

## Tres proclamas agotadas: Desarrollo, explicación e instrucción

Three depleted manifestos: Development, explanation and instruction

**Bibiana Vélez Medina<sup>1</sup>**

Vélez, M. Bibiana. miradas N°12 – 2014. ISSN: 0122 994X. Págs 99 - 111

Recepción: Mayo 28 de 2014

Aprobación: Noviembre 26 de 2014

Publicación: Diciembre 15 de 2014

### Resumen

El mundo ficticio nos inventó como una certeza, nos hizo creer en los inamovibles y nos conminó al aburrimiento de lo determinado. El mundo verdadero, sin detener su rumbo, nos enseña, por su parte, acerca de la continuidad del movimiento, nos arroja de frente a la incapacidad de controlarlo todo, nos recuerda la imprecisión de toda certeza y nos golpea con lo inesperado de la contingencia.

Más allá de una identidad inmutable, somos en realidad un devenir, un revoltijo de instantes, una afluencia de palabras que inventan y re-inventan la vida misma en cada ocasión. Este artículo, en lugar de ser un escrito plano, intenta configurarse como una metáfora de la creación no lineal. El movimiento uno es la proclama agotada que ha entrado en crisis por la confusión entre fines y medios en la educación, engaño en que ha caído la escuela cuando se ha confundido en la búsqueda equivocada de un medio, que desde otros, se le impuso como un fin: el desarrollo. El movimiento dos, consecuente con la obsesión por la racionalidad instrumental, está dedicado al reduccionismo del lenguaje en la escuela, como una herencia de la lógica metafísica tradicional y cuya máxima expresión se da en el exceso de explicaciones del maestro. La resolución de estos asuntos girará en torno a la recuperación del lenguaje auténtico que posibilita la condición creadora. En el movimiento tres, se presenta la lógica lineal, fragmentada y anulativa del tiempo en

---

1 Vicerrectora Académica de la Universidad La Gran Colombia – Armenia. Líder del grupo de investigación PAIDEIA Categoría B (2014). Magíster en Educación. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación: área pensamiento educativo y comunicación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Rudecolombia).

[viceacad@ugca.edu.co](mailto:viceacad@ugca.edu.co), [biambar@hotmail.com](mailto:biambar@hotmail.com).

la escuela, con su consecuente operación mecanicista y programática, derivada de la instrucción. La racionalidad instrumental y la obsesión por el método son los baluartes de un tiempo crono-lógico, crono-métrico, crono-táctico que ya no nos conmueve y no nos fragua.

**Palabras Clave:** Lenguaje, tiempo, fines de la educación, desarrollo, explicación, instrucción, finitud, contingencia.

### Abstract

The fictional world has made us like a certainty, has made us believe in the immovable and has confined us to the boredom of what it is determined. The real world, without stopping its course, teaches about the continuance of movement, and throws us straight to the incapacity of controlling everything, reminds us about the imprecision of all certainty and strikes us with the unexpected of contingency.

Given that beyond the static identity, we are in reality just a becoming, a jumble of instants, an affluence of words that fabricate and re-fabricate life itself in every occasion, this paper, in lieu of being a plain writing, intends to configure itself as a metaphor for musical creation. Movement one is a depleted manifesto that has arose to crisis, due to confusion between purposes and goals for education; delusion in which school has fallen when confused with the wrong search for means, imposed by others: the development. Movement two, consequent with the obsession for the quantitative development, is dedicated to the reductionism of language in the school context as a heritage from the metaphysic and traditional logic which maximum expression is given on the metonymic explanation of the teacher. The resolution of these compasses will evolve around the recuperation of the authentic and self –

organizing creative condition of language. Movement three is presented as a lineal, fragmented and annulled logic of time in the school context with its consequent mechanical and pragmatic operation derived from instruction. Instrumental rationality and obsession for method are the strongholds of a chronological, chronometrical, chronotactical time which won't move or forge us.

**Key Words:** Time, purposes of education, Development, explanation, instruction, finiteness, contingency.

### Introducción

El presente artículo es una reflexión derivada de la tesis doctoral denominada *Fines de la Educación: Repensados a Partir del Conflicto Trágico*. El proyecto en mención, se asienta sobre la crítica a los fines de la educación heredados por la tradición metafísica de Occidente (desde Parménides hasta el positivismo), con premisas tales como: la verdad fija y eterna; el lenguaje como simple invitado para la comunicación; el tiempo como linealidad preestablecida y; el método como una suerte de pasos certeros y rigurosos. De este modo, la historia del conocimiento fue avanzando hacia un exceso de confianza en la razón con la fe puesta en promesas que garantizaban eliminar o dominar sobre el conflicto, la contingencia y la finitud de lo humano. Del paso de la razón dominante a la racionalidad instrumental, la academia fue erigiendo unos fines insuficientes para la educación, entre los cuales se destacan, al menos, el desarrollo económico que reduce el mundo a mercancía, y, la idea de felicidad que se obtiene mediante logros y no mediante estados, en cuya búsqueda obsesiva perdimos pistas fundamentales de la vida que nos constituye.

