

La función política de la educación, el diálogo y la hermenéutica

Abstract

This article aims develop a critical reflection on the sense of pedagogic practices and pathologies. We're not certain about the relevance of including this practice within a wider context than that of the mere transmission of information on the simple personal formation on the pupils if we am to understand education from a political and existential function in which sense can be reconstructed constantly.

This way, the hermeneutic theory allows us to get closer to genuine experiences of dialogue in which suitability and utopia can be the foundation of possibilities of change for the current state of affairs we live in.

Key Words

Philosophy of the Education, Education and Society, Epistemology and Education, Hermeneutics and Dialog, Philosophy Educational Policy.

Resumen

El artículo tiene como objetivo desarrollar una reflexión crítica acerca del sentido de la práctica pedagógica y de las patologías en las que puede llegar a caer ella misma. Se pregunta por la pertinencia de enmarcar esta praxis dentro de un contexto más amplio al de la mera transmisión de información o a la de la simple formación personal de los educandos, para entender la educación desde una función política y existencial en la que el sentido puede ser reconstruido constantemente. Así es como la teoría hermenéutica nos permite acercarnos a experiencias genuinas de diálogo en las que la sociabilidad y la utopía pueden ser el fundamento de posibilidades de cambio para el actual estado de cosas que vivimos.

Palabras claves

Filosofía de la Educación, Educación y Sociedad, Epistemología y Educación, Hermenéutica y diálogo, Filosofía Política de la Educación.

Diego Fernando Silva Prada

Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Caldas. Magíster en Filosofía Política por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México D.F. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina).

Correo electrónico: silvaprada@yahoo.es

La función política de la educación, el diálogo y la hermenéutica

Diego Fernando Silva Prada

Han pasado ya algunos años desde el día en que me topé casi por casualidad con una reflexión crítica del filósofo inglés Gregory Bateson acerca del sentido de la educación, la cual me dejó lo suficientemente sorprendido por la fuerza del reclamo y la radicalidad del juicio. Si la memoria no me juega una mala pasada, la crítica, que se dirigía a los docentes, decía algo así como: "¿Acaso los maestros saben que llevan consigo el beso de la muerte que torna insípido todo cuanto tocan, y entonces se niegan sabiamente a tocar o a enseñar cualquier cosa que posea importancia para la vida real?"

No puedo negar que desde ese tiempo para acá la sensación de una cierta inutilidad ante la práctica educativa me ha llevado a plantearme una y otra vez preguntas que, de alguna manera, están implícitas en la vida cotidiana de todo educador: ¿Realmente los maestros cargamos con el beso de la muerte que nos imputa Bateson? ¿Es la docencia una especie de muerte lenta, de agonía prolongada, encubierta por obligaciones y requerimientos innecesarios? ¿En qué medida la educación institucional vacía de importancia y de significado el encuentro con el saber y con las experiencias de conocimiento?¹

Creo que las posibles respuestas ante esta clase de interrogantes no tienen, o mejor, no deben tener un carácter definitivo, total o cerrado. De lo

contrario estaríamos cayendo en el error que, en cierta forma, Bateson comete cuando afirma el vaciamiento total de *sentido vital* del acto pedagógico que los maestros en la actualidad llevan a cabo y, por consiguiente, la imposibilidad de revertir tal proceso. Por tanto, necesitamos encarar el problema diciendo, antes que nada, que la práctica educativa es una parte del conjunto de las relaciones sociales que tiene, como todas las relaciones en general, la característica de ser modificada, transformada y resignificada. Ningún fenómeno social es, en sí mismo, carente de sentido o poseedor de un sentido dado de antemano, puesto que somos nosotros, como participantes, los que *construimos* la significación en el juego de las relaciones interpersonales; somos nosotros los que damos un valor y un peso específico a las acciones en las que nos involucramos como seres humanos. Por consiguiente, habría que decir que gran parte de esa construcción a la que llamamos educación está mal estructurada, puesto que hemos dejado que experiencias de sinsentido y de depotenciación vital hayan surgido en el campo educativo; sin embargo, es necesario afirmar que este proceso puede ser revertido y resignificado.

