

Entre la percepción poiética y la deliberación praxeológica. Notas para una formación en tránsito.

Carlos Briceño

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento
Profesional del Magisterio-Extensión La Asunción
carluisbrito@gmail.com
Venezuela

RESUMEN

Se busca articular una visión educativa desde el constructo "proximidad del otro" de tal manera que en el docente y en el discente se creen condiciones de reorganizar epistémica, ética y ontológicamente la concepción del vínculo persona- sociedad. Desde un análisis histórico-crítico antes que desde un desiderátum educativo o filosófico se recurre a puntos considerados resaltantes (acción, deseo, pensamiento) en los pensadores griegos (Platón- Aristóteles) relacionados con algunos planteamientos modernos y posmodernos (Hypolite, Kojéve, Arendt, Agamben, Foucault, Derrida) contextualizados en la docencia universitaria latinoamericana (Mondolfo, Torretti, Bravo). Se concluye con un alerta ante la fobia o el apego al pasado o al presente, vistos, principalmente, como objetos de reflexión ante los cuales se sitúa un sujeto absoluto. Con ello se mira a la educación en tanto espacio y tiempo de discusión poiético-praxológico de las diversas modalidades temporales en las cuales se inserta el sujeto.

Palabras Clave: formación; praxis; poiesis; modernidad; postmodernidad

Recibido: febrero 2021

Aceptado: noviembre 2021

Between poietic perception and praxeological deliberation. Notes for a training in transit.

ABSTRACT

It seeks to articulate an educational vision from the construct "proximity of the other" in such a way that in the teacher and the student conditions are created to reorganize epistemically, ethically and ontologically the conception of the person-society bond. From a historical-critical analysis rather than from an educational or philosophical desideratum, points considered salient (action, desire, thought) are used in Greek thinkers (Plato-Aristotle) related to some modern and postmodern approaches (Hypolite, Kojéve, Arendt, Agamben, Foucault, Derrida) contextualized in Latin American university teaching (Mondolfo, Torretti, Bravo). It concludes with an alert to the phobia or attachment to the past or to the present, seen mainly as objects of reflection before which an absolute subject is situated. With this, education is looked at as a space and time of poetic-praxological discussion of the various temporal modalities in which the subject is inserted.

Key Words: formation; praxis; poiesis; modernity; postmodernity

Entre perception poïétique et délibération praxéologique. Notes pour une formation en transit.

RÉSUMÉ

Il cherche à articuler une vision éducative à partir de la « proximité de l'autre » construite de telle sorte que chez l'enseignant et l'élève les conditions sont créées pour réorganiser épistémiquement, éthiquement et ontologiquement la conception du lien personne-société. À partir d'une analyse historico-critique plutôt que d'un desideratum pédagogique ou philosophique, des points considérés comme saillants (action, désir, pensée) sont utilisés chez les penseurs grecs (Plato-Aristote) liés à certaines approches modernes et postmodernes (Hypolite, Kojéve, Arendt, Agamben, Foucault, Derrida) contextualisées dans l'enseignement universitaire latino-américain (Mondolfo, Torretti, Bravo). Il se termine par une alerte à la phobie ou à l'attachement au passé ou au présent, vus principalement comme des objets de réflexion devant lesquels se situe un sujet absolu. Avec cela, l'éducation est considérée comme un espace et un temps de discussion poético-praxologique des différentes modalités temporelles dans lesquelles le sujet est inséré.

Mots clés: Formation; Praxis; Poiesis; Modernité; Postmodernité

Entre a percepção poética e a deliberação praxeológica. Notas para um treinamento em trânsito.

RESUMO

Busca articular uma visão educacional a partir do construto "proximidade do outro" de modo que o professor e o aluno criem condições para reorganizar epistemicamente, ética e ontologicamente a concepção do vínculo pessoa-sociedade. A partir de uma análise histórico-crítica e não de um desiderato educacional ou filosófico, pontos considerados marcantes (ação, desejo, pensamento) nos pensadores gregos (Platão-Aristóteles) relacionados a algumas abordagens modernas e pós-modernas (Hypolita, Kojéve, Arendt, Agamben, Foucault, Derrida) contextualizada no ensino universitário latino-americano

(Mondolfo, Torretti, Bravo). Conclui com um alerta para a fobia ou o apego ao passado ou ao presente, vistos, principalmente, como objetos de reflexão diante dos quais se coloca um sujeito absoluto. Com isso, a educação é vista como espaço e tempo de discussão poético-praxológica das diversas modalidades temporais nas quais o sujeito está inserido.

Palavras-chave: formação; práxis; poiesis; modernidade; pós-modernidade

Introducción.

Elucidar la autoeducación sin encerrarse en el límite de lo próximo, sino partiendo del mismo para ingresar a una sociedad con tendencia al anonimato, exige al docente contemporáneo, una vigilancia a las señales enviadas desde el encuentro con la alteridad a través de su pensamiento, sensibilidad y ethos. Tarea cuyo desarrollo pleno trasciende la sola lectura o la mera exposición del tema en el tradicional aula de clase.

La proximidad espacial del otro no garantiza el crecimiento interpersonal en la relación pedagógica, aquella puede darse como excusa de desconocimiento o como momento de tratarlo en un nivel poético excluyente del nivel praxeológico. El caso ejemplarizante en este aspecto de la relación inconclusa, en la cultura griega, sería el del personaje mitológico Narciso, en la versión difundida según la cual, en su búsqueda de infinita cercanía a la apreciación de la imagen de sí mismo, se acerca al punto de poner al límite su posibilidad de autoapreciación, y por ende, clausura la visión de la imagen del otro. (Agamben, 1995, pp. 117-129)

Las distintas maneras de acercarse a las relaciones y reacciones del sí mismo y del otro, se contextualizan de un modo particularmente formativo, apoyándose en los análisis de escritores que, a pesar del paso del tiempo - si es que pasa el tiempo-, aún resultan agujoneadores al pesimismo y a los determinismos que provenientes de diversos horizontes impiden la búsqueda del crecimiento personal en las relaciones sociales. Tanto el pasado como el futuro, cuando son comprendidos en horizontes abstractos u objetivadores abonan el desaliento personal y social:

Si sólo existiese la tradición, el pasado, el cierre a todo lo que llega, sería la muerte. Si sólo hubiese lo que llega de nuevo y no conozco, lo que viene a mí sin que yo tenga la más mínima capacidad de responder o de prepararme para ello, también sería la muerte (Derrida, 2001, p. 26).

