

**LA (IM)POSIBILIDAD DE EDUCAR HOY
LA CONDICIÓN PARADIGMÁTICA DE LA EDUCACIÓN
EN CONTEXTOS ACTUALES**

***THE (IM) POSSIBILITY OF EDUCATING TODAY
THE PARADIGMATIC CONDITION OF EDUCATION IN
CURRENT CONTEXTS***

ALEJANDRO RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
Investigador independiente, México
arrsdb@gmail.com

RESUMEN:

La educación hoy en día, en el encuadre de las ciencias interesadas en el estudio del poder simbólico diseminado en el cuerpo social a partir de artefactos vinculados al poder y vinculantes a la individualidad de cada ciudadano, requiere un repensar el mapa conceptual y las implicaciones sociales de una relectura del evento aprendizaje. Situación que se muestra casi imposible de lograr: educar al ciudadano en y desde el poder y el saber en una perspectiva agambeniana de la vida nuda, la posibilidad como horizonte y la benevolencia como factores teóricos de relectura del hecho educativo en contextos más allá de la posmodernidad donde el pensamiento-comunidad-éxodo posibilitan una educación hoy en el misterio del tiempo y la precariedad de la vida. El presente es una reflexión teórica sobre la educación, los artefactos de poder y cuatro condiciones plausibles para el ciudadano de hoy.

Palabras clave:

Bioeducación, artefactos, precariedad, nuda vida, posibilidad.

ABSTRACT:

Education today, in the framework of sciences interested in the study of symbolic power disseminated in the social body from artifacts linked to power and binding

to the individuality of each citizen, requires a rethinking of the conceptual map and the social implications of a rereading of the learning event. Situation that is almost impossible to achieve: educating the citizen in and from power and knowledge in an Agambenian perspective of naked life, the possibility as a horizon and benevolence as theoretical factors for rereading the educational fact in contexts beyond the postmodernity where thought-community-exodus enable an education today in the mystery of time and the precariousness of life. The present is a theoretical reflection on education, artifacts of power, and four plausible conditions for today's citizen.

Keywords:

Bioeducation, artifacts, precariousness, bare life, possibility.

ENCUADRE

Antes se consideraba al estudio como el trampolín que catapultaba a mejores oportunidades de triunfar en la vida pero, en cuanto a la sociedad del conocimiento, en las últimas décadas se corrobora la evolución a un capitalismo neoliberal del conocimiento que parece favorecer: los resultados más que los procesos de aprendizaje, la estandarización del conocimiento más que la personalización de las experiencias de aprendizaje, la legislación y monetarización de la enseñanza más que la inspiración y el gozo del aprendizaje, las competencias laborales más que las competencias para la vida; los incrementos de matrícula más que la cultura escolar como causa de cambio y no como efecto del cambio. Tal pareciera que la verdad falseada se inocula en la frase de “así es, así fue y así será” y cristaliza el poder simbólico diseminado en la totalidad del cuerpo social: la bioeducación.

La educación desde siempre tiene aristas políticas pues en su haber aglutina saberes, técnicas y tecnologías que, a lo largo de la historia, se han empleado para alcanzar objetivos políticos. Baste mencionar el nacimiento de las escuelas eclesíásticas, las universidades, los sistemas estatizados de formación del ciudadano liberal, la privatización de la educación como expresión de mercado. A juicio del autor, parece que un modelo de administración de libertades funciona hoy en nuestro país: la educación parece un producto de competencias para los sistemas de producción y reproducción; parece que el discurso del gobierno en turno propone un acceso a la educación en todos los niveles con tintes de control del futuro votante pensando en la cantidad de votos cautivos más que en la calidad, pertinencia o actualidad de lo aprendido haciendo de la libertad una condición funcional de un modelo de avasallamiento y desfondamiento de lo educativo.

La acción educativa que permita “extraer” —*educere*— la parte menos visible y menos mercantilizada de la persona, que recupere la riqueza multifacética de una vida humana, que admita que educar nunca pierde de vista el fin y los medios que se han de poner en juego para lograr el cometido. La acción educativa que exige pericia, paciencia, *expertise* en humanidad pues es una vida humana

la que es confiada a la ardua labor de “cultivarle” hasta hacerle la mejor versión de él o ella misma, sin descuidar los contextos propios y las condicionantes culturales que le circundan, parecen hoy necesitar de una reflexión que aporte elementos para desmontar dispositivos legitimadores del poder.

El concepto *dispositivo*, desde la perspectiva de Agamben (2015), “nombra aquello en lo cual y a través de lo cual se realiza una actividad pura de gobierno (entiendase en sentido no estatal) sin ningún fundamento en el ser [...] siempre deben implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben producir su sujeto” (pág. 21). Dispositivo es, literalmente, “cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (pág. 23).

Nos preguntamos, pues: ¿Cuáles serían algunos presupuestos considerados como dispositivos de una *bioeducación* cuando la totalidad de las relaciones educativas están fusionadas políticamente? ¿En qué condiciones se puede hablar de *bioeducación*?

INTRODUCCIÓN

El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y se inscribe en una relación de poder. Como tal, resulta del cruce de relaciones de poder y de relaciones de saber en un contexto de subjetividad (Agamben, 2015).

PRESUPUESTO UNO. PODER: INUNDAR LOS PROYECTOS VITALES HACIÉNDOLES CREER LA UTOPIA PERSONAL

El poder es la capacidad de conducir a las conductas, de hacer circular a la gente por un camino determinado, sin por ello ejercer algún tipo de violencia. El poder es una fuerza que en esencia es productiva, puede conseguir la conversión del espíritu y el encauzamiento de la conducta de los individuos (Sossa Rojas, 2012).