Esta primera premisa nos conduce a la necesidad que tenemos los docentes de estar

¹ Con respecto a la relación entre el saber y su origen puede verse la reflexión crítica de Botero Uribe, Darío, "Universidad y saber", en: *El poder de la filosofía y la filosofía del poder*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002, pp. 539-558. Pareciera como si la principal función de las instituciones del conocimiento fuera, como bien lo dice Botero Uribe, "repetir un saber almacenado, codificado, apergaminado, sin savia, cuya transmisión con frecuencia produce sopor; carente de novedad y audacia.", Op. cit., p. 539.

constantemente reformulando la interrogación por el sentido que la educación adquiere en el conjunto social al que pertenecemos. Nacen, así, nuevas preguntas que debemos enfrentar: ¿Qué nos lleva a reproducir un sistema que en incontables ocasiones le ha dado la espalda a la vida? ¿No es esta práctica un proceso de desgaste en el que el sentido más fundamental se difumina, se diluye y se corrompe por repetición? ¿Por qué hacer parte de una máquina en la que una gran mayoría de sus constituyentes parece no desear permanecer?

Un primer acercamiento teórico a la experiencia pedagógica nos dice que uno de los rasgos específicos que determina el proceso educativo en nuestras sociedades industrializadas se enmarca en la ausencia del deseo de habitar los espacios de la formación colectiva de los individuos, y esto se encuentra tanto del lado de los docentes como del lado de los educandos. Lo que se logra observar es que el cansancio y el agotamiento ante la institucionalización del conocimiento es un factor que se ha venido solidificando poco a poco, para terminar en gran medida con la desvalorización de la función educativa. Solidificación que tiene como aliado a la descontextualización y a la repetición del conocimiento impartido, al igual que a la hiperespecialización funcional². ¿Por qué la modorra se apodera de esa manera de uno de los pilares más necesarios de la sociedad? ¿No presenciamos una especie de simulación en conjunto, una experiencia similar a una pesadilla kafkiana en la que todos saben del absurdo cometido, pero nadie hace nada para romper con la alucinación? ¿No será la escuela, en el sentido amplio del término, una forma de dominación de un sistema que engloba a cada uno de los individuos, y, como tal, dirige y da normas desde una acefalía

entorpecida por los ideales del rendimiento y de la producción mercantilista?

Desde mi punto de vista, uno de los problemas internos que vive la academia es que ésta ha asumido acríticamente el ideal científico-técnico de describir, encasillar, compartimentalizar, reducir y, sobre todo, jerarquizar el conocimiento, desde parámetros objetivistas, meramente descriptivos-informativos, los cuales anulan de manera tajante la dinámica misma por la que se genera el saber. Y con tal división procedimental, lo que sucede es que se fractura continuamente el sentido vital que la movilidad y la historicidad de la cognición le proporcionan al saber, que en todo caso nace para la *comprensión* y no exclusivamente para la plana descripción causal de los fenómenos. Pero, ¿dónde empiezan y dónde terminan las fronteras de la vida y de la escuela?, ¿a partir de qué punto el conocimiento vital del mundo es conocimiento académico? ¿De qué forma el saber del aula se vuelve significativo, incorporándose a la existencia propia de cada estudiante? y, ¿de qué manera esa significación que se da en el aula no transforma de igual manera tanto al maestro como al alumno?, es decir, ¿en qué medida la pedagogía es una experiencia intersubjetiva de verdad, de afectación mutua?

Una percepción más abierta, esto es, menos dogmática de la educación estaría encaminada hacia el estudio interpretativo y crítico del problema de los límites o fronteras que existen entre la vida y la academia, para encararlos como un verdadero problema que está en el horizonte de tensión entre el sentido y sinsentido de la enseñanza formal. La propuesta se dirigiría entonces a resignificar el aula, para desterritorializar³, esto es, para abrir el territorio, para hacer

líneas de fuga, en lugar de cuadrricularizar, para dar nuevos significados, donde, por lo menos, se recupere la pregunta por el sentido. Porque hasta la misma pregunta, como diría Heidegger en *Ser y Tiempo*, ha caído en el olvido.

