



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Restrepo, Gabriel

Topos y tropos en la enseñanza ciudadana: una lectura excéntrica del lugar común de la pedagogía
de los derechos humanos

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 4, 2007,
pp. 103-119

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140507>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TOPOS Y TROPOS EN LA ENSEÑANZA CIUDADANA: UNA LECTURA EXCÉNTRICA DEL LUGAR COMÚN DE LA PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Gabriel Restrepo

Enseñar y aprender como acciones sociales encuadradas en la educación formal han sido sometidas a crítica desde diferentes perspectivas, tanto más cuando conciernen a la formación ciudadana. Distintos informes han señalado temas cruciales desde hace medio siglo: Coombs (1971) denunció la crisis de la educación; Fauré (1997) la necesidad de aprender a aprender en contra de una enseñanza repetitiva; Delors (1996) extendió este concepto como aprender el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber vivir en contextos para abrir la escuela al entorno. Morin (2000) urgió la necesidad de asumir un paradigma de la complejidad.

De esta revisión se distinguen dos contextos, palabra que significa lo que está tejido juntamente: cognoscitivos y existenciales. Los primeros comprenden las tramas teóricas y prácticas del saber disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias. Los segundos son aquellas urdimbres que ascienden del individuo a la familia, la vecindad, la comunidad, el campo o la ciudad, la región, la nación, los bloques internacionales y el mundo. Los dos contextos forman un diagrama axial cuya horizontal de conocimientos se cruza con la vertical de los lugares reales o imaginarios del enseñar y del aprender. Entrelazar contextos cognoscitivos y existenciales supone dilemas como los que la psicología cognitiva describe como pensamiento dependiente del entorno y pensamiento independiente del “campo” (Hederich, 1993), pero se torna compleja cuando la ecuación entre existencia y conocimiento producida por el libro en la escuela se quiebra por la influencia del mundo virtual. Como lo han señalado muchísimos autores, entre ellos Serres (1995), la revolución digital rompe en mil pedazos los muros de la educación formal. Ello entraña, como ha señalado el ensayista colombiano Fernando Zalamea (2007:72-80) establecer una inédita relación entre *logos* como escritura, *eidolon* como imágenes, *phoné* como paisaje dialógico y sonoro y *eidós* como ideas que corresponden a los universales a los cuales se refiere la antropología filosófica. La irrupción del mundo en casa y escuela obliga a repensar los nexos institucionales entre enseñar y aprender, avanzar más allá de la pedagogía y de la lingüística y revisar los encuadres de la institución educativa.

La crítica a la educación formal como institución social se ha ensayado desde la filosofía, la sociología y la antropología. Foucault (1990) realizó la arqueología de la escuela como espacio de disciplina en su rastreo de lo que denominó biopoder (1991), concepto que permite aludir a una sujeción telemática. Bourdieu examinó la escuela como campo de reproducción social y como bisagra entre el *habitus* forjado en infancia y la existencia social (1978; 1978). Kemmis (1993) indagó la organización del currículo como amaestramiento. McLaren (1995) realizó una etnografía de la escuela considerada como puesta en escena ritual lastrada por instrucción. Meirieu y Develay (2003) invocan Rousseau para renovar la crítica a las pedagogías corrientes. Gardner (1994) destejó el supuesto de una inteligencia escalar y omnimoda.

Iluminante es en este contexto la trayectoria del sociólogo Alain Touraine. Antes de mayo del sesenta y ocho sus investigaciones enfocaban las relaciones entre clase obrera y empresarios a medio camino entre influencias marxistas y parsonsianas. Luego fue pionero en el análisis de los

movimientos sociales que atravesaban las relaciones de clases. Tras la caída del muro de Berlín inició una etapa dedicada a *Pensar el Sujeto* (1995). Luego de proponer en 1997 la *Escuela del Sujeto* (2000) reunió todo su itinerario en el lema de uno de sus últimos libros, *Iguales y Diferentes* (1998), dirigido a superar las antinomias entre el pensamiento comunal con el privilegio de lazos comunes y el liberal con la primacía de la libertad de los individuos.

Es en este escenario donde se ubica una nueva reflexión en torno al enseñar y el aprender. La matriz de todas las preguntas de unas ciencias sociales situadas más allá de los clásicos de la sociología y de los bordes tradicionales entre las disciplinas es cómo la cultura se incorpora en instituciones: cuerpos sociales hoy en día potenciados en tanto *corporaciones* —incluidas las dedicadas a la educación formal— y cómo éstas inscriben las significaciones culturales en los cuerpos y en las mentes de los sujetos.

Lo anterior supone la elaboración de una teoría de la acción social potente para comprender el enseñar y el aprender multidimensional en la formación del sujeto y por tanto la acción social y la escena pedagógica desde una nueva perspectiva apropiada a la complejidad del mundo de la revolución digital. Formularla es asunto de trabajar a fondo distintas ciencias sociales con variantes del psicoanálisis, filosofía, el conjunto de las ciencias sociales, artes y letras y una formación básica en ciencias naturales.

Se puede encontrar inspiración en la teoría de la acción social como puesta en escena formulada por el sociólogo Jeffrey Alexander (2005). Discípulo como Clifford Geertz de Talcott Parsons (1978), Alexander coincide con aquel en comprender la cultura como conjunto de significaciones (Geertz, 1996), pero a diferencia de Parsons apunta a una nueva convergencia en el paradigma de una mega-complejidad. El asunto merece ilustrarse: así como en el libro de 1937 del clásico norteamericano (Parsons, 1968) se observó el paso de una simplicidad compleja a una complejidad organizada que en términos de Daniel Bell (1976) reemplaza un pensamiento antagonista por otro que organiza oposiciones en sistemas inclusivos, así en Alexander se observa el tránsito de una complejidad organizada a una mega-complejidad transdisciplinaria propia de lo que podría llamarse transmodernidad más que posmodernismo (Rodríguez, 2004, citada en Zalamea, 2007:69-71). Uno de los rasgos de estos nuevos estilos de pensamiento es la ductilidad para movilizar no sólo el conjunto de las ciencias sociales de distintas tradiciones intelectuales, sino su plasticidad para apropiarse de metáforas e ideas provenientes de las artes, las letras, las ciencias naturales y la tecnología.

En la teoría de Alexander la cultura proporciona los libretos de la acción por medio de mitos a veces explícitos y más a menudo implícitos, en un drama que oscila entre etapas de fusión (estados normales) y refusión (estados liminales entre caos y recreación). Con las ventajas de esta teoría, muestra dos limitaciones: no señala cómo los mitos se incorporan en los actores, ni escudriña la gama de significaciones culturales más allá del mito, por ejemplo el papel de los fantasmas y de los imaginarios y cómo se entrelazan con otras significaciones culturales no trascendentes, como las estéticas, científicas o éticas.

No obstante, la complejidad del “drama” del mundo obra como telón de fondo de un pensamiento como el de Alexander que por medio de la estética y en particular del teatro (Aristóteles, 1967) enlaza el conocimiento racionalmente organizado en teorías científicas con la ética para comprender un mundo laberíntico como el actual. Desde el enunciado hegeliano del problema del reconocimiento (*Annerkennen*) como crucial de la existencia, hace doscientos años (Hegel, 1966), el

asunto de la comprensión recíproca se ha agudizado por la multidimensional crisis de representación y porque los progresos técnicos del mundo corren juntos con el calentamiento global; la explosión demográfica; las guerras; el terrorismo y el contraterrorismo mimético; las violencias grandes y pequeñas; la pobreza; la inequidad: 1% de la población se apropia el 57% de la riqueza mundial; la vulnerabilidad ante desastres naturales como tsunamis o ciclones; y con inéditas experiencias de angustia individual y colectivas. Entre los más de mil cuatrocientos millones de dólares gastados al año en seguridad en el mundo y más de 10 veces esa cifra en entretenimiento, los pueblos y los sujetos derivan entre el péndulo del terror y del hedonismo. Con migraciones internas e internacionales sin precedentes, el concepto de ciudadanía pierde sus perfiles clásicos y demanda visiones en distintos planos. No por azar temas como el fin de la historia, el riesgo, la confianza y la cooperación aparecen con mucha insistencia en el pensamiento.