La educación que se diferencia del simple adiestramiento manual o memorístico se nutre del acceso consciente al pasado como fuente de muchas incomprendiones e inexactitudes no revisadas en la acción, en el pensar, en el imaginar presente y en las

predicciones personales o grupales de quienes se pueden considerar agentes de la docencia.

Se delimita el campo educativo con relación al ideológico. Asumiendo este no como la discusión necesaria de ideas, experiencias, vivencias, pasiones y afectividades que en la confrontación sistemática posibilitan el desarrollo cultural de las naciones, sino como el uso indebido del campo educativo por el manejo de los diversos partidos políticos.

En el primer desplazamiento temático la teoría de la acción desde sus referentes griegos, intertextualizados con pensadores del siglo pasado y del actual busca un ejercicio comprensivo de la transitoriedad educativa en el contexto de la praxis-poiesis. Un segundo desplazamiento se atiene a la diversidad cognitiva y sensitiva del ser humano desde su ángulo docente. Se realiza una visión estimativa de horizontes cambiantes en las relaciones interpersonales. El tercer desplazamiento aborda la implicación onto-ética y epistémica de la praxis educativa.

Voluntad subjetiva y deliberación interpersonal: Poiesis/Praxis

La pertinencia del deseo en el pensamiento, elección, decisión y posición del sujeto es uno de los puntos discutidos en la temática de la acción humana, principalmente cuando se lee desde los principales pensadores griegos, en especial, desde Aristóteles y Platón. Se establece una vinculación necesaria entre deseo y pensamiento a fin de actuar prácticamente y no de modo mecánico o natural dentro de un análisis de los diversos sentidos de la teoría moral. Así no es suficiente el proponerse llevar a cabo un fin particular sin antes haberlo deseado, más el deseo por sí mismo tampoco es completo, precisa deliberación para llegar a ser práctico.

En el análisis del deseo es preciso diferenciar el racional del irracional. Es racional un deseo al ser causa de la deliberación o cuando la deliberación lo causa. Se vuelve irracional, irascible cuando se fundamenta en la ambición de poder y gloria, pasa a ser concupiscible cuando se propone el placer como fin inmediato de la vida. En griego se denominan respectivamente: boulesis, thymos y epithymia. (Bravo, 2000).

Estos tipos de deseo pueden coexistir, y coexisten, tanto en la persona como en la sociedad. Cuando en tal coexistencia surge la contradicción, la persona o la sociedad piensa, actúa y siente contra lo esperado. "Es en y por, o mejor aún, en tanto que "su" Deseo que el hombre se constituye y se revela -a sí mismo y a los otros- como un Yo, como el Yo esencialmente diferente del no-Yo y radicalmente opuesto a éste. El Yo (humano) es el Yo de un Deseo o del Deseo" (Kojève, 1982. p. 1). El pensamiento contra lo esperado o lo solicitado forma parte del camino deliberativo del sujeto, no lo destruye. A

menos que el sujeto se encuentre incapacitado por causas exteriores o por el ciego dominio de sus impulsos. Al ser destruido su pensamiento se aniquila también el propio sujeto.

No se busca jerarquizar la importancia actual del deseo en la investigación, en la acción humana. Más bien se expresan aproximaciones al alcance de la discusión en la vinculación deseo-pensamiento del mundo griego y contemporáneo, desde una revisión de los principales términos relativos a la praxis y la poiesis en una construcción filosófica del discurso académico.

La actividad puede ser deseada o no deseada, práctica o teórica. Ello se define según su fin y su causa sean externos o internos. Puede ser irracional o racionalmente deseada. La acción humana, en tanto circunstancia por excelencia de la moral, tiene que ver con lo internamente deseado, aunque la proveniencia interna de la acción no es siempre causa de moralidad, pues existen deseos internos adversos, como se vislumbra en diversas lecturas en torno a las expresiones morales de Sócrates:

“La realización del perfeccionamiento interior no puede parecerle viable sino mediante una energía interna, vinculada con la conciencia de un deber, en lucha contra las fuerzas de los apetitos y las pasiones, que son también, sin duda, interiores, pero se hallan vinculadas con la existencia exterior y la atracción de los bienes materiales y los goces sensibles” (Mondolfo, 1954, p. 11).

La exposición de la dialéctica entre el convencimiento y la complacencia en la opinión ajena, no escudriñada en el sí mismo, constituye el eje de la praxis socrática. Alcanzar un grado de crecimiento personal en el cual los impulsos afectivos y naturales, sin ser suprimidos, puedan enfocarse en la reconstrucción constante de las relaciones sociales es sin duda, su principal complemento.

Por otra parte, dentro de una temática cercana y anterior a la dialéctica hegeliana, la teoría aristotélica, las distintas causas (material, formal, eficiente, final) no se contraponen entre ellas a fin de superarse; antes bien, se complementan. La situación se torna menos clara, sobre todo en lo atinente a la praxis. La limitación propia de la naturaleza humana es el contorno de tal desacuerdo, en ella no puede afirmarse que existe una natural disposición al acuerdo inter causal, tampoco a su desacuerdo. Lo subyacente a la naturaleza humana es, más bien, la potencialidad de mutuo enriquecimiento o de mutua destructividad.

Se precisa, entonces del trabajo consciente de la persona, del cuidado de sí mediante una formación amplia y polivalente, incluyente de la articulación con el mundo político y social. Mirado desde lo prático-epistémico, se vería como conocimiento que "sólo se obtiene y se adquiere en virtud de una práctica, una práctica constantemente ejercida, una práctica de roce entre los otros modos de conocimiento" (Foucault, 2011, p. 221). Una práctica del conocimiento del pasado leído desde el presente.

Las tres partes del alma (irascible, concupiscible y racional), propuestas desde el desarrollo del pensamiento platónico y reconsideradas en el análisis aristotélico, se combinan en el transcurso del accionar humano, de tal manera que de su logro consciente y articulado llega a depender la sobrevivencia personal y social del ser humano. De la forma de su proceso depende la integración personal del pensamiento, el deseo y la conducta individual y sobre esta se construye la praxis.

