



Nómadas
ISSN: 0121-7550
Universidad Central

Sklar, Carlos
Educar en épocas de aceleración e innovación
Nómadas, núm. 49, 2018, Julio-Diciembre, pp. 13-25
Universidad Central

DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a1>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105163362002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Educación en épocas de aceleración e innovación

*Educar em tempos de
aceleração e inovação*

*Educating in fast
times and innovation*

Carlos Skliar*

DOI: 10.30578/nomadas.n49a1

El presente artículo discute la relación entre época y educación, enfatizando la pregunta acerca de si es necesaria e imprescindible una transparencia o identidad entre las características atribuibles a nuestro tiempo y aquello que la educación debe o no asumir como virtud propia. Para ello, se pone en juego la controversia entre la idea de escuela como *scholé* (tiempo de detención, tiempo libre) y la idea de escuela como preparación para el mundo del trabajo.

Palabras clave: época, aceleración, innovación, comunicación, tiempo libre, educación.

Este artigo discute a relação entre tempo e educação, enfatizando a questão de saber se a transparência ou identidade é necessária e essencial entre as características atribuíveis ao nosso tempo e o que a educação deve ou não assumir como sua própria virtude. Para isso, a polêmica entre a ideia de escola como scholé (tempo de detenção, tempo livre) e a ideia de escola como preparação para o mundo do trabalho está em jogo.

Palavras-chave: época, aceleração, inovação, comunicação, tempo livre, educação.

This article deals with the relationship between eras and education, emphasizing the question of whether transparency or identity are necessary and essential among the attributable characteristics to our current time and what education should or should not assume as its own. Therefore, the controversy between the idea of school as scholé (time of stoppage, free time) and the idea of school as preparation for the world of work are at stake.

Key words: era, acceleration, innovation, communication, free time, education.

* Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Iicsal, Flacso), Buenos Aires (Argentina). Doctor en Fonología y estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y por la Universidad de Barcelona, España. E-mail: skliar@flacso.org

original recibido: 30/07/2018
aceptado: 15/09/2018

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 13~25

Introducción

Las ideas de *época* y de *procesos formativos* van de la mano, a veces de un modo explícito, transparente, directo (a una época determinada le corresponde una concepción formativa específica), y otras veces de modo caótico y desordenado. En estos tiempos en que buena parte de los estudios del campo de la filosofía y de la política sugieren que habitamos una época de aceleración, pura innovación y comunicación efectiva y eficaz, valdría la pena detenerse a pensar si los conceptos de formación deben o no acompañar o reflejar tales atributos.

De hecho, en cada época hay un susurro, un murmullo, un grito o un aullido que cuenta la experiencia singular de los individuos con su tiempo, con el tiempo que pasa y con el tiempo que les pasa. Experimentos cronológicos del tiempo con los cuerpos y las experiencias subjetivas de los cuerpos con el tiempo.

Cada época sugiere nombres o metáforas para ser narrada, modos de escribir o leer sobre las alegrías y latigazos en la espalda donde se tallan los padecimientos y las bienaventuranzas individuales; formas puntuales de conversación, de expresión oral, escrita y leída, de comunicación, y también figuras extremas de silenciamiento, de presidios o de liberación y rebelión.

En cada época hay, como decía Herta Müller (2011), personas que permanecen o resultan intactas, dañadas y rotas; individuos anónimos o cuerpos expuestos a las redenciones, las masacres o las salvaguardas; modos de gritar o de callarse, de congregarse o de aislarse, de pensar, de hacer humor, de amar, de perdurar, de envejecer y morir.

A cada época le corresponde un modo peculiar, plural y multiforme de decirse y desdecirse. Las épocas

no son otra cosa, al fin y al cabo, que esfuerzos desmesurados por percibir la relación con el mundo y de vivir en éste, como se pueda o como se quiera –según la buena o mala suerte que se nos asigne o se presuma– en la experiencia de una duración del tiempo que siempre resultará incógnita.

La cuestión está en saber, entonces, si existe la capacidad –o la virtud, o la creencia– de encontrar un sentido al mundo y a la existencia, si podemos o no abandonarnos y ahondarnos en éste, o si la incapacidad está definida y determinada por su propio sinsentido.

Si vivir supone saber qué es la vida presente, si habitar un mundo es saber qué es el mundo actual y qué hacer con éste, resta saber si es posible nutrirnos de otra época –o de más de una época–, alejarnos de las fronteras estrechas que se nos asignan, para ser así seres contemporáneos tan ávidos como sufrientes como los de otros tiempos.

El término *época*, por cierto, no deviene de una percepción natural del tiempo sino naturalizada y responde, nada más ni nada menos, que a una convención pronta a acatarse o desobedecerse, uno de los tantos artificios humanos que se utiliza para comprenderse a sí mismo y a la propia historicidad y que, por lo tanto, posee tanto aciertos como vulnerabilidades: después de todo hablamos sobre una época que nos habla, leemos acerca de una época que nos lee, pensamos mientras somos pensados, gozamos o padecemos de una época que inventa o fabrica modos de hacernos gozar o padecer, pasamos el tiempo mientras el tiempo nos pasa.

Pareciera ser que narramos una época –la que nos toca– en los límites mismos de su lenguaje, lo que nos hace ser, estar, hacer y decir en una condición paradójal

sin fin: la palabra que representa el confín de su propia potencia y ambigüedad.

Un recorrido por cierta literatura sugiere que esta época puede describirse en términos de comunicación-conexión, aceleración voraz e innovación permanente. Quizá esta descripción no sea otra cosa que el exilio forzado de la contemporaneidad: el abandono paulatino de la angustia existencial –individual y colectiva– en pos de una cierta satisfacción inmediata y fugaz, que no logra nunca apaciguar la condición primera de la humanidad, su soledad, ni su desenlace ulterior, nuestra inefable mortalidad.

