



v14, n2, 2017  
Maio-Agosto  
Tradução

## LA CRÍTICA EDUCACIONAL COMO RECHAZO A LA METAFÍSICA PEDAGÓGICA [EDUCATIONAL CRITIQUE AS REFUSAL TO PEDAGOGICAL METAPHYSICS]\*

**Julio Groppa Aquino**

Doctor en Psicología Escolar y del desarrollo humano, por la Universidad de Sao Paulo (USP). Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo (USP)

**Traducido por Patricio Lepe-Carrión**

Doctor en Filosofía, por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

E-mail: patriciolepe@gmail.com

\* El artículo fue publicado originalmente con el título "A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica" en la Revista de Educação Pública, v. 24, n. 56, p. 351-364, maio/ago. 2015, republicado aquí, en lengua española, con autorización del autor y la editorial de la revista señalada. La traducción del texto, se inserta en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación N°11140804 de la Universidad de Chile.

### RESUMEN ABSTRACT

Amparado en algunas formulaciones foucaultianas, el presente artículo pretende ofrecer una plataforma analítica para la crítica educacional en la actualidad, sobre todo en lo referente a las ambigüedades del proyecto escolar democrático. Partiendo del presupuesto de que un fuerte acento metafísico reviste las prácticas escolares, el texto propone una confrontación analítica con dos fuerzas predominantes a gobernar el presente educacional: una de ellas tecnocrática, y la otra doctrinaria; ambas obstinadas con la edificación de un futuro redentor. En seguida, se centra en la defensa del desentendimiento como principio de acción pedagógica, tomado como indicador no sólo de un ethos, sino de un pathos educativo.

Supported by some foucauldian ideas, this article aims to provide an analytical platform for educational critique today, especially with regard to the ambiguities of the democratic school project. Assuming that a strong metaphysical accent invests school practices, the text proposes an analytical confrontation with two prevalent forces ruling the educational present: one technocratic, another doctrinal; both seeking for the edification of a redemptive future. Then it focuses on the defense of misunderstanding as a principle for pedagogical action, taken as index not only of an ethos, but of an educational pathos.

### PALABRAS CHAVE KEYWORDS

Crítica educacional; Metafísica; Desentendimiento; Michel Foucault

Educational Critique; Metaphysics; Misunderstanding; Michel Foucault

En un desconcertante pasaje acerca del oficio docente, George Steiner considera la enseñanza de las nuevas generaciones, así:

Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados [...] la mayoría de aquellos a quienes confiamos a nuestros hijos en la enseñanza secundaria, a quienes acudimos en busca de guía y ejemplo, son unos sepultureros más o menos afables. Se esfuerzan en rebajar a sus alumnos a su propio nivel de faena mediocre (Steiner, 2007, pp. 26-27)

Si el eminente crítico literario tuviera alguna razón en su diagnóstico mordaz acerca de la enseñanza contemporánea –más en términos de efectos que de causas–, seremos llevados a indagar: ¿cuál otra práctica social, si no es la escolar, pareciera estar más obstaculizada por esos niveles de mediocridad contra los cuales Steiner se pronuncia?

Razones para esto, tan dispersas cuanto complejas, abundan. Veamos brevemente una de ellas: la ambigüedad del proyecto escolar democrático.

François Dubet se manifiesta así sobre la situación francesa, cuyos males son, en gran medida, análogos a cualquier contexto democrático:

¿Qué debe saber un ciudadano hoy? ¿Cuáles son las capacidades básicas (leer, escribir, contar), los conocimientos generales y las competencias cognitivas indispensables para afrontar el mundo y para seguir formándose? ¿Cómo definir hoy el civismo y el sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional y europea? ¿Qué competencias prácticas debe poseer todo alumno egresado de la escuela? ¿La informática y el derecho forman parte de esos saberes, así como la capacidad de hablar en público? ¿Qué lengua(s) extranjera(s) debe conocer? ¿Qué valores comunes y qué capacidades críticas deben adquirir los alumnos, si no se quiere dejar en manos de canales televisivos como TF1 y M6 la formación de los ciudadanos, cuando se sabe además que el sentimiento de ‘competencia política’ está vinculado al nivel de instrucción? (Dubet, 2005, p. 61)



El sociólogo formula una lista de preguntas para las cuales, queramos o no, nuestro presente escolar está lejos de dar una respuesta satisfactoria.