La deliberación se atiene al conocimiento práctico; la investigación, en cambio, busca el conocimiento de lo que son o no son las cosas en sí mismas. Desde este análisis, el médico, el orador, el político, el estratega y el profesor no se detienen a investigar sobre su acción, buscan, antes bien, la manera de perfeccionar su ejecución. Sin embargo, estos profesionales alcanzarían una teoría y una práctica inconclusa si excluyeran el referente investigativo, que también está entre sus circunstancias. La preponderancia de uno u otro de tales aspectos es la diferencia entre el científico y el experto.

La formación del ser humano se ve obstaculizada cuando en el proceso de la comunicación interpersonal y social marcan el rumbo principal peligros como el cognitivismo y el emotivismo. Así, una sociedad y una persona, cuando se siente, actúa o delibera, determinada por sus impulsos, se torna incapaz de prever las consecuencias en sus decisiones, principalmente porque "la identificación entre el bien y el placer lleva implícita una deficiente comprensión de las circunstancias concretas de la praxis que se traduce en lo que pudiéramos describir como la absolutización del presente" (Aoiz, 2007, p. 18). Aunque la causa de su accionar proviene de sus impulsos no por ello se considera interna. Lo espacial, en este contexto, hace referencia a la disposición y aplicación del ejercicio deliberativo al acto humano. Se hace del placer sensual un fin en sí mismo, que se traduciría como sumisión al emotivismo, o se aniquilan los gustos particulares, en caso del predominio cognitivista. El carácter de esta reflexión no busca controlar los impulsos, emociones, sentimiento o pasiones por algún agente externo de cualquier tipo, como pueden serlo los provenientes de la tradición no analizada. Aunque, también el presente puede ser un agente de control externo; de tal manera que una sociedad controlada por el Estado en la expresión de los impulsos, de los deseos y de los intereses de los sujetos que la integran, no tiene acceso a la organización libre y completa de su vida cotidiana.

Entonces, las realidades interiores al ser humano son tan perjudicables como la fuerza proveniente del exterior cuando el sujeto las desconoce y, sin embargo, las obedece con carácter imperativo. Podría ubicarse a estas personas en el grupo de quienes obedecen ciegamente, confundiendo su propia seguridad con la validez, no revisada de su creencia. Estas solidificaciones mentales, sensibles, inteligibles se enfrentan a la formación de la sensibilidad, del conocimiento, de la afectividad y de las relaciones sociales, en el tiempo y espacio en los cuales deberían facilitar los cambios inherentes a la contingencia del ser humano.

El impulso (o cualquiera que sea el nombre que se le dé) no es en sí socialmente maléfico o beneficioso. Su significado depende de las consecuencias producidas realmente y éstas dependen de las condiciones en que funciona y con las que actúa recíprocamente. Las condiciones se fijan por la tradición, por costumbre, por ley, por clase de aprobaciones y desaprobaciones públicas, por todas las circunstancias que constituyen el medio ambiente, las cuales son tan múltiples en un mismo país y en el mismo período, que el amor al lucro (considerado como un rasgo de naturaleza humana) puede ser tan socialmente útil como socialmente nocivo (Dewey, 1965. p. 111)

La acción determinada por el impulso no se encuentra solamente en la absolutización del presente, también el pasado absolutizado realiza similar obstrucción. Incluso el futuro sustancializado, denotado abstractamente se torna inalcanzable al sujeto. Así, presentado con apariencia de cercanía por el Estado, la iglesia o la sociedad, adquiere connotaciones de impulsividad.

En el contexto de las desviaciones de la acción se advierte el uso inapropiado de características del mundo físico traspoladas indebidamente al mundo del accionar humano. Se pretende, entonces, fabricar la idea de hombre al hacer del mismo un mero instrumento político, teleológico, histórico, social y educativo hecho para conformarse a su presente o para fijarse a su pasado, según las conveniencias ideológicas. Estos malentendidos, se ven con la mirada excluyente de la poiesis como el único modo de llevarlo a cabo.

Sin embargo, el hombre no sólo es concebido, comprendido y expuesto desde la perspectiva de la poiesis, también es susceptible de ser mirado bajo la lupa de la praxis y reluce, entonces, como ser autónomo, libre, capaz de actuar sin someterse ni someter a sus semejantes, a la presión externa. En la dilucidación poética, el grado de autonomía de un artesano se medirá por la complacencia en su obra finalizada y la obra, a su vez, mostrará

la originalidad del autor. La autonomía del médico reside en la salud del paciente, éste dejará ver la habilidad del galeno. El político mostrará su habilidad en el logro de la representación de los intereses comunes antes que los particulares o grupales, sin tener, que contradecirse entre estos. Esta última obra, a diferencia de las anteriores, no se concluye de forma definitiva, siempre queda expuesta a las transformaciones provenientes de su propio objeto.

La acción humana, proyectada en una trama de relaciones donde muchos y opuestos fines son perseguidos, casi nunca realiza su intención original; ningún acto puede ser reconocido como propio por su autor con la misma feliz seguridad con que un producto de cualquier tipo de trabajo puede ser reconocido por su productor (Arendt, 1995, p. 68).

El mundo de la praxis es constitutivo y constituyente del ser humano, no del ser animal, mineral, tecnológico, o divino. Es exclusivo de lo que es necesario y prolongado temporalmente. La poiesis, en cambio no es necesaria, deja de ser en determinado tiempo o situación. La búsqueda de felicidad pertenece a la praxis más que a la poiesis. Sin embargo, la meta del sujeto, la búsqueda de la felicidad en la reelaboración de su ser desde el ser de la naturaleza, del mundo y de la sociedad, difiere de una oposición, de una superposición, o de una predisposición entre los mundos divino, humano, natural, artificial. Se infiere, así, con carácter imperativo, la necesidad de analizar la naturaleza de las relaciones entre los mismos.

Entre las posibilidades de interrelación de los mundos práctico y teórico emergen importantes matizaciones discursivas. Así se elaboran discursos teórico-prácticos, otros de una práctica con tendencia a la teorización, de una teoría con miras a la práctica. Este último sería el pertinente a la pedagogía.