Motivos para certificar el desgarramiento del sujeto existen desde la conciencia primigenia del *homo femina sapiens demens*. Filosofía y letras no hecho más que expresar la renovada angustia. El tema de la constitución del sujeto es en extremo críptico en todos los tiempos y crítico en la modernidad y con mayor hondura en la modernidad tardía. Hegel definía ya al ser humano como negación continua: “el hombre es lo que no es y no es lo que es” (Agamben, 2003). Luego Freud señalará que el sujeto se constituye por escisión de infancia y Heidegger por la certeza de ser arrojado al mundo y destinado a la muerte. Una expresión de Morin relativa a su vida sirve como metáfora de los desplazamiento en una sociedad de flujos múltiples: “Pertenecía a aquello a lo que no pertenecía y no pertenecía a aquello a lo que pertenecía” (Morin, 1995b:119). La categoría sociológica del “rol –set” como serie de papeles sociales que representa un actor social (Merton, 1964) es hoy cosa de niños frente a lo que Gergen (1992; Castillejo, 2000) denominado multifrenia: multiplicación exacerbada de modos de existir en el turbión de moviidades y derivas sociales. Ya no sólo se trata de distintos papeles sociales en un sólo actor social, sino de distintas personas en una persona, muchas veces no religadas entre sí en un limbo que sin alcanzar la psicosis se aproxima a ella. No por azar de Novalis a Kurt Cobain se produce lo que Peter Sloterdijk (2003) denomina “intensificación de la experiencia” hasta rozar los límites de la auto extinción. Entre Novalis y Cobain se multiplican los paradigmas de una experiencia mística de un límite ilimitado sin horizonte de Dios alguno (Gauchet, 2005, Sloterdijk, 2003). Dos figuras interesan de modo muy especial: Thomas de Quincey y Rimbaud. El primero por explorar el concepto de palimpsesto como recuperación de los estratos de la memoria en la vecindad de la muerte (Quincey, 1985; 1987); el segundo por reencarnar el arquetipo de Telémaco desgarrado entre la búsqueda del padre y el retorno a la madre, lo global y lo local, el mito patriarcal y el mito matricial.

En el fondo dos arquetipos se oponen en el horizonte de la evolución de la especie y vuelven como fantasmas (*revenant*, en la bella palabra francesa) en la representación de los dilemas del teatro del mundo: Odiseo y Eneas. El primero encarnó la épica de quien ensancha el mundo por guerra, astucia y fuerza. El segundo representó la épica del vencido. No basta leer la *Odisea* para comprender el mito de todos los imperios: Dante completa la epopeya de Homero al situar en el octavo foso del infierno a Ulises u Odiseo, el lugar propio de estafadores:

Cuando me separé de Cirse, que me mantuvo más de un año preso en Gaeta, antes de que Eneas la llamase así, ni la dulzura del afecto a mi hijo, ni la piedad por mi anciano padre, ni el amor que debía hacer feliz a Penélope pudieron vencer en mí el ansia que sentía de conocer bien el mundo y los vicios y el valor humano, por lo cual me lancé por el ancho mar abierto... (Dante, Canto XXVI: 91-100).

Teatro del guerrero vencedor, Odiseo o Ulises no sólo llevó la guerra a Troya sino además la trajo a casa. Eneas en cambio es el revés del revés (Restrepo, 2007; Zalamea, 2007): derrotado, lleva

al padre en los hombros y al hijo de la mano para fundar una ciudad luego de un desplazamiento que lo obligó a descender al mismo Hades. No por azar Dante reunió en la cita mencionada a Ulises y a Eneas tomando a Virgilio como guía hacia el paraíso: Ulises pena en el infierno por engaño y abandono, Eneas según la epopeya es nombrado decenas de veces como “el piadoso”. No es casual que Bloom, el personaje del *Ulises* contemporáneo en la novela de Joyce (1962) sea un hombre engañado por la esposa que retorna a casa, su *Ítaca* doméstica, después de la ronda de un día por la ciudad y atraído por la jovialidad y júbilo de su mujer infiel cuyo canto de coda es el más irónico epílogo a la era patriarcal. Es el revés de la historia, figurado también en los mitos de los indígenas Kogui en Colombia como un génesis contrario: el hombre procede de la mujer y está obligado por ella a no alejarse de la madre que significa la simbiosis de comunidad, casa, naturaleza y cultura.

Una visión de largo alcance concibe la historia del mundo como el paso de la domesticación local del neolítico a la domesticación global contemporánea. Habría que añadir a las lecciones fundamentales de la antropología (Gordon Childe, 1965) que el cambio neolítico no sólo significó la domesticación de plantas y de animales, sino ante todo la domesticación de quien inventó la casa, la mujer (Simmel, 1988) y la doma apenas parcial del varón. Una división del trabajo para producir excedentes por la guerra acompañada de la división sexual guiada por el precepto de “creced y multiplicaos” constituyó casas en ciudades y ciudades en imperios en la gran era patriarcal que se resiste a periclitar. Lo que está en juego en la actualidad es una domesticación global que evadiendo la lógica de los imperios habite una casa global mediante el respeto (Sloterdijk, 2004b); la piedad de tradición latina y cristiana; el reconocimiento hegeliano o la anagnórisis griega; la ética de benevolencia extraída de mesianismo hebreo (Levitas); la compasión de la tradición budista; la no violencia de los vencidos encarnada en Gandhi, Martin Luther King, Mandela; la disidencia creadora de comunidades indígenas como los Kogui): todos los cuales apuntan desde distintas tradiciones culturales a una nueva epistemología signada por la *ecobiosofía*: una suerte de *homing* como retorno enriquecido a lo que Morin llama la tierra Patria (Morin, 1995a)

Por ello entre Ulises y Penélope todos somos Telémaco, el que oscila como Rimbaud, entre Charlesville y África, entre la madre anclada al solar campesino y el padre fugitivo tras cuyo fantasma erró el poeta en círculos excéntricos y concéntricos (Rimbaud, 1969; 1992). Su efímera vida como poeta y su incesante nueva vida como mercader fueron expresión de la bifurcación de la alquimia en su hacer mundo y transformar sustancias en la piedra filosofal contrapuesta del oro o de la sabiduría (Mallarmé, 1993). Sólo que Rimbaud al morir en Marsella, orilla del mediterráneo distante de Charlesville y de Harar, precursor en su *lapsus* la dificultad de reconciliar la aldea y el globo, la economía y la crematística (Derrida, 1991).