Un poder que tiene como objetivo gestionar la vida necesita mecanismos permanentes y reguladores. Un poder así más que desplegar prohibiciones y represiones, necesita clasificar, medir, jerarquizar y excluir, teniendo como parámetro la norma, es decir, estableciendo estrategias de normalización. El aprendizaje transformador, según Davis, implica la autorreflexión crítica de los supuestos profundamente arraigados y la validación de las propias creencias al compartir experiencias y percepciones de y con los demás, en el caso nuestro, este rasgo lo aporta la propuesta lonerganiana de autoapropiación (Rodríguez, 2018a). También implica la capacidad de interpretar las experiencias pasadas desde un nuevo conjunto de expectativas sobre el futuro, dando así nuevas perspectivas de significado a esas experiencias. Para que tenga sentido, el aprendizaje requiere que se incorpore nueva información en marcos de referencia simbólicos críticos y desde pedagogías que alimenten y se alimenten de la criticidad frente a una violencia que lastima pero no destruye, parece creadora, es productiva:

Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del *habitus*, que produce prácticas conforme a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de “informar” duraderamente a los receptores), es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el *habitus* análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la Acción Pedagógica es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga (Bourdieu, 1977, pág. 73)

El *habitus* es creación y es dispositivo creativo pues es la introducción de arbitrarios, de verdades, en el individuo. Esta penetración-transmisión de un sistema de arbitrarios culturales que configuran el mundo, que definen lo verdadero y lo no verdadero, es el ejercicio del poder, pues deja las relaciones de fuerza tal y como están. Para Foucault (1992) existe una economía política de la verdad, la “verdad” está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen; está sometida a una constante incitación económica y es objeto bajo formas diversas de una inmensa difusión y consumo; es producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos aparatos políticos o económicos. No hay verdad última de las cosas, sino funcionamiento de verdades ficticias (Castro Orellana, 2008).

La ola de violencia, corrupción, impunidad cada vez menos oculta a la sociedad de la imagen hacen del poder la posibilidad del lazo social, es decir, por las relaciones de fuerza y la imposición de “unos” sobre “otros”, liga a los individuos con una autoridad que solo existe como tal cuando es otorgada por los dominados cuando éstos la constituyen, la aceptan, cuando éstos se atan a ella sujetándose a un mundo donde la mayor fuerza ejercida está en cualquier uso de poder de violencia simbólica (Moreno, 2006, pág. 3).

La sociedad mediática y mediatizada, donde el individuo está dispuesto a sacrificar lo privado y lo personal por la fama momentánea en los medios electrónicos al aparecer con “originalidad” expuesto en las redes con el efímero minuto de fama y el número de seguidores virtuales cuyo precio es la anulación de quien no es popular ni es “famoso” en las redes, es una situación que se presenta de continuo y esconde la incapacidad de socialización adecuada pues aunque aparentemente pretende altos niveles de audiencia, en realidad es un vaciamiento del poder del ciudadano. Paradójicamente, la fuerza del poder se multiplica exponencialmente cuando su presencia está ausente.

El poder aparenta nunca estar en operación, pero siempre deja sentir sus efectos, baste recordar en el contexto mexicano le llamada reforma peñanietista que enarbola en el ejercicio sutil del poder frente al colectivo magisterial pero que sus efectos reales golpearon con sutileza y constancia la estructura misma de la educación en México: la parafernalia social del espectáculo del poder aparejado al discurso funcional que le necesita y al que legitima (Foucault, 1992).

PRESUPUESTO DOS. SABER: SOCIEDAD MERCANTILIZADA DEL CONOCIMIENTO

Dicha sociedad procura a quienes más medios económicos pueden acceder a mejores fuentes y estímulos de conocimiento generando así un nuevo modo de explotación de los que menos acceso tienen porque el mercado de la educación ignora la sutil diferencia entre el cómo aprender y qué necesitan conocer (Montero & Gewerc, 2018). Tal parece que crear la verdad significa crear la mentira de un discurso que falsea las relaciones de fuerza de una “educación de calidad para todos en todos los niveles educativos” donde el poder seduce a la masa juvenil votante con el artefacto del acceso subsidiado por un estado benefactor frente a la herencia de un estado liberal. La verdad desprovista de contenido óntico es producto de las relaciones de poder, de las estrategias sociales por mantener el poder.

La mercantilización del conocimiento se percibe como discurso que va profundizando aún más la brecha entre los no favorecidos en el acceso a los espacios de generación de conocimiento y los que sí, agudizando que sepan menos, puedan menos o quieran menos frente a los que pueden, tienen o quieren más posibilidades de acceso al conocimiento brindándoles una ventaja en todos los ámbitos profesionales y sociales. La educación de calidad es un derecho universal y una obligación inalienable de los Estados pero no es posible para países en vías de desarrollo brindar a todos y en todos los contextos dicho derecho pues la globalización de nuestros días “ha sido testigo de prosperidad creciente al mismo tiempo que de desigualdad creciente” (Deaton, 2015: 21).

El aprendizaje que se propone en la formación de un sujeto requiere algunos rasgos de aprendizaje transformador propuesto por Davis (2006), que implica la adquisición de conocimiento que interrumpe el aprendizaje previo y estimula la remodelación reflexiva de las estructuras profundamente arraigadas de conocimiento y creencias previas, ello va más allá de la disciplina como forma de ejercicio del poder que tiene por objeto los cuerpos y por objetivo su normalización. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar cuanto a una población que se quiere regularizar. “La disciplina ‘fabrica’ individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 1998, p. 175).

