

Reflexión Histórico-Filosófica sobre el Sentido de la Educación

Por. Richard Ayala Ardila (rayala_1966@yahoo.es)

Filósofo – Magíster en Educación

Profesor de Tiempo Completo Corporación Universitaria del Meta

RESUMEN

La presente investigación muestra la diferencia existente entre el objeto, el sujeto y el sentido de la educación en términos de la Paideia griega y el objeto, sujeto y sentido de la “educación” de acuerdo con la visión Moderna y Contemporánea de la práctica educativa. Asimismo, caracteriza las condiciones actuales de existencia en cualquier sociedad liberal, democrática e industrializada a partir de la expresión sociedad del conocimiento, con lo cual se muestra que tales condiciones son incompatibles con las condiciones a partir de las cuales se dio vida a la Paideia griega, lo cual significa que la “educación” no es educación o que la Paideia no es posible, por lo menos en términos colectivos o políticamente significativos, en las sociedades liberales, democráticas e industrializadas. Por último, en esta investigación se muestra la historia de Occidente como un proceso de desarticulación de la experiencia fundacional original, lo cual significó llegar a un estado de olvido de las prácticas espirituales iniciales, lo que ocurrió a partir del inicio de la Modernidad (Momento cartesiano), hasta alcanzar un estado tal de desarticulación y distanciamiento en el siglo XIX, cuando los intelectuales sintieron roto el vínculo con su pasado y hablaron de Crisis; en este último sentido, la presente investigación presenta una forma de inscribir la reflexión educativa contemporánea desde una óptica en la cual la novedad histórica se hace especialmente relevante.

Palabras clave: *Educación, Paideia, Sociedad del Conocimiento, Modernidad, Nihilismo.*

ABSTRACT

This research shows the difference between the object, the subject and the meaning of education in terms of Greek Paideia and object, subject and meaning of “education” according to modern and contemporary vision of educational practice.

It also characterizes the current conditions of existence in any society liberal, democratic and industrialized from expression knowledge society, which shows that these conditions are incompatible with the conditions from which gave birth to the Greek Paideia, that it means “education” is not education or the Paideia is not possible, at least in terms of collective or politically significant in liberal, democratic and industrialized. Finally, this research shows the history of the West as a process of dismantling of the original foundational experience, which meant reaching a state of oblivion initial spiritual practices, what happened from the beginning of Modernity (Moment Cartesian) to reach such a state of dislocation and alienation in the nineteenth century, when intellectuals felt broken the link with the past and spoke of Crisis, in this sense, this research presents a way to register the contemporary educational thinking from a lens in which the historical development is especially important.

Keywords: Education, Paideia, Knowledge society, Modernity, Nihilism.

PROBLEMA

Argumentación. ¿Qué era educación? Educación era pedagogía, es decir, aquella actividad mediante la cual un Maestro conduce (ἄγω) a un niño (παῖς, παιδός) desde un estado inicial de oscuridad, corporalidad o no-humanidad, hasta otro luminoso, espiritual o propiamente humano. La educación, así entendida, se encuentra ilustrada en el símil, alegoría o mito de la caverna de Platón (República VII, 514 a, 2 - 517a, 7), y bien puede ser interpretada o como aquella acción mediante la cual un ser humano sufre en su ser sucesivas transformaciones (περιαγωγή ὅλης τῆς ψυχῆς), en conjunto llamadas παιδεία, como lo hace Heidegger en su célebre trabajo sobre la doctrina de la Verdad en Platón (2000, págs. 173-198), o como la διαλέγεσθαι o encadenamiento discursivo de preguntas y respuestas a través de la cual

el Maestro logra el ascenso del alumno, paso a paso, hasta que es en él la luz de la Verdad (θεωρία), como describe Arendt (1984) las sucesivas “intuiciones” del alumno, cuya culminación es la contemplación; o en general como, de acuerdo con Foucault (2009, p. 36), la tradición occidental vinculó “Individualidad y Verdad”, hasta antes del surgimiento del momento cartesiano, esto es, como iluminación, cumplimiento, transfiguración del sujeto por el efecto de contragolpe de la Verdad, transfiguración del ser de quien conoce la Verdad y sentimiento de coronamiento o recompensa al acceder a la Verdad después de haberse sacrificado largamente por ella.

¿Qué es educación? Para el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su vigésima segunda edición del año 2001, educación es la acción y el efecto de educar. Es, también: la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes; la instrucción por medio de la acción docente; la cortesía y urbanidad y, finalmente, el conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales, en referencia a la educación física. Allí mismo, el verbo educar es definido en estos términos:“(Del lat. educāre) tr. Dirigir, encaminar, doctrinar. || 2. Desarrollar ó perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño ó del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. || 3. Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin. || 4. Perfeccionar, afinar los sentidos. EDUCAR el gusto. || 5. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.”

¿Qué es educación en Colombia? Ante todo, un derecho. Derecho-crédito, en consecuencia, derecho de segunda y tercera clase. De ello da cuenta el artículo 67 de nuestra Constitución Política: “la educación es un derecho de la Persona”. No un principio fundamental, ni siquiera un derecho fundamental, sino un derecho social, económico y cultural. Y siendo un derecho, en un Estado Social de Derecho, la educación es “un servicio público que tiene una función social”. Resulta obvio preguntar a qué se tiene derecho con el derecho a ser educado y quién tiene ese derecho, o sea, cuál es el servicio prestado por el Estado y a quién le sirve el Estado con la prestación de este servicio público aún no domiciliario, a pesar de los innegables avances alcanzados por el SENA en la dirección ya señalada. Las respuestas también son obvias: en tanto la educación es, en primer lugar, un medio para acceder “al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”, y en segundo lugar, un instrumento del Estado

para la formación de ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, pacíficos, democráticos, trabajadores y cultos, en tanto de ellos se esperan contribuciones laborales-recreativas en materia de mejoramiento y preservación cultural, científica, tecnológica y ambiental, con el derecho a la educación se tiene derecho a adquirir los recursos necesarios para ser competente en el ejercicio del libre desarrollo de la personalidad, éste sí un derecho fundamental (artículo 16 CP) y un principio fundamental (preámbulos y artículos 2 y 5 CP), con lo cual queda claro que el titular del derecho es el pueblo de Colombia, como abstracción, y cada uno de los colombianos, como concreción, realización, materialización o encarnación de la figura jurídica, y que el servicio es prestado, de manera inversa, a cada colombiano y de esta manera al organismo social en su conjunto, pues al garantizar el máximo placer espiritual y corporal, cultural y material, a cada uno de sus miembros, se obtiene a sí mismo el máximo placer posible para la comunidad política.

¿Desde cuándo la educación dejó de ser παιδεία o παιδ-αγωγή? Desde sus orígenes nacionales-curriculares. Para Foucault ello ocurrió, lo dijimos ya, desde aquel <<momento cartesiano>> a partir del cual el acceso a lo verdadero quedó circunscrito al conocimiento, siendo posible la Verdad sin transformación. En David Hamilton, el acontecimiento puede fecharse en concomitancia con la génesis de las voces clase y currículo (Hamilton, 1991), lo cual constituye una forma diferente de decir lo mismo, esto es, la educación dejó de ser lo que había sido tradicionalmente cuando la pedagogía nació como ciencia y la práctica pedagógica se concibió en términos curriculares. En esta misma línea de pensamiento curricular, el cambio está definido a partir del momento en el cual se convirtió en una necesidad social considerar el tiempo como un proceso lineal (Lundgren, 1997, p. 16). En la obra de Hannah Arendt, el momento cartesiano o la época durante la cual se lleva a cabo la configuración de la edad moderna se urde a partir de tres fenómenos distintos: la expropiación eclesiástica realizada en el seno de la Reforma, el descubrimiento de América como parte de la empresa de exploración de toda la tierra y el descubrimiento del telescopio como hecho protagónico en la instauración de una forma de tratar cuanto acontece en la tierra como si fuera un mero caso de cuanto sucede en el universo (Arendt, 1993); fenómenos cuyas principales consecuencias serán la adopción de la racionalidad cognitivo-instrumental, propia del trabajo, como guía para todas las experiencias del pensamiento y las actividades humanas, así como una

doble alienación, la primera del mundo al yo y la segunda de la tierra al universo, lo cual significa la constitución de una realidad a partir de la cual el hombre enriquece las experiencias introspectivas al tiempo que empobrece las experiencias políticas, mundanas o colectivas, mientras concomitantemente se acostumbra, como ya se dijo, a tratar los fenómenos naturales como casos universales. En la visión de Heidegger, <<el momento cartesiano>> constituye apenas una época dentro de una historia más general, a saber, la historia de la Metafísica, cuyo principio está en Platón y cuyo final se encuentra en Nietzsche: en el símil de la caverna, nos dice, Platón piensa la *ἀλήθεια* a partir de su relación con la *ἰδέα* y al hacerlo inaugura una forma de pensar para la cual la Verdad deja de ser el despliegue esencial del des-ocultamiento a partir de una plenitud esencial, para ser el grado de corrección (*ὀρθότης*) en la mirada con relación al aspecto (*ἰδέα*) de las cosas (*τοῦ ὄντος*).

Desde entonces –sentencia Heidegger–, cada época fundamental de la metafísica acuña en una proposición la norma para determinar la esencia de la Verdad según esta conexión en el enunciado entre lo dicho y lo visto: Aristóteles dirá: “<<De hecho lo falso y lo verdadero no están en las cosas (mismas)... sino en el entendimiento>>”. Santo Tomás, y con él la escolástica medieval, dijeron: “<<la verdad se encuentra verdaderamente en el entendimiento humano o divino>>”. Descartes, es decir la Modernidad, afirmó: “<<La verdad y la falsedad en sentido auténtico no pueden encontrarse en ningún otro lugar más que en el entendimiento>>”. Y Nietzsche, en la era de la incipiente consumación de la Edad Moderna, predicará: “<<Verdad es la clase de error sin la cual una determinada especie de seres vivos no podría vivir. Lo que decide en última instancia es el valor para la vida>>” (Heidegger, 2000, p. 194).

Formulación. Ya se entienda la educación como transmisión de una herencia o como preparación para la inserción al mundo o como formación en una idea de hombre o como la búsqueda de estos tres objetivos, hoy en día, la praxis educativa acontece en circunstancias adversas:

Herencia. ¿Cuál herencia? La situación contemporánea se define precisamente como *ruptura* con el pasado o, desde otra perspectiva, como instauración de una *novedad*, en uno y otro caso tanto la idea de transmisión como el *hecho* o el acto mismo de la *transmisión* resultan *problemáticos*.

Inserción. ¿A cuál mundo? De un lado está clara la inmensa diversidad de “mundos” existentes (lo local) y del otro, existe una gran preocupación por la “inhumanidad” del mundo hegemónico (lo global): predominio de la técnica en detrimento de otros ámbitos de la experiencia humana, creación de condiciones favorables a la concentración de la riqueza y la exclusión social, y procesos productivos ambientalmente destructivos. Y todavía más relevante, si por <<mundo>> comprendemos el artificio construido por el hombre en su mediación con la naturaleza, el “mundo” –sobre el cual se erige la realidad en una sociedad democrática, liberal y post-industrial– es cada vez más autónomo y virtual, con otras palabras, es cada vez menos <<mundo>>.