Una teoría de la acción social como drama más allá del sociólogo Jeffrey Alexander es pensable desde los bordes de América *Ladina*. La nueva designación con el arcaísmo ibérico de la figura del ladino, idioma y cosmovisión propia de bordes transculturales (Restrepo, 2007b), es apropiada para describir múltiples fronteras de una región en la cual la singular distinción del español de ser y estar se valida como modo de habitar: estamos donde no somos y somos donde no estamos (Kusch, 1999). El ser latinoamericano es de modo radical fetichista en una prodigiosa operación de metonimia y sinécdoque: en alucinante y creativo vaivén se toma el continente, América, por los contenidos, Europa; pero también los contenidos, América, por los continentes, Europa. Las prodigiosas construcciones barrocas y neobarrocas ya virtuales antes del espectro electromagnético señalan una imaginación creadora plasmada en las letras y en las artes, tejiendo un pensamiento complejo que transforma en esclarecidos el padecimiento en pasión y el no lugar en el

lugar de la utopía (Zalamea, 2007). Los rasgos más permanentes de América Latina como pueblos mundos han sido el descentramiento, porque sus ejes radican en otra parte, y los desplazamientos, no sólo demográficos sino culturales. Cada acontecimiento aparece como génesis y apocalipsis, caos y cosmos. El concepto de *differance* (Derrida, 1997) como diferir y diferenciar corrobora su prodigalidad en la promesa y utopía del paso de la Ciudad Letrada (Rama, 1984) a la ciudad democrática, al cual se asiste entre partos en la era del doble centenario de la independencia.

La figura arquetípica de América Latina es el Inca Garcilaso de la Vega (1766). Hijo ilegítimo pero reconocido de un conquistador español y de una noble incaica, el Inca encarnó al Telémaco criollo. Entre el esplendoroso mundo ibérico del padre y el cosmos del Tawantisuyo incaico de la madre forjó un diálogo trasatlántico inspirado en el neoplatonismo de León Hebreo cuyos *Diálogos de Amor* tradujo del toscano al español (Hernández, 1991). La Atlántida figurada desde América Latina es un triángulo de Bermudas al revés, pues lejos de ser un agujero negro es un nodo de interlocuciones en múltiples direcciones. La reencarnación del mito de Telémaco se potenció en el Inca por obrar como una suerte de Tunupa, Dios no propio de alturas como Viracocha, sino situado a ras de piso (Kusch, 1999; Cingolani y Restrepo, 2006): urdidor de tramas desde el *humus* con la cruz a cuestas para religar los cuatro puntos cardinales del cosmos terrígena con lo mejor del espíritu español.

La unilateralidad de la leyenda negra en torno a la obra de España, amañada en buena medida por la contrainteligencia inglesa entre el siglo XVIII y XIX como propaganda para ampliar su imperio se prueba porque los derechos humanos proceden del Derecho de Gentes acuñado por los teólogos españoles Vitoria, Suárez y Bartolomé de las Casas. Y pese a las endechas contra España, las utopías pedagógicas como las de Simón Bolívar al proponer la educación como cuarto poder público en el discurso inaugural del Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819 (Bolívar, 1978) proceden tanto de Rousseau por inspiración de Don Simón Rodríguez (1990), como de la misión de educación popular iniciada en España, trascendental con todos los reparos que se pueda interponer al espíritu catequista.

Un retorno no simplista a la Patria Tierra con ciencias y tecnologías imbuidas por el paradigma ecológico implica replantear la relación entre naturaleza y cultura. Tal es la importancia de un poeta y pensador como Thomas de Quincey, cuyo concepto de palimpsesto sirve como guía para transformar la oposición simple de naturaleza y cultura en complejidad transdisciplinaria sin caer en las reducciones del análisis conductual o de la sociobiología (Wilson, 1975), por más que se reconozca a éstas papel importante.

Adicto al opio, el inglés indicaba en sus confesiones (1995; 1997) que al apurar la agonía recuperaba la memoria del trayecto de su vida entera, como se dice en las leyendas de los moribundos que rememoran de un golpe su trayecto al recoger sus pasos. Thomas de Quincey acuñó la metáfora proteica para interpretar la conciencia contemporánea: ¿"Qué es el cerebro humano sino un palimpsesto inmenso y natural"? . Según la Real Academia, palimpsesto es: "manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente". Al excavar hondo se amplía la riqueza metafórica del concepto. Según Iosepho Furlanero (1940) Palimpsestus es: "Membrana iterum absterta spongia, ut in ea scribi pluries possit", lo cual es: "corteza, membrana, piel, película enjugada con esponja una vez más, para que pueda escribirse sobre ella muchas veces".

De este modo el concepto de palimpsesto sirve para rastrear la evolución de toda escritura pues figura la simultaneidad de significaciones sobre un mismo material, sea mineral, vegetal o

animal. Siempre es pensable un lector, intérprete o traductor que halle la clave de la sucesión de escrituras y deleve en lo borrado lo que fuera escrito: una mente que descubra los códigos de lo suprimido en los vestigios y transforme lo sucesivo en simultáneo.

Así Descartes no estaría lejos de la verdad cuando prometía "leer el libro abierto de la naturaleza" (1973). Y el esfuerzo de la ciencia moderna por parte del *humus erectus* convertido en "frágil caña pensante" (Pascal, 1976) consiste en descifrar palimpsestos, no solamente contenidos en escrituras, sino inscritos en la naturaleza. La lectura del palimpsesto natural conduce a Newton y a Einstein y alcanza sofisticación con las mediciones del explorador Cobe sobre la historia del cosmos. Lo extraordinario es la lectura que descifra en emisiones sucesos ocurridos hace miles de millones de años y recupera la memoria del universo. Lo distante se torna presente. Fue profética la frase de Wagner en la ópera Parsifal: "Zum Raum wird hier die Zeit": "El tiempo se transforma aquí en espacio". El tiempo se descoyunta, como en la expresión de Hamlet: "time is out of joint", "el tiempo se ha salido de sus quicios" (Shakespeare, 1980) con lo cual se valida la expresión de Sloterdijk:

Con la irrupción del concepto de globo realmente existente acaba la historia humana confusa —como época en la que aún había que narrar lo real perdido en turbios filamentos de tiempo— y se transforma en la posthistoria: una situación en la que el espacio ha absorbido el tiempo. Tras las historias, el mundo simultáneo. Para el conocedor, la esfera ha vencido a la línea, el reposo esencial a la agitación del devenir" (Sloterdijk, 2004a:14).

Lo anterior obliga a adoptar una perspectiva semántica y no sólo lingüística. En primer lugar para comprender no sólo las discontinuidades entre naturaleza y cultura, sino sus continuidades y retroalimentaciones. La tesis central es que el enseñar ha de concebirse según su etimología como *in signum*: acto de crear, transmitir y descifrar significaciones según procedan de la naturaleza o de la cultura.

Un primer par de conceptos es proteico: el designado con el neologismo *inscritura* y el relativo a la escritura. La *inscritura* es la inscripción realizada por la naturaleza, sea como *physis*, *bios*, *zoé* o *zoom politikon* en diferentes superficies y configurada en distintos palimpsestos. Como la palabra *inscritura* no existe es necesario inventarla: la inscripción alude a una señal congelada y por ende no invita a figurar la acción de revelación (*aletheia*) por la cual la señal está ahí en su ocultarse y descubrirse como significativa para otros (Heidegger, 1986). No suscita el movimiento liminar entre la inscripción y la descripción e interpretación de la señal. Es por ello que la lingüística ha de acoplarse a la semántica y ambas a una matriz más amplia encerrada en los conceptos de información y formación (*Bildung*). Esta directriz emprendida por Parsons (1978), Bateson (1980) o Morin (2003) entraña enormes consecuencias para repensar los procesos de enseñar y aprender y con ellos la educación.