Tomando como punto de partida la premisa de que la escuela republicana se ha erigido, tanto política como históricamente, en la fiel depositaria y, al mismo tiempo, en el centro irradiador de una cultura común a la que todos los ciudadanos tendrían derecho, es posible acrecentar al inventario de Dubet nuevos elementos obstaculizadores: diseminar los valores democráticos, especialmente la libertad; procesar y validar conocimientos, competencias y reglas de comportamiento tenidas como útiles y apropiadas para la vida en sociedad; observar las exigencias para la inserción del alumnado tanto en el mundo

profesional como en el universitario; respetar la diversidad de actores del sistema escolar, teniendo en consideración a las personas con dificultades, discapacidades o enfermedades graves; asegurar orientación, motivación y eficiencia en lo que se refiere a la ejecución de actividades escolares cotidianas; minimizar la violencia, el omnipresente *bullying* y otros males sociales; garantizar el cultivo de la autonomía y, al mismo tiempo, la racionalización de los esfuerzos, en particular con respecto a la formación del profesorado, y la evaluación de su desempeño; establecer acuerdos de colaboración con el Estado, la comunidad y especialmente con las familias de los estudiantes, con el fin de garantizar la mejora de las condiciones de vida de las personas involucradas en la relación escolar; todo ello sin perder de vista el logro de una infinidad de proyectos temáticos específicos destinados a difundir información relevante y medidas de gestión sobre algún problema social del momento.

Sustentadas por un extenso menú de evocaciones extravagantes e irrealizables, las prácticas escolares terminan por congregarse una multiplicidad de obligaciones fastuosas, tenidas como sanadoras de los males que afectan al mundo contemporáneo; misiones portadoras de sentidos incidentales, transversales y, en última instancia, posteriores en relación a la transmisión del legado intelectual; transmisión tenida, hasta hace poco tiempo, como el objetivo único y exclusivo de la institución escolar.

El afán expansionista de la intervención escolar en la actualidad no tarda en surtir un efecto devastador: la distorsión intelectual de la acción docente, por medio de la oferta de una enseñanza fraccionada, aligerada y sincrética, aunque bendecida por jergas justificadoras tan unánimes como inmediatistas; jergas incapaces, no obstante, de ocultar el letargo tanto ético como político del que padecen. De ahí la substitución de la dimensión inmediatamente intelectual de los quehaceres escolares por otros destinos inciertos, a menudo consagrados por palabras de orden, de difícil –sino imposible– cuestionamiento: la construcción de la *ciudadanía*; el fomento del *espíritu crítico*; la edificación de la *cultura democrática*; el cultivo del *respeto a las diferencias*, etc. ¿Y quién osaría en perturbar semejantes credos de la época que vivimos?

No se trata aquí de objetar tales cargos, sino de, a partir de ellos, realizar un cotejo analítico entre, por un lado, la creencia social en los poderes milagrosos de la institucionalización escolar –poderes que son reiterados incesantemente en declaraciones de elogio y estímulo hacia la acción docente– y, de otro, un sin número de evidencias que, en sentido contrario, van desde los índices de rendimiento del alumnado, asumidos como desastrosos, hasta la degradación de las relaciones civiles entre sus protagonistas, suscrita por las permanentes quejas de descrédito, permisividad, animosidad o apatía de las nuevas generaciones.

El resultado de lo ambiguo, cuando no ambivalente, proyecto escolar democrático parece ser uno sólo: la flagrante vulnerabilidad de sus profesionales, aislados entre una escuela que se proclama vigorosa y abundante en cuanto a sus obligaciones de fondo, y otra escuela que no cesa de confesarse impotente en cuanto al cumplimiento de las mismas, restándoles nada más que una oferta de respuestas volátiles, puntuales e inarmónicas a los



desafíos del presente.

De esta manera, entre el catastrofismo alardeado por los profesionales de la educación y el salvacionismo visionario adjudicado socialmente a la profesión, se levanta una cortina de humo que encubre los usos y costumbres de una institución a la deriva, que en la línea del tiempo, se convirtió en un mero depósito de la infancia y de la juventud, incapaz de promover un diálogo sustancial con aquellos que yacen bajo su dominio; y esto, –sea dicho de paso– en cualquier nivel de escolaridad o esfera administrativa.

¿Por qué, entonces, persistir en esa pomposa reivindicación de que las escuelas serían los epicentros de la vida democrática, el pesebre del futuro, la cuna de una sociedad más ilustrada, más justa y, por fin, más humana? Dicho de otro modo, ¿a qué se presta la defensa de una escuela siempre brillante, aunque del todo ausente?

He aquí el punto de inflexión en que nos encontramos con el proyecto foucaultiano de una ontología crítica del presente.

