



LA SEDUCCIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE BAUDRILLARD

EDUCATIONAL SEDUCTION FROM BAUDRILLARD'S PERSPECTIVE

Carlos Germán Juliao Vargas | Grupo de investigación interinstitucional Tlaminime, Colombia |
cgjuliao@gmail.com

RESUMEN

Esta reflexión pretende ahondar en el concepto de seducción y en un autor que lo analiza como homónimo a la producción, lo que permite reafirmar, siempre con una intención pedagógica, que el proceso educativo no puede limitarse a generar, producir o transmitir informaciones o habilidades. En primer lugar se genera un análisis conceptual cercano a lo expresado por Baudrillard, con una intención fenomenológica hermenéutica abierta a la divergencia de enfoques para resaltar los múltiples aspectos y relaciones del concepto "seducción". Luego, se examina cómo este marco conceptual puede encajar en el discurso pedagógico y praxeológico, desde un enfoque más convergente, inductivo y deductivo a la vez, alejado quizás de la fidelidad textual. En síntesis, la seducción desde Baudrillard, responde a cuatro ejes integradores en torno a los cuales puedan gravitar otras nociones como la pedagogía. Finalmente, es posible afirmar que, desde una perspectiva praxeológica, las cuestiones educativas reales, podrían darse en una relación de seducción pedagógica.

Palabras clave: Seducción, Baudrillard, intención pedagógica, discurso pedagógico/praxeológico

ABSTRACT

This reflection intends to delve into the concept of seduction and an author who analyzes it as homonymous to production, which allows reaffirming, always with a pedagogical intention, that the educational process cannot be limited to generate, produce or transmit information or skills. First of all, a conceptual analysis close to Baudrillard's expression is generated, with a hermeneutic phenomenological intention open to the divergence of approaches in order to highlight the multiple aspects and relationships of the concept "seduction". Then, it is examined how this conceptual framework can fit into the pedagogical and praxeological discourse, from a more convergent approach, inductive and deductive at the same time, perhaps far from textual fidelity. In synthesis, seduction from Baudrillard's point of view, responds to four integrating axes around which other notions such as pedagogy can gravitate. Finally, it is possible to affirm that, from a praxeological perspective, the real educational questions could occur in a relation of pedagogical seduction.

Keywords: Seduction, Baudrillard, pedagogical intention, pedagogical/praxeological discourse



INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior, se señalaba 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* (Juliao Vargas, 2023, p. 93).

A partir de él se pretende profundizar la reflexión, aunque esta vez centrada en el proceso educativo de la seducción y en un autor que la analiza por oposición a la producción, lo que permite reafirmar, siempre con una intención pedagógica, que el proceso educativo no puede limitarse a generar, producir o transmitir información o conocimiento.

No se busca aquí, realizar un estudio exhaustivo sobre el pensamiento del filósofo y sociólogo Baudrillard (1981), crítico mordaz de la cultura francesa; sino limitarse a ciertos aspectos considerados pertinentes. En su libro el autor *“completa su asistemática teoría de la posmodernidad, presentando el desconcertante concepto de seducción, el cual parece formar parte de un pensamiento tan extrasociológico como extrafilosófico”* (Tillería 2019, p. 3).

En primera instancia se procura un análisis conceptual cercano (en lo posible) a lo expresado por el autor (intención fenomenológica/hermenéutica abierta a la divergencia de enfoques), para resaltar los múltiples aspectos y relaciones del concepto “seducción”. Luego, se examina cómo este marco conceptual puede encajar en el discurso pedagógico/praxeológico; para hacerlo, se reduce la variedad de ideas de Baudrillard sobre la seducción a cuatro ejes integradores en torno a los cuales puedan gravitar otras nociones. Por último, se plantean las cuestiones educativas reales que podrían darse en una relación de seducción pedagógica.

Las diversas ideas de Baudrillard sobre la seducción

Si bien las ideas sobre la seducción en Baudrillard no muestran un orden metodológico, si ofrecen una imagen con diversos rostros a lo largo de la historia: (a) mágica y ceremonial, en las culturas arcaicas (fase ritual); (b) obra del demonio, con el cristianismo, pagana y perversa, como juego nocivo de las apariencias (fase estética); y (c) derivada de la producción, en la era tecnológica, diferente de esa seducción predominante del simulacro (fase política).

Los sistemas productivos e interpretativos la excluyen de su campo conceptual, incluido el sistema educativo, porque la esencia de lo seductor rechaza toda teoría que pretenda detentar la verdad y perturba las ansias de gestión y planificación total que prevalecen. Es por eso por lo que se prefiere “integrarla”, de forma difusa e inocua, a la gran maquinaria productiva, volviéndola algo alienado y alienante.