En otras palabras, por medio de la disciplina se puede enseñar a los sujetos para que sean útiles y “El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido” (p. 32). Por tanto, la disciplina busca fiscalizar y controlar la conducta, sus comportamientos, sus aptitudes, sus preferencias, a través de diferentes formas. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas” (p. 141).

Un poder blando, un artefacto legitimado en el doble flujo de quien lo ejerce y quien lo acepta (Bauman & Bordoni, 2016) permite considerar el cuerpo ya no como un “envoltorio”, sino un protagonista de las sociedades modernas, una expresión y emblema de libertad, identidad, belleza, salud, prestigio, perfección, etc. El físico pasa a ser una valiosa materia manipulable para la persona que lo encarna. Igualmente, “La ‘subjetividad’ del ‘sujeto’, o sea su carácter de tal y todo aquello que esa subjetividad le permite lograr, está abocada plenamente a la interminable tarea de ser y seguir siendo un artículo vendible. La característica más prominente de la sociedad de consumidores -por cuidadosamente que haya sido escondida o encubierta- es su capacidad de transformar a los consumidores en productos consumibles” (Bauman 2007: 26).

CONDICIONES

Cuerpos y nuda vida primera condición

La labor educativa es, pues, un reto que provoca acercarse al ser humano en su vida misma en actitud casi reverencial pues el ser humano es, en sí mismo, más misterio que problema. Heurísticamente hablando el problema “ser humano”, puede ser complejo pero resoluble, metodológicamente afrontable pero con la tentación de ser reducido al positivismo científico, temporalmente narrado pero siempre el inacabado que puede ser abordado pero parcialmente resuelto. Hoy, como hace siglos, seguimos preguntado por lo humano de lo humano, por las narrativas que develen el misterio, por los métodos que aborden el problema, pero que siempre queda el velo de lo inabarcable, del quizá, de la posibilidad.

El cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social desde lo más individual. Hoy, parece que estamos pasando de la belleza, la delgadez y la juventud como sistema normalizador imperante, al de un cuerpo que es poseído para tener relevancia, respeto o reconocimiento: se es capaz de sacrificar salud, fama, privacidad por ser relevante en las redes y la medida de dicha relevancia es el número de seguidores o de likes que pueda tenerse para reciclar y perpetuar el modelo de obediencia a los sistemas de poder. El cuerpo como construcción cultural, en esta época hay que manipularlo para venderlo. Es un objeto palpable que posee influencia y por lo tanto se lo comercializa.

Aunque el cuerpo encarna un pequeño poder, un micro-poder; este micro-poder está en relación con otros micro-poderes, y esta articulación se hace palpable en diversos campos, por ejemplo: en la red social, en la economía “verde”, en el movimiento “de calentamiento global”, entre otros. De las relaciones de los micro-poderes, resulta la creación de normas, estipulaciones, acuerdos, que involucran al cuerpo y a la sociedad. Esto entraría en correspondencia con una nueva forma de disciplinamiento del cuerpo sugerida, enseñada y reproducida por distintos discursos y medios. Es decir, el término imagen corporal, que pertenece al

terreno de lo abstracto, es una construcción simbólica que se ha vuelto valiosa e instrumental, esto a través de los cambios en la edificación del cuerpo como hecho subjetivo mediante el cual el individuo moderno se concibe a sí mismo, y que se reflejan en las transformaciones de los discursos sobre la apropiación y la importancia de la relevancia en las redes sociales (Sossa Rojas, 2012). Esto se va haciendo factible, en gran medida, por el proceso de disciplinamiento, vigilancia y normalización al que nos vemos sometidos desde que nacemos en una determinada sociedad y que poco a poco nos va constituyendo como sujetos.

Agamben (2004) plasma lo que considera como *nuda vida*:

Aquello que llamo *nuda vida* es una producción específica del poder y no un dato natural. En cuanto nos movamos en el espacio y retrocedamos en el tiempo, no encontraremos jamás —ni siquiera en las condiciones más primitivas— un hombre sin lenguaje y sin cultura. Ni siquiera el niño es *nuda vida*, al contrario, vive en una especie de corte bizantina en la cual cada acto está ya revestido de sus formas ceremoniales. Podemos, en cambio, producir artificialmente condiciones en las cuales algo así como una *nuda vida* se separa de su contexto: el “musulmán” en Auschwitz, el comatoso, etcétera (pág. 18).

La idea de *nuda vida*, de una vida separada de todo contexto, a través del lenguaje permite que se muestra en el impulso que crece y hace crecer lo vivo en comunidades específicas actuales —millenials, centennials, etc.— que aunque sean generacionales, no por ello dejan de ser parte de un discurso político que quizá den pautas de posible recuperación de la humanidad del sujeto (Agamben, 2014, pág. 15).