En una célebre conferencia proferida por Foucault en 1978, en la Sociedad Francesa de Filosofía, el pensador se dedica a establecer los parámetros filosóficos en torno de aquello que venía practicando hasta entonces. Intitulado *¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)*, el texto –no incluido en los *Dits Et Ecrits* y, por extensión, tampoco en su versión brasileña– fue publicado originalmente en 1990. En Brasil, la publicación aislada se dio en el 2000.<sup>1</sup>

Uno de los pasajes más notables de la conferencia se refiere a la propia definición de crítica que Foucault defiende: una actitud frente a frente a los modos de gobierno que habían nacido en la Europa Occidental del siglo XVI. Para aquel que era ampliamente reconocido como el pensador de las relaciones de poder *versus* resistencia, lo que ahí se deslinda, extrañamente, no es el rechazo –en absoluto– al hecho de uno ser gobernado por otros, sino una inquietud permanente ante el acto de gobernar: “cómo no ser gobernado de esa forma, por ése, en el nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos” (Foucault, 1995b, p. 7).

He ahí el núcleo de las luchas de Foucault con su tiempo, que en gran medida continúa siendo el nuestro. A partir de un linaje filosófico que se remonta a la *Aufklärung* kantiana, el pensador francés aboga a favor de un uso público y libre de la razón; un uso entendido como un “[...] trabajo nuestro sobre nosotros mismos en tanto que seres libres” (Foucault, 1993, p. 16).

La ontología crítica foucaultiana no quiere ser ni una doctrina, ni menos un conjunto de contra-saberes, sino una actitud constante de sospecha en relación a aquello que somos o que, por exceso de convicción, nos acostumbramos a pensar que somos; en el caso educacional, guardianes de la retórica tan estereotipada como abstraccionista de la educación como progreso, emancipación y felicidad de masas.

La actitud crítica pregonada por Foucault, desembarazada de cualquier trazo

1 N.T.: En 1995, aparecieron dos traducciones al español: la de Jorge Dávila (Foucault, 1995a), con comentarios, división de secciones y subtítulos; y la de Javier de la Higuera (Foucault, 1995b), sin comentarios, pero que a diferencia de la primera, no omite la discusión final de la conferencia. He elegido la segunda de ellas, por parecerme más completa y fiel a la transcripción original.



de cientificismo o de su complemento inverso, el humanismo, ambos vigorosamente entrelazados en el proyecto escolar-civilizador moderno, podría sintetizarse de la siguiente manera: “[...] en lo que nos es dado como universal, necesario, obligatorio, ¿en qué medida es singular, contingente y debido a constricciones arbitrarias?” (Foucault, 1993, p. 15). Ahora, ¿cuáles prácticas sociales contemporáneas, sino las educacionales, han sido las responsables de llevar adelante aquellas cargas históricas tenidas como *universales*, *necesarias* y *obligatorias*, a título de una memoria selectiva de la Humanidad?

Enfrentar la existencia de este tedioso imperativo patrimonialista significaría -quizás- el traspaso germinal de nuestros modos de pensar y actuar hacia las nuevas generaciones; obstinados, no de transmitirles una herencia inapelable, sino de desmonumentalizarla por medio de su problematización sin tregua y, por consiguiente, de su reconstitución permanente.

En un pasaje memorable, Jacques Derrida evoca un modo de vinculación fiel, y al mismo tiempo, infiel a los que lo precedieron, y que se convirtieron en objetos de diálogo y, a menudo, de contestación para él. Se trata de la actitud atenta de un heredero.

Dice el pensador franco-argelino que la tarea principal del pensamiento -al cual, a nuestro modo de ver, contemplaría cualquier profesional de la educación en cualquier parte, y en cierta medida, en cualesquier condiciones fácticas- presupone comportarnos como sujetos libres frente a la herencia, la cual nos precede y, en rigor, no nos es posible escoger, sino vincularla de modo activo y autónomo. Eso porque

[...] esa misma herencia ordena, para salvar la vida (en su tiempo finito), reinterpretar, criticar, desplazar, o sea, intervenir activamente para que tenga lugar una transformación digna de tal nombre: para que algo ocurra, un acontecimiento, la historia, el imprevisible por-venir. (Derrida & Roudinesco, 2009, p. 12)

Para que la vida se mantenga en movimiento -sin importar en cual dirección-, corresponde a los contemporáneos una actitud ni de rechazo, ni de sumisión contemplativa frente a la materia heredada, que nos llega de manera fragmentaria, borrosa e insípida, sino la elección de preservarla viva por intermedio de su permanente recreación. Se trataría, por tanto, de reinsertar dicha materia en el juego ininterrumpido e inestable del presente, a fin de que no sea condenada al desuso, banalización e insignificancia. En suma: nos correspondería dejar para los que vienen aquello que, habiendo sido reconstruido enteramente por nosotros, ya nos fue dejado, en su momento, por aquellos que se fueron.

