diversas cualidades de un objeto y que se da a través de la experiencia. Lo primero nos sirve para dar sentido al mundo, lo segundo para identificar objetos a partir de sus rasgos particulares.

En suma, el criticismo propuesto por Kant va a consistir principalmente (Abbagnano) en la formulación de la crítica del problema filosófico por el cual se condena a la metafísica por encontrarse más allá de las posibilidades de la razón; la determinación de la competencia de la filosofía como reflexión sobre la ciencia para determinar la validez de la ciencia misma, aquí se posiciona a la filosofía en el estatuto de juez; la distinción del origen y desarrollo del conocimiento y la validez del conocimiento mismo, es decir, la distinción entre el dominio del psicologismo y el dominio lógico-trascendental o lógico-objetivo, toda vez que el acontecer de la validez del conocimiento es irresoluble en el terreno *de facto*; por último, el concepto de moralidad fundado sobre el imperativo categórico y a éste, como la forma misma de la razón en su uso práctico.

Sin embargo, es preciso hacer mención que “de la observación del estilo de los filósofos componemos cuadros fisonómicos en los que la razón ha ocultado aspectos de su propia esencia.” Esto viene a cuenta precisamente porque Sloterdijk elabora un breve retrato de la fisonomía de Kant, cuyo pequeño y seco cuerpo –aparentemente, no daría crédito a una inmensa y brillante alma, cuyo repliegue ha quedado demostrado al grado de ostentar el título de máximo representante de la Ilustración. No obstante, insistimos, debemos partir de la idea de que el pensamiento, ante todo, está originado en el cuerpo de un filósofo, con necesidades y deseos, dolores y placeres.

Lo que nos convoca a reflexionar aquella acotación es precisamente sobre los supuestos ocultamientos de la razón con respecto a la esencia de su filosofía; toda vez que –como mente brillante al grado de significar el siglo de las Luces, Kant podría pasar como el pensador más importante de la historia, justamente por haber condensado todo el análisis en la razón.

¹³¹ Ídem.

De ello podríamos observar, que la razón misma se erige como nueva deidad en la que la organización social y política acontecen como centro de todo orden humano; de ahí la moral y desde luego la legalidad. Precisamente será la moral la que trascienda el plano categorial formal de los supuestos filosóficos para proyectarse como imágenes que introyectan los individuos y que, esta moral a la que hacemos referencia, está sustentada por el imperativo categórico kantiano.

En la última parte de su trabajo, Farfán se interroga sobre el por qué mantener el interés en una teoría del conocimiento, y esto seguramente lo podríamos responder con el supuesto de que la angustia de no hallar respuesta nos obliga a colocarnos en el plano filosófico que indague las bases de cientificidad en el conocimiento humano. Se trata pues de cuestionar las ideas de *verdadero* y por supuesto *verdad* que ello implica. Toda vez que ha sido la razón la que ha puesto los límites de lo que puede considerarse válido, verdadero.

Por último nos menciona Farfán que en el transcurso de los siglos XIX y XX se ha modificado, aparentemente en los medios pero no en su esencia, el sentido de las filosofías que le sucedieron a la kantiana. En sus modalidades de empirismo lógico, de filosofía del análisis lógico del lenguaje ordinario y de constructivismo, "...estas corrientes actuales de la 'epistemología' o 'filosofía de la ciencia', siempre se trata de mantener intacta la pretensión original de la filosofía kantiana, esto es: seguir asumiendo la necesidad de instaurar un tribunal último frente al cual están obligadas a justificarse las prácticas científicas, obligándolas así a reconocer que la producción de la 'verdad' que ellas llevan a cabo, demanda de modo obligado un proceso 'metodológico' de esclarecimiento a través del cual se pueda llegar a definir 'que es verdad' en la ciencia. Manteniendo de este modo intacta a la 'autoridad' de la filosofía sobre la ciencia (y sobre cualquier otro ámbito que deba confrontarse a la necesidad de su 'justificación normativa'). Por lo tanto, ¿no existe forma alguna de salir de este 'pequeño imperio' que hoy intenta mantener la filosofía, al someter a su tribunal la 'verdad' de las prácticas existentes, comenzando por la práctica científica?"¹³²

Se trataría más bien de colocarse en perspectivas que recuperen el sentido hermenéutico de la constitución del conocimiento y el saber, en las que no existe un método universal por el cual pueda dirigirse la investigación de un ámbito de realidad; no hay problemas que puedan generalizarse, sino que se parte del hecho de la especificidad y del modo en que puede presentarse desde ella nuestra propia lectura, nuestra interpretación; es decir, posibilitar la comprensión del contexto en el que se proyecta la investigación así como de los sujetos que en él sean partícipes. Todo ello debe mantenerse en la confrontación de los absolutos que la misma ciencia impone:

"La ciencia positivista de la racionalidad clásica, determina el método como el proceso por el cual se descubre la verdad y se valida y evalúa lo verdadero, diferenciándolo de lo no verdadero; estableciendo como fundamento la objetividad y para llegar a ella la comprobación y verificación de los enunciados al enfrentamiento de la

¹³² *Ibíd.* Pág. 22

cosa. Este proceso tiende a crear no solamente una forma absolutista de hacer ciencia y conocimiento para llegar a la verdad, sino también da forma a enunciados, palabras unívocas, exactas, de significado absoluto sobre el fenómeno, de tal manera que no haya por el uso de un lenguaje que *oculta*, dudas sobre la enunciación verdadera.”¹³³

Por lo tanto se trata de analizar los modos en que los planteamientos kantianos con respecto al uso de la razón devienen discursos absolutistas que científicamente justifican y organizan el borramiento de una población. Y lo es en la medida de considerar que la radicalización de la filosofía kantiana, tomando la forma la legalidad sustentada en la moralidad del imperativo categórico, puede alcanzar el punto más vil en el asesinato de todo aquello que no entre en su lógica de lo verdadero; la historia ha comprobado en el transcurso del siglo XX tan sanguinarios resultados como el holocausto judío entre muchos otros despiadados acontecimientos tanto en Europa como en el mundo entero, por supuesto entre ellos América Latina y el asesinato de estudiantes.

Pero vayamos con cierta cautela exponiendo lo antes asumido.

Michel Onfray, tomándose el papel de reivindicar la perspectiva filosófica epicúrea que anteriormente hicimos mención, esboza una verdadera ruptura con los planteamientos que llevaron a Kant a la cumbre, quien...

“...con su ya famosa *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?*-, invita sin duda a la audacia filosófica, al valor intelectual para pensar por cuenta propia, describe el irresistible progreso de la Razón en la historia, llama a una emancipación cada vez mayor de la humanidad, se alegra de las promesas de la Revolución Francesa al extremo de faltar a su habitual paseo por las murallas de Königsberg y aspira al uso de la razón pura, pero al mismo tiempo coloca a las mujeres –sustancial, esencialmente- en la casilla de los menores de edad. ¿Qué decir de un Kant que, en su *Definición del concepto de raza humana* o en *De las diferentes razas humanas*, se queja del mal olor de los negros? [...] El mismo ilustrado Kant piensa que el sufragio universal es una buena idea, pero únicamente para los ciudadanos activos, pues los ciudadanos pasivos, los empleados, los obreros, los asalariados, no tienen más derecho que los negros o las mujeres de estar en el mundo a la manera en que lo está un Blanco propietario y bien lavado...”¹³⁴

Si bien es cierto que gran parte de los planteamientos de Onfray están llevados a cabo en el plano político y no filosófico (en tanto que categorías propuesta como réplicas a las kantianas), es igualmente importante considerar que, si hemos de buscar colocarnos en una perspectiva filosófica que incluya dentro de sí todos los ámbitos de la existencia humana, entre ellos la política, la ética o la estética, el hecho de saber que el magnífico filósofo se dirigía a un grupo cerrado de intelectuales, aumenta aún más la necesidad de la ruptura, por lo menos la de que todo individuo tenga acceso y reconocimiento desde sus ideales; sin embargo desde su constitución como límite de la razón, ello no es posible; no obstante, la razón kantiana se erige como verdad; verdad

¹³³ MATA García, Verónica Op. Cit. Pág. 28

¹³⁴ ONFRAY, Michel *Los ultras de las luces. Contrahistoria de la filosofía*, IV Edit. Anagrama Barcelona 2007 Pág. 23

que ya no es desocultamiento como su etimología lo refiere, sino idealización y después imposición.

Por lo que a nosotros respecta, la práctica pedagógica debe hacer frente a estos discursos que, en vías de legitimar su verdad, establecen parámetros y criterios con los que estandarizan a los individuos; de la misma manera, refrendar la pregunta que en el transcurso de la historia interroga sobre quién da contenido a la verdad por la que se conforman la justicia y, con ella, la moralidad que ha normado la vida de los hombres, moralidad que debe acatarse sin miramientos, o de lo contrario la represión.

Y es precisamente el hombre quien debe cuestionar "...sobre el qué y por qué de cada cosa, la filosofía establece las formas, los caminos y contenidos de la verdad, la política les da valor moral desde una necesidad de convivencia y se establece la legalidad, pero el contenido de la verdad se mueve, cambia y los cambios están condicionados por aquellos que, como voluntad, puedan actuar y determinar la existencia de otros, por esa razón es que la verdad como instauración de una legalidad le teme a la diferencia y a la transgresión."¹³⁵

Precisemos entonces al respecto de la interpretación que ubica a la filosofía kantiana en la dirección exacta para culminar en nazismo, no sin antes detenernos un momento para hacer lo pertinente con el *heideggerianismo*.

Es claro que, en la primera parte de este trabajo, retomamos los planteamientos ontológicos de Heidegger y que llevaran a la conformación del *ser ahí* "con" otros en el mundo. De ello desprendimos que una idea de *formación* se encuentra precisamente en la comprensión exegética de un ente que por lo tanto deviene *Dasein*; de ahí la radical importancia que quisimos otorgar a la revisión del existenciario ser.

De la misma manera, no dejamos de lado el hecho de que –quizá el más grande filósofo del siglo XX, ha recibido las críticas apropiadas a una reconocida militancia nacionalsocialista; sin embargo consideramos que, históricamente, presupuestos filosóficos de muy diversa índole, han sido empleados de igual manera para emancipar como para someter, y que entonces depende sobre todo de la manera en que aquellos supuestos tienden a llevarse a la práctica; de igual manera sería prudente en la medida en que consideremos lo expresado por Félix Duque:

"Me parece que en filosofía deberíamos huir de los extremos tanto del comisariado político, que vela por la pureza de la doctrina y castiga a herejes, heterodoxos y subversivos, como del sacerdocio militante, que intenta convencer con todos los recursos retóricos a su alcance de que hay que 'engancharse' a determinado filósofo o a determinada secta."¹³⁶

Y ello porque es bien sabido que la santificación de los filósofos conducen inevitablemente a la muerte de la filosofía, en tanto búsqueda de la verdad, para redundar a su vez en mera ideología.

¹³⁵ MATA García, Verónica Op. Cit. Pág. 30

¹³⁶ DUQUE, Félix *En torno al humanismo*. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk. Edit. Tecnos, España 2002. Pág. 13

Parecería pertinente de igual forma, ubicar la crítica antes bien en el espacio de un biologicismo racista y platonismo que en la ontología expuesta, toda vez la idealización del hombre blanco alemán y perfecto.

Y aunque Duque aparentemente se coloque en una reivindicación hacia Heidegger –muy a su pesar ya que el propio filósofo aceptara su militancia por el nazismo con su irrupción en la política, en la que parecería insensato “que la filosofía heideggeriana sea nazi-fascista, o sea que se explique desde y se agote en las doctrinas oficiales nacionalsocialistas...”¹³⁷ toda vez que el mismo Félix menciona que “aunque sea bien verdad que la filosofía es la expresión del propio tiempo comprendido en pensamientos, sería desatinado pensar que esa <<comprehensión>> supone una *relación causal* (ya sea la causa el *tiempo*, es decir: la experiencia, ya lo sea el *pensamiento*, esto es: la doctrina).”¹³⁸

Así, parecería que Duque está desligando el todo de la filosofía en dos vías –ya sea independientes o que no puedan darse de manera simultánea: el pensamiento y la práctica como elementos desarticulados. Lo que hemos expresado en el transcurso de esta construcción metodológica es justamente que nuestra intención es buscar siempre lo opuesto; es decir, que el pensamiento y la experiencia se unan en la *praxis*, por supuesto siempre recuperando el sentido de la filosofía antigua.

Lo que sí compartimos es la idea de que “en el pensar filosófico –valga la redundancia- se da por el contrario el choque entre *tradición* (la transmisión de un conjunto de problemas que cada época ha considerado valioso ordenar, archivar, interpretar y difundir sistemáticamente), *expresión* (el modo personalísimo en el que un individuo encarna en su época esa tradición que, así, se convierte en un *destino*) y *recepción* (la reacción o respuesta –mediada por una historia tan ineludible como irreductible- con la que cada lector, cada institución y cada época replica a la apelación contenida en aquella expresión de la tradición).”¹³⁹ Ya que será esta expresión la que nos permita interpretar el sentido que Sloterdijk manifiesta acerca de los libros como cartas en el tiempo, en cuyo caso, los textos siempre son leídos por quienes se sienten sus destinatarios.

Volviendo a nuestro tema, y por lo tanto, si el ideal de hombre en Heidegger se halla en el *blanco alemán* perteneciente a la raza aria, entonces cabría preguntarse ¿qué posibilidades tendríamos si todo individuo –que se experimenta como *Dasein*, sin importar sexo, raza, religión o estatus social, tuviera acceso a la transformación política por vías de la educación y la cultura? Una verdadera hazaña de ensoñación ya que antes de pensar y comprenderse como revolucionario en tanto que con los otros, sería necesario erradicar los modelos económicos que crean abismos entre los hombres y, profundizando en las desigualdades, invitan a la ley salvaje de la supervivencia del más fuerte. Quizá sólo entonces podríamos ubicarnos en un filosofía verdaderamente abierta a la comprensión de los otros y nos llevaría a una *igualdad* soportada en la diferencia –si

¹³⁷ *Ibíd.* Pág. 14

¹³⁸ *Ídem.*

¹³⁹ *Ibíd.* Pág. 15

acaso cabe la expresión, en la que todos podemos reconocer que todos somos diferentes; pero sólo se trata de sueños...

Pero entonces ¿por qué viene a cuenta el nazismo hacia Heidegger con relación al nazismo que –ocultamente, deviene de la filosofía de Kant? ¿Cuáles son las razones de demostrar que es precisamente el pensamiento de Kant compatible con el ideal nazi?

Para ello traemos a escena nuevamente a un Michel Onfray punzante quien, en *El sueño de Eichmann*, va a realizar una fuerte crítica hacia Kant y a sus deificados postulados; siempre sustentando su propuesta de ruptura bajo el cobijo de una *gaya ciencia nietzscheniana*.

Onfray parte de dos prejuicios que, a raíz de los acontecimientos horrendos de la llamada *resolución final*, van a definir con cierta imprecisión por un lado, que es la filosofía de Nietzsche enormemente identificable hacia el nazismo, y lo es más aún que la ‘inimaginable’ y muy remota posibilidad en Kant; y que por otro lado, de ser cierto que se vincule al filósofo de las luces con el nacionalsocialismo sea únicamente producto de una “mala interpretación” o simplemente una “mala lectura”; porque de antemano se precomprende que la filosofía brillantemente realizada por Kant no podría tener tan oscuro e irracional destino.

Con respecto al primer prejuicio, el contemporáneo filósofo francés, va a considerar que un “sentido común” institucionalizado, desde un público considerado culto y hasta ciertos filósofos con tendencias revisionistas o negacionistas de las cámaras de gas que intentan llevar a cabo una discusión centrada en una idealización del mismo *mal*, va a relacionar el nazismo con Nietzsche al grado de presentar el bigote de Hitler como parte de la característica imagen del filósofo *del martillo*:

“Para esta ralea tenaz, a pesar de las innumerables pruebas en contrario, parecería que basta con agacharse para recoger del revoltijo nietzscheniano todo lo necesario para completar el traje del incendiario nacional socialista modelo. Hay pruebas más que suficientes de textos del Nietzsche filosemita, interesado en cruzar la excelencia de los pueblos de Goethe y de Moisés, capaz de pedir que se fusile a los antisemitas o de abandonar a su editor al descubrir que estaba implicado en la impresión de panfletos odiosos en contra del pueblo elegido, el Nietzsche que se disgustó con su hermana a causa de la militancia de ésta en las filas racistas. Pero nada de eso importa.

¿Se olvidan de agregar a todo esto que Nietzsche detestaba el estado, fustigaba el resentimiento, execraba los movimientos de masas y que, aunque es verdad que recurría a una lengua poética que lo llevaba a celebrar la guerra como una metáfora, la escarnecía, en cambio, cuando se trataba del enfrentamiento real en el campo de batalla?”¹⁴⁰

Por lo tanto y su tesis central consistirá en argumentar cómo es que Kant, sin proponerselo, funda los planteamientos que, aplicados por vía de la legalidad, son utilizados por un aparato burocrático en contra de un grupo de individuos a los que primero se les deporta, se les expulsa de la ley y luego se les asesina: el pueblo judío. Y

¹⁴⁰ ONFRAY, Michel “Un kantiano entre los nazis” En *El sueño de Eichmann*. Editorial Gedisa, Barcelona 2009, Pág. 16

no como refiere Hanna Arendt de que se trate de una “mala interpretación” o una lectura “incorrecta”, pues dichos argumentos dados por la filósofa quedan reducidos, en la obra de Onfray, al segundo prejuicio antes mencionado.

Así, en su breve pero revelador texto, toma el análisis que hiciera Arendt sobre el proceso, en Jerusalén, al ‘criminal de guerra’ Eichmann; quien en su interrogatorio se declarara –cosa estúpidamente esperada, dirá Onfray- nietzscheano, pero además kantiano; declaración que deja evidentemente sorprendida a la corte. Luego de ello y refiriéndose sobre sus precisiones habría comentado llevar una vida significada por el imperativo categórico de Kant: “Yo quería decir, con respecto a Kant, que el principio de mi voluntad siempre debe ser tal que pueda llegar a ser el principio de leyes generales.”¹⁴¹

De esta manera se fue perfilando la descripción de la personalidad de un funcionario nazi, que pudo descubrir además en *El mundo como voluntad y representación* –entre otras cosas, que la vía del libre albedrío es más peligrosa que la religión. Lo que daba herramientas para comprender que lo que evidentemente era incuestionable para Eichmann sería precisamente no haber sabido desobedecer.

Eichmann no era, en cierta forma, un monstruo –diría Hanna Arendt en *La vida del espíritu*, tampoco era que demostrara, en su persona o en sus actos, una absoluta maldad (como aquella idealización que ubica al mal en una exclusiva personificación demoniaca); lo que ella econtró fue *únicamente* la incapacidad de pensar, misma que, como consecuencia, desciende profundamente en los límites de lo inhumano. Lo que sí poseía aquel oficial alemán –señalará Onfray, es una vida significada por los valores que provenían del idealismo de la modernidad: catolicismo, Dios, razón; ideas comprendidas de la *Crítica de la razón práctica*, sin embargo...

“¿Qué dice el texto de la *Crítica de la razón práctica*? Literalmente: <<Obra de manera tal que la máxima de tu voluntad pueda al mismo tiempo valer como principio de una legislación universal>> lo cual constituye la <<ley fundamental de la razón práctica>>.”¹⁴²

No obstante, Arendt no estuvo de acuerdo con la declaración que hiciera Eichmann y refiere que el procesado deformó el imperativo a modo de hacer que Kant ‘dijera’ lo que no *tenía intención* de decir. Su argumento principal era que en el kantismo no existía posibilidad para la obediencia ciega, sino que todo en la naturaleza humana está sometido al régimen del juicio de la razón.

“Pero, en este caso, la conciencia de un kantiano, aunque sea nazi, puede sentirse segura, en paz, tranquila, cuando el hombre se somete a los imperativos éticos y políticos del maestro prusiano que prescribe acatar la ley, menos porque es buena o capaz de procurar satisfacciones impuras –la autosatisfacción por realizar una acción justa-, que porque es la ley.”¹⁴³

¹⁴¹ *Ibíd.* Pág. 21

¹⁴² *Ibíd.* Pág. 22

¹⁴³ *Ibíd.* Pág. 23

De ahí la importancia de la *legalidad* en el kantismo (y que fuese centro de nuestra discusión), que se erige como un valor positivo pero siempre por debajo de la *moralidad*, a saber: que se cumpla el deber siempre será bueno, eso se torna como un valor de bien que por lo tanto es necesario, pero, es mejor todavía que los sujetos estén motivados a realizar 'voluntariamente' ese deber; ya que es preferible en tanto que "supone la pureza de las intenciones."¹⁴⁴ Si es que de verdad fuéramos tan ingenuos como para creerlo.

Aquí aparece nuevamente la noción de Ley de la que es obligadamente necesario hacer hincapié, ya que se constituye como poseedora de la verdad. Verdad y Ley como nuevas edificaciones simbólicas que parcelan la mirada de sus fieles devotos, que a su vez fragmentan a "sujetos" en función del control, del sometimiento, de la vigilancia: todo individuo debe indudablemente amar a estas nuevas deidades y a su vez, cuidar de ellas para que nadie intente quebrantarlas. Se vislumbra pues la idea que quizá desestabilice la filosofía kantiana y la lleve a echar por tierra: en Kant no cabe posibilidad alguna para la desobediencia.