Esta importancia se esclarece con la relación entre soma y sema, significando el primero el cuerpo y el segundo los significados, entrelazados en la especie humana como ya lo observara Platón:

Porque muchos afirman que el cuerpo (soma) es sepulcro (sema) del alma, en el que está al presente encerrada; y porque mediante el cuerpo, el alma da a significar (seminei) lo que quiere significar, por tal razón correctamente se le llama signo (sema)". (Platón, Cratilo, 400c, citado por Fuenmayor, 1992).

Los nexos entre *inscritura* y escritura son convergentes con los de soma y sema: la labor de desciframiento del conjunto de los cuerpos se traduce por la razón humana como "razón extendida

donde quepan lógicas precisas de lo visual” para resignificar y enseñar (*in-signum*) el mundo en sus variedades con una razón que enlace lo cognoscitivo, lo ético y lo estético (Kant, 1967; 1971; 1973).

Esta reciprocidad entre soma y sema es convergente con la pareja de semema y genoma. El primero significa, según la Real Academia de la Lengua: “**1. m. Ling.** Conjunto de todos los semas evocados por un signo lingüístico en un contexto determinado.**2. m. Ling.** Conjunto de semas de un morfema en una lengua determinada”, aunque aquí se entiende como archisenoma (Quilis, A. *et al.*, 1991). El signo es al senoma lo que el gene al genoma: ambos conectan con cadenas de información y corresponden a *inscripciones* del individuo en la especie como ser biológico o cultural, con una diferencia clave: la ductilidad de la herencia de las significaciones frente a la relativa invariabilidad de los genes.

Es justo en este punto donde conviene redefinir el enseñar y aprender y por tanto la educación en términos más fluidos. El concepto sociológico genérico de socialización conviene (Parsons, 1970), pero concebido de modo contemporáneo como proceso de descifrar y enseñar (*in-signum*) las significaciones del archisenoma y por tanto el conjunto de la cultura en sus distintos haces: significaciones científicas, tecnológicas y técnicas que responden a la pregunta por lo verdadero; significaciones estéticas relativas a la expresión de lo sublime y de lo bello: lengua, habla, artes, letras, estilos de vida; significaciones integradoras del ámbito de lo bueno: ética, moral, derecho, ideología, imaginarios, códigos de comportamiento cotidiano como las urbanidades; significaciones trascendentes cuyo campo es el *sumum bonum* propio del *eidos* en su plenitud y complejidad: mitología como archivo de arquetipos; filosofía como saber del saber; religión como organización social de la esperanza; sabiduría como armonía procreadora de vida.

El nuevo sentido de enseñar se advierte cuando con la complejidad del genoma se ha trazado su mapa a gran escala, a tiempo que se dibujan mapas individuales a pequeña escala que permiten predecir y precaver, uno de los primeros el del mismo Watson que después de casi medio siglo del descubrimiento del ADN vive para aplicar en su longevidad las prevenciones propias del diagnóstico (El Tiempo, 2007). Ante lo cual adviene la obvia pregunta: si las instituciones educativas proporcionan el diseño del archisenoma y de los nexos de cada sujeto con él en forma que equivalga a la comprensión del genoma para predecir el curso de su vida y modificarla por conocimiento y voluntad. Admitiendo que la variabilidad de la transmisión cultural es más pronunciada que la de los genes, la pregunta concierne al problema de qué puede hacer la escuela como espacio donde se ensaya no sólo la conexión con la herencia sino el aprendizaje de la libertad.

El concepto de socialización distingue una fase denominada como primaria y que aquí se prefiere llamar radical: es la propia de la familia, cualquiera su modalidad, que imprime caracteres en la infancia, como tantas variantes del psicoanálisis acentúan y como muchos escritores exploran mediante conceptos como *habitus* (Bourdieu); *imprinting* cultural (Lorenz citado por Morin, 2000); inscripción y prescripción (Lyotard, 1997); una suerte de cripta por la cual la escritura se concibe como *excripta* (Abraham y Torok, 1987); caja negra o *inscripción* de una suerte de disco duro del cual son subsidiarios todos los discos blandos y programas derivados de la educación en sus distintas formas. De ahí proceden los conceptos de insistencia y existencia. *In se stare*, estar y ser en sí consiste en seguir una predestinación; *ex se stare*, salir de sí, implica la exposición de esa destinación previa a la relación aleatoria con los otros por medio de la experiencia: *ex per ire* es ir a través y fuera de sí. La pregunta de oro es en qué medida la experiencia y en particular la exposición a la experiencia pedagógica es capaz de alterar el disco duro de cada sujeto para transformar por experiencia enriquecida un destino impuesto en un designio recreador y benevolente.

Comprender la vida como predestinación no implica salir de la ontología como Heidegger estableció. En su famosa *Carta sobre el Humanismo* (2000) aludió a cuatro conceptos intraducibles al español pero necesarios para enriquecer el problema de la historia colectiva o individual: *schicken* es el acto de enviar; *Schicksal* el envío con fuerza imperativa; *Geschichte* es la historia de lo enviado; y *Geschichtlichkeit* es la reflexión sobre la historicidad. Esto que vale para los pueblos, por ejemplo como historia de la era patriarcal y de los imperios, rige para los individuos. La hipótesis central de este ensayo afirma que la pedagogía arrastra el lastre del imperio por instrucción. Por lo cual es necesario interrogarla para construir nuevas perspectivas que evadan su alianza tradicional con la doma. Tanto más cuanto que la pedagogía se apoya por fuerza en la crianza familiar. El enlace entre las dos se comprende incluso en el palimpsesto del lenguaje, porque familia proviene de *famulus*, el esclavo y el lugar de los esclavos, mientras que alumno procede de *alere*, alimentar, verbo aplicado al esclavo nutrido en casa; las nociones de maestro, alumno y disciplina remiten a una educación que obra más por instrucción que por arte mayéutica.

A partir de un bello ensayo de García Lorca (1965) se deducen de sus prototipos: ángel, musa y duende, tres caminos de destinación de pueblos o sujetos. El ángel sirve como metáfora para una correspondencia performativa y graciosa entre conciencia y existencia, a la cual se aplica un retruécano derivado de Federico Schiller: que la razón sea sensible y el sentimiento razonable (Schiller, 1952). El duende traza una intermitencia entre intelecto y sentimiento en claroscuros. El duende cifra un nexo tortuoso como lo exponía Rousseau (1973), porque entre sentimiento e inteligencia se interpone una legión de fantasmas. El llamado destino manifiesto derivado de la doctrina Monroe formulada en 1823 expresa el primer tipo, mientras que un destino latente y laberíntico fue formulado como retorciijo de vivir entre aquí y allá por Simón Bolívar:

Mas nosotros, que apenas conservamos vestigios de lo que en otro tiempo fue, y que por otra parte no somos indios ni europeos, sino una especie media entre los legítimos propietarios del país y los usurpadores españoles: en suma siendo nosotros americanos por nacimiento, y nuestros derechos los de Europa, tenemos que disputar estos y los del país y que mantenernos en él contra la invasión de los invasores” (Puyo y Gutiérrez, 1983, primer tomo, Carta de Jamaica de 1815).

En dicha expresión aparecen los fantasmas (*revenant*) cuyo descuido se señalaba como una de las limitaciones de Jeffrey Alexander en la comprensión de la acción social como drama. Olvido que corresponde a una mentalidad racionalista, inexcusable empero al considerar historias nacionales o individuales en la *América Ladina* de Rulfo o de Gabriel García Márquez con sus sagas de infinitos duelos y odios no curados.