La praxis como asunto humano se percibe como acción sin fin inmediato, más por eso no carente de finalidad ni dejada de ser buscada como condición en la investigación acerca de la felicidad en tanto meta de la humanidad. Es un ingrediente, el principal, del pensamiento denominado utópico, de aquello inalcanzable desde el análisis utilitario, más irrenunciable desde el crecimiento del ethos. Sin embargo, el componente utópico no es el único sugerido desde la praxis, el decrecimiento del ethos toma vigor cuando es camuflado desde un discurso ideologizante basado en:

La creencia popular en “un hombre fuerte” que, aislado y en contra de los demás, debe su fuerza al hecho de estar solo es pura superstición, basada en la ilusión de que podemos “hacer” algo en la esfera de los asuntos humanos –“hacer” instituciones o leyes, por ejemplo, de la misma forma que

hacemos mesas y sillas, o hacer hombres “mejores” o “peores” o consciente desesperación de toda acción, política y no política, redoblada con la última esperanza de que cabe tratar a los hombres como se trata a otro “material” (Arendt, 2005, p. 216)

El discurso ideológico iguala fabricación con acción en un simulacro como medio eficaz de alcanzar o mantener el poder político y el control social con el consentimiento de las mayorías. Se busca, con tal proceder, infundir la creencia de la facilidad de crear y multiplicar el bienestar entre las personas con medios y fines similares a la fabricación de casas o escuelas. La eficacia de esta estrategia política se deja ver en el seguimiento pasional, irracional y sostenido por parte, de lo denominado comúnmente, la masa de la población, a las contradictorias invitaciones a la felicidad instantánea, provenientes de la élite del poder, mediante distintos mecanismos comunicacionales y lingüísticos.

En tales discursos se desestima sistemáticamente el asunto de las circunstancias, factor decisivo tanto en la praxis como en la poiesis. Quizás es más acertado, sostener que se crean circunstancias desfavorables a la deliberación personal y social. La importancia del contexto en la acción y en la fabricación ha sido resaltada en distintos ambientes sociales. De ello se ha percatado no solamente la política y la educación. También en el campo de la teología católica, por ejemplo, se ha vislumbrado principalmente, la realidad del pecado y del pecador. En dicho ejercicio exegético, la persona se pierde de su salvación cuando abandona de manera constante su vida espiritual, en ese particular deslíz su vinculación pertinaz al mal le incapacita a la vida del espíritu.

Este abandono no tiene lugar cuando el hombre yerra, sino cuando abandona la verdad; no cuando miente, aunque sea con frecuencia, sino cuando deja de considerar la verdad como vinculante; no cuando engaña a otros, sino cuando dirige su vida a destruirla verdad. Entonces enferma del espíritu. (López Quintas, Introducción, en Guardini, R.2016, p. 11)

La persona inhabilitada por causas externas o internas en la percepción de sus circunstancias está impedida, asimismo, de su propio conocimiento, del desenvolvimiento de su sensibilidad y de la expresión de su afectividad. Tomando como eje estructurador del análisis de su entorno social, personal, artificial y natural, puesto que las circunstancias no pueden ignorarse en la evaluación de la naturaleza y de las consecuencias de la falta originaria de tal desajuste. Así se comprende que en la filosofía, Ortega y Gasset (1914), las percibe como el punto de partida en la admiración del mundo: “El hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias, por ellas comunica con el universo” (pp. 34-35). La adaptación de la persona a su medio y de

éste a aquella, incluye la tensión poiesis-praxis. Es una percepción incompleta al propio mundo trazarlo en los límites del particular excluyente del universal. Allí resulta inaccesible una praxis humana.

Comprender el tiempo es uno de los postulados inherentes del análisis circunstancial en la acción del sujeto. Así se infiere de las lecturas literarias atinentes a la temática en su contexto griego, en las cuales la atención debida a la connotación del verbo "mirar", resulta especialmente significativa, pues pareciera haber estado dirigida a enfatizar el estrecho vínculo existente entre el que percibe y la situación, acentuando precisamente que ésta es también el presente en el que se encuentra el que percibe (Aoiz J. 2007, p. 16).

El tiempo y el espacio, son constructos decisivos en el acercamiento a las circunstancias de la praxis y de la poiesis. Ambos son objeto de diferentes consideraciones filosóficas. De esta manera, aquella concerniente a verlos como los aspectos que hacen del ser humano un ser distinto a la Naturaleza, a Dios y a la Tecnología, arroja elementos importantes en la consideración del vínculo praxis-poiesis-educación, que se propone en este escrito.

Desde una percepción ética, la tensión praxis - poiesis constituye el eje principal en la tercera formulación kantiana del imperativo categórico. Esta tensión tiene distintos horizontes en la hermenéutica inglesa y en la hermenéutica alemana. Para la última (Gadamer y otros) no me construyo a mi mismo como si fuera una casa. Aunque el individuo piense que su crecimiento es muy similar al de un árbol, al deliberar sobre el mismo, es susceptible de modificar su parecer e incorporar los horizontes inabarcables de su mente, de sus relaciones interpersonales, así como los de sus semejantes. Cabe aquí preguntarse en el ámbito educativo sobre la posibilidad de que ¿el docente construye la escuela de modo distinto a como se construye a sí mismo?

El vínculo sensible y cognitivo en la construcción del ser docente.

Construir la escuela de modo opuesto o diferente a la construcción del sí mismo del docente y del estudiante, no parece tarea accesible al accionar humano. Lo más cotidiano en el lenguaje de quienes no se han dedicado sistemáticamente a la realidad formativa, es pensar la fabricación de la escuela como constructora de personas. Tanto la primera como la segunda proposición implicarían asumir la contradicción de estar sin querer en ese tipo de espacio psicológico, lógico, social. En estas circunstancias, es en las que, generalmente se desarrolla el pensamiento, la sensibilidad, la voluntad y la cosmovisión del docente y del estudiante.

