

1. Pedagogías del desprendimiento. A propósito de la disolución de los fundamentos



HÉCTOR MARTÍNEZ RUIZ*
JOSÉ ALBERTO POSADAS JUÁREZ**
JORGE DÁVILA ORTIZ***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.376.01>

La otredad esencial del hombre, el saberse otro, inicia otro movimiento: desconocerse es comenzar a conocerse; la soledad, una forma de comunión; el vacío, de plenitud.

R. Juarroz

Resumen

El presente escrito es una crítica fuerte a la modernidad desde el pensamiento débil posmoderno y el enfoque de las pedagogías del desprendimiento. Entendida como lo propio de la actualidad, desde el punto de vista de la filosofía occidental, la modernidad se fundamenta con el uso de la razón y la idea de que la ciencia produce conocimiento comprobable. El objetivo es argumentar que se trata de una discursividad que pregona la posibilidad de lograr las más altas aspiraciones humanas, pero que en realidad son inalcanzables. Se propone desbistar los discursos sólidos de la modernidad con la finalidad de poner al descubierto su contradicción en el imaginario social, en especial, en la educación. La metodología empleada fue la del análisis documental; se aplicó la hermenéutica heurística en la revisión de la literatura y un enfoque disruptivo de despedida propio de la filosofía posmoderna. Los resultados destacan que la modernidad no es más que un imaginario que da por hecho la existencia de fundamentos “fuertes”, “sólidos” que

* Doctor en Antropología. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6129-7790>

** Doctor en Antropología. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1345-2597/>

*** Doctor en Biotecnología Marina por el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6300-300X/>

brindan claridad y confianza gracias a los discursos emanados de la actividad científica, los cuales se replican de manera acrítica en las escuelas, catedrales del saber oficial. Pero la ciencia y su producto —el conocimiento— son creación humana. Asumir y compartir la idea de que la aventura del conocimiento se reduce al de simples consumidores de fábulas científicas, resignifica a la educación y la escuela, que adquieren un carácter simétrico, caracterizado por el acompañamiento recíproco y de autoaprendizaje en un lugar y tiempo destinado para la convivencia, en el cual, los individuos se humanizan al inventar o reinventar relatos de lo que son y es el mundo, donde, asistir a la escuela significa la vuelta al goce de la vida. Se concluye que vale explorar caminos alternos como el de las pedagogías del desprendimiento. En una praxis educativa “débil”, el maestro evita la reproducción de conocimientos y conductas, no coloniza la experiencia de otros. Teorizar la propia práctica lleva a transgredir-se, transmutar-se reproductor/atontador/funcionario a pedagogo en desprendimiento de posturas fuertes replicadoras de metarrelatos legitimadores de las asimetrías.

Palabras clave: *educación simétrica, modernidad imaginada, pedagogías del desprendimiento, pensamiento débil, posmodernidad.*

Introducción

La modernidad, entendida como lo propio de la actualidad, desde el punto de vista de la filosofía occidental, inició con las tendencias intelectuales de los siglos XIV al XVI, con lo que se dio en llamar Renacimiento, Reforma protestante y Revolución científica, todas caracterizadas por recuperar el principio del *homo mensura* y el uso de la razón, piedra angular de la mentalidad filosófico-científica ya en la Ilustración, en el siglo XVIII porque, a decir de Kant (1986), es el momento en que la humanidad, por su propio esfuerzo, emergió de su inmadurez, tuvo el coraje de valerse de la razón y “atreverse a pensar por sí misma” (*sapere aude*). El nuevo paradigma se caracterizaba por el supuesto de anclarse sobre bases firmes y estables, capaces de ofrecer la seguridad y confianza a la aspiración humana de la búsqueda del progreso.

A partir del siglo XIX, y buena parte del XX, a la razón, como el imaginario que permitía establecer una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo, se le empezó a denominar “modernidad”. Se trata de una discursividad que pregonaba la libertad, la abundancia y la felicidad (Ávila-Fuenmayor, 2020). La manifestación concreta de este pensamiento se cristalizó en un conjunto de instituciones, a decir dependencias, discursos, normas y símbolos que le daban orden y sentido a la sociedad occidentalizada y que, pese a su carácter imaginado, operaban en la realidad concreta, ya que “instituí” todas las formas establecidas de la acción individual y colectiva (Castoriadis, 2007).

A la modernidad imaginada, Bauman (2004) la describe como “modernidad sólida”, porque se afina en la idea de que la ciencia y la razón aseguraban la certeza en el conocimiento del mundo. Para Vattimo (1996), por este rasgo, la modernidad también se caracteriza por la supremacía del conocimiento científico-técnico y por la fe en el progreso, que resalta el valor de lo nuevo. Pero esta idea no era reciente, ya que fue heredera del pensamiento platónico en cuanto reconoce la existencia de estructuras estables que imponen la tarea de fundamentar todo mediante la razón.

El caso es que desde ese imaginario “volátil”, se dio por hecho la existencia de fundamentos “fuertes”, “sólidos” que daban claridad y confianza gracias a los discursos emanados de la actividad científica. Así, los dogmas religiosos dieron paso a los axiomas científicos y, la ciencia especulativa transmutó en científicismo, es decir, se llegó a pensar que generaba verdades sostenidas por sí mismas e impuso la idea de que la ciencia representa la única forma legítima de conocimiento (Wallerstein, 2004). Para Gadamer (1998), se trató del naciente imperialismo científico que pretendía el control absoluto de toda actividad y saber humano, así como la aspiración de imponer la metodología y el criterio de objetividad universal bajo el argumento de que era una actividad capaz de solucionar todos los males de la humanidad y de doblegar, de una vez por todas la naturaleza en beneficio social.

Crisis y pérdida de los fundamentos

No sólo fue Europa y Estados Unidos, todas las sociedades occidentalizadas perdieron la perspectiva de sus límites, creyeron que sus horizontes correspondían a los del porvenir universal, que la razón ilustrada era infalible, que la teoría de la modernización era la vía regia para alcanzar el progreso y que la naturaleza proveería de los recursos en forma ilimitada para sostener a ritmo constante la actividad productiva (Daza, 2010).

Contrario a lo expresado, se observa la crisis y desvanecimiento de toda clase de fundamentos, sean religiosos, políticos, científicos y filosóficos, porque el mundo es cada vez más precario, provisional y pasajero, lo que generó el recelo e incredulidad hacia los valores ilustrados forjadores de una “realidad sólida” que antes era incuestionable para las generaciones pasadas, pero que hoy están diluidos, situación que se volvió más grave en la globalización, que aumentó la crítica hacia un sistema político, económico y social que fragmenta las vidas de la personas y que hace de su existencia “pequeñas miserias” de supervivencia y resignación en el mejor de los casos, cuando no, vidas de exclusión o “desviación social” (Bourdieu, 2007).