En su forma original, la seducción es lo que se opone a la producción. *“La seducción retira algo del orden de lo visible, la producción lo erige todo en evidencia, ya sea la de un objeto, una cifra, o un concepto”* (1981, p. 37). Si la era antropogénica actual (era del capital) está dedicada a producir, a dominar el universo, a promover y exhibir (cultura exhibicionista), entonces la seducción es del orden del artificio, de lo secreto, del ritual iniciático, de lo simbólico; de ahí que Baudrillard afirme que *“producir es materializar por la fuerza lo que es de otro orden, del orden del secreto y de la seducción”* (p. 37). Donde lo real es escandaloso,



sólido e impuesto, la seducción esgrime la ligereza y la reversibilidad del juego de las apariencias y los signos.

Como estrategia de las apariencias, la seducción no es tanto el espacio del deseo, como del juego, de los retos y las relaciones duales. No es del orden de la gestión productiva del goce propio de la civilización mercantil, porque un deseo cuya demanda ocurre en nombre de una ideología de libertad está tan enajenado como el deseo golpeado por la prohibición. Y así, se convierte, según Baudrillard, en *“un producto de extracción, producto tecnológico de una maquinaria de los cuerpos, de una logística de los placeres que va derecho a la meta y sólo encuentra su objeto muerto”* (1981, p. 25). A través de ese deseo esclavizado la sociedad actual, trata de promover una forma degradada de la seducción, como producto para lubricar las relaciones sociales. Pero la seducción originaria no puede satisfacerse con ese lugar alienado de un deseo erigido como principio de realidad en la sociedad de consumo.

La seducción no se abandera con una verdad a promover, imponer o producir; ella navega en la incesante reversibilidad de las apariencias y no requiere ser fundada, demostrada o justificada: sólo juega y desbarata los signos constitutivos de la realidad. A lo cierto y necesario, ella opone lo insoluble, lo incierto, la “catástrofe” en el sentido de las teorías del caos. Retomando la etimología de *seducere* (conducir, llevar aparte, desviar del camino), Baudrillard señala que *la seducción constituye una estrategia de desplazamiento, de desviación de la verdad. Si la seducción es aterradora y los sistemas tienden a excluirla o normalizarla (como se ha hecho con la locura), es según Baudrillard, porque la forma reversible prevalece sobre lo lineal, lo excluido, lo dominante, lo seductor y lo productivo* (1981, p. 22).

Esta voluntad de producirlo todo, de mostrar y demostrar, constituye una empresa de *“desublimación de las apariencias”* (1981, p.37), de desencanto de la realidad, donde todo se materializa bajo las especies más objetivas. Ello sólo puede ser represivo en el sentido del hombre unidimensional de Marcuse (1993) y contraproducente en el sentido de la némesis médica de Illich (2011); y terminará generando su propia herejía. La sobredeterminación elimina la consistencia de lo real y deja en su lugar una determinación mecánica, ciega y vacía. Se trata de una ilusión de plenitud, según sostiene Baudrillard, propia de *“cualquier discurso que crea en la transparencia”* como aquellos *“del discurso funcional, del discurso científico, de cualquier discurso de la verdad”* (1981, p.45). Y si el poder, la fuerza, la técnica logra seducir, es porque revelan su fragilidad, su reversibilidad a pesar de sí mismos y no porque expresen el dominio absoluto ni la plenitud del ser.

Baudrillard retoma el famoso cuento árabe que, como el Edipo de Sófocles, muestra que el esfuerzo propio por huir del destino es sólo para tejerlo sin saberlo. La muerte, que en esta historia representa el programa inexorable frente al cual toda escapatoria es vana, parece asombrada por ciertas circunstancias que se le escaparon pero que, a pesar de ello, llevaron a cabo su plan: *“Ni inconsciencia, ni metafísica, ni psicología en todo ello. Ni siquiera estrategia. La muerte no tiene un plan... podría haberse dejado de cumplir y, sin embargo, todo conserva la ligereza del azar, del gesto furtivo, del encuentro accidental, del signo ilegible. Así funciona la seducción...”* (1981, p. 71). Lo que seduce aquí es el signo sin razón que escapa a toda referencia y que constituye el poder de seducción, el *“poder del significante insignificante, del significante insensato”* (p. 72). Así está en la profecía autocumplida de Merton donde una señal vacía lanzada al aire, sin fundamento, contra toda lógica, puede trazar el camino hacia la realidad que anuncia... y así ocurre, para tomar un referente pedagógico bastante desgastado, en el “efecto Pígalión” de Rosenthal y Jacobson (1971).

De modo que la seducción no busca convencer ni persuadir, busca la complicidad secreta en el desvío de signos. No quiere demostrar nada, ni exhibir para hacer creer o producir, sólo se presenta como un artificio sin motivo; una circulación secreta que se comparte sin constituirse en una comunicación esotérica:



Por eso ni la magia ni la seducción son del orden del creer o del hacer creer, pues utilizan signos sin credibilidad, gestuales sin referencia, cuya lógica no es la de la mediación, sino la de la inmediatez de todo signo, cualquiera que sea. No hacen falta pruebas: cada uno sabe que el encanto reside en esta reverberación inmediata de los signos; no hay tiempo intermedio, tiempo legal del signo y de su desciframiento. Ni creer, ni hacer, ni querer, ni saber: las modalidades del discurso le son ajenas, así como la lógica distinta del enunciado y de la enunciación (1981, p. 73).

