

ENTRE LA RUPTURA Y LA REALIDAD SOCIAL:
EDUCACIÓN

Entre la ruptura y la
realidad social:

Educación

*Between the break and
social reality: Education*

Entre a separação e a
realidade social:

Educação

Edgar Daniel Anaya Torres

Universidad Autónoma de Tlaxcala

danielanaya981@gmail.com

RESUMEN

El trabajo tiene como finalidad generar una discusión entre la idea de educación contrapuesto a la escuela, mediante una constelación que permita reflexionar a diferentes pensadores desde el proyecto de ser humano gestado en la actualidad, todo esto llevado a través del hilo conductor de los órdenes discursivos. Tejidos en el devenir histórico que generan en los sujetos procesos cognitivos, ideológicos y conductuales a partir de las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas que en la época actual se muestran y se aceptan como elementos normales o como ordenes discursivos de la normalidad. Estos ordenes discursivos se encuentran íntimamente ligados con la escuela como ente institucional reproductor de una parte de la realidad social, sin embargo, la educación como acto de pensamiento pudiera poner el lente en las fracturas, grietas o rupturas del discurso para pensar, constantemente, al ser humano en su ser para sí y su ser para otros como tensión de una dialéctica negativa que busca pensar eso que aún no ha sido iluminado.

Palabras clave: Educación, Escuela, Discurso, Poder, Epistemología.

ABSTRACT

The purpose of the work is to generate a discussion between the idea of education opposed to the school, through a constellation that allows different thinkers to reflect from the project of the human being gestated at present, all this carried through the conductive thread of the discursive orders. Woven in the historical evolution that cognitive, ideological and behavioral processes generate in the subjects from the social, economic, political and historical conditions that in the current era are shown and accepted as normal elements or as discursive orders of normality. These discursive orders are closely linked to the school as an institutional entity that reproduces a part of social reality, however, education as an act of thought could put the lens on the fractures, cracks or ruptures of the discourse to constantly think at the same time, human being in his being for himself and his being for others as a tension of a negative dialectic that seeks to think that which has not yet been enlightened.

210

Keywords: Education, School, Discourse, Power, Epistemology.

RESUMO

O objetivo do trabalho é gerar uma discussão entre a ideia de educação em oposição à escola, através de uma constelação que permita a diferentes pensadores refletir sobre o projeto de ser humano em desenvolvimento atualmente, tudo isso realizado através do fio condutor da ordens discursivas. Tecidos no desenvolvimento histórico que geram processos cognitivos, ideológicos e comportamentais nos sujeitos a partir das condições sociais, econômicas, políticas e históricas que na era atual são mostradas e aceitas como elementos normais ou como ordens discursivas de normalidade. Essas ordens discursivas estão intimamente ligadas à escola como entidade institucional que reproduz uma parte da realidade social; no entanto, a educação como ato de pensamento poderia colocar as lentes nas fraturas, fissuras ou rupturas do discurso para pensar, constantemente, no ao mesmo tempo, o ser humano no seu ser para si e no seu ser para os outros como tensão de uma dialética negativa que busca pensar aquilo que ainda não foi iluminado.

Palavras-chave: Educação, Escola, Discurso, Poder, Epistemologia.

INTRODUCCIÓN

La forma de abordar el presente trabajo será en un sentido meramente crítico-descriptivo, teniendo como base la explicación del orden del discurso (Foucault, 2005) dentro de las estructuras de cómo se piensa la educación, al mismo tiempo, el cómo se educa y para qué se educa. Se hará una exposición de algunas escuelas de pensamiento y a su vez de pensadores, donde el hilo conductor es la educación que no la escuela, por ello, se hará un breve recorrido en la formación de los discursos que han dado un sentido de normalidad, de orden y legitimación de uno u otro paradigma a lo largo de la historia. Así, resulta importante poner atención sobre la manera en que el discurso permea la construcción de las escuelas de pensamiento, la forma en que definen su objeto de estudio a través del binomio saber-poder que les da la dirección y del que son juez y parte dentro de la explicación de la realidad social.

La idea es sustraer la construcción del discurso que gira alrededor de las ciencias sociales y sobre todo de la educación. Sus diferentes posturas están arraigadas a pensamientos en construcciones a priori, sin embargo, la pregunta que se tiene que establecer para realizar el análisis sería ¿Cuál es la epistemología de la educación? O como Hugo Zemelman (2000) lo diría, un pensamiento epistémico en lugar de un pensamiento teórico.