Ahora bien, mirando la acción desde el campo interior del sujeto, quererle a sí mismo con tendencia praxeológica implicaría ejercitarse en la capacidad de autonegarse a las

apetencias cuyos fines cortoplacistas perjudiquen el desenvolvimiento del ethos. Significaría, en el contexto de la cultura griega, leer el rostro desdibujado de Narciso e interrogarse acerca del reflejo que del mismo esté captando el discente. Desde esta apreciación el desdibujo que se aprecia en el pozo de la sensibilidad y de la inteligibilidad, aún inacabado, es marco válido en la tarea del crecimiento del ser personal y social.

No se edifica a la escuela ni al docente estando una contra el otro. Tampoco cuando se pretende la completa adaptación al o del entorno. En la primera aproximación se hallaría un acento dualista, en la segunda un pronunciamiento monista, posiblemente no tematizados. Dicha construcción es, más bien, un proceso de crecimiento mutuo sostenido en la historia de reconocimiento y desconocimiento. El desconocimiento no es sólo del otro, sino también, como en Narciso, de sí mismo. Dicho de otra manera, la edificación escolar contribuye a desarticular el contorno de la imagen del docente si el mismo busca una duplicación de su pensamiento, de su afecto y de su pasión en la receptividad de su mensaje.

Creemos que se busca edificar cuando la percepción propiciada por el lente conceptual, mental y sensible, de quien enseña y de quien aprende, es susceptible de descubrir y construir un espacio a la valorización de la diferencia, la cual cuando está trabajada, es didácticamente tan apreciada como la similitud dada en el marco de una formación no improvisada, al afecto y al pensamiento.

Dependiendo de la circunstancia cultural, política y social, el sujeto estará propenso al conocimiento, a la sensibilidad, a la intuición y a las relaciones interpersonales de carácter poético o praxeológico. Resulta inaccesible formativamente, por ejemplo, un planteamiento investigativo sobre la utilización de la tecnología en educación, que repercuta en la cotidianidad del profesor y del estudiante, si el acceso a los avances característicos de ese mundo es casi inexistente, o se lleva a cabo en los niveles mínimos, o en condiciones de periodos históricos en los cuales eran otras las necesidades humanas, en ambos seres. Tampoco lo contrario es verdadero: todo habitante de sociedades con avanzada tecnología se forma sin mucha dedicación o disciplina, en las exigencias tecnológicas.

Se trata, desde luego de buscar y crear situaciones de inconformidad del sujeto consigo mismo y con sus semejantes capaces de abrir los horizontes tecnológicos a las necesidades formativas, y de dar entrada en la tecnología a las exigencias de la formación. Por ende, la deliberación entorno a la escuela incluye percibirla no sólo como el aula tradicional, sino como el espacio de las concepciones, relaciones y prácticas en las que se interponen, sistemáticamente el reconocimiento y el desconocimiento mutuo. En tal sentido, es

inseparable la concepción, sensación, sentimiento y percepción que de sí posea el docente y el estudiante con la conformación ofertada en el área educativa.

En un razonamiento excluyente del contexto del aula o de las circunstancias personales, se complementarían la predominante tendencia individualizada en la sociedad occidental con la marcada evaluación, exposición y planificación autoritaria del sistema de aprendizaje. Lo que, podría denominarse, una educación narcisista más que individualizada.

Son pocos los cambios importantes conducentes al crecimiento interno del sujeto discente o docente, y muchos los intentos que se realizan cuando, por ejemplo, sólo el docente es quien desea un clima de convivencia formativa en el cual las particularidades se fortalezcan en el cruce epistémico, ontológico y ético con las del entorno. No pasan del límite de los discursos ocasionales o de las propuestas que serán archivadas en los cajones del olvido. Se enfrentan, en condiciones desiguales, al poder del monstruo invisible de la mano de la autoridad central. Igualmente se ve retenido el crecimiento personal y social, por la sujeción del estudiante a las orientaciones familiares, a las irresistibles llamadas del grupo de amigos y a las absorbidas lecciones de docilidad, impuestas sin violencia física y más con carácter de seducción desde los medios de comunicación.

Se puede pensar, entonces, que la educación en tanto entrenamiento individualizado o grupalizado es del ámbito de la poiesis. Sin embargo, cuando se aprecia como trazo sociohistórico de la individualidad, se acerca a las connotaciones del constructo de la praxis. Los obstáculos educacionales, en ambos discursos, tienen sus causas dentro del entorno sociopolítico, del marco histórico y de las actitudes individuales. El cambio inherente a la naturaleza humana surge desde cualquiera de estos ámbitos y, a su vez, se refleja en los demás.

Por otro lado, complementario al de la poiesis y la praxis, desde el contexto de la terminología griega y en el horizonte particular, de la persona del docente y del estudiante; al trazarse como meta una sociedad en la cual tanto sus derechos, intereses y deseos, como los de sus semejantes, se vean potencializados, se mantiene en el imperativo del ethos antes que en el del pathos. Pero, si sus vivencias se conforman a las de su grupo local, de tal forma que se excluya a la naturaleza y al mundo global es partidaria más que de la moral, de sus impulsos naturales, inconscientes.

El pathos realiza un aporte importante en la construcción de la persona y de su entorno, el reconocimiento de los sentimientos y su valoración al ser desconocidos imposibilitan, entre otros aspectos, la comunicación interpersonal. Tampoco puede

expresarse plenamente el propio discurso sin manifestar las emociones y sin tomar en cuenta las emociones del auditorium (Rodríguez Bello, 1998).

Cuando el logos y el pathos son vistos, experimentados, pensados o comunicados como partes aisladas o contrapuestas del todo, emerge la crisis no solo personal, sino civilizatoria. No es otro el llamado de atención que realiza, por ejemplo, la revisión de la denominada "fuerza de la debilidad". En ellas el afecto, la pasión, la emoción, recuperan el lugar que les había arrebatado un logos omniabarcativo que llevó a su propia confusión: "El ego cogito, fundamento de la modernidad, está progresivamente cediéndole el lugar a un ego affectus est"(Maffesoli, 2012, p. 218). Se puede percibir un movimiento implícito, con intenciones de alejamiento, en el texto, al planteamiento aristotélico sobre la importancia de no ver aisladamente las distintas facultades humanas a fin de comprender y deliberar acerca de la praxis y de la poiesis.