Pese a que hay quienes aún esperan que se cumplan las promesas de la modernidad, se resisten a pensar que todavía es posible enfrentar la crisis civilizatoria existente porque se trata de un proyecto inacabado (Martínez, 2013), los sucesos ocurridos a lo largo de siglo xx hicieron ver que las circunstancias sociales y ecológicas no correspondían a las aspiraciones de la modernidad imaginada de los ilustrados, en especial a partir de la década de 1950, cuando se observó que ese discurso estaba agotado, que no cumplió su objetivo ni lo cumpliría, por lo tanto era tiempo de aceptar su fracaso e iniciar la superación de sus contradicciones, entre las que se encuentra el abuso de la razón y el empleo de metarrelatos para legitimarse a sí misma (Lyotard, 1989).

En otras palabras:

[...] las supuestas verdades científicas no sirven para el mundo humano, enmascarado y ritualizado. La ciencia y la metafísica han supuesto un mundo verdadero, infinito, eterno, fuera del espacio y del tiempo. Ciencia y metafísi-

ca, positivismo y platonismo, creyeron que este universo de verdades eternas y absolutas era el “mundo real”, un mundo que estaba ahí afuera, y que sólo se trataba de encontrar el medio (el lenguaje) apropiado para descubrirlo. (Mèlich, 2003, p. 35)

Este desencanto se refleja en las humanidades y ciencias sociales, que perdieron su espíritu crítico y combativo al grado en que hoy en día están subyugadas por el pensamiento neoliberal. Decía Sloterdijk (2003) que el declive filosófico inició cuando se asoció saber con poder. Según el pensador sueco, fue así como culminó la tradición de una práctica que, como su nombre indica, era amor a la verdad, amor al saber, algo impensable si se vincula con el poder.

De la filosofía surgieron —según se dice— ya en el siglo xix las modernas ciencias sociales y se consolidan las teorías del poder asimétrico (Martínez y Posadas, 2025) que impusieron la idea de que, en efecto, “saber es poder” y ahora, inmersos en la sociedad del conocimiento, hay quienes ya proclamaron al capitalismo neoliberal como triunfante y sin rival. Asistimos al auténtico fin de la historia, para Fukuyama (1992), en la que el conocimiento es una mercancía que se vende al mejor postor (poder económico/político) y, a la vez, se usa para la dominación (Lyotard, 1989).

Marcuse (2005) ya lo advertía desde mediados el siglo xx y es consecuencia del devenir propio de las sociedades unidimensionales que, bajo la apariencia de la democracia, permiten y animan la explotación del “hombre por el hombre”, misma que se justifica y replica gracias al uso de propaganda alienante, capaz de legitimar la explotación y generar y legitimar las necesidades más banales. El pensador alemán, es una de las voces que denunció cómo las ciencias sociales y las humanidades están al servicio de los poderes constituidos, para el fin de su degradación como característica general. De manera que los ciudadanos se hayan reducidos a una sola dimensión: la alienación, insertos en sociedades que no conocen otros valores que la eficacia y el poder. El individuo unidimensional (alienado) es el propio de ese modelo social.

El filósofo alemán identifica lo que denomina “pensamiento unidimensional” de la sociedad, caracterizado por el pensamiento único, la estandarización, homogeneidad y ausencia de criterio personal, en que la filosofía

y las ciencias sociales, como aliadas de la ciencia en general, defienden la primacía de la técnica que dio a Occidente el dominio sobre la naturaleza. Con la ciencia, en cambio, surgida de la voluntad de poder, redujo la realidad a una sola dimensión: la cantidad. Sí, todo es cuantificable. Bajo esta perspectiva no hay más verdad que la científica-técnica, pero la realidad actual que presenta es la que impone el nuevo absoluto: el mercado. La visión humana del mundo se reduce a la que provee el conocimiento tecnocientífico mercantilizado, y valores como los emanados de la ética o de la estética, en apariencia más libres, se presentan como parte de la verdad unidimensional. Así, la realidad, y con ella el mundo y los sujetos son analizables, cuantificables y cosificables.

Morin (2006) también señaló la degradación de las sociedades unidimensionales, pero como resultado de la barbarie, en el sentido de la demencia que las caracteriza y de los actos incomprensibles cometidos en nombre de la ciencia. Igual Benjamin (2003) quien, años atrás, observó algo similar en el arte moderno, que ya era de apariencia porque se le despojó de su aura, esto es, su misticismo y se convirtió en un bien de consumo más, en una mercancía. En el plano social, esto se refleja en el comportamiento estandarizado; en palabras de Ritzer (1996), con la *mcdonalización*, es decir, la tendencia irreflexiva a la homogeneidad del comportamiento representado por la aplicación de políticas eficientistas, propias de las empresas capitalistas en aras de elevar la productividad. Puesto que el lenguaje determina la estructura mental, ya advertía Paz que, cuando una sociedad se corrompe, lo primero que se gangrena es el lenguaje (Sucre, 1971) y sí, hace años que el semiocapitalismo impuso el canon del gerencialismo en todos los órdenes de la vida (Martínez, 2013; Berardi, 2017).

Es evidente que el semiocapitalismo traduce todo a términos economicistas (Berardi, 2017), aun las relaciones sociales no sorprende que funcionen bajo las reglas del mercado. Podría decirse que hay maneras de resistir, que los sujetos generan respuestas que permiten atemperar el orden dominante (De Certeau, 2000), pero lo cierto es que la crisis actual, el miedo a la incertidumbre y volatilidad de la vida (Berman, 1982) induce al extremo de asirse a lo único que parece indemne del modelo social: el mercado, sin reparar que su característica central tiene como fin alentar la angustia para dar paso a la novedad consumista, en la que los sujetos, al igual que los

productos que consumen, se vuelven “desechables” y de un día para otro dejan de estar a la “moda” (La vida es corta... ¡Compra más!), esta es una característica propia de las sociedades del conocimiento unidimensionales en las que, como explicara Lyotard (1989), el conocimiento —mercantilizado— quedó sujeto a las reglas del mercado.

En la vida diaria, esta realidad se observa en la mentalidad gerencial; se planea la vida como empresa productiva, el afán por obtener las acreditaciones requeridas para ser exitoso y el afán de competencia, aun en el uso desbordado de las redes sociales, la uniformidad de los patrones de consumo, los procedimientos de gestión empresarial aplicados en las instituciones públicas y la proliferación de franquicias, así como el auge de los grandes corporativos transnacionales y el énfasis por el emprendimiento, así como el de los modelos instruccionales en la educación. En suma, se trata de lograr la máxima eficiencia, que se traduce en la mayor exigencia del rendimiento laboral a costa de la despersonalización, la automatización del comportamiento, la rivalidad y, a la larga, el aislamiento y la frustración social (Ritzer, 1996).