La seducción constituye, pues, un desafío lúdico, lanzado al otro y a uno mismo, para alejarse de la necesidad y del peso tranquilizador de los signos y volverse vulnerable. Seducir es exponerse: tanto seductor como seducido vagan al borde de un vertiginoso abismo donde todo puede disolverse. Esta relación dual no es del orden de un contrato donde todo está enumerado y definido; es del orden de un pacto, cuya permanencia no está garantizada: **"Seducir es fragilizar. Seducir es desfallecer. Esta fragilidad es la que ponemos en juego en la seducción y la que le proporciona su fuerza"** (1981, p. 79). Se podría, para ilustrar esta idea, decir que es aceptar ser falsable, no en el sentido de Popper de una afirmación que debe, para ser científica, exponerse a la refutación, sino en el sentido literal del término: para ser desviado de su verdad primaria.

De ahí que, en la seducción de Baudrillard "es menester que todo se responda mediante alusión sutil, y que todos los signos caigan en la trampa" (1981, p.97). Los signos sólo redoblan la seducción del seducido, donde él y el seductor se pierden. La seducción es la estrategia del espejo, no un reflejo terapéutico a la manera de Rogers (1978), sino un desdoblamiento cautivador y lúdico donde los dos miembros de la relación dual se embriagan. La seducción es una estrategia analógica que pretende relaciones oblicuas; no se basa en la lógica lineal de la distinción y la diferenciación utilizada para descifrar el mundo y darle un sentido operativo. Su objetivo no es desencantar el mundo ni hacerlo transparente, sino saborear ese más allá, siempre complejo y caótico, que le otorga su encanto e intensidad. Pero si bien no es lineal, la relación que establece la seducción no es por ello una afinidad mística que le permitiría al seducido fundirse con la realidad idolatrada. No lleva, según Baudrillard, "a una relación de fusión o de confusión (eso es la mística), sino a una relación dual" (1981, p.100), agonística, siempre teñida de sombras y equívocos, que no podría darse sin esa dimensión enigmática donde se despliega la auténtica libertad.

Si la seducción es del orden del juego, no se puede olvidar que no hay juego sin reglas. La regla, a diferencia de la ley, no ofrece una decodificación necesaria del universo, no tiene pretensión de universalidad, sólo es trivial. O se juega y se cumple la regla o no se juega. La regla nunca impone su hegemonía, pero cuando se entra en el juego ya no se trata de libertad, constricción o resignación. Como ejemplo, Baudrillard remite a un cuento de Borges, La lotería en Babilonia (1941), donde los juegos de azar se imponen como clave en el orden social de esa sociedad ficticia. ¿No es seductor participar en un juego, esotérico y sagrado, que de repente lo convierta a uno en alguien rico o notable, o que logre lo que desee? Se trata, al fin de cuentas, del albur, de la total indiferencia **"entre lo real real y lo real aleatorio"** (1981, p. 142).

Ciertamente, ese juego divertido y desafiante que refleja una relación especial propia de las sociedades míticas tiende a degradarse en el juego funcional propio de la sociedad actual. Hoy existe la terapia de juego, el juego-aprendizaje: "El juego, describe Baudrillard, se ha convertido en una 'función vital', una fase necesaria del desarrollo" (1981, p. 149). Se le asigna a un fin necesario y vital. Se ha convertido en objeto de un deseo, de una demanda de producción. Bajo esta forma ya no tiene nada de la "pasión por la ilusión" característica de la forma original de la seducción. La seducción se convierte así en una "seducción suave", difusa, psicologizada. Las masas alienadas de antaño con su conciencia mistificada se han convertido en las



masas seducidas por un deseo desviado de su verdad. La seducción suave y difusa ya no es ese juego mortal constitutivo de su forma inicial: no es más que un ejercicio de “lubricación” de las relaciones sociales con sus técnicas de manipulación, de persuasión gratificante de las relaciones. Como “valor de cambio” está en todas partes, desde lo pedagógico hasta lo político, y se confunde con todo.

Habiendo terminado de explorar las múltiples dimensiones del concepto de seducción en Baudrillard, se intentará ahora reducir esta multiplicidad de significados a unas pocas ideas orientadoras que sean transferibles y utilizables a nivel pedagógico.

La seducción como ruptura con la ideología de la producción.

Las ideas de Baudrillard arrojan luz sobre la tendencia actual a valorar lo productivo como un modo de relación social y a devaluar todo enfoque relacional diferente, como el que podría encarnar una relación de seducción. La ideología de la producción, surgida de la era burguesa, no se contenta con producir objetos de consumo, sino que somete toda la realidad a su proceso. Se impone como ley social: todo, no sólo se puede producir, sino que se debe producir.