En medio de la batalla entre el sosiego pueril y el desasosiego extremo parece haberse perdido ese cierto hilo invisible que daba sentido a la existencia en comunidad –un hilo siempre frágil, siempre precario, siempre caótico–: la experiencia no banal del tiempo o, para mejor decir, la experiencia del riesgo en la percepción y filiación del tiempo a lo largo de las distintas generaciones.

Pero, claro está, existe además la rebeldía del tiempo, salirse de época o reinterpretarla de un modo completamente distinto, quitarse de la secuencia estipulada, no ser transparentes o idénticos en relación con la temporalidad que discurre, no ajustarse a las instituciones tradicionales ni a sus prácticas habituales; pertenecer sí al tiempo presente, pero sin coincidir exactamente con éste; de lo que se trataría, en fin, no es solamente de un ser-de-época o de un ser-en-época, sino también de un gesto capaz de contemporaneidad. En palabras de Agamben:

Pertenece realmente a su tiempo, es verdaderamente contemporáneo, aquel que no coincide perfectamente con éste ni se adecua a sus pretensiones y es por ende, en ese sentido, inactual; pero, justamente por eso, a partir de ese alejamiento y ese anacronismo, es más capaz que los otros de percibir y aprehender su tiempo. (2010: 24)

Coincidir del todo con una época, esto es: ser transparente a ésta, amarrarse a los designios del actual presente, impide al individuo su soberanía, su huida y su desacuerdo; ese ser permanece quieto y engeguecido por las demasiadas luces que la permanencia de lo nuevo, de la novedad, insiste en sobreponer a otros instantes anteriores, y que lo obnubila sin poder ver las tinieblas en las que uno se encuentra en cada época:

Contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no sus luces, sino sus sombras. Todos los tiempos son, para quien experimenta su contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es quien sabe ver esa sombra, quien está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente. (2010: 25)

La contemporaneidad a la que alude Agamben supone una relación singular con el propio tiempo, al cual se adhiere pero también del cual toma distancia; una que no es de soberbia, ni de jerarquía, ni de alturas, pero sí de cierto anacronismo y de mirada cambiante, casi nómade, en un movimiento que se desprende hacia varias direcciones quitándose del punto fijo, obsesivo y estrecho de la luminosidad aparente y seductora del aquí y ahora.

Todo es cuestión de *epojé*, no de época, diría cierta filosofía. *Epojé*, en el sentido de poner entre paréntesis, de hacer distancia o de ser capaz de una detención, incluso el gesto de quitarse de las preocupaciones reconcentradas y adustas, quizá para volver a éstas de otro modo, con otro vínculo temporal, con otras palabras.

La expresión *epojé*, como se sabe, proviene de los escépticos griegos y sugiere, de acuerdo con Sloterdijk: “[...] la postura de abstinencia de juicio que ellos recomendaban; más exactamente: el arte de permanecer en suspenso entre las doctrinas de las escuelas establecidas” (2013: 37). Para el filósofo alemán *epojé* significa, históricamente, un corte que origina una distancia, y cuya consecuencia anula la continuidad estrecha entre sucesos anteriores y posteriores.

¿Qué corte, qué fisura, qué hendidura es posible en esta época? ¿Qué distancia permite tomar esta época a los individuos y a las comunidades? ¿Acaso es ésta una época que da paso al corte y a la distancia? ¿Y qué vendrá después, si es que habrá un después?

Aceleración, innovación, comunicación eficaz

Lejos de nosotros, inaudibles o incomprensibles, han quedado las innúmeras ideas de temporalidad que las ciencias y las artes han puesto y repuesto para pensar cada época, ahora en apariencia insustanciales, para advertir las rarísimas turbulencias del presente y tomar distancia de éstas: ni la continuidad o la discontinui-

dad, ni la unicidad o la disyunción, ni el espasmo o la meseta, ni las líneas o las espirales. Ninguna imagen parece acercarse siquiera a componer con nitidez el cuadro de la velocidad y la urgencia en el que vivimos; la velocidad es tanta que lo dicho no permanece, las palabras que describen la celeridad se han vuelto evanescentes, ningún concepto parece alcanzar y apresar el movimiento continuamente disparatado, todo impide la pausa, hace zozobrar la calma, exige no perder el tiempo y destruye la maravillosa utilidad de lo inútil.

Y es que quizá a diferencia de otras épocas, ésta carga con el significado de una transición especulativa cuya conclusión parece estar fuera del alcance de nuestro entendimiento: una suerte de infinitos paréntesis, uno dentro del otro, acude ingenuamente a nuestra ilusión de pensar el tiempo que nos toca vivir, cuyos objetos y espacios a punto de culminar se presentan otra vez bajo la lógica de la novedad, y la novedad se traviste de actualidad, y la actualidad está disfrazada de información, y la información se disgrega y evapora apenas suelta, conocida e identificada.

La aceleración por sí misma es el motivo que inspira a crear una fuente inagotable de ideas sobre un individuo abundante-carente actual, el tiempo saturado de trabajo o falta de trabajo en el que vivimos, la ilusión-desilusión de conectividad-comunicación, y sobre cómo adaptarnos a todo ello bajo una atmósfera de curiosa y contradictoria felicidad que nos es requerida desde las pantallas y las marquesinas.

De la falta o frustración de realización hemos pasado a la imposición de una autorrealización en la que sólo sobreviven aquellos capaces de ser emprendedores de sí mismos –y ya incapaces de *epojé*–, creando un tendal de individuos desorientados, enfermos y somnolientos que no alcanzan la velocidad del tiempo exigido para ser seres de época.