Formación. ¿Tienen las sociedades democráticas una idea de hombre? Es más, ¿pueden tenerla? Pagar impuestos, respetar las leyes, votar, trabajar eficazmente, adoptar costumbres amables con el medio ambiente y cosas semejantes ¿son suficientes para configurar una idea de hombre? De otra parte, en el ámbito privado, al parecer, todo vale: la identidad sexual, el género biológico, el aspecto físico corporal, entre otros aspectos decisivos para la psique humana son tan elegibles como las costumbres, los valores y las ideologías. Con otras palabras, el hombre de los derechos humanos en tanto idea normativa inscrita en un proceso de formación adolece de contenido y de forma, con lo cual terminaría por constituir más bien una “falta” de idea de hombre como hecho esencial al acto educativo contemporáneo. Lo anterior encuentra dos constataciones muy pertinentes: el carácter relativo del hombre universal de los derechos humanos y la radical indeterminación del hombre de la auto-poiesis o de lo post-humano como ideal del proyecto de formación curricular. En el primer caso porque el hombre de los derechos humanos bien puede ser un burgués cristiano librepensador o un ateo refugiado en la creencia de alguna ideología o cualquier otra cosa, menos el hombre, pues éste no es el hombre de cada comunidad aborigen y ni si quiera el mismo hombre para Kant, Fichte, Hegel o Marx, por sólo citar un aspecto de la polémica (Bourgeois, 2003). En el segundo caso porque el hombre es un proyecto en construcción permanente, cuyos contornos futuros están determinados por la voluntad de cada individuo, de donde cabe esperar cualquier cosa, especialmente ahora cuando la biomecánica, la biónica, la ingeniería genética y todos los recursos posibles para la “antropotecnia” son realidades.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EDUCACIÓN, NACIÓN Y CURRÍCULO

Educación y Currículo. Cuando en Europa, dice Hamilton (1991, p. 197), hubo conciencia sobre la necesidad de un tiempo determinado y un lugar determinado para un aprendizaje determinado, nació la clase y con ella el problema de articular todos los aprendizajes en una sola totalidad, algo a lo cual se respondió con la palabra currículum. Dicho de otra manera, los términos educativos clase y currículum nacieron cuando la sociedad europea sintió la necesidad de ser eficiente (Hamilton, 1991, p. 198) y relacionó la eficiencia nacional con la formación de ciudadanos productivos, lo cual, a juicio de Hamilton, cristalizó primero en el ámbito protestante de inspiración calvinista, en donde se expresó por primera vez de manera clara y precisa la necesidad de darle “Disciplina” (coherencia estructural) y “Orden” (secuencia interna) tanto al plan de estudios, como a los procesos pedagógicos y administrativos de la escuela.

Así como dentro de la tradición renacentista se recuperó un término romano (clase) para dotarlo de un nuevo contenido y nombrar con él una realidad inédita (grupos de estudiantes concebidos como “unidades administrativas y pedagógicas pequeñas”, homogenizadas por los objetivos buscados con la instrucción), del mismo modo esta tradición asumió la expresión de Cicerón, currículum vitae, para acuñar el término currículum (“movimiento progresivo o carrera”) como concepto para dar cuenta de la Pedagogía Protestante en tanto proyecto de evangelización escolar (Hamilton, 1991, p. 205).

La trama descubierta por Hamilton es la siguiente: la Alemania calvinista, circunscrita al área del Rin, cayó bajo la influencia ideológica de Peter Ramus (1515-1572), gracias a Sturm y Melanchthon. Desde allí, el nuevo ideario se desplazó a los Países Bajos y, lo cual fue más importante, al espacio no geográfico del “discurso latino calvinista”, es decir, a las obras de inspiración calvinista vertidas del francés al latín, antes de ser puestas en circulación. Como parte de este fenómeno, el escocés Andrew Melville termina reformando la Universidad de Glasgow (Hamilton, 1991, págs. 203-204), y en la Universidad de Leiden se adelanta un proceso semejante, algunos años después; es, entonces, cuando el término educativo “currículum” aparece en la “Historia de la educación”. El espíritu de estas reformas exhibe lo que está pasando en la Pedagogía Protestante,

a saber, una hibridación entre la “Totalidad pedagógica de Ramus” y la “Totalidad social de Calvino”. Por lo primero ha de entenderse una radical reforma de la Dialéctica y por lo segundo, la profunda convicción de Calvino de la necesidad de disciplinar la sociedad. Hasta antes de Ramus la dialéctica tenía preocupaciones formales o estructurales en relación con el lenguaje y los razonamientos; a partir de él, afirma Hamilton (p.200), la dialéctica adquiere un sentido práctico, gobernado por la idea de “método”, en tanto forma eficaz de transmitir conocimiento y garantizar el éxito en la comunicación. Ya en 1539, Sturm, profesor de Ramus, había afirmado: «Un arte es una colección abundante de proposiciones. Pero para instituir las diversas artes hay que utilizar un camino determinado, corto y directo, una especie de atajo. Los griegos llaman a eso método y se puede emplear para la enseñanza y la comunicación>>. Justamente, la idea de la dialéctica como atajo o método para transmitir eficientemente los conocimientos fue lo que se llevó a término en la obra de Ramus.

Para concluir, de acuerdo con Hamilton (p.204), la “agitación política general del siglo XVI” tuvo como corolario una reforma pedagógica que cambió las prácticas y concepciones medievales de la educación. Las líneas generales de la reforma señalan la desaparición del modelo artesanal o gremial de la práctica de enseñanza-aprendizaje y ponen el acto educativo al servicio de un ideal político nacional. El primer rasgo implicó poner fin a la relación personal e individual propia de la pedagogía antigua y medieval, para dar lugar a la formación homogenizada de un grupo de personas de la misma edad (clase); el segundo rasgo hizo de la escuela “un aparato del Estado” –en este caso del Estado Teocrático de Ginebra – altamente potenciado por el descubrimiento de la “dialéctica de Ramus” como método efectivo y eficiente en la trasmisión de conocimientos (currículo).

Hubo un tiempo, cartesiano, en el cual los hombres aprendieron a acceder a la verdad, entendida ésta como conocimiento, sin sufrir ninguna transformación. In illo tempore, la verdad se decía en voz baja y de ser necesario se abjuraba de ella, ante la verdad inquisitorial reinante. Fue un tiempo de grandes transformaciones; se cambió por completo, como suele decirse, la imagen del mundo. Por aquellos días surgían las naciones, con sus lenguajes y pobladores. Los primeros Estados fueron absolutos y sus moradores, maquiavélicos. sus lenguas podemos decir que nacieron

del latín eclesiástico, pues el latín de la República Romana recién se había olvidado y para entonces el griego era ya una lengua muerta. <<Educar>> fue entonces un verbo con el cual se denotaba la acción de “Criar, enseñar, amaestrar y dár doctrina à la juventud” (Real Academia de la Lengua Española, 1732, p. 369). Y ello en todas partes, porque, por ejemplo, si por <<Educar>> se entendía “Allevare, Ifruire” [Allevare: Nutrire, alimentare picco le creatúre], bien pronto fue también “Disciplinare, Amaestraere, Indirizzare” (Accademici della Crusca, 1724). En Inglaterra se decía, “To breed; to bring up. Formation of manners in youth” (Johnson, 1755). O, por citar otro ejemplo, en Francia <<Educar>> era formar para “Le soin qu’on prend de l’instruction des enfants, soit en ce qui regarde les exercices de l’esprit, soit en ce qui regarde les exercices du corps.” (Académie française, 1694). Con otras palabras, la singular y solitaria presencia del verbo adoctrinar en la definición de España no debe hacernos caer en la fácil tentación inquisitorial de juzgarla por su espíritu contra-reformista, pues en lo que aquí nos concierne, a saber, la idea “platónica” de <<el hombre>>, entre católicos y protestantes había más acuerdo que discrepancia. Acuerdo en lo relativo a olvidar, a olvidarlo. Recuérdese: en aquel tiempo el hombre ya había aprendido a acceder al conocimiento sin sufrir transformación espiritual alguna. Y para hacerlo, para educarse sin padecer la Verdad, se había creado la escuela.

Desde sus orígenes nacionales-curriculares, en consecuencia, <<educar>> fue criar y nutrir (allevare, nutrire, to breed, bring up, nurture, nouriture, etc.). También, instruir (istruire, instruct, instruire). Además, someter a ciertos ejercicios mentales y corporales a través de los cuales se obtenían “buenas maneras” o “buenos modales”. Y fue, a la manera del recuerdo, la actividad mediante la cual se eleva al hombre hasta hacerlo alcanzar cierto estado: portare e aumentare, to bring and raise, apporter et augmenter; en todos los casos, llevar, traer, hacer, producir, provocar y elevar, aumentar.

OCCIDENTE Y SU HISTORIA

El espíritu de la colmena. En el curso de una formidable conferencia pronunciada por el poeta francés Paul Valéry (1961, págs. 61-96), éste resumió su vivencia de la crisis padecida por la cultura europea durante los años finales del siglo XIX y las primeras tres décadas del siglo XX: Europa, alejada “tal vez desmesuradamente de las condiciones primarias y naturales de la especie” (p. 96), ha llegado demasiado lejos; ahora, se encuentra

cerca del fin, de su fin, y es consciente de ello: se dice a sí misma <<...Nosotras, las civilizaciones, sabemos ahora que somos mortales. (...) Sentimos que una civilización tiene la misma fragilidad que una vida. (...) No se ha perdido todo. Pero se ha sentido perecer todo. Un escalofrío extraordinario ha recorrido la medula de Europa. (...) Entonces, como en una desesperada defensa de su ser y de su haber fisiológico, le ha retornado confusamente toda su memoria. (...) Nunca se ha leído tanto, ni tan apasionadamente como durante la guerra...>> (págs. 68-69). Europa es como una poderosa flota de guerra a merced de la Naturaleza. Es, dice el poeta recordando una experiencia autobiográfica, como aquella flota compuesta de seis acorazados, treinta unidades ligeras y algunos submarinos que en un día soleado y hermoso, de repente, se vio apresada por la bruma, “en los parajes peligrosos de la isla de Sein, sembrados de rocas”. La “impresión emocionaba”. Todo ese poder tecnológico guiado por hombres de ciencia, brío y disciplina, de pronto reducido a la impotencia “a causa de un poco de vapor formado sobre el mar” (págs. 62-63). Europa ha avanzado desmesuradamente en una dirección. Dirección crítica. Y ahora se encuentra desprovista de una Política del espíritu. ¿Qué es el espíritu? No una entidad metafísica, “simplemente, <<una potencia de transformación>>”, “una acción muy diferente a la producida por las energías conocidas de la naturaleza” (p. 72), una fuerza o potencia en virtud de la cual, por ejemplo, el hombre transforma su miedo en catedrales, su ocio en juegos, su instinto en curiosidad y sus dolores en obras de arte (p. 73). ¿Qué es Política del espíritu? Es la cultura en tanto creación espiritual, es decir, es el mundo social o el mundo jurídico o el mundo político, en cuanto es creación mítica, o sea, en tanto es obra de esa potencia transformadora. Dos mil quinientos años de crítica han minado la creencia y la confianza. La cultura es un papel: juramento, crédito, contrato, firma (págs. 86-87). Y la crítica es como un microorganismo o un fenómeno físico-químico que ataca o destruye el papel. <<Imaginad, pues, que el papel desaparece: billetes de banco, títulos, actos, códigos, poemas, periódicos, etc. De inmediato toda la vida social queda fulminada, y de la ruina del pasado se ve emerger algo de lo porvenir, de lo virtual y de lo probable, lo real puro... Cada cual se siente en seguida reducido a su esfera inmediata de percepción y de acción. El porvenir y el pasado de cada uno se restringen prodigiosamente; quedamos reducidos al radio de nuestros sentidos y de nuestras acciones directas>> (p. 90). En síntesis: todo en crisis. Aun el oro, el oro mismo (p. 91). Claro, sentencia Valéry, “se

puede concebir un estado de humanidad casi dichoso”. *Los pueblos dichosos no tienen espíritu*. Pasarán los años, el estado de crisis se desvanecerá y entonces, se verá todo más claro: “Cierta confusión reina todavía; pero esperemos un poco y todo se aclarará, veremos por fin aparecer el milagro de una sociedad animal, un perfecto y definitivo hormiguero” (Valéry, 1961, p. 85).

Puerilidad. Muy cerca en el tiempo y en el espacio, el 30 de julio de 1935 en Leiden, Johan Huizinga también dejó oír su voz en una célebre conferencia, hoy en día desarrollada hasta alcanzar la extensión y forma de un libro: *Entre las sombras del mañana. Diagnóstico de la enfermedad cultural de nuestro tiempo* (Huizinga, 2007). Su reflexión es, como la de Valéry, una meditación en torno a la profunda crisis experimentada por la cultura occidental a partir del siglo XIX; meditaciones, una y otra, maduradas a lo largo de toda una vida de padecimientos culturales. Por eso apenas si sorprende la enorme similitud en la mirada y sus resultados.

Por aquel tiempo Huizinga publicó su *Homo ludens* (1972). Allí expone convincentemente su “tesis” o convicción: la cultura brota del juego, como juego, y se desarrolla en la forma de un juego. La cultura es juego. Tras mostrar el carácter esencialmente lúdico del derecho, la palabra, el saber, la poesía y la filosofía, dedica dos capítulos a examinar la historia de Occidente desde su perspectiva teórica recién expuesta; fácilmente encuentra el elemento lúdico actuando en el renacimiento, el Barroco, el Rococó y el Clasicismo. No obstante, al llegar al siglo XIX encuentra una cultura seria. El racionalismo y el utilitarismo, afirma, cristalizaron en la “sobreestimación del factor económico y en un positivismo que mataron el misterio y liberaron a los hombres de la culpa y el pecado”, pero “no los liberaron al mismo tiempo de la insensatez y la miopía” (Huizinga, 1972, p. 226). En el siglo XX, sentencia, “apenas si se juega” y “cuando parece que se juega, el juego es falso”. “Estamos ya cerca del fin” (p. 249). ¿De cuál fin?