Instalados los fines y avalados por convenientes, la educación se ha dedicado a perfeccionar los medios que considera más adecuados. Así, se privilegia el lenguaje plano, la instrucción metodológica, la competencia que *compite* y la encapsulación del saber en los ismos del currículo, cuanto más, convertimos estos medios en fines en sí mismos. Las consecuencias históricas de este tipo de educación saltan a la vista al presenciar las actuales crisis del sistema, no menos, al padecer las crisis de la sociedad que hemos construido. De lo anterior, se concluye la necesidad de repensar los fines que resultan insostenibles para la educación, por qué no, a partir del retorno al conflicto trágico, en tanto nos recuerda el sentido de la contingencia y la conciencia de la finitud para reiniciarnos y recuperar la pista perdida de la *eudaimonía*<sup>1</sup>.

Los tres movimientos que se desarrollan en este artículo dan cuenta de una mirada crítica sobre tres apuestas que han dado fundamento al escenario educativo: el desarrollo como fin último y certero; la explicación pormenorizada como estrategia para configurar la dependencia del educando y la legitimidad del educador; y, la transposición de la obsesión metodológica en un sinnúmero de instrucciones para evitar el azar en la formación de las *competencias*. Sin pretender una descalificación radical sobre estas proclamas, el objetivo pretendido versa sobre la necesidad de reflexionar sobre su pretendido éxito y visualizar las erosiones de estos baluartes.

## Movimiento Uno

“La educación se ha convertido en Occidente en un negocio muy conocido, en el cual los estudiantes son alentados a cultivar el autoconocimiento y las habilidades meta-cognitivas en una especie de búsqueda de la perfección. El resultado es la pérdida de la noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana. El neo-liberalismo, que hace de la educación un mercado, exacerba esto en buena medida”  
(Smith, 2004)

El desarrollo se proclama (y se interpreta) de muchas maneras. En diversos escenarios se usa para denotar progreso, crecimiento, status o calidad de vida; se cree a los políticos, empresarios, publicistas y también a los educadores, que prometen brindar desarrollo a los hombres. Sin embargo, la historia presente nos obliga a enjuiciar un propósito que ya no convence, porque su pretendido universalismo ha fracasado. ¿Es necesaria la idea de desarrollo como fin de la educación? ¿Qué pasa si el ideal de desarrollo se cruza en el camino con la finitud y la contingencia? Para hablar de desarrollo, en principio, se debe revisar en qué momento se convirtió en el fin del sistema educativo.

Bien es conocido que la modernidad industrializada celebró la apertura hacia el progreso de la humanidad, generó modos de vida que pronto se convirtieron en ideales de desarrollo y en sí misma, configuró un nuevo imaginario de mundo obsesionado con el dinero como garante de la felicidad. Sin embargo, las crisis de las guerras mundiales, parecieron derrocar los grandes logros que en cuanto a calidad de vida, el mundo ya había ganado. Así, la ansiedad de perder la estabilidad económica obtenida, se convirtió desde los años treinta del siglo

XX en la obsesión por alcanzar de nuevo el éxito económico que se había perdido. Entonces, se empezó a hablar de “crisis del progreso” y los esfuerzos se centraron en la recuperación de la esperanza fundada en el interés económico. Pronto se vieron las recompensas a estos grandes propósitos, ya que “en el mundo de la posguerra, (...) el éxito de la reconstrucción económica rebasó todas las esperanzas y dio comienzo a una larga fase de expansión” (Castoriadis, 1980, p.74).

Tras el crecimiento inusitado “la opinión oficial comenzó a soñar que por fin se había encontrado la clave de los problemas humanos: esta era el crecimiento económico, realizable sin dificultades gracias a los nuevos métodos de regulación de la demanda” (Castoriadis, 1980, p. 183); Sin embargo, pese al auge logrado en ciertos mercados internacionales, el mundo moderno comprendió que el hambre, las desigualdades y la pobreza, seguían reinando en los países del Tercer Mundo. El propósito entonces, consistía ahora en desarrollarlos o hacer que se desarrollaran... “En consecuencia, se adoptó (el desarrollo en) la terminología internacional oficial” (Castoriadis, 1980, p. 183)

Pero, rápidamente se descubrió que el asunto no consistía en importar maquinarias, tecnologías y recursos, pues a pesar de todo esto, los países en “vía de desarrollo” parecían poco interesados en cumplir con los nuevos parámetros del mundo del progreso. Así que el problema, se centró en “formar el factor humano” (Castoriadis, 1980, p. 184) para que personificara las estrategias del desarrollo y transformara las estructuras sociales, las actitudes, la mentalidad, las significaciones, los valores y la organización de los procesos generales de la colectividad. No obstante “el fracaso del “desarrollo” de los “países en vías de desarrollo”, coincidió con una

crisis mucho más amplia y profunda en sus sociedades, el hundimiento interno del modelo occidental y de todas las ideas que encarnaba” (Castoriadis, 1980, p. 184).