Ya no hay posibilidad de recluirse sino, algo bien distinto, de ni siquiera ser expulsados y refugiados fuera de la rueda, como si en vez de individuos alienados se tratara ahora de seres que sólo pueden ser una mera continuidad de sí mismos:

Cuando falta la intermediación, el conjunto avasalla al individuo. El poder tiene que recurrir aquí a prohibiciones o a mandatos. En tal caso, el conjunto se continúa en el

individuo solo por medio de la coerción. Por el contrario, con una intermediación intensa se produce una formación de continuidad sin coerción, pues el individuo experimenta el conjunto como si fuera su destinación propia. (Han, 2018: 37)

La aceleración del tiempo, la aceleración humana del hámster o la *hamsterización* de lo humano, esa designación de temporalidad que se vuelve metáfora cruda, casi despojada de atributos, una metáfora literal si se nos permite la expresión contradictoria: la prisa, la urgencia, la ocupación del tiempo, son apenas detalles de un tiempo apurado que se nos presenta, en el mejor de los casos, como compensación al cansancio, y fundamentalmente, como el remedio a la mala pereza y a la maldita pérdida del tiempo, pues lo que vale, lo único que tiene valor en sí, es la aceleración por sí misma.

Un tiempo voraz que determina, desde la niñez misma, el imperativo rápido hacia un estado de suelta realización autoperonal, condenando a los individuos al esfuerzo y al sacrificio, aunque matizada siempre con una extraña sonrisa congelada.

El escenario de la aceleración puede describirse del siguiente modo: una flecha sinsentido, cuya dirección apunta hacia un estado de lucidez o luminosidad permanente, atento, focalizado, puntual, que no pierde tiempo en acciones o gestos desprovistos de provecho o utilidad, y a través del cual ya no cuenta tanto el consumo o la productividad –pero cuyo valor sigue estando activo–, sino más bien en el carácter comunicativo de los objetos preciados. Y es que ya no alcanza con comprar o consumir la novedad, hay que consumir y comprar una novedad que, a su vez, comunica permanentemente.

La estrategia es sutil pero al mismo tiempo evidente: el consumo provoca un cierto grado de satisfacción y, por lo tanto, acaba en un determinado punto como deseo; pero la comunicación sobre el consumo permanece y continúa, no finaliza con la compra ni el consumo del objeto nuevo, nunca se acaba. Se trata de una temporalidad absoluta, sin piedad para con los débiles, que no perdona la fragilidad, y en la cual todo reposo o descanso se vuelve superfluo o, para mejor decir, inconveniente. No hace falta dormir, menos descansar y ni siquiera es apropiado soñar.



■ XXIV Encuentro nacional de la juventud, 2017 | Colectivos y organizaciones varios

La línea habitual que distinguía con nitidez el tiempo alternado entre el trabajo y el tiempo de no trabajo se diluye hasta desaparecer. El trabajo lo es todo, siempre, como lo afirma Crary: “En relación con el trabajo, propone como posible e, incluso, normal, la idea de trabajar sin pausa, sin límites. Está en la línea con lo que es inanimado, inerte o lo que no envejece” (2015: 21). Lo normal o habitual sería, entonces, erradicar las pausas, apartar lo frágil, estar atentos todo el tiempo –y, para ello, servirse de la inmensa variación de medicamentos disponibles para tal fin–, trabajar como única forma de autorrealización, aunque ello no sea posible –ni muchas veces deseable–.

El sueño, o la ensoñación, ya no sería ni compensatorio de las actividades del día, no cumpliría con las funciones de recuperación de la energía desgastada o malgastada por el trabajo, menos un hecho natural. Ya no vivimos siquiera en una época de *on-off* (encendido-apagado) sino, a semejanza de las máquinas, un tiempo de *sleep mode*:

La idea de un aparato en un estado de reposo pero todavía alerta transforma el sentido más amplio del sueño en una condición en la cual la operatividad

y el acceso están simplemente diferidos o disminuidos. Se sustituye la lógica del apagado-encendido, de manera tal que nada está del todo “apagado” y no hay nunca un estado real de descanso. (Crary, 2015: 24)

Pues la desaceleración ya no parece ser suficiente, ni tampoco una cierta lentitud complaciente sería la respuesta. Ni siquiera el rechazo a la urgencia en términos de confrontación u oposición que deja de lado la militancia de otro tiempo igualmente desaforado, de prisa. Porque la desaceleración es una utopía vacía, cansada y exhausta, un límite que tiene que ver más bien con los ciclos de vida y no con los avatares coyunturales del mundo. La lentitud se arroga a sí misma un ritmo menor pero siempre presente en el interior de la misma trayectoria y siguiendo idéntico camino, porque responder con prisa es una vociferación mediática que no hace más que duplicar el abismo y reduplicarnos a nosotros mismos.

La única rebelión que pareciera ser capaz de quitarse de la aceleración sería, tal vez, el salirse del tiempo, del tiempo utilitario, el quitarse de la agonía impracticable de la autorrealización, abandonar la orgía de ruidos constantes para crear, así, infinitos instantes de otro tiempo, uno en apariencia inútil, sin provecho, un devenir porque sí, para nada, detenido, sin novedades a la vista. La novedad es aquello que entierra lo recién presente en un pasado brumoso, amnésico. Lo que acaba de suceder o se transforma en suceso rápidamente difundido o se hunde en el pantano borroso de lo que ya pasó y es pasado lejano, inaccesible a la mente o sólo disponible en los motores de búsqueda.