Como maestros normalmente nos ubicamos en el proceso pedagógico en tanto que reproductores de información, basándonos en los programas institucionales, o, si mucho, elaborando programas, sin preguntarnos por la necesidad o por el fin de esa información que vamos a transmitir, desconociendo tanto a las personas a quienes va a dirigido el discurso como al modo de vida que cada una de ellas vive; y como alumnos generalmente recibimos esa información desde una postura acrítica y jerárquica, esto es, delegando totalmente la responsabilidad del proceso educativo al maestro. Sin embargo, el error está precisamente en el facilismo de señalar al otro como el culpable de un proceso que de comienzo a fin es grupal, es *intersubjetivo*. Con esta clase de procedimientos, con la culpabilización del otro o de los otros, lo único que estamos haciendo es mostrar nuestra incapacidad para generar el deseo por el conocimiento, o, como diría Gadamer, estaríamos mostrando la incapacidad para entablar un verdadero diálogo, en donde revelamos la pobreza con respecto a nuestra capacidad de escucha y de comprensión.⁴ Incapacidad que en últimas se refleja en la impotencia para subvertir las estructuras monolíticas de la cotidianidad, y quedarnos, de esta manera, con la falsa crítica excluyente que no ha entendido que es por los otros que nos rodean que estamos en el proceso inacabable de la educación; transformando y transformándonos mutuamente en la experiencia siempre nueva de llevar más allá las consecuencias de la palabra, en la conexión que vincula la necesidad de crear y potencializar la vitalidad a través del lenguaje, con la posibilidad de resemantizar o resignificar los espacios sociales, y,

entre éstos, los académicos. Por lo anterior, una de las labores que hay que llevar a cabo es denunciar la falsedad de esos señalamientos simplificadoros que niegan la riqueza del acto educativo, reduciéndolo a un mero acto unilateral de transmisión (¿imposición?) de información, cuando lo que está en juego es la transformación de las identidades de las personas, la horadación silenciosa de las estructuras de nuestro presente y, a la vez, la construcción de un siempre nuevo presente, de una nueva realidad social.

Pues no nos es legítimo, ni existencial ni políticamente, romper esa cadena que empezó con el acto inclusivo de aquellos que estuvieron antes de nosotros, donde nos dieron la posibilidad compleja en la cual se mezclaba el entusiasmo del cambio y el afán por ver realizadas sus consecuencias. Señalamiento inclusivo que fue apertura, como diría Gadamer, de un nuevo horizonte para interpretar el mundo⁵, para comprender de una manera diferente nuestro entorno. Nuestros preceptores estuvieron en nuestra misma situación y nunca se negaron a desterritorializar la palabra, esto es, a abrirla a los otros que llegaban. Así, somos lo que somos, porque esos otros, nuestros verdaderos maestros, no nos negaron la posibilidad de una nueva perspectiva, porque nos entregaron la palabra de una manera no dogmática, de una manera crítica y transformadora. Recordemos, a modo de paréntesis, que la palabra puede negarse a sí misma cuando se fosiliza por la repetición y desconexión del medio y del contexto en el que nace y para aquel objetivo por el que nace, es decir, cuando pierde sus referentes teleológicos, o sea, sus fines. Y no obstante, sapientes de nuestra responsabilidad agonística (de lucha constante), nos seguimos vendiendo las viejas excusas que predicán la imposibilidad del cambio, la benevolencia de los actuales males, las ventajas increíbles de nuestro sistema contemporáneo.

2 Creo que el proceso de especialización disciplinar y funcional en el que hoy en día se desarrolla el saber puede ser leído como un peligro para la formación de las personas, ya que éste implica la profundización y el dominio de un área de la realidad, descuidándose la amplitud y el horizonte del conocimiento, con lo cual, muchas veces, el sentido de lo aprehendido se pierde por ensimismamiento o embotamiento en el objeto estudiado, primando, a la vez, la dimensión técnica y coyuntural del saber, mas no la orientación o dirección que queramos darle a lo aprendido.

3 Utilizo el concepto de desterritorialización en el sentido deleuzeiano y no en el sentido como la teoría de la comunicación lo ha venido empleando, esto es, no como virtualización o pérdida del territorio (no necesidad de éste) sino como apertura de límites o no encasillamiento. Ver, Deleuze, Gilles, Guattari, Félix, *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*, Barcelona: Pre-textos, 1995.

4 Ver el texto GADAMER, H.G., *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed Sígueme, 1992, pp. 203-210.

5 Para entender la relación de la apertura del horizonte como sentido existencial ver el texto fundamental de GADAMER, H.G., *Verdad y método*, Salamanca: Ed Sígueme, 1977.

Frente a este panorama un tanto difícil, una segunda mirada teórica y un análisis más detenido, emerge en el discurso la exigencia para con nuestro presente de asumir la educación como un campo de combate político-existencial (en el que socialmente nos jugamos nuestra vida, nuestra existencia), donde tal campo estaría focalizado por el reto o la tarea de la revitalización de los espacios pedagógicos. Debemos percatarnos de que "la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen consciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece."⁶ Las preguntas que tendremos que responder serán entonces: ¿qué posibilidades de transformación social tendremos que realizar?, ¿en qué medida podremos crear sujetos políticos responsables, críticos y autónomos, es decir, cómo podremos crear ciudadanos?, ¿cuáles son los medios lícitos para desarrollar este combate?, en lo que actualmente podríamos denominar como la tarea ético-política de la educación.