Aunada a la banalidad consumista de las sociedades occidentalizadas, es posible advertir una serie de inconsistencias en las relaciones humanas, la mayoría caracterizadas por la “frivolidad” o “razón cínica”. Dice Sloterdijk (2003), que esta postura se finca en la debacle de los grandes relatos y ficciones, esa sería otra consecuencia de la pérdida de los fundamentos. Capitalizado por el modelo social actual, se multiplica el temor a perder lo que se tiene o bien, la idea de que no hay sentido y todo es incierto, en definitiva se trata de una era de vacío, como lo adelantara Lipovetsky (1994), simple reflejo de que se vive en un mundo precario, efímero pero que precipita, como ya se dijo, la adopción de conductas cínicas, *light*, en apariencia, carentes de referentes, con grandes vacíos morales que, a nivel individual, explica la disolución de la identidad y la aparición de las denominadas identificaciones, de las que sus portadores “entran” y “salen” al tenor de motivaciones diferentes aunque la mayoría esté guiada por los dictados del absoluto-mercado (Coelho, 2000) y que se expresan en el desprecio por la vida misma y la exigencia de una mayor autoproduktividad individual para alcanzar el éxito como sea (Han, 2012; Lafarge, 2016).

El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse.

Esta autorreferencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa de las estructuras de obligación inmanentes a ella, se convierte en violencia. Dado que todos se explotan, nadie soporta a nadie. Todos viven escindidos en un escenario de libertad obligada a la que se abandonan, por lo que odian su libertad que tanto defienden. Se quejan de lo que desean y nada los llena. Por eso tienen que rendir más, entablar un sistema de competencia cuya ferocidad destruye toda convivencia verdadera y se traduce en violencia. (Han, 2012, p. 32)

Con la disolución de los fundamentos, los sujetos, en su mayoría, se aferran a lo que se les presenta como real o verdadero: el mercado (Berman, 1982). En la modernidad *sólida* se creía que los roles y el estatus de las instituciones y estructuras sociales “fuertes” eran incólumes, incuestionables; que los valores eran atemporales y proveían de estabilidad y permanencia al sistema social. Pero, en la actualidad, esto queda en el olvido, dando lugar a lo que el propio Bauman (2004) identifica como “modernidad líquida”, categoría de análisis que permite visualizar el estado constante y de transformación de las sociedades actuales, en clara alusión a la propiedad física de los líquidos, los cuales experimentan cambios continuos y fluyen con facilidad.

No obstante, lo que Bauman (2004) identifica como “modernidad líquida”, para otros autores es “posmodernidad”, aunque es igual de imaginada. Se trata de la condición que enfrentan las sociedades occidentalizadas por causa de nuevos fenómenos y tendencias de las que no es tan fácil comprender desde la modernidad imaginada. Sería resultado de ideas filosóficas originadas entre los siglos XIX al XXI que ponen de manifiesto la incapacidad del proyecto ilustrado para lograr sus metas. Como parte de esa crítica, hay quienes expresan que, si se descuentan los alcances tecno-científicos, el paradigma moderno no representa un “avance” significativo, además de que se trata de un imaginario agotado. Desde luego que el asunto es más com-

plejo y escapa a los alcances de este trabajo, no obstante, cabe abonar a la discusión porque es evidente el conflicto generado ante el fin de sus certezas, que induce a pensar y mirar con cautela los discursos “sólidos”.

Si es una época que corresponde, como ya se mencionó, al desvanecimiento de toda clase de fundamentos, habría que tomar en cuenta que, ya desde el siglo XIX fue evidente lo inviable de la modernidad, es decir, al tiempo que se enunció el proyecto moderno hubo reacciones contramodernas (Sebreli, 2011), de manera que cabría plantear, en todo caso, que lo sólido de la modernidad fue parcial y aunque no fue tal, sino líquida, porque la idea fuerte de progreso se diluía conforme la modernidad misma andaba y se dirigía hacia un rumbo contrario al anticipado. Incluso cabría considerar que no fue una, sino varias, de forma que las “modernidades líquidas” tomaron sendas distintas y tuvieron resultados variados, en los que, a la par, se gestaron corrientes y contracorrientes heterogéneas y hasta divergentes en sus fines y fundamentos, por ejemplo, movimientos irracionalistas, racionalistas y demás compartieron rasgos de rechazo y/o aceptación a la sociedad industrial (Berman, 1982) e hicieron ver que lo pre/visto no correspondía a lo planeado o qué decir de las hibridaciones existentes que, como en el caso de Latour (2007), planteó la necesidad de superar el tabú de la modernidad, lo que le llevó a afirmar que no hubo tal. De ahí que quepa pensar: la modernidad nunca fue, si acaso, no sólo una, ni sólida. Si es que hubo modernidad “sólida”, esta fue privativa para unos cuantos (Sebreli, 2011).

Por su parte, Vattimo (1996) identificaba la posmodernidad como el fin de la modernidad y a esta última con la metafísica, por lo tanto, renunciar a la metafísica equivalía a superar la modernidad. En tal empresa, habría que señalar los elementos metafísicos inherentes a la experiencia moderna que la modernidad misma no interpreta (Ravera, 1993). Puesto que la modernidad imaginada es un “metarrelato” en sí, cabe reconocer que sus pretendidos valores “afanzadores” —sus fundamentos “fuertes”— no son más que ficciones convertidas en “verdades”, las cuales están muy lejos de ser lo que se ha dicho de ellas. Igual son ficciones que sostienen que es posible acceder a la realidad o la verdad única, porque estas siempre fueron lo que se quería que fueran en la modernidad imaginada. Por ejemplo, se llegó a pensar, desde la teoría del conocimiento, que era posible conocer, que

el lenguaje existía en la naturaleza o que la humanidad marchaba hacia el progreso. En el primer caso, dado que los fenómenos observados en la naturaleza son resultado de la consciencia, el mundo así conocido no es más que fenómeno, apariencia, no la cosa en sí (noúmeno) (Schopenhauer, 2021); en el segundo caso, el lenguaje no existe en la realidad (Nietzsche, 1996). Cegadas por el axioma de que el lenguaje es el mundo mismo, las sociedades occidentalizadas pasaron por alto que las palabras son referentes de la realidad y no la realidad misma, y que es imposible aprehender el mundo en sí. Ya Harari (2017) sostenía que el humano se forjaba una idea del mundo mediante el uso de diferentes lenguajes, pero que todos se reducían a una cosa: a simples historias, producto de una realidad imaginada, cree en “cosas” que existen sólo en su propia imaginación y busca dotarles de existencia. En el mismo sentido, Prigogine hablaba de que en la realidad social existen bifurcaciones sucesivas de las cuales es imposible saber de antemano qué camino seguir, donde el lenguaje es un conjunto de palabras que designan un estado mental, no más (Wallerstein, 2005).

Nietzsche (1996), al igual que autores clásicos como Gorgias de Leontinos y Protágoras de Abdera (Arnau, 1998; Solana, 1996) ejemplifican la resistencia a este pensamiento. En el caso del filósofo alemán, identificado como crítico de la modernidad imaginada, denunciaba la falsedad de sus valores y propuso prescindir de la verdad porque no hay hechos, sino interpretaciones, situación que también debe considerarse como otra elucidación. Asimismo, puso en cuestión el afán —arbitrario y caprichoso— de pretender conocer la verdad del mundo, lo cual no es posible, se trata de una aspiración inalcanzable porque el lenguaje usado para tal fin es una ficción, de la que el ser humano olvidó esa condición, como tantos otros inventos suyos (Nietzsche, 1996).