211

DISCURSO Y SUJETO: UN ENCUENTRO ENTRE DOS

Para comenzar el trabajo hágase un juego que tiene a la imaginación; se propone llevar al lector hacia un lugar que podría resultar común en los círculos intelectuales: un café en la Ciudad Luz, que, como es sabido, es el ejemplo por excelencia de la modernidad. Ahora móntese el escenario donde se llevará a cabo, a manera de imaginario, una discusión sobre lo que parecieran dos paradigmas distintos en sus formas—que no en sus fondos—. Piénsese a Kenneth Gergen sentado en un cómodo y pequeño sillón, teniendo frente a sí un café sostenido por una pequeña mesa de metal. A su derecha, como invitado desconocido, Gilles Lipovetsky quien lentamente desliza su dedo índice sobre la boca de una copa de vino. Ya con el escenario establecido, las preguntas que resultan importantes a toda luz son: ¿de qué hablarían estos dos personajes? ¿trazarían una discusión entre un Yo saturado y un narcisismo sometidos a una era del vacío? ¿hablarían de las transformaciones que la postmodernidad le ha dado a ese extraño y desgastado concepto de hombre? Y, por último, ¿será esta discusión una disertación en sentido teórico o epistémico? Toda vez que se inicia, sugiere

Gadamer (1992), una discusión y no un monólogo entre dos partes, la finalidad o el término de esta es insospechado. Así, el primero en tomar la palabra, como representante de una corriente americana y lo que su historia, en tanto que biografía, otorga el beneplácito de iniciar la discusión es Kenneth Gergen (2006, p. 11):

-Cada vez que me formulan la pregunta, me tengo que detener a reflexionar. La pregunta es simple, y me la hacen mis vecinos, mis parientes y amigos, mis hijos y hasta algunos forasteros de paso por la ciudad: ¿en qué está usted (o en qué estás tú) trabajando en este momento?

Responde Lipovestky: -¿Y cómo ha respondido a esa pregunta?

212 -Me he encontrado en una complicación: no he sabido resumir mi ser en tanto actividad u ocupación. Y la respuesta pareciera sencilla: ante tantas actividades y ocupaciones mi yo no haya respuesta o puerto común donde anclarse; ya que, como he comentado en algún lugar, a medida que se diluyen los supuestos del saber objetivo forzosamente se modifica tanto la estructura de educación, de ciencia y de origen de conocimiento (Gergen, 2006). Ahora entenderá que si usted me preguntase a qué me dedico o de qué va mi vida sería una pregunta que daría pie a un intercambio de argumentos.

-Sin lugar a duda, me encantaría hacerle esa pregunta- responde Lipovetsky.

Gergen sonríe como si en su mente los argumentos se fueran entrelazando uno a uno, y comienza:

"Es evidente que la subversión general que se está produciendo dentro de los muros académicos tiene profundas implicaciones para cualquier concepción acerca del yo" (Gergen, 2006, p. 12), porque no es el ser humano el que se encuentra en discusión ahora, es algo más profundo, es la concepción misma que se tiene de eso denominado yo que habita en la conciencia del ser humano. Podría comenzar un entramado que iría desde el romanticismo, pasando por el modernismo, hasta la postmodernidad. Pensemos en esto: en el romanticismo la concepción del yo atribuye a cada individuo rasgos de personalidad, en otras palabras, pasiones por las cuales vivir o morir. Ejemplifiquemos el hecho:

Pongamos a nuestro valeroso hidalgo luchando contra molinos de viento, sin entender que los dragones nunca habían existido; gallardo nuestro hombre, dispuesto a dar la vida por sus nobles convicciones. Sin embargo, en la cosmovisión modernista este valeroso hidalgo corre peligro debido a que deja de ser un ser pasional para convertirse en un ser racional, lleno de ingeniosas explicaciones, de causas eficientes, falto de alquimia y lleno de ciencia; experimentando las posibilidades que el mundo le ofrece por su condición de hombre racional (Autor).

Pero llegados a la posmodernidad, y esto es sólo un supuesto, “en las condiciones vigentes [...] las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente; es un mundo en el que todo puede ser negociable” (Gergen, 2006, p. 27). Así el ser humano se convierte en una suerte de ser sin hidalgues y sin valor.