Y es que desde esa *legalidad* establecida se determina la moral que debe mantenerse en el plano de la política: "Cuando se coloca a un hombre fuera de la ley, no hay nada más fácil que someterlo, primero, a la extraterritorialidad ontológica y, luego, a la *física*..."¹⁴⁵ Fue lo que hizo el régimen nazi con el pueblo judío: primero los deporta en el plano simbólico, luego los elimina en el físico; siempre en cumplimiento de una ley, que por ser tal, es incuestionable; no puede pensarse su contenido, se debe obedecer. Así, "a los ojos de Kant, lo que no existe por la ley, para la ley y en la ley sencillamente no existe en absoluto. ¿Lo real? Una ficción. ¿La idea? La única realidad."¹⁴⁶

Quizá de ahí la diferencia en las formas de comprender la filosofía de Heidegger con respecto a la de Kant: en la primera la idealización se da en vías de construcción del hombre, en la segunda, la idealización se coloca como aporía por vertirse sobre sí, prescindiendo del hombre mismo; la idea del deber se manifiesta como autónoma y es el hombre quien debe someterse a ella.

Por otro lado, no podemos dejar fuera de nuestra discusión el hecho de que la razón –al igual que la actividad de pensar, históricamente se ha mantenido en la reestricción de un pequeño círculo, sea de intelectuales u hombres de ciencia; en Kant lo estaba en manos de los filósofos que –en un supuesto *uso público* de la razón, se comunicaban exclusivamente a su comunidad de lectores y no al pueblo en general; y en el deber de los funcionarios que –con el llamado *uso privado* de la razón, no podían ejercerla libremente, antes bien, debían someterla a su jeraquización y desde luego obedecer:

"Kant prohíbe el uso de la razón a los empleados del estado o de la religión. El militar, el profesor, el sacerdote, el financiero pueden pensar lo que quieran, escribirlo para comunicarlo e intercambiar ideas con sus colegas, pero en todos los casos, incluidos sobre todo los casos de duda, de incertidumbre, de cuestionamiento, deben obedecer a

¹⁴⁴ Ídem.

¹⁴⁵ *Ibíd.* Pág. 27

¹⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 28

su jerarquía.”¹⁴⁷ Y en el caso de estar inconforme con el contenido del deber o de la norma, paradójicamente cabría la invitación a “obedecer resistiendo”, como si esa fuera una posibilidad de vida.

Esta ensoñada “resistencia obediente” se mantiene en el mismo camino esperanzador en el que –absurdamente, aguardaríamos a que Hitler se decidiera por un reforma a la ley antisemita. Y es, por lo tanto, la misma ingenuidad que obliga a un pueblo a soportar las vejaciones por parte de sus gobernantes esperando que “conscienzudamente” el pensamiento o, mejor, la razón les haga comprender la miseria que provocan y, en un gesto de “benévola humanidad”, reformen las políticas económicas en beneficio no ya de innecesarias posesiones, el lujo o la arrogancia, sino simple y sencillamente del propio ‘estar vivo’, con las necesidades básicas que implique resueltamente satisfechas: vivienda, alimento y vestido, que desde luego, hablamos de urgentes obligaciones corporales, pero también se hallan las espirituales. Pero qué decir de las necesidades del espíritu si antes bien, no podemos satisfacer aquellas otras de manera global, considerando que son, en la práctica más sencillas de atender...

Así, Eichmann no fue directamente el encargado de ejecutar a hombres, mujeres y niños, pero su encubrimiento en la jerarquía y la burocracia, su juramento de preservar la legalidad, así como su nula posibilidad de desobediencia y del cuestionamiento del contenido del deber, demostraron que la razón puede hacerse funcionar como una máquina de muerte que se alimenta de sujetos que no tienen derecho de utilizarla. Este es el principal problema filosófico en Kant y es lo que, en definitiva, sigue preservándose hasta nuestros días: empirismo lógico y filosofías que derivan de ella, y en contraposición la hermenéutica, la comprensión.

Cabe aquí la reflexión en la cual reiteramos que, a raíz de concebir en la modernidad una idea de razón que se instituye como racionalidad y legalidad absolutas, en donde lo único que alcanza validez es todo aquello medible y cuantificable, lo institucional, lo subyugado, lo universal, lo sumiso y lo gregario; fue posible devenir una idealización acorde al “absoluto” orden y progreso que culminara en la masacre de estudiantes y subversivos, políticos, artistas, intelectuales, obreros o campesinos en exigencia de sus derechos; fue y ha sido posible la muerte de individuos que no entran en el ideal de ‘hombre’ blanco, adinerado, apoderado.

Parecería absurdo imaginarse una alternativa de vida signada por la sencillez y desvergüenza de un Diógenes que, con su bien fundada *parresía*, desestructure el orden de la moral impuesta por los grupos de poder. Denunciando la falsedad de la conciencia ilustrada, la ilusoria promesa de un progreso que atropella la unidad de cualquier sumatoria social, como lo es el hombre. Como se ha dicho hasta el cansancio, en esa lógica de control, no importan los medios para alcanzar el fin. Entonces la pedagogía lleva en sí la posibilidad de ser el medio por el cual se reproducen los actos de dominación. Pero entonces, ¿qué le corresponde al pedagogo realizar al respecto de lo que la historia ha demostrado con la manifestación de una lectura fascista de la Razón?

¹⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 31

El cinismo imperante en estos días dista mucho de corromper lo establecido. Es un cinismo hipócrita desinteresado en la transmutación de los valores. Siguiendo la lógica de que sea mejor vivir en la ignorancia pero ridiculamente feliz a aquella otra en la cual la felicidad es un acto de investigación y de construcción de la realidad y que, por tanto, se torna un asunto de suma angustia y de pesadez existencial: el individuo es responsable de sus propias decisiones. No hay destino. No hay dioses.

Es entonces que el reto que guarda esperanza en la pedagogía paradójicamente se centra en la desesperanza de las ilusiones de la modernidad. La pedagogía que cautelosamente andaba tras los rastros de la Bildung, de la formación, ha estado presente y ha sido partícipe –como medio, en las épocas en las que se reprodujeron los ideales de control y muerte...

¿Qué ha olvidado la reflexión pedagógica?

¿En qué otros terrenos pueden analizarse aquellos acontecimientos?

¿Cómo dar cabida a una pedagogía que, seducida por el positivismo científico, signa su práctica desde la rigidez y la fragmentación?

¿Acaso no existe otra vía de concepción de la pedagogía más que el de vigilancia y de ciudadanos acordes a las exigencias del orden político?

Precisamente es en el ámbito de lo político en el que se entretajan los discursos...

2.3 La simulación de la cultura en las sociedades postmodernas: La pedagogía de la hiperrealidad.

Una vez llevada a cabo la discusión de los planteamientos filosóficos que, al ponerse en práctica, encierran en sí la posibilidad de ideologías fascistas –de las que hemos visto delimitan, controlan y someten individuos arrancados de toda particularidad en pos de una certeza o verdad universal y que, en su modalidad extrema, redundan en la deportación y/o eliminación física de todo aquello que no es moldeable a su lógica; es pertinente en este apartado, analizar y reflexionar los mecanismos que una política vulgarmente cínica pone en marcha para salvaguardar sus intereses en materia de economía pero sobre todo, en materia de poder.

Hemos visto ya en líneas previas el contexto por el cual la ciencia se posiciona como espacio en el que se institucionaliza la legitimación de todo conocimiento que se produzca; de tal modo que, mediante un método universalmente aplicable, se decida lo que sea verdadero y lo que no; de ahí desprendiendo la lógica empírica que signifique los parámetros de cualidades que corresponderían con una *normalidad* y lo que eventualmente formaría parte de la *anormalidad* conformantes de lo real. Así, cualquier construcción, investigación o lectura de la realidad que no adecue su metodología al régimen del método científico, pasa por ser, desde ese ordenamiento, mera especulación.

Pero la ciencia no lleva su práctica de manera independiente; y no lo hace a tal grado que, al decir de Lyotard, hay “una hermandad entre el tipo de lenguaje que se llama ciencia y ese otro que se llama ética y política: uno y otro proceden de una misma perspectiva [...] ésta se llama Occidente.”¹⁴⁸

Y es esa perspectiva –la misma toma de decisión, que va a significar el contexto actual, el mundo como representación en el que vivimos como *Dasein*; de ahí la importancia de la reflexión sobre el impacto en nuestro momento histórico, en nuestra sociedad contemporánea.

De esta dualidad en que se vinculan estrechamente ciencia y política, el saber es sometido a una *legalidad* que desde la modernidad se le ha conferido a la primera; siempre con el afán de configurar, imponer y reproducir los discursos bajo el amparo de la segunda, a través de la justificación filosófica que parte de la articulación de la verdad con el poder. Para ello, el saber debe transformarse a las nuevas exigencias de un lenguaje cada vez más *sui generis* en el que su volatilidad se pierde en múltiples nubes de sentidos.

Esta problemática planteada por Lyotard es de suma importancia para comprender los rasgos de nuestra actualidad, con miras a realizar una reflexión en torno al lugar que ocupan el saber y el conocimiento en una sociedad de creciente tendencia informática, y en la que nuevas exigencias lingüísticas obligan a cumplir con sus irrevocables requisitos para luego marginar de toda validez aquello que no se someta a sus preceptos. Como

¹⁴⁸ LYOTARD, Jean-François *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra, México 1990. Pág. 23

será preciso reiterar, en el plano de la legalidad –discutido anteriormente en relación a la filosofía kantiana, no hace falta cuestionar el contenido de la norma, antes bien, esta es una actitud a la que debe reprimirse; por lo tanto sólo se debe acatar.

Así, en su *Informe sobre el saber*, se va a analizar justamente la *condición postmoderna* de una *sociedad postindustrial* –término que retoma a su vez de Alain Touraine. Esta edad postmoderna es referida al “...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. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos.”¹⁴⁹ Mismas construcciones conceptuales servirían para comprender el estado actual que guardan las sociedades occidentales.

Desde tales planteamientos se muestra, precisamente, cómo la ciencia se mantiene en conflicto con los relatos; en el que estos últimos son interpretados como simples fábulas,¹⁵⁰ en tanto que ella misma se presenta como metadiscurso por recurrir y englobar a otros relatos de índole explicativa hacia una *naturaleza humana*, siempre para legitimarse reiteradamente como *ciencia moderna*. Por supuesto es bien sabido, los discursos empleados para ello se dan sobre todo como enunciados, cuya verdad está inscrita sólo bajo la unanimidad entre el destinador y el destinatario; algo semejante a la moralidad instituida por la legalidad, en la que la aceptación se da de manera voluntaria. Luego entonces, tanto la verdad como la justicia se entretajan en el plano simbólico de ese gran relato que es la ciencia; no obstante, esta legitimidad deja fuera desde luego la posibilidad de que la ciencia a su vez, no se trate de otra cosa más que de una nueva fabulación, que de la misma manera como refiere de aquellos relatos que pretende silenciar, no haga otra cosa que encantar al mundo con sus idealizaciones. Como si la ciencia misma estuviese despojada de toda especulación y, mediante su ejercicio, pudiera aprehender la verdad absoluta de la cosa misma.

Las premisas de Lyotard giran en torno de dos grandes crisis que con relación al uso de los metarrelatos se producen en esta *nueva edad*, a saber: de la filosofía metafísica por un lado, de la universidad por el otro. La primera con relación a los mecanismos de validación de un saber que debe ser moldeable al lenguaje de las máquinas de la información, por la cual se prepondera que todo saber debe pasar por los canales informáticos; la segunda señalando sobre las formas de transmisión y legitimación de los discursos.

Así, los enunciados como elementos lingüísticos conllevan una valencia pragmática en la que pareciera que cualquiera pudiera configurarlos a su uso y voluntad para comunicar lo pretendido. Por lo tanto, sentencia Lyotard, la teorización de la sociedad se da menos en relación a un *estructuralismo* y a una *teoría de los sistemas* que a una *pragmática de las partículas lingüísticas*. Lo que a su vez obliga a interpretar el saber en

¹⁴⁹ *Ibid.* Pág. 9

¹⁵⁰ “*Fabulación (n. F., retomado a mediados del siglo XX con un nuevo sentido):* Manera caprichosa y hasta mentirosa de presentar o transmitir hechos.” PIERRE GILBERT. Citado en: ONFRAY, Michel *El crepúsculo de un ídolo. La fábula freudiana.* Taurus, México 2011.

función de la eficacia de la maquinaria organizacional, en la que todo debe ser operativo y conmesurable o de lo contrario deberá perecer.

De ello puede desprenderse que los mecanismos de organización del saber se establecen bajo las leyes de la producción y los modelos económicos, en los que se hace patente una relación entre *productores* –quienes inventan y traducen el saber al lenguaje de las máquinas, y los *utilizadores* –quienes tienen que aprender dicho lenguaje, misma que se vuelve obligadamente funcional. Los unos se sitúan como los productores, los otros como consumidores; y el saber, una mera mercancía a la que se le consume y se le desecha; de ahí el lugar que ocupe el espacio en el que el saber es transmitido: la educación como un instrumento para salvaguardar una tendencia de mercado. Es así como llega a comprenderse que “el saber se ha convertido en los últimos decenios en la principal fuerza de producción, lo que ya ha modificado notablemente la composición de las poblaciones activas de los países más desarrollados, y que es lo que constituye el principal embudo para los países en vías de desarrollo.”¹⁵¹

Según Lyotard el porcentaje de profesionistas ha ido en aumento con relación al porcentaje de obreros y empleados en los países desarrollados, lo que supone que a raíz de la transmisión de los saberes en las sociedades tecnológicamente desarrolladas se obtiene mayor producción para el Estado-nación. No obstante, hace más de veinte años de la obra del filósofo francés y parece que ya presagiaba el futuro: el uso y restricción del saber en las llamadas sociedades del conocimiento ha generado precisamente distancias abismales entre los países desarrollados y los que se encuentran en vías de desarrollo; para estos últimos ni la educación, ni el saber, menos aun el conocimiento, son concebidos por la población condenada a la miseria como elementos capaces de otorgar movilidad y estabilidad económica, puesto que la gran mayoría está restringida a su uso y, a los que llegan a tener acceso, es brindada de manera deficiente. Es preciso desde luego tener en cuenta lo que agudamente declara:

“En su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber ya es, y lo será aún más, un envite mayor, quizá el más importante, en la competición mundial por el poder. Igual que los Estados-naciones se han peleado para dominar territorios, después para dominar la disposición y explotación de materia primas y de mano de obra barata, es pensable que se peleen en el porvenir para dominar las informaciones.”¹⁵²

Como lo ha demostrado la historia, todo ello ha ocurrido en los últimos sesenta años –por referirnos únicamente al surgimiento de la cibernética en tanto flujo de información por medio de complejos sistemas organizacionales. Los Estados-nación efectivamente han ido perdiendo terreno con relación a la entonces nueva movilidad capitalista: las empresas multinacionales han tomado el control de la economía mundial, el Estado benefactor ha ido en declive para convertirse en un Estado mínimo, represor y

¹⁵¹ LYOTARD, François Op. Cit. Pág. 17

¹⁵² Idem.

autoritario que no muestra ni un mínimo de interés por su población, por los individuos, ya que su fuerza principal radica en la disminución de costos.

Pero entonces si la lucha se da por controlar los canales de información y los saberes en juego, “¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir? La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno.”¹⁵³

Parecería que saber y poder son caras de la misma moneda, aplicados a una organización política que ya no se da de manera tradicional por la reciprocidad entre los poderes públicos, sino que se encuentra en manos de un grupo cerrado de *decididores*, empresarios y funcionarios que controlan y regulan lo que les interesa sea transmitido culturalmente. Y ahí el papel de la pedagogía, que para entonces es comprendida únicamente como un instrumento de reproducción ideológica que centra su atención en la funcionalidad de sus sujetos.

De ahí que sea preciso reiteremos sobre el hecho de que pierde uso el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la *Bildung*, un saber que envolvía tanto a la ciencia como al conocimiento; pero que brindaba al saber un lugar primordial por englobar tanto lo obtenido por vía de la experiencia y la práctica recurrente –que redundaba en la conformación de una ciencia, como lo subjetivo y reflexivo resultante de un saber-hacer, saber-vivir o saber-apreciar: emotividad, subjetividad y práctica encontrados en una dialéctica existencial que adquiere la forma de la *praxis*.

No más esa antigua concepción griega; en su lugar la funcionalización de los saberes, por ello el interés de regular el flujo de la información capaz de moldear las subjetividades y entonces crear individuos acordes al funcionamiento de las máquinas.

Por su parte Gerardo Meneses encuentra que, de la legitimación de los discursos de la ciencia en el ámbito de la investigación y en la transmisión de los saberes; es decir, en la educación, se dará de manera pragmática –lo que Lyotard llama, la *performatividad*:

“Ésta consiste en una forma de enunciación discursiva, es decir un juego de lenguaje particular, cuyo énfasis está puesto en la eficiencia, inmediatez y el acatamiento de instrucciones, que no deje siquiera la mínima posibilidad de cuestionamiento alguno.”¹⁵⁴ De ello se desprende la performatividad que realizan los discursos de la ciencia en el plano de lo educativo y lo formativo y, en esa misma dirección, de la pedagogía.

Por un lado enfocando las investigaciones pedagógicas en el terreno de la ciencia y en el apoyo absoluto de la psicología y otras “ciencias de la educación” para atender problemáticas que responden a necesidades eminentemente funcionales a la lógica pragmática. Derivándose de ello el otro lado en el que dicha performatividad se establece, al no haber más posibilidad para una verdadera *formación* –aquella a la que hicimos referencia resultado de la comprensión del término *paideia* de la antigüedad;

¹⁵³ *Ibíd.* Pág. 24

¹⁵⁴ MENESES Díaz, Gerardo “¿Sociedad del conocimiento o promoción del pensamiento único? En: HOYOS Medina, et. Al. *Sociedad de conocimiento e información: Proyecto educativo.* Lucerna Diogenis, México 2007, Pág. 185

dejando abierto el espacio únicamente a la capacitación; y, en el lugar de la *educación*, el adiestramiento.

Como se observa, la nueva finalidad de la institucionalización del saber se da en el plano de la habilitación mecánica de las mentes y los cuerpos. De ahí la radical importancia de vigilar, controlar y someter; siempre en función de mantener con vida un modelo político que ante todo es económico.

Pero este signo de las sociedades postmodernas y postindustriales, en el que se imponen discursos para someter a las poblaciones al juego hipócrita de la economía, no se presenta únicamente y de manera objetiva en la pragmática de la ciencia. Ello supone que los individuos puedan dar cuenta de las intencionalidades crueles de los poderes y que mediante el ejercicio de su libre albedrío, decidir si tomar parte de ello o abstenerse. La cosa no es tan sencilla. Los tres poderes en los que se sustentan las sociedades capitalistas ponen las reglas del juego.

Industria, tecnología y economía se entretajan en el lenguaje de la ciencia para llevar a cabo el desarrollo de toda sociedad industrial; y, dado que el principal objetivo es el crecimiento económico, la ciencia en su modalidad de tecnología aplicada regula los procesos por los cuales la *producción* –sea de un objeto, una idea o información, se torna objetivo que se alcanza y se supera una y otra vez; puesto que la vida de la industria radica en la eterna movilidad de su elementos: nunca se detienen, siempre es una máquina alimentándose de materia prima y de seres humanos.

Dada la movilidad de la maquinaria en que se convierte la sociedad industrial, siempre con el afán de fabricar sin importar lo que tenga que ser sacrificado en beneficio, primero de la economía, luego del poder ostentado, las “creaciones industriales tienen su origen en el deseo de imitar o simular la naturaleza y llegan a formar un nuevo tipo de realidad.”¹⁵⁵

Pero esta realidad suprime cualquier rasgo de imperfección que le es inherente a la naturaleza misma, es decir, a la vez que imita elimina cualquier defecto, resultando objetos artificiales que crédula y pretendidamente suplantarían lo natural, de ahí su radical poder de seducción:

“...los productos de la industria surgen de la imitación de lo natural, pero, al mismo tiempo, de su superación y de la creación de una nueva naturaleza. Surgen, casi necesariamente, de la muerte de las exigencias de la Naturaleza. Crean una nueva realidad, en cuyo seno vivimos hoy y ha modificado muchos rasgos de la vida natural.”¹⁵⁶

Luego entonces, tenemos presente otro rasgo que permite analizar y reflexionar aquella condición postmoderna: el simulacro, entendido a groso modo como el escenario “...en el que todo es representado, nada, a fin de cuentas, es real. Las palabras y las imágenes sólo delatan una obsesión con la representación en sí misma...”,¹⁵⁷ en la que se circunscriben nuevamente el juego del lenguaje, el juego de los sentidos y, desde luego,

¹⁵⁵ IZUZQUIZA, Ignacio *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro presente*. Alianza Editorial, Madrid, 2003. Pág. 108

¹⁵⁶ *Ibid.* Pág. 109

¹⁵⁷ CONSTANTE, Alberto *La mirada de Orfeo (Un atisbo a la modernidad)*. Aquesta Terra, México 1997. Pág. 53

de las interpretaciones; y dentro de todo ello las aporías que envuelven al hombre, a la cultura y a la pedagogía.

