

**CRISIS CIVILIZACIONAL, PSEUDOCULTURA Y EDUCACIÓN:
 REFLEXIÓN DESDE EL DISCURSO DE F. NIETZSCHE**

**CIVILIZATIONAL CRISIS, PSEUDOCULTURE AND EDUCATION: REFLEXING FROM
 F. NIETZSCHE'S SPEECH**

ORLANDO FERMÍN PACHECO

*Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, Escuela de Hotelería y Turismo,
 Coordinación Postgrado en Turismo, Isla de Margarita, Venezuela
 E-mail: orlandofermin@gmail.com*

RESUMEN

En este ensayo se intenta resaltar el *malestar cultural*, en tanto condición civilizacional, como objeto de un intenso debate reflejado en las obras de relevantes pensadores de la contemporaneidad que han abordado y diagnosticado el tránsito epocal como severa crisis de orden epistémico y ontológico que, *in crescendo*, afecta nuestros espacios socioculturales y en definitiva nuestra condición humana. Esta crítica inicial, propicia en términos existenciales una pertinente, breve y concisa reflexión acerca de Frederick Nietzsche, desde algunos de sus discursos, sobre el conflicto que representa *la relación orden civilizacional-cultura-condición humana* y el papel que en ese escenario complejo juegan las instituciones educativas como reproductoras de un modo de saber, pensar y actuar que muchos aceptamos en denominar *La Modernidad*. Desde esta visión, hermenéuticamente, se nos evidencia el efecto dominante de una *episteme* que en el orden de un discurso marcado por la racionalidad, utilitarismo y objetivismo y el poder que le es inherente, termina por inculcarnos una *pseudocultura* (o cultura de masas) que nos aleja de la vida en su verdadera interpretación y sentido. La reflexión crítica sobre estos contenidos plantea como conclusión, el reclamo en la contemporaneidad por una educación de orientación más humana y social, que valore y enfatice lo sensible, *el carácter situado y nómada* (contexto de vida y pensamiento) del sujeto que aprende, y contribuya a desarrollar en el estudiante, por encima de lo instrumental y utilitario, una verdadera cultura y condición humana siempre orientada por el imaginario ontológico de emancipación y libertad.

PALABRAS CLAVE: Crisis civilizacional, cultura auténtica, pseudocultura, educación moderna.

ABSTRACT

In this essay it is tried, initially, to highlight the *cultural discomfort*, while civilizational condition, as object of an intense debate reflected in the works of relevant contemporaneous thinkers which have approached and diagnosed the epochal development as severe crisis of epistemic and ontological order that, *in crescendo*, affects our sociocultural spaces and definitively our human condition. This initial critic, propitiates in existential terms a pertinent, brief and concise reflection about Frederick Nietzsche, from some of his speeches, on the conflict that represents the relation *order civilizational-cultural human condition* and the role that in this scene plays the educational institutions as creators of an episteme that many of us accept in naming "The Modernity". From this vision, it is hermeneutically demonstrated, the dominant effect of an episteme that in its relation of power restores a rationality, utilitarianism and objectivism that ends for inculcating us a *pseudoculture* that removes us from the life in its real interpretation and sense. The critical reflection about these contents propitiates as conclusion, the claim for an *education* in the most human contemporaneousness of orientation and social concordant with the beginnings proposed for an education less prescriptive that values and emphasizes the sensitive thing and helps to develop in the student a real culture and human condition always orientated by the ontological imaginary of emancipation and freedom..

KEY WORDS: civilizational crisis, authentic culture, pseudoculture, modern education.

EL MALESTAR EN LA CULTURA

*“Disimular es fingir no tener lo que se tiene.
 Simular es fingir tener lo que no se tiene.
 Lo uno remite a una presencia, lo otro a una ausencia”.*

(J. Baudrillard «Cultura y simulacro»)

En la sociedad contemporánea los signos de resquebrajamiento y derrumbe del orden establecido están a la vista en nuestros espacios de vida y sus cotidianidades.

Nuestra civilización, progresivamente, ha entrado en una decadencia que ya afecta el suelo profundo de nuestros espacios socio-culturales y la convivencia humana. Allí, donde antes solo se proclamaba y creíamos ver progreso, seguridad y libertad, hoy en día se manifiestan rupturas, vaciamientos y comportamientos que solo significan y magnifican recurrentes síntomas de una crisis civilizacional que en su indiscutible complejidad, fundamentalmente se aprecia en la desigualdad social, rezagos en el desarrollo humano y en " el sentido" que hoy damos a nuestras vidas.

Relevantes pensadores de la “contemporaneidad” (Nietzsche, Touraine, Feyerabend, Foucault, Morin, Baudrillard, Maturana, Lyotard, entre otros), seres, existencialmente, preocupados por la condición humana, desde sus visionarios y cuestionadores discursos nos convocan y estimulan a ver más allá de los “límites establecidos” por una episteme de pensamiento de cuya acción reduccionista y homogeneizante no nos percatamos. Ellos, interpretados como peregrinos, aventureros o colonizadores de otros mundos de vida y esperanza, no han dudado en denunciar que estamos transitando una época de severa crisis que toca diversos ámbitos de nuestras vidas.

En el creciente convencimiento de las contradicciones de lo dado y lo racionalmente institucionalizado es que, tempranamente, Nietzsche presiente y predice, en las entrañas misma del orden establecido y en la lucha por la identidad, la aparición de seres de inclinación universal, revestidos de muchos sueños e imaginarios dispuestos a denunciarla. Así pareciera hacerlo cuando en “El nacimiento de la tragedia” (2000: p. 179) criticando a la cultura moderna y a la ciencia como instrumento para la dominación expresa:

Mientras el infortunio que dormita en el seno de la cultura teórica comienza paulatinamente a angustiar al hombre moderno, y éste inquieto, echa mano del acervo de sus experiencias para encontrar medios para repeler el peligro sin creer realmente en dichos medios; mientras él, por tanto, comienza a vislumbrar sus propias consecuencias, las naturalezas grandes de inclinación universal han sabido, con su presencia de ánimo increíble, servirse de la máquina de guerra de la propia ciencia para evidenciar los límites y la relatividad del conocer y para negar así de forma decisiva la pretensión de la ciencia de tener validez y metas universales.

La crisis civilizacional, por su carácter existencial, no se reduce solo a una crisis económica, como usualmente expresa y pretende inculcarnos el discurso político y también el lenguaje convencional y cotidiano en nuestros “espacios de vida”. Tampoco se trata, como expresan comúnmente ambientalistas y ecólogos, argumentando una crisis centrada en nuestras posibilidades, como especie biológica, de seguir existiendo o no.

Contrario sensum, todas esas manifestaciones representan “fugas” de una crisis mayor y más profunda,

de cuya reflexión emerge y se nos presenta instalada la pregunta por lo que significa la vida verdadera y auténtica. Dudas acerca de cómo otros, a través de “aparatos culturales” institucionalizados, han logrado hacer de la vida una ficción. Crisis que en su comprensión ontológica se complejiza ante el creciente percatamiento de que lo percibido cuando vemos, olemos, oímos y sentimos no es tal cual como se nos presenta, porque siempre algo se nos escapa o está, paradigmáticamente, condicionado por nuestros simbolismos y misteriosas interioridades. Todas estas contingencias, in crescendo, van generando en nosotros estremecedoras dudas acerca de lo que concebimos (porque así se nos ha dado) como verdadera vida y realidad.

Definitivamente, con todo lo que en términos económicos, políticos o ambientales la crisis del hombre moderno pueda incluir y representar, responsablemente debemos reconocer que por encima de todo se trata de una situación más compleja y profunda en la interpretación ontológica y epistemológica que representa la crisis del hombre, de su espíritu y sentido existencial, de valores, de fines vitales, de coordenadas orientativas, de convivencia, de justicia y, sobre todo, del sentido de autenticidad y trascendencia.

Reconocer la crisis contemporánea implica, para la condición humana, la toma de conciencia de que la cultura dominante (la Modernidad en términos posmodernos) ha escindido la unidad primigenia de nuestra naturaleza humana (utilitariamente la ha fragmentado y especializado), separando cuerpo, mente y espíritu (Boff 2004). La sociedad en que vivimos, señala Sabato (2007: p. 136): «Escindido el pensamiento mágico y el pensamiento lógico, el hombre quedó exiliado de su unidad primigenia; se quebró para siempre la armonía entre el hombre consigo mismo y con el cosmos».

Los anunciamentos y señales del derrumbe civilizacional están por todas partes: El desencanto de la juventud, el deterioro ambiental y social, el debilitamiento de la organicidad de la voluntad colectiva expresada en la ausencia de sueños e ideales comunes, la creciente proliferación de estados individuales y colectivos de anomia producto del vaciamiento de los contenidos normativos, el creciente percatamiento de las mentiras acerca del progreso y la crisis del conocimiento ante el fracaso de la razón centrada e instrumentalista como única vía para comprender el mundo, la vida y a nosotros mismos, son algunos de los develamientos de un malestar o de la incómoda presunción acerca de la decadencia y el agotamiento de nuestra cultura/civilización (la

Modernidad) y la episteme que la configura.

La Modernidad y su programa metafísico, como proyecto acerca de la concepción de la vida y del hombre, ante el colapso de sus premisas ontológicas, epistemológicas y éticas, se manifiesta, hoy en día, exhausta e incapaz para proporcionar la seguridad y libertad que como imaginario su antropocentrismo nos ofrecía. Los síntomas de desfallecimiento y percatamiento de nuestros vaciamientos y soledad existencial cada día son más evidentes en nuestros comportamientos y actitudes. ¿Acaso no será por esto, como expresa Echeverría (2011: p. 72), «que las calles se llenan de escépticos, de individuos que buscan con desesperación fuentes alternativas de sentido, fuentes que sin embargo no siempre logran proveer una estabilidad y una satisfacción duraderas»?

“Las enfermedades de la civilización” que nos acosan no son reductibles a aquello que puede ser atribuido a individuos concretos. Ellas (anomia, desarraigo, nihilismo, masificación, entre otras), en sus manifestaciones, representan modos supraindividuales de decaimiento, de desvitalización, de pérdida de sentido y de la potencia vital que yace en cada ser humano y en cada pueblo, condición que vemos expresada en Verdú (Nacach 2008: p. 14):

A la máxima diversificación de las mercancías corresponde el anhelo de la diversificación de la identidad de los sujetos, uno a uno. Todo el mundo desea ser un «tú» diferente y, en el extremo, la pasión por la singularidad se traduce, paradójicamente, en el gran fenómeno de masas.

Todos distintos, todos iguales. De esa paradoja se deriva un decepcionante malestar en la cultura y una cultura del malestar como fuerza decisiva para perseguir la satisfacción en cualquier nuevo punto inaugural que se alce ante la vista.

Paradoja ontológica que termina afectando nuestra visión del mundo y la íntima autocomprensión que, como referencia de acción social, el individuo y la comunidad necesitan para la construcción intersubjetiva de un compromiso ético, expresados en la elaboración de proyectos de futuro, cuya ejecución y logros afecten el sustrato sobre el cual, ontológicamente, crece la autoestima, la aceptación y la trascendencia.

El denunciado malestar de la cultura (Nietzsche, Baudrillard, Beck, Tourraine, Vargas) entraña y nos oculta

algo profundo y complejo. Al intentar, discursivamente, hacerla visible y comprenderla, irremediadamente nos termina refiriendo a los tipos y maneras como hoy día vivimos, pensamos y actuamos en la sociedad moderna, la cual, desde múltiples discursos, hemos dado por llamar el "sin sentido de nuestras existencias" o, en palabras más concretas y nominativas del síndrome civilizacional, cultura del simulacro (Baudrillard 2012), pseudocultura (Nietzsche 2000), sociedad del riesgo (Beck 2006) o civilización del espectáculo (Vargas 2012).

Nuestra reflexión crítica acerca de la crisis civilizacional desnuda crecientes procesos de anomia individuales y colectivos que evidencian en lo social «primigenia condición de lo humano» presa de supuestos procesos liberadores e igualadores de nuestra condición humana «todo vale» y que por no ser plena y cabalmente entendidos o por estar, sutilmente, manipulados por soterrados intereses de poderes y órdenes de discursos establecidos, terminarán por revolverse en contra de nuestra innata condición social; apreciación que se observa ya planteada en Baudrillard (op. cit., 172):

Pero entonces, si lo social es a la vez destruido por lo que produce (los media, la información), resorbido por lo que produce (las masas), se sigue de ello que su definición es nula, y que ese término que sirve de coartada universal de todos los discursos, ya no analiza nada, ya no designa nada. No solamente es superfluo e inútil -por todas partes donde aparece esconde otra cosa: desafío, muerte, seducción, ritual, repetición- esconde que no es más que abstracción y residuo, e incluso simplemente efecto social, simulación y trompe-l'oeil.

La crisis cultural, civilizacional y existencial del hombre contemporáneo se refleja en las formas de organización material e institucional (familia, gobiernos, escuelas, empresas, entre otros) donde se perfilan y transcurren nuestras existencias; allí siempre son visibles. Pero, lo grave es que su base es sobre todo tectónica, de profundidad no material por ello sus causas y consecuencias no son evidentes a primeras vistas y, por lo tanto, difícilmente detectable por quien la padece, a pesar de que están ahí, en el fondo de nuestras cotidianidades.

Para percatarnos de ella, es necesario que nuestra mirada sea introspectiva, crítica, sensible y serena; asimismo, epistémica, arqueológica y genealógica. Mirada, que evitando el maniqueísmo y reduccionismo que nos imponen las maneras establecidas de pensar, actuar y ver, permitan trascender los hechos y situaciones

y, así, alcance «mostrarnos» este invisible (la creciente pérdida de sentido) en lo visible (el modo de vida, o forma de existencia) que gobierna desde la trastienda nuestras maneras de pensar, actuar y sentir.

La crisis de los valores y de sus referentes éticos no solo afectan nuestra visión sobre el mundo, sino que tiene efectos devastadores sobre el modo mismo de pensar-nos, de sentir-nos, de socializar-nos, de comportar-nos y, en definitiva, de vivir nuestras vidas. Todo ello, en gran medida, producto del debilitamiento y creciente cuestionamiento a las premisas y universales de la cultura que, hasta este momento, han servido para conferirle sentido a nuestras existencias. Apreciación de crisis existencial y del sin sentido que, metafóricamente, sentimos expresada en las palabras de Echeverría (op. cit., 72): «Los dioses parecieran haber emprendido el vuelo. El halo sagrado de los templos ha desaparecido. Tenemos la sensación de que los dioses han muerto o que simplemente nos han abandonado».

En el contexto de la crisis civilizacional, también desde los ámbitos espirituales y religiosos del pensamiento cristiano, se nos alerta acerca del sin sentido de la vida del hombre contemporáneo. Planteamientos que, entendidos como críticas profundas de nuestros actuales estilos de vida, no se alejan de exigencias propias de la Teología de la Liberación aparecida a finales de los años sesenta en el seno de la Iglesia Católica latinoamericana como corriente renovadora de carácter social.

En *Evangelii Gaudium*, (La Alegría del Evangelio), S.S. Franciscus (2013: pp. 2-8) expresa: «El gran riesgo del mundo actual, con su múltiple y abrumadora oferta de consumo, es una tristeza individualista que brota del corazón cómodo y avaro de la búsqueda enfermiza de placeres superficiales, de la consciencia aislada». O cuando en el mismo documento cita a S.S. Pablo VI 1975 (Exhort. ap. *Gaudete in Domino* AAS 67 (1975), 292): «La sociedad tecnológica ha logrado multiplicar las ocasiones de placer, pero encuentra muy difícil engendrar la alegría» (ibid., 2-8) También es posible leer en una simple hoja dominical llamados de atención a reflexionar la pérdida de nuestra verdadera libertad y sentido existencial; allí se lee: «Sutilmente te encadenan hilos invisibles. Has caído en la red, inmensa tela de araña donde chupan tu sangre de mosca muerta. No te dejes enredar: vive la libertad de ser tú mismo, pobre, débil pero humano, siempre tú a pesar de todo» (Bazarrá 2010: p. 1).

En el reclamo por un verdadero sentido de la vida,

estamos ante un nuevo desafío, definitivo y cuestionador de las teorías y metarrelatos que nos ofrecen las ciencias, los discursos académicos y la pedagogía instalada en nuestras escuelas. Y en lo convivencial, al modo como nos vemos, sentimos a los otros y a la forma de organizarnos socialmente. En definitiva, un verdadero sentido por la vida, nos impone, en lo educativo, nuevas maneras de pensar, sentir y enseñar, y, en lo cotidiano, nuevas formas y maneras de incluir y excluir de nuestras vidas.

En el desiderátum que representa intentar "leer" y reflexionar el mundo de la vida y el malestar cultural que la acompaña, surge el insoslayable "descubrimiento" de que estamos viviendo un mundo que aceleradamente dejó de ser real para convertirse en un mundo que pertenece al orden de lo hiperreal y de la simulación. Un mundo donde, sin percatarnos, somos transformados en masa inerte, carente de sentido o simple consumidores y usuarios de discursos regulados y de bienes y servicios para satisfacer necesidades creadas.

Toma de conciencia (en algún momento de nuestras vida), que como situación límite existencial, nos evidencia no ser dueños de nuestras vidas, porque nuestras actuaciones están marcadas en la distancia por contenidos y simbolismos impuestos desde una episteme modeladora de nuestras subjetividades a través de aparatos institucionales que reproducen, uniforman e instrumentalizan nuestro modo de ver-nos, pensar-nos y sentir-nos. Es en esta situación límite de carácter existencial donde la educación, reinterpretada o repensada como camino para lograr ser lo que se es, adquiere especial relevancia en la búsqueda de sentido a nuestra existencia.

Nietzsche, ¿una alerta temprana?

*«No hay nada más terrible que un estamento
bárbaro de esclavos que ha aprendido a
considerar su existencia como una injusticia
y se apresta a tomarse la venganza,
no solo para sí, sino para
todas las generaciones venideras»*

(F. Nietzsche El nacimiento de la tragedia)

En el contexto de esta visión epistemológica y ontológica acerca de la crisis civilizacional, para comprenderla e intentar transitarla, surge en todo su vitalismo, potencia de reclamo y vigencia contemporánea el discurso de Friedrich Nietzsche, que, en un lenguaje genealógico y contradictorio, a través de sus palabras

y metáforas, muy tempranamente, nos alerta acerca del drama que representa para la condición humana y la verdadera cultura, la subyugación por el orden civilizacional moderno de nuestras originales maneras de pensar, concebir y darle sentido a nuestras vidas.

Leer e interpretar a Friedrich Nietzsche impone el reto de recorrer una estructura discursiva complicada, de un personaje en quien la hermenéutica encuentra una máxima aplicación y justificación. En él, la tensión entre palabras y metáforas asociadas a la cultura, historia, filosofía, ciencia, educación y política, es frecuente como vía para expresar desde su genealogía un corpus epistémico, en cuanto a la pregunta por el Ser Humano, su tragedia existencial, sus limitaciones y posibilidades para alcanzar llegar a ser un ser en sí mismo.

Nietzsche, un "ser solitario", ajeno e incomprendido en su época, fue un personaje enigmático, ambiguo y provocador de contradicciones al expresar sus angustias y sospechas acerca de la vida, del hombre y del orden civilizacional que le tocó vivir. Ese fue el fermento atormentador y convulso que lo empujó a una lucha épica a través de los enigmas y enrollamientos de las palabras que exteriorizan su tragedia. Discurso cuya fuerza, cuando lo descubrimos, inicialmente, nos desconcierta y nos "mueve"; pero, luego, termina seduciéndonos, porque sus denuncias y reclamos acerca del orden civilizacional y su dominación también se extienden a quien lo lee y acaba por enfrentarnos, incómodamente, con el reconocimiento estremecedor de nuestra propia y particular tragedia existencial.

Desde sus lecturas, Nietzsche (1844-1900), nos plantea una ruptura a través de un camino lleno de sospechas e interpelaciones acerca de un mundo que, en términos hegemónicos y sutiles, domésticamente, como rebaño, hemos asumido en términos metafísicos y cotidianos como un mundo ya construido, dado y por lo tanto incuestionable; mundo al que solo podemos tratar de representar.

Según Nietzsche, el hombre moderno, en su exagerado logo-antropocéntrico en la concepción ontológica como ser fijo e inmutable (noción parmenidiana y fundamento del programa metafísico moderno), el finge al creer que existe un mundo (exterior) ya dado, que es independiente del sujeto que lo observa y lo percibe, y del cual cree que puede lograr una descripción exacta por estar fundado, en su supuesto entendimiento, por la correspondencia entre pensamiento y realidad. El hombre finge y se engaña en el punto que considera que existe una verdad que la propia

realidad (ya dada) valida. También fingirá cuando, una vez construida la supuesta descripción o explicación del mundo, olvide que todo ello es una mera construcción.

La filosofía de Nietzsche, «la del devenir y del emprendimiento», si lo consideramos así, no es otra cosa que una invitación personal al reconocimiento de nuestra vital y verdadera condición humana, la cual en términos ontológicos es concebida como multiplicidad estructurada, inestable, cambiante e irreductible, al estar integrada por fuerzas en oposición (lo apolíneo y lo dionisiaco), en permanente enfrentamiento entre ellas. Desde esta concepción de transformación constante (de origen heraclítico), Nietzsche nos invita a emprender el viaje sin retorno, de avanzar interpelando ese mundo de vida, construyéndolo nosotros mismos, conscientes de que nuestra naturaleza humana actúa desde pulsiones de destrucción y construcción que son la génesis y fuente de nuestro vitalismo como verdadera expresión de vida. Es en este originario pensamiento nómada (Maffesoli 2004) que Nietzsche (Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas) acusa a las instituciones educativas como aliadas confesas del orden civilizacional, de la ciencia y del Estado Mistagogo (Nietzsche 2000), para en definitiva configurarnos como seres subyugados, prosaicos, sin criterios y practicantes de una pseudocultura (cultura de masas).

En esta aproximación epistémica y ontológica es que se inscribe este breve ensayo, y en el particular interés por el acotamiento de las categorías cultura y educación desde el discurso nietzscheano. Todo ello, quizás, incentivado por experiencias de vida y el impacto que significa el personal reconocimiento de la dominación, reduccionismo y cosificación de nuestras subjetividades y la polémica que suscitan estas categorías en el tránsito epocal y su crisis civilizacional, particularmente en los ámbitos de los aprendizajes y la formación. Condición que por ser aún para muchos invisible, es preciso plantear y mostrar, incluso a costa de pasar como remedo intempestivo al querer revelar la intangibilidad que flota en nuestras vidas.

La Cultura, una excitación de la existencia

*«Nuestra más ardorosa esperanza es reconocer que,
bajo la inquietud de nueva vida civilizada,
bajo las convulsiones de nuestra cultura,
se oculta una fuerza primordial, soberbia,
fundamentalmente sana que, en verdad no se manifiesta
poderosamente sino en momentos excepcionales,
para dormirse de nuevo y soñar*

con un despertar futuro».

(F. Nietzsche El nacimiento de la tragedia)

Nietzsche se adelantó a su época en la construcción de un pensamiento contestatario frente a la cultura occidental (la modernidad), constituyéndose, a través de sus múltiples obras, en uno de los grandes críticos de la episteme que ella representa e impone. Una cultura que en su opinión no es tal, sino que es una pseudocultura, decadente y enferma, que ha hecho del hombre un ser de cultura degenerada, convirtiéndolo en una sombra de lo que en realidad debería ser (op. cit. 2000).

En Nietzsche, la cultura auténtica es lo que emerge desde nuestra naturaleza original (lo natural y lo biológico) y desde nuestras incertidumbres y contingencias se expresa y conjuga el espíritu como manifestación de nuestra existencia, a través de la acción significada del comportamiento creativo, y donde conviven obras y mentalidades (vitalismo), mientras que la ciencia y la moral representan sus principales destructores. La primera porque, a través de ella, «los racionalistas y manejadores del mundo nos cuentan fábulas acerca de la felicidad terrenal» (Mann 2000: p. 103); la segunda, porque «como mantenedora de la verdad, ataca la vida de la vida» (ibid., 103), la cual, en definitiva, no es otra cosa más que apariencia e ilusión.

Desde esa interpretación, la cultura verdadera, como aristocracia de la vida, no es otra cosa que un tipo de vida, donde, en una especie de nomadismo perenne del pensamiento, «antes que su ritualizado arraigo», el arte y el instinto se sincronizan en una verdadera manifestación de lo humano, constituyéndose en fuentes y condicionantes de la expresión de nuestras más diversas realizaciones (conocimiento, manifestaciones artísticas, filosofía, hábitos de estado, educación, relaciones sociales y otras).

Argumenta Nietzsche que la vida (la verdadera existencia) no tiene un fundamento exterior ni posterior (lo extra-terrenal) a ella. Su valor y belleza radican en sí misma, en su incertidumbre, en sus imponderables, en sus aciertos y desaciertos y en cómo la enfrentamos en un mundo real en constante destrucción y construcción; bipolaridad insuperable que expresa el carácter dual y trágico de la condición y existencia humana. La cultura verdadera implica a la vida entendida en su dimensión biológica, instintiva, irracional, como creación y destrucción, como ámbito de alegría y dolor, donde habitan en tensión constante y trágica lo dionisiaco y lo apolíneo; physis donde el ser, como expresión de voluntad, se da su

propias formas, i.e., se desborda a sí mismo en el devenir, en el poder llegar a ser lo que, verdaderamente, se es, siempre en las posibilidades que nos ofrece una realidad plural, contingente y conflictiva.

Para Nietzsche, la verdadera cultura se constituye y configura como una unidad viva, en la confluencia de lo interno y lo externo, acoplamiento de donde surgen su contenido y forma. Allí, en ese tensionamiento trágico, de lo errante y lo arraigado, en la búsqueda de lo invisible en lo visible, que es contradicción y afinidad, sufrimiento y alegría, desilusión y esperanza, destrucción y creación, es donde bulle y se interpreta en su plenitud y sentido la vida y lo verdaderamente humano como expresión de voluntad que aspira a transitar todas las formas del ser, del saber y del pensar. Condición innata de nomadismo intelectual y espiritual, que en un inagotable ritmo de creación vincula a la cultura, como forma histórica, al devenir del hombre a través de sus diversas formas y manifestaciones espirituales, sociológicas, antropológicas, económicas y artísticas.

Nietzsche concibe la verdadera cultura como una interpretación de la realidad no ajena al cuerpo, por lo tanto subraya y resignifica lo biológico y la naturaleza como condiciones prioritarias para intentar comprender la vida. «Nuestra moderna cultura no es algo vivo, es decir, no es, de hecho, una verdadera cultura sino solamente una especie de saber sobre la cultura, se queda en una idea y en un sentimiento de la cultura, pero no surge de ahí una resolución cultural» (2010: p. 72).

Desde esta concepción construye Nietzsche un discurso contestatario, como crítica a la moral, la filosofía, la religión judeo-cristiana, la historia y la ciencia occidental (como nueva religión), las cuales en su integración han postergado la vida y la cultura como signo y expresión legítima y verdadera de lo humano.

...el pueblo, al que se atribuye una cultura, debe ser, en todos los aspectos reales, una unidad viva y no estar miserablemente desgarrado entre lo interno y lo externo, entre un contenido y una forma. El que aspire a forjar y promover la cultura de un pueblo, que forje y promueva esta unidad superior y que colabore en la destrucción de la «culturalidad» moderna, a favor de una verdadera cultura y que ose reflexionar cómo la salud de un pueblo, perturbada por el historicismo, puede ser restablecida y cómo redescubrir sus instintos y con ello, su autenticidad. (ibid., p.74)

En Nietzsche no observamos un definido intento por

resolver el mundo ni la pregunta por la condición humana desde una visión filosófica unitaria o un punto de vista definitivo. Su pensamiento, aunque insondable, indefinible y tortuoso, alrededor de la vida, el cuerpo y el devenir, permea y esboza una visión de pensamiento nómada, que a manera de resistencia latente expresa y apuesta por la sospecha y rebelión contra el orden establecido, el cual se manifiesta fundado en un estilo de pensamiento objetivado (arraigado) y representacionista heredado de Descartes. Constantemente, desde estos referentes (la vida, el cuerpo y el devenir), es posible interpretar en Nietzsche un corpus o estatuto epistémico fundamentado en las nociones de decadencia moral, pseudocultura, conciencia falsa, pesimismo, resentimiento, error, nihilismo, y, en su visión de propuesta ontológica positiva: las nociones de voluntad de poder y superhombre, entre otras categorías

(Fig. 1).

Con esas referencias, Nietzsche establece un conjunto de síntomas para leer desde el nihilismo positivo el lugar de la contradicción de los valores impuestos (siempre a costa del ser) por las instituciones modernas (estado, escuela, religiones, entre otras), que alejan al hombre de una auténtica cultura, a cambio de una pseudocultura donde la imaginación dominante promociona la ilusión metafísica y la racionalidad cientificista y utilitarista, las cuales, para su autoafirmación, imponen al individuo estados fisiológicos de nula o baja excitación de sentimientos opuestos a la belleza, desdeñando la “búsqueda interior” que terminan por imponer la negación total de lo estético y verdaderamente humano.

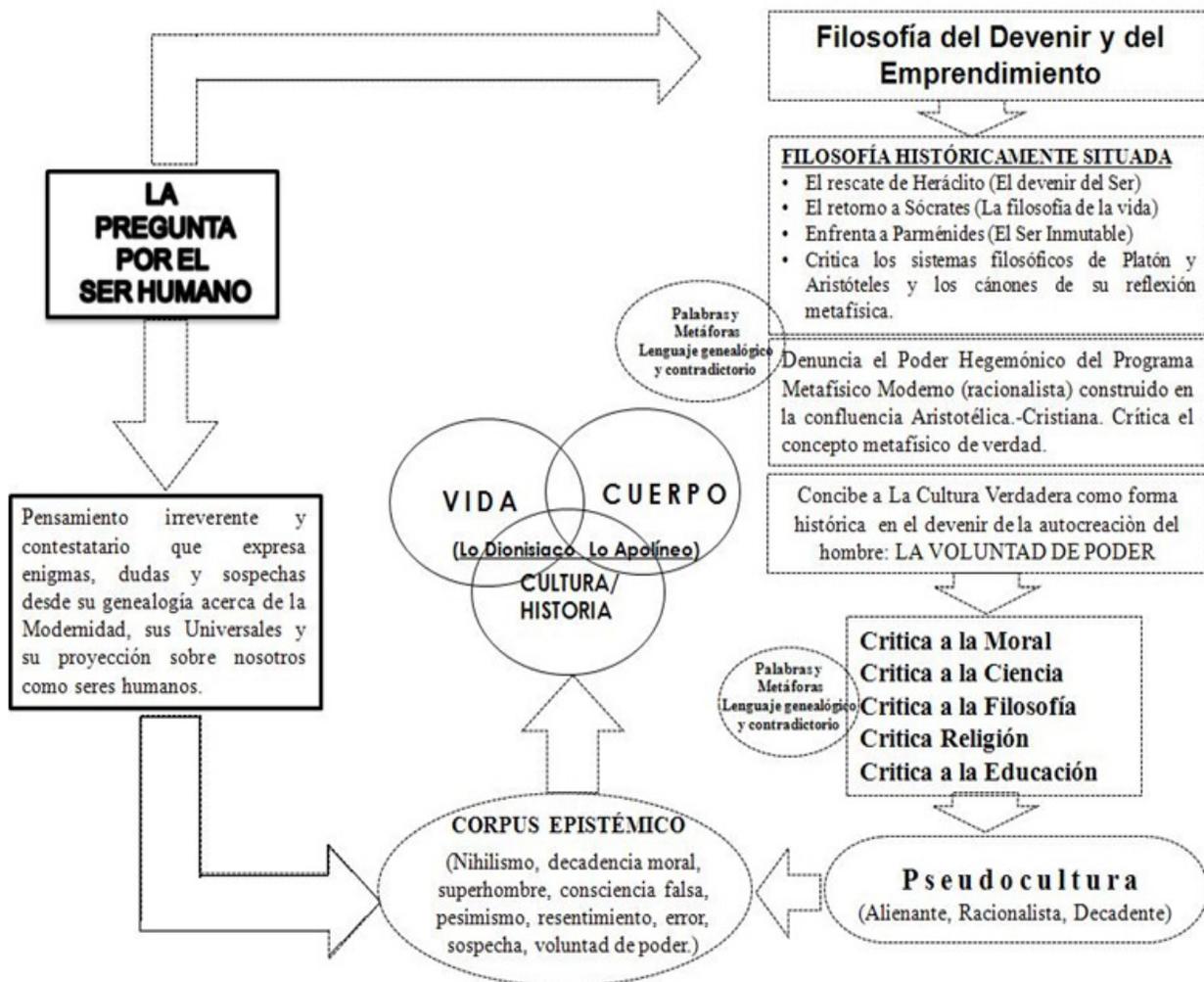


Figura 1. La pregunta por la condición humana: sinopsis interpretativa en la estructura discursiva de F. Nietzsche.

Frente a esa cultura moderna (pseudocultura), Nietzsche busca, con afán y angustia, una afirmación de la vida: de lo corpóreo, de lo sensible, de lo que acontece, antes que de lo estatuido por los valores de lo suprasensible (lo metafísico), que en la cultura occidental está representado por la moral, lo histórico, la ciencia y lo religioso como destructores natos de la vida, la conciencia y el conocimiento. Nietzsche critica al Estado, a la ciencia, a las religiones y a las instituciones educativas como aparatos reproductores de una supuesta cultura que a final de cuentas, en nombre del progreso y la realización personal, «sabe solo cómo conservar la vida, no cómo crearla» (Nietzsche 2010: p. 64). Condicionantes de linealidad y estatismo que solo terminan por seducir a los individuos y someterlos como seres rudos y prosaicos a la servidumbre intelectual y a la necesidad creada de lo material, y que se han constituido en valores de un supuesto y representado “mundo verdadero”; pero a final de cuentas lo verdaderamente cierto es que está construido lejos de la vida y en oposición a la promoción de una auténtica cultura y termina convertido en mundo de ficción.

La educación, ¿una institución para la cultura?

*«...Se debe aprender a "ver", se debe aprender a "pensar",
se debe aprender a "hablar" y a "escribir";
el fin de estas cosas es una cultura selecta...
Esta es la primera preparación para la intelectualidad:
no reaccionar súbitamente a un estímulo
sino ser dueño de los instintos inhibitorios,
de los instintos que excluyen»*

(F. Nietzsche El Ocaso de los Ídolos)

Ya en su época, Nietzsche (1872), evidencia y presagia la educación como institución neutralizada y culturalmente inerte. Situación que percibe como un producto del entrecruzamiento de la vida cultural (pseudocultura) y el desarrollo de la racionalización burocrática propia de la modernidad, que han terminado por convertir los ámbitos educativos en lugares cargados de pasividad, metarrelatos y homogeneización, por lo tanto, donde se propaga una cultura que no es auténtica. Una pseudocultura, basada en la erudición micrológica, siempre al servicio de los intereses del orden y poderes establecidos y que supone, a final de cuentas, una negación de la cultura auténtica y la condición humana, situación que puntualmente Nietzsche denuncia: «Tú eres un hombre de cultura degenerado, has nacido para la cultura y te han educado para la no cultura... ¡Miserables inocentes vueltos culpables!» (Nietzsche op cit., p. 54).

En el contexto de esta reflexión y crítica, Nietzsche plantea que las «instituciones para la vida» (así las denomina) se han adueñado de los ámbitos educativos, y las mismas, bajo la supervisión y égida del Estado (Estado mistagogo) y la erudición micrológica científicista (lo disciplinario y especializado), promueven la formación de individuos con fines mercantilistas a quienes solo los mueve la satisfacción de sus necesidades cotidianas y, erróneamente, consideran al Estado como la cima y fin último de la existencia humana. Es decir, la cultura/civilización moderna se preocupa, a través de sus instituciones («caravana cultural» según Nietzsche), por enseñarnos solo cómo conservar la vida en esas instituciones, su organización burocrática; no instruye ni forma para crearla, ni para cómo dignificarla. Sus fines son otros: la uniformidad, el pragmatismo y el utilitarismo.

Fundamentalmente enfatiza que una educación “desde afuera”, solo estimula y crea en el estudiante impulsos científicos que, a fin de cuentas, terminan constituyéndose en promotores de alianzas entre la erudición y lo prosaico, y donde la necesidad de búsqueda interior está ausente. Las instituciones educativas promovidas por el orden moderno no educan en función de proporcionar una cultura auténtica y emancipadora, sino que, en manifiesto sojuzgamiento a los intereses de lo establecido (el Estado, la ciencia, orden económico o la religión), a través del control de los discursos (logofilia) y empleando docentes carentes de imaginación y sensibilidad por lo humano, desarrollan una instrucción puramente práctica que solo ha promovido la creación de individuos rudos y prosaicos, carentes de sensibilidad y estética, cuyo proceder en la sociedad está regido por la individualidad, la retórica vacía y la poca originalidad. En definitiva, las instituciones educativas, al ponerse al servicio de lo establecido, han equivocado uno de sus fines culturales primigenios: ser espacios para la búsqueda de la verdadera cultura, la independencia y la autonomía. Acaso no es esto lo que posteriormente también percibe Foucault (2009) cuando se pregunta: ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla, sino una cualificación y fijación de las funciones para los sujetos que hablan, sino la constitución doctrinal, cuando menos difuso, sino un distribución y adecuación del discurso con sus poderes y saberes?

En este ambiente cultural es que Nietzsche, en su época, temerariamente, plantea su crítica temprana a un orden civilizacional que como episteme y proyecto de vida pretende ejercer su hegemonía a través de la educación como hacedora de cultura. Institución

socializadora y homogeneizadora que al inculcar una cultura de masas (pseudocultura), su acción reproductora queda evidenciada, brevemente, en los siguientes términos:

a) Desvirtúa la educación libre y autónoma, promoviendo una “cultura histórica”, basada en cátedras filológicas que han desterrado la filosofía y el arte, que son imperativos concretos de cualquier cultura.

b) Representa una institución reproductora, basada en el cultivo de la razón y la ciencia (erudición micrológica y cientificista), en detrimento de lo sensible, afectivo e intuitivo. Su interés primordial es hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite ser “corriente”.

c) Desde su vocación, erudita y utilitarista, promueve la adquisición de una cultura rápida, expresada en la alianza entre inteligencia y posesión como manifestación objetiva de éxito individual, progreso y aseguramiento del futuro; condición cultural que la institución educativa moderna logra presentar como una exigencia moral.

d) En su organización burocrática, se evidencia como una institución controlada por el Estado "propiciador de cultura" (Estado mistagogo según Nietzsche), desde donde se concibe la cultura en términos de una unidad de pensamiento y formas estandarizadas de actuación de las masas, asignando a las instituciones educativas, según sus intereses, su divulgación y masificación.

e) Las instituciones educativas, abocadas al servicio de las necesidades e intereses políticos y económicos del Estado, hábilmente organizan sus tareas de formación para interiorizarlas en el individuo, generalmente en detrimento de sus habitus, a la vez que promueven una imagen del Estado para que sea entendido como cima y fin supremo de la existencia humana.

f) Los docentes, “desde afuera”, a través de sus métodos de enseñanza especializada y "micrológica", a costa de la autonomía del sujeto, direccionan, superficializan y homogenizan los saberes, en detrimento de lo subjetivo y la real emancipación del individuo.

g) No busca atender las necesidades afectivas, cotidianas y existenciales profundas del individuo. Hábilmente limita en el sujeto la búsqueda interior, que es donde reside la libre expresión de las genialidades y capacidad creadora individuales, cualidades estas

vinculadas con la cultura auténtica.

h) El aparato cultural educativo moderno concibe la cultura en términos de una unidad de pensamiento y formas estandarizadas de actuación del individuo y las masas, por lo tanto, no valora ni promueve la consideración de los habitus (Bourdieu 2010: p. 31, como condición humana y social, en los procesos de formación.

i) Las instituciones de cultura, fundamentalmente las universidades, a través de un método acroamático de enseñanza, promueven una falsa idea de autonomía de enseñanza y aprendizaje (libertad académica), pero al final lo que realmente se evidencia es un aislamiento académico entre alumnos y profesores.

Considera Nietzsche que una institución para la cultura, abocada a la transformación y desarrollo del ser, que actué regida por los criterios antes expresados, no representa una institución cuya acción cultural se fundamente en aspectos axiológicos que realmente propicien la transformación del individuo en un ser pensante, gestor y evaluador de realidades en el ámbito de su cotidianidad y donde esté presente el reconocimiento de fuerzas o pulsiones (lo apolíneo y lo dionisiaco), lo dado y lo dándose (como estados de una realidad), que en sus complejas y oscuras relaciones definen nuestro vitalismo, la verdadera vida y por ende, nuestra inacabable búsqueda de sentido existencial. Es por ello que en El porvenir de nuestras instituciones educativas (op. cit.), repetidas veces, a través de cuatro dialogantes personajes, clama, en términos metafóricos, por una institución educativa que, como auténtica institución para la cultura, sea capaz de devolver todo el valor a la vida desde lo corpóreo y lo sensible. Desde allí intenta, tempranamente, alertarnos acerca de lo que realmente nos pasa y cómo desde las instituciones educativas modernas, se derogan los valores de lo sensible.

Nietzsche plantea que el objetivo de las instituciones educativas no puede ser la cultura de masas (pseudocultura), reproductora de los intereses de los poderes y sus racionalidades (estado, ciencia y religión), sino que desde la búsqueda interior propicie la emergencia del vitalismo y voluntad de poder que subyace en cada individuo. En la transformación de los hombres, el verdadero aprendizaje comienza sobre las bases de las experiencias y cotidianidad, porque son las más significativas en su vida y las que realmente lo confrontan con los problemas y situaciones que día a día le evidencian los estados propios de su existencia,

signada por lo caótico, lo bello y lo incomprensible. Es allí donde se inicia y plasma la educación del hombre, porque de allí, de la contingencia de sus espacios, de donde emana nuestro particular vitalismo y se expresa la auténtica cultura.

La búsqueda y concreción por una cultura auténtica exige a quien la aspira, demostrar perseverancia, tenacidad y disposición a luchar desde la soledad que le impondrá el orden cultural establecido. Nietzsche se manifiesta convencido de que lo establecido y su aparato cultural, son propiciadores de una pseudocultura y representan un adversario duro de vencer. Ambos, en el campo de lo académico, cuando se sienten advertidos y denunciados, poseen la capacidad de transformación y seducción, asumiendo variados disfraces (mimetismo académico). Asimismo, la capacidad de retroceder ante las evidencias que lo desnudan como antihumanos, pero también capacidad de contraatacar con renovados bríos. Por eso, advierte Nietzsche, que los hombres buenos y honrados, desprendidos de intereses materiales y que pretenden una cultura auténtica, antes de emprender cualquier acción, deben aclararse a sí mismos y ante los demás esta situación, si es que de veras quieren, a cambio de su esfuerzo y soledad, algo mejor (ibid.). ¿Acaso no será esta su preocupación cuando metafóricamente clama en uno de sus personajes: «¿quién os ha dicho que miréis a las estrellas fugaces? Ya explotan por sí solas, sin vuestra intervención; cuando se usan las armas hay que saber lo que se quiere» (Nietzsche ibid., p. 48)?

Es desde esta crítica, y los retos que nos exige lo que hoy hemos dado por llamar "malestar de la cultura", "enfermedades de la civilización", o sencillamente, "crisis civilizacional", que creo entender la esencia del reclamo de Nietzsche a las instituciones educativas de su época (supuestas instituciones para promover la verdadera cultura), como advertencia que se extiende y contextualiza en nuestras instituciones educativas, a las cuales, en los inicios de un nuevo milenio, y en el contexto del malestar cultural, se les exige e impone como fin primigenio lograr formar seres humanos críticos, integrales y libres, unidos a la naturaleza y a su entorno comunitario y planetario. Instituciones donde sus relaciones no estén reducidas a una forma única de racionalidad, al contrario, que estén configuradas en una racionalidad plural y conflictiva como expresión de la realidad donde se hallan inscritas.

Si así comprendiéramos, quizás los docentes, en la contemporaneidad, desarrollaríamos otro tipo de práctica pedagógica, menos prescriptiva, que, más allá de lo

disciplinario, revalorice al "otro" y sus saberes, los saberes excluidos, la diversidad, la búsqueda interior y, por ende, nos permita comprender la vida, sus contingencias y las responsabilidades individuales y conjuntas.

Coda: ¿Educación para el simulacro y la ficción? o ¿Educación para vivir la excitación de la existencia?

«La educación es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otra manera».

(F. Nietzsche Tratados Filosóficos)

Definitivamente, el pensamiento ético-racionalista moderno proporcionó el "sustento epistémico-curricular" a un modelo educativo diseñado para enseñarnos a pensar y a conocernos bajo los principios universales de la razón como estrategia para lograr concretar la urgente necesidad de proporcionarnos una identidad única y un modo de vida volcado hacia lo exterior, al utilitarismo y la promoción del afán de tener como evidencia de la realización personal.

En esta condicionante ontoepistémica, marcada por un logo-racionalismo extremo, se propició una subjetividad centrada y performatizada que propició el ocultamiento del mundo de lo sensible y por ende, la correspondiente levedad de los estados de concienciación que en ellas se desarrollan. Construcción que termina por expresarse en la pasividad de la conciencia, impidiendo percibirnos a nosotros, a otros, y, en consecuencia, en una manifiesta limitada capacidad de inserción liberadora en el mundo. En otras palabras, se propició la manifestación de un individuo generalmente diestro y especializado en el manejo del mundo físico y natural, pero también marcado por la ausencia de una ontológica reflexión acerca de la existencial y recursiva dicotomía «hombre-mundo, mundo-hombre» (Freire 2010).

En consecuencia, al mundo de lo interior, lo subjetivo, de lo diverso y complejo, se le obvió y se le tematizó, pero no se le intentó comprender. A lo simbólico, lo sensible, lo vivido, se le miró como imagen velada y subalterna de "lo real", de "lo normal", de "lo objetivo", por lo tanto, se le excluyó de lo considerado como racionalmente comprensible y linealmente programable.

En este contexto se instalaron y funcionan las instituciones educativas, a las cuales, en cualquiera de sus niveles, las características que hasta ahora mejor las han definido son la rigidez, la inmediatez, lo normativo y jerárquico, con énfasis en lo científico-tecnológico,

una vocación conductista, la sobrevaloración del mundo exterior, y todo ello en detrimento de la búsqueda interior. Desde allí la episteme moderna construyó sus modelos de naturaleza humana (universales). Sin embargo, en el devenir, estos principios han evidenciado estar siempre en pugna con la individualidad, la búsqueda de sentido y la humana e indeclinable necesidad de emancipación y libertad, por lo tanto, han terminado convirtiendo lo programado (formar e instruir), en una situación aporética y, en muchos casos, conflictiva.

La gran contradicción del aparato educativo moderno, y de lo cual hoy nos percatamos, es que al darle preponderancia a sus principios racionales, burocráticos, uniformadores y utilitaristas, se olvidó lo más importante: nuestra existencial necesidad de lograr ser un ser en sí mismo, consciente de lo que nos domina y reprime. Convencimiento que se magnifica ante nuestra creciente toma de conciencia acerca del carácter construido, sistémico y complejo, de todo lo que nos rodea e intentamos significar. Irremediablemente, nos percatamos de que no somos independientes de la compleja y contingente realidad que estamos pensando y manipulando.

Es allí, en la complejidad de la situación antes esbozada, donde podemos encontrar una plausible explicación acerca del porqué, aún hoy en día, actuamos doctrinal, disciplinaria y performativamente en nuestros "prefigurados roles" de docentes. Pues, en definitiva, no somos otra cosa más que el resultado de un orden civilizacional que concibió la educación como un mero instrumento forjador de identidades y vaso comunicante de universales morales que hacen de la vida y de la cultura un simulacro, un continuum de representaciones expresadas en infinidad de máscaras alienantes y deformadoras de nuestra real y verdadera esencia.

Desde esa crítica se evidencia y valoriza, en nuestro conflictivo e indefinido tránsito epocal, la búsqueda de formas "otras" de instruir y formar, que desde otros referentes epistemológicos y metodológicos posibiliten, los crecientes requerimientos de una transformación del pensamiento y los crecientes deseos de humanización y emancipación del sujeto estudiante. En otras palabras, una educación que se constituya en ámbito de sentido para el conocimiento crítico y reflexivo, al estar volcada y extendida hacia el contexto histórico del hombre, como verdadero objeto de una intencionalidad liberadora antes que performadora.

Hoy más que nunca, en la articulación organizadora

y estructuradora de nuevos esquemas cognitivos (pensamiento complejo, lógica sensible, conocimiento ordinario, entre otras) y el replanteamiento ontológico de la condición humana en sus inmensas posibilidades de transformación y acción social, exige a nuestra advocación por educar que lo imaginativo, lo sensible, el cuerpo, lo cotidiano, lo particular y divino estén presentes en la configuración de nuevos «espacios sociales» (Bourdieu 2010: pp. 28-29) y estrategias de formación. Esto último, en lo social, desde la construcción de un concepto de transdisciplinariedad que, sustentado en criterios de justicia, inclusión y alteridad, se corresponda con una experiencia de formación determinada por la diversidad cultural y étnica, y, en lo ontológico, en la posibilidad de repensar el fenómeno humano desde el lenguaje y la cotidianidad como creadores de realidades y ejes de todo proceso de emancipación, transformación personal y acción social (Fig. 2).

En el contexto de esta visión pedagógica, fundamentalmente de orientación ontológica, luce pertinente afirmar que la verdadera formación debe revelarse desde el arranque de procesos inéditos de producción de «sentidos subjetivos» (González 2007: p. 15), que se inician y desarrollan al vincular y contextualizar las preguntas de nuestro aprendizaje con problemas y «situaciones límites» (Freire 2010: p. 13), en los contextos socio-simbólicos y socio-estructurales (lo existencial concreto), expresados en situaciones transcendentales de vida como son, el amor, el lenguaje, el trabajo, lo político, lo económico; todos ellos, comúnmente transversalizados por habitus que condicionan nuestras maneras de ser, percibir, y, en definitiva, en nuestras maneras de actuar.

Es desde esta particular concepción, acerca de la naturaleza inacabada de lo humano y la naturaleza compleja y contingente del plexo social que recursivamente la circunscribe y modela, que advertimos, en y desde lo transdisciplinario y el encuentro de saberes, que se dimensiona y propicia la aspiración ontológica de la búsqueda de sentido, como el punto de partida a cualquier acto o acción social de formación desde una advocación comprensiva (sensible). Aspiración que se potencia en nuestra concepción gnoseológica de lo indeterminado, lo complejo, lo incierto y lo impreciso. En lo transdisciplinario y su encuentro de saberes, se potencian múltiples y desconocidos "puertos de arribo" que emergerán durante su proceso ontológico (la búsqueda de sentido), en su proceso epistemológico (la visión compleja del pensamiento) y en su proceso metodológico (implicación-convivencialidad), todo ello en la humana

búsqueda de transformación y trascendencia.

Búsqueda de sentido que implica una aventura, un viaje, un pensamiento nómada, siempre a la intemperie en los dominios (hasta ahora) de lo normado y prefigurado como camino dado por una episteme de pensamiento que, desde su utopía de progreso y libertad, sin percatarnos, nos diseña y enseña guiones y roles performatizados de actuación desde los cuales, ilusoriamente, nos hace creer que, en tanto seamos más racionales tanto más seremos individuos soberanos dueños de nuestras vida y destinos.

Del imaginario pedagógico que aquí se intenta postular, tiene su eje representado en una «artesanía intelectual» (Mills 1969) liberadora. Ella significa y bastilla nuestro imaginario, en un abordaje metodológico de triple naturaleza. De naturaleza crítico-dialéctica, porque coloca

el énfasis en la reflexión y entendimiento de procesos de marginalización, negación y opresión (sociales, culturales, políticos, entre otras) en categorías de temporalidad e historicidad. De naturaleza fenomenológica, porque el abordaje y comprensión del fenómeno se postula desde la categoría de espacio (ambiente natural y/o cultural, el lugar, el escenario, el contexto geográfico) pero también de un todo comprensivo. De naturaleza etnometodológica, porque se impone comprender en el lenguaje, habitus y diversidad cultural, cómo los actores juntos perciben, describen, proponen (dan sentido) y realizan sus acciones cotidianas (comunicarse, tomar decisiones, razonar). Todo ello en el contexto de complejos procesos de subjetivación- intersubjetivación y formación que se generan e impulsan como inédito viable ante una situación límite de negación, exclusión u opresión que en términos humanos exige cambios y transformaciones (Fig. 2).

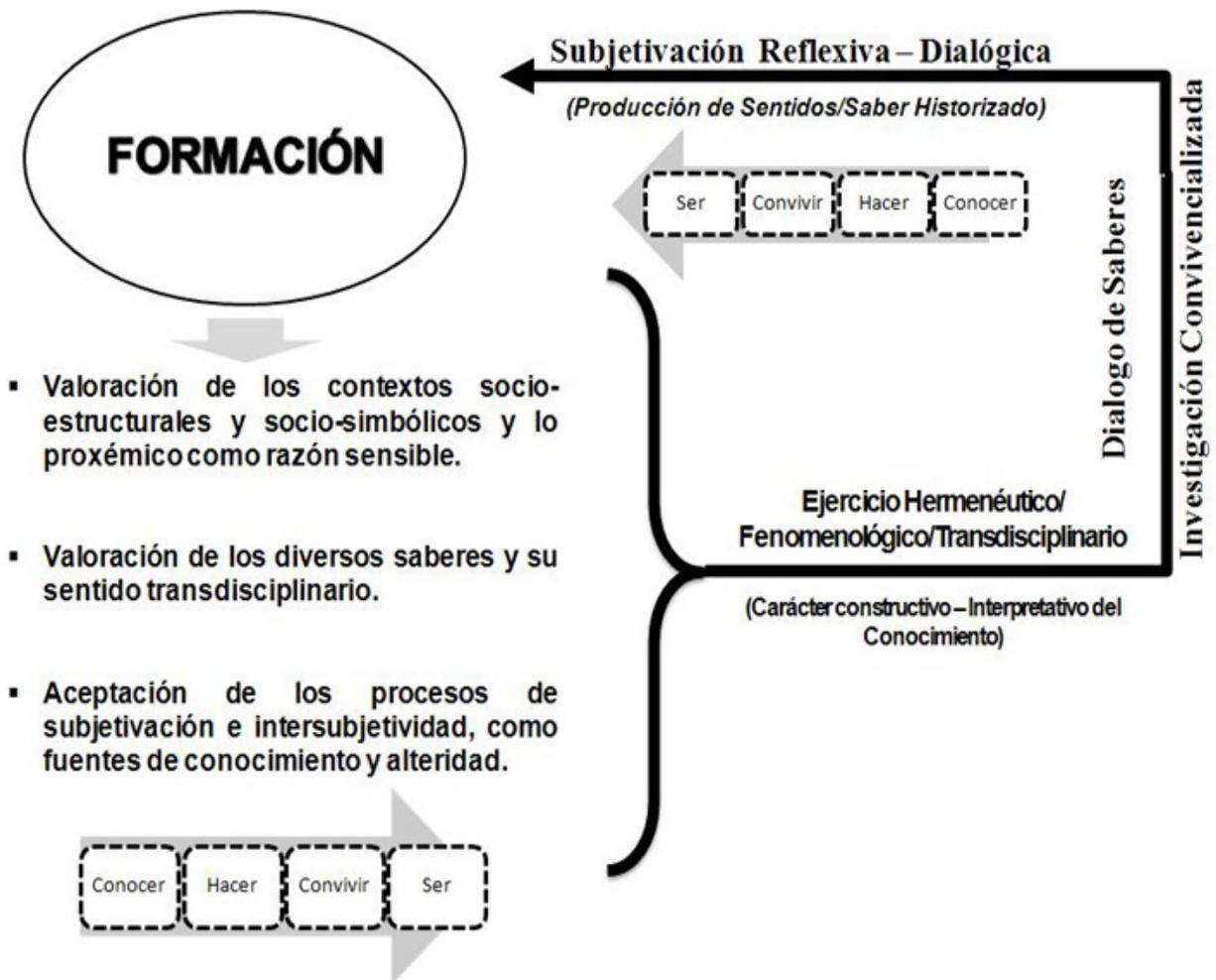


Figura 2. Diálogo de saberes e investigación convivializada: fundamentos epistemológico y metodológico en proceso de subjetivación y formación.

Argumentada desde el vitalismo nietzscheano, la transformación de hombres, como expresión del verdadero aprendizaje, se construye sobre las bases de las experiencias y su cotidianidad, en términos estéticos, configuradas en las fuerzas naturales que simbolizan los conceptos antitéticos de lo apolíneo y lo dionisiaco, porque son los estados significativos en la fisiología de su vida y los que realmente lo confrontan con los problemas y situaciones que día a día le evidencian los estados propios de su existencia, signada por lo bello y armónico (lo apolíneo) y lo caótico e incomprensible (lo dionisiaco).

Desde esa interpretación, la formación se concibe como una “comprensión” de la “realidad” no ajena al devenir histórico, condición que la vincula a lo socio-simbólico y socio-estructural como ámbitos del devenir y de la autocreación del hombre como expresión de una verdadera cultura y de un vitalismo y tipo de vida donde se sincronizan diversas manifestaciones humanas, arte, filosofía, hábitos de estado, educación, relaciones sociales y otras.

Es allí donde se inicia y plasma la verdadera formación del hombre, porque es allí donde radica y expresa su auténtica naturaleza, su cultura, saberes y su natural condición de vitalismo; esto es la motivación y la fuerza para comprender-se y transformar-se. Inequívocamente, todo ello centrado en la actividad pensante y constructiva de un sujeto en formación que, en su particular situación individual y social, existencialmente cargado de emociones y aspiraciones, “anda” en la búsqueda de un saber historizado expresado en un lenguaje ajustado en su discurso a factores de contextualidad (biografía, intención y relación).

En el desdibujamiento y creciente desaparición de las solidaridades naturales, socio-culturales e históricas (el malestar cultural), nuestro ideal de formar individuos autónomos a partir de procesos subjetivos e intersubjetivos de significación del mundo y la subjetiva interiorización de ser parte vital de él, nos impone aceptar que «la conducta de los individuos debe ser vista como producto de la experiencia con la colectividad» (Perlo 2009: p. 142). Experiencia esta que se origina y adquiere un sentido individual y colectivo en el plexo de interacciones humanas evidenciadas en la construcción de «comunidades de prácticas» (ibid., p. 142), donde se negocian significados (participación y reificación) e independientemente de lo individual-diverso, se construyen identidades en procesos de «historias compartidas de aprendizaje», que existencialmente

permiten «situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida» (Zemelman 1992) y pedagógicamente transforman lo comunitario en espacio de formación y de autoconciencia.

Una verdadera educación debe acercarnos a la vida en su belleza, en su pobreza, injusticias, miserias y alegrías como contextos que la expresan. Es decir, en términos de máxima sensibilidad, debe acercarnos a otros saberes, los marginales y populares que, a pesar de no aparecer en anuarios y revistas científicas, no son menos importantes, pues ellos representan experiencias de vida, y también constituyen conocimiento desde los cuales adquieren sentido y posibilidades de interpretación nuestras vidas, la del "otro" y, en definitiva las de nuestras comunidades, porque todos ellos, en suma, representan aspectos multidimensionales de nuestra compleja y circunstancial realidad humana.

La consideración en una propuesta pedagógica, instalada en lo cultural diverso y lo imaginario colectivo, como fuente de producción de sentido existencial y búsqueda de mundos “esperados” por las personas y los grupos, se construye a través de procesos horizontales de interacción, que involucren las propias prácticas de los agentes implicados y la permanente confrontación entre lo teórico y lo práctico, como generadores de una dialéctica de acción social transformadora, desde donde emergerán, en el devenir histórico, prácticas y movimientos sociales comprensiblemente configurados como inéditos emancipatorios (imaginario castroridiano/inédito viable freireano). Apreciación que reforzamos en lo expresado por Zemelman (ibid., p. 33) cuando señala:

Lo anterior supone una utopía o visión de futuro, y su consiguiente necesidad de apropiación, que es en lo que consiste la idea de realidad como construcción; lo cual implica el reconocimiento de las opciones contenidas en el esfuerzo por transformar la utopía en realidad material. La culminación de todo este proceso es la posibilidad de que el agrupamiento pueda llegar a expresarse en un proyecto, que, a diferencia de la pura utopía, no consiste solamente en una necesidad de futuro sino en el imperativo de su construcción.

De esta afirmación se desprende nuestra aspiración por una verdadera vinculación de los ámbitos educativos (la escuela, el bachillerato, la universidad) con la vida. Condición que enfatiza la trascendencia del ejercicio sensible, hermenéutico y fenomenológico como puntos de partida de una nueva concepción del acto educativo humano, vinculante, transdisciplinario y sustentado

en una relación indisoluble de seres que sensiblemente involucrados en una urdimbre de interrelaciones supere la conciencia ficticia y unipersonal por una conciencia más plena y abarcadora en la que nuestro ser se sienta incluido en el ser de todos, de una gestalt (self organismo entorno) de un ser mayor (Fig. 2).

Hablamos de un imaginario pedagógico "otro", cuyo telos, sin quedar determinado en definiciones, características, teorías o postulados, su naturaleza sensible y humana, por si solo se cuele y transfiere como aspiración liberadora en el orden azaroso y marginado de múltiples discursos (Nietzsche, Freire, Maturana, Foucault, Feyerabend y Morín, por citar algunos), en cuyo análisis genealógico descubrimos múltiples categorías, que sin nombrarlo, acotarlo o definirlo, lo aluden, lo reclaman y lo postulan en una común interpretación "otra" de pedagogía, verdaderamente reconciliada con procesos de humanización, antes que con el simple cultivo y performatividad de aptitudes y talentos naturales presentes en el individuo.

Se trata de un imaginario que, como "boceto", se sugiere para su comprensión y aceptación, en el ineludible reclamo de revaloración de lo humano, en el sentimiento de percibirnos como seres inacabados pero con inmensas posibilidades de construirnos, alejados de toda performatividad disimulada, y donde la palabra, en definitiva, sea la manifestación del ser, el cual, en su enunciación, dionisiaca y apolínea, nos da cuenta de la vida, de sus contingencias, de sus campos de luces y de oscuridad.

A este nivel de nuestro discurso, es oportuno reconocer que, la aspiración para una pedagogía "otra", de condición abierta, fundada en lo sensible, contingente e indeterminado, se interprete como una debilidad y constituya un objeto de crítica para quienes aspiran a las formulaciones de propuestas o "soluciones" acabadas, normadas y evaluables desde lo positivo en su condición de medición, objetividad y performatividad. Pero, para nosotros, los esperanzados en otros modos o maneras de forma de formar e instruir, es allí, en su sentido amplio de búsqueda de sentido y trascendencia, de apertura y libertad, donde ella como imaginario se reviste de su principal fortaleza y humanismo y se transforma en inédito viable de formación, aprendizaje, y, quizás, de lo más dramático: de emancipación y liberación de nuestras máscaras.

Conviene aclarar que será en un futuro incierto, y en comunidades excesivamente complejas, donde se

planificarán y ejecutarán procesos educativos realmente descubridores y transformadores en la búsqueda de sentido a nuestras vidas. Por lo tanto, estos deben ser concebidos como un continuo y permanente acto de construcción y deconstrucción. En otras palabras, que el estudiante, la comunidad y sus miembros, a través de un proceso de construcción y desconstrucción, de equilibrio y desequilibrio, de orden y desorden, logren un aprendizaje y emancipación, siempre conscientes de que la incertidumbre, el azar, el caos, son los signos definitorios de nuestros tiempos y, por ende donde, se construyen y definen nuestras vidas.

Es en esta apreciación donde reside nuestro anclaje epistemológico, ontológico y metodológico en el proceso enseñanza-aprendizaje, y que, de hecho, nos remite, como estrategia de acción definida, a revalorizar el pensamiento crítico, el diálogo de saberes (como expresión de lo transdisciplinario) y lo fenomenológico, como posibilidades de articulación multidimensionales en los espacios educativos concretos (comunitarios, nacionales y planetarios).

Es en la intercepción de esas categorías (lo ontológico, lo epistemológico y metodológico) donde deben buscarse las líneas maestras para futuras concreciones didácticas y funcionales en la formación. Ellas, en sus múltiples asociaciones y relaciones, no configuran una arquitectura de pedagogía "dada" normada ni rigurosamente instituida. Contrario sensu, ellas representan las bases de infinitas e impensables construcciones posibles. Su actividad estriba en construir "un aura estética" desde donde lo humano y lo emancipatorio sean pensados y concebidos como lo verdaderamente trascendente, no como un fin dado ni predeterminado, sino como un fin en sí mismo que resignifica un modo otro de pensar-hacer la formación, donde lo individual, lo diferente y lo comunitario como "espacio" de relacionamiento, proxemia y alteridad culminan al transformarse en una epopeteia, en la medida en que los agentes involucrados llegan a interesarse en el conocimiento del "si" trascendente (el ser), para poder intentar el conocimiento "de lo otro" (el mundo). Apreciación que podemos reforzar ayudados por Alzuru (2009: p. 13) «En esos desencuentros, en esas tensiones, en esos engranajes, en esos dislates, la magia se apodera, los lenguajes se trastocan y se escucha entonces la creación, el llanto, la alegría, los sueños, las tragedias, las utopías, de un alma que tiene una visión del mundo y ella,...».

En términos conclusivos, se aspira a una educación más humana, sensible y emancipadora. Contextualizada

con los espacios donde se origina y que contribuya a desarrollar en el estudiante una visión crítica y de vinculación social, concordante con los principios propuestos para la educación contemporánea: el aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. ¿Costará entenderlo? ¿Por qué no nos damos la oportunidad? Quizás, será entonces cuando la educación se constituirá en una verdadera institución de emancipación y liberación y no de dominación y homogenización. Quizás sea entonces cuando podremos entender más cabalmente el reclamo de Nietzsche y también la indefinible y humana aspiración que interpreto y siento expresada en el poema Amor después del amor: de Derek Walcott (en Fermín 2012: pp. 183-184).

Llegará el día
en que, con júbilo,
te recibas a ti mismo que llegas
hasta tu propia puerta, frente a tu propio espejo,
y uno al otro sonriendo se den la bienvenida.
y se digan: siéntate. Come.
Volverás a querer al extraño que fue tú mismo.
Saca el vino. Y el pan. Que regrese tu corazón
Así mismo, al extraño que te ha querido
toda su vida, al que ignoraste
por otro, al que te sabe de memoria.
Esas cartas de amor en las estanterías,
quítalas; y las fotos, las notas abrumadas.
Corta tu propia imagen del espejo.
Y siéntate. Hoy hay fiesta en tu vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALZURU J. 2009. Boceto para una estética del vivir. FACES-EBUCV, Caracas, Venezuela, pp. 188.
- BAUDRILLARD J. 2012. Cultura y Simulacro. Kairós S.A. (10ª ed.), Barcelona, España, pp. 193. (Trad. A. Vicens y P. Rovira). (Original en Francés, 1978).
- BAZARRA C. 2010. "El Domingo el día del Señor". San Pablo. Caracas, Venezuela, pp. 4.
- BECK U. 2006. La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós Surcos, Barcelona, España, pp. 393.
- BOURDIEU P. 2010. Capital cultural, escuela y espacio social (2ª ed.). Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires, Argentina, pp. 182.
- BOFF L. 2004. El águila y la gallina: una metáfora de la condición humana. (3ª ed.). Bonum, Buenos Aires, Argentina, pp.122.
- ECHEVERRÍA R. 2011. Mi Nietzsche: la filosofía del devenir y el emprendimiento. Granica, Buenos Aires, Argentina, pp. 234.
- FERMÍN O. 2012. Subjetivación, Formación y Subjetividad: Claves enunciativas de una pedagogía comprensiva. Cumaná: Universidad de Oriente [Disertación Doctoral], pp. 197.
- FOUCAULT M. 2009. El orden del discurso (1a. ed.). Tusquets Editores S.A, México, pp. 76. (Trad. A. G. Troyano). (Original en Francés, 1970).
- FREIRE P. 2010. Pedagogía del oprimido (3a ed. 2a reimp.). Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires, Argentina, pp. 230.
- GONZÁLEZ F. 2007. Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información. McGraw-Hill Interamericana, México, México, pp.156.
- MAFFESOLI M. 2004. El nomadismo: Vagabundeos iniciáticos. Fondo de Cultura Económica, México DF, México, pp. 213.
- MANN T. 2000. Schopenhauer, Nietzsche, Freud. Alianza Editorial S. A., Madrid, España. pp. 103.
- MILLS CW. 1969. La imaginación sociológica (3a. ed.). Fondo de Cultura Económica, México DF, México, pp. 236.
- NACACH P. 2008. Mascaras sociales: Las relaciones personales en el mundo actual. (1ª.ed.). Random House Mondadori S.A., Barcelona, España, pp. 195.
- NIETZSCHE F. 2000. Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas. (Trad. C. Manzano). Tusquets, Barcelona, España, pp.140. (Original en Alemán, 1872).
- NIETZSCHE F. 2007. El nacimiento de la tragedia. (19ª. ed.). Editorial Edaf S.L., Madrid, España, pp. 229. (Trad. E. Knorr y F. Navascués).
- NIETZSCHE F. 2010. Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida. (4ª.ed.). Editorial

- Edaf S.A., Madrid, España, pp. 160. (Trad. D. Garzón).
- NIETZSCHE F. Genealogía de la moral. [Libro en línea]. Disponible en línea en: www.proyectoespataco.com (Acceso 16.05.2014).
- PERLO C. 2009. El aprendizaje en el contexto organizativo, aportes para la atención a la diversidad. *En*: SAGASTIZABAL MA. (Coord.). Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Noveduc, Buenos Aires, Argentina, pp. 105-198.
- SABATO E. 2007. Antes del fin. (6ª ed.). Booket, Buenos Aires, Argentina, pp. 214.
- S.S. FRANCISCUS. 2013. Exhortación Apostólica - Evangelii Gaudium. Ciudad del Vaticano, Roma, Italia, pp. 142.
- S.S. PABLO VI. 1971. Carta ap. Octogesima Adveniens (14 mayo 1971), 23: AAS 63 (1971), 418.
- VARGAS M. 2012. La civilización del espectáculo. Santillanas C.A., Madrid, España, pp. 226.
- ZEMELMAN H. 1992. Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría (Tomo I). Anthropos, Barcelona, España, (Tomo II) pp. 191.