Lipovetsky se hace escuchar:

-Perdón la interrupción, ¿podríamos pensar a eso que usted denomina yo como algo traspasado por la información, los valores hedonistas, permisivos y psicologistas? Para ser más claro, ¿el proceso de personalización ha promovido y encarnado masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad subjetiva, a la personalidad incomparable sean cuales sean por lo demás las nuevas formas de control y de homogeneización del individuo o, en sus palabras, del yo? (Lipovetsky, 2017). Para mí, esto último que he vertido como duda, es tan importante como la explicación -a manera histórica- que usted hace desde el romanticismo hasta la posmodernidad. Entiendo perfectamente cuando usted habla de este valeroso hidalgo, pero más que modificar o, utilizando sus palabras, dejar de ser hidalgo; me parece que pierde su voluntad, debido a que ya no existen estos grandes mitos que en otros tiempos eran realidades; ya no existen los hombres dispuestos a morir por que sus nombres retumben en la eternidad. Creo que con esto no difiero tanto de su postura, pero me gustaría que me aclarara esta cuestión.

-Bueno -inicia Gergen-, deteniéndose únicamente para dar un sorbo al café para aclarar sus ideas, -es cierto que existen estos factores que traspasan al yo; y me gustaría centrarme en la información y, necesariamente, en la tecnología. Trataré de hacer una metáfora de la postindustrialización, donde, supongo, el concepto del yo era concebido como máquina, y que en la revolución tecnológica o informática se le concibe como computadora. ¿Por qué digo esto? Porque la computadora, al igual que este yo moderno, se relaciona con un sinnúmero de computadoras, no sólo de la comunidad o la nación; más bien, a nivel global, pudiendo con ello particularizar cada una de las relaciones y sumar tantas como le sean posibles. A lo largo de este diálogo me he dado cuenta de que la problemática no gira en torno al lugar donde ubicamos al yo, más bien, los anteojos con los que observamos a ese yo. Esto me lleva a pensar que nuestra discusión gira en los recovecos de la teoría, a eso se le denomina epistemología. Supongo que uno de los problemas que plantea la posmodernidad, más que una cuestión de paradigmas o teorías es un problema epistemológico, debido a que se tiene que observar con nueva luz a ese oscuro objeto llamado yo o, en sus palabras, ser humano.

-Entonces -replica Lipovetsky-, usted sugiere que el problema o gira en torno a la posmodernidad en sí misma; más bien, a las erosiones que existen de las referencias del yo que son la disolución de las identidades y los papeles sociales. Es decir, “yo es otro”, lo que nos deja entrever el proceso narcisista, y con ello comienza el fin del uno con uno mismo (Lipovetsky, 2017) ¿Es así? ...

En el ejercicio anterior, se han tratado de entramar dos posturas que tienen un lugar común y una época similar, en palabras de Gergen: el yo; y para Lipovetsky: el narciso o el narcisista. Ambos, desde su particular visión, encuentran un fin: la necesidad de describir al ser humano, y llevarlo hacia una manera de entender la realidad social como objeto de estudio, hacia una visión, esto es, tratar de explicar al ser humano en tanto causa eficiente y comprenderlo en tanto causa final, o en palabras de Habermas (1999, p. 29): “Bajo el primer aspecto es la manipulación instrumental, bajo el segundo es el entendimiento comunicativo lo que aparece como telos inmanente a la racionalidad”.

214

Hacer el arribo hacia una epistemología construida en torno a un objeto fuera de la reducción que el “concepto” produce, hacia una ruptura o lo indecible, resulta necesario para la educación, comprendida más allá de los muros que la escuela erige, ya que esta última la dota de los principios, formas de ser y al mismo tiempo le dan sentido en su devenir hasta el día de hoy, como un lugar en donde todo lo que ha sido pensado e instrumentalizado se reduce; más bien entendida en un proceso donde explicación y comprensión sean participantes de un mismo bando, para observar todo lo que queda de fuera, todo eso que no es idéntico consigo mismo (Adorno, 1998b). No donde las representaciones ocupen los espacios vacíos de la realidad o el reduccionismo permee los estudios de la disciplina, sino en tanto principio ético, en el que socialidad y sociabilización, ser humano y yo sean los colores de una misma bandera (Lipovetsky, 2017).