Para escabullirse de la velocidad hay que aventurarse a enfrentar el tiempo mismo: detener su curso. Esto sólo puede lograrse mediante el instante, una experiencia que consiste en la suspensión del flujo temporal. El instante es un no-tiempo: un parpadeo durante el cual



■ Interculturalidad, para respetar y cuidar la vida, 2017 | ENDEPA

sentimos que los minutos y las horas no transcurren. Es un tiempo fuera del tiempo. (Crary, 2015: 14)

Detención, pereza y tiempo libre

Frente al repetido panorama del hartazgo, el trabajo no formativo, la ilusión de comunicación-conexión efectiva y efectista a toda hora, la productividad de las veinticuatro horas siete días a la semana, no parecen caber muchas opciones de rebeldía o de sobrevida: el tiempo no solamente corre, atropella y mata enseguida; los carentes suelen desear la abundancia y los abundantes mayor abundancia; la lentitud insiste en recuperar su aliento de aceleración; las pantallas ganan la batalla del predominio audiovisual efímero por sobre la narración imperecedera.

Los niños suelen crecer a toda prisa, la adultización ocurre cada vez más rápido, y los adultos se dejan sedu-

cir por la juvenilización triunfante. No hay diferencias, sino una igualdad congelada, como un témpano hundido en un mar siempre oscuro: cuerpos, vestimentas, tecnologías se comparten entre generaciones y no existe casi controversia ni alteridad; la aceleración ha reunido a las familias en torno de la conectividad y los centros comerciales, o las abandona, disgregando comunidades enteras, en los suburbios cargados de miseria y de publicidades humillantes e hipócritas.

Sin embargo, podemos preguntarnos largamente: ¿se narra aquí la propiedad que pertenece intrínsecamente a una época, o se narra la relación de una forma de sujeto particular con su tiempo? ¿Se describe el modo en que un tiempo pasa –duración, medición– o bien aquello que pasa dentro del tiempo, su experiencia, es decir, la temporalidad –su transcurrir, su devenir–? ¿Es la desaceleración un tiempo de descanso, tiempo de creación, de pensamiento, o simplemente tiempo excedente, sobrante, de fatiga, de cansancio? ¿Tiempo íntimo, privado, o tiempo político, público? ¿Y puede acaso comprenderse el ansiado tiempo libre fuera de la oposición con su aliado y enemigo constante: el tiempo del trabajo?

No se trata tanto del detalle de una evolución histórica del concepto de *tiempo*, sino intentar comprender el pasaje por ese umbral álgido de la vida entre tiempo libre y tiempo de trabajo; para decirlo de otro modo: la posibilidad o no de optar, todavía, por disponer de más tiempo libre para la formación –de cuerpo y alma–, en oposición a asumir más y más horas de trabajo; tomar o no alguna decisión a propósito de si venimos al mundo para sufrir o para recrearnos.

Exactamente de estas cuestiones trata el primer párrafo con el que comienza *Le droit a la paresse* (*El derecho a la pereza*) escrito en 1880 por Paul Laforgue, una refutación contra el derecho al trabajo, que apareció por primera vez en el semanario *Egalité*, y que fue reeditado en 1883. En ese texto Laforgue, yerno de Marx, ataca con furia a la nueva moral capitalista, acusándola de haber renegado de los pensadores franceses y del paganismo, obligando con su prédica a los obreros a abstenerse de todo deseo de cuerpo y espíritu; esa moral capitalista que es:

Lamentable parodia de la moral cristiana, anatematiza la carne del trabajador; su ideal consiste en reducir al míni-

mo las necesidades del productor, en suprimir sus placeres y sus pasiones, y en condenarle al papel de máquina que realiza un trabajo sin tregua ni piedad. (Laforgue, 2011: 37)

El manifiesto de Laforgue –precedido por aquella conocida frase de Lessing: “Somos perezosos en todo, excepto en amar y en beber, excepto en ser perezosos”– indica un camino para contrarrestar al monstruo capitalista naciente, que no es otro que el desvendar la hipocresía de una época que ve en la tierra, en el mundo, un simple y mortuario valle de lágrimas de los trabajadores; una clase obrera impedida de dar rienda suelta a sus buenas pasiones y sometida a la atroz necesidad de trabajar y trabajar, casi sin pausas ni respiro, inoculada por una suerte de extraña locura: el amor al trabajo.

Una extraña locura se ha apoderado de las clases obreras de las naciones en las que reina la civilización capitalista. Esa locura es responsable de las miserias individuales y sociales que desde hace dos siglos torturan a la triste humanidad. Esa locura consiste en el amor al trabajo, en la pasión furibunda por el trabajo, que lleva hasta el agotamiento de las fuerzas vitales del individuo y su prole [...]. En la sociedad capitalista, el trabajo es la causa de todas las degeneraciones intelectuales, de todas las deformaciones orgánicas. (Laforgue, 2011: 39)

Laforgue llama la atención sobre la aparente decisión del proletariado de exigir más trabajo, para ellos y para sus familias, enclaustrándose cada vez más tiempo en esos talleres modernos tan parecidos a los correccionales, por una suerte de neoesclavitud en apariencia originada en sus mismos reclamos y para su propia satisfacción.

El gran triunfo del capitalismo de entonces, la gran locura, consistió en hacer creer al proletariado que aquello que de verdad deseada no era la dicha –o el pensamiento, o la diversión, o las festividades, o el trabajar menos, o el tiempo libre, o la lectura– sino la condena misma al trabajo; su manifiesto es la expresión agónica de quien comprende que es urgente otra vida, otro hogar, otra familia, en fin, otra sociedad, porque aquella, por la que han luchado, ya está destruida y exánime:

Han demolido con sus propias manos su hogar doméstico. Han agotado con sus propias manos la leche de sus mujeres; las desdichadas, embarazadas y amamantando a sus bebés, han tenido que ir a las minas y a las manufacturas



■ Encuentro en Casa Chimalma, 2017 | Toltecameh

a doblar el espinazo y agotar sus nervios. Han destrozado con sus propias manos la vida y el vigor de sus hijos. ¡Qué vergüenza para los proletarios! (Laforgue, 2011: 45)

Laforgue se pregunta por todo lo perdido en nombre de la locura del trabajo, de esa enfermedad que deja a la gente completamente agotada y que arruina lo mejor de la vida, y aquello perdido no es otra cosa que la conversación osada, la buena bebida, la narración de fábulas y cuentos, los hijos sanos y vigorosos alumbrados por mujeres audaces que andaban por el mundo canturreando.