La conclusión era evidente, lo que necesitaba ser intervenido era el sistema educativo, de tal manera que transformara la mente de las personas hacia los fines trazados por y para el desarrollo. De esta manera y aún sin importar que el modelo occidental se hubiera sumido en una crisis profunda de sostenibilidad, el sistema educativo se ha configurado como la plataforma del éxito en términos de progreso económico.

Situar la promesa de desarrollo como el fin de la educación, como el propósito de cada persona “educada”, como un compromiso ineludible con la sociedad, resulta ser una trampa que, con frecuencia, conduce más bien a la frustración de los individuos. En efecto, ya que el desarrollo siempre será un fin desplazado (pues nunca habrá desarrollo suficiente), resulta ser engañoso por no ser nunca realizable. Así, nos ha convertido en seres insatisfechos, inconformes y frustrados que olvidan el tiempo aión<sup>II</sup>, el valor del kairós<sup>III</sup> y afanan su vida en una ardua cronología lineal en supuesto ascenso, por cierto, incapturable.

Según Smith (2004) la educación del tiempo presente se esmera por una formación que abstrae a los estudiantes del sentido real de la contingencia y la finitud humana. Es una educación que procura, tras el sueño inalcanzable del desarrollo, la psicótica búsqueda de la perfección, no como una inspiración para trabajar sobre el propio ser, sino como un parámetro homogenizante que evade a toda costa el reconocimiento de la vulnerabilidad y la fragilidad de la existencia. Al respecto diría el autor:

“Los estudiantes de esta nueva utopía parecen plantarse

milagrosamente ante todas las corrientes literarias, históricas y filosóficas que puedan haberse filtrado en sus almas, y ser capaces de inspeccionar todo lo que entra en ellos, controlándose juiciosamente a sí mismos” (Smith, 2004, p. 3)

El resultado de este tipo de formación es la fría racionalidad que desconoce el valor del mito y el sentido de la tragedia, los cuales cumplen la función vital de recordarnos que no tenemos la potestad para obtener, controlar y manipularlo todo:

“Por naturaleza nos esforzamos en progresar, por construirmos baluartes (nuestras posesiones, nuestro proyecto de vida e incluso nuestras relaciones) contra los designios negativos del destino, pero el sentido de la tragedia puede rescatarnos de la peligrosa suposición de que podemos hacernos perfectos a nosotros mismos” (Smith, 2004, p. 1-2)

Así, el valor de la tragedia radica en que conecta los fines utópicos de la educación, con la fragilidad del mundo cotidiano. Pero la escuela, hace mucho, expulsó de las aulas y omitió en los currículos, la conciencia por la finitud: la educación ignora la lógica de lo cotidiano en aras de la racionalización.

Dado que, los fines condicionan a los medios, para una academia que idealiza el desarrollo económico y las competencias como su fin, los medios se han esmerado por lograr métodos de enseñanza efectivos con instrumentos de verificación cuantitativos y en cierto modo, externos, que desvirtúan el valor de la confianza. Entonces, la educación se ha ido obsesionando

con la “*adquisición de conocimientos instrumentales y habilidades vendibles*” (Smith, 2004, pág. 4):

Afirmaría así mismo el autor, que uno de los efectos del enfoque puramente económico de la educación, sería “la amnesia respecto a la contingencia y la finitud” (Smith, 2004, pág. 4). Esta situación traería el consecuente olvido de que nuestra vida estará, de uno u otro modo, sometida al azar y sujeta a cualquier clase de imprevistos sobre los que tenemos poco o ningún control, incluida, por supuesto, la eventualidad de nuestra propia muerte.