Misterio del tiempo y precariedad segunda condición

Analizando la realidad educativa en Latinoamérica, me parece que, en general, nos hemos quedado con la historia narrada, hemos diluido la dimensión del misterio del tiempo en la educación. Preocupados por estándares internacionales de calidad, al sujeto que se educa se le ha marcado el momento de inicio de cursos y término de ellos, se ha provisto de curriculums y planeaciones, se le ha estandarizado en las evaluaciones y las pautas de aprovechamiento, pero se le ha negado sistemáticamente su posibilidad de ser, su despliegue subjetivo de aprendizaje pues educar, en el sentido humanista del concepto “no se trata de la línea homogénea e infinita del tiempo cronológico (representable pero vacía de toda experiencia), ni del instante puntual e impensable de su fin. Por el contrario, se trata de un tiempo que crece y apremia dentro del tiempo cronológico y lo trabaja y transforma desde el interior [...] es en cambio el tiempo que nosotros mismos somos” (Agamben, 2015, págs. 59-60). Misterio del tiempo entendido como riqueza, como profundidad, como novedad que se devela en la praxis que implica una transformación integral de nosotros mismos y de nuestro modo de vivir; del ser “cultivados” a ejemplo, metafóricamente hablando, del campesino que respeta, porque sabe, los ritmos de crecimiento propios y las posibilidades de éxito por el logro obtenido, no sólo por la cantidad de producción (Gadamer, 2004).

Misterio del tiempo que, aunado a la experiencia de amistad, requiere abordar la educación como la fuerza vital que se recupera en la precariedad de lo penúltimo porque lo último se realiza en lo penúltimo sin contraposiciones, es el ya de la realidad subjetiva actuante pero el todavía no de la potencialidad y posibilidad de la persona. Es la dinámica más allá del tiempo cronológico, es la aproximación a la vida humana emancipada de las estructuras sociales de orden y etiqueta social, es la experiencia de quien se decide, o lo arrojan, a vivir su vida subjetiva en la radical realidad de su mismidad: es lo que su cuerpo biológico le dice lo que es, es lo que es a partir de su percepción de sí y del mundo introyectado, es y decide ser lo que su conciencia le dice. Y es este el punto donde, a mi entender, se juega todo el evento educativo.

Tiempo-precariad conforman el presupuesto de lo irrepitable de cada acción intencionadamente educativa. Cada evento educativo es único cuando se logra la reducción a la nuda vida de quienes están en interrelación intencionadamente educativa. No basta salvar el discurso que normativiza modos de ser políticamente regulados, quizá a través de un lenguaje de inoperancia que pueda rebasar esa limitante de una educación con adjetivos que son más alineación de la vida que garantes de la misma —calidad, escuela al centro, docente como gestor, alumno como punto focal—.

Me parece que un primer elemento en ese lenguaje de inoperancia es lo que Aristóteles, en *De philosophia*, propone al distinguir aquello que es propio de la enseñanza, esto es: se genera en los hombres a través de la escucha; el misterio se experimenta cuando el intelecto mismo sufre una iluminación, una impresión, pero no una enseñanza (fr. 15) (Agamben, 2016, pág. 22). Cuando los proyectos vitales de los sujetos son inundados de la permanente racionalidad con la presencia de discursos que olvidan la parte contemplativa del aprender, cuando no valorizan la inoperancia de una enseñanza que requiere procesos internos de apropiación, es cuando los discursos legitiman la asimilación de la calidad educativa considerada como procesos, procedimientos, evaluaciones, como utopía personal y el proyecto de hombre-empresa se arraiga en la naturaleza del individuo competente laboralmente. El círculo es cerrado y repetible: educo para la calidad, evalúo estándares de calidad, promuevo a quien es competente, laboralmente se mantiene el competente en labores taylorianas cuyo fin es evitar el control sobre tiempos de producción: enajenación del sujeto, uso político de la vida buena, negación de la nuda vida.

Horizontalizada la experiencia educativa, hoy sólo podemos acceder al tiempo cronológico de la fuerza vital siendo “educada”, según Agamben, a través de una historia lineal y homogénea del tiempo cronológico -grados, niveles educativos marcados como reglamentarios para aprender, deber del Estado de garantizar el acceso a estos niveles- donde el misterio del tiempo que ubica la legalidad y la legitimidad del derecho del individuo se ha extinguido (Agamben, 2016, pág. 13).

El exceso de legalidad anula los elementos de legitimidad en el acto educativo, lo horizontaliza, lo deja vacío de contenido significativo aunque cabal en la forma pedida (discurso de calidad, discurso de inclusión, discurso de profesionales

en el aula). No es el sujeto quien es el centro, es la invención de un hecho educativo aséptico avalado como verdadero, no hay historicidad, no hay persona concreta. Cuando la vida se muestra como ajena porque es objetivada, hablamos de la extinción del misterio del tiempo en el hecho educativo y en su inexorable curso, la existencia, que parecía al inicio tan disponible, tan rica en posibilidades pierde poco a poco su misterio que sólo puede ser relatado, se ha consumido íntegramente en una historia, se encierra por siempre en una imagen: la del líder que focaliza todo, la del maestro luchando por sus derechos en medio de la calle, la del alumno de zonas marginadas que en video narra que no quiere estudiar, no entiende la utilidad del mismo y pierde “su tiempo” en un empeño ya frustrado antes de afrontarlo, la del edificio desmantelado o inoperante porque los recursos económicos los ha engullido el político rapaz, la del sindicato y sus líderes mostrados en los medios como la causa diabólica de los fracasos del poder político por educar con calidad a sus ciudadanos (Agamben, 2016, pág. 17).

La bieducación requiere de un constructivismo deconstructivo, si es posible hablar de ello, como dispositivo que se apoya en el lenguaje. Baste recordar la brecha entre los discursos de campaña con las realidades cumplidas por líderes que se presentan como encarnación del *Gólem* y que muestran prontamente su consistencia de barro en las acciones de protección de quienes deciden proteger.