ENTRE RUPTURAS Y REALIDADES: UN OJO DEL OBSERVADOR

Las ciencias sociales, especialmente las dedicadas a la educación, deberían ser tentadas a cambiar el orden del discurso que permea el conocimiento y trazarlo para encontrar fracturas dentro de la realidad misma (aquí una aseveración puesta en duda), en el ejercicio anterior, todo da inicio desde un discurso que en sí mismo, realiza, un conjunto de exclusiones y determinaciones de lo que se puede decir o en otras palabras de lo que se puede pensar, un ejemplo que se observa en las escuelas es el constructo de la calidad educativa como orden discursivo que generó y genera en los sujetos maneras de pensar, decir y

actuar; el orden discursivo que dio un conjunto de estructuras en los márgenes institucionales de la educación, que logró la fantasmagoría de confundir la administración de la educación con la educación, sin embargo, han existido otros ordenes discursivos que se han vertido en la historia y que se encuentran ligados a producir un proyecto de ser humano dependiendo de la época y lugar, así se da pauta a construir las subjetividades de los sujetos a través de disciplinarlos y disciplinar sus cuerpos (Foucault, 2002).

Al seguir con el ejemplo de la calidad educativa, el orden discursivo en el que las pautas de pensamiento que se han anquilosado en el interior de las escuelas se compaginan en una suerte de formas de actuar para cumplir con ideales que son traducidos en metas, objetivos, mejoras, los cuales, supuestamente, se logran mediante sistemas de control, mayor número de evaluaciones, eficientar los procesos, generar planeaciones, vigilar a los docentes mediante evidencias de sus actividades, mayor número de certificaciones todo con el fin de lograr dicha calidad, sin embargo, esto no acontece, más bien se desarrollan sistemas de control que propician una hiperburocratización dentro de las escuelas y poco tienen que ver con la educación (Autor).

215

Lo anterior se relaciona con el hecho que a lo largo que los procesos sociales traspasan a la cultura, la cual se entiende como: “una totalidad compleja hecha de normas, de hábitos, de repertorios de acción y de representación, adquirida por el hombre en su condición de miembro de una sociedad” (Warnier, 2001, p. 8), esta traspasa a la escuela. Al tener una cultura centrada en la producción de sujetos de consumo esta encuentra su posibilidad de reproducción a través de las diferentes estructuras que dan forma a la realidad social, entre ellas la escuela.

El discurso en tanto su ser y estructura, así como su función distributiva que retoma y reproduce significados los cuales soportan y dan forma a los actos de sujeción en y dentro de una cultura hecha, desde sus usos y costumbres, prácticas y tradiciones, imaginarios y cosmovisiones, al mismo tiempo traspasa al sujeto, como lo piensa Tarde (1986), el sujeto individualizado que se forma dentro del escenario público, es como un virus que se vale de los entramados del lenguaje, para difundir el discurso dominante, de tal manera que en la interacción contagia a un conjunto de grupos que devendrán en multitud, así cautivará a la opinión pública y formará una manera de pensar, de sentir de ser y actuar.

A partir que se erige un discurso, se trazan los linderos de lo que se puede decir, de lo que se puede pensar y al mismo tiempo, de lo que se puede hacer; así se comienza a limitar el campo de acción de

los individuos, sin embargo, es verdad que al margen de específicos discursos y/o en la vorágine de la voluntad de poder de la cultura occidental existe un subterfugio que invita a pensar en lo no pensado, en el punto de fuga de eso que no está dicho o que no está enunciado (Adorno, 1998a).

ENTRE EL DISCURSO Y EL PODER: LA ESCUELA

216 Discurso y poder son estructuras dominantes que buscan homogenizar a los individuos a partir de series discursivas heterogéneas, como si fueran puntos de diferenciación, las cuales son personalizadas y personalizables para cada sujeto, lo cual se logra a partir de permitir la realización de los deseos, aspiraciones, libertades, que se resumen en la obtención material de la felicidad, entonces, las estructuras predominantes permiten adaptar la subjetividad del sujeto tomando en cuenta sus condiciones sociales, económicas políticas, culturales e intelectuales (Agamben, 2011) en otras palabras, hay una subjetividad ad hoc para cada sujeto que se desea sujetar.