Este tipo de educación, que introduce a los estudiantes en una búsqueda azarosa de la perfección y en el ideal de poder alcanzar, a toda costa, el dominio de los riesgos y el control de las incertidumbres, trae consigo una serie de frustraciones adicionales: no es extraño, encontrar en ascenso el número de estudiantes ansiosos y deprimidos por no alcanzar el fin que desde la educación les ha sido impuesto. Al respecto, anotaría Smith:

Hay desde mi punto de vista dos preocupantes consecuencias que derivan en concreto de esta abstracción. Una, sobre la que volveré en el próximo apartado, es la dificultad de encontrar un lenguaje, por no hablar de la práctica, para un tipo de educación respetuosa y conforme con las demandas de la contingencia humana. La segunda, que se relaciona con la anterior, se refiere a una perturbadora tendencia que no soy el único que encuentra entre los jóvenes que enseña, sobre todo estudiantes universitarios de dieciocho

a veintidós años. El número de estudiantes ansiosos y deprimidos -de manera suficientemente grave como para buscar ayuda, tratamiento médico u orientación- parece incrementarse en niveles alarmantes. Cuando se les pregunta amablemente, muchos de estos estudiantes expresan temor, debido a que, si bien hasta ahora habían tenido éxito en su formación, actualmente se encuentran a punto de venirse abajo. El conocimiento, las habilidades y la determinación que les han servido hasta el momento, se han acabado. Surge el desastre. La palabra “perfección” aparece frecuentemente en estas conversaciones. (Smith, 2004, pág. 4)

A continuación se presenta en los movimientos dos y tres, las proclamas agotadas de un sistema educativo que como consecuencia inseparable del fin económico del desarrollo, entiende el lenguaje como simple explicación y el tiempo como precisa instrucción:

### Movimiento Dos

“Mientras todas las demás experiencias metafísicas se preparan en prólogos interminables, la poesía se niega a los preámbulos, a los principios, a los métodos y a las pruebas. Se niega a la duda. Cuando mucho necesita un preludio de silencio antes que nada, golpeando contra palabras huecas, hace callar la prosa o el canturreo que dejarían en el alma del lector una continuidad de pensamiento o de murmullo. Luego, tras las sonoridades huecas, produce su instante. Y para

construir un instante complejo, para reunir en ese instante gran número de simultaneidades destruye el poeta la continuidad simple del tiempo encadenado (...) mientras que el tiempo de la prosodia es horizontal, el tiempo de la poesía es vertical”. (Bachelard, 1999, p. 93)

Ya que el desarrollo económico terminó siendo un fin obsesivo para el mundo Occidental, el medidor cuantitativo se convirtió en la tasa del éxito individual y egoísta. La academia, sin ser ajena a este juego (más bien potenciadora del mismo) le apunta a una organización escolar determinada por la cantidad y por lo connotativo: más estudiantes que entiendan, mayor número de horas en el currículo, mayor número de asignaturas a costa de fraccionar el mundo, más estudiantes que alcancen competencias..., para ello, los más avezados maestros son quienes enseñan bajo un lenguaje claro, que precise y signifique, un lenguaje que “ahorre el camino de pensar”, que todo lo expresa, lo define y lo describe. Ausente del aula, queda el lenguaje denotativo que desarrolla el olfato y despierta la intuición.

En tiempos presocráticos, lo importante no era la precisión y extensión del lenguaje sino su eficacia para despertar el pensamiento propio, así como su capacidad para producir inacabadas interpretaciones. En un corto aforismo o en una contundente metáfora, no sólo se multiplicaba el lenguaje, sino que se propiciaba la capacidad para leer en el contexto. En lugar de cerrar el mundo en el detalle, la imaginación, se abría en el vínculo con la emoción. Sin embargo, desde el legado platónico hasta nuestros días, la academia se concibe bajo la fijeza del pensamiento metafísico, postula que el lenguaje es el mapa descriptivo y explicativo del mundo, que las palabras

tienen significados y que las distinciones parcelarias de la realidad, son el reflejo fidedigno de la vida. Así la academia olvida que el lenguaje es, tan solo, una metáfora de la vida. Pero el hombre mismo, tal como afirmara Nietzsche, tiene “una irreductible propensión a dejarse engañar” (Nietzsche F., 2010. pág. 7), a confiar en sus mentiras y a valerle de lo ficticio, como si fuera más auténtico que lo real. Por lo mismo, confía más en la enciclopedia que en el mundo; de hecho, no puede entender el mundo por sí mismo, sin acudir a la enciclopedia (o al maestro, que es también una metáfora de la ilustración).

### **El ritual profano de la explicación:**

La escuela se ha fundado desde la lógica presumida de la explicación, sostenida por la tensión inseparable entre explicador, explanandum<sup>IV</sup> y explicado. En esta lógica se constriñe el lenguaje como detonante del pensamiento, pues nada más opuesto a la invención, que una definición esmerada por narrar lo ya creado, reproducir lo ya dicho y describir, hasta agotar el lugar de la fantasía. Contrario a la poesía, no se conforma con una brevedad instantánea, sino que se acompaña de prólogos interminables. El ritual repetitivo de explicaciones reduce el lenguaje propio al lenguaje del maestro, cuanto más, al lenguaje del tratado. En la prosa magistral, se configura y sostiene la relación entre estudiantes y docentes. En el lenguaje de la academia el maestro construye al incapaz (Cfr. Rancière, 2007), pues lo hace dependiente e inseparable de la explicación; así, en tanto existe una relación creada en el lenguaje, a mayor explicación, mayor empequeñecimiento del otro. No se trata entonces, en la escuela, de un asunto de igualdad, sino de una perpetuación de la desigualdad entre quien sabe y quien ignora, entre quien revela y quien comprende o entre el menor y el mayor de edad del proyecto ilustrado:

“Esto (la educación) no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro – la palabra del otro– es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que “reducir” o una desigualdad que verificar” (Rancière, 2007, pág. 27).