Baudrillard va, desde la perspectiva de este análisis, más allá del análisis marxista clásico que sigue prisionero de esta ideología de la producción. Más allá de análisis sociológicos marxistas como el de Van Ussel (1974) quien mostró que la ética burguesa de la productividad y la competitividad habrían fomentado un cuerpo y un tipo de subjetividad [él no usa estas palabras, pero habla de un “**tipo humano totalmente inédito**” (p. 7)] subordinados a la disciplina laboral y a los requisitos del rendimiento económico propios de la sociedad industrial. Para Baudrillard, por el contrario, hay una desprivatización de lo interior controlada por la ideología productivista. La objetivación se ha convertido, según él, en el proceso por el cual la ideología dominante recupera elementos latentemente secretos como el deseo o la seducción. Recuperados, reorganizados por la ideología, que pierden todo carácter subversivo y cualquier dimensión libertaria para convertirse en un deseo de masas alienante donde se deleita una seducción funcional, como un efecto placebo. El auténtico proceso seductor será, pues, el arte de frustrar o de romper con el modo de producción relacional propio del neoliberalismo capitalista.

El análisis de Baudrillard arroja luz sobre el carácter acaparador de una forma de relacionarse centrado en la producción, en este sentido resulta fácil advertir que el universo educativo contemporáneo no se opone a esta ideología. Esa ambición cartesiana de convertirse en maestros “poseedores de la verdad” es propia de una cultura educativa que también simula. Al mismo tiempo que Paulo Freire (2005) denunciaba la pedagogía “bancaria” que esclaviza al alumno a ser un depositario de conocimientos, Iván Illich (2011), expresa su ácida crítica a la educación institucional; la institución escolar, dijo, pretende imponerse como la vía obligada para acceder a la realidad y a la verdad, convirtiéndose en el único lugar de producción de saberes.

Como “**Iglesia Universal de esta decadente cultura**” (Illich 2011, p. 184), constituye, una “industria del saber” que hace de la alienación un apresto para la vida al “**enseñar la necesidad de ser enseñado**” (p. 186) según un proceso concreto que presenta el aprendizaje como un conjunto de “**bienes de consumo**” (p. 165) producidos por la institución educativa y sólo por ella. En esta perspectiva, sólo puede haber un saber, impuesto y producido institucionalmente, que luego los estudiantes impondrán a otros: producción y reproducción del conocimiento. Illich compara la escuela con una “vaca sagrada”, pues sólo la escuela con sus procesos acredita las competencias adquiridas allí y desacredita aquellas que no se adquieren en su interior.



Ante esto, Chomsky (2003) señala que “el control del pensamiento es una industria próspera, ciertamente indispensable en una sociedad libre basada en el principio de decisión de la elite y en el respaldo o pasividad del público” (p. 58). Esa es una cuestión esencial para los que él llama “los ingenieros del consenso democrático” (p. 56): ¿Los gobiernos? ¿Los poderes económicos? ¿Las iglesias? ¿El profesorado? En cierta forma todos hacen parte de esa industria que quiere controlar el pensamiento.

Meirieu (1998), en consonancia con su principio de educabilidad, su pedagogía diferenciada y su maestro armado con “las paradojas de una acción sin objeto”, denuncia esta visión positivista y técnica mostrando que el mito de Frankenstein o el de Pigmalión brotan de modo inconsciente en los educadores. Sin rechazar la tarea científica en la educación, refuta su visión tecnicista: “no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos” (p. 139). Este autor considera que las relaciones han sido instrumentalizadas, y que cuando la transmisión cultural es sacrificada se obtienen adolescentes, sin pasado ni futuro, propensos a precipitarse en todo tipo de fundamentalismos para “quedar absorbidos por un ideal fusionario que les permita, por fin el existir dentro de un grupo y encontrar una identidad colectiva por medio de la renuncia a cualquier búsqueda de identidad social” (p. 27).

Zizek (1999) plantea que la actual sociedad de mercado (en apariencia no ideologizada), representa una ideología “que siempre es autorreferencial” y a ese nivel, debiera argumentarse y pensarse, de modo que se logren los cambios acertados para no terminar con el planeta y crear una sociedad más comprometida con el bienestar de todos. Si la economía se piensa como un “estado de cosas objetivo”, paralelo al paso del “ser” hacia el “tener” y la hegemonía de la imagen, entonces, la educación sólo podría responder al estado de cosas actual, siendo privados de la facultad de pensar en cambios y mejoras personales y sociales.

La ruptura con este modo de relación, subordinado a la ideología productivista, parece constituir, por tanto, una preocupación clave del discurso pedagógico actual. Esta preocupación por otro tipo de relación educativa abre una puerta a la seducción en la medida en que ésta busca revertir las relaciones centradas en la producción. La seducción no es la exhibición técnica de la verdad o del ser, sino, por el contrario, como se verá en lo que sigue, el abstraer algo en las cosas y en la verdad, manteniendo algo del secreto de la compleja realidad.

Cuando un docente se obsesiona en detallar objetivos, criterios, subcriterios, competencias y estándares de desempeño, se pierde en aras de la instrumentación y el rigor académico, en acciones mucho más complejas que el ejercicio mismo de aprender. Esa actitud, constituye una regresión infinita que impide captar la realidad. Los enfoques globales y psicolingüísticos sobre el aprendizaje inicial de la lectura constituyen una reacción contra aquel enfoque silábico demasiado obsesionado por el detalle y el desciframiento. La investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas también ha señalado que se aprende mucho mejor a vivir en otra lengua si no se analiza lo que se percibe “auditivamente”. De cierta manera, el enfoque mítico participativo, en el sentido de McLuhan (1969), o empático, como propone Rogers (1982), parecen mucho más efectivos.