¿Qué es, entonces, la verdad? Un dinámico tropel de metáforas, metonimias y antropomorfismos; en suma, un conjunto de relaciones humanas que, realizadas, plasmadas y adornadas por la poesía y la retórica, y tras un largo uso, un pueblo considera sólidas, canónicas y obligatorias; las verdades son ilusiones cuyo carácter ficticio ha sido olvidado; son metáforas cuya fuerza ha ido desapareciendo con el uso; monedas que han perdido su troquelado y que ya no son consideradas como tales, sino como simples piezas de metal. Segui-

mos sin saber de dónde procede el impulso hacia la verdad, pues hasta ahora sólo hemos hablado de la obligación que ha establecido la sociedad para garantizar su existencia, la obligación de ser veraz; lo que equivale a utilizar las metáforas en uso. Por consiguiente, hablando en términos morales, sólo hemos prestado atención a la obligación de mentir, en virtud de un pacto, de mentir de una forma gregaria, de acuerdo con un estilo universalmente válido. Ahora bien, el hombre olvida esta situación y, por ello, miente de un modo inconsciente y a causa de un uso secular —y merced a ese modo inconsciente, esto es, a ese olvido accede al sentimiento de la verdad—. (Nietzsche, 1996, p. 231)

En el tercer ejemplo, no es posible hablar de humanidad como unidad. Morín (1997), plantea que hoy, dicha unidad imaginada, responde a ingenuas apariencias que la mirada crítica disipa como humo. De hecho, la idea de unidad humana es una idea tardía y frágil, corroída y disuelta. Saurer (2008) afirma que, en parte, este equívoco se debe a que la fe “irracional” en la racionalidad instrumental incapacitó a sus portadores para observar las propias experiencias y aceptar que se trataba de otra ilusión más. Podría decirse que la parte *demens* subordinó a la *sapiens* en las sociedades occidentalizadas y así se ha conducido, al menos, los últimos quinientos años (Morin, 2006).

Resulta evidente que la modernidad sólida —imaginada— como herramienta de análisis, ya resulta forzada, irreal, nunca fue lo que se dijo, existió sólo en la mente de sus creadores y de sus beneficiarios. Los flujos y reflujos alteran las relaciones sociales de forma impredecible, los resultados siempre son insospechados, incluso en aquellas sociedades en las que, en apariencia, no cambian o sea más fácil predecir el sentido que podría tener.

Pensamiento débil y educación

Lo expresado ayuda a vislumbrar un posicionamiento identificado como del pensamiento débil, lo cual propone tomar cierta distancia de los discursos “sólidos” de la modernidad imaginada (Vattimo, 1996). La estructura fuerte (metafísica) que prescribía una visión de la existencia, con todo y su

corpus ideológico argumental se puede entender como ficción ficcionante, abordaje que da pauta para formular una invitación permanente al pensamiento débil por el que no resulta complicado desprenderse de todo aquello que constriñe la aventura creadora por el conocimiento (Vattimo, 1996; Wallerstein, 2004). Si se quiere, cabe imaginar una razón débil, que concibe la realidad inseparable de la ficción porque es reflejo del lenguaje/lenguajes, de la palabra/palabras y del (los) silencio/silencios, inseparable/s de las interpretaciones, porque vivimos en un “mundo interpretado”, “mundo imaginado” en el que no hay nada que permita sentirse seguro de algo, por lo tanto, de aceptar esta condición (Mèlich, 2003).

El fundamento “fuerte” desaparece o mejor aún, adquiere una dimensión más asequible, se debilita, por decirlo así, porque sólo permite interpretar. Tiene un alcance más humano al “hacer soñar, pero sabiendo que se sueña”, algo que la filosofía moderna olvidó, puesto que “hacia soñar sin decir que se soñaba” (Vattimo, 1996).

La renuncia al “orden” impuesto desde el cientificismo, implica tomar en cuenta que el conocimiento se puede construir en libertad epistémica, de manera que el afán por la comprensión fenoménica de lo que nos rodea, no sólo se limita a fórmulas instrumentales utilitarias; no hay límites que la restrinjan como, por ejemplo, las que impone la lógica formal en la ciencia clásica, porque la generación de conocimiento desborda cualquier regla que intente acotarlo, al aceptarse la existencia de paralogías, antilogías y lógicas multivalentes. (Martínez et al., 2024, p. 659)

De esta manera, se reduce el “vértigo” de la pérdida de los fundamentos al caer en cuenta de que todo aquello que ofrecía un sostén para conducirse en la vida es inventiva humana, de manera que enfrentar esta verdad permite abordar la pregunta por el mundo desde la consciencia de la fragilidad humana, lo que ayuda a entender que todo constructo intelectual tiene la finalidad de darle un sentido a la existencia de la que se sabe no tiene rumbo. Ciertamente es que situarse en una dimensión “líquida”, más próxima a lo “sólido” es más asequible que asumir la existencia en lo “gaseoso” o más aún, en el “vacío”. No obstante, en dicha afirmación siempre se toma en cuenta lo inestable, incierto, el error que, a nivel ontológico, supone estabi-

lidad en lo inestable... el olvido de esa condición podría explicar la desmesura de las sociedades occidentalizadas respecto a su visión del mundo y la naturaleza.

El humanismo funda al hombre aislándolo de la naturaleza y autonomizándolo en el derecho; el hombre es autosuficiente y adquiere su legitimidad y su fundamento en la (su) razón: *homo sapiens* quizá surgió de la naturaleza, pero, por su sapiencia, escapa a esta naturaleza. El hombre es el ser supremo, superior, y, por eso mismo, debe ser respetado y honrado en todo hombre. (Morin, 1997, p. 2)

Incorporar el pensamiento débil en la educación como parte de la reflexión pedagógica puede resultar complicado, porque también está copada por el absoluto-mercado, basta observar cómo las universidades e instituciones públicas operan como empresas privadas, preocupadas por figurar en el *marketing* empresarial y en replicar el cientificismo academicista asimétrico del experto que califica quién puede hablar, de qué y desde dónde. Al margen de tales desmesuras ególatras cabe preguntarse: ¿cómo encarar una realidad que se volvió incoherente e irreal, una fatalidad ante el afán de forjar una visión “real” y “verdadera” de un mundo que nunca se comprenderá? Bien, como ya se expresó, hay al menos dos caminos: el asignado por el absoluto-mercado y otro, el reducto de la auto/co/creación, que supone aceptar el vacío sin temor y asumir que la emancipación se ubica en la propia condena, una suerte de ética de la desesperación, de insatisfacción y despedida hacia los relatos que se replican de manera acrítica porque se piensan ciertos en sí mismos (Sucre, 1971).

Puesto que todo lo que se enseña es producto de un imaginario ¿cómo se concibe el pensamiento débil desde la pedagogía?, ¿es posible generar propuestas educativas acordes a esta postura? Cada quien deberá formular sus propias respuestas sobre el asunto. En este caso, contestar dichas interrogantes implica tener presente que los temas educativos, en su generalidad, se estudian desde la óptica de la modernidad “sólida”, donde el discurso institucional suele ser poco cuestionado, aun cuando se aborda desde enfoques críticos. Esto se debe al empleo del lenguaje “institucionalizado”, por lo que no se alcanza a hacer una ruptura, en consecuencia, resulta limitado

escapar a dicha condición. Al respecto, Deleuze (2005) decía que subyace la creencia de que mediante las instituciones es posible lograr los ideales sociales. Por decirlo de una manera, representan lo más “sólido” de la modernidad.