Ignorar la importancia de las pasiones en el descubrimiento de una praxis o de una poiesis contextualizada, es inconcebible en el pensamiento griego. Se capta al leer con detenimiento el alcance de su expresión mitológica. En ella desde los protagonistas de este género literario:

"El choque de las pasiones de los diferentes personajes unos con respecto a otros, y el choque de las pasiones de Creusa y Ión, enfrentados una a otro en la medida en que no se han reconocido y se creen enemigos mutuos, es en esencia lo que en un momento dado va a hacer resplandecer la verdad" (Foucault, 2011, p. 105).

Cuando no se dispone de las técnicas o estrategias personales, didácticas o sociales, provocativas del enfrentamiento inevitable con el otro, puede asumirse pasivamente o defenderse mediante un discurso disuasivo, la habilidad para percibir la lección de crecimiento desde el despliegue natural antes que de la inhibición institucional de las pasiones. De esta manera se sobrepone en el sujeto su pensamiento, voluntad y sensibilidad, a la disposición de escuchar la voz del maestro o de la autoridad en la contextualización de una formación basada en aprehender las circunstancias.

El olvido o el descuido del soporte primordial que otorga al pensamiento la sensibilidad y la voluntad son inherentes a las dificultades culturales de occidente. Desde tal horizonte se sostiene una ineludible oposición en la relación entre las pasiones, la voluntad y el entendimiento. Expresión clarificada de tal dilema se capta en el lenguaje mitológico. En el mismo el juego entre lo que aparece y lo que mueve ese aparecer sólo pareciera descifrable para los humanos, desde la lectura atenta a los mensajes del Dios en la Esfinge. De tal percepción es la entrega inicial a la fuerza de sus impulsos y la observación post

facto, lleva a Edipo a clarificar las interrogantes dejadas por ese mensaje divino. Pero esta señalización es inalcanzable con el uso exclusivo de los análisis de la razón. Aquí no reina la definición ni el axioma. Sólo la ambigüedad del simbolismo deja ver la pluralidad abierta a la praxis y a la poiesis. En la inmersión de la dialéctica de los contrarios se apunta, más no se agota, a la inconmensurabilidad de tal realidad (Agamben, 1995, pp. 226-236).

La postura teórico-práctica del docente ante la pedagogía es similar a la del ser humano ante la filosofía. La cuestión radica en revisar desde su praxis sus supuestos y creencias a fin de no inclinarse por unas tendencias conscientemente descartadas y cotidianamente asumidas de modo mecánico. Se sentiría, se apreciaría, en tal caso, como alguien que se dedica a llevar a cabo justamente lo que rechaza y a dejar para otro momento lo que siente y vivencia como lo más necesario. La habilidad y el ejercicio de nuevos métodos y planteamientos desde la revalorización del lenguaje simbólico de la cotidianidad es una ejercitación abierta a formas distintas de insertarse en los temas centrales de la educación interrogados desde las inquietudes filosóficas.

Se trata, más bien, de aprender a confrontar una tradición histórica participando en sus diálogos y debates-diálogos y debates que han continuado a través de las generaciones anteriores y que, por tanto, no sólo han de mantenerse con los practicantes actuales de la disciplina, sino también con aquellos predecesores cuyos aciertos consistieron en ampliar nuestra comprensión de esta tradición hasta su situación actual. (Carr, 2002, p. 46).

Las problematizaciones ante los cuestionamientos provenientes de las diferencias culturales se transforman en puntos de partida de los límites del autoconocimiento, de las propias sensaciones, así como de la reconfiguración en el sentido del mundo del otro. A su vez, el desarrollo de las percepciones, sensaciones y sentimientos personales facilita diversificar y cualificar las apreciaciones y escenarios formativos subyacentes en otras culturas. Las diferencias y las similitudes culturales implican la reorganización del tiempo presente al describirlo, apreciarlo y conceptualizarlo desde el pasado, así como la dinamización del sentimiento, de la acción y del pensamiento de los antepasados cuando son interpretados en el acontecer actual.

El deber como sentimiento y el conocimiento como pasión en el ser docente discente.

La separación del mundo humano con relación al animal, al vegetal, al mineral y al artificial, de una manera caprichosa, impulsiva, mecánica, por costumbre, por deber, o por obligación externa, antes que por experiencia, reflexión o desenvolvimiento de la

sensación y de la percepción incitada en el niño, desde las exposiciones iniciales en la Escuela, se mantiene, casi siempre de modo no consciente, a través de conductas, pensamientos, sensibilidades y actitudes de similares contextualidades en la vida social del adulto.

Estas tendencias cognitivas y sensitivas inciden, a manera de conocimientos previos, de experiencias perdurables, como sedimentaciones del contexto cultural, en la elaboración de lo poiético y lo praxeológico del accionar humano atinente al ser docente -discente. Tales conocimientos son susceptibles de ser asumidos en tanto verdades a priori, patrones universales de comportamiento, o maneras válidas de expresar cómo "La mentalidad precientífica ata a sustancias duraderas las propiedades variables que exhibe el acontecer. Trasladando la atención de lo patente a lo íntimo, de lo ostensible a lo recóndito" (Torretti, 2013, p. 40). Tampoco la ciencia es el modelo exclusivo "per se" de conocer el mundo y de conocerse la persona en sus relaciones sociales, también en ella existe proclividad al conocimiento incompleto por su afán quimérico de describir el pasado en tanto hecho incuestionable "se resiste a utilizar la luz que sobre él arroja la ciencia actual" (Torretti, *ibid*, p. 76). Se trata, entonces, de mantener, mediante una constante vigilancia intelectual y sensitiva, desde el desarrollo y la aplicación de la razón a la misma investigación científica, el carácter social e individual de toda empresa humana, así como de poner en entredicho actitudes como la denominada de "inmaculada percepción" de sí mismo y del otro, del mundo humano y de los otros mundos.

Dichas realidades, conceptualizaciones y sensaciones del pasado y del presente, no son exclusividad del sujeto aislado de su sociedad, aunque tampoco se dan sin su participación. Tampoco son exclusivas de sociedades menos industrializadas. Más bien, son susceptibles de catalogarse como horizontes de temporalidad y de espacialidad, modos de interpretar, de vivir y de sentir en los cuales los aspectos sociales e individuales, globales y locales se leen y escriben de forma distinta a la norma racionalista de ser siempre claros y evidentes.