En vez de ello, por entonces no se encontraba más que niños enclenques que trabajaban por doce horas o más, mujeres alucinadas y ojeras con el estómago arruinado y sin dicha, hombres taciturnos con sus “miembros lánguidos”. Nada peor podría haberse inventado, ningún experimento podría ser tan insultante:

Un vicio más embrutecedor para la inteligencia de los niños, más corruptor de sus instintos y más destructor de su organismo que el trabajo en el ambiente viciado del taller capitalista. De nuestra época se dice que es el siglo del trabajo y es, en efecto, el siglo del dolor, la miseria y la corrupción. (Laforgue, 2011: 46)

La respuesta a ese dolor, la contestación a la miseria y al confinamiento de los trabajadores a un tiempo forzado de labor surge en la palabra *pereza*, de la cual Laforgue extrae su sentido más griego, más formativo y pedagógico. Habría –dice– que revolucionar la propia exigencia del proletariado, instándolos a batallar por el tiempo libre, ni de producción ni de consumo, alejándose de las fórmulas perversas e infrahumanas de la fabricación excesiva y la sujeción a las mercancías. Matar el tiempo que nos mata, bajo el régimen de la pereza.

Dirigir el tiempo hacia la pereza, no hacia el trabajo ni hacia la prisa. Hacer que el tiempo libre libere el tiempo de la ocupación febril y fabril, para hacerse un tiempo liberado, tiempo detenido, sin urgencias. Tal como lo afirmaba Nietzsche al final de su prólogo a la *Genealogía de la moral*: “No escribir de otra cosa más que de aquello que podría desesperar a los hombres que se apresuran” (2011: 23).

Escuela, *scholé*

Escribe Rancière:

Pero no hay tampoco verdadero retrato del trabajador que no se sustraiga enseguida, que no se involucre, por el poder mismo conferido a la imagen identificadora, en esa espiral que va de la insignificancia de los jeroglíficos del niño a los sueños adultos de otra vida. Cuestión de identidad, cuestión de imagen, relación de lo Mismo y de lo Otro donde se juega y se disimula la cuestión de la conservación o transgresión de la barrera que separa a los que piensan de los que trabajan con sus manos. (2010: 36)

Otra vida, sí, que no permanezca atrapada en un constante agotamiento por la conservación de lo poco que queda, y ya no dura. Otra vida, pues, que transgreda la época, pero no ya para el individuo aislado, sino para cada uno, para cualquiera. El silencio, la soledad, el tiempo libre, la pereza, el arte en general, y también la lectura. Inutilidades, banalidades e incluso futilidades para un

mundo que se destruye a sí mismo, en el límite del barullo, el tumulto, el agotamiento, la tecnología como único modo de progreso, el conocimiento sólo lucrativo.

El silencio puede ser visto como el reverso de la identidad que todo el tiempo está obligada a definirse, explicarse a sí misma y expresarse. En una época en la cual la identidad es exigida y expuesta a cada segundo, hacer silencio puede ser toda una rebelión.

La soledad es melosa, es una tela de araña, un estado somnoliento, onírico. Alguien está y no está en el mundo, tiene la virtud del desapego pero su límite es, tal vez, la indiferencia, la excesiva inclinación hacia uno mismo que confunde soledad con identidad. El ser solitario es, así, una persona sospechosa, porque está fuera del control, de la visibilidad, de la regulación. ¿Qué estará haciendo el solitario? ¿Cómo puede ser que goce o padezca sin estar presente, con la anuencia de lo comunicado y fuera del tiempo ocupado?

La pereza es una disposición sensible que rehúye del relato atolondrado de la ocupación perenne del tiempo; abre el tiempo en su lugar más álgido: el del provecho, para ponerlo en cuestión, para confirmar su sinsentido, para desnudarlo en su apariencia tiránica y despótica, y hallar los orificios por donde el imperativo del mundo se diluye y la vida descansa o se serena. Como lo expresa Barthes:

Es probable que ahora la pereza consista, no en hacer nada, puesto que somos incapaces de ello, sino en cortar el tiempo lo más seguido que sea posible, diversificarlo [...]. Esa sería la verdadera pereza. Llegar en ciertos momentos a no tener que decir “yo” [...]. La verdadera pereza sería en el fondo una pereza de “no decidir”, del “estar allí”. (2015: 289)

Para hacer silencio, estar en intimidad o soledad, habitar la pereza, se requiere del tiempo libre, del artificio del escapismo y del arte de un escapista: la interrupción llega, más tarde o más temprano, a vulnerar esas zonas hondas y frágiles del ensimismamiento. Como bien se sabe en la Grecia clásica era corriente calificar el tiempo libre como fundamentalmente contemplativo y creador, liberado y sin ninguna referencia al trabajo, tiempo desocupado de toda y cualquier tarea o responsabilidad ciudadanas, en fin, una temporalidad sin otra finalidad que el cultivar el arte de la vida, la soledad, el silencio y el pensamiento.



■ Cultura comunitaria, 2016 | Altavoz Cultura Viva Comunitaria

Quizá valga la pena retratar aquí esa suerte de separación entre el ideal de vida –el tiempo libre como un fin en sí mismo, según Aristóteles– y el ideal de mundo o, para mejor decir, de una división entre la libertad vital y la esclavitud laboral, entendida como una suerte de estratificación social según la cual algunos gozarían del tiempo liberado y otros no. En todos los casos, *scholè* sugiere un tiempo formativo, y de allí su proximidad y resonancia con el término *escuela*.