¿Qué pasaría si la escuela no pretendiera llegar a la igualdad, sino más bien, partir de ella como eje central de la comunicación? Sin embargo, quizá el aprendizaje más temprano y eficaz que adquiere alumno, es “que no puede explicarse a sí mismo, sino por la explicación programática del maestro, y que no basta la insinuación que despierta la curiosidad, sino que se requiere el discurso extendido para lograr la comprensión” (Rancière, 2007, p. 29). En la medida en que el lenguaje prosaico ha ganado terreno en la relación maestro – estudiante, ha dejado de ser un medio (válido por cierto, según la ocasión), para convertirse en el fin de la pedagogía. Hace mucho que la renovación del sentido de humanidad y la necesidad civil de alcanzar mayores niveles de solidaridad, dejaron de ser los fines del sistema educativo. Al contrario, el valor está en el éxito de una explicación refinada, pormenorizada de cualquier asunto de la vida y en cuyo aturdimiento, el estudiante comprende que más allá de sus capacidades, es un dependiente de las definiciones y aclaraciones del maestro. En lugar de abrir posibilidades para la emancipación, el desgastado lenguaje de los significados,

ha instaurado la “lógica del atontamiento” (Cfr. Rancière, 2007). Así, divide el mundo en dos:

“Inteligencia inferior e inteligencia superior. La primera registra, retiene e interpreta. La segunda conoce el mundo de la ciencia, su método, transmite el conocimiento adaptándolo a las posibilidades del alumno” (Rancière, 2007, p. 29)

En el mito de la academia se ha decretado el “comienzo absoluto (y ficticio) del aprendizaje” (Rancière, 2007, p. 30), lanza el velo del oscurantismo al enseñar que sólo la escuela enseña, que es la encargada de quitar la ignorancia del mundo a través de una dosis controlada de explicaciones.

### La metafísica de la explicación:

Por supuesto, el rito de la explicación está ligado a los artilugios de la gramática. Tal como lo afirma Serna (Serna, 2012), las familias lingüísticas como la nuestra, son muy explícitas y pretenden abarcarlo todo, no así ocurre con otras lenguas como las Orientales que no se descifran por los significados, sino que se leen por el contexto, por eso, obligan a estar en permanente actitud interpretativa: “difícilmente en esas lenguas hace carrera el universalismo, porque llevan al pensar en contexto” (Serna, 2012, p. 3).

- En los prólogos, teorías, métodos y epílogos del maestro no sólo se reproducen, sino que se entronizan las desviaciones metafísicas de la gramática (Serna, 2012): Se sustantiva el verbo, con lo cual se pierde la capacidad de pensar en movimiento. Así, el mundo académico se ha sustantivado hasta el hastío de las

definiciones y el espejismo de las fijezas.

- No sólo se pierde el flujo del verbo por dar predominio al sustantivo, sino que a éste, se antepone el artículo singular para resaltar la hegemonía de cada concepto. Así, cada sustantivo se ha universalizado conduciendo al totalitarismo en las ideas. No es disparatado concluir que, como consecuencia del pensar en universales, se abona el camino para hacer más fácil la adhesión de masas al servicio de políticas homogenizantes.
- La lógica de la explicación no podría subsistir sin el uso copulativo del verbo ser, aquel que permite la definición de cada sujeto y cada verbo sustantivado. Con el abuso de “esto es, esto no es”, se catapulta el pensar en invariables, el sometimiento de la realidad a las epistemes, y además, el pensamiento binario (ser o no ser) que en lugar de tejer el universo, nos fracciona el mundo en un rompecabezas imposible de reconstruir.
- Por supuesto, a mayor uso del verbo ser como copulativo entre el sujeto y el predicado, acompañado de pormenorizados atributos o cualidades, menor lugar se da al pensamiento contradictorio, menor riesgo de interpretaciones espontáneas, mayor cobertura del significante.

En esta cadena de significados, invariantes, maniqueos y universales, con rapidez el estudiante se conecta dependiente del lenguaje del maestro, pierde su confianza para la interpretación del mundo y se aterra, cuando ausente del explicador, por instantes deriva en sus propias intuiciones.