Ella [la herencia] gobierna dos gestos a la vez: dejar la vida en vida, hacer revivir, saludar la vida, “dejar vivir”, en el sentido más poético de lo que, por desgracia, se transformó en un eslogan. Saber “dejar”, y lo que quiere decir “dejar” es una de las cosas más bellas, más arriesgadas, más necesarias que conozca. Muy cerca del abandono, el don y el perdón. (Derrida &



Dejar. Dejar pasar. Dejar vivir.

He aquí, también, el *leitmotiv* filosófico y político de la embestida arqueogenealógica. Foucault es explícito al situar, en un sentido inverso, el blanco de sus proyectos: “Si la filosofía es memoria o retorno del origen, lo que yo hago no puede ser considerado, en ningún caso, como filosofía; y si la historia del pensamiento consiste en dar nueva vida a unas figuras casi borradas, lo que yo hago no es tampoco historia” (Foucault, 2002a, pp. 345-346).

Por consiguiente, otra filosofía, otra historia. De hecho, sus estudios, recopilados por él mismo como “[...] fragmentos filosóficos en talleres históricos” (Foucault, 1982, p. 57), pueden ser comprendidos como una interpelación obstinada de las maneras de escribir el presente a partir de determinados *universales*.

El pensador elige, entonces, el emprendimiento arqueogenealógico con la intención de abarcar tanto las discontinuidades como las arbitrariedades que van a la par del encadenamiento de reglas que, en la época, se imponen a todo aquello que es plausible pensar, decir y hacer con nosotros mismos. Más específicamente, se trata del conjunto de sentidos que regulan las vivencias posibles en las coordenadas del presente, en relación a las cuales todos y cada uno estaríamos posicionados, incluyendo los esquemas de conducción de la conducta, como también los efectos de contraconducta relativos a tales esquemas.

Problematizar el presente educacional, con Foucault, implica investigar no sólo de la contingencia, arbitrariedad y casuismo de las verdades escogidas en los intercambios con las nuevas generaciones, sino también enfrentar a la ingeniosidad de los efectos veridictivos de tal patrimonialización, los cuales redundan en la oferta perentoria y, al mismo tiempo, frágil de posibilidades de subjetivación a los más jóvenes.

Se trata, en una sola palabra, de despojar al presente de su replicación veridictiva/subjetivadora, garantizando, así, la conquista de un intervalo vital entre aquello que somos y que, al mismo tiempo, ya estamos dejando de ser.

De ahí la pertinencia de una ontología crítica del presente, como lo ha propuesto Foucault. Se trata de colocar el presente a trabajar –valiéndonos aquí, no de una analogía, sino más bien de un protoconcepto– al modo de la madera.

El léxico portugués reserva definiciones dignas de interés para los términos madera y trabajo. En el primer caso, se trata de un *tejido* retirado de los troncos y ramas principales de los árboles, empleado como material de construcción o combustible. En el segundo, la única situación en que el verbo trabajar se presenta como intransitivo remite a estar *en funcionamiento*, *funcionar*. Es el caso de los relojes, por ejemplo. Y es también el de la madera. Se dice que ella trabaja todo el tiempo. O sea, aunque retirada de su condición natural, ella es cualquier cosa que respira, que cruje, que chasquea, que se dilata y contrae, que se enfría y vuelve a generar calor, que produce fricción y genera combustión de –y en–

**AQUINO, Julio Groppa. La crítica educacional como rechazo...(Tradução) p. 361-373.**



si misma.

Al modo de la madera, el presente, en situación de trabajo, es decir, cuando es friccionado por el gesto de la problematización, se convierte en materia viva, en movimiento, que no reivindica compasión, sino el pleno derecho de continuar existiendo, sin importar el modo o bajo qué circunstancias. Tan solo una materia que reclama vida.

En este orden de cosas, la perspectiva general de problematización, con Foucault, nos insta a formular un contra-posicionamiento, no sólo posible, como inevitable, contra dos fuerzas predominantes en el gobierno del presente educacional. Dos fuerzas fastuosas. De un lado, sostenidas por fundamentos de orden marcadamente metafísico, y de otro, por efectos veridictivos responsables por la captura de los individuos en modelos identitarios predefinidos; modelos obliteradores de los infinitos modos de individuación en el cuadrante educacional.