Siguiendo a Agamben (2016), vivimos la realidad de lo *precario* de todo hecho educativo formal. Es decir: 1). «Precario» porque se obtiene a través de una plegaria (*praex*, una petición verbal, diferente de *quaestio*, petición que se hace con todos los medios posibles, aun violentos), y por ello es frágil y aventurado. Precario si quiere mantenerse en una relación justa el misterio de la totalidad del ser humano (pág. 15); 2) Hecho que es un posicionamiento identitario más que una realidad óptica (baste ver los perfiles de los últimos secretarios de educación de nuestro país, las reformas educativas, los Planes Nacionales de Desarrollo, etc.); 3). Hecho educativo como expresión vital. Es la dimensión política que pretende la acción intencionadamente ejercida donde se buscan cuotas de humanidad que favorezcan la fuerza vital, lo cual es la *condición paradigmática de la educación* (posible y útil, necesaria e irrenunciable).

AMISTAD BENEVOLENTE, PRIMER ELEMENTO DE ESTA CONDICIÓN PARADIGMÁTICA

Apoyado en la lectura que de Aristóteles hace Agamben (2015), en su texto ¿Qué es un dispositivo?, hablar de amistad como condición paradigmática de la educación supone que: a) hay una sensación del ser puro que es en sí misma agradable; b) hay una equivalencia entre ser y vivir, entre sentirse existir y sentirse vivir; c) A esta sensación de existir es inherente otra sensación que tiene la forma de un con-sentir la existencia del amigo. Esto significa que la amistad tiene un rango ontológico y, a la vez, político; e) Por ello el amigo es otro sí mismo, un *héteros autós*. ***El amigo no es otro yo, sino una alteridad inmanente en la mismidad, un devenir otro de lo mismo.*** En el punto en el que el yo

percibe su existencia como agradable, su sensación está atravesada por un sentir que la disloca y deporta hacia el amigo, hacia el otro mismo. ***La amistad es esta desobjetivación en el corazón mismo de la sensación más íntima de sí.***

Las implicaciones educativas de la amistad, me parece, pueden ser delineadas: amistad que se manifiesta como benevolencia cercana, recíproca; apoyo en los momentos decisivos de la vida; instrumento a través del cual el hecho educativo se traduce en operatividad que exprese el bien que se procura y el bien que se desea, es decir: acción oportuna y apreciación sincera, encuentro personal honesto y transparente, confianza mutua que facilita comprensión y convivencia, optimismo y alegría (Rodríguez, 2018). La amistad como elemento de condición paradigmática es útil pues la comunidad humana se define en lo esencial a través de una convivencia que no está definida por la participación en una sustancia común, sino por un compartir puramente existencial y sin objetivación. Los amigos no comparten algo (un nacimiento, una ley, un lugar, un gusto): ellos mismos son los que están compartidos por la experiencia de la amistad. Amistad es lo que precede a toda partición y lo que constituye la política del vivir mejor es esta partición sin objeto, este con-sentir original (Agamben, 2015, págs. 46-51).

Aquí recurrimos al análisis de amistad que plantea Aristóteles, siguiendo a Agamben (2016), ¿Qué es la amistad sino una proximidad tal que no es posible hacerse de ella una representación ni un concepto? Reconocer a alguien como un amigo significa no poder reconocerlo como «algo». La amistad es necesaria en la intencionalidad del hecho educativo e irrenunciable en el proyecto de vida mejor como fin social de la educación formal. La amistad permite percibir la experiencia vital de confianza mutua, y como resultado, se destaca el nivel de conciencia que pide la validez de vivir y trabajar juntos en proyectos compartidos, que es una introducción efectiva a una socialización humanizadora (Rodríguez, 2018).

PEDAGOGÍA DE LA POSIBILIDAD, SEGUNDO ELEMENTO DE ESTA CONDICIÓN PARADIGMÁTICA

Aprendizaje como forma de vida, “un modo de vida que, en cuanto se adhiera estrechamente a una forma o modelo del que no puede separarse, se constituye posibilidad palpable” (Agamben, 2014, pág. 137). Con el término forma-de-vida se entiende una vida que no puede separarse nunca de su forma, es una vida que, en su modo de vivir, se juega el vivir mismo y a la que, en su vivir, le va sobre todo su modo de vivir. Agamben se refiere al hombre que viene en términos de una “singularidad pura”, de un cual sea que “no tiene identidad, ni está determinada respecto de un concepto, pero no es simplemente indeterminada”, sino que es determinada sólo a través de su relación con la idea de “la totalidad de sus posibilidades” (Agamben, 1996, pág. 43).

¿Qué significa esta expresión? La vida humana, donde modos, actos y procesos singulares del vivir no son nunca simplemente hechos, sino siempre y sobre todo posibilidad de vivir *en cierta forma*, siempre y sobre todo *potencia*. Los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescritos en ningún caso

por una vocación biológica específica ni impuestos por una u otra necesidad; sino que, aunque sean habituales, repetidos y socialmente obligatorios, conservan en todo momento el carácter de una posibilidad, es decir ponen siempre en juego el vivir mismo (Agamben, 2010, págs. 13-14). Esta pedagogía es de posibilidad puesto que intenta no ser monocromática en sus experiencias de aprendizaje propuestas: el cuerpo, la relación, la vida, los espacios, los tiempos, los modos son ambientes ricos en experiencias educativas significativas. Se educa desde y para la vida. Es pedagogía de la posibilidad cuando las estructuras organizativas son soporte, pero no freno para educar al ciudadano y al ser humano en su integralidad. Cuando los espacios y esquemas organizativos se vuelven *humus* común para la planificación intencionada que vincula mentes, corazones, voluntades, creatividad, inquietudes o sueños evitando la parcelación, comercialización o manipulación del hecho educativo devengado por una autoridad ajena, un docente anquilosado, una legislación educativa, una praxis en el aula que merma el potencial del individuo limitándole, domesticándole.