## La escuela sin explicación:

Para Whorf (1971), la gramática nos hace pensar uni-causalmente al vincular siempre sujetos a verbos, cuando en realidad las cosas, y entre ellas el aprendizaje, ocurren no por una sola causa, ni por la explicación dirigida del maestro, sino por confluencia imprecisa de circunstancias, en medio de las cuales, no queda otra salida que transformarse. ¿Es posible aprender sin la sujeción al maestro?, ¿es posible educar sin el ritual cerrado del significado? En efecto, lo que mejor se aprende: el lenguaje mismo, es lo que careció de cualquier explicación (Cfr. Ranciere, 2007). La lengua no se aprende por teorías, sino por la conversación desprovista de rigor y orden, más bien al conjugar ensayos, comparaciones, ausencias y ocurrencias, siendo cada uno el autor de las exploraciones. Si la lengua se aprende en la autonomía, y el lenguaje se estructura en el diálogo y no en el tratado, si cualquier cosa es posible aprenderse en los ritos de la provocación y de la voluntad, entonces la escuela se ha fundado sobre una lógica que aturde, empobrece y envía en el círculo vergonzoso de la pereza. Algunos puntos de fuga que irrumpen sobre la rutina prosaica de la escuela, han sido formulados por Mèlich (1998), Levinas (1974), Rancière (2007) y Serna (2012):

En contra de los principios fundantes de la educación y más allá de sus pretensiones histórico – pedagógicas, Mèlich (1998), en una posición un tanto herética, plantea la necesidad anárquica de una “educación no-intencional”, exenta de rituales prefabricados sobre el deber ser del discurso convencional educativo:

“Mi tesis podría formularse brevemente diciendo que una relación educativa basada en la intencionalidad, o que sitúa a la intencionalidad en

su punto de partida, no solo acaba sucumbiendo al poder totalitario, sino que además gira toda ella alrededor de este poder como su núcleo constitutivo” (Mèlich, 1998, pág. 97)

Para el autor, siempre que la educación es intencional se convierte en acto de inteligibilidad, de salida explicativa hacia el objeto de conocimiento y de retorno al mismo, en tanto que todo objeto está ligado al pensamiento, que está ligado al pensador, ya que existe “una adecuación total entre el que piensa y lo pensado” (Cfr. Mèlich, 1998). En tal sentido, afirma:

“Enteligir equivale a representar (...) La acción educativa intencional en tanto que representación, no descubre nada ante ella, es una acción clara y distinta. En la claridad, el objeto de la educación que, en un primer instante, es exterior, se entrega, se da al sujeto dominante de la acción como si hubiera sido enteramente dominado por él. En la educación intencional el educando se presenta como el producto, como la obra del educador” (Mèlich, 1998, pág. 98)

Para Levinas (1974), antes de enseñar historia, geografía o lengua, el educador debería subordinar estos saberes al reconocimiento de la alteridad. En esta propuesta no se sitúa a la explicación como eje único y central del aprendizaje, es ante todo, un acto creador de encuentro con el otro, en el cual, el ego docente es capaz de deponer su soberanía al partir de un lenguaje que no acentúa las diferencias, sino más bien que se conjuga en la fuerza

de los deseos. Es una educación de azares, innovaciones y sorpresas. Es una educación ética, una educación en la que se es responsable del otro, una educación política, en tanto que abre las posibilidades de surgir el otro como protagonista, y es además, una educación erótica porque atrae, conquista y seduce en el lenguaje de las provocaciones, subordinando el lenguaje al encantamiento.

Por supuesto, no se trata de negar el papel de la explicación, ni de la intencionalidad, pues sabemos desde Habermas que existe una relación directa entre el conocimiento y el interés, la cual determina las condiciones básicas de la posible reproducción y autoconstitución de la especie humana; sino, de ubicarlas en un segundo plano, después del lenguaje propio. Se trata de dar prioridad a lo que Mèlich llamaría el “lenguaje del pró-logo, pre-original, anárquico” (Mèlich, 1998, pág. 102). Una suerte de conversación en la cual se busca algo, pero no se sabe con excesiva precisión lo que se busca. No importa, se trata de hacer del aula una “descausalización, desestructuración y destotalización” (Cfr. Mèlich, 1998). Buscar un acontecimiento del discurso más allá del conocimiento, una educación que entiende que es posible otro modo de hablar – que no es un hablar de otro modo (Cfr. Mèlich, 1998). Pero esto implica una renovación que vivifique los rituales obsoletos de la academia.