La primera fuerza es aquella que encuentra su justificación en el mantra del *progreso* educacional, ya sea respecto a la libre iniciativa de los ciudadanos o, en última instancia, a la propia organización social de la nación. Su *approach* es explícitamente científicista, donde la educación se presenta como *locus* diseminador de incesantes novedades originadas en otras partes. *Pari passu* a las demandas socioeconómicas en vigor, sus adeptos predicán la exigencia de la innovación técnica, junto con la irreductibilidad de las reformas del mundo educacional, tratando de extraer de las tinieblas a la horda de individuos *ignorantes* que administran las prácticas *obsoletas* actualmente en uso, así como también a quienes por ellas son conducidos. En este sentido, su prontitud es la medida exacta de su menosprecio por las formas de vida que, bien o mal, se tienen en las escuelas, siempre reputadas como desfasadas en comparación a realidades más audaces, más eficientes y, por tanto, ejemplares. De ahí, el acento pragmatista-evolucionista de sus quehaceres.

La segunda fuerza, rival de la anterior, aunque ambas compartan la misión de superar las barreras del mundo actual, postula una actitud aguerrida de denuncia frente a los obstáculos del orden socioeconómico vigente y sus efectos deshumanizadores. Los educadores son convocados por medio de palabras de orden que no se plantean más en términos científicos, ni se insertan en un ideal de actualización profesional, sino más bien, que están comprometidas con forjar un supuesto bien común educativo que abarcaría a todos los involucrados. Para quienes suscriben esta perspectiva, se trataría de conducir a las masas educacionales –ahora no más *ignorantes*, pero sí *ingenuas y útiles*– a un estado de conciencia tal que ellas pudiesen levantarse, por su propia cuenta, contra las arbitrariedades de este mundo. A pesar de su compromiso manifiesto con un contexto supuestamente más *igualitario*, sus consignas cargan un fuerte acento doctrinario y, después de todo, hipertrofiado acerca de los quehaceres educacionales, dado que depositan allí las posibilidades de un quimérico ajuste de cuentas con la historia. Eso, bien lo sabemos, la educación jamás sería suficiente para llevarlo a cabo.

Lo que ambas fuerzas tienen en común es el presente como objeto de domesticación y, en última instancia, de rechazo, así como un futuro redentor como norte,



tratando de apresurarse en favor de realidades otras que fuesen capaces de suplantar las asperezas de un mundo tenido a veces como imperfecto, a veces como injusto. Para tales fuerzas, el presente educacional se hace salvo-conducto de una obstinada búsqueda de perfeccionamiento y progreso, por la vía de la tutela tecnocrática, en el primer caso, o por el heroísmo populista, en el segundo. En ambos, escasas transmutada en abundancia prometeica.

Ahora, no está demás recordar, con Foucault (1993, p. 15), que

De hecho, se sabe por experiencia que la pretensión de escapar al sistema de la actualidad para ofrecer programas de conjunto de otra sociedad, de otro modo de pensar, de otra cultura, de otra visión del mundo, no ha llevado de hecho sino a reconstruir las más peligrosas tradiciones.

Si, de acuerdo con la primera fuerza, la prospección del futuro es intrínsecamente evolutiva y adaptativa, la segunda, a su vez, porta una característica nítidamente correccional, no obstante su tenor restaurativo, teniendo al humanismo como punto de partida y de llegada. En ambos casos, es el sujeto como categoría universal que ahí se manifiesta, relegándose el presente a una ocasión –siempre insuficiente, pero no por eso prescindible– de reconciliación de todos y cada cual a una racionalidad que, desde nuestra fundación, nos constituiría; racionalidad de la que, por fuerza de la propia historia, nos habríamos desviado o ni siquiera aproximado todavía. En suma, el presente conmutado a veces en decadencia, a veces en mera dilación del destino humano idealizado, de modo opuesto, como pujanza, virtuosismo o, en fin, como perfección.

La escisión ético-política operada por ambas fuerzas termina por sedimentar una arraigada cultura metafísica en el seno de las prácticas educacionales, confinando la experiencia concreta de –y entre– sus protagonistas a una especie de anterioridad del propio vivir, cuya ventura residiría siempre en otras partes y a *posteriori*. El presente –empobrecido, rebajado e inerte– se convierte entonces en objeto de custodia, y, por eso mismo, blanco de desprecio o repulsión. Madera podrida, sin ruido, sin fricción, sin vida.

Así se forja, de extremo a extremo, una trascendencia tanto reactiva como demiúrgica consagrando modos despóticos de gobierno de si y de otros en el campo educacional; despóticos, porque son pocas las probabilidades de esquivar, ya que sellados por la anuencia de la gran mayoría, sino de la totalidad de sus operadores, forzosamente alocados en esta o aquella tradición discursiva –a veces en la triste condición de *funcionarios de la verdad*, a veces en la tristísima de *burócratas de la revolución*, en el tono de algunas proposiciones de Foucault (2002b), acerca de *El Anti edipo* de Deleuze y Guattari.