Como nuevo concepto que permita abstraer las condiciones en las que se ubica la práctica pedagógica debemos partir de la distinción de dos modos que Baudrillard encuentra se producen los simulacros, que en esencia no parecen muy distintos pero que en su análisis nos permitirán comprender el sitio que ocupa el referente de la realidad.

Para describir el primero, parte de una alegoría de Borges en la que se da el trazo de un mapa tan detallado que podría cubrir por completo el territorio al que remite; teniendo como resultado la poética mirada que contempla el desgaste paulatino de aquella representación; así, la inmensidad de un Imperio, expresada por sus cartógrafos, queda reducida a cenizas que se volatilizan con el tiempo.

Sin embargo este tipo de simulacro es de segundo orden que aquí no interesa desarrollar, pero que se toma como punto de partida, en tanto que es rebasado por aquel otro simulacro en el cual se generan “modelos de algo real sin origen ni realidad: lo hiperreal.”¹⁵⁸

En esta modalidad de lo hiperreal, no sería más el mapa el que se deteriora al paso del tiempo, en su lugar se presentan los vestigios de lo real; su desvanecimiento en tanto que sea el mapa el que le sobreviva. Así, un hecho de mayor relevancia le conlleva: en esta representación desaparece por completo la diferencia entre el mapa y el territorio, y, por lo tanto, la abstracción. Con esta forma de simulacro, la imagen ya no remite simbólicamente a la realidad, se torna independiente y se constituye como una hiperrealidad.

Es por ello que –nos dice Baudrillard, “la metafísica entera desaparece. No más espejo del ser y de las apariencias, de lo real y de su concepto. No más coincidencia imaginaria: la verdadera dimensión de la simulación es la miniaturización genética.”¹⁵⁹ Justamente es este rasgo el que permite que lo real sea producido a partir de su más diminuta unidad y luego, ser reproducida a número indefinido de veces, por lo tanto, en esta postmodernidad ya no hay realidad, sino imágenes:

“En este paso a un espacio cuya curvatura ya no es la de lo real, ni la de la verdad, la era de la simulación se abre, pues, con la liquidación de todos los referentes – peor aún: por su resurrección artificial en los sistemas de signos, material más dúctil que el sentido, en tanto que se ofrece a todos los sistemas de equivalencias, a todas las oposiciones binarias, a toda el álgebra combinatoria. No se trata ya de imitación ni de reiteración, incluso ni de parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real por su doble operativo, máquina de índole reproductiva, programática, impecable, que ofrece todos los signos de lo real y, en cortocircuito, todas sus peripecias.”¹⁶⁰

De esta manera, se diferencia entre simular y disimular: el segundo refiere a una presencia mientras que el primero a una ausencia; es decir, disimular –nos dice

¹⁵⁸ BAUDRILLARD, Jean “La precesión de los simulacros” En Cultura y simulacro. Editorial Kairós, Barcelona, 1978. Pág. 9

¹⁵⁹ *Ibid.* Pág. 11

¹⁶⁰ *Ídem.*

Baudrillard, es fingir no tener algo que se tiene, mientras que simular es fingir tener algo que no se tiene. Así puede entonces comprenderse que el simulacro oculta, disimula el vacío que hay tras de sí.

Por ello se afirma que la realidad ha perdido referente y en su lugar ha sido suplantada por su doble operativo, es decir, lo hiperreal en su modo de conmesurabilidad; en el mismo sentido de la pragmática representabilidad que posee la performatividad.

Pero va más allá aún, al preguntarse si es que el mismo trabajo inconsciente puede ser simulado.

Tomando como ejemplo el uso de la medicina y el modo en que un individuo puede simular una enfermedad en tanto que manifiesta ‘verdaderos’ síntomas que le suceden a determinada patología; o más aún, al mencionar el quehacer del psicoanálisis al encontrarse con la simulación de la locura o una –¿prejuiciosa?– homosexualidad. Y qué decir de la relación del simulacro con la religión y su divinidad, ya que se prohíbe la utilización de imágenes argumentando que no es posible representar una naturaleza divina, a lo que Baudrillard responde que, efectivamente, en definitiva “Dios nunca ha sido otra cosa que su propio simulacro.”¹⁶¹ Por lo tanto no se trata exclusivamente de imágenes, sino de simulacros perfectos, de una fascinación intrínseca eternamente deslumbradora.” El más hondo sentido que encierra dentro de sí la representación de la realidad, y desde luego, teniendo en cuenta el riesgo de desenmascarar unas imágenes que disimulan el vacío que hay tras ellas.

Es así como se vincula el lenguaje con el poder, el juego mismo en el que se entrelazan los sentidos de las imágenes en tanto que se convierten asesinas de lo real, asesinas de su propio referente, cuya consecuencia sea que el hombre se acople a la hiperrealidad, ya no hay interpretación y comprensión de sí, antes bien huída hacia el enmascaramiento de su simulacro

Pero “a este poder exterminador se opone el de las representaciones como poder dialéctico, mediación visible e inteligible con lo Real.”¹⁶² De tal suerte que “todo el sistema queda flotando convertido en un gigantesco simulacro –no en algo irreal, sino en simulacro, es decir, no pudiendo trocarse por lo real pero dándose a cambio de sí mismo dentro de un circuito ininterrumpido donde la referencia no existe.”¹⁶³

Esto será precisamente lo que permita a los discursos de la ciencia y la política suplantar la realidad a la que todo individuo deba sujetarse. Siempre como mecanismo puesto en marcha para proteger los intereses políticos, la simulación permite encantar al mundo con la fascinación de sus representaciones, con el empleo de los artificios que imitan la realidad suprimiendo cualquier rasgo indeseado para augurar un complejo de supuesta felicidad; por ello el obsesivo desarrollo tecnológico -inigualable en épocas precedentes- en nuestra sociedad postindustrial.

¹⁶¹ *Ibíd.* Pág. 15

¹⁶² *Ibíd.* Pág. 17

¹⁶³ *Ídem.*

En síntesis con respecto a Baudrillard, la simulación, en un primer momento parte de la imitación de los signos correspondientes a lo real; luego, enmascara y modifica los sentidos de esos signos; para, posteriormente, eliminar la referencia y enmascarar dicha ausencia; y, finalmente, obsevar que el simulacro no tiene nada que ver con la realidad, que se trata de la pura y simple simulación.

Pero quizá si nos remitiéramos a la filosofía atomista de Demócrito –cuya doctrina de los ídolos da origen a los simulacros, encontraríamos otro sentido que podríamos comprender sobre la conformación de una hiperrealidad.

Para Demócrito la física explicativa de la realidad se centra en concebir el mundo desde una perspectiva materialista en oposición a la idealista de Platón. En ella, la circulación de átomos flotantes constituyen y reconstituyen la forma de la que son tomados, de tal manera que se elaboran construcciones que llegan a nuestros sentidos por vía de las percepciones; así, la combinación de los átomos con otras moléculas indivisibles contribuye a “crear imágenes, sensaciones, emociones, pasiones, percepciones y, por tanto, a las comprensiones, al sentido.”¹⁶⁴

De ello podemos inferir que todo sea simulacro, representación y, por lo tanto, objeto de interpretación de una razón que le otorga sentido, pero que a la vez no suprime el principio de su origen en un cuerpo con necesidades, dolores y placeres. Recordemos que nuestra intención es reivindicar la perspectiva filosófica que le da al cuerpo y a los placeres la posibilidad de expresión máxima de toda sabiduría...

La diferencia entre un modo de concepción platónico de la realidad y una perspectiva democrítea –en tanto que ambas parten de una representación de la naturaleza, radica, sobre todo, en el lugar que se le otorga al hombre (reiteramos nuevamente como ser humano) y su manera de estar en el mundo:

“Demócrito no cree en otra cosa que en los átomos y el vacío, despiden suavemente a los dioses y luego deja lugar expedito para los hombres, celebra la realidad concreta inmanente e incita a una existencia gozosa; mientras, Platón enseña por su parte las ideas, los conceptos puros que evolucionan en un mundo celeste, rinde tributo a un poder demiúrgico y otorga a los dioses el poder arquitectónico sobre el mundo, enseña a alejarse de lo sensible en beneficio exclusivo de lo inteligible y, por último, transforma la existencia en perpetua ocasión de renuncia.”¹⁶⁵

En este punto, cabe realizar una analogía sobre las finalidades que puedan perseguir la ciencia positivista por un lado, la hermenéutica por el otro. Una en torno de la idealización de la razón por la razón misma; la otra en la apertura a múltiples interpretaciones de lo real. La primera aniquila a su sujeto e impone una realidad absoluta. La segunda parte de individuos que construyen mediante la praxis, la realidad y que, por lo tanto, tiene una multiplicidad de interpretaciones y desde luego, de contradicciones.

¹⁶⁴ ONFRAY, Michel Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía, I. Edit. Anagrama, Barcelona 2007, Pág.

65

¹⁶⁵ *Ibíd.* Pag. 58

Pero entonces ¿qué posibilidades tiene la pedagogía en esta hiperrealidad? ¿Existe aún la pedagogía cuyo principio sea la formación del hombre o es que la simulación recrea al mismo tiempo los signos pedagógicos por los cuales se aniquila toda posibilidad de su comprensión? ¿Cómo saber la diferencia?

Sería necesario un ejercicio de reflexión en torno a la práctica del pedagogo, ya que hemos hecho mención que, ante todo, si no se comprende el alcance de las posibilidades de su quehacer en el plano de lo político –principalmente, no lograría trascender las limitaciones que los discursos de legitimación científica le obligan a interpretar a “sus sujetos” y a él mismo, como elementos de un engranaje a los que debe priorizar ser adecuados, moldeables, útiles y productivos en función del orden económico establecido.

Y es que si traemos a cuenta lo expresado por Peter McLaren con relación a hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico, colocaríamos a la *formación*, en nuestras sociedades postindustriales, en una aporía. Aporía en la que se ubica de la misma manera a la educación como transmisión de lo poético de la cultura.

Utilizamos la expresión charlatán de la pedagogía en el preámbulo de este trabajo precisamente para referirnos al pedago cínico (en la forma moderna que lleva el término) que está desinteresado en el cuestionamiento y la transformación de la realidad; para entregarse a una práctica que reproduce la lógica de los poderes políticos que tanto hemos mencionado, sea por comodidad, por la complejidad que el tema guarda o por la incertidumbre o angustia que trae consigo el salirse de la norma, de la legalidad; pero ya hemos visto las consecuencias de seguir ciegamente las leyes.

Así es claro que en una sociedad industrializada quien quiere vivir debe entrar en el juego de la producción, puesto que las necesidades básicas dependen de la capacidad de adquisición que los individuos tengan; pero, si partimos de comprender que el hombre en función de su razón, utiliza la ciencia y su aplicación tecnológica para mejorar las condiciones de vida, no podemos permitir que los discursos políticos generen diferencias abismales entre las poblaciones, y, mientras unos pocos satisfacen hasta el hastío sus necesidades –no simplemente las básicas, sino además las que la vanidad y una ideología del consumismo les han creado (ello forma parte de los mecanismos en que la economía se legitima) la mayoría se encuentren sumidas en la miseria, sin poder satisfacer siquiera las mínimas necesidades de un solo día. Hecho que imposibilita de entrada que los individuos se interesen en pensar, antes bien hay que satisfacer el hambre.

Así el pedagogo puede colocarse o bien, en la reproducción del sistema o bien, en la crítica y ruptura del mismo. Reflexionar desde luego en los discursos que cobijados de un supuesto “humanismo” colocado meramente como simulacro, esconden que en el fondo el hombre ha sido borrado.

Por ello, si fue posible el nazismo y el asesinato de hombres y mujeres, estudiantes y niños por mor de la legalidad y el poder; fue, es y será posible una pedagogía que sirva para encaminar a un sector de población a la erradicación simbólica o física. Una pedagogía del exterminio (Hitler como *fuhrer*, como conductor y en él el

pedagogo) y una pedagogía de la hiperrealidad, que cínicamente oculta con simulacros la muerte de lo humano. Y no porque la pedagogía sea el elemento clave para el borramiento humano, sino que ello es posible en la medida en que los pedagogos no reflexionen sobre ella y discutan los alcances de su práctica en tanto que la comodidad de una práctica desconectada de su realidad los ubique como cínicos modernos de la pedagogía.

En consecuencia, el pedagogo debe tener en cuenta, principalmente, que puede haber dos posibilidades antagónicas de interpretar a la pedagogía:¹⁶⁶ una se encaminaría hacia una idea de funcionalidad heredada sobre todo por el positivismo lógico y de la cual hemos visto los recursos que la ciencia emplea para su entronización; y la segunda, de tendencia crítico-hermenéutica, de carácter reflexivo, consciente de la historicidad de la conformación del sujeto, así como de su papel en la transformación de la realidad; y, en esa medida, sumar posibilidades de encuentro con los otros para que en conjunto se tenga cabida a la comprensión auténtica, a aquélla que nos devela como Dasein...

Como bien lo hemos expresado, la pedagogía cínica entrega su práctica al poder del orden establecido para reproducir y preservar la dominación.

No obstante debemos mantener la atención en que “no hay claridad en cuanto a la manera en que la pedagogía es concebida, pero también se ocultan los vínculos de ésta con proyectos históricos –sobre todo conservadores. Los teóricos actuales se van desapegando de la reflexión y se instalan en la deducción de lo acumulado, técnica peligrosa ante las necesidades del presente. Se hace necesario un proyecto epistémico.”¹⁶⁷

Y, por supuesto, ello se obtiene mediante la reflexión pero sobre todo, de “la recuperación de una historia amordazada de la pedagogía, historia por escribir y por vivir, la historia epistemológica y política de la pedagogía.”¹⁶⁸

¹⁶⁶ MENESES Díaz, Gerardo “Epistemología y pedagogía” En. Op. Cit. Pág. 79

¹⁶⁷ *Ibíd.* Pág. 88

¹⁶⁸ *Ídem.*

Capítulo 3. CINISMOS Y PEDAGOGÍA. ¡Denunciar y destruir la superchería!

¿A cuenta de qué hemos llegado por la vía de la reflexión en torno a los entramados conceptuales anteriores? ¿Qué sentido guarda en el todo metodológico articular con la pedagogía a la filosofía y sus discusiones epistémicas y ontológicas? Más aún, ¿en razón de qué analizamos el desarrollo de la Ilustración y, en ese ámbito, sobre el giro que la razón toma al transformar su significado en *ratio instrumental*, de cuya vista referimos el rechazo de una legalidad obsesionada al punto de reprimir, marginar o eliminar individuos *por mor* de un orden moral?

Pues bien, esta tercera parte intentará condensar aquellas categorías propuestas para llevar a cabo una lectura de nuestro momento histórico actual; de los signos que se hacen patentes en la práctica pedagógica y, en este punto, comprender e interpretar una pedagogía que, si bien no pretende resolver los problemas planteados, desde una modesta postura de interrogación, de sátira, de optimismo humanista y hasta de alegría nos permita repensar los ejes de su propia discusión; es decir, los fines formativos que ella pueda plantearse y sobre todo, hacerlo en el plano de la reflexión sobre las exigencias culturales a las cuales deberá responder.

Por lo tanto debemos ser reiterativos en el hecho de ubicarnos en una tendencia de crítica a los idealismos y a los absolutos, puesto que ellos, como hemos observado, sacrifican primeramente la constitución corpórea de los hombres a favor de una inteligibilidad pura e independiente para, posteriormente, prescindir de todo individuo y conformarse como una idealización que debe mantenerse operativamente autónoma.

De esta manera los momentos metodológicos precedentes nos posibilitaron la construcción de una pedagogía que eminentemente recupera su vínculo con la filosofía. De la misma forma en que logramos otorgar un lugar fundamental al trabajo teórico en nuestra práctica cotidiana. Esto nos obliga a ubicar una definitiva responsabilidad tanto en el pedagogo como en cada "sujeto" a quien pretenda dirigirse, responsabilidad que recae en la propia necesidad del individuo de pensarse y re-pensarse como un potencial filósofo, y de ello, por supuesto, mostrar que nuestro optimismo humanista esencialmente parte del reconocimiento de dar forma –en un sentido artesanal, a su propia existencia.

Por ello fue preciso hacer consciente que en la posibilidad de la *formación* de todo individuo radica, sobre todo, la comprensión de su propio ser como *Dasein*; pero que ésta –si bien es proceso individual, sólo es posible en el plano de lo colectivo, en la relación con los otros. Por supuesto también tuvimos presente que antes de poder pensar en un plano abstracto de la conformación individual, es necesario atender las muchas carencias que las necesidades corporales demandan y que políticamente son insatisfechas precisamente por ser utilizadas como mecanismos de coacción.

Pero entonces, partimos de la concepción de que los sujetos si están interesados en saber y conocer cuanto acontece en su realidad, pueden por lo tanto transformarla.

Esta sería quizá una tendencia marxista que se agotaría en explicar –mediante relaciones de clases, la funcionalidad de todo individuo en las estructuras sociales. Sin embargo, como bien hemos logrado observar, debemos mantener cierta cautela toda vez que, desde esta interpretación política y económica, hasta la propia filosofía pasa por ser una actividad de lujo perteneciente a la burguesía. Sin embargo, la argumentación que haremos a este respecto será propiamente elaborada con relación a los diferentes modos en que el cinismo puede aparecer bajo la violenta forma militar.

Para efectos de este trabajo hemos asumido una perspectiva gnoseológica que, si bien en un primer momento se muestra radicalmente interesada en el materialismo, en tanto comprensión de que la existencia precede a la esencia; es decir, antes el cuerpo y posteriormente la idea, pretendería ser partidaria de una dialéctica en que aquella común dualidad podría perfilarse como una sabiduría desde y para los cuerpos –como lugares en que se hace posible el pensamiento-.

Así y sobre todo en el plano de la transmisión de los saberes, en el cual la educación tomaría un papel central en la transformación de la realidad, fue necesario comprender el surgimiento de la pedagogía desde la antigüedad como una práctica cuya función moral corresponde históricamente a las necesidades que la sociedad demanda como tipo ideal de hombres; y si por principio de cuentas la finalidad de la formación del ciudadano estaba vinculada con la belleza tanto del cuerpo como del espíritu, hoy la pedagogía parece estar colocada en una aporía toda vez que las pretensiones científicas la obligan a someter su práctica al régimen de una racionalidad que vela primordialmente por intereses funcionalistas; pero más aún, presuponemos que todo ello sea parte de las consecuencias de la huída a la responsabilidad de reflexión en que gran parte de los profesionales de la pedagogía se ven implicados. Evasión análoga a aquella en que los hombres perdidos en la *medianía* del mundo toman para evitar su responsabilidad de comprenderse como *Dasein*...

Justamente en tenor de posicionarnos en una lectura hermenéutica de la pedagogía, ha sido nuestro afán de seguir la huella de los planteamientos que Meneses ha dejado de manifiesto en sus investigaciones a saber: que hablar del vínculo epistemología-pedagogía es hablar de la racionalidad a la que se adscribe, infiriendo desde luego lo político y ahí, la moral.

Así hemos podido observar que, como consecuencia de la huída a reflexionar sobre el utilitarismo de la razón, pudo tener cabida la aparición de una pedagogía reproductora de la *hiperrealidad* y más aún, del *exterminio*. Pero si vamos un poco más lejos, de ello podría desprenderse que estas apariciones no son otra cosa que, en definitiva, signos expresos de una época por demás cínica; cuyo principal interés consiste en mantener las cosas tal y como están; es decir, con el conjunto de problemáticas en tendiente crecimiento, en donde pareciera que la razón ya no está posibilitada para responder sobre aquellas desilusiones postmodernas, antes bien, parece que está dispuesta a embrollarlas aún más, sacrificando con ello cualquier rasgo de humanismo.

En lo que aquí respecta, será preciso ahondar en la discusión que la crítica sobre una razón cínica elabora en base a las formas presentes en nuestro momento histórico,

en las cuales se perfila sobre todo la supervivencia de una estructura enraizada en una "falsa conciencia ilustrada"¹⁶⁹.

Pero esta tarea –de antemano se comprende– no será fácil de realizar, ya que desde su punto de vista, será preciso socavar las edificaciones de la moral que, como certezas absolutas, son introyectadas por los sujetos pertenecientes a un ordenamiento político y social; lo que consecuentemente genera rechazo, violencia e incertidumbre para con las lecturas e interpretaciones de la realidad, lo que por supuesto trae consigo más bien un enfrentamiento ideológico.

Como bien se verá en nuestra propuesta, no se intenta someter una conciencia descubierta *cínica* a una interpretación sencillamente reaccionaria, es decir, no se trata de radicalizar nuestra postura tratando de invertir los ordenamientos como algunas conciencias disidentes al pensamiento ilustrado han hecho, en cuyo caso la lógica de represión y dominio sería colocada "benévola" en los grupos vulnerables, quienes aprovecharían a su vez la ley del "ojo por ojo".