<<A medida que una cultura se desarrolla –dice Huizinga (p. 64)– esta relación entre “juego” y “no juego”, que suponemos primordial, no permanece invariable. De una manera general el elemento lúdico va deslizándose poco a poco hacia el fondo. La mayoría de las veces pasa, en gran parte, a la esfera de lo sagrado. Se ha cristalizado en el saber y en la poesía, en la vida jurídica jurídica y en las formas de la vida estatal. Generalmente, lo lúdico queda en el trasfondo de los fenómenos culturales.

Pero, en todas las épocas, el ímpetu lúdico puede hacerse valer de nuevo en las formas de una cultura muy desarrollada y arrebatarse consigo al individuo y a las masas en la embriaguez de un juego gigantesco>>. Así, podemos afirmar que cuando Huizinga piensa en el fin está pensando en el <<ímpetu lúdico>>.

Nihilismo y Fin. La palabra <<Occidente>> puede indicar la realización de una íntima esencia o el fin de su historia en tanto esta tradición ha alcanzado el cumplimiento de sus propios valores: libertad, progreso, paz (Esposito, 1996, p. 169). O bien puede indicar justamente lo contrario: decadencia, suicidio, traición. En uno y en otro caso está presente la idea de fin, de su fin. Cualquiera sea el caso, la realidad del planeta está determinada por la tendencia a alcanzar un Estado <<homogéneo y universal>>, realizado justamente por la expansión <<planetaria>> de Occidente. Por eso ahora, cuando Occidente obra como el tiempo en sí mismo, como la entropía, corriente corrosiva en donde todo se disuelve en el aire eterno del devenir, ahora resulta claro el verdadero carácter de Occidente: “no es –es más no lo ha sido nunca– un espacio, sino más bien una línea progresiva y polémica. (...) Occidente se reduce –o mejor se dilata infinitamente– en la no espaciosidad de una línea (...) tal línea es progresiva, (...), avanza continuamente, de Grecia a Roma, a Alemania, a Europa, a América, al Japón, [tal línea] es función, en vez de espacio o tiempo (...), Occidente coincide <<eternamente>> con su irrefrenable porvenir” (Esposito, 1996, p. 174)

Nihilismo y Des-arraigo. Consideremos ahora unas palabras sobre Heidegger; las pronunciadas por Leo Strauss (1996, págs. 149-162). Desde Platón (o antes) hasta la segunda postguerra, en opinión de Heidegger, según Strauss, “toda gran época de la humanidad ha crecido fuera de una *Bodenständigkeit* (arraigamiento en el suelo)”. Se trata de la *Bodenständigkeit* original, amenazada por el nihilismo, “que comienza con Platón, y cuya última consecuencia es la decadencia presente” (p. 155). “La filosofía de Heidegger –continúa Strauss (p. 156)– pertenece al momento infinitamente peligroso en que el hombre está en mayor peligro que nunca de perder su humanidad, y por ello –peligro y salvación se entreveran–, la filosofía puede asumir la tarea de contribuir a recobrar o devolver la *Bodenständigkeit* o, más bien, de preparar una clase por entero nueva de *Bodenständigkeit*: una *Bodenständigkeit* allende la más extrema *Bodenständigkeit*, un ser en casa allende la más extrema inhospitalidad”.

Nihilismo y Paideia. En el símil de la caverna –lee Heidegger (2000, págs. 193-194) –, Platón piensa la ἀλήθεια a partir de su relación con la ἰδέα y al hacerlo inaugura una forma de pensar para la cual la Verdad deja de ser el despliegue esencial del des-ocultamiento a partir de una plenitud esencial, para ser el grado de corrección (ὀρθότης) en la mirada con relación al aspecto (ἰδέα) de las cosas (τοῦ ὄντος). Desde entonces –sentencia Heidegger (p. 194) –, cada época fundamental de la metafísica acuña en una proposición la norma para determinar la esencia de la Verdad según esta conexión en el enunciado entre lo dicho y lo visto. Aristóteles dirá: “<<De hecho lo falso y lo verdadero no están en las cosas (mismas)... sino en el entendimiento>>” Santo Tomás, y con él la escolástica medieval, dijeron: “<<la verdad se encuentra verdaderamente en el entendimiento humano o divino>>.” Descartes, es decir la Modernidad, afirmó: “<<La verdad y la falsedad en sentido auténtico no pueden encontrarse en ningún otro lugar más que en el entendimiento>>.” Y Nietzsche, en la era de la incipiente consumación de la Edad Moderna, predicará: “<<Verdad es la clase de error sin la cual una determinada especie de seres vivos no podría vivir. Lo que decide en última instancia es el valor para la vida>>.”

Nihilismo y Marchitamiento del mundo. En nuestra opinión, la historia de Occidente contada por Hannah Arendt reconoce tres momentos: uno genético o de articulación, otro de perplejidad o de sospecha y, finalmente, uno más de ruptura o de fractura. El momento constitutivo implicó la imbricación o amalgama de las tradiciones greco-romana y judeo-cristiana en la configuración del cristianismo; el momento cartesiano de la duda se vivió casi como una experiencia biológica padecida en el orden del sentido común, y el momento final encontró expresión en la obra paradójica de tres grandes espíritus decimonónicos: Kierkegaard, Marx y Nietzsche.

Tradicición, Autoridad y Religión conforman la hebra trinitaria con la cual se tejieron los asuntos humanos a lo largo de esta historia. Por Tradición Arendt comprende la apropiación romana de las experiencias griegas originales, así como de las conceptualizaciones que de la misma hiciera la escuela socrática. Por otra parte, en su teoría, la Autoridad surge de la experiencia política del pueblo romano, fundamentada ésta en la experiencia de la constitución del cuerpo político y en el hecho de conservar vivo el recuerdo del acto original. Con otras palabras, Autoridad es el efecto permanente de la obra realizada en el pasado por los maiores o antepasados o

Padres Fundadores. Autoridad es, en consecuencia, la obra presente en tanto ésta sea realizada para aumentar (augere) la gloria de Roma, de donde se desprenden su justificación (buenos augurios, bendiciones, consentimiento divino) y su peso (gravitas) o seriedad. Justamente en este contexto la Religión es la actualización del vínculo con el origen, esto es, la experiencia de sentirse atado de nuevo (Re-ligare) al acto sagrado de la Fundación.

En la interpretación de Arendt las experiencias griegas originales son la βίος θερητικός y la βίος πολιτικός. Con la primera alude a todo un conjunto de experiencias cuyo fundamento era la contemplación, con la segunda a una forma de organizar los asuntos humanos en donde el fundamento era la acción. En esa medida las experiencias griegas originales son la filosofía y la política. En lo relativo a las concepciones de la escuela socrática, Arendt distingue entre Sócrates y Platón y Aristóteles. A juicio suyo, Sócrates se esforzó por colectivizar la experiencia pensante, lo cual significa intentar mantener unido lo “naturalmente” separado, a saber, el pensamiento y la acción, o expresado de otro modo, Sócrates encontró en la indagación de los conceptos una forma de mantener atado el pensamiento a la ciudad o, el espíritu al mundo; Platón y Aristóteles, por el contrario, no sólo compartieron los prejuicios por entonces ya tradicionales sobre la jerarquía de las actividades y la superioridad de la contemplación sobre la acción, sino que siguiendo caminos muy diferentes terminaron por sentar las bases de la “filosofía política” a partir de la subordinación de la acción al pensamiento y de los hombres dedicados a los asuntos humanos a los hombres entregados a las actividades del pensamiento.

En su forma de concebir la historia de Occidente, la fundación de la Iglesia católica fue en esencia una experiencia política romana y en virtud de ella la era cristiana se apoderó de la trinidad religión, autoridad y tradición. Ello aconteció, dice (Arendt, 1996, págs. 136-138), cuando los apóstoles fueron vistos como los Padres Fundadores de la Iglesia, en tanto fueron testigos del drama de Cristo, cuando los creyentes existieron como ciudadanos de una comunidad política, la asamblea de quienes desean dar testimonio con su vida del nacimiento, muerte y resurrección de un antepasado, y cuando el poder erigido en Roma renunció al poder y se convirtió en Autoridad, dejando el poder en manos del Emperador, tal y como lo había hecho el Senado Romano en beneficio de la familia imperial.

La expropiación eclesiástica realizada en el seno de la Reforma, el descubrimiento de América como parte de la empresa de exploración de toda la tierra y el descubrimiento del telescopio como hecho protagónico en la instauración de una forma de tratar cuanto acontece en la tierra como si fuera un mero caso de cuanto sucede en el universo, terminarían por configurar la Época Moderna (Arendt, 1993), la cual se caracteriza esencialmente por ser el comienzo de la disolución del Mundo Cristiano o la constitución de una experiencia en donde la vida privada del mundo antiguo ha colonizado la vida política del mundo greco-romano, configurando desde entonces una especie de hibridación monstruosa o, en otros términos, una profunda alteración de la condición humana, por lo menos tal y como ella la concibe. Para el siglo XIX, los tres fenómenos denunciados, expropiación, geo-descubrimientos y telescopio, habían producido efectos sorprendentes sobre la articulación original de la experiencia greco-romana: la propiedad privada ya no era el lugar sagrado de la residencia, en donde vivos y muertos (antepasados) se hallan vinculados en la religión del Padre (De Coulanges, 1986), sino o un bien volátil llamado riqueza o el perecedero cuerpo individual en tanto éste es una productiva fuente de riquezas. Y la Tierra ya no era el inmortal pero animado escenario en donde ocurre el milagro de la vida natural ($\phi\upsilon\sigma\iota\varsigma$) sino un diminuto planeta (se pone en el escritorio, según la bella imagen de Arendt), del cual se disponía como casa para vivir; llegado el momento, se esperaba y se espera, el progreso científico habrá de proveer a la familia humana un nuevo hogar, permitiendo desechar el anterior, como se hace con todo bien de uso. Y, finalmente, el hombre ya no era un Dios o por lo menos una criatura hecha a imagen y semejanza de la divinidad (Dignidad se llamaba a esa idea como representación o símbolo del hombre) sino un mono superior; la formidable e inteligentísima obra de un proceso en donde se mezclan por igual caos y orden, azar y necesidad. En síntesis: cada fenómeno produjo un resultado sorprendente; la expropiación trasladó la propiedad de la posesión de la tierra a la posesión de un cuerpo productivo, generador de riqueza; los geo-descubrimientos terminaron no por ampliar el espacio de actuación del hombre sino por encojerlo radicalmente, pues al desplazarse rápidamente de un lado al otro del planeta el hombre realizó en poco tiempo lo que antes le exigía semanas y aun años, tiempo significativo en términos biográficos, es decir, el hombre terminó desprovisto de la experiencia espacial del planeta; por último, el telescopio, a través del cual el ser humano veía como con sus propios ojos la realidad tradicionalmente situada más allá de sus límites sensoriales,

terminó por introducir una perspectiva exterior, como si lo mirado (el universo) se instalara en la pupila del animal terrestre, aun para percibir su entorno inmediato.