Si sistema significa, en estas coordenadas trazadas, la pérdida del sentido, entonces, el contrasistema será la llamada a la construcción del sentido por negación del actual estado de cosas, es decir, por negación del presente, pero afirmando a la vez, como ya se dijo, un nuevo presente (un futuro cercano posible), basado en la creencia de la necesidad que pueda responder a un mundo pluralista y heterogéneo y no a un mundo acrílico de muerte. Como alguna vez lo mostró Foucault⁷, se vuelve necesario realizar cortocircuitos en las redes siempre cambiantes de los espacios de dominación, que se inscriben en la textura cotidiana de nuestros días y en el deseo que mueve a los sujetos hacia la acción. Y ¿cómo hacerlo? ¿Con qué estrategias?

La lucha por la recuperación del sentido pedagógico es una lucha netamente política, si y sólo si alcanzamos a entender que la política nace desde abajo, desde las acciones cotidianas de los

individuos y que son estas acciones las que legitiman las formas macro-institucionales de la sociedad. Es desde esta perspectiva como podemos llegar a entender la importancia de la pedagogía como una estrategia política de transformación de los espacios sociales⁸. Pero los instrumentos y las técnicas tendentes a resignificar el aula parecen quedarse cortas frente al mundo de la vida en el que hoy los estudiantes se debaten, por lo menos en nuestro contexto latinoamericano. Aquí, entonces, aparecen más cuestiones por responder: ¿Qué relación entablar cuando los universos culturales de los alumnos y de los maestros permiten un escaso acercamiento? ¿Cómo sacar a la gran mayoría de los circuitos de dominación y hegemonía cultural que se imponen mass-mediáticamente? ¿Cómo deshacernos de la indigestión que producen las actuales redes informáticas sobrecargadas de propaganda y entretenimiento? ¿Cómo hacer ver la superficialidad de discursos vacíos de contenido que lo pueden representar todo para los estudiantes? ¿Cómo aterrizar un discurso sin vanalizarlo? ¿Cómo crear comunidad, es decir, vínculos unitarios de identidad, si los lenguajes son, en gran medida, distintos y hasta opuestos? ¿Cómo mostrar el valor que posee la diferencia cultural en contra de un mundo homogenizado y seriado? ¿Cómo incentivar el deseo y la pasión hacia el conocimiento, pues esta es, precisamente, una de las posibilidades para liberarnos de la manipulación tecnocientífica-rígida de nuestra época? En últimas, estamos ante el dilema pedagógico-político decisivo de *¿cómo crear actitud?*, ¿cómo producir el deseo conocimiento?

Lo más grave de todo este asunto, el cual nos enfrenta con nuestras potencialidades, es que el sistema posee unas formas que impactan inmediatamente, que tienen una receptividad inmensa porque están basadas en facilismo estéril, pero seductor, de un mundo ideal de confort y

felicidad gratuita y prolongada. Bien lo enseñó el maestro Estanislao Zuleta, la matriz socio-cultural en su generalidad nos ha enseñado a desear mal: "En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y, por tanto, en última instancia, un retorno al huevo. En lugar de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo."⁹ Por todo esto es tan difícil la batalla educativa, porque implica un giro en lo más íntimo del sujeto, de los individuos, en su capacidad de desear; implica un corrimiento de límites y una transformación de la sensibilidad que, en muchas ocasiones, va en contravía de las referencias que el medio cultural pone a disposición. Implica, a su vez, crear un horizonte de responsabilidad socio-política para los sujetos, en el que se tendrán que encontrar los principios de acción individual y colectivos para el mejoramiento de la convivencia y la defensa del bienestar general, dentro del marco de las libertades personales.