Según Rancière (Cfr. Rancière, 2007), la educación debería en principio despertar la voluntad, reconociendo que se aprende en realidad por la pasión del propio deseo o por la dificultad extrema de alguna situación, esto, en el vínculo potente entre deseo y disponibilidad: ensayar, observar, retener, errar, repetir, comprobar, relacionar lo que se pretende conocer con lo ya conocido, hacer y reflexionar sobre

lo hecho. La recuperación de la voluntad supera, en términos de Rancière el círculo del atontamiento que gira imparabile sobre el eje de la explicación.

Para Serna, “nada acelera más la comunicación que la risa, pero ella está por fuera de la academia” (Serna, 2012, p. 10). La educación tradicional se erige sobre el valor de la definición, tanto más seria y rigurosa, por ende más creíble. Otros modos del lenguaje dispararían más aceleradamente el aprendizaje, por tanto, la escuela debería recuperar el valor de la ironía, el chiste, la metáfora, el poema o el aforismo: si se trata de causar asombro, entonces la clave está en explorar otro tipo de detonantes.

### Movimiento Tres

“El tiempo se dice de muchas maneras y no se limita al tiempo del reloj, cuando es también el tiempo emocional que se acelera y desacelera en cada ocasión; el tiempo simultáneo, en donde cohabitan el pasado-presente y el futuro-presente, inclusive; el tiempo plural, además. Reivindicar el primado de nuestra condición histórica, representada no sólo en el cambio, sino, además, en la contingencia, llevaría a repensar el mundo, el hombre, y por supuesto, la educación”.

(Serna, 2012, p. 8)

Es difícil que la educación formalizada, ligada en su rutina a los temporizadores del currículo, que sólo sabe de horarios y asignaturas, logre subyugar el tiempo del reloj o intente liberar los rituales de la dominante cronometría, cuando a la postre, nos ha convertido en sus adictos. Si bien, los tiempos periódicos nos sincronizan, en la obsesiva racionalidad instrumental, nos terminaron dominando. El tiempo de

la elección, del conflicto que proporciona libertad, al menos libertad para elegir o para abrir opciones de futuro, ya no es otra cosa que una programación de agenda acelerada en la cual el pensamiento no es más que un inoportuno que quita destreza para operar. La elección de la propia vida la toman otros. Al sujeto del común, al educado y profesional operario, tan sólo le compete actuar sometido a la velocidad de la producción y del mercado, para llegar a ser, soñar con alcanzar, lo que la publicidad le ha estereotipado.

La academia reproduce hombres y mujeres sin tiempo, máxime cuando mejor cumplen su función. Son los nuevos prometeos encadenados, con la condena del conocimiento para la instrumentalización, lo cual hace de ellos unos hábiles para la crono-táctica: estratégicos competentes para un mundo que los apura, pero “la urgencia no permite pensar, porque la urgencia reduce el tiempo a la apresurada sucesión de horas” (Serna, 2012, p. 9). Ya se ha advertido a partir de la posmetafísica: el ser es tiempo (Heidegger, 2006), es abismo, caos o creación (Castoriadis, 1986), es laberinto que siempre se bifurca en la vacilación que abre expectativas (Serna, 2012), pero el ritual cronológico de la escuela, ha reducido el ser a la pre-configuración del sujeto. Poco se inventa, el sistema es quien determina.

La tradición metafísica del tiempo lineal, conminó la educación a una cápsula exenta de futuros, al reino de la atemporalidad, y desde entonces, ha perdido lucidez, suspicacia y ante todo, comprensión del tiempo plural, del tiempo emocional que palpita irregular, del tiempo simultáneo que es irreductible y del tiempo divergente que vive caprichoso en cada quien. En los ritos de tradición, la academia ignora a los hombres; su fin no es resaltar el vigor histórico del ser, más bien, encausarlos

en la linealidad que reproduce y quita la dirección del sí mismo y la posibilidad de preguntar y elegir, a la vez que inhibe las posibilidades de elaboración. “La tradición obstruye, obvia, encubre e insensibiliza. La tradición desarraiga la historicidad del Dasein. La tradición evade el retorno para la apropiación productiva del pasado” (Heidegger, 2006, p. 32).

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

### **La circularidad enfermiza del tiempo: instrucción y método**

El corolario del ritual de la explicación es la liturgia de la instrucción que fabrica seguidores, ya sin lenguaje propio, ahora sin despliegue. El método es la expresión del tiempo plano, es “la continuidad simple del tiempo encadenado” (Bachelard, 1999, p. 94) que todo lo parametriza, lo controla en fragmentos rígidos, antepone y pospone cada acción, sujeta la exploración a la metodología, convierte los instantes en llana horizontalidad. Pero, la enseñanza reposa sobre la explicación y el aprendizaje se reproduce sobre la precisa instrucción. ¿Qué vínculo pedagógico escapa a este ritual? En la mayor exactitud metodológica,

crece la sensación engañosa de seguridad y confianza que desvía de la capacidad de pensar por sí mismo. Así se cierra y se reinicia el círculo enfermizo que siempre requerirá a los maestros más precisión en las instrucciones y a los estudiantes mayor “competencia” para reproducirlas. El resultado es el falso resguardo en la certeza metodológica, con una consecuente pérdida del sentido de finitud y de alerta que deviene por la conciencia de lo contingente. Pero estos asuntos, hace mucho dejaron de ser intereses para el sistema educativo. Ahora interesa la mayor destreza en el menor tiempo posible, y eso, según los “expertos”, se logra con el dominio de la instrucción.