Desde hace algunos años una idea ronda por las escuelas, a veces de una forma nítida pero generalmente difusa, imprecisa, fragmentaria, y se esfuma delante de un tiempo urgente y negligente caracterizado por las formas que ha asumido el trabajo en las últimas décadas, ese trabajo que exige que seamos útiles, pragmáticos y provechosos y que hagamos todo rápido, sin pausas, desenfrenadamente; la idea puede ser presentada más o menos así en su propia precariedad: que la educación es, podría ser, lo ha sido por momentos, el gesto de ir contra el orden natural de las cosas.

Sin embargo, cada vez que se intenta ir más allá de la frase, cada vez que se quiere pensar esta idea, ciertos hechos impiden seguir pensándola. Tal vez porque para pensar, quizá para poder pensar el pensamiento educativo, haya que realizar un extraordinario proceso de excavación sobre las razones que han llevado a considerar la educación un hecho natural en sí y porque poco y nada se ha debatido sobre la naturalización de las figuras del profesor, del alumno, del conocimiento,

del enseñar y del aprender, más allá de ciertas mejoras en su apariencia.

La impresión más fuerte que asiste al pensamiento es que la educación moderna en Occidente no ha sido otra cosa que un persistente proceso de naturalización de sí misma, de su necesidad, sus funciones, sus tareas, sus tiempos, sus espacios, sus estructuras, su organización, su arquitectura, su origen y su porvenir: como si educar fuera un hecho que por sí mismo exime de mayores reflexiones; ya está dado, su necesidad es indiscutible y toda duda al respecto forma parte de la fragilidad o necesidad intelectual.

El pensamiento que piensa la educación es por lo menos complejo, contradictorio, y aún nos debemos un debate serio en ese sentido: es un pensamiento que se ve forzado una y otra vez a tener que pensar, a la vez, como ya mencioné antes, al individuo, al Estado y a la nación; a la individualidad y a la comunidad; a las edades, las cronologías, las generaciones; a la sociedad y a la singularidad; al mundo y a la vida; al currículo, a las didácticas, a las evaluaciones; al juego y al trabajo; al niño, al joven, al adulto y al anciano; a la homogeneidad y a la diversidad; a la cultura, a lo universal y a lo particular, etcétera.

Pero no sólo es complejo y contradictorio por la variedad y cantidad de problemas “naturales” que lo componen, sino, además, por el insistente mecanismo de cambio, también naturalizado en su propia fisono-

mía y lógica, que por momentos lo vuelve nómade de sí mismo y otras veces totalmente sedentario de sí. Y, además, aún restaría el problema de intentar establecer en qué lengua se expresaría ese pensamiento que piensa la educación, si es que por acaso exista un lenguaje de la educación, para la educación: ¿técnico, jurídico, ético, disciplinar, filosófico, estético, académico, económico, político, moral, antropológico, etcétera?

Se dejan formuladas de manera muy sencilla tres cuestiones, tres preguntas o subrayados que valdría la pena poner en juego a este respecto. La primera es si es posible afirmar que la educación tiene un lenguaje propio, común, universal, del cual aun cuando filtrado, tamizado o mediado por experiencias singulares, pueda decirse que mantiene una relación de identidad consigo mismo. La segunda proviene de la distinción entre el alegato del abogado y la apología del filósofo, ¿qué está pasando con la educación y el lenguaje del derecho, el lenguaje jurídico? ¿Qué pasa con ese encubrimiento, recubrimiento o vestidura, donde lo educativo formulado de manera jurídica “oscurece” aquello que en su propio lenguaje sigue anunciándose como destino ético? ¿Cómo hacer para que ese lenguaje educativo, cooptado por el jurídico, derive entonces hacia lo ético? Y la tercera es una formulación muy débil: ¿será posible conversar lo educativo “con nuestras propias palabras”, aquéllas que nacen de las experiencias del afecto, que nacen de una relación? Se entiende la banalidad de esta proposición, porque conversar con nuestras propias palabras produce una cierta tentación de contar desde la posición de un “yo” que sólo relata su vivencia. Es decir, por un lado se tiene la impresión de que lo educativo se juega en poder conversar con nuestras propias palabras y que éstas nacen de la experiencia vincular, pero al mismo tiempo se nota la tibieza de la afirmación. ¿Será suficiente? ¿Alcanzará? ¿Será cuestión de soltar lo que nos pasa, de decir lo que nos pasa?

Ir contra el orden natural de las cosas

Quien enseña es aquel que va contra el orden natural de las cosas, sobre todo en esta época en que enseñar se ha vuelto una profesión técnica, una estrategia derivada de cierta forma de hacer y entender burocráticamente la política, un aliado de la falsa idea del empleo, un modo de postergar el presente para sumarse a los discursos



■ *Minga por la paz, 2016* | Movimientos Sociales del Sur Occidente Colombiano

voraces y falaces del futuro –el futuro ciudadano, el futuro trabajador, el futuro lector, el futuro padre-madre de familia– e, inclusive, una figura ahora desprestigiada y confinada a un papel de mediador entre las informaciones y los aprendizajes de los sujetos.

Ir contra el orden natural de las cosas supone, así, una cierta rebeldía, una determinada insatisfacción y un deseo por pensar de otro modo la educación: rebeldía para negarse a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, insatisfacción por parecer sólo administradores de informaciones, deseo de recuperar la estética del enseñar.