De los tres fenómenos, el más insignificante, el telescopio, fue finalmente el más decisivo de todos porque al alimentar la sospecha frente a la ideología cristiana nutrió la confianza del hombre en sus propios recursos. Ahora bien, lo anterior no significó ni “una repentina y misteriosa disminución de la fe en Dios” ni una concomitante fe en la razón y en los sentidos del ser humano, sino la alienación del hombre respecto del mundo. Si “la tierra gira en torno al sol, algo opuesto a la experiencia directa”, en el orden del sentido común reina el desconcierto. Para superar la incertidumbre el hombre entonces como ahora disponía de la tautología y de la experimentación, o sea, de la lógica y su matemática y de la física y su matemática, en ambos caos, de su capacidad de hacer y de comprender lo que hace. Tres grandes espíritus decimonónicos enfrentaron la crisis occidental, llegando a resultados paradójicos; ellos son: Kierkegaard, Nietzsche y Marx (Arendt, 1996, págs. 23-47). En el primero de ellos, la crisis se vivió como una profunda experiencia religiosa en quien salta de la duda a la fe, lo cual supone “una inversión y una distorsión de la relación tradicional entre razón y fe” (p. 35). Tras la muerte de Kierkegaard o desde Kierkegaard, la experiencia religiosa sincera tiene la forma de lucha interior entre la duda y la fe; se vive “en la tortura de la fe a manos de la duda y en el alivio de este tormento únicamente mediante la afirmación violenta del carácter absurdo de la condición humana y también de la fe del hombre” (p. 36). En Nietzsche, la vigorosa afirmación de la vida o de la sensualidad y materialidad de lo dado terminó en Nihilismo. Desde entonces, destruir el mundo verdadero, esto es, en un sentido el mundo de las esencias, y en otro, el mundo de las creencias o de la mitología (la cosmovisión original hecha el hogar de la tribu), implica destruir también el mundo de las apariencias, esto es, el mundo de la vida, de la sensualidad o de lo materialmente dado. Muerto Nietzsche, se vive la muerte del hombre. Por último, si la tradición tuvo un comienzo definido —dice Arendt (p. 23)— con el mito de la caverna en donde Platón fijó la norma para pensar los problemas del hombre y de la comunidad en términos de la oposición entre filosofía y política, lo cual significa pensar desde las dualidades ser-apariencia, verdad-ilusión, teoría-praxis o pensamiento-acción, el final de la tradición tuvo un fin no menos definido en las enseñanzas doctrinarias de Marx quien entre filosofía y política

eligió la política, negó la filosofía y al hacerlo creyó que la realizaba o llevaba hacia adelante. Muerto Marx murió la filosofía y nació la teoría social crítica o cualquier otro tipo de emancipación o de utópica promesa.

A pesar de las enormes diferencias existentes entre estas tres formas de vivir o experimentar la ruptura con la tradición, comparten dos rasgos, a saber, haber terminado en auto-derrotas y ser “filosóficas”. En efecto, según Arendt (págs. 35-37), lo que defendían Kierkegaard, Marx y Nietzsche era, respectivamente, “la dignidad de la fe ante la razón y el razonamiento modernos, la dignidad de la acción ante la contemplación histórica y la relativización modernas, y la dignidad de la vida humana ante la impotencia del hombre moderno” y no obstante, lo que obtuvieron, también respectivamente, fue introducir la duda en la experiencia religiosa, ideologizar la acción y dejar sin razón de ser la experiencia del hombre. Y, de acuerdo con ella (p. 41), se trató de experiencias “filosóficas” en tanto se vivieron y expresaron como reacciones contra la filosofía, como si las “supuestas abstracciones de la filosofía” y el concepto del hombre como animal rationale estuvieran esencialmente vinculados con la crisis padecida. De este modo, la crítica de la tradición terminó por ser una inversión categorial en donde se afirma el concepto opuesto, “fides contra intellectus, práctica contra teoría, vida sensual, perecedera, contra verdad permanente, invariable, suprasensual”.

NOVEDAD Y CONOCIMIENTO

Aun antes de la revolución microelectrónica o de la popularización de las tesis de McLuhan (2009), resultaba ya evidente que la sociedad de masas experimentaba una realidad autónoma, procesal, virtual y laboral, es decir, cada vez más biológica, menos espiritual (Arendt, 1993). Hoy en día son ya habituales las expresiones nueva sociedad (Drucker, 1954), sociedad post-capitalista (Drucker, 1994), sociedad post-industrial (Touraine, 1973), sociedad del conocimiento (Unesco, 2005), sociedad líquida (Bauman, 2003), era del vacío (Lipovetsky, 2007), post-modernidad (Lyotard, 1998), entre otras, con las cuales se da cuenta de esa novedad histórica. Novedad para la cual Hannah Arendt encontró en la figura del astronauta en el espacio la imagen o metáfora perfecta: cualquier avería en su traje lo expondría directamente con su entorno, causándole la muerte; porque el hombre occidental vive cada vez más en un artificio, en un mundo construido como el traje de astronauta; en una burbuja tecnológica, especie de concha de caracol, construida

desde el tiempo de Descartes en medio de una actividad que se va pareciendo preocupantemente a un proceso biológico a gran escala, una mutación de la raza humana (Arendt, 1996, p. 293). Proceso iniciado hace tres siglos, cuando aconteció la entrada de la vida en la historia, cuando los fenómenos propios de la vida de la especie humana se tomaron el orden del saber y del poder (Foucault, 1986, pág. 171).

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN A LA LUZ DE LA TRADICIÓN OCCIDENTAL.

Educación no es socializar. Cuando se piensa en los procesos de socialización primaria y secundaria (Berger & Luckmann, 1968) o cuando se piensa en los procesos de reproducción cultural (Lundgren, 1997), por citar tan solo dos ejemplos, inmediatamente se están inscribiendo tanto la realidad de la educación como el pensamiento sobre la educación en una perspectiva naturalista, evolutiva, biológica o, en todo caso, una óptica no humana.

Socializar significa incorporar a una sociedad humana de manera análoga a como los adultos de la manada introducen a sus cachorros en la comunidad de lobos o de primates. Aun podría pensarse esta incorporación como forma superior de aquel proceso en virtud del cual la naturaleza dispone la reproducción en la colmena o en el hormiguero, dando todavía un paso más hacia atrás y reduciendo la educación al esquema de conservación genética e innovación evolutiva, bien sea por azar, como en una mutación, o por necesidad, como le ocurre a todo organismo vivo interesado en sobrevivir en su entorno, tejido siempre con la triple hebra de lo útil, lo nocivo y lo indiferente.

Educación y socializar. No existe una continuidad evolutiva entre la actividad merced a la cual una hormiga se hace hormiga, el lobo se torna lobo o el chimpancé se hace chimpancé, facultándolos para ocupar su lugar y función en el hormiguero, la manada o comunidad de primates, porque la educación además de instruir forma moralmente y hasta donde se sabe, si los animales se las han arreglado para transmitir los conocimientos y desarrollar las competencias profesionales, siendo posible la existencia de arquitectos de nidos o colmenas, cazadores de polen o venados, estrategias militares en el arte de combatir al lobo con el lobo, bien se encuentren los individuos especializados o no, aún no han sentido

la necesidad de transmitir preceptos tales como “honra a los dioses, honra a tu padre y a tu madre, respeta a los extranjeros”, ni disponen del instrumento adecuado para hacerlo, porque su lenguaje no sabe cómo comunicar valoraciones.

Y así como no hay continuidad biológica o evolutiva, tampoco existe identidad de especie entre quienes son hombres del árbol y todos los demás, o entre quienes nacieron del gran espíritu y quienes, aun teniendo el mismo origen, quedaron, no obstante, por fuera de sus bendiciones. De este modo, la educación así entendida, la educación considerada en términos exclusivamente humanos, también exige distinguir entre la educación moral propia de cada pueblo, etnia o cultura, y la educación en el sentido de “formación del hombre, mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado” (Jaeger, 1962, p. 19). Dicho de otro modo, exige distinguir entre Grecia y todos los demás, en su momento llamados bárbaros. Porque “Grecia representa, frente a los grandes pueblos de Oriente, un <<progreso>> fundamental, un nuevo <<estadio>> en todo cuanto hace referencia a la vida de los hombres en comunidad”. (Jaeger, 1962, p. 4). Porque no es lo mismo “la Ley y los Profetas” de los israelitas o el sistema confuciano de los chinos o el “dharma” de los indios y *el ideal griego de la formación humana* (págs. 6-7).

La singularidad griega es lo que nos permite unir históricamente a los pueblos europeos, justamente llamados “heleno-céntricos”, a través del concepto y el fenómeno de la individualidad o de la libertad. En resumen, la libertad es el ἀρχή o principio u origen o fuente espiritual de Europa como tradición cultural. La Paideia, por su parte, era la actividad por medio de la cual se alcanzaba el ideal de hombre propio de la cultura griega: ἐν-ἐργεια, es decir, “actividad que no persigue un fin y no deja trabajo tras sí, sino que agota su pleno significado en la actuación” (Arendt, 1993, p. 229). Paideia era entonces τὸ ἔργον τοῦ ἀνθρώπου, <<el trabajo del hombre>> en cuanto propiamente humano, dice Arendt recordando a Aristóteles (Ética a Nicómaco, 1097b22). El trabajo interminable de ser. Claro, interminable mientras dura, porque finalmente somos mortales y en consecuencia, todos morimos, todos dejamos de ser. Por supuesto, una cosa es vivir y otra vivir bien (εὖ), ser feliz. Lógicamente no son felices del mismo modo las abejas, las hormigas, los lobos, los chimpancés o los humanos; ni son felices del mismo modo los griegos y los bárbaros, los occidentales y los orientales; ni son felices del mismo modo los amos y los esclavos, los hombres y las mujeres; ni son felices del mismo modo Aquiles y Odiseo, Paris y Héctor, Tersites y Agamenón, Sócrates y Platón.

La felicidad es relativa: los cerdos la encuentran en el lodo y los asnos no la hallarían comiendo oro. En general, la felicidad es relativa al quien (δαίμων) de cada quien. Así, vivir bien (εὖ), depende de cada quien (δαίμων), porque la felicidad (εὐδαιμονία) es relativa.

Desde sus orígenes homéricos la Paideia encontró y fue el secreto de la felicidad, porque los hombres griegos nacieron “para ambas cosas, para pronunciar palabras y para realizar acciones”. Palabras memorables, acciones extraordinarias.

Educación y Paideia. En el anterior contexto, la Paideia platónica constituye un momento en el desarrollo de la Paideia griega. Momento de ruptura según Marx, Nietzsche, Arendt y Heidegger; en general, momento de transformación de acuerdo con la interpretación tradicional. Platón introdujo la Ideología, la filosofía como dominación (Marx). Platón subvirtió el orden de la experiencia y erigió en valor la realidad ilusiva propia de las facultades mentales, a despecho de lo verdaderamente valioso, a saber, la vida y el poder, la voluntad de existir y la fuerza natural en virtud de la cual lo mejor está destinado a gobernar (Nietzsche). Platón sustituyó la acción por el hacer o subordinó la acción al mandato del pensamiento o imaginó la posibilidad de ordenar la realidad propia de los asuntos humanos desde las experiencias propias de la vida del espíritu; es decir, como durante las experiencias espirituales el hombre vive el reino de los valores supremos, cuando vuelve a su estado cotidiano el hombre siente necesidad de fundarlos en la tierra, pues resulta obvia la conveniencia de vivir en la tierra conforme a los valores de la experiencia mental o ilusiva, de donde surge la intención o el interés de hacer la realidad mundana conforme a la realidad experimentada durante las experiencias contemplativas (Arendt). Platón elaboró una doctrina de la verdad en la cual la idea griega original, esencialmente fenomenológica, terminó sustituida por una concepción tecnológica (Heidegger).

La *Paideia* platónica, en el contexto aquí explicitado, es el trabajo mediante el cual el hombre se hace hombre al realizar una actividad, a saber, ascender hasta alcanzar la contemplación de la idea de lo bueno o de la JUSTICIA. En tanto trabajo, la *Paideia* difiere de todas las actividades realizadas para mantener la vida orgánica (labor). Se distingue también de todas las actividades con las cuales se producen cosas, sean éstas útiles, herramientas, instrumentos, toda suerte de objetos de uso, mercancías y obras de arte inclusive, porque la construcción o *formación* del

hombre ni se hace con las manos ni actúa sobre un objeto material ni tiene una finalidad exterior a la actividad. La Paideia se asemeja a actividades como la declamación de un poema, la actuación de una tragedia, la ejecución de un baile o la interpretación de una pieza musical. En síntesis, la Paideia es como la vida biológica en sí misma, pues ésta acontece como un poema, una tragedia, un baile o una canción; la vida pasa, se desenvuelve, se desarrolla; la vida inicia, como toda obra en ejecución, alcanza un clímax o nudo o momento de esplendor, y finalmente concluye, como termina toda interpretación artística. Pero la Paideia es una vida en la vida biológica, es la vida del espíritu vivida en la vida biológica, es la vida de la cultura griega vivida por el ciudadano, que como todos, era un animal racional. Por cultura no se entiende etnia griega o cosmovisión griega o *welstanchauung* griega, sino la vida vivida en el lenguaje (*λόγος*), se habite éste de manera solitaria, como en el caso del pensador de la vida contemplativa o de la *βίος θρηητικός*, o se habite el lenguaje de manera colectiva, como sucede con los actores de la vida activa o de la *βίος πολιτικός*. Claro, en Platón el léxico público se encuentra devaluado porque en la plaza pública de su tiempo se enseñoreaba la Sofística y su Retórica.