Mediante tal estado de cosas, donde la vulnerabilidad, el voluntarismo y el estancamiento de las ideas pedagógicas se confunden por completo, se torna inaplazable el cultivo de una mirada recalcitrante cuando se trata de operar la crítica del presente; una mirada alerta a las múltiples restricciones que el edificio educacional está, desde siempre,

**AQUINO, Julio Groppa. La crítica educacional como rechazo...(Tradução) p. 361-373.**



listo a decretar a sus ocupantes; una mirada capaz, incluso y en la misma medida, de generar modos de pensar y de actuar siempre en estado de disolución y permanente recomposición.

Nos toca, entonces, reconocer que, en las intermitencias de las tensiones operadas por ambas fuerzas motrices de los quehaceres pedagógicos contemporáneos o, más precisamente, en el vacío producido por las estridencias discursivas que ahí proliferan hasta el agotamiento, se instaura un breve intervalo crítico, al modo de aquel que Foucault exhortaba, a propulsar una fuerza de otra envergadura y de otro sustrato. Un éthos expansivo. Un éthos sin verdad, sin futuro y sin redención.

Para que sea posible una perspectiva más precisa de lo que ese éthos exige y faculta, recurro a un pasaje, a mi modo de ver, culminante del pensamiento educacional brasileño contemporáneo: el *Manifiesto por un pensamiento de la diferencia en la educación*, de Tomaz Tadeu (2003).<sup>2</sup>

En ocho breves páginas, el autor ofrece una especie de ábrete sésamo para aquellos que se disponen abrigar en el propio cuerpo la aventura de una vida 'otra' en el campo pedagógico. Empezando por los siete verbos encadenados que componen la abertura del texto: "Dispersar. Diseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestructurar. Deconstruir" (Tadeu, 2003, p.9).

En el pequeño mapamundi que Tomaz Tadeu ofrece, es como si el universo educacional figurase invertido, o mejor, se alzara de adentro hacia fuera a partir de movimientos excéntricos, metastásicos, floreciente. Allí no se anuncian lugares, sino intensidades. No hay concentraciones, sólo nervuras. Ninguna reconciliación, únicamente sobresaltos. Estiramientos atópicos, por decirlo de algún modo.

De entre todos los consensos pedagógicos destituidos por el *Manifiesto*, destaco sólo uno, el cual encierra toda suerte de trampas: el imperativo del diálogo y de la acción comunicativa en el trabajo educacional.

Refractario a un mundo reducido a la batuta habermasiana, Tomaz Tadeu se opone frontalmente a una *obligación al diálogo*, una vez que ella traduciría

[...] la fantasía de un mundo regido por la cordura, el consenso y la convergencia. La idea de diálogo reinstaura la presencia de la conciencia, la presencia del significado, la presencia de las buenas intenciones. El diálogo es un ideal de la hipocresía. La acción comunicativa es un delirio logocéntrico, una utopía de la comunicación transparente (TADEU, 2003, p. 11-12).

El "[...] derecho universal e inalienable a rechazar el diálogo" (Tadeu, 2003, p. 12) es entonces proclamado, a título de represalia al cliché según el cual aquellos que enseñan y aquellos a quien se enseña se mantendrían atados por vínculos de lenguaje

<sup>2</sup> N.T.: Todas las traducciones del texto de Tomaz Tadeu que aparecen en este artículo son de mi responsabilidad.



idealmente recíprocos, convenientes o, en última instancia, benévolos. Contrariamente a eso, se trataría de garantizar “[...] el disenso inconciliable, la diferencia irreductible, el desencuentro irremediable, la comunicación imposible” (Tadeu, 2003, p. 12). En una palabra: el desentendimiento como medio y fin del propio acto pedagógico.

Convengamos: defender el desentendimiento como principio de acción de la tarea educacional es un golpe mortal contra todo aquello que, desde la Modernidad, más nos empeñamos en ofrecer al mundo: la férrea tutela intelectual-moral de los más jóvenes, a título de su protección y cuidado.

Para que seamos capaces de dimensionar lo que suscita una defensa de la educación como desentendimiento, supongamos, por un instante, que los mensajes que un profesor emite no son, en absoluto, aquellos que sus alumnos decodifican. Eso no quiere decir que el reino conversacional pedagógico estaría estructurado de acuerdo con significaciones siempre idiosincráticas, como tampoco se trataría de un diálogo irremediamente fracturado o, en última instancia, babélico, solamente contenido por la padronización lingüística o por el valor de uso de los intercambios específicos entre los hablantes. Jamás, por lo tanto, rebajar los acontecimientos discursivos al tamiz reduccionista de los psicoanalistas o de los semiólogos, ambos reputados por Foucault (2002b, p. 386) como los “[...] tristes técnicos del deseo [...] que registran cada signo y cada síntoma, y a quienes les gustaría reducir la organización múltiple del deseo a la ley binaria de la estructura y de la carencia”.