Y aunque es cierto que no son éstos buenos tiempos para desnaturalizar una percepción de escuela que funciona en términos de éxitos y fracasos, la búsqueda consistiría en separar esa identidad perversa entre mundo y vida, sobre todo el mundo horroroso que naturaliza las guerras, el hambre, la miseria, la humillación, la hipocresía, para resguardar, proteger las vidas

singulares que son el principio y el destino de toda educación y de toda comunidad.

Hasta hace poco tiempo se pensaba que educar significaba unir en un mismo gesto, en una misma acción, el mundo con la vida o la vida con el mundo. Pero ahora no hay seguridad sobre ello: si el mundo, o cierto mundo, o un cierto mundo emparentado con la escuela, sólo desea formar secuaces para un mundo tecnificado, si ese mundo sólo plantea un conocimiento utilitario, pues habrá que imaginar una separación que cuide las vidas y que, con ese cuidado, quizá, cree nuevas relaciones en el mundo.

No es nada fácil encontrar en la literatura pedagógica de estas épocas un espacio abierto a la multiplicidad de preguntas, dudas y perplejidades que la tarea de educar invoca y provoca en cada momento. Ocurre decir que la principal virtud de la educación es la de la detención, la pausa, hacerse un tiempo para pensar, lo que por su propia mutación ya no es tan evidente ni obvio frente a la jactancia del currículo y las didácticas como las formas nodulares y naturales de recrear y reinventar lo educativo.

Quizá una de las cuestiones más interesantes –y, por ello, la más preocupante, la más compleja– sea la de entender al educador como aquel que dona tiempo a los demás –tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar– y se da tiempo a sí mismo –para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas–.

La educación, se sabe, es una acción que involucra al tiempo de muchas maneras: en el trazado de una planificación, en las pautas evaluativas, en la duración de los ciclos o series, en la extensión de un contenido; pero también tiene que ver con el encuentro difícil, arduo, entre la infancia y la adultez, la juventud y la adultez; imágenes de edades, experiencias y generaciones que van transformándose todo el tiempo y que provocan diferentes intensidades en las prácticas pedagógicas a cada instante.

Tal vez el principal obstáculo que la idea de *detención* encuentre en el mundo de hoy es que se ha adoptado, naturalizado, una imagen de tiempo voraz, hambriento, devorador de todo y de todos. A este res-

pecto sirve la hipérbole de la figura del educador que, nacida de los consejos de ancianos –el valor de la palabra como señal de la experiencia en el tiempo– hoy se adelgaza en un símbolo bien distinto: el *coaching* o entrenador personal.

Los ancianos, los/as abuelos/as eran la encarnación de ese relato que hacía posible, hasta hace no demasiado tiempo, transitar por el lenguaje claroscuro de la existencia y la experiencia: su figura narrativa permitía pasearse con miedo y asombro por las tinieblas de las épocas, fundar las horas entremezcladas del enseñar, el aprender, la memoria, la literatura y, en fin, ofrecer la sensación del mundo más allá de nosotros mismos, el mundo fuera, la percepción de lo ajeno y lo lejano a partir de un vínculo propio y cercano.

Como bien se sabe la idea –política y educativa– del consejo de ancianos ha sido prácticamente borrada de la faz de la tierra –aunque aún insiste en permanecer dentro de ciertos rituales de algunas tribus y en la re-encarnación de esa figura fantástica de otras épocas: los cuenta-cuentos–, pues, en medio de tanta velocidad y voracidad la ancianidad no es vista más que como una alteridad de despojo, improductiva, confinada a la imagen de la desmemoria, el cuerpo insostenible, la ficción alucinatoria y la voz acallada, frente a la cual brota la impaciencia y la impotencia de los demás.

¿Es posible, en los tiempos que corren, imaginar otra formación docente, otros modos de hacer con los cuales los educadores entren en escena sin repetir esa imagen de la prisa y la urgencia? Y, aún más, ¿no hay una discusión previa al currículo y a la didáctica, o bien junto a ésta, que intente establecer con claridad la relación compleja entre tiempo y enseñanza, tiempo de enseñar y tiempo de aprender, tiempo presente y otros tiempos? Tales preguntas no tienen ni desean una respuesta rápida.

Lo anterior porque no sólo de la transmisión del mundo se trata. De un mundo siempre revuelto, siempre incógnito, siempre cambiante y, también, siempre en peligro. Es en la relación entre mundo, vida y escuela, o entre enseñanza, existencia y escuela donde aparecen las preguntas más álgidas y más interesantes.

Por ejemplo, la pregunta por la transmisión del mundo de una generación a otra en cuanto a sus efectos

individuales; o la pregunta por los diferentes mundos que habitamos, al mismo tiempo, a partir de nuestras vidas distintas; o la pregunta por nuestra relación con el mundo que afecta otras vidas; o la pregunta sobre qué haremos con el mundo, qué vida nos permite pensar y hacer el mundo y quién lo hará; o, en fin, la pregunta interminable acerca de la relación entre qué mundo/s, qué vida/s y qué escuela/s.

Se adoptará aquí la figura del enseñar como aquella que proviene de los griegos: enseñar como mostrar, como señalar, como apuntar hacia algo, como indicarlo y ofrecerlo. Mostrar, señalar, apuntar, ofrecer signos del mundo; signos dentro de una relación y, por ello, acciones de contenidos que, enseguida, se vuelven verdaderos asuntos de conversación: leer, jugar, mirar, pensar, estudiar, escribir, escuchar, percibir, imaginar, dibujar, inventar, etcétera.

Si se adopta ese sentido para el enseñar es posible que la tarea de educar también sea entendida como una responsabilidad de transmitir el mundo en forma de vidas y no dejar solos a los demás, apenas con sus propios recursos para que se les arreglen como bien o mal puedan.