Nuestra propuesta radica principalmente en destruir las idealizaciones a través de la interrogación y la confrontación con otras posibilidades de vida, añadiendo a nuestra investigación un tono de burla, de simplicidad, de jovialidad. Justamente como los cínicos antiguos, quienes se presentaban como críticos de la cultura, de la moral, de la política, de la filosofía misma; rechazando siempre las modalidades elitistas, excluyentes, presuntuosas y alienantes en pos de un pensamiento auténticamente libre y original aunque ello implicaba abrazarse a su soledad.

Y justamente en lo que respecta al pensamiento gregario, es donde el cinismo moderno puede adherirse a la pedagogía, en tanto reproductora de una conciencia que utiliza el error, la falsedad, el simulacro o la ideología.

En esta pedagogía apegada a un cinismo antiguo (o quinismo) cabe la frase de Nietzsche: "Tan molesto me es seguir como guiar". Es decir que si reivindicamos toda responsabilidad formativa en el individuo, no tendría más que buscar su propio camino y seguirlo por él mismo sin depender en lo absoluto de sus maestros, por muy enriquecedora que pueda ser su relación. Una paradoja en la pedagogía que ha expresado acertadamente Onfray es la siguiente: que el maestro enseñe a sus alumnos a desprenderse lo más pronto posible de él; ahí sería posible que cada individuo se conforme como su propio pedagogo, su artista formador.

¹⁶⁹ Término empleado por Peter Sloterdijk que será explicado más adelante.

3.1 El cinismo moderno como “falsa conciencia ilustrada”.

En su sentido común tenemos por *cínico* a aquel individuo egoísta que pretende alcanzar su felicidad a costa de los demás, siempre con la consigna de que “el fin justifica los medios” se concentra en una práctica tendiente a la rivalidad y a la competencia, al oportunismo y a la flexibilidad o adecuación de sí mismo a las condiciones que el contexto imponga. De tal manera que su pensamiento –moldeable a la lógica pragmática- parece estar comprometido menos consigo mismo que con el sistema de valores que lo envuelven; en cuyo caso está dispuesto a conceder la absoluta obediencia a las edificaciones morales que la conciencia dominante va creando para mantener el orden.

Así, si analizamos la racionalidad constituida en el decurso de los siglos XVIII y XIX con el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, mismo que preservó principalmente los mecanismos de producción con los cuales se concentraría el capital en unas minorías, dejando a la mayor parte de la población en condiciones de vida *racionalmente* limitadas, sería posible observar la obsesión en que el interés político anula toda especificidad subjetiva a favor de modos gregarios de pensamiento, claro con la intención de que tales condiciones sociales sean aceptadas a como dé lugar.

Y es justamente ahí donde los signos de una conciencia ilustrada van configurando lo real: la suplantación y enmascaramiento de una realidad eliminada, o más precisamente la implantación de una *hiperrealidad*; y la *performatividad*, que en el plano lingüístico significaría la pragmática inmediata del “hacer sin pensar” y en la que todo se torna mecánico y, como lenguaje de máquina, programable y operable.

Es este modo de realidad en que se expresa una razón ilustrada mientras adopta, como elementos expansivos de su alcance, a la mentira, al error, a la falsedad y al cinismo; sin más miramiento que aquel que otorgaría la ventaja a los productores del saber sobre quienes tienen que contentarse exclusivamente con consumir; puesto que, en el aparato social, se halla delimitada la función que deben asumir; y como se ha visto hasta el cansancio, la legalidad derivada de la razón no es deseable que se quebrante.

El trabajo realizado por Onfray en *Cinismos: Retrato de los filósofos llamados perros* permite vislumbrar, de manera muy general pero a la vez tácticamente definida, la división del cinismo contemporáneo con respecto de las funciones sociales.

En esta división, que menciona ser retomada de la hipótesis de Georges Dumézil, coloca las manifestaciones cínicas de las funciones *religiosa*, *guerrera* y de *producción*, en sus trajes correspondientes de sacerdote, de militar y de productor (al que podríamos nombrar también capitalista en tanto que ostenta el poder al escribir las reglas sobre las masas), describiendo precisamente las características que por lo tanto significan al vulgar cinismo; y de las cuales, no es posible explicar una sin referir a las otras puesto que siempre van articuladas.

En primer lugar refiere la función jurídica de la religión en manos de los sacerdotes quienes, envueltos en una mística lógica, hacen derivar de una entidad divina a la ley. Siempre tomando como eje para el asentamiento de su poder al terror. Con ello

promueven un ideal ascético de renunciimiento –como lo hemos visto con anterioridad- al cuerpo, al mundo terrenal, a la vida placentera; para colmarse la boca de discursos que invitan a la añoranza de un mundo intangible e ideal y de una vida más allá de la muerte.

De esta manera, el hipócrita “discurso mistagógico procura mediante el ascendiente alegórico, producir individuos civilizados, dóciles y conformistas que se privan del placer de lo real.”¹⁷⁰ Pero no sólo se trata de una privación placentera a la que el abandono de la responsabilidad existencial conllevaría a los sujetos, sino también la privación de sufrimiento y, por lo tanto, del todo conformante en la vida; puesto que, desde esa enunciación, es deseado siempre el amparo de un *cuidador* o protector (su Dios) al cual se le confiere en absoluto toda la responsabilidad de los actos.

Cínicamente la institucionalización religiosa en su forma de Iglesia, sirve al poder para enajenar conciencias. Sosteniendo por un lado los ideales primigenios en Jesús, en los cuales se abstiene de cualquier ostentación terrenal con la intención de mantener la purificación del espíritu; y por el lado privado, aplica en último término tales preceptos para su clérigo –si es que en realidad lo hace- ya que, la historia ha demostrado, el lujo, el poder y los placeres pervertidos son tan habituales en los portadores de sotana, como su distanciamiento de los pobres para colocarse del lado de los vulgares políticos. Y a modo de desvergüenza es justificado, mediante *caridad* o altruísmo, el que reyes y gobernantes se hagan acompañar de papas, cardenales y obispos. Todo es simple y llanamente un acuerdo cínico que preserva el poder en unos pocos.

Pero es preciso señalar, que un pensamiento religioso no es exclusivo de la religión puesto que, para ello, es necesario un ordenamiento específicamente creado con la intercesión del clérigo. En cambio sí es posible una conciencia religiosa si se da una retransmisión entre lo instituido y sus súbditos, en lo cuales se daría una deificación de los ideales propuestos a alcanzar, por lo tanto es posible ahí mismo colocar a la obediencia, al orden, al progreso, el trabajo, la producción como imágenes propicias para una religiosidad capaz de generar en sus súbditos una ferviente tendencia de adoración que incluye el vivir incondicional y voluntariamente bajo su yugo.

Sólo por todo lo anterior es igualmente relacionada una doctrina platónica con el cinismo vulgar de la modernidad, puesto que si no importan los medios que han de llevarnos a nuestros ideales (que contradictoriamente no podrían hacerse tangibles) entonces son justificables la mentira y el error, la opresión y la eliminación de grupos de individuos, al cabo lo importante es alcanzar un Estado ideal. De esta forma es que se muestra como el cinismo político tiene su principal apoyatura en los dioses y en la religión, principalmente para justificar la miseria instaurada.

En razón de un Estado que es constituido más por la colectividad social que por una enmascarada élite de poder, los individuos se adscriben a la ilusoria resignación de su presente por una añoranza atada a un mejor futuro. De tal suerte que los estratagemas políticos puedan “recurrir excesivamente a la moralidad del mañana para

¹⁷⁰ ONFRAY, Michel *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados *perros**. Buenos Aires, Paidós, 2007. Pág. 201

ocultar mejor la inmoralidad de hoy.”¹⁷¹ Pero a la vez, entra a cuenta una crítica realizable a una conciencia de doble moral.

Citando a Hume, Onfray muestra como es precisamente que, en el designio de la ley, la monarquía pone en juego dos discursos morales:

“En el mundo hay una máxima que ya se ha hecho totalmente corriente y que pocos políticos confiesan de buena gana, pero que la práctica de todas las épocas ha autorizado: hay un sistema de moral particular para los príncipes, mucho más libre que el sistema que debe gobernar a las personas privadas.”¹⁷² Por lo tanto, los hombres dispuestos al poder no tienen ninguna restricción.

Pero quizá en el fondo de la discusión, no se trate de otra cosa que la confrontación de la filosofía platónica con aquellas otras escuelas de la antigüedad como la democrítea, la epicúrea o la propiamente dicha, cínica –esta última será puesta de manifiesto más adelante-, ya que el omitir la verdad y el que los legisladores recurran a la mentira, forman parte de una acción justificada en una República ya idealizada por Platón:

“A los magistrados, pues, corresponde exclusivamente mentir para engañar al enemigo o a los propios ciudadanos en bien de la república. La mentira jamás debe ser permitida a otros [...] Por consiguiente, si el magistrado sorprende en mentira a algún ciudadano [...] lo castigará severamente, por introducir en el Estado, ni más ni menos que en un navío, un mal capaz de arruinarlo...”¹⁷³

De tal suerte, Onfray admite que el nacimiento del imperativo hipócrita del cinismo político, se da en el cobijo idealista de Platón y que Maquiavelo no hace más que llevar ese mismo ideal al paroxismo pragmático de que en los resultados se encuentra la legitimación de los medios:

“Maquiavelo anuncia que hay que ‘vencer por la fuerza o por la astucia’ y enumera los métodos apropiados que van del fingimiento al asesinato, de la hipocresía a la expedición punitiva, de la mezquindad al pillaje. El Príncipe tiene la obligación ética de ‘obrar contra la palabra, contra la caridad, contra la humanidad, contra la religión’.”¹⁷⁴

Por supuesto al tratarse de un juego de poder, la Iglesia y el Estado se encuentran siempre en común acuerdo; de ahí que el cinismo político se hace acompañar del cinismo clerical, en los cuales la doble moral –como hemos dicho, utiliza hipócritamente un discurso de *humanismo* y amor por el otro que justifica el sufrimiento –aquí y ahora, por mor de una bienaventuranza prometida a futuro –en un reino a las alturas; mientras que bajo su cínico simulacro se oculta el cúmulo de aberraciones provocadas: miseria, hambre, muerte y otras tantas perversiones de una conciencia políticamente enferma, aunque no obstante, ilustrada.

¹⁷¹ *Ibid.* Pág. 203

¹⁷² HUME, *Tratado de la naturaleza humana*. L.III. 2ª parte, sección XI (ed. Francesa, pág. 691) Citado En: *Ibid.* Pág. 204

¹⁷³ PLATÓN “La República” En *Diálogos*. Edit. Porrúa. Pág. 55

¹⁷⁴ ONFRAY, Michel. *Cinismos...* Op. Cit. Pág. 206. Cita compuesta por expresiones del autor y de Maquiavelo tomadas a su vez de *El príncipe* ed. Francesa.

La segunda función esbozada a partir de las ideas de Dumézil es la concerniente a la milicia. El cinismo guerrero está presente en todo aparato de coacción que el Estado utiliza para mantener el orden; y siguiendo la lógica del terror del cinismo religioso, añade no obstante un elemento más que le permite lograr su objetivo: la violencia.

Este aparato de control y represión de toda conciencia disidente debe antetodo purificar el vínculo entre los gobernantes y los gobernados, a modo que entre ellos se dé únicamente un trato de sumisión y obediencia. “De modo tal que las cualidades del guerrero son agudeza para rastrear, agilidad para perseguir y fuerza para combatir. Sus funciones son esenciales: encontrar, atrapar y golpear.”¹⁷⁵ De esta manera el guerrero es un individuo al que tanto el Estado como la Iglesia, le otorgan *legalmente* la función de coaccionar, violentar y destruir.

Al igual que lo referido con respecto a la mentira como posibilitadora de una República ideal, Platón aclama la necesidad de la obediencia para mantener el orden político:

“Con respecto a las expediciones militares muchos consejos habría que dar y muchas leyes que proponer. Pero lo más importante es que nadie, sea hombre o mujer, sacuda en ninguna ocasión el yugo de la obediencia, ni se acostumbre, lo mismo en los combates verdaderos que en los juegos, a obrar solo y de su cuenta, sino que lo mismo en la paz que en la guerra deben de tener todos constantemente fijadas sus miradas en el que manda, no haciendo nada sino bajo su dirección, y dejándose conducir por él aún en las cosas más pequeñas.”¹⁷⁶ Perfilando como es sabido, que la educación debe centrar su interés en enseñar a los unos a mandar y a los otros obedecer, siempre con el afán de mantener la cohesión del monolito moral y aborreciendo la singularidad del individuo.

Nuevamente Onfray trae a cuenta como Maquiavelo expresa la necesidad que las lógicas marciales y el arte de la guerra deben crear en sus representantes para que éstos –habitados a la violencia simulada, deseen los combates verdaderos:

“El autor del *El príncipe* también teoriza sobre cierto número de prácticas militares. Hasta puede leerse de su pluma el elogio de una técnica lacedemonia cuyos recursos explotaron a fondo los nazis: mostrad, dice Maquiavelo, a los enemigos despojados de sus vestidos, desnudos ante los soldados, ‘para que el espectáculo de sus delicados miembros les haga comprender que tales hombres no estaban hechos para atemorizar a los espartanos’.”¹⁷⁷

Cinismo vulgar en el que suele olvidarse que es el Estado el que abre las puertas de la reclusión militar a individuos seducidos por la doble tentación a la que está entregada la función del guerrero: el uso del poder para doblegar a las masas y, furtivamente, las retribuciones mediante privilegios que le aseguran una vida más acomodada que aquella que el simple pueblo puede poseer. Por lo tanto, el Estado en

¹⁷⁵ *Ibid.* Pág. 209. Tomando lo expresado por Platón en *La república*, libro II.

¹⁷⁶ PLATÓN “Las leyes” *Obras completas*. Medina y Navarro, Madrid, 1872. Pág. 246. Versión electrónica En: <http://www.filosofia.org/cla/pla/azf10245.htm>

¹⁷⁷ ONFRAY, Michel *Cinismos...* Op. Cit. Pág. 211. Cita compuesta con expresiones de Maquiavelo, tomadas por el autor de *El arte de la guerra*. Ed. Francesa.

primer lugar busca conformar sus filas con integrantes de las masas que, convencidos en la lógica, reniegan de sus orígenes, golpeando a su comunidad y protegiendo al empoderado.

Pero también el cinismo militar se presenta de igual manera en los movimientos revolucionarios, de entre los cuales se destaca una radicalización del marxismo –como lo referimos al inicio. Los grupos reaccionarios adoptan de igual manera la consigna de que no importan los medios para alcanzar el anhelado fin; la toma del poder justifican la violencia y el uso de armas aún a costa de la vida tanto de ancianos como de niños. Por eso es que radicalmente el marxismo no acepta bajo ninguna circunstancia el ejercicio de la crítica desde otra mirada que no sea la de la lucha de clases. Por ello, en la explicación funcional de la lucha de clases, no se puede claramente definir el sitio de los artistas por ejemplo o, por otro lado, como la filosofía en su condición de trabajo intelectual, si no se objetiva en la realidad, pasa por ser una actividad privilegiada contemplativa burguesa. Sin embargo, por lo que aquí respecta, se trata de hacer consciente el modo en que el cinismo militar acontece tanto en la clase dominante como en los grupos oprimidos, ya que la lógica de poder cínicamente busca radicalizar la subordinación o invertir los roles, sin importar la muerte de inocentes.

La tercera y última función mencionada por Onfray es la que recae en la totalidad de las masas, en la cual los medios de producción adquieren una total primacía en el ámbito de lo social. No entran en esta agrupación los gobernantes, los militares o los sacerdotes; lo hacen en cambio el pueblo, sus comerciantes, artesanos y productores en general. No obstante al ser una esfera de gran magnitud –en la que también se dan relaciones de poder, este cinismo que si bien se da en los límites de la producción económica, es absorbido –al igual que todas las eventuales formas cínicas que hemos visto anteriormente- por un original *cinismo ético* del que ya hablaremos.

Empero de este cinismo *capitalista* Marx ya había discutido al respecto de la utilización de los medios de producción y de las ganancias obtenidas a base de la explotación obrera:

“Marx puso en evidencia la rapacidad de los capitalistas, de los economistas y de los financistas que aceitan la maquinaria con vidas humanas, al precio de la salud psíquica y la integridad corporal.”¹⁷⁸

Luego entonces se pone en evidencia las formas en que los capitalistas organizan principalmente las jornadas de trabajo para obtener mucho más ganancia de la actividad realizada en tiempos no legales que de los así establecidos. Así, esta modalidad miserable de trabajo contribuye significativamente a la formación de la plusvalía como resultante del trabajo adicional.

De esta crítica realizable a una aparición moderna de la esclavitud, se pueden observar el deshumano empleo de niños en las condiciones más severas y, en los obreros en general, el deterioro de los cuerpos mismos adecuados al funcionamiento de la maquinaria económica, acompañado siempre y por supuesto, del desgaste paulatino

¹⁷⁸ *Ibíd.* Pág. 215

espiritual y moral; y, en la relación de esta dualidad, la enfermedad psiquiátrica como expresión de resistencia de un cuerpo y una mente que bajo ninguna circunstancia pueden concebirse en el lenguaje de las máquinas...

“Este tipo de cinismo no vacila en hacer de la vida humana el combustible de sus ganancias y beneficios. El dinero es el fin que autoriza todas las exacciones. Las formas han evolucionado un poco, pero la sustancia de la empresa capitalista ha permanecido idéntica: sacrificar hombres a los imperativos económicos, dejar de lado la singularidad en beneficio del conjunto. El objetivo es la rentabilidad y todo lo que contradiga será implacablemente restringido. Por otra parte, los salarios de miseria a cambio de las tareas más humillantes, más repetitivas, más maquinales, permiten obtener rendimientos inconmesurables de los que se dice, cínicamente, que no están destinados a los propietarios sino a la reinversión para adquirir medios de producción superiores.”¹⁷⁹

Obviamente, podemos traer a cuenta lo que la historia del progreso ilustrado ha significado: países oprimidos, intervenidos tácticamente para favorecer el desarrollo de unas economías ambiciosas al extremo; políticas aberrantes que reafirman perpetuamente que el trabajo sufrido al punto de la muerte es necesario para sobrevivir; de cuyo caso, a veces sería pensable el alto precio que debe pagarse por el derecho natural a la vida y, de lo cual inferir, si no sería más *prudente* abandonar toda posibilidad de existencia, ya que *platónicamente* parece que *vivir* se ha vuelto un castigo que se debe cumplir, para alcanzar la bienaventuranza eterna...

De tal suerte, Onfray concluye su descripción con el cinismo ético, bajo el cual es enteramente posible la fundamentación de las anteriores modalidades religiosa, política y militar. Y en el que principalmente “estriba claramente en el repudio de la intersubjetividad en favor de una relación disciplinaria y jerarquizada. El cinismo ético se distingue esencialmente por la denegación de la dignidad, la voluntad deliberada de hacer del prójimo un medio para alcanzar los propios fines: el otro es alguien a quien hay que vencer, una presa que debe ser atrapada, un adversario al que hay que reducir.”¹⁸⁰

De esta cita podría invertirse el sentido que lleva consigo la conformación de los individuos como *Dasein*, en la que dicha interpretación se basaría en la lectura de los otros como útiles a la mano para salvaguardar la propia existencia; se pervierte el sentido primigenio –o quizá en el fondo fue como se originó– para evitar que cualquier individuo, sea hombre o mujer –y mejor aún si forman parte de las filas miserables de las clases desfavorecidas–, tengan posibilidad de conformarse como seres ahí; únicamente se les otorga el derecho de interpretarse como objetos útiles a la mano, simplemente entes.

Por ello la realidad se ve preservada suplantada por el simulacro y la teatralización, los individuos se convierten en personajes que deben actuar en función del ordenamiento y, en ese escenario, reina sobre todo la flexibilidad y moldeabilidad a la que todo sujeto debe acoplarse. Por ello esta realidad se torna como un campo de batalla en los que se

¹⁷⁹ *Ibíd.* Págs. 216-217

¹⁸⁰ *Ídem.*

utilizan la mentira o la omisión de verdades para ocultar intereses; y así, poder utilizar alternadamente los disfraces de lobo u oveja según el momento requiera, apelando a la simulación, a la confusión, a la demagogia seductora capaz de endulzar a los otros que – siempre como objetos, nos brinden la apoyatura para la escalada en los peldaños. Luego entonces puede acertadamente declararse que “la esencia del cinismo ético reside en el centro mismo de esta voluntad: hacer del otro una cosa, un objeto, obligarlo a alcanzar el estado animal, vegetal o mineral.”¹⁸¹ Utilizando para ello los discursos dobles, exigiendo y limitando, seduciendo y cercenando; ya que siempre, “...los recursos dobles expresan bien que la duplicidad es la raíz del cinismo vulgar.”¹⁸²

Pero de esta duplicidad puede hallarse explicación en el devenir del hombre mismo, puesto que se recurre a ella para permanecer sobre todo en una medianía expandida por la publicidad en relación a la adopción de diversas modalidades de pensamiento.