El poder se ejerce mediante la guía de posibles conductas normales y normalizadas, aquí la escuela juega un papel preponderante puesto que la normalización que depende de las condiciones sociales, económicas, a su vez están influenciadas por lo que demande el momento histórico que se atraviese; para orientar las conductas, los pensamientos y los deseos, son más una cuestión de gobernabilidad, que una confrontación entre contrarios o la alianza de unos con otros (Foucault, 1999b). Las maneras del poder en su soporte más recóndito, busca legitimar los discursos de la normalidad y las relaciones de poder, la escuela es el espacio donde acontecen las relaciones de poder y al mismo tiempo los discursos de exclusión, puesto que, dentro de la legalidad e instrumentalización, el poder encuentra el umbral para transfigurarse en un escaparate ilusorio de la realidad social, lo cual es:

En sí mismo el ejercicio del poder no es violencia, tampoco es consentimiento, que implícitamente es renovable. Es una estructura total de acciones traídas para alimentar posibles acciones; el incita, induce, seduce, hace más fácil o difícil, en el extremo, el constriñe o prohíbe absolutamente; es a pesar de todo siempre, una forma de actuar sobre un sujeto o sujetos actuantes en virtud de sus actuaciones o de su capacidad de actuación. Un conjunto de acciones sobre otras acciones (Foucault, 1988, p. 15).

El sendero que recorre el discurso, por ejemplo, en este momento histórico, tiene la intención de cambiar las problemáticas que trastocan a la sociedad, para transfigurarlas en problemáticas particulares, para

lograrlo, incrementa el sentimiento individualizador y deja de largo la unión social, para resolver dichos problemas. En cada momento histórico, las sociedades dedican mucho tiempo y recursos para crear a los individuos, así como a la organización social que los mantiene unidos, según Warnier (2001), lo cual da pauta a una necesidad para la generación de sujetos socializados que respondan a las condiciones sociales de cada momento histórico. Esto funciona como una estructura de socialización, la cual existe dentro de este proceso en una constante reproducción que sucede en la escuela, la forma en que funciona es:

La fuerza simbólica de una instancia pedagógica se define por su peso en la estructura de las relaciones de fuerza y de las relaciones simbólicas; las cuales expresan siempre esas relaciones de fuerza que se instauran entre las instancias que ejercen una acción de violencia simbólica; esta estructura expresa, a su vez, las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen la formación social considerada (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 48).

Desde estas afirmaciones, se puede plantear, a manera de supuesto que: si los discursos dominan a las sociedades, al mismo tiempo que producen tecnologías que mantendrán dicha producción y reproducción, en tanto que los que lo detentan, no sean despojados del oficio de distribución, el conocimiento tendrá un conjunto de líneas preestablecidas que se entrelazarán con bucles de otros bucles que precederán una unión, sin embargo, esta solo es una fantasmagoría de constante consistencia dentro de la historia, como un devenir estructurado y consecuente. Lo anterior podría encubrir o pensarse en el sentido del poder, sin embargo, desde la educación no se tendría que explicar o entender al poder y por ende al discurso que lo acompaña, más bien, debiese dirigirse hacia la búsqueda de fracturas, subterfugios, puntos de fuga que den la posibilidad de situarse desde otro lugar del ojo del observador y de la realidad en sí misma (Deleuze, 2014).

Ya que, si el poder atiende a la realidad social para su existencia a través de la razón instrumental (Horkheimer, 1973), utiliza sus formas, se inserta en sus adentros y vive en ella, sería impensable buscar los recursos que detengan, sometan, o mediatocen al poder. Aquí un principio: Si el poder atiende a la realidad social y la realidad social tiene fracturas en sus formas y sus principios más elementales, para ser más claro, en los espacios vacíos que quedan entre las palabras, lo importante no sería tratar de analizar al poder o algo que lo detenga, más bien, buscar las fracturas o subterfugios donde el ser humano no sea un proyecto terminado y se encuentre en un estado de constante creación en una suerte de presente continuo o en un estado de sublevarción constante (Foucault, 1999a).

La realidad social, entendida no ya en la correlación sujeto-objeto o en la tensión de los mismos, más bien, en la fractura de sí misma que genera y que se genera en su propia construcción, esto es: “hay fractura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge violentamente una línea de fuga” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 15) con ella, la realidad social podría ser comprendida en la asignificación de su organización, no como imitación o semejanza entre sujeto objeto, más bien en la explosión de series heterogéneas que tienen puntos de fuga que proviene del rizoma que provienen desde ninguna parte y van hacia ningún lugar. Sin embargo, es necesario iluminar la relación entre sujeto y objeto, no ya desde su descripción, más bien desde el discurso que los preforma y los describe como el mapa que traza los senderos, esto es, la aprehensión del objeto y sujeto en tanto concepto, sin embargo, al mismo tiempo, entender que en la realidad existe la asignificación del concepto (Adorno, 2005), es un ejemplo de la posibilidad donde se escapa del discurso, como la materia y la materia oscura en el universo.