Tochon y Houssaye han demostrado que la formación de maestros se enfrenta a problemas similares. Tochon (1989) señala que la formación de un maestro termina, de modo curioso, cuando comienza a adquirir experiencia; pero, sólo cuando tiene suficiente experiencia comienza a hacerse preguntas teóricas. Y Houssaye (1995), por su parte, denuncia la ilusión que existe en el “saber sobre el saber hacer”.



Hay, pues, en el discurso educativo cierta advertencia contra una transparencia-fusión que, bajo el pretexto de gestionar el proceso de evaluación del aprendizaje para ayudar al estudiante, lo aprisiona en una realidad funcional, única, que quiere silenciar todo lo demás y acabar con lo privado, con el juego de una membresía libre. La seducción rechaza esta transparencia sin riesgo, sin oscuridades.

Toda seducción se desgasta, tanto en el plano social como en el pedagógico; no pudiendo esperar, por tanto, reducirla a una receta técnica para reproducirla por siempre. En ese sentido, defraudará las expectativas de ciertos maestros que buscan técnicas milagrosas, siendo rechazada por no ser operativa. Pero ella existe en el campo educativo y ejerce su hechizo. Lo saben, quienes fueron estudiantes y los actuales aprendices también lo saben: ciertos cursos y maestros seducen y cautivan sin saber en realidad por qué. Querer a toda costa limitar dicha seducción a una técnica estereotipada reutilizable por cualquiera, es querer eternizarla, cuando lo que se necesita es más bien tratar de “domarla”, como al zorro del Principito. Es un poco como la experiencia estudiada por Tochon (1989): todos los esfuerzos por apropiarse de ella, eclipsando el tiempo del deambular experiencial, generan distancia de ella y sólo cuando ya no se busca, se posee y se conoce.

Si la seducción es un fenómeno evanescente, ¿significa que no hay nada que pueda circunscribirla? Si así fuera, ella sería aquello de lo que no se puede hablar. Sin embargo, se pueden esbozar sus contornos sin pretender una descripción operativa. De hecho, hay esfuerzos de racionalización que ayudan a darle una forma más precisa. Por ejemplo, los análisis sociológicos y educativos en torno al concepto de decisión, como la noción de “racionalidad limitada” del nobel de economía Herbert Simon (1972), los análisis de Crozier y Friedberg (1990) sobre el actor y el sistema, las consideraciones de Schön (1982, 1992) sobre el profesional reflexivo, la investigación de Tochon (1989) sobre la improvisación, el experto y el novato. Todos estos enfoques no contemplan una irracionalidad total en términos de la conducta humana sino una racionalidad parcial.

Schön (1986), por ejemplo, describe el comportamiento del profesional que reflexiona en y sobre la acción no como aquel técnico sometido a las instrucciones elaboradas por la ciencia “de las tierras altas”, sino como una improvisación reflexiva en un “terreno pantanoso”, improvisación a la vez intuitiva y racional, que valora más la relevancia que el rigor. Y la relevancia no está ligada a la capacidad de describir de antemano y con precisión la propia acción. Más bien procede de una integración intuitiva del proceso, guiada por el placer derivado de la acción relevante, como aquel que experimenta el tenista cuando siente que ha golpeado bien la pelota.

Schön, afirma que “**Cuando usamos un bastón para sondear un lugar, no nos concentramos en el bastón en nuestra mano, sino en las características del lugar, que descubrimos a través de esta sensación tácita**” (1986, p. 83). La lógica de la explicación, por tanto, no es la de la acción; pero si bien no deben confundirse, esto no significa que la primera no tenga influencia sobre la segunda. El practicante reflexivo usa ambas en un juego entre un conocimiento tácito, espontáneo y este mismo saber reflejado en y durante la acción.

En este sentido, Schön sostiene que hay un aspecto tanto predecible como impredecible en la reflexión sobre la acción, en una dinámica viva que el saber intuitivo puede iluminar y modificar, señalando además que dicho saber intuitivo es conservador, y corre el riesgo de quedar atrapado en una imagen de experticia técnica que lo empujará a volverse insensible a las distorsiones e incertidumbres de la acción y a ignorarlas mientras practica la desatención selectiva. Es aquí donde la reflexión sobre la acción espontánea en y durante la acción puede agudizar la sensibilidad y deshacer esta tentación de percibir la realidad a lo Procusto, es decir ajustándola a la mirada.