Conclusiones

Este mundo de la prisa sin destino nos envejece a todos, pese a la aparente y desencajada juvenilización de los adultos, de modo más rápido y de forma más brutal que otros mundos que han existido, a excepción hecha por supuesto de los tiempos de guerra, poblaciones desplazadas, campos de concentración, aniquilamiento y exterminio: por una parte, adultizando la infancia, convirtiéndola en cómplice de la sobreabundancia de objetos sin importancia o de su carencia absoluta y, por otro lado, forzándonos a los adultos a desprendernos de toda sensibilidad por lo contemporáneo, sujetándonos así a la vida estrecha de lo actual, la vida de lo más reciente, de lo último o anteúltimo, de la novedad, el grito de la moda, ese grito absolutamente distinto al de Münch que aún perdura como la expresión de la angustia existencial y de lo insoportable que resulta la soledad en la civilización occidental. Este giro de la vida se ha vuelto dramático, por varias razones:

1. Si lo contemporáneo es aquello que nos conmueve (nos hiere, nos perturba, nos sacude) más allá de cuándo y dónde fue producido (aquel libro, aquella

pintura, aquella música, aquel paisaje, aquel poema, aquella palabra), lo actual nos fuerza a entrar sin remedio en una cronología antipática que todo lo devora y todo lo desdicha.

2. Si el gesto de educar –tal como entendemos el pasaje público de lo viejo a lo nuevo– consiste justamente en encontrar ese mundo contemporáneo para reunirse y conversar, lo novedoso nos ciega y nos hace perder la huella de otros tiempos, de otras personas, de otros libros, de otros paisajes, de otras palabras.
3. Si encontrarnos y conversar tiene que ver con sentir y pensar nuestro amor y dolor por el mundo y nuestro amor y dolor por los demás, creando un universo más hondo y más largo, lo actual reduce las posibilidades a un trueque de informaciones a propósito de lo más reciente, del modelo-objeto en vigencia, de aquello que reemplaza y mata a lo anteúltimo.
4. Si la lectura forma parte aún hoy de un ideal humanista –con toda la ambigüedad y peligrosidad que denota esta expresión–, ese ideario se está materializando ahora a través de procesos que llamaríamos *bárbaros*, siguiendo a Baricco (2008), esto es, con la barbarie del nuevo capitalismo: leer sólo para informarse, apenas para actualizarse, sólo para subrayar un par de conceptos, para el trabajo, leer pura y exclusivamente como un pasaje a través de la mercancía del conocimiento y de la tecnología.

Educación podría significar hacer presente, volver presente, advertir la presencia de mundos inalcanzables, de mundos inimaginables, de mundos que nunca estarán al alcance de los archivos incoloros, inodoros e insípidos de los motores de búsqueda. Y, al contrario de lo que pregonan los nuevos dictados y mandatos formativos, educar continúa siendo un repertorio más o menos pequeño, noble y éticamente deseable de gestos impecables:

- a. Exponer el mundo, con toda la generosidad posible, es decir, dejar disponibles todos los indicios creados a lo largo de los siglos.
- b. Ser partidarios del enseñar, de la responsabilidad del enseñar que, como sugiere su raíz latina supone ofrecer, dar, donar signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo. Lo contrario es también cierto:

no ser partidarios de esa figura débil y escuálida –ser sólo mediadores del aprendizaje– en la que se quiere transformar a los educadores como simples evaluadores mezquinos de lo que hacen los demás.

- c. Apostar por una defensa irrestricta de lo público en educación –y no simplemente de la educación pública– que es lo opuesto del secreto, lo privado, lo que permanece encerrado y no hace más que privilegiar a los privilegiados y empobrecer a los empobrecidos.
- d. Comprender la infancia no como una edad ni como una generación, sino como la particular relación del cuerpo y de la palabra con un tiempo de intensidad sin cronologías ni demandas de provecho, utilidad

o mercadería. Educar es hacer durar esa edad de la infancia todo el tiempo que fuese posible, para que luego no nos pasemos el resto de la vida intentando –sin éxito alguno– regresar a una sensación que, de continuar sólo en el reino del utilitarismo, no habrá existido jamás.

- e. Volvernos aliados de la lectura pero no con la violencia del argumento burocrático que supone que sin leer ni escribir no serás nadie en la vida, no podrás trabajar, no estarás actualizado o no serás feliz, sino a través de la razón literaria, única e indestructible, la de entender la ficción –la invención, la metáfora– como una necesidad humana, sin la cual, este mundo, como ha dicho Pamuk (2007), sería insostenible.

Referencias bibliográficas

1. AGAMBEN, Giorgio, 2010, *Che cos'è il contemporaneo e altri scritti*, Roma, Nottetempo.
2. BARICCO, Alessandro, 2008, *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*, Barcelona, Anagrama.
3. BARTHES, Roland, 2015, “Atrevámonos a ser perezosos”, en: Roland Barthes, *El grano de la voz: entrevistas 1962-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI.
4. HAN, Byung-Chul, 2018, *Sobre el poder*, Barcelona, Herder.
5. CRARY, Jonhatan, 2015, *24/7*, Barcelona, Ariel.
6. LAFORGUE, Paul, 2011, *El derecho a la pereza*, Madrid, Maia.
7. MÜLLER, Herta, 2011, “El tic-tac de la norma”, en: Herta Müller, *Hambre y seda*, Madrid, Siruela.
8. NIETZSCHE, Friedrich, 2011, *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza.
9. PAMUK, Orhan, 2007, *La maleta de mi padre*, México, Mondadori.
10. RANCIÈRE, Jacques, 2010, *La noche de los proletarios*, Buenos Aires, Tinta Limón.
11. SLOTERDIJK, Peter, 2013, *Muerte aparente en el pensar: sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*, Madrid, Siruela.