La escuela, desde este montículo, es tomada como un discurso que produce y adapta a los sujetos que conforman y dan parte de la realidad social como posibilidad para establecer la conciencia de estos individuos a partir de su actividad humana dentro de la distribución social del trabajo y de los linderos de lo que pueden decir o no, de lo que pueden hacer o no en tanto normalidad (Foucault, 2007). Lo que los individuos dicen son, más allá de simples descripciones de las cosas en el mundo, son actos o maneras de hacer cosas en el mundo, esto es como los actos del lenguaje y es aquí donde la construcción del mundo o de la realidad nos define desde este lindero (Wittgenstein, 2009).

EL SER EN LA TORMENTA

La sugerencia epistemológica en este trabajo es trazar una línea de demarcación, un sendero que ocupe a la educación como una forma que explique y comprenda a ese ser desgastado, deformado, sometido y controlado; llamado ser humano. Suponer un cambio en las relaciones del ser para sí y el ser para otros, dejando de lado las relaciones de consumo y producción que durante este tiempo se han construido mediante un fuerte y amplio intercambio de información, de una fuerte comunicación y al mismo tiempo, la negación de los otros en el encuentro entre dos, para algunos es la ligereza, para otros la líquides, para otros tantos la posmodernidad, sin embargo, a estos adjetivos se le agregan coordenadas de espacio tiempo y contexto para ser comprendidos, pero, resulta necesario pensar en una constelación para ver

la gran imagen, y que cada uno de los descriptores mencionados solamente se pueden entender en tanto esas coordenadas y como parte de esa constelación, que permita ver o pensar lo no dicho o pensado de la misma manera que Petrovic piensa en perseguir la Inscripción, el problema radica en que “eso era imposible, la Inscripción no se guardaba como los demás valores, sino aún más cuidadosamente — en el sueño, por lo que se transmitía de un sueño a otro como de una generación a otra” (2003, p. 28). Es importante agregar que como no es sencillo enunciar eso que se desea con relación a las rupturas o grietas, por ello, es necesario recurrir a figuras retóricas que permitan aproximarse a la idea que se propone iluminar.

Espacio-tiempo y contexto son elementos que funcionan como timonel para interpretar los discursos que describen la realidad y como faro que permita vislumbrar la alteridad ante la lógica hegeliana que busca reconciliación para sí y para otros en un devenir de la historia, lugar donde se pueda pensar en tanto otro y en tanto sí mismo, sin embargo, esto tiene una contradicción, puesto que la historia no tiene un devenir ordenado. Por ello, esta tensión dialéctica no puede ocurrir en el ostracismo o la soledad, se desprende de un análisis histórico, se desprende de un recorrido que propone un cartógrafo sobre un lugar, pero más importante, se desprende de lo que no está en el mapa mismo, pero que es latente por ser descubierto.

En la historia regularmente se piensa en un devenir constante y coherente que permite dar sentido a nuestra realidad actual, como si el conjunto de acciones del pasado hayan desembocado en el estado actual de las cosas. Se tratará de hacer una explicación del supuesto anterior: en toda serie de números, se generan secuencias, dichas secuencias a nuestro parecer tienen relación y se suceden unas a otras, por ejemplo:

1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 5, 6, 7, 8, 15, 16, 17, 18...

Y que la serie tiene bucles que la unen dando posibilidad a una realidad pragmática y que cobra sentido a partir de la explicación que se da de la unión de la secuencia:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,

110, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

A partir de las mismas series que se unen a lo largo de la historia, se sugiere una suerte de realidad social que plantea la posibilidad de

un mundo objetivo, como si la historia a través de las explicaciones que se dan en tanto discurso científico da cuenta de un orden en la realidad social, como si la realidad social fuera un devenir lógico y unido por el mismo discurso científico.