La socialización llamada secundaria o mejor “superpuesta”, se divide en educación formal, no formal e informal. La primera es progresiva, basada en currículos y en grados con distinción neta de jerarquías y obra como teatro pedagógico. La segunda es discontinua y aleatoria, menos jerárquica aunque diferencie entre hablante y escuchas, excepto en la educación popular que es circular. La tercera es ubicua y permanente: en todos los lugares, tiempos y edades de la vida, siendo cada cuerpo natural, social o cultural un texto elaborado como contexto y siempre abierto. Es próxima o telemática y es en esta condición como derruye los muros de la escuela, ya que los medios de comunicación acercan lo distante, pero no pocas veces alejan lo próximo tornándolo insignificante: esto ocurre no sólo con la brecha generacional familiar o pedagógica, sino con estilos de vida e imaginarios.

Por regla general la experiencia vivida, única para la mayoría de la población en épocas anteriores, o la experiencia leída intensa en una minoría, es ahora menor que la experiencia mediata y virtual: los modos de ensamblar una y otra no son fáciles de discernir. Esta ponderación estadística

no entraña juicio de nostalgia. Enuncia un problema: ¿de qué modos se articulan en la constitución de cada sujeto la socialización radical familiar y la educación superpuesta formal, no formal e informal? ¿De qué modo la educación conjuga la formación en el *logos* con el *eidolon*, el *phoné* y el *eidos*? Allí radica uno de los problemas cruciales de la pedagogía.

Se retorna así a la acción social como puesta en escena. Cada actuación social ocurre en un lugar y en un tiempo prescritos, se inscribe en una topología y pauta sus interacciones en una ortodoxia, lo que significa un decir apropiado al lugar; asigna posiciones, papeles sociales y programa recompensas y sanciones. Topos y tropos se entrelazan, como se sabe desde la retórica de Aristóteles (1967). Cada lugar común encierra una serie de giros del lenguaje, modos de discurso apropiados a la escena. Los lugares comunes indican una equivalente entre la persistencia de la disposición escenográfica, los repartos jerárquicos y las retóricas rutinarias en el teatro. La pedagogía sucede con un libreto de mitos y de representaciones que se repite con los estereotipos de una misa, o como puesta en escena de prácticas rutinarias en las cuales suele sacrificarse en la institución total el carisma entre el peso de la tradición y el orden de la burocracia.

Como toda actuación social, la pedagogía es susceptible de una etnografía, como la ensayada por McLaren en términos de performance ritual:

Los rituales no son distintos al tejido conector del organismo; sostienen milagrosamente el marco en forma, aun disfrazado bajo la cubierta de una piel suave. La mayoría de nosotros disfruta vivir en un mundo de superficies, en tanto que sean suaves y firmes; preferimos no pensar en la estructura de huesos y tendones bajo nuestra piel – que está para que viviseccionistas médicos y disectores lo sondeen con sus escalpelos y sierras eléctricas cuando nos hayamos ido o para que los artistas la reproduzcan meticulosamente para sus instructores de anatomía. El ritólogo educativo debe ser como el artista o el anatomista; debe describir las formas que se encuentran bajo las superficies, debe sondear entre el tejido externo del aula, hasta encontrar sus vísceras. Para permitir al maestro que solicite lealtad de más estudiantes, los rituales de instrucción deben ser cambiados drásticamente, al menos hasta que los peores se hayan eliminado” (McLaren, 1995:255).

Por ser demasiado transitada, la escena pedagógica no es por ello reconocida e interrogada en sus libretos y rituales. El papel de la etnografía es extrañarse frente a lo habitual y someterlo a la tensión de las preguntas.

Restrepo ha realizado etnografía de aula en tres colegios públicos de Bogotá (Restrepo, 2004); ha participado en evaluaciones de calidad de la educación a nivel nacional y local, experiencia que ha resumido en cerca de 12 libros y en el diseño y evaluación de políticas públicas de educación nacionales y municipales de desarrollo social y educativo. Ha ofrecido miles de conferencias al magisterio y a alumnos. Pero su principal fuente de análisis es la etnografía aplicada a su propio ejercicio pedagógico. La raíz de esta experiencia radica en una prescripción familiar de cuidar como un maestro a su hermano mayor en un año que padecía de lo que en 1947 se llamaba “retardo mental”. Una vocación pedagógica tan lejana como la vida de 61 años, luego refrendada en 36 años de práctica pedagógica, lo indujo a una etnografía tanto de la propia destinación pedagógica temprana de la infancia, luego aplicada a las prácticas pedagógicas en la universidad. Esta intensa experiencia de introspección *extrospectiva* ha sido consignada en diarios que lleva desde hace 44 años: una especie de escrituras urbanas nocturnas cuyos pasajes más iluminantes son series de sueños pedagógicos. La propia práctica de trascender el topos y el tropos de la pedagogía, con ensayos, errores y aciertos ha sido motivo de reflexión en libros y ensayos cuyos ejes temáticos son la cultura, la socialización y la formación del sujeto en los planos de individuo, ciudad, nación y mundo.

Cada escenario y cada actor encierran secretos. Secreto proviene de *secernere* e indica lo segregado o apartado y puede aplicarse también a un saber no evidente en cada lugar común. El principio de una etnografía es el asombro y el camino de indagación es la multiplicación de la pregunta: ¿por qué este lugar: escena pedagógica, escena etnográfica, escena del propio yo es lo que es y no de otra forma? Un análisis objetivo se acompaña con el propio análisis porque el conocimiento de la escena implica por fuerza el reconocimiento del sujeto que indaga.

Topos es soma y es textura; tópico es tejido: es semá y es tema. Tropos es urdimbre en forma de texto. Y así mismo cada sujeto es para sí mismo topos, soma, textura, tejido, semá, urdimbre, texto: en suma, cada uno y cada lugar son un libro por traducir mediante lectura de inscripciones o escrituras.

De un largo ejercicio etnográfico y teórico se refinan los conceptos de pedagogía, psicagogía y un concepto antiguo que merece esclarecimiento: la mistagogía. El último Foucault (1994) proporcionó pistas claves, las cuales recaban en algunas de las lecciones del psicoanálisis más creativo, como lo es el libro testamentario de Lacan, *El anverso del Psicoanálisis* (Lacan, 1996). Foucault retoma la distinción griega y latina entre pedagogía y psicagogía (Restrepo, 2006). La primera consiste en un discurso objetivo ante un auditorio despersonalizado. Como sujetos, los docentes y discentes desaparecen escudados en su papel anónimo, tanto en la época en la cual se concebía la pedagogía como transmisión de verdades absolutas, como incluso cuando se ensaya el discurso de las competencias que obliga al pedagogo a ser más vital en la exposición del saber.

A la pedagogía oponían de antiguo, lo recuerda Foucault, la psicagogía como un decir verdad, *paresia* (Foucault, 1995: 97-103). Ésta implica el enunciado de una verdad como verdad de vida y por tanto se postulaba como saber en el cual el sujeto se exponía en la intensidad de su lucha por el conocimiento y por el reconocimiento de ese saber. Interpela por tanto al sujeto que lo escucha como a aquel “que tiene necesidad de él para constituirse en soberano de sí mismo” (Foucault, 1995:98).

Mientras que la pedagogía predomina una retórica expuesta como didáctica “en la cual la verdad es menos importante que la persuasión” (Foucault, 1995:99), en la psicagogía con su modo de decir *paresia*, lo esencial es la reverberación de sujetos en la pasión por el saber. Se añadiría que la pedagogía elimina del discurso los prejuicios, las opiniones, los fallos y fracasos, mientras que la psicagogía, aproximándose al arte mayéutica, procede de ellos como camino hacia lo verdadero. Estas distinciones de Foucault validan la propuesta de Touraine en torno a una Escuela del Sujeto “orientada hacia la libertad del sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios” en lugar de servir como dispositivo de discursos absolutos: “el progreso, la nación y el conocimiento” (Touraine, 2000:277).