Como se puede apreciar, son más las incógnitas que las respuestas dadas, pero creo que plantearnos estas preguntas representa uno de los tantos caminos posibles de transformación de nuestra sociedad. Así mismo, poner a la interrogación en el centro de la reflexión es uno de los imperativos pedagógicos más acuciantes, puesto que: "la capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y de puesta en cuestión."¹⁰ Como diría Fernando Savater: "Cuando el número

de preguntas y su radicalidad arrollan patentemente la fragilidad recelosa de las respuestas disponibles, quizá sea hora de acudir a la filosofía. No tanto por afán dogmático de poner pronto remedio al desconcierto, sino para utilizar ésta a favor del pensamiento: hacernos intelectualmente dignos de nuestras perplejidades es la única vía para empezar a superarlas."¹¹ Por lo anterior es que se vuelve un deber para los pedagogos ser un tanto filósofos, puesto que no es posible ser educadores sin preguntarnos por la fundamentación teórico-práctica de la labor que realizamos¹²; no es posible ser verdaderos educadores si no nos tomamos en serio la labor política de crear ciudadanos críticos y abiertos al cambio social.

Pero, así mismo, los jóvenes reiteradamente hacen honor a frases como estas que parecen describirlos: "sólo dejan de llorar mientras están bebiendo", o "aceptan todas las vejaciones del sistema con el único objetivo de ganar algún dinero el día de mañana". De esta manera, la juventud es un fenómeno que no debemos idealizar bajo el pretexto de su generosa pureza o de su incontaminada condición. Al contrario, si por algo se destaca hoy la juventud es por su radical inocencia política y, por tanto, por su docilidad laboral, basada en un esteticismo fetichista y egocéntrico que no se cansa de mirarse a sí mismo, desconociendo sus responsabilidades históricas y sociales.

En este punto nos enfrentamos a la pregunta política por excelencia: ¿Qué hacer? ¿Qué hacer ante esta problemática disyuntiva? ¿Qué hacer ante el agotamiento y el simulacro de las partes en juego?

Hay algo que no sé como nombrarlo, tal vez sea la presencia de la paradoja en la existencia, o como lo llamó Camus, el absurdo, y es que teniendo casi todo en contra nos negaremos siempre a la perpetuación de un error más agudo, de una torpeza más ciega. ¿Dónde estriba la fuerza de este empecinamiento?

6 ZULETA, Estanislao, *La educación, un campo de combate*. En Educación y Democracia, Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1998, p. 47.

7 FOUCAULT, Michel, *Saber y Poder*, Madrid: Ed La Piqueta, s/f, p. 88.

8 ZULETA, Estanislao, *La educación, un campo de combate*., en: Educación y democracia. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1998, p. 43.

9 ZULETA, Estanislao, *Elogio de la Dificultad*, en: Sobre la Idealización en la vida personal y Colectiva, Bogotá: Pro-cultura, 1985, pp. 9-10.

10 SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, México: Ariel, 1998, p. 50.

11 SAVATER, Fernando, *Op. cit.*, p. 14.

12 Ver al respecto, PETERS, R., S., *Filosofía de la Educación*, México: F.C.E., 2005, p. 39.

No lo sabemos bien, tal vez sea la existencia de algo innombrable: una lógica que nos gobierna y que no logramos explicar satisfactoriamente. Hay algo que nos sigue excitando, alentando para la lucha, cuando se sabe de las poquísimas probabilidades de llevar a término los cambios necesarios.

El sentido lo empezamos a intuir, a buscar y a rehacer cuando el sinsentido llega a niveles inauditos de presencia. Lo más seguro es que nunca lo construyamos de manera definitiva, pero lo cierto es que es *en el enfrentamiento con el sinsentido* como podemos reconstruir la vitalidad pedagógica, pudiendo soñar, así sea por el solo placer de soñar, con una educación crítica, y por ende, con una sociedad distinta.

Bibliografía

Botero Uribe, Darío, *El poder de la filosofía y la filosofía del poder*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

Deleuze, Gilles, Guattari, Felix, *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*, Barcelona: Pretextos, 1995.

Foucault, Michel, *Saber y Poder*, Madrid: Ed La Piqueta, s/f.

Gadamer, H.G., *Verdad y Método*, Salamanca: Ed Sígueme, 1977.

Gadamer, H.G., *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed Sígueme, 1992.

Peters, R.,S., *Filosofía de la Educación*, México: F.C.E., 2005.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, México: Ariel, 1998.

Zuleta, Estanislao, "La educación, un campo de combate." En: *Educación y Democracia*, Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1998.

Zuleta, Estanislao, *Elogio de la Dificultad*, en: *Sobre la Idealización en la vida personal y Colectiva*, Bogotá: Pro-cultura, 1985



Postal del recuerdo - Socorro. Luis José Galvis Díaz