Ahora bien, si se arroja un puñado de números al aire, y se busca una secuencia en ellos, inamoviblemente se encontraría una explicación. La explicación devendría de la lógica con la que el orden del discurso someta a la gente que observa a los números caídos al azar. Siguiendo el punto anterior, si se piensa a las series como épocas, y la unión de épocas como bucles, se podría entender que la realidad tuviera matices ontológicos, pero si se cambia la lógica y se entiende a la realidad no en este devenir ordenado y secuencial, más bien, en una suerte de caos y que cada serie responde a la lógica de la serie en sí misma y no en relación con la serie anterior y sin preceder la serie que le siga. Los bucles más que existir en el sentido secuencial, se tendrían que entender como fracturas de la realidad misma, y que cada serie, tendría que ser explicada y comprendida en sí misma, como sí el presente fuera un presente continuo en constante expansión.

220

En la actualidad reconocer al ser para sí y el ser para otros en tanto diferencia y no solo como similitud, es una constante. La búsqueda de originalidad y autenticidad es sello de este momento histórico, donde todo lo solido se desvanece en el aire (Berman, 1988), donde el tiempo existe raudo y efímero, donde las relaciones entre pares están basadas en el consumo eficiente de sentires y emociones, donde la búsqueda de un sueño o aspiración son la manera en la que se llena el vacío que los seres humanos tienen frente sí (Lipovetsky, 2017); pero ¿este reconocimiento puede encontrarse en algún lugar o en algún momento? Para dar una pista de esta posibilidad, esto puede ser en tanto contemplación, experiencia estética o aproximación al arte o la ciencia, entre otros, pero es difícil esta contemplación puesto que los seres humanos están atravesados por condiciones de clase, condiciones sociales, condiciones económicas, condiciones políticas; que limitan la posibilidad de un nosotros en el mundo mismo, de un nosotros dentro de una época, a pesar de tener espacios de comunicación constante, a pesar de tener un intercambio de información en tiempo real, en las condiciones de un yo saturado estas posibilidades se ven mermadas, ante la rapidez que los sistemas de producción, sujeción y consumo esparcen como si la vida debe ir a toda prisa, y se debe producir-consumir en todo momento y a toda costa.

Si el ser humano se encuentra dentro de una época (si se entiende a la época como a las series), al ser humano se le tendría que entender desde su época en unión con sus relaciones interpsíquicas a través de

la acción comunicativa y primordialmente, a través del proyecto de ser humano que dependiendo del momento histórico se esté gestando, con todos sus órdenes discursivos, modelos educativos, procesos productivos, modelos económicos e ideológicos, sin embargo, es crucial detenerse y observar que si existe un orden discursivo también existen contradicciones o paradojas en ese devenir, si se fuerza un poco el pensamiento se podría suponer que se están buscando las fracturas de dichas relaciones, acciones y ordenes que están anidadas en las fracturas del lenguaje, de los significados, de los símbolos, que se alojan en el inconsciente marxiano o freudiano, donde el ser humano sea a sí mismo como ser en tanto otros, al mismo tiempo como ser en tanto sí mismo en relación con otros.

Desde este altílo, se persigue el hecho de un indicio que dé al sujeto una posibilidad de no ser sujeto, este sujeto que es el que ejecuta a través del discurso el poder dentro de sus relaciones cotidianas, dentro de sus relaciones más ínfimas y pequeñas, dicho lo anterior, se sugiere una posibilidad epistémica: Un aparato educativo que de la misma manera que el Angelus Novus voltee a ver la historia, vea ruinas que el progreso y sus largas redes han dejado; y le sirva para contar otra historia (Benjamin, 2008), que se encargue ya no en la acción de los sujetos que actúan dentro de la realidad social, más bien, centrada en la reflexión de los discursos de los individuos que actúan dentro de la realidad social, no a partir de representaciones que los sujetos obtienen al contrastar su representación con la de otros, más bien, buscar lo que queda de fuera de los discursos de la realidad imperante como formas hegemónicas para determinar la realidad de los sujetos y los otros.

Esto es que cuando se piensa en educación, se hace un paralelismo con pensamiento, y al mismo tiempo con intuición, más allá del acto enseñanza aprendizaje, se hace hincapié en esos pequeños espacios donde los seres pueden pensar en eso que no ha sido pensado y que no pueden traducir en una explicación mediante el uso del discurso, sin embargo, ahí está, para poner un ejemplo, hay pequeños espacios en la vida cotidiana que por un pequeño instante el sujeto tiene una sensación de irrealidad, de experiencia estética, de estar en otro mundo, como un sopor o como un acto creativo, este pequeño y fortuito espacio (Heller, 1977), acontece las menos de las veces, acontece como pequeñas fisuras del pensamiento y acontece en todo lo que está de fuera de un mapa, como una búsqueda del tiempo perdido, como los argonautas o como aquello que va contra los grandes hilos que tejen las Moiras.