### **El anhelo errático del maestro: más tiempo vs. El deseo ahogado del estudiante: menos de lo mismo**

“En todo poema verdadero se pueden encontrar los elementos de un tiempo detenido, de un tiempo que no sigue el compás, de un tiempo al que llamaremos vertical para distinguirlo de un tiempo común que corre horizontalmente con el agua del río y con el viento que pasa. De allí cierta paradoja que es preciso enunciar con claridad: mientras que el tiempo de la prosodia es horizontal, el tiempo de la poesía es vertical”  
(Bachelard, 1999, p. 95)

Tras interminables horas de clase, el tiempo para los estudiantes se vive como una prolongada, casi interminable horizontalidad de instantes rutinarios. Contrario a esto, en la opinión de los maestros, el tiempo siempre resulta insuficiente. La paradoja del tiempo, en la escuela, casi nunca se vive en sincronía. El docente reclama más horas de clase, más tiempo de permanencia, más temprana escolaridad, más tardía graduación... ¿y

para qué? La respuesta es obvia: para poder explicar más contenidos y poder precisar más las instrucciones... en fin, para multiplicar más de lo mismo.

El problema no es el tiempo cronológico, sino cómo nos transformamos en el acontecimiento educativo, cómo despertar la intuición en el instante que bifurca, cómo nos hacemos más presente simultáneo a la hora de decir algo sobre el mundo, cómo propiciar más verticalidad que transforme porque impacta, tal como invade la avalancha de ocasiones en los rituales de la provocación. ¿Cómo tener más tiempo para la experiencia? ¿Para sentir, pensar y estar en el instante? En lugar de tanto tiempo para teorizar el mundo, lo que sí necesitamos es más tiempo para ser-en-el-mundo (Cfr. Heidegger, 2006).

### **Reflexiones finales**

“La vida es breve”  
(Hipócrates)

- La escuela enseña, en fragmentos, sobre casi todas las aristas de la vida, pero no enseña en sí, sobre la fragilidad de la existencia.
- Las lecciones académicas, prosaicas y metódicas, enseñan con eficacia a confiar en exceso en la razón, sus instrumentos y sus presuntos resultados controlables.
- Se educa para obviar la contingencia, se hace ciencia para demostrar que el ser humano tiene una supuesta potestad para lograrlo todo.
- La educación olvida que somos oscuros y extraños a nosotros mismos, evade la necesidad de conciencia de finitud que nos hace menos proclives a la soberbia, más sensibles a la vida.

- Los antiguos griegos veían lo que nunca ha escapado a nuestros ojos: la tragedia mantiene vivo el sentido de angustia por la muerte, a la vez que nos obliga a sostener el empeño en vilo de los deseos por la vida.

I Entendida por Nussbaum (1995) la noción de eudaimonía como la vida digna de ser vivida desde la convicción interior y el atributo personal que cada quien (y no el mercado) otorga a la felicidad.

II Para los antiguos griegos y antes de Platón, el tiempo aión significaba el tiempo de la vida, el tiempo interior y el tiempo propio.

III El tiempo subjetivo y caprichoso que se interpreta de muchas maneras.

IV Lo que se quiere explicar.

## Referencias Bibliográficas

Bachelard, G. (1999). *La intuición del instante. Instante poético e instante metafísico*. México: FCE.

Castoriadis, C. (1986). *El campo de lo social histórico*. ESTUDIOS. filosofía-historia-letras. Primavera

Castoriadis, C. (1980). *Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad. El mito del desarrollo*. Barcelona: Kairós.

Heidegger, M. (2006). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. El saber y la cultura.

Levinas, Emmanuel. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Barcelona: Siglo XXI.

Mèlich, Joan – Carles. (1998). *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Anthropos.

Nietzsche, F. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Serna, Julián. (2012). *Seminario doctoral: Postmetafísica I. Doctorado en ciencias de la educación*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Smith, R. (2004). *Abstracción y finitud: educación, azar y democracia*. 9º congreso bienal de INPE. Madrid: Universidad Complutense.

Skliar, Carlos. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.

Whorf. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Seix Barral.