¿Qué paralelo es posible de trazar entre las consideraciones de Schön y su relación con la seducción? La seducción pedagógica no es del orden del rigor propio de la racionalidad técnica; es del orden de una racionalidad limitada que expresa la relevancia de lo evolutivo, intuitivo y reflexivo, que corrige e improvisa según los cambios de los signos relacionales. Estas nociones de pertinencia, práctica reflexiva e improvisación parecen estar en el centro del pensamiento pedagógico actual. Gauthier y Tardif (1994) sostienen que la pedagogía encontró su primer fundamento en Dios, lo que bien ilustra la educación sistematizada por los religiosos. Luego lo trasladó a la ciencia, una nueva divinidad con su mito de la racionalidad técnica, para considerar en la actualidad un fundamento más matizado en el campo del practicante reflexivo y la racionalidad parcial que éste actualiza. La seducción, por su parte, rechaza también el encierro en los dos primeros órdenes, el de Dios y el de una ciencia percibida como única relación con el mundo. No puede adherirse a un orden que pretende ser el absoluto, la totalidad, siendo para ella todo reversible.

“La realidad sólo es llamativa cuando nuestra identidad se pierde en ella” (Baudrillard 1981, p. 89). Seducir es, pues, invitar al otro a alejarse de los caminos que conducen a verdades tranquilizadoras, a perderse en un mundo donde lo que está en juego ya no es la verdad y su promesa de plenitud ontológica, sino el juego imaginario de las apariencias donde puede deshacerse del peso de la realidad. En este juego, ya no se trata de la lógica lineal que tan a menudo se usa para descifrar el mundo. No hace falta esta lógica en un mundo donde la seducción pertenece a la inmediatez de los signos. Seducir no es convencer, es buscar complicidad.

Esa complicidad no se rige por las leyes; sólo hay reglas tácitas con las que estamos de acuerdo para que el juego pueda jugarse y si no las queremos basta no jugar. El juego es objeto de un pacto tácito y no de un contrato formal; no requiere prueba textual de obediencia ni asistencia. No hay sanción por salirse del juego. La regla sólo establece los rituales sin los cuales el juego no sería; el juego sigue siendo una relación dual que se puede deshacer. Seducir es una invitación a jugar con reglas, puramente rituales, que no tienen necesidad ontológica. Una vez en el juego, todos se convierten en jugadores dentro de esta reverberación infinita de signos, y lo que los une y los seduce, es el ritual del juego y la pasión que despierta. Claro que hay un líder del juego, pero el límite entre líder y liderado es fluido, porque la relación de seducción siempre es agonista y no es la disolución del seducido en la realidad del líder. La seducción, para Baudrillard, no es una relación ni fusional ni confusional, es un desafío al otro para alejarse de una verdad totalitaria. Si constituye un desafío para el otro, es porque es libertad inicial, pero en cuanto los jugadores entran en el juego, ya no se trata de libertad sino de pasión por el juego.

En el plano pedagógico, se acostumbra a hablar del “contrato pedagógico” cuyo interés es neutralizar la arbitrariedad, tanto del maestro como del aprendiz, para generar una relación unívoca, seria, responsable de la ley y sus consecuencias. La seducción, por el contrario, aunque se refiera a lo educativo, cae por debajo del contrato. Como la retórica para Perelman (1952), cuyo impacto es del orden del “hecho” y no del “derecho”, la seducción no reside en un universo que pretende borrar el poder de reversibilidad de los signos. Seducir significa mantener una relación tácita de tipo pactado, más secreta que explícita, más cómplice que oficial, siendo siempre reversible y frágil. Seducir es invitar a este juego de desplazamiento de los signos de lo real. Las metáforas de Schön, según Tremmel (1993), decepcionan a los analistas; incluso quienes se adhieren a sus ideas recaen en una visión lineal al prescribir su programa educativo de práctica reflexiva. Schön, describe el trabajo del alumno y del profesor como una estructura danzante y compleja en la que se dibujan roles y modelos en mundos virtuales y reales. Nunca prescribe soluciones o certezas sino paradojas.



Referirse a la complicidad del otro y no sólo a las balizas tranquilizadoras del contrato es realizar una acción arriesgada, es aceptar la paradoja inherente a la educación que a Meirieu (2013) le gusta recordar a menudo: apostar por el otro sin garantía objetiva. Hay un espacio ambiguo y paradójico, en el que ocurre el quehacer educativo. Houssaye (1995) habla de este espacio como de una “brecha” o “falla” entre teoría y práctica, que genera y nutre la pedagogía, pero también, agrega la seducción. Si la pedagogía reside en este vacío que ninguna teoría de la práctica educativa puede llenar, es este vacío, dice Houssaye, el que permite que lo pedagógico (y, a mi modo de ver, lo seductor) surja. De hecho, ninguna teoría de la práctica puede convertirse en práctica en sí misma.