No obstante, lo que se entendía de lo “institucional” como imaginario es lo que subyace los discursos, prácticas y símbolos. Para ejemplificar, en las pedagogías tradicionales, al abordar los grandes retos educativos actuales, su corpus epistémico resulta limitado ya que sus principios mantienen una dimensión “sólida”, no contemplan la transgresión de lo institucional, ni el de sus principios fundadores, porque representa una contradicción a los “fines sociales”, así que todos sus esfuerzos —salvo escasas excepciones— tienden a “solidificar” la condición “líquida” de los discursos educativos, debido a que en estos cobra sentido y se expresa el ser de la sociedad. Lo anterior no es de extrañar, pues desde que los centros escolares, con la Ilustración en el siglo XVIII, fueron concebidos como “templos del saber científico”, se prioriza la enseñanza de la visión científica del mundo, la cual suele ser poco cuestionada y hasta replicada de manera acrítica.

De acuerdo con Feyerabend (1989), se podría decir que esto se debe a que la investigación de corte científicista impone este designio, de ahí su esfuerzo personal por tomar distancia de tal condicionamiento incitar a la anarquía epistémica para cuestionar la labor científica que se ciñe a reglas fijas e inmutables. Algo similar ocurre en la educación, con métodos didácticos y enfoques “fuertes”, anclados en principios normativos inflexibles que también suelen ser irreflexivos al destacar la memorización y reproducción de lo que se da por hecho; la reflexión pedagógica poco avanza si se reduce a generar significados de autores y teorías, habría que abrirse en generar las propias, teorizar es, ciertamente ejercitar el pensamiento (Onfray, 2008), pero además podría entenderse también como una forma de insubordinación intelectual. Cabría decir acudir o generar anarquías pedagógicas, tal vez como las que emanan de enfoques críticos decoloniales/descoloniales/transdisciplinarios, que se traduzcan en prácticas educativas en las que profesores, docentes, educadores y maestros valoren la propia experiencia y la teoricen, se atrevan a cuestionar los discursos oficiales, las voces autorizadas y los programas de estudio, en suma, a dejar de replicar y de aceptar imposiciones teórico-didácticas.

En cuanto al contenido educativo, todavía resulta poco convencional que se invite a la comunidad a reflexionar sobre los objetos de conocimiento y sus elementos de irracionalidad, de sentido común, cargas ideológicas, gustos o de intuición, los cuales deben ser reconocidos y visibilizados para evitar el adoctrinamiento, sin que por ello se les demerite; por ejemplo, hasta hace poco se empezó a hablar del error como forma de aprendizaje, pero aún tiene sesgos punitivos. Cabría pensar que educar supone dejar que los otros aprendan de sus errores por grandes que sean (Mèlich, 2004).

Schopenhauer (2021) decía que el mundo del humano no existe más que como representación, es decir, como resultado de la propia percepción. Todo lo que se conoce sucede y sólo existe como producto de la consciencia humana, en consecuencia, privilegiar el conocimiento como representación, no supone más que aceptar que se trata de un constructo limitado y hasta engañoso. Y esto ocurre en la escuela, la enseñanza suele presentarse de manera acrítica y memorística porque el mundo se percibe ordenado, todo tiene su lugar en el espacio y el tiempo, sólo hay que saber por qué y para qué. A la educación científica parece bastarle esta visión, pero lo realmente grave es que se omita que se trata sólo de una versión imaginada que cambiará con el tiempo.

Puesto que el conocimiento humano es imaginario ¿qué debe aprenderse en la escuela? Bien, desde la fragmentación e incoherencia del mundo moderno, y en especial el enajenamiento social, lo primero a considerar sería superar el carácter adoctrinante, que la escuela no se conciba como “templo de saber científico”, sino que se redimensione como un espacio para la auto-creación-recreación del conocimiento, para que el estudiante lo deconstruya en comunidad; otra tarea urgente es acotar el semio-capitalismo y generar lenguajes alternos que permitan otros “decires” (Da Sousa, 2018). Por ejemplo, cuando se habla de calidad en educación cabría diferenciar el sentido gerencialista del que proveen otros enfoques, que destacan el carácter ser-en-relación, principio elemental de la convivencia en la diferencia.

Acerca de si existe la posibilidad de superar dicho estado, desde la praxis educativa, todo es posible, en especial si el propósito es destacar la forma, no su contenido ni sus métodos, es decir, acudir al sentido de la pedagogía

como teoría de la educación, misma que se haya reducida a una dimensión psicológico-cognitiva-técnica, es decir, didáctica.

Entendámoslo bien y, para eso, expulsemos de nuestra mente las imágenes conocidas. El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió. (Ranciere, 2003, p. 8)

Se trata de contribuir al desprendimiento de posturas fuertes y colonizantes. Quien interioriza esta reflexión, queda en libertad de construir antimicroteorías pedagógicas transitivas, de apertura, pero sobre todo de “despedida”, de desprendimiento del conocimiento “sólido”, de las metateorías, de la geopolítica del conocimiento y de los métodos de enseñanza “infalibles”, para dar cabida a lo incierto. A decir de Mèlich (2003), posibilitar una práctica educativa que dé cauce a la incesante transformación, una transformación ambigua, transgresora, sin verdades absolutas o intemporales que, ajena a todo dogmatismo y certeza definitivos, se abra a la contingencia y ambigüedad.

Las pedagogías imaginadas permiten abrirse a la comprensión de las condiciones cambiantes del entorno social y la forma en que inciden en las nuevas generaciones, sin intentar colonizarlas (solidificarlas). Henry Giroux (1996) hablaba de “zonas de frontera”, esto es, espacios de encuentro, cruce y diálogo, en los que hay posibilidad para la coexistencia discursiva de planteamientos “sólidos” y “categóricos” con “líquidos”, “paralógicos” y

“anárquicos”, en los que acaece lo multi, inter y transdisciplinario (Martínez et al., 2024).

Para Arnau (2005), esta es una tarea más sencilla de lo que se piensa, ya que el afán por generar explicaciones sobre el mundo es común a todas sociedades, por lo mismo, tarde o temprano hay afinidad en dicho interés. Pese a las diferencias existentes, estas son mínimas, porque en todos los casos hay coincidencias en los planteamientos y explicaciones, aunque surjan y sigan diferentes rutas explicativas, todas son igual de válidas, sean las que sean. Por su parte, Trías (2000), afirma que al no ser posible una norma universal, la propia condición humana debe entenderse como una relación de frontera y en la educación hay que considerar este rasgo. El filósofo español afirmó que se requería poner en diálogo a la “razón” ilustrada y crítica con lo que negaba: la parte *demens*, la sinrazón, el pensamiento mágico, lo sagrado, lo pasional, lo religioso y las pasiones.

Gadamer (1998), como Trías (2000), apuntaba hacia la existencia de formas de experiencia humanas igual de valiosas que la científica, como la religiosa, histórica o filosófica, portadoras de una pretensión de verdad válida en su justa limitación; recuperar esas experiencias es importante, como es limitar el abuso de la abstracción metódica en la ciencia, lo que no significa emprender una cruzada anticientífica, sólo redimensionar sus alcances para ponerle fin a la dominación tecno-científica-económica actual (Echeverría, 2003) que conduce a la decadencia humana.

El tecnocapitalismo tiende a nivelar el planeta, convirtiéndolo en una única planta de producción e intercambio, un orden cada vez más sombrío de seres humanos iguales, orientado hacia ese crecimiento desmedido y autorreferencial en virtud del cual la tierra está completamente expuesta al forzamiento de la maquinación y de la economía calculadora. (Fusaro, 2022, p. 80)

Bachelard (2000) reconocía que el conocimiento científico se generaba al refutar o negar el conocimiento común, de la misma manera en que la filosofía cuestiona o niega aquellos sistemas filosóficos que se presentan como indiscutibles, acabados, completos o absolutos, en suma perfectos. Pero ¿por qué no tendría cabida el proceso inverso, esto es, que el conocimiento común refute, niegue o enriquezca al conocimiento científico? Don-

de haya lugar para toda clase de contenidos, sean “sólidos”, “líquidos” y aun “gaseosos”, que su condición no sea obstáculo, ya que en todos los casos, se trata de construcciones sociales, imaginarios que buscan darle sentido a la existencia. Si con ello desaparece el vértigo al vacío provocado por la apertura paradigmática, será porque hubo la aceptación de lo incierto, lo desconocido, en consecuencia, de la fragilidad existencial.

Sobre la cuestión ¿hay posibilidad de generar propuestas educativas desde el pensamiento débil? Sí, pero es una tarea compleja. Una vez aceptado que los fenómenos sociales están interconectados, resulta difícil pensar aun que la educación sólo se centre en aspectos económicos. No obstante, esta práctica es una de las que mejor refleja los valores y normas de cada sociedad, por ende, se reconoce que la educación como instrucción, se empeña en ser sólida. En lo general, niega otra condición que no sea estar al servicio de los dictados del modelo social en turno pese a las contradicciones existentes, de ahí la dolorosa aceptación de que no está concebida para atenuar los vicios de origen, sino que los acrecienta (Sauret, 2008). En esta “dialéctica del engaño”, se podría pensar que las formas líquidas son más libres, pero esto no es del todo fidedigno, ya que existen “cauces oficiales” que las predeterminan acorde a intereses por demás explícitos. De ahí que para muchos, el reto de la educación no esté centrado en los dilemas aquí propuestos, sino justo en el peligro que representa lo contrario, es decir, la idea de entenderla como práctica abierta, inconclusa y con el potencial de contribuir a generar otras formas de construir lo social, en definitiva maneras de decir o hacer para andar el propio camino, contrario a los designios del absoluto-mercado, como ya lo sugerían Freire, Apple y McLaren (Martínez, 2013).

De andar este camino, habrá que emprender acciones anti-institucionales deconstructivas (Martínez, 2013), producto de re/interpretaciones empírico-teóricas y oponer el vacío-creador a lo ya instituido, a lo duradero así como socavar las certezas, porque no es posible asegurar nada. Se podrán abrir caminos educativos diversos. Destruir o deconstruir en el sentido de deshacer lo existente, no implica quedarse ante lo “demolido”, sino abrirse a la pluralidad de alternativas que surgen de entre los “escombros”. No se trata de buscar para encontrar, sólo de buscar para proseguir en movimien-

to y estar alertas frente a la seguridad que genera pasividad, alienación, confort y apego.

Pedagogías del desprendimiento

Las pedagogías del desprendimiento no deben entenderse como una propuesta redentora (Castoriadis, 2007), ni mucho menos atribuible a un solo autor, por el contrario, se conciben como exigencia o imposibilidad y cuestionamiento constante que se vuelven sobre sí a efecto de emprender su autocrítica, herética y heterotópica (Popper, 1991). Es posible proyectar ese carácter en la pedagogía crítica de Freire, Apple, McLaren y Giroux (Martínez, 2013), en la pedagogía del silencio (Torralba, s. f.), la pedagogía descolonial (Méndez, 2010), la pedagogía transgresora (Hooks, 2021) o la pedagogía decolonial (Walsh, 2017), por citar algunas. Al tener presente lo imposible de la empresa humana y señalar la trampa de una realidad a la que es posible acceder, pero que es “inexistente”, aceptan su propio impase y se limitan a compartir la necesidad de dar un giro, de la certidumbre a la incertidumbre (Wallerstein, 1999, 2004); a hacer eco al decir propio para situarse donde las voces fueron acalladas o nadie dice nada e intervenir donde parece que ya se dijo todo. Se trata de un decir o decires que caben porque cada quien aporta su sentido o perspectiva, ahora que la verdad unidimensional se haya vacía de contenido. Es poíesis porque esta no es exclusiva de nadie, pero se trata de una poíesis crítica, dado que la auténtica creación lo es siempre; autocuestionarse o aceptar la crítica da pauta para incluir el decir de otros (Heidegger, 2000; Popper, 1991) y evitar caer en la trampa de la autopromoción de quienes no hacen autocrítica de lo que escriben y más bien escriben para vender (Adorno, 2003).

Es preciso trascender lo que ya se conoce y aventurarse a romper con todos los hábitos y creencias, incluso los principios teórico-metodológicos de la investigación filosófico-científica y abordar los problemas de la existencia desde la imaginación poética, es decir, con creatividad sin límites; una forma de lograrlo es superar el “culto al pasado”, representado en teorías y autores que sesgan el talento intelectual y la construcción de un pensamiento propio (Bachelard, 2000).

Las pedagogías del desprendimiento así imaginadas, incorporan una conciencia corrosiva que desdice o deshace; que repudia lo dicho o hecho porque siempre habrá algo más que decir o hacer; la precariedad es su punto de partida para lo que aún no se comparte; no pretenden convencer de nada, sólo compartir; destacan la belleza de lo efímero del conocimiento en consonancia con el mundo cambiante; recuperan el aura del acto educativo como tarea propia de quien acude —en visita para dar de qué hablar (Méndez, 2010)— a educarse en compañía de otros. Las pedagogías del desprendimiento se conciben como teoría educativa auto/transgresora que acepta su necesaria transformación y niegan que su pretensión sea la de colonizar. Son, pues, abiertas e inacabadas. Erigidas desde la incertidumbre, lo inimaginable y de lo que habrá de recrearse (Wallerstein, 1999), vislumbran la educación como una práctica tendiente a motivar el encuentro de distintas concepciones sobre la realidad, a las que considera de naturaleza aproximativa y nunca deterministas.

Destacan el principio de que cada quien descubra por sí mismo su sentido para elegir qué hacer de la propia vida (Pico, 2019), la condición de “inventar” respuestas ante las preguntas de la vida para superar la ficción dominante y lo cotidiano del “atontamiento” (Ranciere, 2003). No proponen nuevos métodos o teorías, sino la recuperación de las ya existentes y desestimadas por aquellas que, pese a que sostengan lo contrario, usurpan y, a la vez se presentan como el nuevo canon del pensamiento único. Hacen una invitación a revalorar la propia práctica, a teorizarla, a que docentes, profesores, educadores o maestros transmuten pedagogos en desprendimiento, a que generen y compartan sus propios discursos, en lugar de reproducirlos; a compartir lo que hacen de múltiples y variadas maneras, porque no se dejan encasillar fácilmente en el paradigma hegemónico; que encuentren en la oposición, en la protesta la forja de su propia práctica, frente a la estandarización instruccional que se presenta como la única y legítima (Hooks, 2020; Fusaro, 2022).

Hacen énfasis en que si es que todo es producto del imaginario, habrá que dilucidar entre conformarse en reproducir discursos o armar los propios, entre defender los impositivos imaginarios o inventar otros sin esa pretensión. Teorizar la propia existencia se vuelve una suerte de expiación; el pedagogo en desprendimiento pone en cuestión su propia práctica, así

como el conocimiento oficial, lo despoja de su carácter de real, cierto y verdadero; busca discurrir entre los alcances y límites de su empresa al convertirse en protagonista de su propia práctica.

Puesto que la educación supone transgredir límites, hay que impulsar cambios en lo establecido, a decir, la domesticación y a reconciliarse con lo efímero de la condición humana. Habrá que aceptar la desilusión, la inconformidad y la indignación con el mundo construido por unos para otros. La prioridad será aceptar y enfrentar los sentimientos de inutilidad hacia el sistema que extravió el rumbo y optar por distanciarse de la totalidad unidimensional y del equívoco originario ocasionado por la didactología que redujo la reflexión pedagógica a técnica del uso eficaz y eficiente de recursos, materiales y estrategias. Cuando el pedagogo ya no se conforme con ser didactólogo, se desprenderá de fórmulas didácticas mágicas y de lecciones explicadoras “atontadoras” colonizantes (Ranciere, 2003). Al respecto, las pedagogías del desprendimiento dan cabida a teorías y prácticas en las que educar es una tarea que está más cerca del tacto que de la táctica, de aquellas que buscan la sabiduría en lo incierto (Mèlich, 2003).

Si educar fuera eso, una técnica, los buenos profesionales apenas cometerían errores, porque la enseñanza “consistiría en aplicar un conocimiento técnico y unas destrezas que se podrían confiar a unos expertos”.

Pero la esencia del educador no se basa en la pericia técnica. Lo esencial del educador es precisamente el tacto, es decir la sensibilidad pedagógica. El tacto es una forma de interacción humana en la que nos mostramos inmediatamente activos en una situación. Somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y a sus silencios. (Mèlich, 2003, p. 43)

Bajo el supuesto de la praxis educativa en desprendimiento, la construcción de saberes —transitivos— no se restringe al “desarrollo de competencias”, a la espera de “aprendizajes logrados” o “progresivos”, ni a la simple “formación” de sujetos leales al absoluto-mercado. La otredad esencial humana de saberse otro, deja abierta la posibilidad de que surjan un sinfín de movimientos diversos, en los que desconocerse permita comenzar a conocerse y negarse, a aceptarse, para cuidar de sí en comunidad (Foucault,

1987), donde la soledad sea entendida como una forma de comunión con uno mismo, requisito para acudir al encuentro con los otros en el vacío que hoy se intenta llenar con lo banal del emprendimiento guiado por el absoluto del mercado, y se entienda como oportunidad de acaecer en lo impropio. Pero se requiere aceptar el vacío y la ausencia para generar lo que se habrá de compartir.

Estamos acostumbrados a pensar la experiencia del aprendizaje como actividad que se pone al servicio de lo que nos orienta y nos centra en la búsqueda de un objetivo o meta educativa nítidamente definida. Aprendemos según ese formato: como un sistema de señalizaciones que nos permite saber a cada momento dónde estamos y hacia dónde queremos dirigirnos. Punto y final de partida claros.

Según esta lógica, para aprender lo primero que hay que hacer es tomar conciencia de lo que antes de aprender ya sabíamos y articular lo que está por aprender sobre lo ya aprendido. Construimos el aprendizaje, de forma significativa, cuando lo que se da a aprender queda articulado, como algo nuevo, sobre lo que ya sabíamos, incluso, a veces, al precio de deformar lo nuevo para ajustarse a lo viejo. Pero esta lógica es errónea. Pues es justamente lo nuevo que hay que aprender lo que debe protegerse: la capacidad de novedad y de sorpresa. (Bárcena, 2000, p. 10)

En ausencia, lejos de su rol de portavoz oficial del conocimiento válido, el maestro se sitúa como otro en convivencia con otros, comparte su propio decir. Al tener en cuenta la imposibilidad humana para traducir la experiencia total del mundo, porque es inagotable, se abre a otros mirares, otros decires ilimitados y, al hacerlo, se encamina por otras rutas, alejadas de la desmesura; se despoja de la soberbia del sabelotodo y, de paso, redescubre la aventura de hacer experiencia cada día y de negarla al anochecer porque observa la educación como parte de la vida en devenir-pleno-efímero siempre en compañía de otros.

Tomo aquí, por tanto, la expresión *acontecimiento* en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de hacer una experiencia como algo que nos ocurre, que “se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma”. El aconteci-

miento es lo “grave”, lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga y llama a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a “hacer una experiencia” en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. (Bárcena, 2000, p. 14)

El desprendimiento da paso a la creación de modelos explicativos alternativos, “efímeros”, “vacíos” que consideren la fragilidad de la vida, por lo tanto fomentan su necesario cuidado, que acompañan la despedida de los metarrelatos y aceptan el carácter ficticio y limitado del conocimiento humano (Martínez et al., 2024); que consideran la vida y el conocimiento en acaecer pleno, alejado de la obsolescencia programada que impide el disfrute de cada instante; a trascender la visión de la escuela, del aula, como institución imaginada de encierro, ordenadora de cuerpos y discursos (Foucault, 1976), para que sea vista como un espacio donde ya no se coloniza porque propicia un acercamiento a la otredad y el saber diverso, sí al mundo en devenir-pleno-efímero.

Nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy —en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente— cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masschelein y Simons, 2014, p. 3).

Conclusiones

Se destaca la emancipación intelectual como autocrítica y desprendimiento; lo que se propone es desbistar los discursos sólidos de la modernidad imaginada con la finalidad de poner al descubierto su contradicción en la educación. Se trata de una acción que busca concebirla como práctica emancipadora, ¿de qué? De todos aquellos saberes, decires, haceres únicos, oficiales o incuestionables. Lo anterior implica aceptar que la búsqueda de certezas es una aspiración humana inalcanzable. Si la visión del mundo actual fue considerada una herejía en el pasado, en el futuro será vista como superstición (Sauret, 2008) ¿qué caso tiene replicar cualquier tipo de conocimiento científico, teoría, discurso como verdad incuestionable? Es necesario reconocer que nada es definitivamente verdadero. La ciencia y su producto —el conocimiento— son creación humana. Asumir y compartir la idea de que la aventura del conocimiento se reduce al de simples consumidores de fábulas científicas, resignifica lo imaginario de la educación y la escuela, que adquieren un carácter simétrico (Martínez, 2013) caracterizado por el acompañamiento recíproco y de autoaprendizaje en un lugar y tiempo destinado para la convivencia, en el cual, los individuos se humanizan al inventar y reinventar relatos de lo que son y lo que es el mundo. De igual forma, asistir a la escuela significa la vuelta al goce de la vida cuando se aleja del discurso “atontador”, gerencial y bancario.