Aunque la verdad de los conceptos no dependa de la etimología, ésta permite develar lastres en sus estratos. La dicción de la pedagogía es simétrica con la elocuencia de la familia y con la retórica de los imperios. Psicagogía es en cambio conducir por la psique: más que el modelo freudiano lo que anima el fondo de la psicagogía es la orientación de Jung (1966) cuando establece que en cada ser habitan un *puer* y un *senex* en grados distintos de potencia y acto. El encuadre psicagógico organiza un libreto en el cual el *senex*, más que maestro un partero, interpela al *puer* dirigiéndose a la plenitud de vida a la que está llamado desde sí mismo a advenir, con lo cual despierta el llamado propio a devenir en libertad y asumir en la resolución su propio designio reconociendo su predestinación como inscripción ajena (Heidegger, 1993). Una misma palabra de

raíz indoeuropea señala la tarea homeopática de afirmarse el sujeto en su llegar a ser en sí mismo: ha de separar del legado impuesto el don (*Gift* en inglés) del veneno (*Gift* en alemán).

La aproximación psicagógica concebida de este modo es semejante al arte mayéutica que, como recuerda Platón evocando a Sócrates, procede de haber sido iniciado en la socialización radical por su padre escultor y por su madre partera y luego en la educación por Diotima de Mantinea quien lo formara en el amor al saber por el saber del amor (Platón, *El Banquete*, en 1969).

“Pretender conocer a otros es pretender conocerse a sí mismo”. Esta expresión de Hamlet antes del fin de la tragedia, es iluminante para esclarecer el tercer nivel, el más profundo e inédito del teatro del enseñar y del aprender: el de la mistagogía. En este terreno la postulación de este método ha de luchar contra los prejuicios que acompañan el concepto, que en su etimología quiere decir *mistis agein*, conducir a través de lo secreto. Algunas tradiciones del chamanismo y de distintos esoterismos no han de descartarse del todo y para ello se ofrece este ejemplo de la mitología indígena colombiana:

Cada una de las carreras ceremoniales tiene su Buinaima específico. “Quien fue elegido heredero de una tradición, cuando va a materializar sus conocimientos, cuando decide ponerlos en práctica y ser Buinaima, toma en cuenta sus estados oníricos, como forma de verificar sus experiencias cotidianas, o como señales premonitorias a las cuales debe ser atento si quiere mantener el rango adquirido. Él debe “bajar al fondo de sí mismo y desde allá mirar el espíritu...” de su tradición. (Giraldo, 2006:11).

Este viaje al fondo de sí mismo corresponde a la mitología y a los modos de iniciación universales. Es el ejemplo del descenso al Hades de Eneas o el de Dante a los infiernos antes de asumir sus vidas nuevas. También ocurre en la iniciación de los mamos Kogui o en los Jaibaná entre los indígenas emberas colombianos. Aparece en las iniciaciones orientales budistas o taoístas. Está presente en los esoterismos occidentales de francmasones o rosacruces o en tradiciones místicas como la de los maestros Eckhart, Kempis, Böhme y tantos otros y por supuesto en la tradición alquímica.

Pero es preferible adoptar a tono con este ensayo una orientación decididamente ontológica, a ras del ser en el mundo (Heidegger, 1993). En la literatura Poe proporciona dos narrativas iluminantes. En *El Hombre de la Multitud* (Poe, 2005), el seguimiento por los laberintos de la ciudad a un anciano traza un círculo que enlaza la ronda de la ciudad con el círculo de un día y con el ciclo del mundo. Enuncia en redondo un gran enigma: ese viejo, singular y arquetipo y arcano de la especie, es como el *Hortulus animae*: el jardín del alma, un libro que no se deja leer (“es läst sich nicht lesen”). La alusión al inconsciente, mucho antes de su enunciado por Freud no es tan impactante como el nexo entre el anonimato propio de la ciudad moderna y la dificultad de descifrar el texto encerrado en el soma y en el sema de cualquiera.

El segundo relato es decisivo e ilumina al primero. En la *Carta Robada* (Poe, 2005) un ministro del rey esconde un secreto escrito en una misiva y con el cual chantajea a la reina autora de la carta. Su poder estriba en detentar la carta y en mantenerla como valor de cambio para hacer uso de ella cuando quiera. Se sabe que el ministro posee la carta y la policia con su acostumbrada diligencia la busca en todos los escondrijos posibles de la habitación del ministro. Impotente, el prefecto de policia pide ayuda al descifrador de enigmas Dupin, quien la encuentra escondida en el lugar más evidente y por lo mismo fuera de la sospecha de una inteligencia predispuesta a hallarla en lo escondido. “Nihil sapientiae odiosius acumine”: “Nada es más enemigo de la sabiduría que un cacumen trivial” es el epígrafe que Poe emplea y resume el argumento. La mistagogía, según la metáfora del cuento, indica que el lugar común es menos común de lo que aparenta y que en lo ordinario, como saben los poetas, anida lo extraordinario.

El referente de la mistagogía es pues lo que que Zalamea, según se ha citado, llama “razón extendida”: conjugación de *logos*, *phoné*, *edolein* y *eidos*. Dicha razón potente se revela en el argumento encerrado en el retruécano extraído de Schiller: para que la razón sea sensible y el sentimiento sea razonable se requiere de una imaginación estética y ética guiada por el amor, el juego, la mimesis, el humor y el reconocimiento propio y ajeno (Schiller, 1952).

La mistagogía concebida de un modo ontológico lejos de mistificaciones se revela en tres prototipos libres todos de la sospecha de superchería: Sócrates con el arte mayéutica dispuesta para parir conciencia. Rousseau mediante sus *Confesiones* (1973), de cuyo trasfondo emerge su discurso sobre la educación como filamento de toda escuela activa. El tercero es un autor por desgracia poco conocido en el mundo iberoamericano, cuyo libro fue considerado por la Modern Library en el campo de la no ficción como el mejor libro escrito en lengua inglesa en el siglo XX: *La Educación de Henry Adams* (1918; 2001), junto al Ulises de Joyce en la ficción. Dos conceptos hoy en boga, muy banalizados, provienen de este prototipo: el de formación continua y el aprender a aprender. Pero en Henry Adams estos conceptos adquieren sentidos muy profundos: la formación continua es una tensión de vida o muerte por la *Bildung* y una epopeya solitaria por mirar a distancia de medio siglo, trascendiendo el legado recibido de una educación tachada por él de anacrónica pese a estudiar en Harvard y en la Universidad de Berlín. Y el aprender a aprender, tan devaluado por servir como lema superficial en los discursos rutinarios, fue encarnado por el bostoniano como un aprender a desprenderse, lo cual significa morir y renacer año tras año hasta la muerte.

El camino que asciende de la pedagogía a la psicagogía y a la mistagogía se relaciona con tres temas básicos. El primer es el papel del enseñar y aprender para potenciar la capacidad de interrogar y dialogar de modo crítico y creativo en la formación del sujeto. El segundo es la relación entre reconocimiento de sí mismo como premisa de reconocimiento de los otros. Y el tercero: el nexo entre ciudadanía y conciudadanía y con él el problema de superar una enseñanza yerta de la ética propia de los modos corrientes de la educación en valores y una educación convencional inane en torno los derechos humanos, para lo cual es indispensable fundir el estímulo a las buenas disposiciones o actitudes con un conocimiento crítico de la historia del poder y en particular de la democracia y saber distinguir entre una ética de convicción y una ética de responsabilidad (Weber, 1967).