Supongamos, también con Foucault, que las palabras no operan como correspondientes a veces más, a veces menos precisos de las cosas que describen, y que la faena del pensamiento no sería, jamás, la conversión de una realidad a otra, según los dictámenes de una lógica representacional guardados bajo siete llaves por la narrativa pedagógica convencional.

Imposible no estar de acuerdo con Deacon y Parker (1998, p. 151)<sup>3</sup>, cuando afirman que

[...] la práctica de enseñar no se debe dirigir a una oferta de verdades o de nuevos conocimientos, sino, a un cuestionamiento de las verdades existentes [...] Ella debe estar centrada en nuestras cambiantes formas de sujeción, en nuestra existencia relacional, y en las fuerzas, prácticas e instituciones que construyen nuestras identidades en nuestro nombre.

Lo que está en cuestión en una sala de clases, cuando es atravesada por algún vigor crítico, tal como Foucault lo supone y defiende, no es, en absoluto, la reapropiación de aquello que, acumulado por el tiempo, quedaría como verdadero o necesario –letra muerta, en una palabra–, sino el tipo de problematización que, en el presente, dedicamos a esa materia, restituyéndole la facultad de cosa viva. Madera, en definitiva, cuyos nodos y venas no consistirían en una expresión estática del pasado a reverberar una supuesta

3 N.T.: Traducción es mía.



configuración esencial que nos cabría llevar adelante, sino en núcleos de fuerza a emanar signos tan disruptivos como generativos, los cuales demandan un tipo de apropiación no contemplativo, no imitativo y, por lo tanto, no vegetativo.

Digámoslo sin más preámbulos: el grado de dificultad de la tarea es enorme. Y, no obstante, es llamativo el hecho de que para aquellos desinteresados por el *modus operandi* de este tipo de pensamiento no metafísico, los esfuerzos ahí llevados a cabo terminan, muchas veces, por ser interpretados –sea por mero gusto, sea por aversión a los presupuestos que allí están en juego– como *laissez-faire* expresivo y, en última instancia, como un enredo argumentativo, o sea, absolutamente contrario de lo que es. Ahora bien, una experiencia de esa calidad es antagónica a la palabrería pedagógica convencional, por medio del rechazo, en acto y sin tregua, de la búsqueda fracasada de legitimación y de consenso, encubriendo un emprendimiento teóricamente miserable, y peor aún, siempre domesticador de las interpelaciones del presente.

En el campo educacional, las embestidas de tono no metafísico se orientan en un esfuerzo por crear un *topos* existencial tan esquivo de los regímenes de verdad allí en circulación, como generador de modos y estilos de pensamiento recalcitrantes, y sobre todo, no previsibles. Se trata del trabajo de crítica sistemática en torno de lo que se es; jamás como revelación, o mucho peor, como una prueba de fe. En fin, autocreación.

Aquí, la palabra gana otro estatuto: ni conjuntivo ni disyuntivo, sino, interpelante y, a fin de cuentas, autofágico. Palabra-ruminación. Palabra-combate. Combate empeñado tan sólo en excavar los cimientos, jamás en levantar otros; combate cuyas conquistas son siempre provisionarias, siempre titubeantes, siempre por rehacerse. Madera que late, que susurra, que trabaja sin cesar.

Por eso, sus artífices –pocos, ciertamente– sueñan con paisajes inéditos y deformes, a la espera de quienes tengan el coraje suficiente, para que juntos puedan tallarlos con las propias manos. Desgraciados por excelencia, se nutren de ideas errantes, ya que no se doblegan al juego farsante del progreso o de la compensación humana. Para ellos, la historia no es más que expansión súbita, y la vida, puro enigma. Con ellos, el engranaje del mundo se mueve a costa de gestos intempestivos, y nada más. Su estrategia, cuando están en posesión de la palabra, es tan sólo la de un inconformismo distópico, por lo que son acusados de irascibles, intemperantes y, a veces, inconsecuentes. Luchan, sin tregua, contra la penuria intelectual que se propaga en el panorama educativo, pero solamente aspiran a la prerrogativa del pensar libre. Amistad intelectual es todo lo que ofrecen a sus interlocutores. Quieren observar el flujo continuo de los acontecimientos y en ellos buscar y extraer alguna voluntad de ficción para el tiempo presente, más allá de toda metafísica, de toda teleología, de toda condena. Con Foucault (1995a, p. 7), quieren solamente no ser gobernados “[...] de esa forma y a ese precio”.