CONCLUSIONES

La escuela tiene sus derroteros cargados de reproducción social e ideológica a partir de los órdenes discursivos que la traspasan, tiene la manera de generar y construir un conjunto de sujeciones, pero seguir pensando en las tecnologías del poder y del yo es un problema puesto que si el poder tiene la capacidad de adaptación, estructuración, construcción, seducción, invitación y utilización; también tiene la capacidad de engullir todo lo que se le oponga, de entenderlo, adaptarlo y utilizarlo, ante sus opositores así como futuras oposiciones, pero hay algo inexplicable, algo que escapa, algo que rompe con la idea del devenir, y que queda de fuera de los linderos, algo que permite al sujeto que piense en los confines de los discursos en búsqueda de lo que escapa, que huye y queda al margen.

222 La educación entendida como un paralelismo entre pensar, crear y ser, en una constante interacción del uno con los otros y de los otros con uno mismo, que de una vista a espacios donde el imaginario en las escuelas y en la sociedad pueda invitar a caminar derroteros de lo no pensado, de lo no idéntico, en diferentes escenarios de la vida como el arte, la ciencia, así como en la vida cotidiana. Detenerse, pensar en voz alta con otros sobre la realidad social, sobre la vida misma, sobre los escaparates que se presentan ante nosotros, que quizás sea la posibilidad de develar el último misterio que nuestros ojos verán nacer.

Para poder esperar que el ser arrojado al mundo tenga la posibilidad de llevar a su abrevadero las posibilidades de la existencia, incluso esas que la razón instrumental le impiden ver ante sí por los ojos apagados que las largas hebras de los hilos que tejen el destino han segado, así la educación sería como un acto de pensar, indefinible, en tanto posibilidad de fuga, grieta o ruptura. ■

REFERENCIAS

- ADORNO, T. W. (1998a). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata.
- ADORNO, T. W. (1998b). *Mínima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. In Taurus. <https://sanasideas.files.wordpress.com/2013/04/minima-moralia-por-theodor-adorno.pdf>
- ADORNO, T. W. (2005). *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Ediciones Akal, 505. <http://librosoterico.com/biblioteca/metafisica/AdornoTh-Dialectica-negativa-y-La-jerga-de-la-autenticidad.pdf>
- AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249–264. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pd=S0187-01732011000200010&script=sci_arttext
- BENJAMIN, W. (2008). Tesis sobre la historia y otros fragmentos. ITACA. <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Benjamin,Tesis-sobrelahistoria.pdf>
- BERMAN, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad* (Primera). Siglo Veintiuno Editores.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2nd ed.). Distribuciones Fontamara.
- DELEUZE, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault II* (Primera). Cactus. <https://www.ptonline.com/articles/how-to-get-better-mfi-results>
- DELEUZE, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Sexta). PRE-TEXTOS.
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–22. http://www.peu.buap.mx/web/seminario_cultura/El_sujeto_y_el_poder.pdf
- FOUCAULT, M. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica* (Primera). Paidós.
- FOUCAULT, M. (1999b). *Estrategias de poder*. Paidós.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (Primera). Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (2005). *El orden del discurso* (2nd ed.). Tusquets Editores. https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_2005.pdf
- FOUCAULT, M. (2007). *Los anormales* (Primera). Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, H.-G. (1992). *Verdad y método I*.
- GERGEN, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo* (Primera). Paidós.

- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I* (Cuarta). TAURUS. <https://www.ptonline.com/articles/how-to-get-better-mfi-results>
- HELLER, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana* (Cuarta). Ediciones Península.
- HORKHEIMER, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Sur.
- LIPOVETSKY, G. (2017). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (13th ed.). EDITORIAL ANAGRAMA, S. A. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/6553_15813.pdf
- PETROVIC, G. (2003). *El atlas descrito por el cielo* (Vol. 4, Issue 1). Sexto piso.
- TARDE, G. (1986). *La opinión y la multitud*. TAURUS.
- WARNIER, J. P. (2001). *La mundialización de la cultura* (Primera). Ediciones ABYA-YALA.
- 224 WITTGENSTEIN, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus, investigaciones filosóficas, sobre la certeza*. GREDOS.
- ZEMELMAN, H. (2000). *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio presente*.