En presentaciones en el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán en Bogotá de su libro *La Democracia es una obra de arte*, el biólogo y filósofo chileno Maturana, cuya obra es invaluable, indicó que el milagro griego consistió en “lenguajear” (2001: 45). Con ello quiso significar en tono coloquial la importancia del *logos* griego. Aunque la alusión sea sugestiva, es unilateral e infundada por varias razones. La primera, el *logos* se fundamentó en dos principio: el más decisivo lo que (2003: 68 a 72) denominó “interrogatividad permanente”, la osadía de interrogar la tradición, encerrada en los mitos, de Heráclito al Parménides de Platón. La segunda, la *Isegoria*, tal como la describe Richard Sennet:

En una democracia, la responsabilidad y el autocontrol son actos colectivos, pertenecen al pueblo. Cuando Clístenes introdujo las reformas democráticas en Atenas en el año 508, declaró que el pueblo tenía isegoria, lo que puede traducirse como ‘igualdad en el ágora’. La igualdad en el ágora llevaba a la libertad de expresión, que los atenienses denominaban paresia” (Sennett, Richard. 1994:71).

En tercer lugar, el diálogo no demanda sólo el hablar, sino el arte de escuchar y de escucharse e interrogarse a sí mismo en la interlocución, como lo examina de modo precioso Heidegger al comentar los versos de Hölderlin: “Desde que somos un solo diálogo y podemos escucharlos los unos a los otros” (Heidegger, 1985). Por ello mismo, el acento excesivo en el

“lenguajear” puede conducir en países y mundo con mucha algarabía a confundir *doxa* y *episteme*, habladurías con razón y a fomentar por ello el narcisismo sofista del bazar de la palabrería.

El nexo entre psicagogía, mistagogogía, *paresia* e *isegoria* entronca un nuevo horizonte del enseñar y el aprender que enlaza en proporción áurea la educación en sentido amplio con la “razón extendida” y con la educación ciudadana fundadas ellas en el poder de la pregunta para interrogar de modo creativo a la tradición individual y social con su lastre de dones y venenos.

Ello se esclarece aún más con la distinción entre ciudadanía y conciudadanía. Como se ha sugerido, el concepto de ciudadanía clásico estalla en explosión iridiscente de significados que aún no adquiere la gracia de un arco iris. Otro eje topológico y tropológico se configura como crucigrama con la horizontal de los significados de la ciudadanía desde los derechos de primera a cuarta generación y con la vertical de micro ciudadanías locales a globales, incluyendo la ciudadanía escolar y los ejes cambiantes de contextos cognoscitivos y existenciales.

La ciudadanía clásica ya encerraba el dilema entre liberal y democrática, un dilema que confrontaba la tradición individualista inglesa con la vocación demosófica de Rousseau. El dilema resurge como ave fénix potenciado por la globalización que muestra la diapasón entre libertades individuales aparentes prolijadas por el automatismo de los mercados y por supuesto por la voluntad telemática aupada por las corporaciones y las reacciones comunales y locales que insisten en las comunidades de territorio, de lengua o sentido y de tradición. Puentes se tendido para conciliar estos dilemas, algunos tan sugestivos como “el velo de la ignorancia” (Rawls, 1971) para conciliar libertades individuales con responsabilidades sociales, derechos y deberes. El “velo de la ignorancia” supone una condición en la cual cada ciudadano olvida las herencias y piensa qué condiciones mínimas debe proporcionar la sociedad por medio del estado a cada ser independiente de su condición social para su desarrollo humano. Fascinante mirada, no obstante padece del mismo mal del contrato de comunicación racional de Habermas (1987) o de la visión todavía racional de Alexander del performance: no somos *homo femina sapiens*, sino también *demens*: la racionalidad está afectada siempre por las pasiones.

El concepto de conciudadanía se inscribe en el horizonte del concepto de Touraine: *Iguales y Diferentes* (1998), el cual significa trascender la simplicidad compleja de la oposición entre individuo y sociedad en aras de un paradigma incluyente que conjuga las tensiones de uno y otro polo. Una observación permite la salida del dilema: los principios de igualdad y de libertad de la Revolución Francesa no son de simple conjunción porque la búsqueda de igualdad puede derivar en sacrificio de libertad, como ocurre también a la inversa. El concepto de fraternidad aparecía como el áureo tercio para mediar entre los dos polos del péndulo. Pero su definición arrastró la marca de identidades de herencia: al definir fraternos a los nacidos en un mismo suelo, los nacionales, no evadió el encuadre tradicional de los imperios de definir la relación con el ajeno como enemigo potencial. El concepto de solidaridad, en cambio, es de orden cultural y no biológico. La solidaridad, como lo ha explorado Sloterdijk (2004a), es una construcción artificial delicada que partiendo de figuraciones uteromiméticas avanza hacia configuraciones espirituales. Por ello, el principio de un concepto complejo para tiempos complejos es el de conciudadanía, una que ensaya el enlace por solidaridad de la igualdad y la libertad.

Dicho concepto no es nada simple porque implica el reconocimiento (*Annerkennung*), la comprensión, el respeto, la compasión, la piedad en un enseñar y aprender que suponen esa “razón extendida” que conjuga *logos*, *eidolon*, *phoné* y *eidos* con vocación tan nominalista como realista,

contingente y trascendente, más allá del posmodernismo y de su renuncia a los universales, sin el riesgo de recaer en la metafísica, pero sin rehusar la búsqueda de síntesis.

Enseñar y aprender valores, lo mismo que los derechos humanos, ha de evitar ese lastre metafísico anterior a la genealogía crítica de Nietzsche de concebirlos como un cielo estrellado desde el cual se bajan con una especie de cometas piadosos en una beatitud de lo “políticamente correcto” que en el fondo instruye y acoraza a hipócritas. En la segunda encuesta internacional de educación cívica, Chile y Colombia ocuparon en ese orden el puesto 26 y 27 en conocimientos críticos de democracia y ciudadanía, pese a que en buenas actitudes y disposiciones figuraban entre los primeros (Torney-Purta, J. *et al.* 2000; Restrepo *et al.*, 2002). Bien se sabe que las actitudes son flor de un día y dependen de atmósferas políticas y culturales. Una ética de convicción que no se tense mediante una ética de responsabilidad que supone un conocimiento crítico fundado en una crítica de sí mismo (Weber, 1965; 1973) no construye a la larga justicia, equidad y solidaridad.

La comprensión de otros pasa por la crítica de sí mismo y por el cuidado y cura del sujeto en el reconocimiento de su multifrenia y en la transformación de destino ajeno en diseño propio. Una bella arquitectura como la del “velo de la ignorancia” de Rawls es tan incipiente como la tolerancia por su carácter pasivo para la comprensión solidaria recíproca. Un principio más activo de comprensión de la multiplicidad de diferencias partiendo del esclarecimiento de las propias máscaras y fantasmas se impone para atemperar en cuanto se pueda la antítesis entre libertad e igualdad. El concepto de conciudadanía implica entonces una formación dialógica que transforme al sujeto contingente en sujeto mundo. Con ello se validaría la petición formulada por Michel Serres hace ya treinta años como la mayor exigencia de la época: “el asunto decisivo de la actualidad es domar al amo y ya no a la naturaleza” (Serres, 1977:93)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, N. y Torok, M. (1987). *L'ecorce et le noyau*. Paris: Flammarion.
- Adams, H. (1918). *The Education of Henry Adams*. New York: The Modern Library.
- Adams, H. (2001). *La Educación de Henry Adams*. Barcelona: Alba Editorial.
- Agamben, G. (2003). *El Lenguaje y la Muerte, un seminario sobre el lugar de la negatividad*. Valencia: Pretextos.
- Alexander, J. (2005). Pragmática cultural: Un nuevo modelo de performance social. *Revista Colombiana de Sociología*, 24(9).
- Aristóteles (1967). *Obras completas*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bell, D. (1976). *The Coming of Post-Industrial Society. A venture in social forecasting*. London: Penguin Books.
- Bolívar, S. (1978). *Obras Completas*. Bogotá: Tiempo Presente.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1978). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1988) *La distinción*. Madrid: Editorial Taurus.
- Castillejo, A. (2000). *Poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de antropología.
- Castoriadis, C. (2003) *Sobre el Político de Platón*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cingolani, P. y Restrepo, G. (2006). Proyecto Tunupa Cruz del Sur. *Aquelarre. Revista del Centro Cultural Universitario*.