Socialización y Modernidad. Bien sea desde Foucault, Arendt o Heidegger, resulta evidente la existencia de un <<momento cartesiano>> en la historia de occidente. En todos los casos se describe un desplazamiento del lugar de la actividad educativa o formativa (*Paideia*).

En Foucault, la época clásica inaugura una era en la cual además de las experiencias místicas o genuinamente religiosas, aparece la ciencia como nuevo lugar para la *Paideia*; en efecto, la ciencia es en su interpretación, y de acuerdo con nuestro juicio, lo que lo lleva a creer que entre epistemología y postura ética hay una conexión firme y directa, a través de la realización racional o de la conversión racional, como llama Bachelard a la vida francamente dialogada de la comunidad de pares (Correa, 1996). Así, a partir del siglo XVII en Europa, la gran tradición espiritual europea o queda circunscrita a la experiencia mística o queda reducida a las experiencias académicas-intelectuales-científicas; simultáneamente, se da origen a un enorme dispositivo de control, normalización y disciplina destinado a la mayoría, a la población en general. Para decirlo en términos metafóricos, la Academia crece y se fortalece mientras la plaza pública adquiere la forma del mercado.

En Arendt, el hombre moderno comienza la construcción de una realidad artificial hecha para satisfacer las demandas biológicas de la sociedad, lo cual hace de acuerdo con el modelo de la actividad productiva, gobernada por la lógica de medios y fines; la Modernidad comienza cuando el cuerpo político se hizo como se hacen las cosas, esto es, cuando el Estado se creó a la manera de las cosas creadas por el homo faber y cuando la comunidad política se organizó como si fuera un organismo vivo e inteligente, dando origen a la sociedad como comunidad de animales laborantes o como cuerpo “político” constituido por la agrupación de especímenes del animal laborans; con otras palabras, la Modernidad comienza en la hibridación entre lo público y lo privado. En lo relativo a la Paideia, ésta seguirá encontrando asiento en la mente o en el espíritu, como lo hizo desde su origen en la tradición contemplativa, aunque contando con las experiencias volitivas descubiertas por la “filosofía” helenista y más propiamente por las experiencias cristianas, perplejas entre el deseo y la ley, como testimonian Pablo en sus confesiones y Agustín en las suyas. A ello llamó Arendt, alienación del mundo o huida del mundo al yo; es, para mantener la metáfora, un ensanchamiento formidable de la Academia, pero en los dominios solitarios e individuales del solipsismo. El ágora, como el campo, antaño cultivado y hogaño abandonado, se encuentra completamente colonizado por la hierba, propia de la naturaleza.

En Heidegger, la época Moderna constituyó un paso más dado por Occidente en la dirección inaugurada por Platón cuando, por decirlo así, clausuró un extremo del fenómeno del develamiento del Ser y se quedó con el extremo luminoso del mismo. Dirección irreversible y unidireccional, nihilista y tecnológica.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

A pesar de la enorme diversidad de autores que han escrito sobre la caracterización de nuestro tiempo, los rasgos fundamentales se pueden reducir a la nueva economía, la organización global del mundo y a la prioridad del conocimiento en la vida contemporánea.

La nueva economía. La principal característica de la forma productiva en una sociedad liberal, democrática e industrializada de hoy en día está dada por el consumo. Hablar de consumo productivo parece en primera instancia o una contradicción terminológica o una confusión de actividades, pues al contemplar el proceso

productivo en términos laborales, primero se trabaja, como lo hace el campesino en el campo, luego se obtienen los resultados, cuando se cosechan los frutos de la labor, y por último se consumen los resultados, al alimentarse con las bendiciones salidas de la tierra, de suerte que el consumo está ubicado al final de la labor, siendo precisamente su objetivo o finalidad, y la producción se encuentra al comienzo de la misma, de donde hablar de un consumo productivo resultaría absurdo porque la actividad y el resultado no se pueden dar simultáneamente. Si la actividad es vista desde la órbita del trabajo, entendiéndose por tal la elaboración de artículos de uso, pues la expresión resulta inapropiada porque lo obtenido es una cosa no consumible, sino un bien que debe ser usado, ya sea para emplearse en la actividad productiva misma, como cuando se elaboran herramientas, o bien se trate de un objeto con el cual se hace más cómoda la existencia, como cuando lo producido es una casa, una mesa, una cama, entre otros bienes. Sin embargo, lo propio de la economía contemporánea es encontrarse determinada por el consumo productivo.

Las mismas dificultades surgen al considerar a las imágenes desde la óptica laboral o del trabajo, en el primer caso porque nadie se puede alimentar con imágenes y en el segundo porque nada es más inmaterial que una imagen; desde esta perspectiva también parecen absurdas o confusas las expresiones “consumir imágenes” y “producir imágenes”, y sin embargo, en la nueva economía se consumen masivamente imágenes y se producen incesantemente imágenes.

Claro, consumir sin producir más parece utópico que absurdo y lograrlo tiene más la apariencia de un sueño realizado. Podría imaginarse a los primeros seres humanos deseando vivir entre ríos de miel y leche o queriendo habitar un paraíso terrenal, generoso en frutos, cálido y seguro como el hogar. Y en ese sentido, la nueva economía es simplemente lo más parecido a un sueño, porque jamás el ser humano había vivido en una sociedad más productiva: la nueva economía es la economía de la abundancia. Abundancias para algunos, se dirá e inmediatamente se recordarán las realidades de la exclusión y la miseria, pero también en este sentido se ha avanzado muchísimo, porque las mercancías son cada vez más baratas. También el consumo de imágenes más parece ilusorio que absurdo y la conquista de una realidad en la cual fuera posible literalmente alimentarse de sueños resolvería los problemas de la necesidad. Ciertamente, en esta dirección se han logrado avances innegables: la cultura del entretenimiento es una de las más lucrativas dentro del conjunto de la nueva economía. Las personas

ven y al hacerlo producen riqueza... para otros, cierto, pero ya es posible producir muchísimo dinero viendo. Además, cada ser humano es una marca registrada en potencia. Y la posibilidad real de producir mercancías audiovisuales es muy alta: ser dueño de una parcela en la WEB no cuesta nada, los frutos nacen de la creatividad y los dividendos están esencialmente relacionados con la originalidad.

Globalización y localidad. Otro rasgo característico de la sociedad occidental contemporánea es su extensión planetaria, llamada desde hace tiempo globalización, y su conflictiva relación con el lugar de su realización, denominado lo local. Desde la época de los grandes geo-descubrimientos realizados principalmente por los imperios español y portugués en el siglo XVI, pasando por el periodo imperialista, que encontró fin entre los siglos XIX y XX, cuando casi todas las naciones sometidas alcanzaron su independencia, Occidente no ha dejado de crecer. La novedad está en que ahora Occidente conquista siendo conquistado y muchas veces domina a pesar de sí. Expresado en términos metafóricos, Occidente es como un fluido corrosivo y su acción perversa termina siendo obra de la imprudencia del otro, termina por tanto teniendo más la forma del suicidio que de la dominación violenta. En efecto, el contacto con Occidente tiende a tener efectos disolventes en las demás formas culturales y ello ocurre en un momento en el que desde Occidente se reconoce el valor de la diversidad étnica y se promueve genuinamente la conservación de todas las comunidades humanas.

El fenómeno de la globalización cobija no sólo el hecho de la interrelación e interdependencia planetaria sino ante todo el también innegable hecho de la occidentalización del Orbe, fenómeno en el cual resulta fundamental la individualidad como principio constitutivo de la cultura griega y por ende, de la cultura europea, helocéntrica. Porque es la libertad el elemento corrosivo.

Conocimiento. El conocimiento es hoy en día la fuerza productiva por excelencia: el conocimiento es simultáneamente la “naturaleza” de donde se extraen los materiales, es la materia prima, es el instrumento o herramienta de transformación de la materia, el lugar de la transformación o factoría, la organización laboral, la mercancía producida, la esencia del sujeto productivo y el sentido último de la sociedad productiva.

No en vano junto a la nueva economía surgió la administración del conocimiento (Senge, 2004). Desde esta perspectiva podemos servirnos de cinco términos para caracterizar tanto a la nueva economía como al conocimiento y su relación; ellos son: conocimiento, virtualización,

globalización, obsolescencia y flexibilidad. **CONOCIMIENTO**: Es el factor de producción a partir del cual se configura la novedad del sistema económico contemporáneo; se encuentra esencialmente vinculado al sector de los servicios y con él se expresan tanto la intangibilidad como la abundancia, en lo relativo a señalar los rasgos propios de la nueva economía, porque éste a diferencia de la tierra, el trabajo y el capital es ilimitado y mental. El conocimiento, en razón de lo anterior, define la estructura organizacional de la empresa y crea la necesidad de un campo de saber, el cual ha sido denominado administración del conocimiento. En general, se impone el concepto y la realidad de red. **VIRTUALIZACIÓN**: Define el carácter de la realidad en la cual acontece la nueva economía, pues en esta última los productos, los productores, los medios de transporte de las “mercancías”, el lugar de la producción de los bienes, el espacio en el cual se realizan los pagos y se guarda el dinero de la transacción comercial, puede ser el ciber-espacio o la nube. Expresa la presencia del sector de los servicios en la economía: educación, salud, servicios bancarios, seguros, etc. El sector representa un significativo porcentaje de la economía y se ocupa de la producción y comercialización de intangibles. **GLOBALIZACIÓN**: Con este nombre se conoce al fenómeno derivado del descubrimiento y difusión de las primeras y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en virtud de las cuales la totalidad del planeta ha quedado integrado, aboliendo de este modo la distancia espacial en los mercados y haciendo de los procesos comerciales, cuando no productivos, eventos inmediatos. **OBsolescencia**: Este término habla de lo efímero como peculiaridad de la nueva economía, pues con ella se trasciende la idea de un bien precedero para describir una realidad que en sí misma tiene el carácter de transitoria: “lo único cierto es la incertidumbre”. El riesgo, la incertidumbre y el cambio son la regla no la excepción. **FLEXIBILIDAD**: En consonancia con todo lo anterior, la propiedad por excelencia, amén de la innovación y la creatividad claro está, es la flexibilidad; flexibilidad del mercado, de los productos, de los productores, de la organización productiva, y en general de todo el sistema productivo y de toda la economía. La realidad es vertiginosamente efímera, pasajera, cambiante, de ahí que todos los elementos deban desarrollar la propiedad de ser flexibles para adaptarse a la nueva realidad, siempre transitoria.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Clifford Geertz, cita Sandoval (1996, p.33), se pregunta ¿Quién es Foucault? ¿Un historiador, un filósofo, un teórico político? ¿Quién es Thomas Kuhn? ¿Un historiador, un filósofo, un sociólogo del conocimiento? ¿Cómo se debe clasificar la obra *After Babel* de George Steiner? ¿Lingüística, crítica literaria o historia cultural? ¿Qué es *On Being Blue*, de William Gass? ¿Un tratado, una simple charla o una apología? Podríamos preguntar aun, ¿hacen ciencia? ¿Son sus libros productos de una “investigación científica”? Y todavía más, ¿qué clase de actividad es la historia en tanto que disciplina “científica”? ¿Puede haber ciencia de lo humano?

Lo trans-disciplinario bien puede ser una señal de sabiduría, pero también de confusión. A Hannah Arendt la sorprendía la seriedad con la cual los “científicos sociales” defendían el curioso derecho a “definir los términos de la discusión”. Por ejemplo, se preguntaban a sí mismos: ¿Qué es libertad? Y se respondían a sí mismos definiendo libertad, en sus propios términos. La libertad terminaba dependiendo de la teoría de cada quien. ¿Qué es libertad? Depende. Depende de quien hable: un teólogo, un historiador, un filósofo, un teólogo de la inmanencia, un historiador de la escuela de los anales, un filósofo marxista... Hoy en día, cuando hasta en las ciencias naturales se ha perdido el vínculo entre las palabras y las cosas, lo que para Arendt era curioso se ha vuelto la regla aceptada por todos. Por eso, en las llamadas “ciencias de la educación” resulta posible escribir o leer un tratado de trescientas páginas sin saber de qué se está tratando: currículo, evaluación, pedagogía, educación, todo goza de una “polisemia” que sirve para manifestar cualquier cosa. Hannah Arendt interpretó la situación de otra manera: en sus orígenes hubo una relación entre la palabra y la cosa, entre el concepto y la realidad nombrada; si hoy en día nos creemos con el derecho a definir los términos es simplemente porque nos quedamos con la palabra, pero desapareció la realidad o el fenómeno que nombraba. En consecuencia, decidió tratar de comprender conceptos como Autoridad, Libertad o Cultura. En lo relativo al concepto de educación y a la realidad comprendida en el fenómeno de la educación terminó por concluir que “El problema en la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 1996, p. 207).