Una vez elaborado este breve esbozo presentado bajo el resguardo argumentativo de un Michel Onfray –más que filosófica- políticamente punzante (aunque no obstante hemos expresado con anterioridad que nuestra mirada pedagógica, como lo refirió alguna vez Peter McLaren, debe reconocerse eminentemente política, para lo cual la política misma será pedagógica) apenas nos otorga ciertas generalidades en tanto complejidad temática. Sería pertinente y necesario en este punto, buscar la argumentación filosófica –en tanto conformación de los sentidos de una realidad que expresamente adopta las formas expuestas anteriormente; ya que antetodo se discute la aparición de una conciencia que cínicamente se pone en marcha, siempre sin remordimiento, en detrimento de cualquier posibilidad humana –aunque su discurso de simulacro proclame hasta el hastío lo contrario-, así como de una ferviente caricaturización de la cultura. De esta manera, los argumentos de Peter Sloterdijk en relación a su crítica de una Razón cínica nos darán la pauta para llevar nuestra reflexión sobre otro ángulo; de lo que se podrá comprender la institucionalización del engaño *por mor* de un progreso que, absurda, obligada y desesperadamente, persigue la felicidad.

Pero para lograr la comprensión de tales expresiones debemos necesariamente partir de una noción sobre *conciencia*, en la que será interpretada como “una relación del alma consigo misma, de una relación intrínseca al hombre ‘interior’ o ‘espiritual’, por la cual se puede *conocer* de modo inmediato y privilegiado y, por lo tanto, se puede *juzgar* a sí mismo de manera más segura e infalible. Se trata, por lo tanto, de una noción en la cual el aspecto *moral* –la posibilidad de autojuzgarse- se relaciona estrictamente con el aspecto *teórico*, la posibilidad de conocerse de manera directa e infalible.”¹⁸³

Este inicial concepto puede vincularse con el ejercicio que la Razón va a tener en la ilustración como juez para sí; con lo cual es igualmente necesaria tanto una reflexión cuanto una crítica de la razón misma.

¹⁸¹ *Ibíd.* Pág. 219

¹⁸² *Ídem.*

¹⁸³ ABBAGNANO, Nicola *Diccionario...* Op. Cit. Pág. 194

Pero para recuperar el carácter crítico en la lectura de la realidad debemos poner énfasis –nos refiere Sloterdijk, en el malestar de la cultura; dar cuenta de la desilusión postmoderna, de la avidez de novedad y modernismo, del síndrome de la aceleración – que bien describe Baumann- pero sobre todo, del juego de poder en el cual se encuentra inmerso todo saber. En este sentido, la conciencia ilustrada se muestra atónita ante los resultados que la apresurada ilusión exitosa de la modernidad ha alcanzado.

No obstante, este ejercicio de la *crítica* se debe elaborar en base a la teorización que históricamente se ha hecho sobre la misma.

Así, mirada generalmente como un trabajo eminentemente intelectual, la crítica se basa en una mirada teórica –en el sentido de recoger los elementos de la realidad que expresamos en capítulos precedentes- que va a leer, significar y re-significar el todo conformante de lo real mediante su movimiento; así "...agota sus intereses positivos y negativos en la cosa, para, finalmente, chocar con las estructuras elementales de la conciencia moral, estructuras a las que se obliga a hablar <<más allá del bien y del mal>>".¹⁸⁴ Es decir, el trabajo de la crítica es partir de los prejuicios circundantes a las cosas; agotar sus enunciaciones fenomenológicas y romper con las estructuras convencionales para, posteriormente, reconfigurar los sentidos más allá de los criterios establecidos moralmente en el "deber ser" de ellas, en la concreción de la realidad.

Dadas las condiciones de esta *hiperrealidad*, no obstante, Sloterdijk se pregunta si aún hay posibilidad de realizar genuinamente una crítica toda vez que pareciera que es inmanente la lejanía en la cual nos colocamos ante los acontecimientos de la concreción de la realidad, desde la cual la crítica habría alcanzado el final de su existencia. Empero, si se retoma la idea de Walter Benjamin podríamos sostener que, si tenemos de hecho nuestra mirada más desde una proximidad que de una lejanía, la crítica aún es posible; pero no nada más eso, sino también urgente, puesto que las cosas se nos han acercado tanto al punto de quemarnos, que la crítica debe hacer hablar el dolor que esa quemadura ha provocado. Por lo tanto y desde luego, el trabajo teórico de la crítica es concebido como un espacio de construcción que reconoce en el cuerpo el "sensor cósmico" mediante el cual se posibilita toda relación y toda vivencia de la realidad. De ahí la importancia de la Teoría Crítica de Adorno y de la Escuela de Frankfurt.

De tal suerte Sloterdijk reconoce que es en Adorno principalmente –quien a su vez lo retoma de Hegel-, que se da una vital importancia a la sensibilidad en conjunto con el trabajo intelectual. Y lo hace a partir de un escrito que Adorno elabora: *La herida Heine*; de cuya lectura puede inferirse que es el dolor existencial el que hace posible toda crítica; y que, precisamente como una forma de autocuración, esa crítica va a dar cuenta de una visión de la realidad. Por ello han sido manifiestas una herida Heidegger, una herida Kierkegaard, una herida Nietzsche, una herida Marx o la propia herida Adorno por ejemplo. Dado que en este malestar que se ha establecido desde la modernidad, esas heridas se han abierto para dar cuenta de los dolores que los mitos del progreso han acarreado, y, en su mirada, tratando de encontrar respuestas para su sanación.

¹⁸⁴ SLOTERDIJK, Peter *Crítica de la razón cínica*. Pág. 22

Pero va más allá todavía, al mencionar que la Ilustración no ha sido otra cosa que la propia desilusión, en un sentido positivo; puesto que no se trata de un momento epocal, antes bien, se da siempre que una conciencia choca y se manifiesta desestructurante hacia un pensamiento que, tradicionalmente, se ha vuelto convencional; empero, que hoy día sólo se sigue fielmente el sentido primario de la Ilustración siendo infiel a ella; es decir, rompiendo y reestructurando el sentido que adquirió en el decurso de la época moderna. Por ello la duplicidad de los discursos.

De esta manera, el primer concepto que Sloterdijk da en relación al cinismo no es otro que el de la "falsa conciencia ilustrada", aunque advierte que esta noción va a presentar cierta dificultad al socavar el pensamiento dominante en el que la racionalidad se instituye mediante una rígida tradición y que por lo tanto se lleva a cuenta a partir de su crítica.

Pero esta crítica no es aquella que se encuentra supeditada a los meros roles profesionales en los que se agotan, desde luego, las expresiones de rechazo hacia una cultura altamente hipócrita pero resguardándose en el fondo de un quietismo; un conformismo que puede ser equiparable al revisionismo que luego del holocausto judío se hizo manifiesto en intelectuales, en los que, ante la desilusión total acaecida por un antepuesto mal radical, ya no habría nada que hacer; aunque eso sí, absurdamente se justifican las genialidades inventivas de una tecnología empleada para el exterminio...

Desde luego la visión que se asume en este trabajo es opuesta a ese criticismo burocrático, ya que "presuponemos que quien puede comprender su dolor-histórico, crea para sí formación, en qué sentido, en el sentido del cultivo, del cultivo del ser. Pero ello implica que este sujeto se libere del yugo de la ley, y eso genera la marginación, la muerte en vida, pero se abre el camino para construir la muerte."¹⁸⁵ Y en ese sentido, el existencialismo expresado en el vivir para la muerte, y la angustia como detonante para la creación artística de sí mismo.

Dando brevemente la dibujada definición del cinismo puede observarse que la conciencia de occidente está estructurada como una amalgama constitutiva de sexismo, psicologismo y "objetividad" que se configuran a partir de la desilusión y el quietismo; y en los cuales la realidad misma cosifica al hombre al ser abstraído bajo la significación de la ratio instrumental. El hombre no debe cuestionar, sólo sujetarse y anclarse a la realidad producida o de lo contrario se etiqueta, se excluye, se margina. Nada más alejado de la estética cínica antigua en la que el individuo de talante vivaz y solitario, burlón y desinhibido en la desnudez, denuncia y destruye la superchería, aquellas ideologías ingenuas.

Así, si por principio de cuentas enunciamos el sentido común que en la actualidad se tiene del cinismo como una actitud que es exclusiva de la individualidad y del egoísmo, dejamos fuera la perfectamente disimulada posibilidad de que se trate en el fondo más bien de un síntoma universal, gregario y que por lo mismo sea absolutamente compartido socialmente; desde luego, esta sería la perfecta discreción con la cual se

¹⁸⁵ MATA García, Verónica pág. 17

hace acompañar todo cinismo. En este disimulo, no suele concebirse que el cinismo moderno pueda hallarse en todas las esferas de la sociedad, y más aún, dado que en la estructura política y económica se ha hecho patente que, en los principales cargos funcionarios, estén actuando los empoderados cínicos vulgares –quienes a su vez poseen la autoridad legal y moral para hacer funcionar la maquinaria social; alegóricamente se pueda inferir que, a ellos, se enfrenta –siempre en su soledad- el miserable quínico, armado no obstante de una verdad que lleva inscrita en su cuerpo.

Pero sólo sostener que el cinismo actual es la “falsa conciencia ilustrada” –nos dice Sloterdijk-, desde un punto de vista lógico resultaría paradójico, puesto que ante todo, cómo puede ser falsa y al mismo tiempo ilustrada una conciencia. Para lo cual podría comprenderse a través de la historia en que la falsedad absorbe en sí misma a la ilustración. De tal forma pudimos observar en páginas anteriores lo referido a la historia de la modernidad que, en lo que respecta a este apartado, centraremos antes bien el carácter político mediante el cual se hace posible que esta idealizada Ilustración sea perfilada como el absoluto estructurante de la realidad, lo que a su vez explicaría el cinismo vulgar.

En los capítulos previos pudimos dar una primera aproximación a la enunciación que significaría más claramente el sentido del cinismo moderno, palabras expresadas por el poeta alemán Gottfried Benn: “Ser tonto y tener trabajo, he ahí la felicidad”, luego entonces puede deducirse que por el contrario, ser inteligente supone una existencia infeliz. Por supuesto, esta deducción tiene sentido toda vez que la finalidad que persiguen tanto el cinismo antiguo como el contemporáneo va a ser la felicidad; lo que hace la diferencia son los medios para alcanzarla.

En la modalidad actual del cinismo, se equiparan las nociones de éxito, progreso y adquisición monetaria, pero sobre todo se manifiesta la voluntad de poder que guarda el saber; de ahí el empleo del saber para someter como característica de la condición postmoderna. Siempre direccionando la práctica en función de un productivismo que se erige como estandarte de las sociedades capitalistas que tuvieron su desarrollo a través de la Razón como deidad; todo lo que quedó al margen se mira análogamente como lo infeliz, lo anormal, lo extraño; lo que urgentemente se debe intervenir, operar, extraer y dejar a la óptima disposición de las instituciones sociales.

Y dado que se precomprende que si todo saber es poder por lo tanto no todo saber será bien recibido; la Ilustración debe ser cautelosa para operar de manera que el ejercicio de su práctica no se dé “abiertamente” bajo la forma de la opresión sobre los sentidos de la existencia, o de lo contrario pasaría por ser una razón irracional, el cual lógicamente no sería deseable. Para ello va a hacer uso de la entronizada científicidad explicativa del hombre, del acto de conocer y, desde luego, de la construcción de la realidad. De ahí que pueda traerse a cuenta la discusión de dos específicas formas culturales que se batirán a duelo por el ámbito y la explicación desde los cuales debe leerse toda constitución del hombre: filosofía y psicología.

Por lo tanto y vinculando nuestra argumentación con lo expresado por Foucault en charla con Alain Badiou, podríamos observar que el desarrollo de la psicología en la

historia de la modernidad ha sido el enclave para configurar la imagen ilustrada del mundo en las conciencias y escribir su lenguaje de máquinas en las más profundas estructuras mentales.

De esta visión podemos desprender que, si bien la filosofía había tenido una perspectiva antropocéntrica, con la aparición de la psicología se cambia por completo el ángulo por el cual se va a explicar su realidad. El hombre no es más el centro de toda reflexión filosófica en cuanto ordenamiento del mundo; de lo que en adelante se tratará –y a partir del descubrimiento del inconsciente, será de cosificar el nuevo objeto de conocimiento; produciendo a través del ya expuesto cínico método científico una generalidad de su atención; llevando como prejuicio que el inconsciente debería ser por igual en todos los individuos; y por lo tanto si existe una universalidad inconsciente por lo tanto será posible controlar de manera disimulada y emplear en los intereses que el orden político y moral demandan: el interés de la producción capitalista y, en ese terreno, la táctica de mercadotecnia que produce artificialmente necesidades absurdas pero que el inconsciente desea satisfacer.

No obstante, como suele ocurrir con los descubrimientos que se instauran como emblema de universalidad, la pretensión se llevó al extremo de desvincular el inconsciente del individuo, colocándolo como absoluto sobre cualquier rasgo humano.

Por ello Foucault va a mencionar que la psicología debe ser ante todo psicoanálisis,¹⁸⁶ o de lo contrario no se hace más que problematizar en torno de la conducta, y si esto es verdad, entonces no se trata más que de una lectura funcionalista del hombre como engranaje encomendado a no interrumpir la acelerada circulación del lenguaje de máquina. Por lo tanto y en sentido estricto sólo la psicología como psicoanálisis puede darse en tanto que hacer filosófico en las posibilidades de lectura de un texto escrito en las profundidades de un pensamiento único, irrepetible e intransferible.

De esta manera puede perfilarse una explicación a las posibilidades en que la conciencia ilustrada opera ante toda “falsa conciencia”, toda vez que cualquier pensamiento que no acepte su lógica de sometimiento a la razón pasa por ser falsedad:

“Por principio, la Ilustración sólo conoce dos motivos de falsedad: *equivocación* y *voluntad perversa*. En todo caso, esta última puede poseer categoría de sujeto, pues sólo cuando el contrario miente conscientemente posee la <<falsa opinión>> un Yo. Cuando se le desliza un error, entonces la falsa opinión no se apoya en un Yo, sino en un mecanismo que falsea la verdadera. Sólo la mentira mantiene su propia responsabilidad, mientras que el error, dado que es mecánico, sigue estando en una <<inocencia>> relativa. Pero rápidamente el error se diversifica y da lugar a dos fenómenos diferentes: el simple error que se fundamenta en engaños lógicos o sensoriales fácilmente corregibles hasta cierto punto, y el error adherido a los propios fundamentos de vida,

¹⁸⁶ <http://www.philosophia.cl/entrevistas/badiou.htm>. Retranscripción realizada por J.d'Yvoire, de la emisión difundida por vez primera el 27 de febrero de 1965. Entrevista a Michel Foucault realizada por Alain Badiou.

obstinado y sistemático y que, en este caso, se denomina ideología. Así aparece la clásica serie de formas de la falsa conciencia: mentira, error, ideología.”¹⁸⁷

Vemos pues en ello el sentido de perversión en el que el cinismo como ideología actúa para someter las individualidades rebeldes al ordenamiento gregario de la realidad por el bien de la estabilidad social y política.

Si consideramos por lo tanto las modalidades del cinismo vulgar, podemos elaborar nuestra reflexión en torno a la práctica pedagógica. Como lo hemos expresado, lo pretendido es romper con los discursos dominantes y alienantes en todos los niveles cotidianos de la existencia; tanto más con los que conciernen a la educación y a la pedagogía misma, puesto que en ellos se encierran potencialidades de transformación cultural, de los modos de vida.

Así, el cinismo como ideología ha trastocado los discursos pedagógicos en los que el hombre es performativamente configurado como elemento funcional, adiestrado y capacitado para ejercer su práctica en beneficio de la religiosidad productivista, del trabajo, de la remuneración económica. Por ello es que se fabrican discursos educativos en los que se intenta hacer productivos a los niños, a los adultos, a todo individuo que no entre en los parámetros de la normalidad establecidos por las ciencias médicas, sociológicas y psicológicas: cuerpos, comportamientos y subjetividades que deben ser manipulados para obtener de ellos el beneficio del orden al que están entregados en complicidad el cinismo político, religioso y capitalista; y, en su vigilancia, el panoptismo al que recurren las instituciones, y luego de su utilización, no es más necesario el vigilar puesto que el incosciente ha escrito en su profundas estructuras la tan anhelada conducta, bajo la cual actúa de manera autónoma.

Por ello expresamente nos perfilamos a favor de una pedagogía que reconoce la necesidad de la filosofía para erigir su práctica y, sobre todo, ponemos énfasis en señalar que justamente y muy a su pesar de la importancia, el papel del pedagogo como potencial filósofo constructor y transformador de la realidad ha caído en desuso; en su lugar se conforma y se limita a reproducir la lógica, la racionalidad alienantes, mediante el ejercicio de una práctica que nada tiene que ver en absoluto con el antiguo principio de la formación.

Extrapolando lo anteriormente escrito al contexto universitario –espacio en el cual se abre posibilidad a la formación de pedagogos-, se discute de igual manera las formas en que el cinismo se presenta en el ambiente escolar; sea en docentes burocráticos interesados más en el cumplimiento de los contenidos curriculares aunque muchas veces vayan descontextualizados o la realidad misma los haya superado, sea también en estudiantes abandonados a su angustia aferrándose a modos pragmáticos para resolver una deficiente lectura de la pedagogía, de la ontología, de la epistemología o de la hermenéutica; apelando a su ignorancia para externar sus opiniones en los debates y tomándolas por certezas. Por todo ello, y más aún, es posible hablar de charlatanería, de farsantes sin escrúpulos que reproducen el sinsentido, el buen uso de la razón, de la

¹⁸⁷ SLOTERDIJK, Peter. Op. Cit. Pág. 54

normalidad. El siguiente apartado realizará la denuncia de la pedagogía ahora bajo el signo de una conciencia ingenua, cómoda y adaptable a las exigencias, pero que no discute en lo absoluto la realidad en la que se encuentra inmersa; por ello intentaremos destruir jovialmente una pedagogía vacía, hueca, simulada.

3.2 Pedagogía cínica y cinismo pedagógico.

La direccionalidad a la cual se enfocaba en sus orígenes este trabajo era precisamente a denunciar, a deliberadamente, mostrar las voluntades de poder que se hacían aparecer en las aulas de la Licenciatura de Pedagogía, en tanto precomprensión de que saber es poder. A partir de esa lógica, la confrontación de los sentidos desde los cuales se asumía específicamente una “benévola” práctica pedagógica se producía al cabo de fervientes ánimos que pocas veces llegaban a una posibilidad de encuentro.

Si retomásemos el antiguo principio de los filósofos griegos que se expresa en el diálogo *Protágoras*, podríamos enunciar que dentro de los espacios universitarios lo que en realidad se generaba era una *querella* en un sentido de enemistad y lucha; de dominio del más apto racionalmente sobre el ignorante, el incapaz; sentido contrapuesto a aquel otro consistente en una verdadera y amistosa *discusión* la cual haría posible la apertura de las cosas, de los entes, para encontrar sus esencias y comprenderlas; siempre bajo un signo primitivo de la *verdad* como desocultamiento.

No por nada puede leerse en el libro *Epistémica...* la lucha que guardan los discursos científicos desde los cuales se pretende leer, por principio de cuentas, a la teorización pedagógica, a la práctica y, desde luego, a los vínculos que se guardan con las nociones de educación y formación; siempre con una intencionalidad de salvaje darwinismo en la que sobrevive la interpretación (si es que quepa esta expresión hermenéutica) que explique, de manera más clara y razonable, la propia existencia del hombre; la conformación de su cultura, los instrumentos de transmisión del saber y de todo conocimiento –el cual predominantemente debe cumplir con las expectativas de cientificidad-. Siempre confrontando esos discursos dominantes de racionalidad instrumental, de olvido de todo rasgo humano, con aquellas otras austeras y poéticas formas de leer la pedagogía que recorren los senderos de la hermenéutica.

Luego entonces, al llevar nuestras reflexiones al espacio concreto en el que la pedagogía se discute, solían visualizarse en múltiples modalidades ciertas tendencias que aquí empleamos en la forma de sentido común y de la publicidad con los cuales el cinismo pedagógico parecía extenderse: primero una avidez de novedad conceptual, luego, colocándose en alguna inocencia errática con la cual se reproducían las ideologías que más tarde se confrontarían por la posesión de la verdad.

Por un lado se hacía explícita una incertidumbre -quizá provocada en parte por la eventual costumbre de una tendencia científica explicativa que todo lo “define” y que fue aprendida en los espacios pre-universitarios-, cuya manifestación quería aplicarse a una “definitiva” conceptualización de la pedagogía; es decir, se clamaba con urgencia un concepto que erradicara el vacío conceptual hacia el cual todo estudiante parecía encaminarse; la pregunta ¿qué es la pedagogía? no tenía respuestas “claras”, definitivas.

Posteriormente de esa inicial mirada de inocencia, y una vez aprendidas ciertas nociones generales en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la didáctica, al curriculum, a la educación, a la formación y otras tantas construcciones teóricas, fue posible que las opiniones inundaran las clases cotidianas. Siempre apelando al discurso

elocuente, a la repetición de los sentidos disimuladamente bajo otros términos, los pedagogos que entonces se conformaban como charlatanes parecían no responsabilizarse de sus propias palabras; así la existencia, exaltación y atención se centraba en los estudiosos más elocuentes, los que se apegaban ideológicamente a los discursos que el docente en turno enseñara.