Es pedagogía de la posibilidad cuando se considera la complejidad que en su seno tiene la vida y toda la riqueza de posibles respuestas a situaciones existenciales diversas y, en actividades pensadas en su conjunto, se pretende acompañar desde y en la comunidad desobrada. La amistad es posibilidad de encuentro, de diálogo, de enriquecimiento mutuo que permite superar “las tecnologías del yo mediante las que se efectúa el proceso de subjetivación que lleva al individuo a vincularse a la propia identidad y a la propia conciencia y, al mismo tiempo, a un poder de control exterior” (Agamben, 1998, pág. 14), pues la amistad es ***desobjetivación en el corazón mismo de la sensación más íntima de sí.***

Derrida (2004) escribió sobre el liderazgo en instituciones educativas en sus últimos ensayos publicados como *Eyes of the University*. Para el filósofo argelino los docentes son los ojos de la escuela, que se dedican a *pensar* y enseñar a las jóvenes generaciones, y que asumen la responsabilidad principal de su liderazgo. Derrida planteó una serie de preguntas: “¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿Para qué y para quién?” (p. 83). Parece que es un intento por desenmascarar el discurso legitimador del poder presentado como la autoridad del estado a determinar los qué y para qué de la educación del ciudadano. Es posible inferir que la conciencia que se tiene de sí mismo y de las instituciones, acerca del ambiente escolar, acerca de los valores que sostienen las relaciones, acerca de los modos de acción y de los objetivos que se perseguirán organizacionalmente, todo ello en su conjunto influyen directamente en el resultado final que se intente tanto en lo ideológico como en lo institucional de la comunidad educativa.

CONTEXTO...TERCER ELEMENTO DE ESTA CONDICIÓN PARADIGMÁTICA

Agamben (2010) argumenta que “el poder no tiene hoy otra forma de legitimación que la situación de peligro grave a la que apela en todas partes de forma

permanente y que al mismo tiempo se esfuerza en producir secretamente [...] porque la nuda vida, que constituía el fundamento oculto de la soberanía, se ha convertido en todas partes en la forma de vida dominante” (págs. 15-16).

Un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo, confronta a cada individuo con situaciones de precariedad en todas las áreas de su persona, en todos los niveles educativos y en las más variadas circunstancias como lo plantea Rodríguez (2018). Agamben (2010) considera como “la paradójica condición de extraterritorialidad recíproca (o, mejor dicho, de ateritorialidad) que lo anterior implicaría podría generalizarse y ser elevada a modelo de nuevas relaciones internacionales” (pág. 29). Actualmente, la sospecha es evidente en partidos políticos, asociaciones religiosas, organismos gubernamentales, instancias financieras, empresas o grupos establecidos. La sensación, y en no pocas ocasiones la evidencia, de que miembros de estas instituciones promueven sus beneficios olvidando al ciudadano a quien deberían servir, haciendo caso omiso de las legítimas aspiraciones de quienes son hoy considerados los sin tierra, los sin voz, los sin representación, las grandes masas de quienes se saben y se sienten sin aspiraciones, sin trabajo, sin credo ni esperanza ni deseos de ser parte de lo establecido, la nuda vida en su expresión actual, los *homo sacer* en la dinámica social cotidiana, en el sentido que tiene este término en el derecho romano arcaico: consagrado a la muerte (Agamben, 2010, pág. 27).

Existe poca seguridad para permanecer en el trabajo, a muchas personas cualificadas la dinámica de mercado laboral les enseña que pueden ser reemplazados en cualquier momento y por motivos de ganancia para la empresa, son los actuales *homo sacer* que su sacralidad reside en su reemplazabilidad diariamente celebrada como liturgia de un ciclo de contratación-permanencia-precariedad-renuncia o despido.

Un individuo que vive y se desenvuelve en la *incertidumbre* ante la fragilidad en tiempo y forma de modos de interactuar con otros, de tipos y niveles de relaciones en todos los ámbitos y espacios tanto privados como públicos (Bauman & Donskis, 2015, pág. 15). La solidez de lo institucional ya no se presenta como tal. Las verdades que guiaban las decisiones y modos de convivir, ahora se presentan como certezas de lo fragmentado y vulnerable. Ello hace de nuestro entorno una realidad incierta y todo lo que consigo afecta una vivencia de este tipo: ansiedad, descontento, fragmentación, desesperanza. Las estrategias del poder legal hoy planteadas como soluciones parecen ser emocionales, es decir, con alto contenido de intensidad pero con una duración breve en tiempo y consistencia (Stein, 2013).

Una realidad *compleja* donde la singularidad (irrepetible, única, no paradigmática, no abstracta, siempre diversa, finita, vulnerable) es moldeada por la globalización y sus fuerzas del mercado, pero él o ella no pueden responder de modo viable y suficiente a los retos sociales y políticos que son parte de sus vidas porque hay imposición extrínseca fruto del poder que aspira a legitimarse en todas las esferas de la vida (Bauman & Donskis, 2015). Una sociedad compleja que engulle la fuerza vital pues el individuo en su individualidad rechaza la diversidad

posible, porque si todos los caminos son igualmente ciertos, lo que resulta es la perplejidad, no el compromiso de tomar uno de ellos paralizando cualquier decisión a largo plazo, cualquier compromiso, cualquier acción emancipatoria comunitaria, la sombra del campo de concentración, o sea, el horizonte de los grandes corporativos —privados y estatales— donde se vive la anulación del individuo en la complejidad de intereses de la organización en cuestión —sindicato, partido político, ONG, tercer sector, cuarto poder, quinto poder, etc.—

Los movimientos virtuales son más reales y aglutinantes de esperanzas de cambio hay más que hace una década, aunque son individualizantes en su persistencia. Actualmente los cibernautas son actores políticos quienes, en el número de sus seguidores, son *influencers* y los *likes* miden la fuerza de los movimientos que encabezan, ya sea de protesta, de consumo o de tendencias en la moda.