La educación es una actividad conservadora y hoy en día “incluso ese mínimo de conservación y la actitud de conservar sin la cual la educación es sencillamente imposible, es algo muy difícil de alcanzar” (p. 205).

La ruptura. A partir del siglo XIX en la cultura occidental se sintió roto el vínculo con el pasado en términos de tradición. Fue la consumación de una época iniciada con el momento cartesiano. Desde entonces, Occidente vive el comienzo de una nueva época. A diferencia de las crisis del pasado, ésta se caracteriza por no articularse como un re-nacimiento en la herencia greco-romana, cual aconteció con el nacimiento de las edades Media y Moderna, sino por darse desde la incertidumbre y la vivencia de un pasado “heredado sin testamento” (Arendt, 1996), sin vínculo. El hombre contemporáneo es un turista y su pasado aparece ante él como si estuviera en un museo o en un espacio en donde están las ruinas de una civilización extinta.

Desde la revolución microelectrónica y el advenimiento de la era digital, los diagnósticos frente al mundo contemporáneo se volvieron muy optimistas; si en el pasado hubo quienes imaginaron al hombre navegando sin ruta ni plan ni destino, ahora lo imaginan conquistando el espacio exterior. La melancolía de los grandes espíritus decimonónicos se ha ido. Tampoco hay lugar para el pathos existencialista: ni absurdidad, ni náusea. Ahora los hombres se piensan a sí mismos como si fueran niños creativos jugando a construir mundos posibles.

Los signos de la nueva era cambian según la historia se inscriba en una perspectiva de décadas, siglos, milenios o decenas de miles de años. Para algunos los acontecimientos más significativos son la caída de una pared en Berlín y el nacimiento de la nueva trinidad: WWW. Hablan en consecuencia del final de la historia y sus cruentas luchas (Fukuyama) y del comienzo de la nueva era y de la nueva lucha, entre nativos digitales e inmigrantes digitales (Prensky). Otros tienen en mente los derechos humanos, la Revolución Francesa, los Estados Nacionales, el capitalismo y el marxismo, la ciencia y la racionalidad, y en consecuencia hablan desde la modernidad-postmodernidad (Lyotard, Rorty, Habermas). Unos más piensan desde el origen griego (Arendt, Valéry, Huizinga, Esposito, Strauss). Y finalmente hay quienes dan a la historia una totalidad perdida en el tiempo (Hegel, Heidegger, junto a ellos otros, como Lévy). Como sea, lo común es reconocer la condición contemporánea a partir de su distanciamiento de la *mitología*. Veamos.

Cinco criterios caracterizan al fenómeno ideológico (Ricoeur, 2008, págs. 124-127): primero, perpetuar el impulso energético de la acción fundacional; segundo, ser a la praxis social lo que un motivo es a un proyecto individual; tercero, simplificar y esquematizar el pensamiento original; cuarto, consistir algo en lo cual los hombres habitan y piensan, y, finalmente, quinto, constituir la frontera de lo posible.

Primero, entonces, la fundación, el fundamento, el acto político original, la acción inaugural. Claro, el origen no puede ser ni puede estar en la revolución microelectrónica, no sólo por hallarse situada al final y no al principio de la historia, sino porque ésta es una invención o creación del hombre y la fundación originaria es tanto una revelación colectiva como un esfuerzo colectivo por decir e interpretar lo revelado. Como tampoco podemos situar el origen en la Revolución Francesa o en el Estado Absoluto o en los geo-descubrimientos con los cuales nace la Modernidad, no sólo porque también se encuentran más cerca del final que del comienzo de la historia, sino porque tales sucesos son acontecimientos violentos e ideológicos, en cuanto son “simplificaciones y esquematizaciones” del pensamiento-acción original; y el fundamento ni puede ser violento ni puede consistir en el uso de una creencia, pues es justamente el nacimiento de la creencia. El origen es Grecia. Pero también Grecia tiene un origen, perdido en el tiempo y en la memoria. Origen oscuro, entonces. En consecuencia, el origen no puede estar en la luz de la Verdad platónica ni en el esplendor de la polis. Grecia desciende de un árbol anterior; su cultura es de raíz indo-europea.

En segundo lugar, la religión, la oportunidad propicia para sentirse atado al origen y demostrar con palabras y hechos que no se es inferior al linaje al cual se pertenece y que se vive para honrar y aun superar, los orígenes. Toda comunidad o cuerpo político tiene su origen en un extraordinario acontecimiento remoto; el grupo, puesto a prueba, sorteó la dificultad con sorprendente valor o ingenio o ambos, dando ocasión al lucimiento de quienes en esa histórica oportunidad mostraron ser ejemplares; todo ello quedó guardado en la memoria de todos. Con el tiempo, todo se enfría; se petrifica. La ideología recuerda y al hacerlo, perpetúa el origen. Es, una brasa encendida. Cada tanto la realidad reta al organismo social y se convierte en el momento propicio para recordar e imitar. La ideología anima. Sin pasado, no hay futuro. Sin una imagen de sí mismo, el cuerpo social no puede representarse y actuar. Advuértase: es posible imaginar

un fundamento aún más remoto. No bélico. Más natural y en el cual la religión es aún más esencial: el origen es como el cordón umbilical con la Naturaleza. Para pensarlo es necesario saber griego... Saber indo-europeo. El vínculo está en el lenguaje materno... Ni español, ni latín o griego... Algo más esencial, ya desaparecido.

En tercer lugar, la ideología, esto es la política del espíritu o la filosofía política. “A medida que una cultura se desarrolla, esta relación entre “juego” y “no juego”, que suponemos primordial, no permanece invariable. De una manera general el elemento lúdico va deslizándose poco a poco hacia el fondo. La mayoría de las veces pasa, en gran parte, a la esfera de lo sagrado. Se ha cristalizado en el saber y en la poesía, en la vida jurídica y en las formas de la vida estatal. Generalmente, lo lúdico queda en el trasfondo de los fenómenos culturales. Pero, en todas las épocas, el ímpetu lúdico puede hacerse valer de nuevo en las formas de una cultura muy desarrollada y arrebatarse consigo al individuo y a las masas en la embriaguez de un juego gigantesco” (Huizinga, 1972, p. 64). En tercer lugar, entonces, simplificar y esquematizar el saber-hacer original. Sólo entonces la Grecia clásica es fundacional para la cultura occidental y sólo aquí Platón puede ser un fundador. Cuando la cosmovisión, weltanschauung o cultura indo-europea cristalizó en la política griega y en la filosofía griega, Grecia adoptó la forma a partir de la cual se desarrolló Europa. Sólo entonces Platón expresó claramente el misterio del origen: no se puede decir. ¿Qué dijo Platón? Platón dijo que no dijo; que nunca dijo nada (Platón, 2007). “Lo que sí puedo decir acerca de todos los escritores pasados o futuros que afirman estar enterados de aquello que constituye el objeto de mis esfuerzos, bien por haberlo aprendido de mí o de otros, o por haberlos descubierto por sí mismos, es lo siguiente: Es imposible, en mi opinión, que ellos tengan ningún conocimiento sólido de la materia. Desde luego una obra mía referente a estas cuestiones ni existe ni existirá jamás; no se puede, en efecto, reducirlas a expresión, como sucede con otras ramas del saber, sino que como resultado de una prolongada intimidad con el problema mismo y de la convivencia con él, de repente cual si brotara de una centella, se hace la luz en el alma y ya se alimenta por sí misma” (Carta VII, 341c).

En cuarto lugar, la crisis, la casa desastrada. Porque los hombres no habitan la naturaleza sino el mundo. Y porque el mundo es un poema reificado, un poema objetivado o escenificado e interpretado, una epopeya hecha realidad como mundo e historia y personajes.

Y porque las cosas se desgastan, se erosionan, se estropean con el uso y con el paso del tiempo. Y porque la vida es mortal, pasajera, perecedera. En síntesis, porque el hombre nace en una naturaleza pre-existente, pero crea su propia “naturaleza” o, hablando con más propiedad, construye con palabras su hábitat o entorno o casa. Ello, claro, si al decir el hombre o los hombres hacemos referencia al primer hombre o a los primeros hombres. El animal mitológico o de la primera palabra (ἔπος). Porque los demás hombres nacemos críticos: primero desnudos o “epocales” (ἐποχή); luego insertados; finalmente, por siempre ironizados, interrogados, preguntados, problematizados. Y en este contexto la Grecia clásica es un comienzo acabado. Por eso la filosofía emprendió la crítica conservadora. El hombre de la caverna emprendió el ascenso de la emancipación (Habermas, 1982) guiado por el interés de permanecer atado a la Verdad, gracias al acto a través del cual la Verdad es develada y ocultada. También por eso la política consistió en interpretar la forma trágica de la Verdad, o sea la Libertad.

En quinto lugar, la ley, la ética, el carácter, la voz, el poder. El principio (ἀρχή). Y en este sentido, la Grecia clásica fue un comienzo nihilista. Pero ya era nihilista el momento mismo de la fundación indo-europea, porque el hombre es el tiempo y el tiempo anda en línea recta. Comprenderlo hace decir a Schmitt (1998): “La situación actual se caracteriza por que un proceso tri-secular ha llegado a su fin. La era a cuyo fin asistimos es la era de las neutralizaciones y de las despolitizaciones” (Strauss, 1996, p. 32).

Sujeto, objeto y sentido de la educación (Paideia) y de la “educación”. Bastarían el “concepto” contemporáneo de andragogía, la creencia en la acción emancipadora en la educación para adultos y la decimonónica exigencia de “educación para todos” para comprender que cuando se habla de “educación” no se habla de educación o de Paideia. En términos tradicionales la figura de un hombre que se educa toda la vida es la figura de un hombre que jamás crece, un hombre que prolonga la infancia durante toda su vida. En el mismo sentido, la educación para adultos consiste en trasladar a la política una actividad pre-política o, con otras palabras, adoctrinar y dominar mientras se pregona la emancipación del otro. Quizá convenga recordar que quienes más han promovido la educación para adultos son los militantes marxistas. Finalmente, el precepto “educación para todos” democratiza la nobleza del espíritu, como si la igualdad

ante la ley supusiera una igualdad en la “naturaleza” humana. Incluso hasta en la Universidad de Salamanca mientras se tuvo conciencia del significado de la educación se supo la Verdad: “*Quod natura non dat, Salamanca non praestat*”.

La educación siempre tuvo un comienzo y siempre tuvo un fin. El comienzo tradicional y naturalmente coincidió con la edad en la cual Piaget identificó el inicio del pensamiento operatorio, esto es más o menos hacia los siete años; el ingreso prematuro de los niños al sistema educativo nacional es un fenómeno contemporáneo asociado al “siglo de los niños”. En lo relativo al final, éste cambia de país a país, de cultura a cultura y aún de individuo a individuo, pero siempre está relacionado con el hecho biológico de llegar a la madurez y al consecuente hecho social de ser reconocido como miembro activo de la comunidad; en Occidente puede relacionarse con la mayoría de edad legal y con la edad en la cual, de acuerdo con Piaget, se está en capacidad de realizar operaciones formales y proposicionales. En resumen, tanto el comienzo como el final de la actividad educativa estuvieron condicionados por las exigencias políticas, pues se buscaba preparar al niño en el ejercicio de la ciudadanía, lo cual implicaba instruirlo en el conocimiento del mundo. Pero esto es cierto en cuanto atañe a la finalidad, meta o propósito buscado con la educación o Paideia, y no así en lo relativo al sentido de la educación.

“La educación –así concluye Arendt su ensayo *La crisis en la educación* (1996, p. 208) – es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de la mano la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”. En sus términos, el sentido de la educación es conservar la condición humana de la natalidad o asegurar las condiciones de posibilidad de la libertad o novedad.