En este tenor, se puede mirar como las generalidades de las confrontaciones filosóficas desde las cuales se han de comprender al hombre se reproducen –consciente o inconscientemente- en los espacios escolares; asumiendo tal o cual perspectiva para la problematización de su práctica. Es decir, si se parte del hecho de que por *problema* se entiende un acontecimiento que puede tener diversas *soluciones*, la problematización de la práctica pedagógica en las aulas de la Licenciatura se encamina a encontrar urgentemente una mística solución a los asuntos –principalmente- educativos, y en los que se encuentran inmersos individuos “sujetos” (que para entonces son objetos) a quienes se les tiene que resolver su adecuación a las exigencias sociales. Y entonces se recurre a miradas funcionalistas de *competencias* educativas, de *capacitación*, de teorías psicológicas –o hasta supuestas psicoanalistas de tendencia cientificista- de sociología, antropología, de ciencias de la educación, de andragogía y otros tantos eufemismos que una moralina racional utiliza para, “benévolamente”, atender a individuos que no se hallen en los parámetros establecidos desde su ordenamiento, desde donde se encuentra posicionada la normalidad.

En este embrollo, suelen igualmente tener cabida posturas que utilizan la crítica limitada a su función profesional, bajo la forma de quietismo o revisionismo desde los cuales se apela en el supuesto de una tendencia de carácter hermenéutico y humanista de la práctica pedagógica y en el fondo se comparten tendencias direccionadas hacia la deificación de la razón que termina por aniquilar cabalmente cualquier posibilidad de lo diferente, de lo que puede salirse de la norma, de la legalidad, de la verdad misma. Como ya hemos visto, la moral se encarga de introyectar sutilmente el deber ser de la ley: “El control total como forma de vida, como contenido del pensamiento es hoy el significado de la pedagogía y en función de esto se construyen las prácticas escolares; desde la determinación de las políticas educativas, hasta el vínculo cotidiano entre el docente y el alumno, hoy, gracias a este principio difuminado en la escuela y en los medios de comunicación nos hemos creado y estamos creando al individuo, al bárbaro de la civilización, este sujeto que sólo puede mirar y reconocer a otro igual y que niega con temor al anormal, al diferente.”¹⁸⁸

De la cita anterior podemos obtener elementos que dan pauta para ampliar la mirada desde la cual estamos problematizando nuestra realidad histórica. Ello sería posible si consideramos la complejidad que el sentido de la práctica educativa –y por ende la finalidad de la pedagogía misma-, alcanza en un nivel de la política: en primer lugar la esfera política sabe del potencial de transformación que guarda la educación, justamente, en razón de vigilar que el orden social no se desestructure provocando caos

¹⁸⁸ MATA García, Verónica Op. Cit. Pág. 13

y alternativas, va a establecer límites principalmente económicos que impactarán en los integrantes de la sociedad. Así, el uso político que posibilita la apertura o el cierre de acceso a la educación estaría colocado en el vulgar cinismo capitalista, en el que no se tiene interés en invertir en una educación humanista, reflexiva y verdaderamente crítica. En segundo lugar, y manteniendo una imagen disimulada de sus más viles intenciones, la esfera política utiliza todos los recursos a su alcance para lograr sus objetivos: los medios de comunicación empleados para coaccionar de manera indirecta a las mentes que, alienadas, sólo tienen prioridad de pensar en la miseria en la que se vive, el hambre, la enfermedad, el sufrimiento; con lo cual la televisión logra grabar en sus inconscientes las ilusorias vidas de telenovelas que siempre deben tener finales felices.

Nuevamente reiteramos que el pedagogo que no reflexiona su propia práctica en relación a la significación de la realidad no hace más que reproducir la lógica de control que bien puede relacionarse con la pedagogía; en cuyo caso, nos encontraríamos frente a un charlatán apático a la comprensión de su mundo.

Así como se encuentran aquellas expresiones cínicas en las aulas universitarias, suelen darse posturas verdaderamente filosóficas que asumen, si bien que el saber trae consigo una voluntad oculta de poder, ésta debería ser aplicada en la mínima forma posible, apelando más bien a una potencialidad de transformación para sí, de verdadera formación y de encuentro con los otros que bajo ninguna circunstancia pueden ni deben ser universalmente iguales. No obstante estas perspectivas pedagógicas –que si bien darían la pauta a un enriquecimiento en la transmisión de los saberes, paradójicamente son las menos. De ahí la aporía que artistas de la pedagogía han exclamado hasta el cansancio de oídos sordos, pero felizmente ilustrados.

Todo lo anterior nos abre a la reflexión de la práctica en función de una lectura compleja de la cultura, de la organización política y social que determina las condiciones bajo las cuales debe educarse a hombres y mujeres, siguiendo la ilusoria visión de las etiquetas que las ciencias han establecido. De la misma manera poner énfasis en los modos de vida que desde la modernidad están signados por el productivismo, el economismo de las sociedades capitalistas, en los cuales se suprime toda actividad de pensar para dar cabida a la pragmática, al adiestramiento, a la repetición maquinal que bajo ningún motivo puede detenerse.

Así, hemos dejado de manifiesto que el pedagogo que no asume su responsabilidad histórica, su conciencia crítica –en sentido estricto- para romper con las idealizaciones que han encantado al mundo desde una mirada científica de tendiente angustia epistemológica; el pedagogo que no ejerce su voluntad de pensar, de construir su realidad, no es más que un pedagogo cínico que oculta discretamente que bajo su máscara discursiva, existe el vacío, el miedo; pero además, si desde este abandono de su propia responsabilidad, aún se expresa desde una actitud de arrogancia, presunción y ensimismado en su elocuencia y enamorado de sí mismo, creyéndose poseedor de la verdad absoluta, entonces tenemos en primera instancia al pedagogo cínico charlatán.

Este charlatán de la pedagogía puede mirarse como el educador que refleja en sí mismo al cinismo moderno que aparece desde la implantación de una falsa conciencia

ilustrada. Así, su práctica está subyugada a las funciones religiosa-política, guerrera y capitalista, siempre como reproductora de los pensamientos alienados, dóciles y adaptables a las exigencias del mundo ilustrado, así como del ordenamiento establecido por la razón, dado que "...la educación parece haber estado a menudo subordinada a un principio dirigista llamado –lo decimos de nuevo- racional."¹⁸⁹

Este principio dirigista acaecido en la modernidad se da en función de la concepción del hombre como animal racional, en el que la educación permanece inerte luego de abandonar las explicaciones del *mythos* para dar paso al *logos*. Es por ello que en gran parte de las lecturas contemporáneas de la pedagogía, se encuentra instalada la mirada racional en relación con la ciencia y la tecnología; sobre todo a partir del debate de cientificidad en el que la división de ciencias humanas y naturales se vio implicada; de lo cual, hemos podido dar cuenta en líneas anteriores, la razón, lo racional, se ha identificado con la interpretación de conocimientos aplicados, en su forma de funcionalización y por ende, de tecnicidad.

Luego entonces, desde el primer acercamiento que los estudiosos de la pedagogía tienen con las nociones de *tradicional*, *crítica* o *tecnología*; utilizados bajo la modalidad de *prejuicios* desde los cuales se hace elocuente el sentido común que logra relacionarlos indistintamente con la *didáctica*, la *educación* o la pedagogía misma, se asume cierta perspectiva de trabajo que va a propiciar el desarrollo del propio proyecto pedagógico. Así, suelen elaborarse lecturas parceladas de los problemas pedagógicos, en tanto por un lado, la tradición se idealiza peyorativamente en tanto obstáculo a superar; la crítica, como bien hemos mencionado, llevada desde una superficialidad; y finalmente en la medida en que la tecnología parece ser un concepto que en los últimos dos siglos cobra fuerte importancia al incorporarse a una idealización de progreso y de signo de elevación de las capacidades humanas, suele tener cierta predisposición en su modalidad de didáctica que "haría más fácil" los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en los niños, que, como *tabula rasa*, hay que escribir desde la finalidad pretendida. De ahí que cínicamente se priorizan los medios que la pedagogía puede emplear pero no se rompe con los absolutos alienantes que se tienen por idealizaciones formativas.

Desde esa lógica de racionalidad procedimental, el pedagogo charlatán se entrega a la inmediatez de las condiciones en que se objetiva su realidad; erigiendo su práctica desde su parcelada comprensión y persiguiendo la tan anhelada perfección discursiva, haciéndose expresar por una grandiosa elocuencia persuasiva con la cual intenta presentarse como poseedor de la verdad; sin embargo, esta simulada argumentación en gran parte de los casos no es más que una suma de opiniones, de sentido común. En la forma recurrente y obstinada en que se presenta, puede nombrarse a este síntoma como una suerte de "opinionitis" y a quien hace uso de ella, "opiniómano"; ambas palabras empleadas por Lucien Morín para designar la expresa actitud del charlatán pedagogo, que cínicamente se entrega a la avidez de novedad por especializados conceptos que

¹⁸⁹ MORÍN, Lucien *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Pág. 34

pone en juego a partir de su ignorancia, pero que no obstante, tiene pleno convencimiento de afirmarse como verdad.

En adelante, lo importante será "...creer en la propia concepción personal de la perfección. Dado que creencia significa ciencia y conocimiento, puesto que la opinionitis basta para garantizar la omnisciencia, la perfección tiene que existir necesariamente. Cuando la perfección existe, desaparece discretamente la necesidad de la historia."¹⁹⁰ Por ello es que los estudiosos charlatanes se muestran apáticos y desinteresados en el devenir de la práctica pedagógica. Deshistorizando principalmente cualquier noción que pase por rimbombante y haciendo uso hasta que finalmente la repetición le vacía de todo significado.

Interesados únicamente en la práctica no reflexionada y significada por la tradición de los recursos que han dado resultados deseables, sin cuestionar su justificación, su fundamentación, ni las implicaciones que pudieran presentarse al tratar de mirar desde una sola perspectiva una compleja diversidad de subjetividades. Así que "la opinionitis pedagógica moderna no solamente no posee nada extraordinario de lo cual gloriarse, sino que, además, su comportamiento mismo implica que nunca será sino la ciega repetidora de verdades de siempre..."¹⁹¹, por supuesto, las verdades de siempre serán aquellas que la clase dominante impondrá en las mentes de los grupos marginados, los desfavorecidos, a las cuales, con todo el rigor y justificación legal, cercenará.

Empero, tenemos que llevar cierta cautela en el desenmascaramiento del talante opiniómano en la práctica pedagógica, toda vez que en su complejidad está inmersa la precomprensión del educador como mesías protector y portador del discurso de la verdad, desde la cual, su palabra cobrará sentido. Así, no suele tener cabida la idea de que, bajo la inocencia, pueda hablar desde el error, extendiéndolo como ideología, o, más tajantemente, posicionarse desde una lectura pedagógica del exterminio.

Por ello, específicamente en las aulas de la Licenciatura de Pedagogía, muchos de los docentes se conformaban con la modalidad burocrática de la enseñanza, tomando siempre el papel de mero funcionario de la educación. Poco importaba si verdaderamente se construían conceptos en torno a la pedagogía o únicamente se reproducían los que parecían tener mayor aceptación. A modo de religión, los estudiantes cegados por las implacables opiniones -como verdades- se proclamaban a favor o en contra de tal o cual corriente de pensamiento; y entonces el acecho mutuo de las ideologías se colocaba en un campo minado. Luego entonces, "...resultaría cierta aquella teoría que mejor fundamente sus propias tesis y sepa excluir crítica e ideológicamente todas las esenciales y contumaces posiciones contrarias."¹⁹²

Sin embargo, en este punto puede bien articularse lo expuesto anteriormente sobre la Ilustración y su designio de lo que consistiría una falsa conciencia, en tanto no se someta a su lógica. Al decir de Sloterdijk "todas las actitudes que públicamente se

¹⁹⁰ *Ibíd.* Pág. 37

¹⁹¹ *Ibíd.* Pág. 39

¹⁹² SLOTERDIJK, Peter Op. Cit. Pág. 58

proclaman a sí mismas como las más sanas, las más normales y las más naturales son sospechosas de enfermedad.”¹⁹³

Es decir, y esto es crucial, las ciencias establecen por un lado los designios que deberán conformar todo aquello que pueda tener reconocimiento de existencia, sea en este modo, todo lo que se adecue al absoluto de *lo normal*; consecuentemente, todo lo que se mantiene al margen de esa idealización engrosa las filas de lo que debe “estudiarse”, “intervenirse” y “corregirse”; no obstante, la perversidad de la ciencia misma (como ocurre en el ámbito de la religión, de la política o de la filosofía) puede tener su aparición con el empleo de una dualidad discursiva, pero que se ejerce de esa manera para ocultar que, paradójicamente, ni ella puede entrar completamente en los parámetros que ha establecido. En este caso la ciencia tiene sus orígenes en el pensamiento por lo tanto parte de *un cuerpo humano*, y algo que no logra controlar es, precisamente, que mientras haya humanidad los absolutos no serán posibles, puesto que ellos se conciben en el lenguaje de máquinas.

Empero cínicamente “el papel que desempeña el pedagogo consiste en creer y no intentar ya comprender, pues <<el saber, al introducirse en el ser, conduce inevitablemente a todos los horrores de la existencia y de la muerte>>.”¹⁹⁴ Entonces la frase que resume el cinismo moderno “ser tonto y tener trabajo, he ahí la felicidad” cobra sentido:

“Quizá sin saberlo, el pedagogo actúa bajo el principio moral del amor pedagógico: el bien; es decir, aún cuando no ha pensado el por qué de su práctica, es prácticamente devorado por los principios de la pedagogía del Siglo XX (la productividad, el utilitarismo, el pragmatismo); los usa y cree en ellos como si fueran ley divina; transmite en el proceso educativo los valores de la época y él mismo se forma en ellos, pero no los sabe, no los duda, no los discute, los acata.”¹⁹⁵

Ello dado que suponga que una vida inteligente lleve consigo una existencia infeliz y, con ello, la consecuencia de salirse de la norma: una existencia auténtica pero siempre en soledad.

Al decir de Lucien Morín, esta charlatanería parecería ser la renovada expresión de un sofismo interesado únicamente en la seducción de sus escuchas. Esta afirmación hecha no obstante de considerar que sin la elocuencia de los sofistas en la Antigua Grecia quizá Sócrates poco hubiera alcanzado con la *mayéutica*. Una verdadera arenga en la que quedaba de manifiesto la voluntad de poder; todo por colocarse en la posesión de la verdad.

Empero “la idea de verdad en este acto se desmorona y también entran en crisis la razón y la moral. Entonces no son los sofistas, sino los filósofos los que en su obsesión por la virtud y la verdad, engañaron y fueron engañados, mientras los sofistas sabían del poder de la palabra.”¹⁹⁶

¹⁹³ *Ibíd.* Pág. 60

¹⁹⁴ MORÍN, Lucien *Op. Cit.* Pág. 43. Cita compuesta por expresiones del autor y con ideas de CHESTOV.

¹⁹⁵ MATA García, Verónica *Op. Cit.* Pág. 12

¹⁹⁶ *Ibíd.* Pág. 30

No obstante, estas reflexiones nos colocan en torno de recuperar el sentido dialéctico en el cual deben inscribirse las significaciones de la realidad; dado que no es deseado aquí una sola interpretación del mundo, puesto que esto nos ubicaría en el cinismo vulgar que hemos expresado, lo imprescindible será abrir el sentido de la verdad misma, de la razón, de la moral.

Dado que "si nada es verdad, todo es posible. ¿Quién establecerá límites, contenidos, castigos? Ya los sofistas lo habían respondido: el poder de quien gobierna. De ahí que lo verdadero no sea ya considerado como un hallazgo, como el encuentro con algo hecho, la verdad es entonces construcción, creación histórica, política, moral determinación del amo."¹⁹⁷

Por ello la necesidad de denunciar la práctica cínica del charlatán de la pedagogía, ya que al ser reproductor de los ordenamientos establecidos únicamente repite los discursos "verdaderos" y desde ellos determina las acciones de "intervención" que deberá atender en sus "objetos" de estudio. Siempre alienando, vigilando, poniendo límites a los cuerpos y a las mentes.

Haciendo alusión al juego de sentidos expresado por Meneses con respecto al vínculo pedagogía-epistemología, cabría hacer una analogía en relación al cinismo y a la pedagogía: por un lado se da la posibilidad de una pedagogía cínica por el otro, un cinismo pedagógico.

En el primer caso puede entenderse aquella pedagogía que, seducida por una angustia epistemologista, se adhiere a los discursos científicos para dimensionar su práctica en función de un ordenamiento racionalista.

En el segundo, entenderíamos los instrumentos educativos y formativos que el cinismo como *falsa conciencia ilustrada* emplea para reproducir sus reglas del juego.

Y en ambas posibilidades, la propia voluntad del pedagogo para conformarse existencialmente –es decir, romper con los sentidos del lenguaje- y propiciar en primer lugar, su formación para, posteriormente, hacerla posible en los otros.

¹⁹⁷ Ibíd. Pág. 31

3.3 El kynismos como pedagogía jovial.

En este punto hemos realizado un recorrido teórico para expresar de la mejor manera posible la propuesta pedagógica que se pretende no como punto de llegada, sino más bien, como necesario punto de partida.

En líneas anteriores se ha dejado entrever el sentido del cínico antiguo como crítico radical de las idealizaciones de la cultura, de la moral, de la legalidad; es decir, hemos visto cómo los absolutos se instauran para ser aprehendidos como la única vía de posibilidad. Así, el cínico auténtico rechaza cualquier superchería, cualquier pensamiento ingenuo, cualquier intento de subyugar su libertad individual por mor del supuesto "beneficio" de una asamblea, congregación o cualquier imposición gregaria. Su política es anarquista, pero a la vez aristócrata y demócrata: sabe bien que salirse de la normalidad no es un asunto al cual todos quieran incluirse, pero aquellos que prefieran una auténtica existencia solitaria sobre una superflua, aburrida y predispuesta –por los dioses- vida, siempre serán bien recibidos (paradójicamente este recibimiento se muestra en la calidez de los bastonazos con que el maestro intenta ahuyentar a su discípulo).

En contraposición con aquel vulgar cinismo que hemos expresado, tenemos un talante vivaz, burlón, desinhibido, desprendido de toda "falsa" necesidad creada a través de la cultura; desinteresado además de toda convención adjudicada a un supuesto bien *universal* que cruelmente sacrifica las más artísticas singularidades. En palabras de García Gual: "Tal vez una característica del cinismo moderno sea la renuncia al escándalo con el que el cínico antiguo, con su personalidad agresiva, se enfrentaba, en solitario, a la sociedad de su entorno. Pues, a estas alturas, escandalizar a la sociedad actual, he ahí algo que parece imposible."¹⁹⁸

Dado que vivimos en una cultura abaratada, creada de manera artificial, como producto para ser consumido, utilizado y desechado, parecería inútil todo esfuerzo por romper con la falsedad, con el simulacro de realidad que, en mayor medida, es reproducido por los medios de comunicación. Hoy parece ley el lema que asocia la ignorancia con la felicidad y que, ingenuamente, pretende tener comodidades acordes a la lógica productivista: trabajo y dinero.

He ahí dos modalidades de cinismo que persiguen la felicidad: una a través de la congregación sistematizada en las idealizaciones que deben ser aprehendidas por la generalidad de los sujetos; la otra a través del *soberano bien*, de la sabiduría que se conforma individualmente a partir del cuerpo, de sus necesidades, sus dolores y sus placeres, siempre en la más absoluta soledad.

Así, la filosofía propiamente cínica, cuyos orígenes podemos encontrar en Antístenes como precursor, no se encuentra constituida como una escuela al estilo del magnánimo Platón o del noble Aristóteles; de ella apenas pueden encontrarse unas cuantas personalidades que promulgaban más bien un estilo de vida que una asamblea.

¹⁹⁸ GARCÍA Gual, Carlos La secta del perro. Alianza Editorial, Madrid, 1987. Págs. 9-10

Por ello no es posible encontrar obras, textos o libros como en el caso de los filósofos que se mantienen con cierto prestigio académico; en cambio, lo que nos permite conocer la radical postura de los filósofos cínicos son los relatos y las anécdotas de que Diógenes Laercio nos presenta en su *Vida de los filósofos más ilustres*. Como se comprenderá, se trata de acontecimientos que versan sobre lo “inauténtico” o lo carente de veracidad; no obstante, pueden leerse como fragmentos de comicidad filosófica que relatan la agresividad y la jovialidad de un modo de vida que, en definitiva, se encontraba apegado a los designios de la naturaleza

Sin embargo, antes bien debemos hacer una clara diferencia entre el cinismo filosófico y el cinismo vulgar al que tanto hemos hecho mención, partiendo de la distinción conceptual:

“En alemán cabe (desde mediados del siglo XIX) la distinción entre *Kynismus* y *Zynismus*, término este que denomina el cinismo en general, mientras que la primera palabra indica el <<cinismo>> histórico, el de la secta helénica que introdujo el nombre en los manuales de filosofía. Trataremos, pues, aquí del cinismo que en alemán lleva la K, del *kynismós* con k de perro, es decir, derivado de *kyon*, <<can>>.”¹⁹⁹

De esta manera, desde la antigüedad, el cinismo se coloca como un pensamiento subversivo, crítico del orden moral, de la cultura. Antítesis del pensamiento platónico, suele adjudicársele una suerte de manifestación proletaria, o más aún, la negación de cualquier posibilidad filosófica al ser considerada como mera “palabrería” frente a la retórica convencional. El cinismo que vivía Diógenes de Sínope, buscaba, mediante la risa, el gesto o el sarcasmo, alcanzar la virtud, que para entonces tendría cabida en la medida en que el *Kyniko* lograra prescindir de la existencia supeditada a las fabricaciones culturales y redujera al mínimo sus necesidades para vivir en perfecta armonía con la naturaleza. De ahí que el emblema del perro se adoptara como modelo adecuado al ideal ascético, agresivo y, fisiológicamente desinhibido, que expresamente era utilizado para desprecio de la cultura.