- Coombs, P. (1971). *La crisis de la educación mundial*. Barcelona: Península
- Child, G. (1965). *Los orígenes de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.
- Descartes (1973). *Discourse de la Methode*. Paris: Librairie Générale Française.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis. Desconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Antrophos.
- Derrida, J. (1991). *Donner le temps. I. La fausse monnaie*. Paris: Galilée.
- Fauré, E. (1997). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Méjico: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la Sexualidad I- La voluntad de saber*. México: Siglo veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Freud, S. (1948). *Obras Completas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fuenmayor (1992). *La Muerte y el Signo. Jornadas de formación en estudios culturales*. Bogotá: Universidad El Rosario.
- Furlanero, J. (1940). *Lexicon Totius Latinitatis*. Patavii Typis Seminarii, Tomo III.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Lorca, F. (1965). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Garcilaso de la Vega, I. (1976). *Comentarios reales de los incas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FEC.
- Gauchet, M. (2005). *El desencantamiento del mundo*. Granada: Universidad de Granada.
- Geertz, C. (1996). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giraldo, J. (2006). *Buinaima. Conformación de un ethos cultural*. Bogotá: Charlie's impresores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hederich, C. y Camargo, A. (1993). *Diferencias cognitivas y subculturales en Colombia*. Bogotá: UPN.
- Hegel, G.W.F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1985) Hölderlin y la esencia de la poesía. *Arte y Poesía*. México.
- Heidegger, M. (1993) *El Ser y el Tiempo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2000) *Über den Humanismus*. Frankfurt: Klostermann.
- Hernández, M. (1991). *Memoria del Bien Perdido. Conflicto, identidad y nostalgia del Inca Garcilaso de la Vega*. Madrid: Siruela.
- Joyce, J. (1962). *Ulises*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- Jung, C.G.J., et al. (1966). *El hombre y sus símbolos*. Madrid: Aguilar.
- Kant, I. (1967). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (1971). *Kritik der reinen Vernunft*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam.
- Kant, I. (1973). *Crítica del juicio*. México: Editora Nacional.
- Kemmis, S (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kusch, R. (1999). *América Profunda*. Buenos Aires: Biblos.
- Lacan, J. (1996). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El Reverso del Psicoanálisis: 1969-1970*. Buenos Aires: Paidós.

- Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Liotard (1997). *Lecturas de Infancia. Joyce-Kafka- Arendt-Valéry-Freud*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mallarmé, S. (1993). *Variaciones sobre un tema*. México: Vuelta.
- Maturana, H. (2001). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto...!Se han vuelto locos!*. Cali: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Merton, R.K. (1964). *Teoría y Estructura sociales*. México: FCE.
- Morin, E. (1995a). *Tierra- Patria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (1995b). *Mis Demonios*. Barcelona: Kairos.
- Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes necesarios para la educación del siglo XX* . Bogotá: Ministerio de Educación.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Parsons, T. (1968). *The Structure of Social Action. A Study of Social Theory with special reference to a group of recent european writers*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1970). *The Social System*. London: Routledge and Kegan.
- Parsons, T. (1971). *The system of modern societies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Parsons, T. (1978). *Autobiografía Intelectual: hacia una elaboración de una teoría del sistema social*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Pascal, B. (1976). *Pensamientos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Platón (1969). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Poe, E.A. (1991). La Carta Robada. En: *Relatos*. Madrid: Cátedra.
- Poe, E.A. (2005). *El hombre de la multitud*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Puyo Vásquez, E. (1983). *Bolívar día a día*. Bogotá: Procultura.
- Quincey, T. (1985). *Suspiria de profundis*. Madrid: Alianza.
- Quincey, T. (1987). *Confesiones de un opiómano inglés*. Madrid: Alianza.
- Quilis, A., Esgueva, M., Gutiérrez, M.L. y Ruiz-Va, P. (1991). *Lengua española*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rama, A. (1984). *La Ciudad Letrada*. Hannover: Ediciones del Norte.
- Restrepo, G. (1992). Palimpsesto sobre Freud. *Revista Colombiana de Psicología*, 1.
- Restrepo, G., Ayala, C., Rodríguez, J. y Ortiz J.G. (2002). La Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional. *Memorias Encuentro de Educación Ciudadano*, pp. 43 a 56.
- Restrepo, G., et al. (2004). *Ciudad Nación, Ciudad Región, Ciudad Mundo*. Bogotá: manuscrito inédito.
- Restrepo, G. (2006). Pregunta y psicagogía. *Aquelarre*. Número diez, segundo semestre: pp. 45 – 63.
- Restrepo, G. (2007a). *Las tramas de Telémaco*. Bogotá: Editorial Guadalupe.

- Restrepo, G. (2007b). Anfitriones, huéspedes y prototipos en América Latina. En: Diego, J. *et al. No es una antología. Paisaje real de una ficción vivida*. México y Lima: Instituto 17 de Estudios Críticos y Editorial Estruendomudo.
- Rimbaud, A. (1960). *Oeuvres*. Paris: Editions Garnier Freres.
- Rimbaud, A. (1992). *Lettres d'Afrique*. Paris: Vertig Graphic.
- Rodríguez, R.M. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*. Caracas: Ayacucho.
- Rousseau, J.J. (1973). *Les confessions*. Paris: Gallimard.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: The Belknap Press
- Sennett, R. (1994). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Serres, M. (1977). *Hermes IV. La Distribution*. Paris: Minuit.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Simmel, G. (1988). *Sobre la Aventura*. Barcelona: Península.
- Sloterdijk, P. (2003). *Experimentos con uno mismo*. Valencia: Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2004a). *Esferas II*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2004b). *Si Europa despierta*. Valencia: Pretextos.
- Shakespeare, W. (1980). *Complete Works of William Shakespeare*. Cambridge: University Press.
- Schiller, F. (1952). *La educación estética del hombre*. Buenos Aires: Austral.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2000). Civic Education Study. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. International Release Report. Draft Version. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Touraine, A. (1995). *Penser le sujet*. París: Fayard.
- Touraine, A. (1998). *Iguales y diferentes*. Capítulo segundo del libro de UNESCO (1998) *Informe Mundial de la cultura*. Paris: UNESCO.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasco, L.G. (1985). *Jaibanás. Los Verdaderos Hombres*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.
- Weber, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Weber, M. (1973). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology: The New Synthesis* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Zalamea, F. (2007). *El Borde y el Péndulo. Formas de la Frontera y del Tránsito en el Pensamiento Hispanoamericano 1928 – 2004*. Bogotá: manuscrito concedido para lectura por el autor.