Generar saber sobre el hacer conduce, de hecho, a un saber sobre el saber hacer, por lo tanto, a una persistente distancia entre la teoría y el desafío existencial de la acción con toda la inmediatez que ello conlleva. La producción de saber pedagógico, por lo tanto, nunca puede volverse pedagógica en sí misma, así como la producción de saber sobre la seducción no genera el proceso seductor concreto. Sin embargo, es esta ilusión, dice Houssaye, la que alimenta el discurso de las ciencias de la educación. Que un estudiante mencione que cierta introducción teórica a la metacognición le permitió saber lo que estaba haciendo y ser más eficiente, no garantiza que dicho conocimiento gestione su práctica diaria con eficacia; él conoce la letra, el discurso teórico pero ¿su acción real refleja de hecho este saber? Esa es la vieja pregunta del Protágoras de Platón: ¿se puede enseñar la virtud? ¿Sí esta última no puede ser transmisible a través del conocimiento, podría, por los efectos seductores del lenguaje, incitar a su juego? ¿No es acaso la naturaleza de la seducción invitar al juego del saber para no unirse al significado etimológico de la palabra escuela?

Pero ¿qué es lo que en últimas instancias seduce?, a esta pregunta Baudrillard respondería: el poder del significativo insignificante, lo que parece sin razón, lo paradójico, lo no utilitario y que le lanza un desafío lúdico al arraigo en el ser, a la rutinaria sujeción a la realidad. ¿No se encuentra aquí uno de los aspectos del oficio de maestro? (Meirieu, 2013; Serres, 1991), invitar al otro a perderse para intentar construir un nosotros? ¿No es esa actividad sin faro lo que podría ser una auténtica relación de seducción?

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Puede parecer arcaico hablar de seducción, sin embargo, ella alimenta la vida diaria, pues no se puede olvidar que educar es “sacar a la luz de dentro de uno mismo y seducir es llevarlo de una a otra parte. **“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)** (Juliao Vargas 2023, p. 97).

Desde aquí, Windisch (1982) indica que lo que le otorga fuerza a un discurso social, lo que lo hace atractivo, no son los temas objetivos sino lo que afecta la forma de percibir, conocer o sentir la realidad social. La lógica racional y deductiva no siempre moviliza; son las otras lógicas (simbólica, representativa, afectiva), presentes en los procesos de seducción, las que suelen tener mayor impacto. Mientras más quiere imponerse la razón, más despierta la búsqueda de los mundos oscuros del deseo. Por eso, en las películas de ficción cuyo tema es la educación (como la Sociedad de los poetas muertos o Entre los muros), el aula se presenta a menudo como un lugar de seducción: el maestro se enfrenta a una clase difícil que debe ser conquistada y domada. Diversos medios de



seducción le permitirán afrontar y poner en marcha la dinámica de aprendizaje y enseñanza. Por lo que no es posible prescindir del rol que desempeña la seducción en el proceso educativo.

La relación de seducción parece cruzarse con el discurso pedagógico, pero ¿es de verdad un elemento relevante en la transmisión de los saberes? No se puede olvidar que el propósito de la educación es conducir a las personas; seducir también es conducir, pero por "caminos indirectos". La seducción pedagógica pretende encaminar, pero mediante desvíos, incluyendo la ruta de lo afectivo en la relación maestro-aprendiz.

Tras sondear la lexicografía de la palabra seducción, y constatar su polisemia, sus connotaciones duales, negativas y positivas, conviene determinar la percepción social sobre este término. En cuyo caso, este término sigue siendo difícil de definir con claridad, sobre todo porque perturba y fascina al mismo tiempo. La etiqueta negativa de la seducción es un poco más fuerte en los maestros de primaria y se va reduciendo en los profesores de bachillerato y universidad, pero en general los educadores se muestran cautelosos, negándose a dejarse llevar por el vértigo que esta palabra despierta. Para los no docentes los significados abarcan desde el universo de la magia y el encanto hasta la violencia del poder, pasando por el señuelo, el cine, la mentira y la falsedad.

Ascendiendo en la jerarquía de los niveles escolares, se constata también el surgimiento paulatino de la idea de cierta seducción "inteligente" propia de ciertos maestros. Estudiantes universitarios plantean su necesidad subrayando también sus límites. Un maestro, dice alguno, es 25% de conocimiento y 75% de actuación!, pero puede convertirse en "abuso de poder", señala otro e incluso reflejar "cierta incompetencia oculta". En general, la presencia consentida de la seducción avergüenza. Pero realidad o fantasía, acontecimiento o

construcción posterior, la seducción es un hecho ineludible en la historia de todos, incluyendo el proceso educativo.

Esta sublimación de la búsqueda original permanecerá siempre teñida por la carencia, por la incapacidad de conocer para siempre el fondo del deseo del otro y de satisfacer el propio deseo. Pero es esta sublimación la que permitirá aceptar en cierta medida esta privación irremediable como componente inherente de la verdad. Esta sed de conocimiento puede estratificarse en "prótesis intelectuales", hundiéndose en la pérdida del sentido del saber para no ser más que un mecanismo de defensa.