Justamente porque para los griegos –y por ende para nuestra actual conciencia occidental- resultaba un “insulto apropiado motejar de <<perro>> a quienes, por afán de provecho o en un arrebatado pasional, conculcaban las normas del mutuo respeto, el decoro y la decencia”²⁰⁰, los *kynikós* se enorgullecían de su apodo, al grado de adoptar la forma de vida canina. Los espectadores de tan osada hazaña observaban que “al perro le caracterizaba la falta de *aidós*, que es <<respeto>> y <<vergüenza>>. [Luego entonces] Simboliza la *anaídeia* bestial, franca y fresca.”²⁰¹

Así, puede mirarse como el cinismo antiguo apuntalaba a una ruptura con las idealizaciones de la cultura, con la *paideia*, con las finalidades formativas de los ciudadanos ejemplares. Dado que la alegoría de Prometeo tiene por supuestos los valores que deben regir a la *polis*, el marginado cínico bien podía ser candidato para la “eliminación” que ordenó Zeus con el incumplimiento de sus leyes: no participaba ni en

¹⁹⁹ *Ibíd.* Pág. 12

²⁰⁰ *Ibíd.* Pág. 18

²⁰¹ *Ídem.*

la moral ni en la justicia divinas. Sus intenciones eran otras. Dado que la moralidad y la legalidad provenientes del orden divino establecían sobre todo las idealizaciones que justificaban el lujo de unos sobre la esclavitud de otros, el cínico colocaba la virtud en una existencia sin dioses y sin señores, ante todo una vida austera. No convivencia cívica, no pudor.

Empero, si vamos trazando nuestro proyecto pedagógico bajo los signos del cinismo antiguo, corremos el riesgo de ubicarnos en una paradoja, puesto que los ideales formativos que corresponden a las necesidades culturales son francamente rechazados por los alegres *kynikós*. Ya que, por ende, la educación misma "...se basa también en esos dos grandes sentimientos: el de la decencia y el de la justicia. Algo que los animales, los brutos, ignoran."²⁰² Afirmación hecha por Protágoras con respecto a la virtud. Sin embargo, la justificación de nuestro cometido se hará sólo más adelante, por lo que respecta ahora centraremos nuestra lectura a las posibilidades de hedonismo y libertad que se abren con Antístenes y sus seguidores...

En la clasificación de los animales hecha por Aristóteles, la abeja es una especie catalogada junto al hombre como *zoon politikón*, como "animal cívico", que siempre sigue un orden establecido en función de su jerarquía; disciplinadas, organizadas para lograr un fin común. El perro por el contrario, es poco gregario, impúdico, fiero y paciente, no se oculta para satisfacer sus necesidades fisiológicas ni para sus tratos sexuales, bien puede robar un trozo de carne de un altar como mearse en las estatuas de los dioses. No sabe de honores, de respetos, de ambiciones.

De la misma manera que el perro, Diógenes "...asistía como espectador irónico al tráfico de las calles sin gozar de derechos de ciudadanía. No practicaba ningún oficio, ni se preocupaba de honras y derechos, no tenía familia y no votaba ni contribuía al quehacer comunitario. Deambulaba por la ciudad como un espectador irónico y sin compromisos, sonriente y mordaz. Mendigaba para sustentarse, aunque se contentaba con poco. Su cobijo más famoso fue una gran tinaja de barro [...], su ajuar un burdo manto y un bastón de peregrino. Diógenes llevaba una ociosa vida de perro en medio de la ciudad atribulada y bulliciosa."²⁰³

No obstante, el filósofo ostentaba cierta fama justamente por su poco usual modo de vida, emulación perfecta del vivir perruno; y en ello, la sabiduría que se guardaba teniendo a la naturaleza como la suprema regidora de la existencia. Por ello, el apodado *el perro* utilizaba como principios pedagógicos la mordida y el ladrido: extenuaba mordazmente el tipo de vida conformista, inmóvil y pasiva, dependiente en lo absoluto de las convenciones sociales con un gesto de ironía; prescindiendo de ropas lujosas, grandes banquetes y manjares, de la exaltación hacia los buenos olores o a la higiene. Se contentaba con tomar el sol en medio de la plaza pública y al acercarse un Alejandro Magno para preguntar sobre sus intereses, éste le responde sencillamente que no le obstruyera a la candidez de la luz. De la misma manera en que ladraba a los

²⁰² *Ibíd.* Pág. 20

²⁰³ *Ibíd.* Pág. 21

desconocidos, mordía ferozmente a sus amigos con al finalidad de salvarles la existencia del burdo sometimiento a las veleidades culturales. Siempre haciendo de la sencillez una virtud, y de la sencillez extrema, una extrema virtud.

Una vida en concordancia con los impulsos naturales desde luego no era bien vista: el alimentarse en la plaza pública, la fluidez de las excreciones corporales que interrumpen un discurso proclamado al auditorio, los impulsos sexuales desenfrenadamente satisfechos en el momento en el que el deseo lo demande.

Podemos inferir entonces las enseñanzas que provee el cuerpo. "Lección de sabiduría: también en esto seguir a la naturaleza, rechazar la cultura, no preocuparse por las conveniencias, y, sobre todo, burlarse de la mirada y del juicio de los otros, es condición primordial para alcanzar la verdadera sabiduría."²⁰⁴

Antístenes el precursor, practicaba la retórica aprendida de Georgias; a modo de sofística enseñaba y cobraba una cantidad acordada previamente a sus discípulos. Sus fundamentos éticos bien pudo aprenderlos de su maestro Sócrates para luego perfeccionarlos desde su propio sentido de la moral: "el anteponer a todo lo demás el cuidado del alma, el menosprecio de los bienes de fortuna, el afán por el diálogo, la crítica a los políticos y demagogos, etc."²⁰⁵ Condiscípulo de Platón y Aristóteles, también escribió *diálogos* socráticos, de los que no es posible hallar registro. Es claro que pudo haber cierto recelo entre las múltiples interpretaciones que se hacen alrededor de *el gran perro*: unos lo consideran como el auténtico heredero de Sócrates, otros como la mala copia del maestro. Se sabe que impartía lecciones en el gimnasio del Cynosargo, en los márgenes de la ciudad, autoexcluido de la civilización a donde llegaban a escucharle atenienses de dudoso origen y extranjeros, de lo cual deducimos, despreciaba la nobleza.

"Hubo por parte de algunos historiadores antiguos de la filosofía, un empeño claro de situar a Antístenes en la cabecera del cinismo, y en establecer así una sucesión de figuras filosóficas que enlazaran a Sócrates con el estoicismo, en una serie clara: Sócrates-Antístenes-Diógenes-Crates-Zenón."²⁰⁶ De ello suele inferirse, el cinismo es una escuela más del pensamiento socrático, aunque, si consideramos la preponderancia del platonismo en la historia de la filosofía, sabríamos a la perfección que este pensamiento subversivo bien podría ser infundado como una incoherencia filosófica.

Sin embargo, en la más sublime representación cínica encontramos a Diógenes quien, con su agresividad, su desvergüenza, su indiferencia para con los criterios cívicos altamente valorados, o su bien fundada *parresía* (libertad de palabra), ferozmente criticaba los estilos de vida, en los cuales las condiciones dominaban al individuo y no al contrario, suerte de vida sumisa, de esclavo.

En las muy limitadas posibilidades de reconocimiento que tenía frente a los ideales de Platón, Diógenes era nombrado también como un *Sócrates enfurecido*; ya que, como tal, sabiamente se mostraba indiferente a los usos y costumbres de la ciudadanía ateniense. Cabe la anécdota de su muerte debido a la ingesta de carne cruda por rechazo

²⁰⁴ ONFRAY, Michel *Las sabidurías de la antigüedad...* Op. Cit. Pág. 135

²⁰⁵ GARCÍA Gual, Carlos Op. Cit. Pág. 28

²⁰⁶ *Ibíd.* Pág. 31

al apolíneo obsequio del fuego; o la otra versión que consiste en demostrar su voluntad de poder al provocar él mismo su asfixia conteniendo la respiración. Como bien se ha dicho, estos breves relatos más que datos históricos verificables, son fragmentos que demuestran el talante sagaz de la vida de perro.

Empero, de esta radicalidad manifiesta en los actos subversivos del auténtico cinismo podía extraerse siempre el signo de la risa, de la insolencia, de la burla. Un original pensamiento filosófico que difícilmente podría tener cabida en las mentes serias, ridículamente eruditas, que conciben el quehacer de la investigación como un objeto moldeado por la rigidez, en el que el *soliloquio* mental es el encuentro divino entre un sujeto con su mundo de las ideas, alcanzado principalmente por la supresión de la risa, de la burla, del gesto, pero sobre todo, de la represión de sus impulsos naturales.

Y es que “en el *kynismos* se encontró una forma de argumentar con la que el pensar serio hasta el día de hoy no ha sabido qué hacer. ¿No es basto y grotesco hurgarse en la nariz mientras Sócrates conjura su *daimonion* y habla del alma divina? ¿Cómo cabe calificar sino de ordinario el hecho de que Diógenes se cisque en la doctrina platónica de las ideas? [...] ¿Y qué tendría que decirse cuando este vagabundo filosofante responde a la exquisita doctrina de Platón sobre el Eros con una masturbación pública?”²⁰⁷

A la primera ruptura platónica del mundo de las ideas, hábilmente puede contestar que “el concepto de perro” no ladra; o bien, al hablar Platón en la plaza pública al respecto de su idealización de Hombre y referir que su concepto de éste no era otro que el de un *bípedo implume*, Diógenes tomando un gallo previamente desplumado, lo arrojó delante del renombrado filósofo a modo de burla indicándole que allí mismo tenía a “su Hombre”, a lo que hubo respondido el infortunado Platón: *Hombre como bípedo implume de uñas planas y anchas* (Jean Paul Dumont hace la acotación de que, en torno de esta expresión, en los vocablos griegos puede verse un juego de palabras que bien podrían asimilar *uñas anchas* con *uñas al estilo Platón*, por lo que se deduce, se trata de la idealización a la que intenta aferrarse aquel filósofo). O bien la inagotable búsqueda que realizaba Diógenes portando una lámpara encendida (*Lucerna Diogenis*) a plena luz de día para encontrar a “un Hombre” (es decir, la idea); teniendo no obstante siempre presente que “el ideal no existe, jamás lo encontramos, y de ahí la inutilidad de la búsqueda con la linterna.”²⁰⁸

En cuanto a la satisfacción de los impulsos sexuales, Diógenes reparaba que, de la misma manera en que se sacia el hambre al tomar los frutos de la higuera para ingerirlos, o beber del río para satisfacer la sed, igualmente debería poder procurarse la calma de un apetito carnal ya sea por la intimidad con una mujer o bajo la *filautia* safisfacción onanista. Agregando además que, ojalá así como mediante el frotamiento de su sexo logra saciar el impulso, fuera posible igualmente mediante la manipulación del vientre erradicar el hambre.

²⁰⁷ SLOTERDIJK, Peter Op. Cit. Págs. 175-176

²⁰⁸ ONFRAY, Michel *Las sabidurías de la antigüedad...* Op. Cit. Pág. 133

Así podemos observar como esta sabiduría práctica –que en definitiva es un existencialismo-, se manifiesta ante todo como una estética de la existencia, ya que “en el filósofo, el hombre del amor a la verdad y de la vida consciente, vida y doctrina tienen que estar siempre de acuerdo. [...] Sin embargo, si el filósofo es llamado a vivir lo que dice, entonces su tarea es, en un sentido crítico, mucho mayor: la de decir lo que vive.”²⁰⁹ De ahí la *parresía* como recurso para mostrar la verdad, verdad inscrita en su cuerpo:

“Paresia [*parresía*] etimológicamente significa decirlo todo. [...] no obstante, no significa exactamente decirlo todo, sino más bien la franqueza, la libertad, la apertura que hacen que se diga lo que hay que decir, como se quiere decir, cuando se quiere decir y bajo la forma que se considera necesaria.”²¹⁰

Frente a la adulación –como discurso falso- o a la retórica –como técnica encaminada a la persuasión; es decir, a sacar provecho de quien escucha- utilizados en mayor o menor medida por el cinismo vulgar para reproducir las *verdades universales*, aparece la *parresía* quínica como la adecuada fórmula entre prudencia y habilidad que es utilizada para abrir la verdad del individuo, una verdad que se demuestra en el momento en que la enunciación y la conducta del sujeto se corresponden; es decir, para que se dé posibilidad de *parresía* “...es preciso que la presencia de aquel que habla se perciba en lo que dice.”²¹¹

En este sentido, la verdad que pretende ser transmitida hacia el otro se da a partir de un discurso libre, no sometido a reglas o procedimientos retóricos, puesto que en ella, no se comprende al otro como objeto de uso. Esta verdad, esta franca palabra se hace de manera en que la ocasión lo amerite: ya bien interrumpiendo los discursos de Anaxímenes arrastrando consigo, en el extremo de un cordel a un arenque, y, añadiendo a su sarcasmo las palabras que indicarían la perturbación a la conferencia producida por un pez; o aquella otra ocasión en que se profesaban adoraciones y tributos divinos, provocando la burla y el reproche sobre la “mejor cara” que habría que ofrecer a los dioses; así a la ilusoria ofrenda que siempre procura hacerse de manera anversa a la deidad, Diógenes responde que quizá lo que en realidad éste mira son los traseros que sutilmente le son expuestos. Ello sólo se logra mediante la verdad permitida con el ejercicio de la *parresía*, siempre radiante y de manera explosiva.

Para demostrar el alcance, bien podríamos traer a cuenta la fábula de un rey que, procurando siempre la ostentación de las posesiones más extravagantes, se deja seducir por la adulación de una maravillosa tela invisible, con la que su servil sastre le confecciona un traje “real”²¹²; para lo cual, precisa retóricamente que aquella magnífica prenda sólo es vista por los inteligentes, los tontos no logran percibirla. De entre todos los súbditos que contemplan la anunciación de los ropajes y la pasarela del representante

²⁰⁹ SLOTERDIJK, Peter Op. Cit. Pág. 176

²¹⁰ FOUCAULT, Michel *Hermenéutica del sujeto*. Págs. 98-99

²¹¹ *Ibid.* Pág. 100

²¹² De ahí que *lo real*, la realidad, sea impuesta a partir de la voluntad del Rey y sólo de él.

divino, sólo un niño logra expresar la verdad encerrada en la más absoluta inmediatez que no comparte las idealizaciones –platonismo puro-: la verdad en la desnudez del rey.

Además de la desnudez descubierta por el niño, Diógenes añadiría (debido a su preferencia por lo intemporal y desde luego, el rechazo a la gregariedad de las modas – como un compromiso de época al que todos tendrían que incluirse-) la burla del capricho del rey en cuanto al uso de vestidos exclusivos o de telas suntuosas; así también del comercio –que sólo sirve para el flujo del enriquecimiento de unos cuantos-.

Radicales en sus hábitos alimenticios, en el control de sus orificios corporales y de su alojamiento en el tonel o más preciso, en la ánfora, los filósofos cínicos se contentaban con un manto que cumplía el objetivo para el que la vestimenta había sido creada: proteger de la intemperie al cuerpo. En tiempos fríos lo llevaban extendido, en calores lo doblaban sobre su hombro; utilizándolo de la mejor manera para soportar un poco más las inclemencias. Así, el palio cínico se erigía símbolo del sabio desprendimiento.

Desde luego, como resultado de los intercambios mercantiles entre pueblos aledaños, las telas también designaban la posición en la estructura social; para lo cual, Diógenes y compañía no tendrían objeción de tener para sí las más austeras prendas, que en algunos conciudadanos era la única pertenencia.

No obstante podría parecernos sorprendente "...que no haya testimonios sobre algún cínico que se paseara completamente desnudo por la plaza pública. Tal actitud habría correspondido al orden cínico de las cosas: confianza en la naturaleza, repudio de la civilización, gusto por la provocación y la anécdota pedagógica inquietante; ni Diógenes ni Crates se habrían negado a semejante escenificación, ya que el vestido es también argumento para el pudor."²¹³

Todo este repudio hacia la convencionalidad, al ordenamiento moral y su estrecha posibilidad de palabra conferida a la ciudadanía, en suma son llevadas al cabo de salvaguardar la singularidad de la existencia, la vivencia artística con la que el humor cínico se expresa como escenógrafo; por ello, ante la charlatanería y la demagogia siempre tendrá un gesto de ironización destinado a la disolución de los absolutos en los cuales se erigen las buenas voluntades cívicas. La sabiduría puede mejor hallarse en los designios de la naturaleza, tanto más en los modos de vida de los animales, siempre indiferentes a las construcciones simbólicas y al lenguaje, con los que el hombre hilvana las sogas que le enredan el cuello.

Por ello, en el saber jovial que el cínico promueve, puede encontrarse la voluntad salvaje de vivir por encima de los límites que la realidad imperante ha designado. Una vida *más allá del bien y del mal*, troquelar la moneda, transmutar los valores: era el sentido con el que el partidario de la vida de *can* se manifestaba contra la civilización. Ora siendo paloma, ora serpiente o cerdo;²¹⁴ duro o suave, fino y grosero; insensato a la vez que sabio, era el filósofo perro.

²¹³ ONFRAY, Michel *Cinismos...* Op. Cit. Pág. 47

²¹⁴ NIETZSCHE, Friedrich *La gaya ciencia*. Biblioteca EDAF., Madrid 2002. Pág. 46

Hemos de inferir la imagen que tanto Antístenes como sus discípulos guardaban con relación al modo de vida que expresaban: en conjunción con el manto que llevaba en las condiciones más simplistas, se dejaban crecer la barba; el cabello más bien largo y enmarañado a capricho del acomodo del tiempo. Como bien hemos dicho, rechazaban cualquier rasgo o intencionalidad tanto de higiene como de belleza, al grado de preferir verter los perfumes en sus pies que en su cabeza, de esta manera llegaría la dulzura del aroma directo a sus narices. Por último y para completar el cuadro cínico, el único objeto que llevaba consigo era un bastón, el cual constituía simbólicamente la voluntad de vagabundeo y soledad. A modo de sátira del báculo empleado en el ejercicio del poder en manos de jueces y generales, Diógenes, no más que Antístenes, había encontrado en la vara una perfecta retórica del distanciamiento: "El palo es el medio con que hacer respetar la distancia y asegurarse el vacío alrededor de uno mismo, condición de posibilidad de una auténtica autonomía."²¹⁵ Por lo tanto puede comprenderse que el filósofo subversivo no dudara ni un instante en blandir su herramienta para proferir la sabiduría de la singularidad. Así, es preciso señalar que la amistad pedagógica entre Antístenes y su ferviente discípulo comenzara de esta forma:

"[Diógenes] Al llegar a Atenas entró en contacto con Antístenes. Aunque éste trató de rechazarlo porque no admitía a nadie en su compañía, le obligó a admitirlo por su perseverancia. Así una vez que levantaba contra él su bastón, Diógenes le ofreció su cabeza y dijo: <<¡Pega! No encontrarás un palo tan duro que me aparte de ti mientras yo crea que dices algo importante>>. Desde entonces fue discípulo suyo, y, como exiliado que era, adoptó un modo de vivir frugal."²¹⁶

Como bien lo hemos expresado con anterioridad, se trata de la paradójica relación amistosa entre el maestro y el alumno que consiste en enseñar el distanciamiento por el auténtico beneficio de la condición de sí; maestro del desprendimiento, de sabiduría, pero también de libertad.