De ahí que los acuerdos conversacionales en el aula, lejos de cualquier apego a verosimilitud y autenticidad, remitirían solamente a composiciones inconexas, contingentes, fluctuantes, liberadas de cualquier voluntad de persuasión y, por tanto, sujetas a una miríada



de efectos.

En este orden de ideas, la enseñanza se convierte en una operación antagonista de los juegos especulares de acción-reacción a los estímulos comunicativos operados por uno sobre el otro, y viceversa. Ni información, ni esclarecimiento, ni menos aculturación, la enseñanza consistiría en un gesto más cercano al derrame, al disenso y, finalmente, a la soledad; éstas son las condiciones del propio trabajo de existir, cuando es entendido como fabricación de una minúscula y anónima obra de arte, tal como Foucault tanto lo evocaba.

Así concebido y experimentado, el presente educacional alcanza, al fin, su punto de agotamiento y, quizás, de cambio. El sueño de la transparencia comunicacional y de la reciprocidad dialógica cae por tierra. Un *delay* bello y trágico se instala en la interlocución entre los más viejos y los más jóvenes, ya que las respuestas que se les ofrecen pasan a ser asimétricas e incongruentes con las preguntas que las generaron, ya que fueron despedazadas por aquellas. La voluntad de saber se convierte en un espacio vacío y sediento, entre lo que ya sabemos, lo que sospechamos y lo que podemos llegar a saber, sin jamás sospecharlo. Ya no es un *éthos*, sino un *pathos* lo que puede estallar del encuentro entre profesor y alumno; ahora en adelante, dos criaturas del ahora, ahora y ahora.

Un *pathos* obstinado por modos de pensamiento breves, brevísimos, aferrados no a la conservación del mundo y sus miserias, sino a su reinención radical que, lo queramos o no, vendrá, sin embargo no por nuestras manos, desafortunadamente. Pero vendrá impávida, tranquila, infalible y apasionadamente.

Y si Caetano Veloso (2003, p. 173)<sup>4</sup> tuviera alguna razón no sólo poética, tendremos entonces que admitir, por un esfuerzo filosófico deliberado, que “[...] aquello que en ese momento se revelará a los pueblos / sorprenderá a todos no por ser exótico / sino por el hecho de haber estado siempre oculto / cuando habrá sido lo obvio”.

Sí, es de la memoria de un futuro del presente de lo que se trata. Solo de eso. Y es de ese tiempo insospechado que lo obvio, no lo exótico, emite sus señales. Lo obvio, siempre oculto, no obstante siempre obvio. Por lo tanto, visible. Infinitamente visible.

Todo es estar atento y, quién sabe, fuerte.



---

4 N.T.: Traducción es mía.

Deacon, R., & Parker, B. (1998). Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? en L. H. d. Silva (Ed.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 138-153). Petrópolis:: Vozes.

Derrida, J., & Roudinesco, E. (2009). *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.

Foucault, M. (1982). Mesa redonda del 20 de Mayo de 1978, en M. Foucault, *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. (pp. 55-79). Barcelona: Editorial Anagrama.

Foucault, M. (1993). Un inédito: ¿Qué es la Ilustración? (Presentación de Antonio Campillo). *Daimon Revista Internacional de Filosofía*(7), 5-18.

Foucault, M. (1995a). Crítica y Aufklärung. ["Qu'est-ce que la Critique?"]. *Revista de Filosofía-ULA*(8), 5-30.

Foucault, M. (1995b). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*(11), 5-25.

Foucault, M. (2002a). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2002b). Prefacio. In J. V. y F. Álvarez-Uría (Ed.), *Obras Esenciales, Volumen II - Estrategias de poder* (pp. 385-388). Barcelona: Paidós.

Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tadeu, Tomaz (2003). Manifesto por um pensamento da diferença em educação, en S. Corazza y T. Tadeu, *Composições* (pp. 9-17). Belo Horizonte: Autêntica.

Veloso, C. (2003). Um índio. In E. Ferraz (Ed.), *Letra só* (pp. 172-173). Sao Paulo: Companhia das Letras.



© Autor, com identificação do direito de primeira publicação da Revista Kalagatos.

AQUINO, Julio Groppa. La crítica educacional como rechazo a la metafísica pedagógica. Trad. Patricio Lepe-Carrión. *Kalagatos*, Fortaleza, v. 14, n. 2, 2017, p. 361-373.

Recebido: maio de 2017.

Aprovado: julho de 2017.

**AQUINO, Julio Groppa. La crítica educacional como rechazo...(Tradução) p. 361-373.**