Desde esta perspectiva aislante del entorno físico, cultural y artificial, el docente que se siente esclavizado de su rutina, o indiferente ante la misma tiene similitudes cognitivas, sensitivas y relacionales con el empleado de oficina local, adormecido mentalmente por la repetición de sus tareas, por la búsqueda sin término de eficiencia individual a las demandas repetitivas de sus entidades centrales. Aunque no se puede olvidar que el docente por su contacto cotidiano con conocimientos y experiencias interpoladoras de las realidades humanas, y por ello formativas, tiene a su alcance herramientas teóricas y cuestionamientos prácticos, con ayuda de los cuales, debería encontrar situaciones alternas

a las presentadas por repeticiones o respuestas mecánicas, ambas individualizadas, ante las demandas del mundo denominado exterior.

La dificultad de encontrarse a sí mismo y al otro desde la tarea docente se sustenta, en algunos casos, en modos incompletos de ver no sólo la ciencia, sino su vinculación con los horizontes éticos, epistémicos y ontológicos de quien enseña y de quien aprende. Entre tales interferencias se ha señalado, con acierto, la parcialización del saber y su paralelismo en la fragmentación de la persona. Este modo de sentir y de pensar, se vincula con una interpretación no muy analizada de la repartición del alma platónica en sus tres estancos. En ella la parte intelectual coordina a la sensitiva y a la apetitiva, aunque no siempre con ritmo agradable. Las posturas tendenciosas, que muestran dicho desajuste en la tarea del alma adquieren las denominaciones, casi siempre, de cognitivismo y emotivismo.

En la educación caracterizadora de la modernidad, por su parte, es ya un secreto de dominio público, entre otras polarizaciones, la del pensamiento y lenguaje matemático a expensas del abandono del mundo de la psicología y en general, de las ciencias sociales. Tal predisposición educativa convierte en tarea de Sísifo la meta formativa de buscar la armonización de la persona desde y a través del intercambio comunicacional, afectivo y cognitivo con el otro, así como la pretensión de concertar a partir de planteamientos formativos, acuerdos del carácter de un contrato social.

Específicamente, en el docente la cuestión se refiere a la "La crisis actual de la educación, a nivel mundial, se define como fundamentalmente humana debido a la presencia de una cultura instrumentalista y deshumanizante, donde la dimensión humana queda subordinada a los criterios de la productividad y eficiencia por la imposición de la razón tecnológica, la tecnificación de los saberes humanistas y el imperio de la eficacia y rentabilidad." (Granero, 2007, p. 1). Resulta insuficiente el discurso sobre la igualdad democrática, promovido únicamente desde el aula de clase, pues las discriminaciones sociales y cognitivas son causadas, mantenidas o desarrolladas paralelamente por entes externos a la misma. Tampoco es pedagógicamente aceptable el discurso centrado en las posibilidades individuales, psicológicas, independientemente de las circunstancias exteriores. En este último escenario propiciaría el aislamiento educativo de los demás conjuntos sociales.

En tales contextualidades contemporáneas apuntar hacia la poiesis como dimensión de conclusión en el obrar humano o hacia la praxis como posibilidad de apertura constante ante lo imprevisto, adquiere connotaciones que se vinculan con algunos aspectos en la literatura denominada postmoderna y son vistas, desde este temple filosófico, como pseudo-realidades envolventes del pensamiento, de la voluntad, de la imaginación, del lenguaje y de la sensibilidad de la persona. Dicha tendencia no es una simple moda

expresiva de las apetencias del momento presente, tiende, más bien a conceptualizarse como una transformación en los modos de ser, de pensar y de sentir de la persona y de su sociedad.

Desde los escritores posmodernos la crisis del pensamiento, del sentimiento, de la conducta y de las relaciones humanas, surgida con el decaimiento del discurso moderno, escapa a la situación indicada en el carácter instrumental otorgado a la visión de mundo en la era postindustrial. El movimiento va hacia el descubrimiento de insuficiencia en la propuesta de progreso ininterrumpido, de valores inamovibles y de sustancialidades inalterables. Pudiera apuntar, entonces, a dejar al sujeto consigo mismo, como vía de escape a las pretensiones de unificación provenientes de los medios de comunicación y de las estructuras tradicionales del poder. O más que a dejarlo consigo mismo, sería abandonarlo a las redes ocultas del poder sociopolítico en la creencia absolutizada de que está realmente consigo mismo.

La disposición a denigrar de la educación tradicional, inducida desde planteamientos postmodernos, se basa en la necesidad impuesta, no asimilada como tal por el docente y el discente, desde las realidades de tecnologización, globalización y relativización del pensamiento y de la conducta de la persona. Tal es la índole de dicha disposición, que se duda de la importancia del conocerse desde el propio pasado, imaginando con ello la transformación del presente. Lo que se obtiene con tal trasmutación, en cambio, es una despersonalización y no una simple diversión desde el desarrollo pleno e ilimitado de los momentos señalados por el boom de la actualidad:

El ideal moderno de subordinación de lo individual a las reglas racionales colectivas ha sido pulverizado, el proceso de personalización ha promovido y encarnado masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad subjetiva, a la personalidad incomparable sean cuales sean por lo demás las nuevas formas de control y de homogeneización que se realizan simultáneamente (Lipotvesky, 1986, p. 7).

Se buscaría una indiferencia epistemológica y óptica en las relaciones del sujeto con el mundo social, natural, artificial. Por tanto, antes que dilucidar lo praxeológico o lo poiético en la tipificación del ser humano, se perfila, en el avance tecnológico de las comunicaciones globalizadas y en su correlato educacional, una apuesta por lo incierto, pero no como carácter del ser humano, sino como simple adaptación al llamado de la época. Con lo cual se sucumbiría en el pensamiento, en la percepción y en la sensación docente, a pesar de rechazarlo explícitamente, a una posición relativista como epistemología, ética y ontología de la educación.