Una metáfora frente al presente inmediato es que la humanidad no se encuentra “frente a un tema de más y mejores aplicaciones (innovaciones pedagógicas), ni siquiera ante la necesidad de nuevas adaptaciones y puestas al día (e-learning, TIC). Es una cuestión de un nuevo sistema operativo. Un nuevo paradigma de interpretación y, por ende, de educación” (Innovación educativa, 2018).

PENSAMIENTO-COMUNIDAD-ÉXODO ES EL CUARTO ELEMENTO DE ESTA CONDICIÓN PARADIGMÁTICA

Llamamos **pensamiento** al nexo que constituye las formas vida en un contexto inseparable, en forma-de-vida. No nos referimos con esto al ejercicio de un órgano o de una facultad psíquica, sino a una experiencia, un *experimentum* que tiene por objeto el carácter de posibilidad de la vida y de la inteligencia humanas. Pensar no significa sólo ser afectados por esta o aquella cosa, por este o aquel contenido de pensamiento en acto, sino ser a la vez afectados por la propia receptividad, hacer la experiencia, en cada pensamiento, de una pura potencia de pensar. El discurso en turno, a mi entender, olvida que educar tiene un rasgo esencial de padecimiento (*paschein* «destrucción en obra de un principio contrario»; *habitus* «la conservación de lo que está en potencia por parte de lo que está en acto y es semejante a aquél») (Aristóteles, De anima 417b, 2-7). El acto educativo es padecer en ambos sentidos: sufrir en sí mismo la acción de una deconstrucción de lo aprendido y, a la vez, pretender conservar lo que está en potencia de devenir en acto. Pareciera que solo es lograr calidad al coste social que sea, pensando que la educación es un producto de mercado más que un hecho subjetivo y entre personas, desfondando de este doble movimiento de padecimiento y generación de hábitos.

La experiencia del pensamiento de que aquí se trata es siempre experiencia de una potencia común. **Comunidad desobrada** y potencia se identifican sin fisuras, porque el que a cada potencia sea inherente un principio comunitario es función del carácter necesariamente potencial de toda comunidad pues

una comunidad *desobrada* no requiere la realización de un proyecto común ni la consecución de un fin ideal sino el permanente intercambio creativo, sólo posible a través de la comunicación y el amor.

Entre seres que fueran ya siempre en acto, que fueran ya siempre esta o aquella cosa, esta o aquella identidad y en ellas hubieran agotado enteramente su potencia, no podría haber comunidad desobrada alguna, sino sólo coincidencias y divisiones factuales. Sólo podemos comunicar con otros a través de lo que en nosotros, como en los demás, ha permanecido en potencia, y “toda comunicación es sobre todo comunicación no de un común sino de una comunicabilidad. Por otra parte, si no hubiera más que un único ser, sería absolutamente impotente; y donde yo puedo, allí siempre hay muchos” (Agamben, 2010, págs. 18-19).

Cualquier decisión se entrelaza con muchas consecuencias que hacen que la vida sea algo que no es fácil de vivir. Hoy la judicialización del hecho educativo hace que la experiencia de aprendizaje se vea como un tenso actuar entre dos partes que evitan lastimarse y cuidan involucrarse en acciones que pueden ser causales jurídicas para acciones de demanda o contrademanda, la realidad del campo de concentración se materializa en el aula: el que exige el derecho por ser reconocido como usuario con dignidad y el de quien ostenta una ley que dice protegerle pero le hace vulnerable hasta el grado de depender de actas circunstanciadas para validar lo que antes era su sola presencia, voz y compromiso. La espontaneidad del aprendizaje se mide por el beneficio recibido a un servicio pagado. La vocación a formar, y formarse, hoy es una profesión que parece preocuparse más por legislaciones que por personas por ganancia más que por ética, por banalidades de los medios más que por mejoramientos de la vida como vida política. Ciudadanos y no ciudadanos estarían en **situación de éxodo** o de refugio (por supuesto también en la inmovilidad) del ciudadano.

La gobernanza se vuelve el modo de administrar la realidad social y ello permea la vida del individuo: pareciera que la condición personal se diluye ante la imposibilidad de asumirse como responsable de alguien o de algo en la esfera de lo social.

CONCLUSIONES PARCIALES

Es apropiado promover el diálogo desde una perspectiva que aborde la fragmentación de la vida, de la atención y del tiempo personal. Pero también es cierto que la amistad como posibilidad de aprendizaje mutuo en contextos determinados es la condición paradigmática de toda educación que hoy pretenda recuperar la fuerza vital desde la nuda vida, más aun si, según Agamben (2015), vivimos en el singular momento de ser “el cuerpo social más dócil y cobarde que se haya dado jamás en la historia de la humanidad” (p. 32). La reflexión precedente ha pretendido poner frente a límites con los que no nos hemos confrontado verdaderamente en el ámbito educativo, porque nos hace ver que se trata de límites que no podemos evadir por más tiempo. Se ha pretendido que constituya una caja de herramientas importante a la hora de hacer inteligibles ideas, acciones y

simbolismos que permiten una coherencia explicativa y descriptiva de la abrumadora evidencia de las relaciones sociales.

El educador puede ser líder de la comunidad desobrada pues el aula no es un espacio aislado de la realidad o una experiencia alternativa a la sociedad en la que se vive inmerso, el aula es expresión de la sociedad en un contexto privilegiado de intervención. Philip y García (2013) plantean que lo importante es el contexto y no las herramientas utilizadas cuando se trata de tomar decisiones en ambientes de aprendizaje pues un smartphone o una plataforma digital no es relevante a un mundo que es el cotidiano en los estudiantes. Es el poder de incidir en el discurso de ambientes significativos atrapando el interés del estudiante, usando estrategias pedagógicas relevantes, valorando la singularidad, empleando la creatividad para facilitar la pertinencia y vinculación del conocimiento con el cuerpo, la nuda vida, los dispositivos y los ambientes de aprendizaje, sin confundir las latentes relaciones de fuerza como sistemas sutiles y necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural o el encubrimiento de los mismos instrumentos empleados para legitimar la intervención en los sujetos por intereses del estado.

Aronowitz y Giroux (1985) identificaron la urgencia de que en el ámbito educativo formal, el educador sea una persona sensible a los contextos “para alentar la justicia social” y para practicar un “liderazgo que pueda trascender [a una] educación democrática en beneficio de todos los estudiantes y el personal” (p. 5). Pues se pretende recuperar su subjetividad que ha sido invadida con imposiciones desde el sistema de producción: multinacionales, publicidad, moda, por nombrar algunos. En esta lógica, las necesidades pasan de ser vitales a impuestas. El individuo transita de tener la necesidad de comer, a requerir determinados productos *light*, *diet*, etc. El poder opera aquí, ya no sólo para crear, vigilar, y normalizar una masa de trabajadores, sino para introducir y disciplinar consumidores.

King y Biro (2000) piden que el aprendizaje transformativo comience con un *dilema desorientador* y que “progrese a través de un camino dinámico de etapas... [a una] reintegración final de un nuevo marco de referencia” (p. 19). Los elementos comunes en estos enfoques incluyen la necesidad de un mejoramiento social y una remodelación completa de las estructuras-elementos de todo conocimiento y toda creencia, un contrapoder efectivo y simbólico, internalizado en el sujeto crítico y expuesto en lo social.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (1998). *Homo Sacer. El poder Soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2004). *Estado de excepción - Homo sacer, II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- AGAMBEN, G. (2010). *Medios sin Fin. Notas sobre política*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2014). *Altísima Pobreza. Reglas monásticas y formas de vida (Homo sacer IV, 1)*. Valencia, España: Pre-Textos.

- AGAMBEN, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Barcelona: Anagrama.
- AGAMBEN, G. (2016). *El Fuego y el Relato*. Madrid, España: Sexto Piso.
- ARONOWITZ, S., y GIROUX, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- BAUMAN, Z. (2007). *Ética Posmoderna*. Mexico: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. y BORDONI, C. (2016). *Estado de Crisis*. México: Paidós.
- BAUMAN, Z. y DONSKIS, L. (2015). *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona : Laila.
- CASTRO ORELLANA, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- DAVIS, S. H. (2006). Influencing transformative learning for leaders. *School Administrator*, 63(8).
- DEATON, A. (2015). *El Gran Escape. Salud, riqueza y los orígenes de la desigualdad*. Mexico: FCE.
- DERRIDA, J. (2004). *Eyes of the university*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1992). *Mocrofísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, H. (2004). *Truth and Method* (2nd Edition ed.). (J. Weinsheimer, & D. G. Marshall, Trans.) New York: Continuum.
- HARARI, Y. N. (12 de Agosto de 2018). *WIRED*. Recuperado el Febrero de 2019, de Yuval Noah Harari on what the year 2050 has in store for humankind: <https://www.wired.co.uk/article/yuval-noah-harari-extract-21-lessons-for-the-21st-century>
- Innovación educativa. (5 de Octubre de 2018). *Reimagine Education Lab*. Recuperado el Febrero de 2019, de Estamos cambiando de fase...es hora de enfocar la transformación profunda de la educación: https://xavieraragay.com/innovacion_educativa/estamos-cambiando-de-fase-es-hora-de-enfocar-la-trasformacion-profunda-de-la-educacion
- KING, K. P., y BIRO, S. (2000). A transformative learning perspective of continuing sexual identity development in the workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 112, 17-27.
- MCLUHAN, M. (1964). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- MONTERO, L., & GEWERC, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56(3), 1-22.
- MORENO, H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(2), 1-14.

- PHILIP, T.M., & GARCIA, A.D. (2013). The Importance of Still Teaching the iGeneration: New Technologies and the Centrality of Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 83(2), p. 309
- RODRÍGUEZ, A. (2018a). *La autoapropiación y sus implicaciones educativas. A los sesenta años del Insight de Bernard Lonergan*. México: Ediciones Navarra-Universidad Salesiana.
- RODRÍGUEZ, A. (2018). *Liderazgo Preventivo en la Universidad*. México: Ediciones Navarra.
- SOSSA ROJAS, A. (15 de abril de 2012). *Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo*. Recuperado el junio de 2019, de Polis Revista Latinoamericana: <http://journals.openedition.org/polis/1417>
- STEIN, J. (2013). The New Greatest Generation. Why Millennials Will Save Us All. *Time*, 181(19), 26-34.