¿Cuál es el sujeto de la educación? El alma. ¿Cuál es el objeto de la educación? El alma. ¿Cuál es el sentido

de la educación? El cuidado de sí (*ἐπιμέλεια*, ας, ἦ), es decir, el cuidado del alma. De este modo responde Foucault (2009) identificando, a nuestro juicio, la Paideia con la espiritualidad occidental y la espiritualidad con la relación entre Individuo y Verdad, por lo menos hasta antes del comienzo de la edad del conocimiento. Las mismas respuestas se encuentran en la obra de Arendt (1984), bien estudie la facultad de juzgar durante la cual el espíritu se desdobra entre el YO que juzga y la diversidad de opiniones presentes en la asamblea, o bien se ocupe de la facultad volitiva que al actualizarse se desdobra entre el YO del deseo y el YO de la autonomía, o bien trate de la experiencia del pensamiento en virtud de la cual el espíritu se desdobra en la dualidad de los dos amigos que conversan, esto es, en el diálogo interminable entre el YO, que soy yo, y el Otro Yo, que también soy yo, y que al cabo configuran el eterno soliloquio del pensador. No está demás señalar que en ella hay una tensión entre la acción como principio de individuación, tal cual está expuesto en *La condición humana*, y la vida del espíritu, especialmente de la facultad de pensar, como forma de individuación a través de la palabra. En Heidegger todo lo anterior se dice a través de su reflexión del Ser como lo expuesto en el proceso de des-ocultamiento propio del acontecimiento: *Er-eignis*. De ello hay huellas por todas partes. Que el principio de identidad y no contradicción es la santísima trinidad del origen queda expuesto en *Identidad y diferencia*. También en él la unidad es tripartita: YO, Otro YO y Pensamiento, Identidad, Diferencia y Lenguaje.

Temporalidad y educación. El hombre es el tiempo. El universo carece de tiempo, como ha sido descrito en la ecuación Wheeler-DeWitt. Como se reveló ante Kant: es la forma pura de la intuición sensible, porque hasta el espacio ya está más cerca de la naturaleza que del espíritu. Como terminó por descubrir Rodolfo Llinás (2002), porque si el YO o el sí-mismo es la interiorización del movimiento como universal, ello es tan sólo la cara exterior de un proceso en donde desde el interior se construyó una abstracción, una invención pura.

Arendt recuerda muchas veces la tesis de San Agustín: *Initium... ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit*. Porque con cada ser humano nace el tiempo y se repite la creación y sus edades. Tras el nacimiento biológico de cada ser humano es necesario esperar el nacimiento de su ser, de su individualidad única e irrepetible. Segundo nacimiento, propiamente humano.

Por eso la educación, la Paideia, fue necesaria. Para criar,

instruir y doctrinar al espíritu así como se cría, instruye y adoctrina al animal humano. Porque no es propiamente humano el hombre criado entre lobos. Ni se encuentra instruido en los asuntos propios del ser humano el individuo competente en el arte de ganarse la vida o siquiera el individuo en quien se ha desarrollado la innovación o el manejo de las herramientas, aun siendo éstas tan “humanas” como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ni se encuentra adoctrinado el más firme creyente. El espíritu sólo se crea en la moral. El espíritu sólo se instruye en el pensamiento-lenguaje. Y el espíritu sólo se adoctrina en la ironía.

CONCLUSIONES

Educación no es “educación”. La *educación* exige el reconocimiento objetivo de la espiritualidad o especificidad de lo humano. Tras cuatrocientos años de conocimiento o de prácticas realizadas desde la experiencia del hacer, los hombres occidentales hemos perdido la habilidad para tratar con lo intangible. El *momento cartesiano* supuso el comienzo del fin de la tradición espiritual en Occidente. Después de practicar la sospecha durante cuatro siglos, ya no hay lugar para la creencia. Y sin embargo, el hombre es espíritu y vive en la creencia, literalmente.

La virtualidad global es el último paso dado por el hombre de la tradición heleno-céntrica en un proceso de objetivación de los productos de su mente; pero desde la época de los grandes geo-descubrimientos y el uso tecnológico del telescopio, la naturaleza se ha alejado y el hombre ha secretado un artificio en el cual habita casi por completo. Tras cuatro centurias de *hacer* el mundo, éste ha devenido artificial, por completo. De este modo, sólo se encuentra a sí mismo. Como sucede en la física cuántica. Cree estudiar al universo y en realidad ha “antropomorfizado” lo absoluto. Él, que se encuentra *separado*, se concibe ahora como si fuera parte del universo y ha introducido en él su Ser... De ahí el vacío, la nada que aparece por todas partes como fundamento de lo establecido.

El hombre no es un animal. Ni siquiera es un ser vivo. La tradición greco-romana concibió por ello la imagen del semidiós. El árbol genealógico de cualquier ciudadano terminaba en un Dios. Por la misma razón la tradición judeo-cristiana imaginó a la criatura hecha de conformidad con el modelo del Dios Padre. Hasta el más miserable de los mortales, un hijo de Dios. Aún en tiempos de Descartes el centro del universo era el pensamiento

puro, *cogito ergo sum*. Ojo ciego para el mundo, pero especialmente facultado para la comprensión, para la visión del fundamento. También por aquel tiempo, Newton aspiraba a comprender el funcionamiento de la obra del Creador. Y el Creador, como se sabe, está separado de su creación, como el arquitecto lo está de la casa que fabricó y el artesano de la escultura que esculpió. Y el hombre, como se sabía aún por aquellos tiempos, fue puesto al final, cuando la obra ya estaba terminada, para que la dominara, para que ejerciera sobre ella el poder que sólo puede realizar el creador, como hace el arquitecto con su casa o el escultor con su estatua. Porque solo hay lugar para la relatividad cuando Sujeto y Objeto se confunde, cuando el sujeto pierde la totalidad de la mirada. La mirada orgullosa del arquitecto frente a su casa; la mirada admirada de Pigmalión ante Galatea.

Mundo, Novedad y Conservación constituyen los tres conceptos en los cuales se articula la gran contribución de Hannah Arendt a cualquier reflexión seria sobre la educación y en especial sobre “educación”, pues es ésta última la más necesitada de su pensamiento. El *mundo* no es la Naturaleza. No es ni el firmamento sobre nuestras cabezas, en donde reposan el sol y la totalidad de los astros, ni es el suelo sobre el cual nos encontramos. Aunque el mundo está hecho con trozos de naturaleza, arrancados y transformados. Como la piedra con la cual se hacen las casas y las murallas. El mundo, entonces, es un híbrido entre la naturaleza y el espíritu. Porque el *mundo*, propiamente hablando, está en el centro de la Ciudad, más allá de las paredes del hogar y de las murallas de la ciudad. El mundo son las instituciones, los códigos, los monumentos... El híbrido naturaleza-espíritu cuando expresa las experiencias del espíritu y no cuando es la objetividad de una necesidad satisfecha o de una comodidad alcanzada o de una mera idea realizada, como cuando se unen las imágenes de un hombre y un caballo y se produce la figura de un centauro. El mundo es una *acción* grandiosa realizada en el pasado, pero que se encuentra ahora petrificada. Como si el hombre naciera en una obra de teatro escrita que exige ser protagonizada, interpretada, para que adquiera vida y sentido. La *novedad*, relacionada con el hecho biológico de la natalidad, en realidad expresa la facultad humana de comenzar todo de nuevo por completo. Cada generación debería vivir automáticamente en un mundo completamente nuevo, en una realidad concebida por completo desde el punto de vista de los recién nacidos. La *conservación* es la actividad en donde se concilia esta doble y paradójica exigencia: conservar el mundo y la novedad,

la historia y la libertad, el pasado y el futuro.

Desde el punto de vista de la política la educación parece condenada a la dominación y al adoctrinamiento. Desde el punto de vista de la educación la política parece condenada a sufrir una revolución periódica. Pero la realidad es bien otra: los niños intocados por la cultura, lejos de florecer espontáneamente en la plenitud de sus capacidades naturales terminan simplemente reducidos a la condición de meros seres biológicos; por añadidura, los seres más torpes y frágiles. Por su parte, la cultura firmemente conservada termina adquiriendo la inmortalidad de las rocas, la vitalidad de un bivalvo desocupado. Claro, la respuesta no es un lugar común, algo así como haber encontrado el justo medio entre dos opuestos o haber comprendido la tensión presente en donde antes sólo se había visto contradicción. La respuesta está en la “naturaleza” del espíritu. Somos, en opinión de Arendt, un compuesto de cuerpo y espíritu unido por el lenguaje, y así como en el individuo el lenguaje **une lo separado**, en la comunidad el **mundo** une lo separado, a saber, el hombre y la naturaleza, porque el verdadero mundo es la intangible trama de los asuntos humanos y la latente capacidad de realizar grandes hazañas, llamada poder. Todo esto, lejos de ser obvio es muy complicado. Se reduce a la relación entre pensamiento y acción o a la manera como lo espiritual obra en la naturaleza, con otras palabras, a la reificación de la vida del espíritu en el lenguaje y a la reificación de la contemplación-comunión inaugural colectiva en la cultura, cosmovisión o weltanschauung, comienzo de los pueblos.

Arendt lo llamó misterio. Siguiendo a Heidegger lo interpretó en términos poéticos: acontece como acontecen las metáforas, cuando el espíritu encuentra en los fenómenos algo que lo describe; acontece cuando el origen, el Nosotros fundacional, se articula en el lenguaje materno; para decirlo teniendo en mente a Llinás, de algún modo en la gramática y en la sintaxis del idioma materno original está inscrita la Verdad, pero de manera isomorfa. Huizinga lo llamó lo no indagable, pero supo ver en el juego su ethos, su pathos, forma y contenido; el orden y destino del universo se revela al hombre primitivo en un sentimiento y este lo actúa e interpreta en un juego sagrado; la cultura nace del juego, como juego y en forma de juego se desarrolla. Heidegger lo describió crípticamente, una y otra vez: el lenguaje es el claro abierto en la Naturaleza por el espíritu para que allí acontezca el milagro o prodigio de la apropiación, de la poesía; la er-eignis: “Er-eignen significa originariamente:

asir con los ojos, esto es, divisar, llamar con la mirada, a-propiar. (...) Lo que experimentamos en la composición (Ge-Stell) como constelación de ser y hombre, a través del moderno mundo técnico, es sólo el prelude de lo que se llama acontecimiento de transpropiación (Er-eignis). Pero la composición (Ge-Stell) no se queda necesariamente detenida en su prelude, pues en el acontecimiento de transpropiación (Er-eignis) habla la posibilidad de sobreponerse al mero dominio de la composición para llegar a un acontecer más originario”.

Platón se negó a hablar de este acontecimiento, sabemos no obstante que se trataba de una visión *pedagógica* incomunicable, pero transmisible a través del diálogo dialéctico entre el YO y su Otro YO o entre el amigo Maestro y el amigo discípulo, o transmisible a través del canto, la danza y los sacrificios. Para aproximarnos al cómo acontece la apropiación de la Verdad, usó la figura de la centella a partir de la cual brota la llama, la luz en el alma. La tradición humanista occidental mantuvo viva la llama: mientras ello ocurrió siempre se dijo y comprendió su significado: *“el estudioso es una vela que encienden el amor y el deseo de todos los hombres”*. Y encender o alentar las brasas, no eran simples figuras literarias. Eran verdaderas metáforas. En centenares de páginas, Bachelard, el fenomenólogo, el soñador de palabras, describe casos de fructificación poética, es decir, de eventos del lenguaje en los cuales se experimenta un crecimiento del Ser. También Bachelard, pero esta vez como epistemólogo, habló de conversión racional. Sartre halló en la afirmación de la nada, en el reconocimiento de la contingencia humana, el momento en el cual el hombre, separado, suspendido en la nada, encuentra su autonomía y se siente fundamento de todas las cosas, momento en el cual la Verdad no es mera adhesión a lo pre-existente sino compromiso para que lo preexistente sea en un orden de verdades, en un sistema de ideas. Los físicos cuánticos padecen la experiencia de lo inefable. También ellos escribieron en el pórtico de su Academia: no entre quien no sepa matemáticas; pero en su Comunidad no hay quien sepa ver, comprender, transmitir la visión. La apropiación se hace a través de instrumentos. Bachelard los llamó teoremas *reificados*. La hibridación hombre-naturaleza es hoy en día una *“fenomenotecnia”*. Los cuánticos no saben qué hacer con la mirada. El observador disloca, “caotiza”... No hay apropiación, composición.