Cabe pensar si conviene trascender la idea de que la educación responda a los retos de las nuevas circunstancias geopolíticas, geoeconómicas y geosociales. Contra la directriz del mercado como absoluto, las pedagogías del desprendimiento imaginadas son poíesis crítica o mejor aún, antipoíesis, porque buscan la transgresión de lo ya dicho para dar cabida a todo lo que está por decirse y a todos los que habrán de decirlo. Se presenta como un impulso más de la propia vida, exigencia extrema que conlleva cierta desilusión e inconformidad con un mundo que se construye día tras día, pero no porque se dirija hacia la nada, sino por todo aquello que embauca para mantener una visión alienada y de servidumbre intelectual.

Es una invitación a empoderarse de la propia existencia, de que maestros, educadores, profesores y docentes dejen de reproducir discursos y

técnicas, y a partir de las propias experiencias co-construyan ambientes educativos en los que prive la fraternidad, elemento orientador de dicha relación; que no se reduzca a aspectos meramente didácticos o se reduzca a lograr los fines institucionales, sino que se deleiten en su labor como una oportunidad de repensar la importancia de la condición humana, la propia, la del estudiantado y la comunidad en general.

En una praxis educativa “débil”, el maestro no planea la reproducción de conocimientos y de conductas, porque no coloniza la experiencia de otros ni la propia, se arroja más allá de los contenidos desde la fugacidad de la vida; pone en cuestión los modelos educativos, teoriza y toma consciencia de ello, acción que inicia en su persona y cuyo trazo comparte, no impone, convive en libertad compartida al dejar al otro o a los otros el gozo responsable de crear lo propio y de poder negarlo para darle continuidad a esta labor sin atarse a sus creaciones. Sí, teorizar la propia práctica lleva a transgredir-se, transmutar-se reproductor/atontador/funcionario en pedagogo en desprendimiento de posturas fuertes replicadoras de metarrelatos legitimadores de las asimetrías.

Referencias

- Adorno, T. (2003). *El ensayo como forma. Notas de literatura*. Akal.
- Arnau, H., et al (1998). *Temas y textos de filosofía*. Addison Wesley.
- Arnau, J. (2005). *La palabra frente al vacío*. El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2010). Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 2(11) 167-185.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI Editores.
- Bárcena Orbe, F. (2000). L'aprenentatge com a esdeveniment ètic. Sobre les formes de l'aprendre. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, (31), 9-33. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.406>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. Ítaca.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra Editores.
- Beltrán, J., y Pereda, C. (Comps.) (2002). *La certeza ¿un mito? Naturalismo, fabilismo y*

- escepticismo*. Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berman, M. (1982). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets Editores.
- Coelho, T. (2000). *Diccionario crítico de política cultural*. ITESO.
- Da Souza, B. (2018). Introdução. As epistemologias do sul como expressão de lutas epistemológicas e ontológicas. En M. P. Meneses y K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del Sur*. CLACSO/Centro de Estudios Sociais.
- Daza, H. (2010). La sociedad moderna. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16(2), 61-83.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. UIA/ITESO.
- Deleuze, G. (2005). Instintos e instituciones. En *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)* (pp. 27-30). Pre-Textos.
- Feyerabend, P. (1996). *Adiós a la razón*. Tecnós.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Fukuyama, F. (1992). *El Fin de la historia y el último hombre*. Planeta.
- Fusaro, D. (2022). *Pensar diferente. Filosofía del disenso*. Trotta.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gioux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), 148-167.
- Kant, I. (1986). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, (3), 7-10.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Harari, Y.N. (2017). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House.
- Heidegger, M. (2000). *Nietzsche*. Ediciones Destino.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Lafarge, P. (2016). *El derecho a la pereza*. Virus Editorial.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo sobre antropología simétrica*. Siglo XXI Editores.
- Lipovetsky, G. (1994). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo Contemporáneo*. Anagrama.
- Lyotard, F. (1989). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnós.
- Marcuse, H. (2005). *El hombre unidimensional*. Ariel.
- Martínez, H. (2013). *Educación y cambio cultural en Villa Progreso*. Palibrio.
- Martínez-Ruiz, H. et al. (2024). La Transdisciplinariedad como práctica dialógica-pluri-versal. Un enfoque decolonial. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(3), 654-678. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.437>
- Martínez Ruiz, H., y Posadas Juárez, J. A. (2025). La delimitación teórica del carácter simétrico y asimétrico del poder. Notas para su discusión. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(1), 235-257. <https://doi.org/10.71112/0jcq7292>

- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educare*, (31), 33-45.
- Méndez, Mario. (2010). La educación mediada por el mundo: Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 47-58. <http://doi.org/10.15359/ree.14-1.4>
- Morin, E. (2005). *Breve historia de la barbarie en Occidente*. Paidós.
- Morin, E. (1997). La unidualidad del hombre. *Gazeta de Antropología*, (13), 1-6. <http://hdl.handle.net/10481/13575>
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto arquitectónico para la Universidad Popular*. Gedisa.
- Pico, G. (2019). *Discurso sobre la dignidad del hombre. Una nueva concepción de la Filosofía*. Ediciones Winograd.
- Popper, K. R. (1991). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Ariel.
- Ravera, R. (1993). Entrevista a Gianni Vattimo. *Cuadernos Gritex*, (5-6), 77-87.
- Sauret, A. (2008). *Textos atorrantes*. Ediciones Coyoacán.
- Sebreli, J. J. (2011). *El olvido de la razón*. Debate.
- Schopenhauer, A. (2021). *El mundo como voluntad y representación*. Porrúa.
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*. Siruela.
- Solana, J. (1996). *Protágoras de Abdera. Dissoi Logoi. Textos relativistas*. Akal.
- Sucre, G. (1971). Poesía crítica. Lenguaje y silencio. *Revista Iberoamericana*, 37(76-77), 575-597. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1971.2873>
- Torralba, F. (s. f.). *Pedagogía del silencio*. <https://goo.su/urbDx>
- Trías, E. (2000). *Ética y condición humana*. Península.
- Vattimo, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa.
- Walsh, C. (Ed.) (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Abya Yala.
- Wallerstein, I. (1999). *El fin de las certidumbres en ciencias sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.
- Wallerstein, I. (2005). *El fin de las certidumbres y los intelectuales comprometidos*. Pensamiento Crítico. <https://www.pensamientocritico.org/inmwalx1105.htm>
- Vattimo, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa.