

OTRA MIRADA SOBRE LA ACCIÓN EDUCATIVA: ENTRE SEDUCCIÓN, CONVERSIÓN, SUBVERSIÓN Y PERVERSIÓN

ANOTHER LOOK AT THE EDUCATIONAL ACTION: BETWEEN SEDUCTION, CONVERSION, SUBVERSION, AND PERVERSION

Carlos Germán Juliao-Vargas¹² | Investigador independiente | cgjuliao@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo, derivado de algunas investigaciones y experiencias educativas previas, plantea que una auténtica educación praxeológica tiene que *seducir* al sujeto aprendiz hasta *convertirlo* en todo lo que potencialmente podría llegar a ser (alguien *otro*), y para ello tiene que *subvertir* sus convicciones, creencias y prejuicios, así como su contexto; todo lo anterior significa que la acción educativa tiene algo de *perversión*, sobre todo porque va más allá de lo cognitivo, pudiendo perturbar lo afectivo y pasional. Y todo ello bajo el supuesto de que la educación que queremos promover, desde *otra mirada*, es el proceso interactivo y dialéctico de socialización y autonomización de los sujetos, -desde un trabajo reflexivo, creativo, crítico y responsable sobre sus prácticas, adaptado a los rasgos individuales de cada uno y a los contextos socioculturales en los que se desempeñan-, que pretende actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y social, al tiempo que contribuir al desarrollo autogestionario de las comunidades en donde interactúan.

Palabras clave: Acción educativa- Conversión – Pedagogía praxeológica- Perversión - Seducción- Subversión.

ABSTRACT

This essay, derived from some research and previous educational experiences, states that an authentic praxeological education has to seduce the apprentice subject until turning him into everything he could potentially become (someone else), and for this he has to subvert his convictions, beliefs and prejudices, as well as their context; all of the above means that the educational action has something of a perversion, above all because it goes beyond the cognitive, being able to disturb the affective and passionate aspects. And all this under the assumption that the education we want to promote is the interactive and dialectical process of socialization and autonomy of the subjects, -from a reflective, creative, critical, and responsible work on their practices, adapted to the individual traits of each one. and the sociocultural contexts in which they work-, which aims to update the potential of each one in their intrapersonal, interpersonal, and social dimensions, while contributing to the self-management development of the communities where they interact.

Keywords: Educational action - Conversion – Perversion- Praxeological pedagogy - Seduction – Subversion.

¹² Lic. En Filosofía, Lic. En Teología. Magister en Ciencias sociales, políticas y económicas. orcid.org/0000-0002-2006-6360

Acuerdos Terminológicos

*You may say I'm a dreamer, but I'm not the only one.
I hope someday you'll join us, and make the world better* (John Lennon)

En este ensayo queremos aproximarnos, de modo filosófico, a la acción educativa, objeto de la pedagogía, en los términos que plantea Altajeros (1991), por considerarlos cercanos al enfoque praxeológico que hemos venido trabajando: "La primera consideración que debe hacerse el estudioso de la educación es la naturaleza práctica de su objeto" (p.359). En esa lógica, en un texto anterior definíamos la pedagogía así:

"La pedagogía se trataría, entonces, de un cuerpo de conocimientos de diversas procedencias (filosofía, sociología, psicología, política, etc.) que, a su vez, se nutre, en un proceso reflexivo, de la propia práctica socioeducativa —que es siempre una práctica interactiva— y del diálogo de esta con las diversas disciplinas que intervienen en el quehacer educativo, buscando siempre generar alternativas e innovaciones educativas, es decir, otra educación. Esta perspectiva considera al maestro como un investigador que ejerce su trabajo de modo crítico y autónomo, esto es: como un auténtico pedagogo, lo que requiere una formación praxeológica que le permita el surgimiento y desarrollo de procesos de reflexión en, desde y sobre la práctica. Se define así la pedagogía como teoría de la acción educativa, en el sentido de una disciplina praxeológica; es decir, la pedagogía es una teoría a la vez reflexiva y prospectiva, plenamente orientada hacia el utópico futuro, pero fuertemente enraizada en la práctica y la experiencia concreta del presente y, obviamente, enriquecida con los aportes del pasado histórico. Se trata de una "pedagogía situada", donde lo praxeológico, en cuanto paradigma que da cuenta de recorridos históricos, sociales y culturales, es cada vez más necesario" (Juliao, 2014 p. 11).

La educación es una acción humana libre e intencional, y, por ende, dinámica y contingente; reducirla a algo técnico o procedimental, es negar el protagonismo que en ella tienen sus diversos actores, siempre guiados por su cualidad fundamental como personas: la libertad y su capacidad de soñar, de crear mundos. No puede haber educación al margen de las personas. La educación, como práctica, es algo actuante, siempre "se está haciendo"; es una tarea por realizar como lo es la de convertirse en persona en ese proceso que llamamos vida. Y entonces, reflexionar sobre la educación (tarea de la pedagogía) es hacerlo sobre ese tipo de acción humana, concreto, particular y con sus propios rasgos; y por ello no puede reducirse a una búsqueda teórica (conocimiento de un objeto), sino que, al contrario, es una investigación praxeológica (comprensión de una acción) que implica otro modo de conocer (y otro modo de conceptualizar y sistematizar, más hermenéutico y narrativo que utilitario) que incluye la voluntad, la creatividad, la opción, la decisión autónoma; porque si bien las acciones humanas son racionales, no son necesarias sino contingentes. Al respecto Parra señala que "tales acciones dependerán de la persona, no en cuanto participe de una naturaleza común, sino en cuanto sujeto individual y singular, fruto de su propia historia, de su presente y, extremando la concreción, de su proyecto. Así, las acciones humanas son

radicalmente subjetivas" (1998, p.2). Por ello García (2003), plantea que definir la educación podría hacerse desde diversas perspectivas:

"Desde la lógica de la teoría que la orienta (educación como socialización, adaptación, desarrollo madurativo, etcétera), desde la intencionalidad del agente que la lleva a cabo (educación como profesión), desde el proceso metodológico que se sigue (educación como didáctica, intervención social, mediación, etcétera) y, casi siempre, desde los efectos que tiene en el que la recibe (efectos instructivos, formativos, subjetivantes, de promoción social, etcétera)" (p. 75).

Estas posibilidades son reales a la hora de reflexionar (y de actuar) sobre la educación, aun cuando no todas entren en una definición rigurosa y coherente. De modo comprensible, no todas ellas tienen el mismo rango; es el lugar donde se pone el acento lo que conduce a percepciones diversas, incluso incompatibles, de lo que se entiende por *educación*. En otras palabras, la clave está en poner el acento, o decir la intencionalidad educativa.

Para nosotros esa intencionalidad es praxeológica, concreta y aplicada, reflexiva y prospectiva, pues lo que se desea en educación es transformar la vida, actual y futura, de sus actores y, haciéndolo, cambiar el contexto y la sociedad en que actúan, sin detrimento de la construcción de un saber propio (generalmente inter y transdisciplinar) sobre lo educativo y muchos temas propios de las diferentes disciplinas. En esa perspectiva, la educación es entendida como un proceso dialéctico de *socialización* (interiorización de los factores socioculturales del contexto) y de *autonomización* (desarrollo de un pensar crítico y de la autonomía personal) de las personas; "cuando se limita al proceso de socialización, cercano a la mera escolarización, la educación se torna reproductora y totalitaria; cuando se limita al proceso autonomizante, se vuelve anárquica; cuando incluye ambos procesos, es educación liberadora y dialógica" (Juliao, 2014, p.21). La pedagogía praxeológica supone una concepción humanista de la persona, aquel *"ser que ha de desarrollar sus potencialidades, comprometiéndose solidariamente con los otros (...) para construir una visión coherente del mundo y de su papel en el (es decir, construir un proyecto personal de vida y trabajo); dicho en palabras de Pestalozzi, desarrolla integralmente manos, cabeza y corazón"* (p. 28).

Ahora bien, la hipótesis de este ensayo es que una auténtica educación praxeológica tiene que *seducir* al sujeto educando o aprendiz hasta *convertirlo* en todo lo que potencialmente podría llegar a ser (alguien diferente), y para ello tiene que *subvertir* sus convicciones, creencias y prejuicios, así como su contexto; todo lo anterior significa que la acción educativa tiene algo de *perversión*, sobre todo porque va más allá de lo cognitivo, pudiendo perturbar lo afectivo y pasional. Antes de explicar estas cuatro dimensiones del quehacer educativo, ahondemos en los tres rasgos del acto educativo que, desde un enfoque praxeológico, no se reduce a una tarea o función mecánica:

El primero es que implica que el maestro se adapte a la situación: enseñar exige una reflexión en o durante la acción, lo que supone creatividad. Los ambientes de aprendizaje son únicos, complejos e inciertos, siempre portadores de conflictos de valores, pues ponen en

interacción a un maestro y a unos aprendices en la búsqueda conjunta del saber. Enseñar es todo un arte y cualquier situación de aprendizaje es una interacción que obliga a que sus actores profundicen su acción (enseñar o aprender), la arreglen, la recreen o reestructuren mientras la realizan. Así, el acto de educar/enseñar no es sólo una acción práctica, es también un pensar teórico y reflexivo en la acción (Santos, 2017, p. 50); por eso es praxeológico.

El segundo hace referencia a que la práctica educativa es también una acción investigativa. Sí es reflexiva es, justamente, una reflexión en la acción, pero exige a la par una reflexión sobre la acción y por eso, relaciona el arte de la práctica con el de la investigación. En todo acto reflexivo se aprende desde lo que se hace; el maestro reflexivo es también un investigador que integra su reflexión y su práctica, conceptualiza la teoría de su práctica y vincula su práctica con el pensamiento que la cimienta (Schön, 2008). Educar supone una práctica reflexiva: al relacionar personas y saberes en permanente evolución, su realización ha de ser continuamente revisada.

El tercero se refiere al hecho de que la práctica educativa contiene, en su misma naturaleza, la transformación de la experiencia en saber. Ocurre un diálogo entre lo concreto y lo abstracto, un ir y venir, en espiral, de la acción a la reflexión, que va generando la conciencia plena de la experiencia vivida en la medida en que va siendo sistematizado (Garzón, 2019). Así se instauran esos saberes de experiencia que intervendrán, siempre, en las decisiones por tomar. De algún modo, ese vaivén entre la reflexión teórica y la acción práctica permite el desarrollo de reflexiones que luego se ajustarán a las diferentes situaciones.

El acto de educar/enseñar (y su correlativo aprender) es, desde su inicio hasta su finalidad, una relación entre personas. Su "objeto" es un conjunto de sujetos de los que se quiere y promueve su desarrollo; por eso su dispositivo primordial es una relación humana de apoyo y de reflexión. Al contrario del trabajo instrumental (donde se busca generar un bien material), la educación es un quehacer cuyo fin es la persona y en el que juegan las dimensiones intelectuales, emocionales, pasionales, sociales y psíquicas. Es una acción, que, de algún modo, se consume en el instante mismo en que se realiza. El oficio de maestro se basa, en definitiva, sobre una táctica pedagógica: motivar, generar el interés, seducir, incitar la sed del aprendiz por el saber. Y sobre la base del deseo y la pasión por aprender, el maestro hace hacer cosas al aprendiz y lo inicia en una ruta de construcción colectiva del saber. Claro que la acción educativa supone también una relación de poder pues, se desee o no, el maestro tiene el poder, de la competencia académica y el poder institucional, al evaluar a los estudiantes. Pero, esta relación de poder sólo adquiere sentido cuando el maestro asiste a los aprendices para que logren y evalúen su propio saber sobre ellos mismos, sobre los demás y sobre el contexto en el que interactúan, hasta desaparecer la lógica de la dominación intrínseca en la educación tradicional, pues lograr la emancipación le incumbe a la acción educativa y política. Freire (1978), lo expresa de modo contundente:

"En definitiva, la razón por la que tuve que salir de mi país fue mi opción de educador. Jamás pude admitir la mixtificación de que la educación es un quehacer neutral. Yo pienso lo contrario, que la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma.

El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué”.

Educación es seducir

Mientras más abstracta es la verdad que quieres enseñar, más debes, a su favor, seducir los sentidos (Nietzsche, Mas allá del bien y del mal)

Educación, entonces, es sacar lo mejor que un sujeto tiene en su interior y que hasta el momento desconoce; es ayudar a que alguien se convierta en persona, consiguiendo que alcance la mayor plenitud posible y que se manifieste como tal ante los demás. Pero también es socializar a esa persona, integrándola, seduciéndola con valores y patrimonios perdurables, de modo que no sea considerado un excluido social.

Ahora bien, el término *seducción* no tiene nada de unívoco; es una noción polisémica. Y podemos hablar de seducción intelectual, así como hablamos de seducción amorosa. Seducir connota la idea de un poder ejercido sobre otros, pero sin perder de vista el hecho de que siempre se establece una relación entre el seductor y la persona seducida. Y, además, la seducción es una aventura arriesgada, cuyo éxito nunca está asegurado. O sea que la seducción es mucho más que llevarse mujeres u hombres a la cama¹³; es fundar una relación mágica con la otra persona, generando confianza entre las partes; es despertar una atracción, crear fascinación. Obvio se trata de la acción y efecto de seducir, lo que supone la capacidad de inducir a alguien a que realice una acción o participe en un determinado comportamiento. La seducción, por lo tanto, está asociada a la persuasión. Como decía Baudrillard (1981, p.80) *“todo es seducción, sólo seducción”*. No olvidemos que *educar* (sacar a la luz de dentro de uno mismo) y *seducir* (llevarlo a uno a otra parte) tienen la misma raíz etimológica (*e-ducere* y *se-ducere*); solo educa quien es capaz de seducir, y el porqué es simple: la neuropsicología nos enseña que nadie se mueve por las ideas (la corteza prefrontal); si acaso lo mueve su pasión por las ideas; y a la mayoría de las personas nos mueven las emociones (el sistema límbico). El reto es vincular la emoción con la razón, ya que sin motivación no hay aprendizaje, porque como lo señaló Hume (2014) el intelecto está sometido a la voluntad; la razón y la pasión se encuentran en interacción constante constituyendo la creencia. Gramsci (1970), lo expresa de otro modo cuando afirma que:

“El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y, especialmente, sin sentir y estar apasionado (no sólo por el saber en sí sino también por el objeto del saber), es decir, que el intelectual sólo puede llegar a intelectual (no a puro pedante) si se diferencia y se separa del pueblo-nación, o sea, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas, explicándolas y justificándolas en la determinada situación histórica, y relacionándolas dialécticamente con las leyes

¹³ El DRAE la define escuetamente y con cierto matiz negativo: Del lat. *seducĕre*. Y ofrece tres acepciones: a) Persuadir a alguien con argucias o halagos para algo, frecuentemente malo; b) Atraer físicamente a alguien con el propósito de obtener de él una relación sexual; c) Embargar o cautivar el ánimo a alguien.

de la historia, con una concepción superior del mundo, científicamente elaborada, el "saber"; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre los intelectuales y el pueblo-nación" (p.78).

En todo caso seducir, en educación, no es tanto "buscar ser amado" como hacer amar lo que amamos. Perrenoud (1999), lo expresa con estas palabras:

"El seducir para enseñar, mientras se enseña, se halla frente a un doble tabú: por un lado, todo lo que la palabra y la idea evocan en el registro del deseo y la culpa; por otro lado, el rechazo idealista de cualquier "manipulación". Al maestro le gustaría creer que quien aprende no lo hace por "sus hermosos ojos", ni incluso por el juego social que se organiza alrededor del éxito académico, sino por el valor intrínseco del saber. Una ficción respetable, pero que arroja un velo púdico sobre lo que realmente se hace para "cebar", atraer, "embarcar" a todos los que, desde la infancia, aún no han caído en el caldero del saber" (p. 73).

El lado tenebroso de la seducción

Sabemos que la seducción tiene a menudo mala reputación y se asocia con el engaño, la mentira y la manipulación. Existen muchas imágenes negativas de la seducción en la Biblia y en la literatura. En este sentido, Gauthier y Martineau en su capítulo *Figuras de seductores y seducción en pedagogía* en la obra colectiva de Gauthier y Jeffrey (1999, pp. 24-33) describen tres figuras negativas de seductores: Don Juan (personaje prototipo del seductor, creado por Tirso de Molina, y presente en múltiples obras literarias), Valmont (de la novela *Las relaciones peligrosas* de Choderlos de Laclos) y Johannes (del *Diario de un seductor* de Kierkegaard). No hace falta decir que la figura del seductor perverso o malvado no sorprende, pues muchas historias y acontecimientos de la vida cotidiana, lo hacen familiar.

También en educación la seducción es con frecuencia una realidad con connotación negativa. Entre los posibles excesos o desviaciones, los autores señalan los siguientes: abuso sexual (p.128), abuso intelectual, que puede adquirir la forma de adoctrinamiento (p. 72) o de *"adhesión al pensamiento del maestro, así como de asentimiento obligatorio a las ideas o corrientes de pensamiento presentadas como dogmas"* (p. 128), o de pérdida de motivación intrínseca o de autonomía en algunos estudiantes como un efecto perverso de su preocupación por complacer a los maestros (p.102).

El lado resplandeciente de la seducción

La seducción puede causar estragos, experimentables en diversos grados; pero querer seducir no siempre es una empresa maquiavélica con efectos forzosos de opresión. También hay figuras positivas de seductores en la literatura. Gauthier y Martineau (1999) presentan tres de ellos: Sócrates, Casanova y Scheherazade (pp. 18-24 y 33-35). Así, como contraparte de esa seducción diabólica o perversa, existe la *"seducción del encantamiento"* que caracteriza la acción de aquellos *"que usan los juegos de seducción para ritualizar el encuentro y encantar la vida"* (p. 51).

En educación, la seducción puede ser un ritual que le permite al maestro protegerse de sus temores, dominar su miedo y aliviar su angustia. Es lo que Poirier y Jeffrey (1999) mencionan en su artículo: miedo al primer encuentro con nuevos estudiantes, aprensión sobre no estar a la altura de la situación, temor de perder la autoridad, recelo de ser criticado, sospecha a perder el control de uno mismo, o de ser ocasión de burla para los estudiantes.

Pero, más allá de esta función, que tiene que ver con la salud mental del maestro, la seducción puede ser utilizada, como lo hizo Sócrates para *"mostrar la belleza del saber e inspirar el deseo de buscarlo"* (p.167). Se propone entonces una concepción positiva de la seducción en la que, gracias a su personalidad, su estilo o su cultura, el maestro ofrece al aprendiz la opción de gozar del conocimiento. Y son muy diversos los medios o estrategias utilizados para este fin. Una magnífica ilustración se encuentra en el texto de Jean Désy (1999), *Contacto de alma a alma*, donde el maestro, apasionado por la poesía, se esfuerza por hacerla accesible a sus alumnos. Al intentar que ellos comprendan y gusten de la poesía, quiere asegurarse de que sus almas *"puedan volar por sí mismas"* (p. 206) y por esta razón él mismo *"deja que su alma hable"* (p. 211), generando un encuentro (diálogo) real, mucho más que algo meramente cognitivo.

Entonces, no hay nada condenable en la seducción pedagógica si los artilugios utilizados por el maestro cautivan al estudiante hasta el punto de llevarlo a querer aprender. Es por eso por lo que la seducción puede ser una "estrategia pedagógica" para implementar o escenificar, situaciones de aprendizaje. En últimas, el atractivo de la seducción, al mostrar a los aprendices el gozo del conocimiento, también puede generar su iniciación en un viaje maravilloso, una bella aventura intelectual que, comenzando en la escuela, puede convertirse en el asunto de toda la vida, ya que nunca terminamos de aprender, sobre todo cuando un tema nos fascina. Eso sí, cumpliendo dos condiciones que son, en cierto modo, requisitos previos de la seducción pedagógica: (a) *"no dejar que la seducción se quede en lo no pensado, en un intermedio de la conciencia"* (Gauthier, & Martineau, 1999, p. 43); y b) conocer los peligros de la seducción, pero también saber y explotar las posibilidades que posee. La seducción pedagógica está al servicio de la autonomía del aprendiz; hay que ayudarles a superar a sus propios maestros.

¿La seducción en la relación pedagógica es un desvío perverso o una condición del aprendizaje? Depende, pues todo es posible; nada es maquinal o involuntario en educación. El deseo de seducir es inmanente a la relación educativa. Pero ¿qué entendemos por seducción? ¿Qué motivos hay en su origen? ¿Qué medios usamos? ¿Qué efectos se generan? Unas sugerencias interesantes, teóricas e icónicas, nos ofrece amar (2020) cuando nos plantea una posible pedagogía de la seducción para el profesorado universitario que plantea, por ejemplo, no sólo hablar de pintura, sean de Goya o Rembrandt, sino valerse de la pintura para empezar a seducir. La línea divisoria entre las connotaciones positivas y negativas de la seducción pedagógica está en las respuestas dadas a estas preguntas y los datos recopilados sobre los procesos usados y los resultados observables a corto y mediano plazo en los estudiantes, porque, como sabemos, en el campo educativo nada está resuelto

de inmediato, dado que la conversión o transformación que se va produciendo en el aprendizaje solo se revela paulatinamente y a lo largo de toda la vida.

Educar es convertir(se)

El propósito entero de la educación es convertir los espejos en ventanas
(Sydney J. Harris)

Todo quehacer educativo es, en sí mismo, una acción cargada de valor. Ningún maestro puede pretender (a no ser que se engañe a sí mismo) que su acción se limita a transmitir los conocimientos propios de su disciplina, o dicho en lenguaje coloquial, a dar clase. Siempre se educa, nunca simplemente se enseña, aunque lo que el estudiante aprenda no sea lo que se pretendía enseñar. Lo que hace que una acción sea educativa no es tanto lo que se logra como resultado, sino el proceso de cambio o conversión que se va generando en el sujeto educativo. Conversión es un término procedente del latín *conversio* que se refiere, en su sentido más general, al trabajo y resultado de convertir o convertirse (que alguien o algo se vuelva "otro" a lo que ya era), suponiendo, para el caso de las personas, cambio de ideas, opiniones, creencias. La conversión, tomada como una cuestión filosófica y no tanto religiosa, tiene que ver con conocer la realidad (mundo, otros, trascendencia) y saber el lugar que ocupamos en ella para poder "encajar"; y por eso incluye una dimensión ético-política de constitución del sujeto. De algún modo supone el examen y develación del propio mundo interior, cuando al asumir una actitud filosófica, se logra una dimensión que supera lo cerebral en la búsqueda del saber y en el propio quehacer cotidiano. En el fondo se trata del ejercicio de conocerse y de gobernarse a sí mismo propuesto por Sócrates en el que muchos otros pensadores han ahondado. Es asumir un estilo de vida, una cierta *forma* que se le va dando a la vida, que pasa a ser el propósito último de la educación: la formación del *êthos*. Hadot (2006) en su obra *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* plantea que la conversión se entiende como "un cambio de concepción mental, que puede ir desde la simple modificación de una opinión hasta la transformación absoluta de la personalidad" (p. 177). Y añade:

"La palabra latina conversio corresponde de hecho a dos términos griegos de diferente sentido, por una parte, a epistrophe, que significa "cambio de orientación" y que implica la idea de un retorno (retorno al origen, retorno a uno mismo), y por otra a metanoia, que significa "cambio de pensamiento", "arrepentimiento", sugiriendo la idea de mutación y renacimiento. Se produce por lo tanto dentro del concepto de conversión cierta oposición interna entre la idea de "vuelta al origen" y la de "renacimiento". Tal polaridad fidelidad-ruptura ha marcado fuertemente la consciencia occidental desde la aparición del cristianismo" (p.177).

Foucault, en *La hermenéutica del sujeto*, estudiando la propuesta socrático-platónica del cuidado de sí, dice que "la conversión es un proceso largo y continuo, que yo llamaría, más bien que trans-subjetivación, auto-subjetivación" (2001, p. 206). Así propone una conversión distinta a la *epistrophe* platónica y a la *metanoia* cristiana: "la conversión de la mirada"

(p.218) que entendemos aquí como una cuestión de cambiar de enfoque, logrando un pensamiento ampliado. Y más adelante señala:

“Stirner, Schopenhauer, Nietzsche, el dandismo, Baudelaire, la anarquía, el pensamiento anarquista, etc. Usted tiene aquí toda una serie de tentativas completamente diferentes las unas de las otras, claro está, pero creo, están todas más o menos polarizadas por la pregunta: ¿es posible constituir, reconstituir una estética y una ética de sí? ¿A qué precio?, ¿En qué condiciones? ¿O es que la ética y la estética de sí mismo no deben, finalmente, invertirse en el rechazo sistemático del sí (como en Schopenhauer)? Finalmente, habría aquí, creo, toda una cuestión, toda una serie de problemas que podrían surgir” (p. 241)¹⁴.

Añadamos que se trata de problemas pedagógicos, pues la preocupación por sí mismo y la cuestión de una ética y estética de la existencia son cuestiones que tienen que ver con el proceso educativo que llamamos conversión o cambio de enfoque, como polaridad permanente entre fidelidad y ruptura. Educativamente, reconocer la propia ignorancia es camino de conversión, pues conduce a asumir las apariencias tácitas en la percepción de la vida y de lo real. Quien logra este proceso de cuidarse a sí mismo es autosuficiente y, por ende, molesta a los que viven del sistema establecido.

Ahora bien, el autoconocimiento no se logra centrándose en sí mismo como única fuente de saber; se requiere estar abierto al saber en general, siempre y cuando este confluya en uno mismo, adquiera sentido en nuestra vida y podamos confrontarlo con la experiencia y la práctica. El yo es la meta y el punto de partida, pero nunca el contenido mismo pues *“es preciso que la verdad afecte al sujeto”* (Foucault, 2001, p.239). Y no hay sujetos veraces sino verdades que construyen sujetos.

En cierta forma, la auténtica educación requiere reformular el proceso de subjetivación que incluye la conformación del ciudadano, el ejercicio de la democracia, ya no desde las instituciones, sino a partir de un sujeto cuya preocupación por sí mismo, por llegar a ser lo que quiere ser y puede ser, lo trasciende, pues comprende también una acción colectiva, en el espacio público y político. Así mismo, los saberes de los que no hay que preocuparse son aquellos que no tienen relación con el sujeto, aquellos que no lo transforman, al margen de si hacen parte o no de su pasado. El sujeto ha de pasar por una conversión y preocupación por sí mismo, para tomar conciencia de lo que significa una ética y estética de la existencia en un mundo político, donde uno mismo se convierte en objeto de atención, de preocupación por el cuidado de sí y el gobierno de los otros. Dicho de otro modo, en la medida en que me solidarizo con el otro, me miro a mí mismo; me convierto y haciéndolo, convierto mi contexto o realidad. En ese sentido, estamos ante un sujeto educativo inscrito,

¹⁴ El propósito común de las prácticas de sí es la conversión hacia sí mismo (Foucault 2001, p. 81). Este es un tema platónico (Foucault lo analiza desde el *Alcibíades I*) que ha sufrido una reformulación importante en la época helenística. Además de diferenciar la *epistrophé* platónica de aquella de la época helenística y romana, también hay que distinguirla de la noción cristiana de *metánoia*. Foucault les dedica a estas nociones la clase del 10 de febrero de 1982 del curso *La Hermenéutica del sujeto* (pp. 197-219).

no sólo en una realidad sociopolítica concreta y local, sino también en un contexto cultural e histórico que atraviesa la cultura cristiano-occidental de la que hacemos parte.

El aprendizaje es, pues, una estructuración, por lo que el contacto con la realidad y con uno mismo jamás se puede comprender sin los medios, sin la separación. Siendo así, conocernos implica destruirnos de algún modo. Y con esto se asume una modalidad de conocimiento alterno, el saber sin conocer, el aprender desaprendiendo, el ser en la nada¹⁵. Así, conforme con Séneca y Foucault hay que decir que la vida (y la educación) no se completa con llegar a una etapa cronológica, sino en la medida en que se llega a la plenitud. Plenitud que está en relación con la conversión a sí mismo y que supone una vida feliz, pese a que ha supuesto destruir mucho de sí mismo. *“Se trata de volver la mirada y tomarnos como objeto de contemplación”* (Foucault, 2001, p. 259) y, después de ello, se está listo para morir. De donde se sigue que, educativa y praxeológicamente, la única decisión posible, la única conversión, es entre *“morir o vivir”* (p. 277): al elegir el vivir se permanece en lo establecido y al elegir el morir se está fuera, y, en últimas, esa es la única decisión que se hace cada día; la decisión real es por la existencia concreta y no tanto por la esencia etérea de la vida.

Educar es subvertir convicciones y contextos

Algún día el yunque, cansado de ser yunque, pasará a ser martillo
(Mijaíl Bakunin)

Morín (1999), dice que para cambiar la educación se requiere cambiar la cultura, pero para lograr esto último hay que subvertir la educación; es decir que romper ese círculo vicioso que históricamente nos ha dado seguridad y conformidad frente a una realidad que es cambiante, pero cuya fluidez no estamos dispuestos a aceptar, pues hacerlo nos llevaría a tener que cambiar nosotros mismos. Se trata claro de un proceso subversivo¹⁶ que supone trastornar (perturbar, trastocar, conmocionar, alterar, revolucionar) algo para que no se mantenga el orden normal o establecido. En esa lógica, el miedo al cambio y a lo inesperado se explican porque las ideas fijas impiden que emerja la incertidumbre. Es cierto que la educación es mucho más que el sistema escolar, pero el problema no es sólo micro (lo escolar) sino también macro (afrontar la incertidumbre de la historia, del mundo, de lo real, de los saberes, del efecto de nuestras acciones, de lo posible y lo imposible). No hay otra opción, como decía Pascal en su argumento matemático sobre la existencia de Dios¹⁷, que apostar (correr el riesgo) pero con una estrategia adecuada que nos permita evaluar siempre

¹⁵ Hay que recordar que el ser de Foucault se asocia irremediabilmente al “ser en el mundo” de Heidegger: el *dasein*.

¹⁶ El concepto procede de *subverto, subvertis, subvertere, subverti, subvertum* verbo latino constituido por el prefijo *sub-* que indica debajo (de abajo a arriba) y el verbo *verto, vertis, vertere, verti, versum* con el significado de hacer girar, dar vueltas. En consecuencia, el sentido etimológico de este vocablo es “hacer girar de abajo a arriba”, dar vueltas de abajo hacia arriba.

¹⁷ El argumento pascaliano sobre la existencia de Dios es puramente matemático: “Usted tiene dos cosas que perder: la verdad y el bien, y dos cosas que comprometer: su razón y su voluntad, su conocimiento y su bienaventuranza; y su naturaleza posee dos cosas de las que debe huir: el error y la miseria. Su razón no resulta más perjudicada al elegir la una o la otra, puesto que es necesario elegir. Ésta es una cuestión vacía. Pero ¿su bienaventuranza? Vamos a sopesar la ganancia y la pérdida al elegir cruz (de cara o cruz) acerca del hecho de que Dios existe. Tomemos en consideración estos dos casos: si gana, lo gana todo; si pierde, no pierde nada. Apueste a que existe sin dudar” (*Pensamientos* III, §233).

los efectos de lo que hacemos en un contexto cambiante, para introducir los correctivos que terminan siendo nuevas apuestas dentro de un proceso recursivo y complejo. Es claro que para ello se requieren actitudes como la prudencia y la audacia. Esto es mucho más complejo cuando se trata de acciones humanas que tienen que ver con finalidades hipercomplejas como la libertad, la democracia, la fraternidad, la igualdad, la acción política, donde la incertidumbre y las contradicciones son cruciales (basta con pensar que la democracia parece ir en contravía de la libertad y viceversa).

¿Qué va quedando claro de todo esto desde una perspectiva educativa praxeológica? Que la educación debe lograr que todo ser humano sea consciente de sus ideas y de sus propias mentiras; y esto es subvertir lo establecido, tanto a nivel personal como social o institucional. Que la invitación al cambio es para todos y cada uno, que la construcción pasa por lo individual: en un contexto de incertidumbre y creatividad, una crisis (resultado del subvertir lo establecido) es una oportunidad para cambiar de rumbo, para emprender uno de los múltiples caminos posibles; de algún modo la crisis cataliza la incertidumbre, cuando no se tienen marcos de referencia, ni reglas claras, ni procedimientos únicos. Se requiere una educación que permita ese espacio para hallar el sentido desde nuestra propia subjetividad, con todo lo que eso implica.

Ahora bien, ¿es posible romper (subvertir) el orden educativo establecido para intentar otro modo de educar? Sí es posible, pero para ello se requiere colocarse en los márgenes del sistema educativo (aunque nunca *al margen* en el sentido de "fuera de"), tanto en lo epistemológico como en lo ético de la relación educativa, tanto en la forma de construir comunidad educativa como en la actitud que se asume frente a otras lógicas educativas. Y eso significa muchas cosas; entre otras las siguientes:

- a. Romper con el orden establecido de producción de saberes propio de las instituciones educativas: se trata de construir juntos, desde la experiencia y la práctica, un saber en el que todos se juegan la vida. Hay que intentar un giro epistémico que sitúe a la experiencia en el centro del proceso educativo, que siempre será experiencia de lo propio y lo singular, y posibilidad de construcción de un saber que, si bien es compartido porque se construye en común, nunca deja de ser algo particular que me atañe vitalmente. Como lo señala Turón (2002), asumir que el hecho educativo consiste más en "narrar cómo va la vida" que en "saber qué es la vida", pues comprendemos mejor las cosas cuando nos las presentan en forma de historias y siempre nos expresamos mejor narrando historias. Se trata de que el aprendizaje sea praxeológico y situado en el acontecimiento: aprender es "*dar (me) cuenta*". Y aquí debemos aclarar que la subversión educativa consiste en asumir que la experiencia es lo que nos ocurre: no se trata tanto de conocer acerca de, sino de *saber(me) en lo que hago* con ese algo que estoy conociendo; no es educativo que me enseñen a narrar, lo es *ir formando (me) en la práctica*, ir más allá, adentrándome en esos conocimientos desde lo que me pasa con ellos para re-significar y decidir qué quiero que me pase más adelante, por ejemplo, en la relación educativa o en las interacciones, pero también en esos ámbitos de la vida cotidiana que se ven

afectados por el suceso educativo que está ocurriendo y que estamos viviendo entre todos.

- b. Acabar con el orden establecido del maestro explicador y de la relación educativa como formación del otro (¡siempre del otro!), para configurarla desde el diálogo: haciendo del encuentro educativo el lugar de los que venimos no a tomar o dar la clase, como cumpliendo un oficio o como si fuera una carga obligatoria, sino a conversar sobre “*cómo nos va en la vida*”, sobre nuestras experiencias y prácticas (iluminadas desde las teorías) viviendo plenamente el acto educativo. Y ello porque

(...) el diálogo es el motor del proceso educativo y del proceso de liberación. Freire define el diálogo como el “encuentro de las personas, por intermedio del mundo, para expresarlo” (Freire, 2002, p. 72). En otros términos, el diálogo es un encuentro para ser y ser más. Este diálogo es un acto de creación, un acto de amor frente al mundo y los demás, una exigencia existencial. Se produce cuando hay interacciones horizontales, pensamiento crítico, confianza en las personas y, sobre todo, esperanza. (Juliao, 2014a, p.114).

Dicho diálogo no significa que el maestro pierda su rol de educador, sino que el poder que le fue delegado por la comunidad educativa lo traslada al acto complejo y dialógico del encuentro pedagógico, dejando de ejercerlo sólo al evaluar o calificar. A la par, el estudiante conserva su rol de educando (sus saberes previos, sus “*luces*” y experiencias son el punto de partida del conocimiento), pero sin ser sometido a una autoridad aplastante y sofocante que anule su capacidad de reflexión, de creatividad y de acción crítica.

- c. Romper con la cultura institucional académica, des-jerarquizando y desestructurando el orden tradicional de lo académico. Esto no significa sustraernos a una realidad dada, sino confrontarla y transformarla, haciendo posible otra alternativa a un orden establecido, hegemónico y poderoso; en breve, se trata de desafiar un orden establecido que se ha deslegitimizado, que ha perdido vigencia y requiere ser reformulado. Y ello va desde la histórica primacía de la razón sobre las múltiples inteligencias humanas hasta la cuestión de los cargos y jerarquías institucionalizados en la escuela, pasando por esa usurpación consistente en que el requerimiento de disciplinar y evaluar al otro ha cambiado la finalidad última de la educación: el desarrollo armónico e integral de las potencialidades de todos los actores del quehacer educativo.
- d. Acabar con esas tres lógicas reinantes en el quehacer educativo: la lógica productiva característica de la instrucción y el adiestramiento especializado, la lógica del efecto Pigmalión que existe en el afán de “formar al otro” y de “hacerlo”, y la lógica del intercambio comercial que convierte a la educación en un servicio y al estudiante en un cliente. Como señalamos en una obra anterior “*es necesario resistir a los nuevos modos de producción, a la comercialización de la educación, a la fragmentación del capital humano, a las nuevas formas de explotación y al pensamiento único que niega el derecho a la diversidad*” (Juliao, 2014a, p. 65).

Todo ese proceso de subvertir los defectos del acto educativo y de la institución escolar no puede entenderse sin antes asumir, en una lógica de seducción pedagógica, que la finalidad educativa tiene que ver totalmente con la conversión de personas y comunidades, con el cambio permanente de una realidad siempre caótica y compleja. Y asumir eso implica entender que la educación y la pedagogía también tienen sus efectos “*perversos*”.

¿Educar es algo perverso?

Una pasión debe tener algo de clandestino, algo de transgresor y algo perverso (G. Greene)

En su discutida obra *La pedagogía pervertida*, René Schérer (1983), declara “como principio, que la relación pedagógica es esencialmente perversa, no porque [sic] esté acompañada por relaciones pederásticas¹⁸ entre maestro y alumnos, sino precisamente porque niega y excluye estas relaciones” (1983 p.132). Pero ¿qué es perversión? Del latín *pervertĕre* (invertir, volcar o dar vuelta), es un término usado por la psiquiatría clínica clásica (siglo XIX), la psicopatología y los pioneros de la sexología para designar una conducta o conjunto de prácticas sexuales que no se ajustaban a lo establecido como sexualidad normal en la época. Bajo esa acepción, varias expresiones sexuales fueron englobadas: fetichismo, pedofilia, exhibicionismo, sadomasoquismo, voyeurismo, entre otras; la psiquiatría actual agrupa algunas de ellas bajo el concepto de parafilia y otras, como la homosexualidad, dejaron de ser consideradas como trastorno o enfermedad. Si bien el concepto se refiere a una desviación de las preferencias sexuales frente a la norma establecida, en la obra freudiana no posee connotaciones ofensivas ni juicios valorativos (Minaudo, 2012). En general hoy, en contextos académicos, se usa el plural (perversiones) para designar ese sentido que históricamente la psiquiatría le daba (con anterioridad al término más neutral de parafilia), reservando el singular (perversión) para referirse al concepto técnico del psicoanálisis (De Santiago et al. 2019). En un sentido más general, perversión puede significar cualquier alteración del “*buen gusto*” o las costumbres consideradas sanas o normales, a partir de desviaciones y conductas que parezcan extrañas; o para referirse a cualquier alteración de la condición natural o del orden habitual de las cosas.

Schérer (1983), desde una lectura crítica del *Emilio* de Rousseau, protesta contra aquellos maestros que, por temor a que el niño o el adolescente sufran un daño irremediable en manos de adultos depravados, han reprimido todo rastro de sexualidad infantil, intentando erróneamente proporcionarle al niño o al adolescente una educación sexual para la edad adulta y de algún modo “*infantilizándolos*” al neutralizar su natural sexualidad, en

¹⁸ El término *pederastia* puede significar: a) Relación sexual entre un adulto y un niño; más específicamente, el abuso sexual infantil; b) *Pedofilia* o inclinación erótica hacia niños (es la primera acepción que asume la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española-2014); c) *Sodomía* o práctica del coito anal (aunque desde la 23ª edición del DRAE ya no figura con esa acepción, aunque antes sí lo hacía; y podría aún figurar esa acepción en otros textos). Este último equívoco se genera porque, hasta el siglo XIX, no se acuñó la palabra *homosexual* para referirse a la relación sexual entre personas del mismo sexo. Hasta entonces, se usaba el término *pederasta*, que proviene del griego clásico *paidós* (del niño) y *erastés* (amante), y que hacía referencia a la relación (no necesariamente sexual) que mantenían, en la antigua Grecia, los muchachos adolescentes con un adulto como parte de su formación educativa, moral y militar.

consonancia con la lógica proveniente de la Ilustración de despojar al alumno de toda autonomía. Según él, la verdadera perversión está en dicha actitud, por eso insiste en que *“no hay dos sexualidades, la del niño, y la del adulto que sirve de objetivo y norma; hay una sola, no la del adulto, desde luego, sino la sexualidad atrapada en una red de tensiones que, al margen del adulto, empieza a proyectar ‘al niño’ y a constituirlo”* (p. 29). En últimas se trata de la exacerbación de un modelo educativo utilitarista aplicado a una sociedad para la cual la relación pedagógica tiene que ser emocionalmente aséptica. Para Schérer, por ende, la solución *“está en reconocer nítidamente que el niño tiene una sexualidad propia que puede utilizar, en plantear claramente que, en este campo, ninguna educación es admisible, ya que solamente los propios interesados poseen el saber”* (p. 96) y en asumir una pedagogía socrática donde se reconozca que *“la incitación inicial sigue siendo pederástica: sólo el amor puede dar impulso al deseo de educar, y, correlativamente, a esa máquina de doble entrada que se hará despótica hasta inhibir cualquier otro deseo: el deseo de saber”* (p. 135).

Nuestro planteamiento es que la infantilización que Schérer denuncia es una táctica que se impone, en la civilización occidental, para regular las relaciones afectivas (en toda la extensión del concepto), entre maestros y estudiantes en cualquier nivel educativo, pues mientras la minoría de edad es un factor decisivo para reprimir la sexualidad en la escuela, en la vida universitaria la mayoría de edad es casi irrelevante, pues está subordinada a la circunstancia de que la relación docente-estudiante supone una asimetría por el poder que la evaluación le otorga al profesor; el estudiante siempre es vulnerable, incluso cuando es adulto, ante posibles abusos de poder. Esto conduce casi siempre a prohibir cualquier tipo de relación entre personas que mantienen un vínculo pedagógico, incluida la amistad, comprobando cómo la pedagogía pervertida, que Schérer denuncia, está arraigada en todos los niveles educativos.

Doménech (2013), considera que hemos pasado de un modelo tradicional en el cual los estudiantes tomaban como referente la figura del profesor (sin que éste tuviera que mostrar un interés activo en ellos) al modelo actual centrado en cómo la conducta del docente en clase incide en la motivación del estudiante en su proceso de aprendizaje; pero que ambas partes han perdido autonomía y se sigue infantilizando al universitario como secuela del modelo anterior. Profesores y estudiantes quedan, en últimas, atrapados por un ilógico escenario que reconoce los beneficios de la afectividad, las emociones y la pasión en la enseñanza y el aprendizaje pero que exige su sacrificio en aras de una supuesta objetividad evaluadora. La obsesión por una evaluación estrictamente objetiva, que es imposible lograr en cualquier colectivo humano (sólo pensemos en los altercados en torno a los árbitros deportivos), no puede convertirse en una censura general de las relaciones personales.

Para Jover (1991) es básico que la relación educativa (relación asimétrica de dependencia) no sea nunca de dominación y que siempre se intente trascenderla. Hay, según él, algo de *ágape* en esta relación (que él define como amor al educando en concreto), y también de *eros*, como deseo difuso y al tiempo concreto, de lograr el objetivo educativo: la emancipación del estudiante. Y en cuanto a la amistad, esa variante del amor, Jover fija el terreno con mucha mayor claridad: en la relación educativa no puede dominar la amistad (p. 190): *“Lo que interesa resaltar es que tal amistad, en caso de producirse, se despliega fuera*

de la relación formal de educación y no como elemento esencial de la misma” (p. 195). La ineludible conclusión es que, aunque no se problematiza en el mismo grado ni recibe la misma imposición negativa, en el enfoque tradicional de la relación educativa, la amistad plantea los mismos problemas que una relación amorosa.

Ante tanta dificultad planteamos una duda: ¿para qué complicarse entonces la vida? ¿No basta con ejercer la docencia con el mayor profesionalismo? Creemos que quien pueda vivir una total asepsia emocional en la relación educativa –sea estudiante o profesor– estará satisfecho con un modelo de conducta que separe del todo la esfera profesional pública y la vida privada; pero quien no pueda dejar de implicarse emocionalmente en su trabajo, buscará que dichas emociones sean lo más ricas y fructíferas posibles (dentro de límites éticos claros) para que enriquezcan los contextos y ambientes públicos y privados en los que participa. Estamos convencidos, por experiencia de muchos años en el ejercicio del oficio de maestro, que el “modelo aséptico tradicional” es el que genera los mayores abusos de poder (y seguramente el mayor grado de acoso sexual) al basarse en la negación radical de la afectividad en las relaciones pedagógicas y carecer, por ende, de esa empatía que es lo único que ayuda a no ver al otro como simple objeto sino, en cambio, considerarlo como otro y como par en una construcción conjunta del saber. Por eso es necesario un modelo educativo abierto, basado en la empatía y la afectividad, que repose en relaciones amigables centradas en el respeto mutuo entre dos personas emocionalmente autónomas, que podría derivar en amistad, sexo o amor (si ambos están de acuerdo), sin que ello suponga una condena moral.

Es claro que el punto generador de debate sería ¿cuándo se es *“emocionalmente autónomo”*?

La cuestión no se puede simplificar estableciendo una edad cronológica límite; cada persona es un mundo y su proceso de autonomización emocional puede ser diferente. La autonomía es definida como la posibilidad de actuar y pensar sin depender del deseo de otro y de seguir las propias reglas. La autonomía emocional sería entonces la capacidad para pensar, sentir y decidir por sí mismo, asumiendo las consecuencias de los propios actos y decisiones; en pocas palabras, responsabilizándose de quién se es, cómo se es y por qué se hace. Ser una persona autónoma es ser y tener la propia “autoridad de referencia”, para tener la claridad y fuerza requeridas para definir qué se quiere, cómo se quiere y cuándo se quiere, sin dudar de lo que se desea, pero sin cerrarse a las sugerencias de otros.

Ahora bien, el ideal educativo, en cualquiera de sus niveles, se orienta a la construcción conjunta de un campo de relaciones diferentes a las de poder que normalmente rigen la existencia en las instituciones establecidas. Como afirma Restrepo (2014):

“La gestión de la vida, a la que bien cabe llamar biopolítica, con su ejército de funcionarios profesionales vueltos sus mediadores o intercesores, es la obra de esta pedagogía pervertida, según la categoría de René Schérer, que consiste en haber entregado y convertido por completo la educación en una función del poder. Esto ocurre no sólo en la forma del control abierto de los campus, sino también intramuros, en la escolarización de los niños y jóvenes, sometidos en cuerpo y alma

al gobierno de los normópatas (funcionarios, padres y maestros) que, no contentos con la atrofia de las inteligencias por saturación de aprendizajes inútiles, han integrado a esta perversión la psicopedagogía clínica de los fármacos y estimulantes para modelar la conducta y doblegar las resistencias, sumando la neurotecnología, como nos lo recuerda Steven Rose (2008), al ya formidable arsenal de los medios estatales de control”.

Recordemos, para terminar, a Derrida, quien considera que la institución educativa ha de ser el “último lugar de resistencia crítica, y más que crítica, frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (2002, p. 12). Esto acontecerá cuando la educación se abra a todas las relaciones posibles -menos a las de poder, pues de ellas brotan las pedagogías perversas del sometimiento (dominación, domesticación, castración, instrucción, información, lucro, entre otras)- promoviendo las relaciones del deleite y el goce, del amor en todas sus formas, del encanto y la solidaridad, que ocurren, por ejemplo, en aquellos encuentros fructíferos entre maestro y discípulo, en la “guarida” del sabio devoto, en las reiteradas utopías de bohemios -errantes y románticos-, en las militancias de aquellos que luchan por el acceso abierto a la información y a muchas otras cosas, todo ello con frecuencia fuera de los claustros y las disciplinas. Esta función utópica de lo educativo se reduce a una sola palabra: liberación.

¿Se podrá concluir que cada cual es el único responsable de su propio aprendizaje y de lo que va a hacer con su vida?

Nuestro planteamiento al comenzar este texto era que una auténtica educación tiene que *seducir* al educando o aprendiz hasta *convertirlo* en alguien diferente, y para ello tiene que *subvertir* sus convicciones y su contexto, lo que de algún modo significa que la acción educativa tiene algo de *perversa*, pues pretende olvidar -o soslayar- dimensiones muy humanas (afectivas, emocionales, pasionales, sexuales, entre muchas otras) que hacen parte también de la relación educativa. Y todo ello bajo el supuesto de que la educación que queremos promover es el proceso interactivo y dialéctico de socialización y autonomización de los sujetos, desde un trabajo reflexivo, creativo y crítico sobre sus experiencias y prácticas, adaptado a las características individuales de cada uno y a los contextos socio-culturales en los que se desempeñan, que pretende actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y social, al tiempo que contribuir al desarrollo autogestionario de las comunidades en donde ellos interactúan. ¿Qué más se podría decir?

La educación que hemos sufrido, y que aún ejercemos, se enraíza en la idea de sujeto que plantea la filosofía cartesiana (consecuencia del *cogito ergo sum*), en tanto sujeto que hace parte de la realidad: un “*yo identitario*” con los rasgos propios de la identidad misma: inmutable, universal, esencial. Pero, desde el pensamiento de Foucault, podemos transponer esta idea de un sujeto constituyente y universal por la de uno construido en un espacio y tiempo concretos. Lejos de ser una esencia inalterable, y de resistir a los cambios del tiempo, el sujeto es una existencia, concreta y situada, resultado de un conjunto de experiencias y prácticas vividas que actúan en él, lo atraviesan y en últimas, lo constituyen. El sujeto es así un producto histórico. Sabemos que esta posición foucaultiana contradice la mayoría de las

corrientes y prácticas dominantes de la educación actual, que siguen concibiendo al sujeto como algo universal, soslayando su carácter histórico. Como afirma Tadeu Da Silva:

“El sujeto moderno es, tal vez, la mayor víctima de las contestaciones, y es aquí, probablemente, en donde el proyecto educacional moderno sufre su mayor conmoción. Al final, la posibilidad de la educación y de la pedagogía reposa precisamente en el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario, y está centrado en la finalidad de la educación, entendida como la construcción de su autonomía, independencia, y emancipación” (1997, p. 274).

Pero resulta que el quehacer educativo es mucho más complejo, pleno de diversidades y situaciones históricas, y no pareciera que hoy tenga sentido seguir manteniendo la idea de una esencia humana inmutable, que debe regir el acto educativo, o el ideal de “construir” un sujeto humano como si existiera un “perfil del egresado” adecuado a la diversidad de lo humano, a la multiplicidad de posibilidades que proporcionan las infinitas experiencias o prácticas existenciales, siempre situadas y concretas, siempre abiertas a lo caótico, pero siempre necesitadas de perfeccionamiento y, por ende, de educación.

Y para ratificar este propósito resaltamos la idea fundamental de Mèlich (1994) en su obra *Del extraño al cómplice*: es en el diario vivir donde interactuamos; el mundo de la vida, la cotidianidad, nos exige relaciones intersubjetivas permanentes, en las que pasamos del desconocimiento del otro al reconocerlo cara a cara, como alguien concreto, como una persona y una corporalidad; para nuestro propósito eso significa que lo educativo no podría limitarse a lo académico-científico-tecnológico (casi siempre alejado de la vida real), sino que ha de centrarse en el mundo cotidiano, en el mundo de la vida, donde podemos relacionarnos intersubjetivamente para reconocernos en el encuentro con el otro. Claro que eso implica ver el proceso educativo en una perspectiva compleja, porque la realidad humana se alcanza siempre a través de las interacciones. En el diálogo, desde los argumentos de Mèlich, ocurre un “rostro a rostro” en el que se descubre la corporeidad del otro y todos sus valores, sensibilidades, emociones y pasiones. Y es en este contexto en el que surge la moralidad, que tiene en cuenta la esencia del otro, que lo comprende, hasta convertirse en un modo de ser con los otros. Se trata del paso de la pluralidad anónima a la relación dual: del extraño al cómplice. La acción pedagógica, el acto educativo, no puede estar al margen de esto. Soslayar esa realidad es perverso. Así es fácil concluir lo siguiente:

“El conocimiento más importante es el de uno mismo (...), que supone el conocimiento sobre el propio quehacer psicológico, y, por tanto, sobre el aprendizaje. Es decir, yo soy el único responsable de mi propio aprendizaje (así como de mi propia vida); lo que significa que debo ser consciente de lo que hago, de tal modo, que yo mismo pueda controlar eficazmente mis propios procesos mentales (y vitales). Eso es lo más importante que tengo que aprender... o sacar de mí mismo con la ayuda de mis “maestros”. Eso es lo que me puede hacer sabio. Creo que, o mejor he aprendido, que la vía principal para adquirir ese metaconocimiento es la reflexión sobre la propia práctica situada en el contexto. Eso es lo que he llamado pedagogía praxeológica

desde hace varios años. Lo que finalmente ella pretende es educarnos para lograr nuestra propia autonomía, independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un proceso permanente de autorreflexión” (Juliao, 2015, p. 230).

Si algo sabemos hoy en día es que las personas somos diversas, nuestras inteligencias son múltiples, nuestras experiencias y prácticas son infinitas; nuestros aprendizajes no tienen por qué ser idénticos. Por eso queremos terminar este texto con algo “filosófico”, recordando unas palabras de Onfray (2005), que hemos asumido en nuestro quehacer docente. En su libro *Antimanual de Filosofía*, se despide de sus aprendices con estas palabras:

“He querido que este curso haya sido una ocasión para presentaros una lectura crítica del mundo, ... que permita un pensamiento diferente y alternativo. Este deseo crítico persigue otro objetivo, más elevado: permitirlos, tras una comprensión más clara de los contornos y la naturaleza de lo real, encontrar un sentido a vuestra existencia, y un proyecto para vuestra vida, al margen de las obsesiones modernas: el dinero, la fama, la apariencia, la inmoralidad y la superficialidad” (pp. 312-313).

No se nos ocurre un final mejor para este escrito. Hay que educar desde otra mirada, tal vez más compleja, pero empática, desde la que logremos superar el panóptico educativo. Me explico. En la actualidad, la educación se viene convirtiendo en un proceso que a menudo se enfoca en la estandarización y en la búsqueda de resultados cuantificables (Rodríguez, 2017). Sin embargo, es crucial reflexionar sobre esta perspectiva y considerar la necesidad de educar desde otra mirada, una que sea más compleja pero también empática. Con “panóptico educativo” me refiero a ese enfoque en el que los estudiantes son vigilados y evaluados, en un ambiente de control y presión; se los reduce a meros receptores, sin considerar siempre sus necesidades individuales, intereses o talentos únicos.

La educación desde otra mirada busca trascender este panóptico educativo. Se trata de enfocarse en el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo su diversidad y singularidad. Se trata de ver más allá de los resultados académicos y considerar también su bienestar emocional, su creatividad, su capacidad de pensamiento crítico y su habilidad para colaborar y relacionarse con los otros. Desde esta perspectiva, la empatía se vuelve esencial y los maestros se esfuerzan por comprender las necesidades individuales de cada estudiante, brindar apoyo emocional y crear un ambiente inclusivo donde todos se sientan valorados y respetados. Se trata de cultivar una conexión genuina con ellos, fomentando la confianza y el diálogo abierto. Esto también implica reconocer la importancia del aprendizaje activo y experiencial: estudiantes involucrados de modo activo en su aprendizaje, participando en proyectos, resolviendo problemas reales y aplicando lo que han aprendido en situaciones concretas; así desarrollan habilidades prácticas, fortalecen su autonomía y encuentran un propósito en lo que aprenden.

Al educar desde otra mirada, estamos apostando por una educación que promueva la diversidad, la equidad y la inclusión. Estamos reconociendo que cada estudiante es único y merece ser comprendido y apoyado en su desarrollo integral. Estamos superando el

panóptico educativo y abriendo camino a un enfoque más humano, empático y enriquecedor.

REFERENCIAS

- Altarejos, E. (1991). La practicidad del saber educativo, en *Filosofía de la Educación Hoy*. Dykinson.
- Amar Rodríguez, V. (2020). Ideas sobre la pedagogía de la seducción en el profesorado universitario, *Revista Educación*, 44(2), 426-440. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39535>
- Baudrillard, J. (1981). *De la seducción*. Cátedra.
- De Santiago, F., Lin Ku, A., & García, M. (2019). Erotismo y perversión: un diálogo entre psicoanálisis y filosofía. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 14(1), 1-16 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/limite/v14/0718-1361-limite-14-1.pdf>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta
- Désy, J. (1999). "Le contact d'âme à âme", En Gauthier, C. y Jeffrey, D. (dir). *Enseigner et séduire*. (pp. 205-211). PUL.
- Doménech, F. (2013). Teacher psychological needs, locus of control and engagement. *The Spanish Journal of Psychology* 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.51>
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Garzón, J.C. (2019). "Aspectos críticos en la formación de maestros a través de la sistematización de experiencias". En Rico, A. et al. *La sistematización de experiencias*. Universidad Santo Tomás.
- Freire, P. (1978). "Paulo Freire: La educación es siempre un quehacer político". Entrevista realizada por Karmentxu Marín, Diario El País (20 de mayo). https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.
- Gauthier, C. y Jeffrey, D. (1999). *Enseigner et séduire*. PUL.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Península.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Alianza.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2014a). "Fundamentos de una pedagogía social crítica para la Colombia actual" en *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*. Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2015). *Siempre a un paso de ser profundamente humano. Momentos de lucidez existencial*. Uniminuto.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice, La educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Minaudo, J. (2012). La perversión, concepto y actualidad. Actas IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (pp. 529-531). Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-072/850>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Onfray, M. (2005). *Antimanual de filosofía*. Edaf Ensayo.
- Parra, C.F. (1998). Naturaleza de la acción educativa. *Educación y educadores 2*. Universidad de la Sabana. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/457>
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Poirier, P.A. & Jeffrey, D. (1999). La séduction comme conjuration. En Gauthier, C. y Jeffrey, D. (dir). *Enseigner et séduire* (pp. 105-121) PUL.
- Restrepo, C. (2014). "La función de la educación (A diez años de la muerte de Jacques Derrida)" En *Agenda Cultural*. Universidad de Antioquia. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/download/19774/16780>
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 248-258. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751871010/html/>

- Santos, A. (2017). *Psicoanálisis y crítica de la educación. La educación (im)posible o sobre la intervención de un nuevo significante*. Editorial Universidad de Almería.
- Schérer, R. (1983). *La pedagogía pervertida*. Laertes.
- Schön, D.A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Tadeu Da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?, en Alfredo Veiga Neto (ed.), *Crítica Pos-estructuralista y educación* (pp. 273-283). Laertes.
- Turón, M. (2002). Narrar cómo va la Vida, mejor que saber qué es la Vida. *A parte Rei. Revista de filosofía* 20:1-2 <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/angeles.pdf>