El peligro del maestro-seducador es no hacer su trabajo como un distanciamiento que permita que el aprendiz-seducido y el seductor se desencadenen para que el gusto por el saber se independice de quien lo ofrece. No se debe olvidar que educar es emancipar, sacar lo mejor que un sujeto posee y que aún desconoce; es ayudar a que alguien se convierta en persona, consiguiendo su mayor plenitud posible y que se manifieste como tal ante los otros; pero asimismo es socializar a esa persona, integrándola, seduciéndola con valores y patrimonios perdurables, para que no sea un excluido social (Juliao Vargas, 2023). La dificultad del proceso educativo residiría en el hecho de que esta seducción se establece sin ser uno consciente de ella, de ahí la necesidad de formar maestros para ello, de modo que la lucidez prevalezca sobre el engaño mutuo. En estos tiempos, mientras algunos ponen el énfasis en las disciplinas, los saberes y las competencias, y otros proclaman la necesidad de la profesionalización y otros alburas pedagógicos, ¿no será mejor enfocarse en lo que constituye la esencia de este difícil pero necesario oficio de maestro: la capacidad de seducción? (Juliao Vargas, 2011).

¿No es entonces normal, en un sistema educativo que encarga al maestro transmitir conocimientos de forma pura, que la seducción,

tan viciada de tabúes y tan denigrada socialmente, sea utilizada como estrategia de lo imposible para conjurar los miedos que acechan la relación pedagógica? Retomando cierta afirmación de Ardoino en Educación y Relaciones (1980) que pide a los maestros que asuman la paradoja de "*instituir, en su acción misma, el principio de su desaparición*", señalo que nunca perdamos de vista que el maestro sólo es un "sujeto de transición" hacia el saber, que debe poner en marcha "un trabajo de duelo sobre su persona y no sobre el conocimiento que posee" (p. 291).

Seducir finalmente no es una solución fácil. No se trata de complacer para ocultar los vacíos de

la cultura o desconocimiento de los procesos educativos. No se trata de la seducción blanda y degenerada que constituye más un efecto de lubricación de las relaciones sociales, sino de una auténtica fascinación. Se trata de dominar los saberes disciplinarios y de jugar con múltiples signos reversibles. Es manifestar una experiencia, un saber hacer (Tochon 1989) lo que da esa distancia lúdica necesaria para tomar en cuenta al otro y reajustarse a la relación. Es el signo de un profesional reflexivo en el sentido de Schön (1982); se trata de la astuta Metis griega (en griego antiguo es consejo, truco) aquella titánide y oceánide que personificaba la prudencia y, en sentido negativo, la perfidia: un símbolo del poder de la creación.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction a une analyse plurielle des situations educatives*. Gauthier-Villars
- Astolfi, J-P. (1994). "Évaluer oui, mais pas trop". *Pédagogie collégiale*, 8(1). <https://es.scribd.com/document/420855625/Astolfi-jean-pierre-Evaluer-Oui-Mais-Pas-Trop>
- Baudrillard, J. (1981). *De la seducción*. Cátedra.
- Chomsky, N. (2003). *Piratas y emperadores*. Ediciones B.S.A.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Houssaye, J. (1995). "Une illusion pédagogique?". *Cahiers pédagogiques*, no 334, mai.
- Illich, I. (2011). "La sociedad desescolarizada" y "Némesis médica" en Obras Reunidas I. FCE.
- Juliao Vargas, C.G. (2011). El imposible, pero necesario, oficio de maestro. *Revista Interacción* 53. <https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/el-imposible-pero-necesario-oficio-de-maestro>



- Juliao Vargas, C.G. (2023). Otra mirada sobre la acción educativa: Entre seducción, conversión, subversión y perversión. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 5(1), 93-112. <https://doi.org/10.22320/reined.v5i1.6240>
- McLuhan, M. (1969). "L'avenir de l'éducation" en *Mutations 1990*. HMH.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Planeta-Agostini.
- Meirieu, Ph. (2013). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Perelman, Ch. (1952). *Rhétorique et philosophie. Pour une théorie de l'argumentation en philosophie*. P.U.F
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Rogers, C. (1978). *Orientación Psicológica y Psicoterapia*. Narcea.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1971). *Pygmalion a l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. (1986). "Vers une nouvelle épistémologie de la profession face à la crise du savoir professionnel". En Thomas, A. y Ploman, E. (dir). *Savoir et développement: une nouvelle perspective mondiale*, p.66-93. Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Éditions Bourln.
- Simon, H.A. (1972). "Theories of Bounded Rationality". En: McGuire, C.B. y Redner, R. (eds.). *Decisions and Organization* (pp. 181-176). North-Holland Publishing Co.
- Tillería, L. (2019). "Baudrillard. Filosofía de la seducción". *Humanidades* 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/h.v9i2.37516>
- Tochon, F. (1989). *L'improvisation bien planifiée*. Éditions St. Boniface.
- Tremmel, R. (1993). "Zen and the Art of Reflexive Practice. Teacher Education". En *Harvard Educational Review*, 63(4). <https://doi.org/10.17763/haer.63.4.m42704n778561176>
- Ussel, J. (1974). *La represión sexual*. Roca.
- Windisch, U. (1982). *Pensée sociale, langage en usage et logiques autres*. L'Age d'Homme.
- Zizek, S. (1999). *Dije economía política, estúpido* <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/epistemologia/Lineadetiempo/Documentos/zizek/dije-economia-politica-estupido.html>