A la par de aquellos punzantes detractores de la sumisión, podemos encontrar también otras cuantas extravagantes personalidades:

Mónimo, quien empleado de un banquero, hizo de loco y comenzó a arrojar por los aires las monedas para conseguir así su *prudente* despido; al observar el comportamiento que había adquirido de su acercamiento con Diógenes y Crates, el que fuera su amo, pudo comprobar la *locura* en la que se encontraba inmerso. Fue él quien declarara "<<Todo lo que imaginamos es vanidad>>."²¹⁷

Crates era otro más de aquellos filósofos perros, quien había decidido vender sus haciendas y arrojar al mar todo el dinero que tenía. Le llamaban el "abrepuertas" puesto que entraba a todas las casas para aconsejar a sus habitantes. "Él era feo de aspecto y cuando hacía gimnasia se reían de él. Acostumbraba decir entonces alzando sus brazos: <<¿Ánimo, Crates! Es por el bien de tus ojos y de todo tu cuerpo. A esos que se burlan,

²¹⁵ ONFRAY, Michel *Cinismos...* Op. Cit. Pág. 52

²¹⁶ LAERCIO, Diógenes *Vida y obra de los filósofos más ilustres*. Libro VI. En: GARCÍA Gual, Carlos Op. Cit. Pág. 103

²¹⁷ *Ibíd.* Pág. 131

ya los verás, torturados por la enfermedad, felicitarte, mientras se hacen reproches a sí mismos por su negligencia>>.”²¹⁸

Había expresado que de la filosofía ha conseguido un cuartillo de lentejas y el no preocuparse de nada. Fue maestro de Metrocles a quien había persuadido hacerse al modo cínico con la metodología flatómana:²¹⁹ luego de dejar escapar una ventosidad en un acto público, el futuro discípulo, sumido en tal vergüenza, había decidido encerrarse aislado de todo exterior para morir de hambre. Crates quien previamente había ingerido una gran cantidad de habas, al no lograr su objetivo mediante las palabras, utilizó la técnica del pedorreo para aminorar la pena, entonces “...le convenció, aportando el consuelo con la similitud de las acciones.”²²⁰

Casó con Hiparquia, discípula también en sus enseñanzas. De ella se tiene la anécdota de que había enamorado de Crates, tanto de sus palabras como de sus actos, al grado de no aceptar a ningún otro pretendiente; amenazó a sus padres con el suicidio si no le permitían estar con el cínico. Llamado por los padres para disuadir a la joven, Crates al no lograr las intenciones, decidió desnudarse para inferir que de él, obtendría ese modo de vida y que de ser voluntad de ella, tendría que adoptar los mismos hábitos. Dicho lo cual, Hiparquia se inició en la filosofía cínica. Siempre marchaba acompañando a su esposo, uniéndose carnalmente a él en público. Como bien hemos visto, el estilo de vida es más bien un hedonismo existencial, Crates e Hiparquia lo demostraban.

Entre estos filósofos y filósofa cínicos, también se hallaban otros personajes de los que se tienen pocas referencias: Menandro, Filisco o Menipo, siempre reafirmando la simplicidad de la vida, el rechazo a las supercherías, a los convencionalismos de la ciudadanía.

Así, podemos dar cuenta de dos modos que se contraponen para la concepción del hombre y de su existencia: el idealismo y el materialismo. Platón hacía derivar la existencia del mundo divino, de las esencias; el materialismo que expresaban los cínicos afirmaba lo contrario, la realidad no puede reducirse al lenguaje, a los conceptos.

Ya en la antigüedad se establecían los *ideales* que todo ciudadano debía seguir, así se conformaban las edificaciones y las generalidades a las que los individuos debían adecuarse como valores morales que eran transmitidos culturalmente. En la actualidad aquellas idealizaciones llevadas al extremo de desvincularlas de todo rasgo humano, se presentan sobre todo con los signos patentes en la modernidad: razón, progreso y aún ahí, Dios. El auténtico filósofo cínico, partidario de un saber jovial y del rechazo a la sumisión, ha perdurado a través de los siglos como resistencia a la universalidad; mostrando las alternativas de interpretación, de construcción del hombre mismo, de la propia vida. Siempre con el recurso psicagógico pues prefiere una risa, un guiño o una seña –a la vista obscena-, para desestructurar los discursos hipócritas que ilusoriamente llevan a la congregación de pensamientos alienados.

²¹⁸ *Ibíd.* Pág. 135

²¹⁹ “Por las necesidades de la causa filosófica y porque el lenguaje es impotente, los cínicos se convierten en bufones, inventores de nuevas metodologías.” ONFRAY, Michel *Cinismos...* Op. Cit. Pág. 102

²²⁰ LAERCIO, Diógenes Op. Cit. Pág. 137

Por ello hemos expuesto nuestro interés por el rechazo a las idealizaciones, toda vez que redundan en modos de organización política y social desiguales, elitistas y fascistas; y de lo cual hemos dado argumentos *racionalmente* válidos para creer en las contradicciones de una época moderna, de una Ilustración; en tanto rechazo de los modos individuales de comprender la propia existencia. Preferimos la enfática necesidad y necesidad de una reflexión llevada al cabo de una multiplicidad de posibilidades existenciales, claro que nuestra estética trata de apegarse lo más posible a los modos de los filósofos *perros*, llevando siempre la lámpara que alumbrará el camino y alabando las virtudes de un *pez masturbador*.

Se trataría de recuperar un sentido de la pedagogía que reivindique al cuerpo como el lugar en que es posible una sabiduría hedonista, dando cabida a los dolores y placeres en función de una práctica realmente humana; no vigilar ni castigar las mentes pero tampoco los cuerpos.

Igualmente dar paso a la radical responsabilidad que cada individuo tiene para comprender su propia existencia, así daría cuenta del trabajo artesanal que conlleva el propio proceso formativo.

Y, en suma, todo lo anterior haría posible la diferencia como ruptura para con las convenciones culturales; no hay modelos o ideales capaz de ser universales, sólo singularidades. Se discuten los sentidos, la moralidad, las normas. Transmutar los valores y re-significar el lenguaje (el cual nunca alcanzaría para transmitir un pensamiento, cuanto más emociones; siempre hará falta el gesto), no tienen cabida en esta opción ideas como *lo normal, lo real, lo bello, lo feo, lo bueno, lo malo*; no hay verdad todo es relativo. Ello permitirá colocarnos en una sabiduría más allá de los designios imaginarios de los pensamientos gregarios, alienantes, dominantes. Que cada individuo se constituya como su propio dios es la finalidad perseguida por el filósofo cínico.

En contraposición con la seriedad de los discursos filosóficos elitistas contemporáneos, en los que suele encontrarse en abundancia un *espíritu de gravedad*,²²¹ que rechaza la risa, los gestos, la ironía o los juegos de palabras; el cinismo se interesa principalmente en extraer de los "templos" universitarios a la filosofía para llevarla al pueblo, a la masa. Por ello es comprensible que una filosofía platónica que sirve a los intereses de los ostentadores del poder niegue al mismo tiempo la posibilidad filosófica que alcanzaría el colocarse como crítico de la cultura, como partidario del cinismo antiguo. Hegel ya habría mostrado su talante institucional al tachar de mendigos obscenos a los filósofos cínicos, quienes destinaban su palabra a quien quisiera escucharla, sin importar su función social: sea un emperador, un mercader, una prostituta o un esclavo, siempre contaría con sus estrategias subversivas para lograr la selección de los espíritus capaces de practicar el humorismo, sea como espectadores o como actores.

²²¹ "...característico del discurso filosófico que no podría enunciarse sin palabrería, galimatías y neologismos, pues correría el riesgo de quedar inmediatamente descalificado a los ojos de los especialistas que no esperan otra cosa." ONFRAY, Michel *Cinismos...* Op. Cit. Pág. 110

Así, el cínico anda siempre "...con la implacable voluntad de lucidez que lo caracteriza. Ninguno de sus gestos puede dissociarse de una preocupación pedagógica: el filósofo quiere enseñar, mostrar, desconcertar y despertar la conciencia. El sarcasmo y las bromas, la causticidad y la sátira suponen la psicagogía,* desnudar lo que se presenta como evidente."²²²

Esta cita nos permite articular nuestra construcción de la pedagogía con el cinismo antiguo y vislumbrar las posibilidades que ello puede acarrear; siempre colocándonos en una perspectiva epistémica que adopte la jovialidad como signo característico para dimensionar la práctica del propio pedagogo. Por supuesto con el humorismo característico de Diógenes y los cínicos, la pedagogía haría uso de las estrategias subversivas, de la psicagogía cínica para mostrar a los individuos las múltiples opciones que se esconden tras los discursos impuestos por el orden político y moral. Sería una interpretación en que la risa y la sabiduría estarían en común acuerdo para comprender una Gaya Ciencia.²²³

Entonces, nuestra intencionalidad radicaría principalmente en reflexionar en torno a la necesidad de recuperar el sentido hedonista de la existencia, en la liberación del cuerpo del yugo moral, del pudor, del sufrimiento justificado en una vida más allá de la muerte, del sometimiento de la singularidad en función de la movilidad maquina capitalista.

Reflexionar también acerca de la responsabilidad que el pedagogo debe asumir, primero consigo mismo, por mor de su formación, luego quizá acercando su palabra, su práctica a los otros; quienes puedan interpretarse como verdaderos artistas de su propia existencia, pensando su realidad, cuestionando y transformándola como sea necesario.

Esta pedagogía no obedecería a los intereses políticos de reproducir las cosas tal como están, muy por el contrario, se mantendría siempre como crítica de la cultura, denunciando y destruyendo los ídolos, las supersticiones.

²²² *Ibíd.* Pág. 120

* "Los instrumentos de la psicagogía cínica son múltiples y variados. Es una nueva metodología que privilegia el gesto, el acto o el signo sobre la palabra o el discurso, y que termina por autorizar los juegos de palabras, el humorismo, la ironía y la provocación. A veces el sarcasmo llega a la injuria, pero siempre atendiendo a la idea de iniciar al otro en una sabiduría superior." Michel Onfray.

²²³ NIETZSCHE, Friedrich Op. Cit. Pág. 67

Cierre.

Como bien se ha expresado, la propuesta pedagógica elaborada no se mira como punto de llegada sino como punto de partida. Hemos llevado un recorrido metodológico con la intención de significar la propia práctica como alternativa a los modos dominantes en que son concebidas, en primer lugar, la educación, en segundo, la pedagogía.

Comprendemos que esta tarea no es un asunto por demás sencillo, toda vez que los signos de la época actual dejan poco espacio a la reflexión filosófica, para centrar su interés en las lecturas pragmáticas y funcionalistas que interpretan al hombre como objeto adecuado al funcionamiento de la maquinaria capitalista.

Se trata quizá de una ensoñación o fantasía (que no se mira como sinónimo de falsedad) perseguir los relatos de Antístenes o Diógenes para significar una práctica pedagógica, pero ya hemos justificado nuestro interés en conformar una pedagogía en cierta medida individual, en la que hombres y mujeres toman conciencia de su responsabilidad de existencia; ese es nuestro humanismo, nuestro existencialismo.

Por ello la importancia de reconocer el carácter filosófico de todo sujeto. Construir y significar la propia vida, pero también darle sentido colectivamente, no como congregación a la cual todos deban someterse, sino más bien, aceptando las diferencias y contradicciones que conlleva la interacción de múltiples singularidades.

Esto mirado desde un ángulo ético y estético, cuestionando las configuraciones políticas y morales; empero desde nuestro punto de vista pedagógico, puede llevarse la reflexión en torno a los ideales que culturalmente se pretenden reproducir.

Hoy la lógica del mercado abarata la cultura, reduce el lenguaje y minimiza el pensamiento. La pedagogía, como bien se ha expuesto, tiene que irrumpir en ese discurso de simulación para proveer a los hombres de los recursos que le permitan transformar una realidad y un orden que ya no se interesa ni en la educación ni en la formación.

Así, es imprescindible que el pedagogo, ante todo, reflexione su práctica y su pensamiento a partir de las necesidades históricas manifiestas en los signos de violencia hacia el otro bajo todas las modalidades posibles: la miseria que los discursos económicos y políticos han instaurado desde el desarrollo de la Razón como idea que suplanta a un Dios; la redundancia de presentar a los individuos como esclavos, condenados inmersos en un juego de la economía como nueva religión. Y otras tantas formas con las que el pedagogo debe enfrentarse.

La posibilidad de un cinismo auténticamente filosófico articulado con la pedagogía, quizá nos permita mostrar un cuerpo metodológico que poéticamente se mostrara desnudo, desinhibido, austero y sin pudor; pero a la vez punzante y desesperado de lo convencional tanto como alegre y jovial.

Es pues de considerar la práctica pedagógica desde el ámbito universitario en el que es posible encontrarse con un collage de imágenes impresionantes: retratos de la

institucionalización y una extraña formalización de la pedagogía, rigurosidad científica y racionalidad; romanticismo y esperanza mesiánica de los pedagogos, administración y economismo transfigurada en hombres productivos, vueltos deshechos de un sistema, cosas; en suma objetos en el peor de los casos, en el mejor: sujetos de estudio... Pero también pinturas coloridas como mancha de aceite, fotografías de antaño decoloradas por el tiempo, aferradas a una lucha, a una insumisión, en cuya imagen habitan individuos libres, conscientes de su tiempo, de su mundo, de su historia; artistas de su más grande obra que es su existencia. Precisamos nuevamente nuestra intencionalidad de adherirnos a esa perspectiva libertaria, rebelde.

Si por principio de cuentas partimos del análisis de los conceptos de saber y conocimiento los cuales, en la antigüedad, constituían la sabiduría de los hombres, de su mundo y de su propio ser; fue por la suprema necesidad de reconocer en ellos los elementos que construyen nuestra realidad. Sólo conociendo se lograría discernir entre lo real y lo irreal, y allí era donde leíamos a Parménides.

Meneses también nos habló de las formas de construcción del conocimiento: materialismo, idealismo y dialéctica. Sin embargo la epistemología complejizó nuestras lecturas, el conocimiento parecía tener mayor peso que el saber, surgía un término que sin el sufijo logos se oponía a la rigurosidad y dominio de lo epistemológico: la episteme como construcción efímera del saber y por consiguiente, de la realidad. Y en el marco de esa discusión de comprender a la pedagogía como una ciencia o como un saber se colocaba el "aspecto" de humanismo hacia el que ella se dirige. Sin embargo la contrariedad de un humanismo ilustrado por la razón, la religión, la moral, la economía en todas sus expresiones, la política y por lo tanto el orden y la rigurosidad, la legalidad y el autoritarismo dan la pauta para repensar el camino hacia el cual podemos dirigir nuestra práctica pedagógica. Es decir, enfocarse en un humanismo que tiende al absurdo de la religiosidad cuya deidad puede manifestarse sea como parte de la mitología cristiana, sea como elemento que da vida a un economismo: la idea del bien por un lado, el dinero por otro, en ambos casos, una idea de Dios. O bien, por un humanismo que no exime de responsabilidad a los individuos; seres conscientes arrojados a una angustia existencial, sin mitos a quienes dejar la elección, la forma en que habrá de construirse la propia existencia, el propio ser, a la vez que se comprende que lo otro está conformado por hombres y mujeres en igual condición. Desde nuestra particular mirada, adoptamos la segunda opción existencialista, agregando además la pedagogía que profesaban los filósofos cínicos.

La importancia de tornar la mirada al cinismo antiguo radica en la urgencia de observar las contrariedades en que las idealizaciones sumergen a la cultura, a la política, a la sociedad.

Dado que el quinismo busca la felicidad mediante la transmutación de los valores – ideal que Nietzsche expresaba acorde con la construcción de una Gaya Ciencia como saber alegre y jovial- Diógenes se coloca como sagaz crítico de los modos de vida alienados, confrontando la ostentación y el engaño de la superchería con la austeridad, con la burla y con una lámpara encendida a plena luz del día tratando de encontrar al

Hombre platónico; demostrando que los ideales no existen, que sólo existen las particularidades... Así es importante abrir el lenguaje cotidiano para dotarlo de nuevo sentido.

Igualmente resaltamos la necesidad de comprender el surgimiento de nuestra pedagogía moderna signada sobre todo por la Razón como idea que gobierna la configuración de lo real. Pero en ella no dejar fuera el hecho de que a partir de las razones pura y práctica fundamentadas por Kant se edifica la idealización como "imperativo categórico" que limita el uso de la razón a un grupo minoritario, siempre al servicio de los regímenes políticos en el ámbito de los funcionarios y no del pueblo.

De tal suerte que las perversiones de los sentidos primarios hacen posible que la pedagogía adopte formas siniestras: la pedagogía del exterminio, de la hiperrealidad; fascismo y deportación con los cuales se niega ontológicamente a un grupo de personas justificando sobre todo en ideas racistas para luego eliminarlas físicamente.

Eventos como el holocausto judío, las represiones sangrientas a movimientos estudiantiles o de trabajadores son la radicalización del uso de la razón por la razón misma, desprendido de todo sentido humano.

¿Dónde queda la práctica de los pedagogos a partir de esas reflexiones filosóficas?

¿Cómo re-significar el sentido a una práctica pedagógica que bajo posturas mesiánicas tiende a caer en alguna de las modalidades fascistas?

Pensamos en el *kynismós* y sus estrategias pedagógicas para oponerle a las pedagogías que se encuentran al servicio del orden del mundo capitalista. Sería una pedagogía desinteresada en la economía ridícula del consumo, e instaurada en lo artístico, lo poético. Una pedagogía preocupada en lo complejo de nuestra cultura, de ruptura a los convencionalismos y a las mitologías; no con la intención de una interpretación totalizadora, sino de la defensa de una multiplicidad en las interpretaciones, de recuperar las individualidades por sobre los universales...

Bibliografía.

1. ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. Historia de la pedagogía. FCE. Cuarta reimpresión 1979.
2. ABBAGNANO, Nicola. Diccionario Filosófico. FCE, México. 4º Edición. 2004
3. BAUMAN, Zygmund. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa Editorial, Barcelona, 2007.
4. BAUDRILLARD, Jean. "La precesión de los simulacros" En Cultura y simulacro. Editorial Kairós, Barcelona, 1978.
5. CONSTANTE, Alberto. La mirada de Orfeo (Un atisbo a la modernidad). Aquesta Terra, México 1997.
6. DUQUE, Félix. En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk. Edit. Tecnos, España 2002.
7. FOUCAULT, Michel. Hermenéutica del sujeto. México, FCE, 2002.
8. GAOS, José. Introducción a el ser y el tiempo de Martin Heidegger. México, 1996. FCE.
9. GARCÍA Gual, Carlos. La secta del perro. Alianza Editorial, Madrid, 1987.
10. HABERMAS, Jürgen. "Conocimiento e interés" Universitat de València, 1997
11. HEIDEGGER, Martin. El Ser y el tiempo. FCE. 1º edición en español 1951. México.
12. HEIDEGGER, Martin. Introducción a la filosofía. Tercera Edición. Edit. Frónesis Cátedra Universitat de València.
13. HOYOS Medina, Carlos Ángel. Epistemología y Objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia? Plaza y Valdéz Edit. UNAM 1997.
14. HOYOS, Medina, et. Al. Sociedad de conocimiento e información: Proyecto educativo. Lucerna Diogenes, México 2007.
15. HUME, Tratado de la naturaleza humana. L.III. 2ª parte, sección XI (ed. Francesa, pág. 691).
16. IZUZQUIZA, Ignacio. Filosofía del presente. Una teoría de nuestro presente. Alianza Editorial, Madrid, 2003.
17. JASPERS, Karl. La filosofía desde el punto de vista de la existencia. México 1953, FCE.
18. LYOTARD, Jean-François. La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Ediciones Cátedra, México 1990.
19. MARDONES, J.M y URSUA, N. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Editorial Fontamara, Barcelona, 1982.
20. MARTÍNEZ, Humberto. "Prólogo" En. DE ROTTERDAM, Erasmo Ensayos escogidos. SEP, 1986.
21. MATA García, Verónica. Voluntad de olvido: cuerpo y pedagogía. Lucerna Diogenes, México, 2006.
22. MENESES Díaz, Gerardo. "Epistemología y pedagogía" En: Epistemología y Objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia? Plaza y Valdéz Edit. UNAM 1997.
23. MENESES Díaz, Gerardo. Formación y teoría pedagógica. Lucerna Diogenes México, 2004.
24. MORÍN, Lucien. Los charlatanes de la nueva pedagogía. Barcelona, Editorial Herder, 1975.

25. NIETZSCHE, Friedrich. La gaya ciencia. Biblioteca EDAF., Madrid 2002.
26. ONFRAY, Michel. El cristianismo hedonista. Contrahistoria de la filosofía II. Editorial Anagrama 2007.
27. ONFRAY, Michel. "Un kantiano entre los nazis" En El sueño de Eichmann. Editorial Gedisa, Barcelona 2009.
28. ONFRAY, Michel. Los ultras de las luces. Contrahistoria de la filosofía IV. Editorial Anagrama, Barcelona 2010.
29. ONFRAY, Michel. Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía, I. Edit. Anagrama, Barcelona 2007.
30. ONFRAY, Michel. Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros. Buenos Aires, Paidós, 2007.
31. PLATÓN. "La República" En Diálogos. Edit. Porrúa, México, 1962.
32. PLATÓN. "Las leyes" Obras completas. Medina y Navarro, Madrid, 1872. Pág. 246. Versión electrónica En: <http://www.filosofia.org/cla/pla/azf10245.htm>
33. RORTY, Richard. La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid, Cátedra. Pág. 127
34. RUNES, Dagoberto D., Diccionario de Filosofía., Tratados y manuales grijalbo, Séptima edición, México.
35. SLOTERDIJK, Peter. Crítica de la razón cínica. Ediciones Siruela, Primera Edición 2003.
36. VATTIMO, Gianni. Introducción a Heidegger. Gedisa editorial, Barcelona, 1996.
37. VILLORO, Luis. Crear, saber, conocer. México Siglo XXI.