Así son lo que, en el discurso de la filosofía clásica se denomina "las circunstancias", en las cuales el sujeto percibe, expresa y cuestiona su identidad o su no identidad. Circunstancias externas antes que internas, si se toma como punto de análisis la diferenciación clásica que atribuye a tal término el mundo de lo simbólico, de la conciencia, del yo. En este espacio cognitivo, afectivo, la vinculación individuo-sociedad, a pesar de sentirse sacudida, seguiría marcada por una actitud de servidumbre ante el poder, el cual, sabe leer tal caracterización y sacarle lo que es de su interés, desde diversas aristas: "El sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo. Es un esclavo absoluto, en la medida en que sin amo alguno se explota a sí mismo de forma voluntaria" (Byung-Chul, 2014, p. 7). El sujeto sólo es formado por sus circunstancias, en caso de pretender rechazarlas, terminaría sucumbiendo a las mismas. En terminología hegeliana, ahí radica la diferencia entre una ética, epistemología y ontología con signos de libertad, de autonomía, del campo del amo y una ética, epistemología y ontología con pretensiones heterónomas, atinentes al mundo del esclavo.

La indiferencia pautada como pensamiento y como conducta, en la propuesta postmoderna, encuentra su exposición en la forma de llevar el docente su cotidianidad didáctica. Seguramente con distinta claridad epistémica de la indiferencia sistemática, más propia del nihilismo y del anarquismo, pero sí como disposición rutinaria, con marcado acento de un narcisismo inacabado, al abandono investigativo de las dudas centrales que posibilitarían esclarecimiento afectivo, cognitivo, volitivo y social en el crecimiento del discente.

Conclusiones

La expresión escrita de las interrogaciones abiertas en la formación humana pivoteada entre los constructos de docente y discente, con intencionalidad de discutir sus escenarios, sin pretender modelar su investigación exige un discurso paradójico e inacabado. Supone, asimismo, la inquebrantable voluntad de aprender desde horizontes nublados por la duda y la incertidumbre más que tipificadas por la claridad y distinción constante; al mismo tiempo, exige proponer consideraciones de talante democrático alternativas a las invocaciones, directas o indirectas al nihilismo y al relativismo absoluto.

La revisión de aspectos praxeológicos y poéticos del discurso educativo ha buscado inscribirse entre otros horizontes, en el de inconformidad con las modas del momento actual, en el de vigilancia ante las tendencias de escape señaladas desde una vuelta irreflexiva al pasado, o de una fuga ideológica al futuro. Docente y discente desde su espacio formativo se plantea cambios tanto en la revisión de los procesos formativos como

en la interrogación por la pertinencia de sus finalidades, con tal supuesto existe una validación del escepticismo antes que del dogmatismo epistémico.

Las transformaciones en la educación abarcan tanto el vínculo social con las demás instituciones sociales como el tipo de vínculo en el cual la persona se aprecia desde sus pasiones, sentimientos, pensamientos y pulsiones. Así es un asunto que tiene sus inicios en los momentos de concienciación individual, que se desenvuelve contradictoriamente en la cotidianidad de la formalidad educacional y de la informalidad familiar y grupal. Estos dos aspectos formativos son interdependientes en quien pretende abordar su crecimiento mediante un encuentro con el otro, de modo responsable, más que como un requisito académico, familiar, social o político.

La investigación ha pretendido ofrecer, entre otras posibilidades temáticas, un vínculo conceptual de la discusión académica contemporánea, latinoamericana en el cual se ofrezcan abordajes diversos al mundo educacional desde la realidad ético-epistémica de la praxis-poiesis, oteada en los escritos de la filosofía griega y reflexionada, en autores tanto de Europa como del Nuevo Continente.

Referencias

- Agamben, Giorgio. (1995). *Estancias: la palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Trad: Tomás Segovia. Valencia-España: Pretextos. ISBN: 84-8191-053-8.
- Aoiz, Javier. (2007). Aisthesis en Etica a Nicómaco. La aprensión de los fines. *Apuntes Filosóficos*. N.30. Pp.7-19. ISSN: 1316-7553. Caracas:UCV.
- Arendt, Hannah. (1995) *De la historia a la acción*. Trad. Fina Birulés. Barcelona: Paidós
- Arendt, Hannah. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Byung-Chul Han. (2014). *Psicopolítica*. Trad. Alfredo Bergés. Barcelona: Herder,
- Bravo, Francisco. (2000). La naturaleza de la acción según Aristóteles. *Episteme NS*. V.20.N.2. pp.13-72. Caracas: UCV.
- Carmona Granero, María (2007). La formación filosófica del docente en Venezuela a través del programa filosofía para niños. *Episteme*. V. 27. N.1.Caracas: UCV.
- Carr, Wilfred. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata
- Derrida, Jacques. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta.
www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Dewey, John. (1965). *Libertad y Cultura*. Unión Topográfica Editorial Hispanoamericana

- Foucault, Michel. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. Trad. Horacio Pons. Akal.
- Guardini, Romano. (2016), *La muerte de Sócrates*, Ed. La Palabra. S.A
- Kojève, Alexandre. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, Buenos Aires, La Pléyade, p. 1
- Lipotvesky, Gilles. (1986). *La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Traducción de Joan Vinyoli y Michéle Pendanx. Barcelona: Anagrama. ISBN: 84-339-0083-8.
- Maffesoli, Michel. (2012). La fuerza de la debilidad dionisiaca. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 48, núm. 2, julio-diciembre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105026884010>
- Mondolfo, Rodolfo. (1954). La conciencia moral en Sócrates, Platón y Aristóteles, *Humanidades*, Argentina: Universidad Nacional de Eva Perón.
- Ortega y Gasset, José. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Residencia de estudiantes.
- Rodríguez Bello, Luisa Isabel (1998). Argumentos por ethos, logos y pathos. Caracas: UPEL IPC. <https://www.researchgate.net/publication/268226149>.
- Torretti, Roberto. (2013). *Estudios Filosóficos*. Universidad Diego Portales, ISBN 978-956-314-247-1

El autor

CARLOS BRICEÑO.

Lic. Teología (Universidad Santa Rosa). Msc. Filosofía (Universidad de Los Andes). Dr. Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Prof. Postgrado (Epistemología, Teoría Crítica, Filosofía de la Educación). Prof. Pregrado (Filosofía de la Educación, Sociedad y Educación). Profesor Asociado: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Extensión La Asunción.