Como sea, lo inefable, la *er-eignis*, lo no indagable, el misterio, fue una apropiación de la Verdad, por lo tanto, una apropiación de la Naturaleza. De ello obtuvo el hombre toda su potencia. Su fundamento. En este contexto todos los pensadores hablan de dioses o de Dios. También, de caída y de olvido. Desde Arendt, el siglo XIX se ve como el marchitamiento definitivo del mundo occidental. Desde Huizinga, como aquel momento a partir del cual el ímpetu lúdico está ausente en la cultura occidental. Desde Heidegger, como la consumación del Nihilismo original. El siglo XIX marca el final de la tradición y el comienzo de una nueva era, el final del hombre como lo conocimos y el comienzo de la post-humanidad. La Modernidad constituyó, simultáneamente, el comienzo del final de la tradición y el comienzo de la nueva era. Así, el siglo XIX constituyó el final del fin –la muerte del hombre y su cultura– y el final del comienzo, porque desde los remotísimos tiempos del totalitarismo alemán y soviético, vivimos la novedad del tiempo. Porque el nihilismo no es el vacío sino la llenura o completitud. Allí, en la mediación, en la frontera o borde entre el espíritu y la Naturaleza, ya no hay lugar para nada. Todo está lleno, unido, con-fundido. No hay ya dos mundos: sensible uno, inteligible el otro. Sólo hay conocimiento: un único mundo para todos; un mundo en el cual la realidad de la caverna y la realidad solar se han identificado. Un sistema planetario en el que la incertidumbre y lo paradójico le disputan el trono al sentido común...

Durante el siglo XIX fueron el silencio y la noche... Los hombres filosofaron como niños silbando fuerte en medio de la oscuridad. <<Lo que los atemorizaba en la oscuridad fue su silencio, no la ruptura respecto de la tradición>> (Arendt, 1996, p. 33). Si el idealismo alemán ejemplificaba la irrealidad del pensamiento, el materialismo histórico hacía lo propio con la absurdidad de la acción; de este modo, en medio de una realidad carente de significación, la realidad devino el desnudo *eso* de lo que *está ahí*. La ruptura cristalizó en el reino de Hitler y en el paraíso de Stalin. Más tarde, en la revolución sexual. Vino la paz y con ella la política de la patología bipolar. Para los muchos fue el tiempo del diván. Ahora, ya no hay silencio. La revolución microelectrónica o digital creó la nueva espacio-temporalidad. Y esta revolución no dejó ningún *sobreviviente* (Lyotard J.-F., 1997). La comunidad es un “estar juntos sin raíz”. El ciudadano es una entidad cognitiva sin sujeto cognoscente que la habite: en el mejor de los casos el nodo creativo de una red productiva o una potencia desiderativa auto-poyética entregada al libre desarrollo de la personalidad (el solipsismo hecho realidad).

¿Qué es educación? Pregunto. En realidad me pregunto. ¿Hay otra forma de preguntar? Por eso pienso, leo, escribo, teniendo en mente a mi hija, o sea, teniéndome en mente, reflexionando sobre mí en mi relación con mi hija. Nunca se me ocurrió la idea de generar una propuesta conceptual que orientara los propósitos de los educadores. ¿Se puede educar al hijo de un extraño, de un completo desconocido? ¿Se puede educar masivamente? Mi pregunta es mi problema. ¿Puedo educar sin saber qué es educación o sin al menos preguntármelo seriamente? Antes de ser padre supe qué era educar-se. Es un padecimiento fenomenológico continuado. No por ello desaparecen la pregunta o el problema. Porque educar es salvarse. Pero ¿cómo se ejemplifica la salvación?

<<Quien no se ha formado a sí mismo un carácter y una personalidad valiosa no puede conseguir ese resultado en otros, pues ello junto al don de simpatía hacia los otros y hacia la cultura, llamado *eros pedagógico*, constituyen el fundamento de toda actividad educativa>> (1990, págs. 16-17). Por eso desde sus orígenes en Platón la *Paideia* significó la salvación personal y por eso en ningún momento de la historia del hombre occidental la educación fue más necesaria que ahora. ¿Salvación? Sí. Salvación. Del peligro de existir sin ser. De la amenaza de morir sin alcanzar la bienaventuranza, o sea, la plenitud en el acto de ser la persona a la cual estuvo destinada la persona.

La *Educación* es la diferencia entre el amor y la orfanidad. Porque el amor educa y la educación ama. Porque el Maestro es una persona ejemplar en el arte escénico de representar-se, de ser su personaje. Lo sabe el viejo enamorado y el niño amado. La educación es eso. *Es esa mirada*.

REFERENCIAS

- *Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1995). Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Académie française. (1694). Dictionnaire de L'Académie française. Paris: Académie française.
- *Accademici della Crusca . (1724). Vocabolario degli Accademici della Crusca. Venezia: Imprenta Lorenzo Bafegio.
- *Arendt, H. (1984). La vida del espíritu. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- *Arendt, H. (1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- *Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Ediciones Península.
- *Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós.
- *Arendt, H. (2004). Los orígenes del totalitarismo. México: Taurus.

- *Arendt, H. (2005). Ensayos de comprensión 1930-1954. Madrid: Caparrós Editores.
- *Aristóteles. (1986). Política. Madrid: Gredos.
- *Aristóteles. (1993). Ética a Nicómaco. Madrid: Gredos.
- *Avanzini, G. (2003). La pedagogía desde el siglo XVII hastanuestrosdías. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Ayala, R. (2008). Poética Política. Bogotá: Sin publicar.
- *Ayala, R. (2011). Nihilismo, Educación y política. Ibañe: Manuscrito no publicado.
- *Bachelard, G. (1958). El aire y los sueños. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Bachelard, G. (1975). La poética del espacio. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Bachelard, G. (1978). El agua y los sueños. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Bachelard, G. (1982). La poética de la ensoñación. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Bachelard, G. (1992). Fragmentos de una poética del fuego. Buenos Aires: Posada.
- *Bachelard, G. (1994). La tierra y los ensueños de la voluntad. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Bachelard, G. (2006). La tierra y los ensueños del reposo. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Berger, P., & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- *Bloom, H. (2000). ¿Cómo leer y por qué? Bogotá: Norma.
- *Bourgeois, B. (2003). Filosofía y derechos del hombre. Bogotá: Universidad Nacional, Embajada de Francia, Siglo del Hombre Editores.
- *Conford, F. M. (1974). La filosofía no escrita. Barcelona: Ariel.
- *Correa, B. (1996). Entre ética y epistemología: Sartre y Bachelard, lectores de Descartes. Revista de Filosofía Universidad de Zulia Venezuela, 173-189.
- *DeCoulanges, F. (1986). La ciudad antigua. México: Porrúa.
- *Deas, M. (1993). Del poder y la gramática: y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- *Drucker, P. (1954). La nueva sociedad. Anatomía del orden industrial. Buenos Aires: Sudamericana.
- *Drucker, P. (1994). La sociedad post-capitalista. Bogotá: Norma.
- *Esposito, R. (1996). Confines de lo político. Nueve pensamientos sobre política. Madrid: Trotta.
- *Esposito, R. (1999). El origen de la política. ¿Hannah Arendt o Simone Weil? Barcelona: Paidós
- *Esposito, R. (2008). [Comp.] Nihilismo y Política. Buenos Aires: Manantial
- *Foucault, M. (1986). La historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI Editores.
- *Foucault, M. (2009). Vigilar y Castigar. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- *Foucault, M. (2009). La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- *Gadamer, Hans-Georg (2007). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- *Gutiérrez, R. (1982). En P. S.A., Manual de Historia de Colombia. Tomo III (págs. 445-536). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. PROCULTURA. S.A.
- *Gutiérrez, R. (1994). Prólogo a <<Fiesta de la paz>>. En F. Hölderlin, Fiesta de la paz (págs. 9-34). Bogotá: El Ancora Editores.
- *Habermas, J. (1975). Perfiles filosóficos-políticos. Barcelona: Taurus.
- *Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- *Hamilton, D. (1991). Orígenes de los términos educativos clase y currículum. Revista de Educación No. 295, 187-205.
- *Heidegger. (1971). Ser y tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Heidegger, M. (1990). Identidad y Diferencia. Barcelona: Anthropos.
- *Heidegger, M. (1994). Conferencias y artículos. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- *Heidegger, M. (2000). ¿Qué es metafísica? En M. Heidegger, Hitos (págs. 93-108). Madrid: Alianza Editorial.
- *Heidegger, M. (2000). De la esencia de la verdad. En M. Heidegger, Hitos (págs. 151-171). Madrid: Alianza Editorial.
- *Heidegger, M. (2000). Fenomenología y Teología. En M. Heidegger, Hitos (págs. 49-73). Madrid: Alianza Editorial.
- *Heidegger, M. (2000). La doctrina de la verdad en Platón. En M. Heidegger, Hitos (págs. 173-198). Madrid: Alianza Editorial.
- *Heidegger, M. (2006). Arte y poesía. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Hernández, E., & Restrepo, F. (1987). Llave del griego. Comentario semántico, etimología y sintaxis. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- *Huizinga, J. (1972). Homo ludens. Madrid: Alianza Editorial.
- *Huizinga, J. (2007). Entre las sombras del mañana. Diagnóstico cultural de la enfermedad de nuestro tiempo. Barcelona: Península.
- *Jaeger, W. (1962). Paideia: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de cultura Económica.
- *Jaramillo, J. (1990). Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- *Jaramillo, R. (1998). Colombia: la modernidad postergada. Bogotá: Argumentos.
- *Johnson, S. (1755). A dictionary of the English Language. Londres: T. and P. Knapton, T. Longman and T. Shewell, and others.
- *Jonas, H. (2000). El principio vida. Hacia una fenomenología de la vida. Barcelona: Taurus.
- *Lipovetsky, G. (2007). La era del vacío. Barcelona: Anagrama.
- *Linás, R. (2002). El cerebro y el mito del yo. Bogotá: Norma.
- *Lundgren, U. P. (1997). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.
- *Lyotard, J. F. (1997). Lecturas de infancia. Buenos Aires: Eudeba
- *Lyotard, J. F. (1998). La condición post-moderna. Madrid: Cátedra.
- *McLuhan, M. (2009). Comprender los medios de comunicación: las extensiones: las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós.

- * Meier, H. (2008). Carl Schmitt, Leo Strauss y “El concepto de lo político”: Sobre un diálogo entre ausentes. Madrid: Katz Editores.
- * Nietzsche, F. (1998). Crepúsculo de los Ídolos o cómo se filosofa con el martillo. Madrid: Alianza Editorial.
- * Platón. (1981). El Político. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- * Platón. (1993 b). Fedro. Barcelona: Gredos.
- * Platón. (1993). Banquete. Barcelona: Gredos.
- * Platón. (2006). La República. Madrid: Edición bilingüe, griego-español, del Centro de Estudios Constitucionales.
- * Platón. (2007 b). Sofista. Edición bilingüe griego-español. En Platón, Diálogos. Critón, Gorgias, Menón, Fedro, Sofista, Político, Cartas (págs. 769-1008). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- * Platón. (2007). Cartas. Edición bilingüe griego-español. En Platón, Diálogos (págs. 1319-1407). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- * Platón. (2007). Cratilo. Madrid: Edición bilingüe griego-español del Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Real Academia de la Lengua Española. (1732). Diccionario. Madrid: DRAE.
- * Ricoeur, P. (2008). Ciencia e ideología. En P. Ricoeur, Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción (págs. 121-146). Buenos Aires: Prometeo libros.
- * Rorty, R. (1991). Contingencia, Ironía y Solidaridad. Barcelona: Paidós.
- * Rorty, R. (2004). La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid: Grupo Anaya.
- * Safford, F., & Palacios, M. (2002). Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Bogotá: Norma.
- * Sartre, J. P. (1979). La náusea. Buenos Aires: Losada.
- * Schmitt, C. (1998). El concepto de lo político. Madrid: Alianza Editorial.
- * Senge, P. (2000). La danza del cambio. El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden. Barcelona: Ediciones Gestión.
- * Senge, P. (2002). Escuelas que aprenden. Un manual de la quinta disciplina para educadores. Bogotá: Norma.
- * Senge, P. (2004). La quinta disciplina. Buenos Aires: Garnica Editores.
- * Sloterdijk, P. (2000). Normas para el parque humano. Madrid: Siruela.
- * Strauss, L. (1996). Filosofía como ciencia estricta y filosofía política. En L. Strauss, Persecución y arte de escribir (págs. 149-162). Valencia: Novatores.
- * Strauss, L. (1996). Apuntaciones sobre el concepto de lo político de Carl Schmitt. En L. Strauss, Persecución y arte de escribir (págs. 31-55). Valencia: Novatores.
- * Touraine, A. (1973). La sociedad post-industrial. Barcelona: Ariel.
- * Unesco. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: Ediciones UNESCO.
- * Valéry, P. (1961). Política del espíritu. Buenos Aires: Losada.
- * Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas. Bogotá: CINEP - Documentos ocasionales No. 54.
- * Winicott, D. (1972). Realidad y juego. Buenos Aires: Garnica Editor.
- * Young-Bruehl, E. (1993). Hannah Arendt, por amor al mundo. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim