

# Filosofía como educación. Hermenéutica de la condición humana

M<sup>a</sup> Rita VEGA BAEZA  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
mrvbaeza@hotmail.com

José Francisco DURÁN MEDINA  
Universidad de Castilla La Mancha  
JoseFrancisco.Duran@uclm.es

## Resumen:

En este artículo se revisa la importancia de la incertidumbre y la aventura que se juega en pensar la educación de un futuro arduo y trabajoso; pero más difícil aún si no se recupera lo que es la condición humana; encontrando una posibilidad y una exigencia para dicha educación tanto en el arte en particular como en la cultura en general como una de las derivas pulsionales. Estas reflexiones tienen su fundamento en pensadores como Nietzsche, Sloterdijk, E. Morin, entre otros.

**Palabras Clave:** Filosofía; educación; condición humana; arte; cultura.

## Philosophy like education. Hermeneutics of the human condition

### Abstract:

In this article it is revised the importance of the uncertainty and the adventure that it is played in thinking the education of an arduous and difficult future; but more difficult still if it doesn't recover what is the human condition; finding a possibility and a demand so much for this education in the art in particular as in the culture in general as one of the instinctive drifts. These reflections have their foundation in thinkers like Nietzsche, Sloterdijk, E. Morin, among others.

**Key Words:** Philosophy; education; human condition; art; culture.

### Referencia normalizada:

Vega Baeza, M. R. y Durán Medina, J. D. (2014): Filosofía como educación. Hermenéutica de la condición humana. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Marzo. Págs. 603-614.

**Sumario:** 1. Introducción, 2. Metodología, 3. *Unidualidad originaria* como condición humana, 4. Nietzsche como pensador del porvenir escolar. Proximidad con la OEI, 5. Sloterdijk o la *escuela de la arbitrariedad*, 6. Del pesimismo al arte, 7. Conclusiones, 8. Bibliografía

## 1. Introducción

En la actualidad más que una necesidad se ha convertido en una exigencia pensar de manera tanto crítica como *coímplice* la dificultad que entraña asumir la educación formal sin dejar de lado las posibilidades de la filosofía, el arte y la cultura para tal propósito, es decir habrá que promover los perfiles polivalentes en una formación intradisciplinaria ¿Por qué? Porque nuestra realidad es múltiple, plural. Y decimos coímplice porque en vez de oponer los contrarios y de ello concluir con una tesis a la manera hegeliana, se realiza una mixtura en la que no se distinguen de manera nítida las presumibles polaridades, y no obstante somos a la vez cómplices y responsables. Si de saber se trata en casi cualquier espacio educativo deberíamos contemplar que ahí hay una dificultad formal porque desde un eco del psicoanálisis contemporáneo podríamos enunciar esa dificultad: “saber que se sabe, saber que no se sabe, no saber que no se sabe, y no saber que se sabe” Iniciaríamos con uno de los saberes que incluye Edgar Morín en su conocido libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, mismo que inicia con el siguiente planteamiento: “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (Morin, 1999).

## 2. Metodología

La hermenéutica –filosófica, literaria, psicoanalítica<sup>1</sup> ha puesto en crisis la fundamentación de las raídas realidades omnímodas, es decir, el común de las explicaciones fundamentadas en realidades y verdades autosubsistentes, únicas y últimas; prístinas, absolutas –metafísica clásica occidental. La hermenéutica conlleva una práctica transformadora, incita a la acción, moviliza el pensar –en el sentido heideggeriano–, es un ácido para las verdades dogmáticas. Redefine al ser como lenguaje; tiende a lo simbólico, imaginico. Explica al hombre como un ser constitutivamente carenciado y finito. Desde esta perspectiva comprender cualquier cosa es ya haberla interpretado. Se trata de una desfundamentación de todo ontoracionalismo

1 Cfr: FREUD, S. (1976) O.c. Bs. As. Amorrortu; HEIDEGGER, M. (1996), “La frase de Nietzsche ‘Dios ha muerto’” en *Caminos del bosque*, Madrid, Alianza; GADAMER (2004), *Verdad y Método*, Madrid, Sígueme, ORTIZ-OSÉS, A. (2005), *Claves de Hermenéutica*, Bilbao, Ed. UD.; J. LACAN (1992), *Seminarios 11 y 17*, Bs. As. Paidós; KERENYI, K. (1998), *Dionisios. Raíz de la vida indestructible*, Barcelona, Herder. VATTIMO, G. y ZAVALA, S. (2012), *Comunismo hermenéutico*, Barcelona, Herder; NIETZSCHE, F. (2001), *La Gaya Ciencia*, Madrid, Akal; E. TRÍAS (1987), *La aventura Filosófica*, BCN, Mondadori; CIRLOT, J.E (2006). *Diccionario de símbolos*, Madrid, Siruela; RICOUER, P. (1983), *Freud: una interpretación de la cultura*, México, S. XX1. LLEDÓ, E (2013). *Los libros y la libertad*, Madrid, RBA.

fundamentalista. Y es pues desde esta perspectiva que hacemos este trabajo de investigación.

### 3. *Unidualidad originaria como condición humana*

Una de las cualidades de E. Morin como pensador es justamente la de implicar lo contradictorio, la dificultad, los contextos, la diversidad, lo débil, lo terrenal inherente a lo humano: lo inmanente. Podríamos decir que bajo esta lógica uno de los asideros para pensar la educación sería un concepto que el propio Morin denomina “unidualidad originaria”. Esto implicaría reconocer además de la racionalidad y la lógica en los diferentes campos del saber y en el desarrollo de los conocimientos científicos, la afectividad, el delirio y lo imaginario como propios de la complejidad humana y como elemento exclusivo e insustituible a dicha condición. Si bien asistimos ya desde el siglo XX a una peculiar idolatría de la racionalidad científica, este autor hace un llamado a reconocer esos otros elementos que han sido fragilizados por la hegemonía de dicha forma de pensar al destacar la importancia que han dado varios pensadores de la antigüedad a la locura asignándole a ésta un lugar inocuo respecto de una racionalidad inapelable: “La demencia no ha conducido la especie humana a la extinción (sólo las energías nucleares liberadas por la razón científica y el desarrollo de la racionalidad técnica podrían conducirla a su desaparición. (Morin, 1999).

Quizá habría que pensar al sujeto a la manera de una banda o cinta de Moebius; esa ‘unidualidad’ que nos presenta Morin, rompería, como ya lo han hecho otros autores en sus áridos planteamientos – Spinoza, Freud, Lacan, por ejemplo- la pretendida dualidad cartesiana “dentro-fuera” a la cual se acomodan sin mayor inhibición el común de los estudiosos casi de cualquier disciplina, pues el Yo del cual parte esa reflexión toma distancia teórica, filosófica de la dificultad –angustia yoica- que implica esa ¡uniduidad! ¿Cómo, un sujeto que piensa y se piensa desde lo otro de sí? Y es que no obstante esta penetrante reflexión de Morin cuando nos expone lo que el hombre de la racionalidad ha de ser y ha sido, tiene él mismo su tentación y recaída metafísica al señalar –otra vez- la difícil *dualidad*: racional-delirante, trabajador-lúdico, empírico-imaginador, económico-dilapidador y prosaico-poético.<sup>2</sup> No obstante, quizá el pensamiento teórico más demoledor del propio Morin y el de más largo alcance, sea el que alude a la locura: “(...) la locura es un problema central del hombre, y no solamente su desecho o su enfermedad. El tema de la locura humana fue evidente para la filosofía de la Antigüedad, la sabiduría oriental, para los poetas de todos los continentes, para los moralistas (Erasmus, Montaigne, Pascal, Rousseau). Se volatilizó no sólo en la eufórica ideología humanista que llevó al hombre a dirigir el universo, sino también en las ciencias humanas y en la filosofía”.<sup>3</sup>

2 Cfr. MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999.

3 MORIN, *Op. Cit.* p. 36

El propio autor encuentra que en la vacilante frontera entre la locura y la cordura –o si se prefiere, racionalidad- acontece también el descubrimiento de lo inédito, la creación, el conocimiento. Así, este investigador de la humanidad múltiple y de la educación que aspira a esos saberes para el futuro menciona que “una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana” (Morín, 1999). Si nuestro autor aplaza, espera, demora hacia el futuro tales aspiraciones ha de ser que en el presente aún no existen o no han sido posibles. O en otra lectura, y siguiendo al mismo Morin podríamos también asumir que esa euforia ideológica, científica y filosófica –metafísica- podría abrirse paso en el futuro, es decir, en la incertidumbre, aceptando que existe un problema epistemológico: el que las ciencias están divididas, fragmentadas; y desde la propuesta de esos siete saberes de los cuales sólo aludimos al de *Enseñar la condición humana*, ese saber o posibilidad culminante es el de una *simbiosofía* que remite a la sabiduría de vivir unidos y *religar* los saberes. La agudeza y sensibilidad cognocitiva de nuestro autor nos advierte desde ahora que “Nosotros, vivientes (...) constituimos unas migajas de la existencia solar”.

#### 4. Nietzsche como pensador del provenir escolar. Proximidad con la OEI

Otro autor que ha pensado desde su particular perspectiva también este espacio difícil de la educación es Nietzsche quien escribe una serie de conferencias en 1872 que se unifican en su libro *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Filósofo que pretende ha desmantelado el pensamiento metafísico –todo formulación salvífica que ofrece La solución, universal y cierta, correspondiente a una determinada problemática, que generalmente se encuentra en *un más allá* o en el futuro, o sea, no existe salvo como idea, como ideal- y sin embargo el remanente del mismo siempre encuentra el mejor lugar para su reacomodo y nueva valoración. La obsesión de la *novedad* teórica se impone como el ritual del obsesivo: como un pensamiento parásito que está rumiando ideas sin poderlo evitar porque ha de obtener alguna ganancia secundaria; en el caso del pensamiento moderno, esa ganancia es el consumo sistemático y arrebatado de una mentalidad promedio –la oveja satisfecha mientras se consume- de las novedades de hace más de dos mil años, es decir, de aquella patria lejana: la Grecia antigua.

Este texto de Nietzsche presenta un talante exigente de lo que piensa debe ser la formación universitaria como una institución de cultura y hace una crítica a la formación del bachillerato. Encuentra que éste último tiene tal laxitud en su formación que genera en el estudiante la idea de poseer una autonomía intelectual de la que ciertamente carece. Al incorporarse a la universidad ya lleva en sí esa dificultad intelectual y presenta “una actitud altiva, mediocre y carente de originalidad”. Por otra parte, Nietzsche establece una distancia entre las instituciones que ofrecen aquellos saberes que son necesarios para la existencia y lo que él entiende por una institución que forma en y promueve la cultura, esta última se relaciona con la apertura de aquello

que haría posible la expresión de una pulsión frondosa, excesiva que precede y supera la dimensión económica dado que se impone una magnitud estética; en cambio los saberes *necesarios* para la subsistencia están relacionados con ganarse el pan:

Se trata de instituciones que se proponen superar las necesidades de la vida: así, pues, pueden hacer la promesa de formar a empleados, o a comerciantes, o a oficiales, o a mayoristas, o a agricultores, o a médicos, o a técnicos. Sin embargo, en esas instituciones se aplican, en cualquier caso, leyes y criterios diferentes de los necesarios para fundar una institución de cultura.<sup>4</sup>

Es que el autor está criticando ese espacio educativo que no está en condiciones de generar una actitud lo suficientemente culta para leer por placer, para convivir por lo que simboliza y vincula una obra de arte; sino que ha propiciado un sentimiento científico asentado en una fe racionalista tan contagiosa como tóxica. Además de generar técnico-científicos tan especializados que Nietzsche los compara con el obrero que sabe hacer muy bien un tornillo para alguna máquina y dedica toda su vida a ello alcanzado una maestría admirable y eficaz; en el caso del alto especialista será lo mismo, éste figurará socialmente como un alto científico o académico, formado por una institución educativa que ha cumplido con el Estado, pero dicho individuo ignorará cualquier otro problema esencial de su cultura y por tanto será indiferente, por no decir inculto, bucólico o cerril. De ahí que aquel joven filósofo periférico, limítrofe —esto último no como acusación sino como apología de lo extremo- bosquejara ya lo que hoy es un problema de formación en las instituciones de educación: la inclusión del arte y la cultura. La misma Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI) en su documento denominado *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* establezca como uno de sus programas el de “Educación artística, cultura y ciudadanía.”<sup>5</sup> Como meta valiosa a alcanzar, ha implementado varios programas de acción compartidos entre veintidós países, entre ellos México y España de donde emana la presente colaboración. Es que la OEI establece que hay nuevas exigencias sociales y atribuye a la educación el deber de incorporar el arte —educación artística-, no como un entretenimiento o evasión, sino como una forma de generar en los estudiantes la disposición al conocimiento y al pensamiento abstracto; de adquirir las competencias de aprender a convivir, de aprender a ser<sup>6</sup>. Además, la *Carta Cultural Iberoamericana* de la misma OEI, emanada de la XVI cumbre de jefes de Estado y de Gobierno llevada a cabo en Montevideo, Uruguay en el año 2006, establece varios *principios* que han de posibilitar la formación y el intercambio cultural, definiendo en esa *Carta* lo siguiente:

Es un proyecto político de gran magnitud que sienta las bases para la estructuración del “espacio cultural iberoamericano” y para la promoción de una posición más

4 NIETZSCHE, F. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, México, D. F. Tusquets, 2010, p. 117

5 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, 2010, pp.256-258. <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

6 *Ibidem*, p. 256

fuerte y protagonista de la Comunidad Iberoamericana ante el resto del mundo en uno de sus recursos más valiosos, su riqueza cultural.<sup>7</sup>

Dentro de los principios para lograr ese espacio cultural al cual pertenecemos, también se establece la incorporación plena de la *cultura* porque *solamente así*, es posible el desarrollo económico social sustentable. Por tanto no se trata de un decorado que se añade para aliviar el aburrimiento de la vida, exhibir las naderías de los inútiles o alegrar la existencia de los desocupados, sino de una posibilidad de desarrollo económico, social y espiritual.

Volviendo a la visión de Nietzsche, ya en aquel entonces delataba lo calamitoso de esa ausencia que era –es– obturada con el cultivo de una ‘erudición micrológica y estéril’; estéril justamente en relación al arte y la cultura. ¿Qué utilidad tendría conducir a un joven estudiante hasta el mundo de la Grecia clásica? se pregunta Nietzsche. Ninguna; es un saber tan inútil –en el contexto del hacedor de tornillos– como la filosofía, por eso ha sido también reducida a su mínima expresión: una tramoya, un adorno adicional a la educación que de verdad es útil. Si bien el de Røken aludía a la distracción que implicaba el que un joven estudiante leyera un periódico o una novela de moda, olvidándose en unas horas por completo de ‘los clásicos’, encuentra un elemento más contundente al atribuir a ‘la barbarie cultural actual’ la extrema pobreza espiritual de los profesores. Quizá nuestro horizonte no es más halagador, pues ante las persecuciones del Estado, con sus desventajosas leyes laborales; los embates de la televisión –mercado y espectáculo–, los videojuegos agresivos –devenidos ludopatías normales– el internet, las redes de comunicación e información, que si bien son una posibilidad y una necesidad en los espacios educativos<sup>8</sup>, ya hemos visto su contraparte: una fragmentación cognitiva que reclama a la vez la atención de múltiples informaciones sin que ninguna de ellas logre retenernos. El propio Gimeno Sacristán al tratar la dificultad y las posibilidades de la sociedad de la información y del conocimiento en el currículum escolar, plantea que ha de haber cambios en los contenidos para dicho currículum con la aparición de nuevos soportes para el saber, tomado en cuenta las condiciones de acceso a la información; en esa línea de pensamiento quienes todavía tienen un *papel* en el espacio escolar –o sea, todos nosotros: profesores de esto o de aquello, bibliotecarios, gestores académicos, empleados, etc.– no son relevantes si no tienen una independencia respecto de las fuerzas dominantes del mercado o si no pueden sustraerse del peso de las burocracias:

La sociedad del conocimiento o de la información propone unos nuevos sentidos al conocimiento “enseñable”, regulaciones muy distintas de esos contenidos, unas formas de poner en contacto a los aprendices con los contenidos, nuevas fórmulas de control, así como una ruptura de las coordenadas espacio- temporales tradicionales con las que se regulaba un artefacto cultural construido como es el currículum. Es más,

7 Véase [http://www.oei.es/xvi/xvi\\_culturaccl.pdf](http://www.oei.es/xvi/xvi_culturaccl.pdf), p. 2

8 Véase Caldevilla Domínguez, David (2008): “El nuevo modelo global de comunicación a partir de las redes sociales y TT.II.CC.”. Revista de Comunicación *SEECI*, n° 16, Julio 2008. Madrid. Universidad Complutense, recuperado el 04 de abril de 2013, en la siguiente dirección: [http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero\\_16/DATOS.html](http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero_16/DATOS.html)

hasta podemos dudar de la utilidad del concepto regulador de currículum en la nueva situación.<sup>9</sup>

¿No será que en vez de acentuar nuestros saberes hacia un futuro tan glorificado como incierto tendríamos que volver sobre la racionalidad occidental como problema?

## 5. Sloterdijk o la escuela de la arbitrariedad

Las reflexiones de P. Sloterdijk, sobre nuestra racionalidad en *Crítica de la razón cínica*, volumen en el que incluye a su vez un apartado al que denomina *escuela de la arbitrariedad: cinismo informativo, prensa*, en el que plantea la existencia de una desinhibición, de un cinismo que está incluido en la (de)formación profesional que:

afecta la producción de imágenes e informaciones en los modernos medios de masas: de la incontinencia de la representación frente a las cosas que representan, así como del desenfreno de las corrientes de información respecto a las conciencias que las aceptan.<sup>10</sup>

El filósofo que adquirió notoriedad –curiosamente a partir de un escándalo periodístico en *Spiegel* por un ensayo escrito que empezó a circular inicialmente en las redes y *quebrantaba* el vínculo de su otrora profesor, Habermas-, expone que hay una desinhibición, misma que respira en “la sistemática explotación periodística de las catástrofes, en la que parece darse un implícito pacto de intereses entre la avidéz pública de sensacionalismo y la mediación periodística del mismo”.<sup>11</sup> El joven autor Alemán elabora una serie de reflexiones, con desenfado y mordacidad sobre lo cínico de la razón, una conciencia “que ha aprendido a aceptar el escándalo como forma de vida y la catástrofe como ruido de fondo” Es que el autor encuentra justamente la dificultad de la simultaneidad de la abrumadora información ya sea ésta importante, banal o escandalosa que mencionábamos más arriba y que es problemático aprehender para cualquier conciencia. La Ilustración sostendría aún una especie de *empirismo sin barreras* de los medios pero en vez de conceptos –filosóficos- los mismos medios nos presentan episodios porque *todo* se puede convertir en noticia. Ya lo advertía Nietzsche hace más de cien años: “en el periodismo confluyen las dos tendencias: en él se dan la mano la extensión de la cultura y la reducción de la cultura” (Nietzsche, 2010). O sea, que tenemos que habérnosla hoy mismo con un ‘positivismo de tercera generación’ que a decir del propio Sloterdijk ha pasado todas las aduanas. Éste último autor siguiendo al primero, hace una defensa del pensamiento quínico –que se distancia del cínico- que remite a Diógenes, el primer defensor de una *Gaya Ciencia*, se trata de una forma de saber que es alegre, desenfadado, irónico, incluso satírico; la

9 SACRISTÁN, G. (Coomp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010, p. 201

10 SLOTERDIJK, P. *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela, 2006, p.452.

11 *Ibidem*

herencia epicúrea de Diógenes es la de “haber defendido la realidad frente a la locura de los teóricos” porque desde la sátira, en la lectura de Sloterdijk, se cuestiona el idealismo, el dogmatismo, la teoría sometedora, etc. Es que este controvertido autor alemán afirma después de hacer un exuberante recorrido desmenuzando varios tipos de cinismo contemporáneo tales como el cinismo militar, estatal, sexual; el cinismo de la medicina, el cinismo religioso, el cinismo del saber y los cinismos secundarios que es donde se ubica el primero que abordamos, afirma que:

La fórmula que condensará la historia de la ciencia en este siglo podría ser esta: el camino del cientificismo desde el positivismo al cinismo teórico (funcionalismo). (...) En las teorías metodológicas del positivismo y del nuevo funcionalismo social encuentran su *Organon* aquellos teóricos que con brutalidad acrisolada, indirecta y fríamente, defienden los sistemas existentes contra los que se estrellan los individuos.<sup>12</sup>

## 6. Del pesimismo al arte

Desde una teoría que parece distante pero que confluye en varios puntos, sobre todo en el de “una educación para la realidad” de lo tratado hasta ahora en este breve ensayo, Freud, en *El porvenir de una ilusión*, habrá de exponer ese talante de lo humano que aplaza, que prorroga un tiempo presente con la ilusión –optimista– que el futuro será mejorada una realidad que es adversa, esta aspiración no obstante legítima descansa en una ilusión, ésta se define por la creencia movida por un deseo. Es que una educación para la realidad, desde el punto de vista de Freud tendría que conciliar los intereses de la sociedad con los de la indomeñable vida pulsional del individuo. El autor explica la dificultad de tener que vivir en la cultura, pues en ella habrá siempre una serie de prohibiciones, y por tanto, de renunciaciones pulsionales del sujeto en interés de la convivencia humana; esas renunciaciones dejarían en el propio individuo un malestar. Igualmente explica el origen de las religiones y aquello que las sustentan, por un lado remite a una herencia filogenética que encuentra en el totemismo y por otro la vida anímica del infantil sujeto desvalido que atribuye a la figura paterna cualidades de omnipotencia; ambas impulsadas justamente por la creencia movida por el deseo, el deseo de amparo, seguridad, auxilio, refugio, felicidad, de completitud. Ante esto el autor se pregunta “No serán de parecida naturaleza otros patrimonios culturales que tenemos en alta estima y por los cuales regimos nuestras vidas?”<sup>13</sup> Las creaciones humanas aún cuando de ciencia y técnica se trate, son frágiles pues se emplean también para su exterminio. En ese trabajo de actualidad nuestro autor reflexiona sobre la condición humana y encuentra que “hay en todos los seres humanos una tendencia destructiva” que denominará pulsión de muerte. Señala una insolvencia moral consustancial que no sería propia sólo de una masa

12 SLOTERDIJK, P. *Op. cit.* p. 441

13 FREUD, S. *El porvenir de una Ilusión*, Bs.As., Amorrortu, 1976, p. 34, T. XXI

inculta sino que es inherente a cualquiera, también a quienes tuvieron la oportunidad de adquirir una formación erudita:

(...) hombres cultos que retrocederían espantados ante el asesinato o el incesto, mas no se deniegan la satisfacción de su avaricia, de su gusto de agredir, de sus apetitos sexuales; no se privan de dañar a los otros mediante la calumnia toda vez que se encuentran a salvo del castigo.<sup>14</sup>

¿Pesimismo, nada qué hacer? De dónde podría provenir el educador sereno, completo; el sistema integral que eliminase la vida pulsional y que finalmente –en un futuro, claro está- edificara una cultura armoniosa y benéfica para todos. Para una educación en la realidad, –realidad también hostil- habría que incorporar en toda cultura la oportunidad para la masa, aunque fuera con intermitencias, del arte. Es que justamente Freud encuentra un resquicio en esta expresión humana –la del arte- de la pulsión sublimada:

el arte brinda satisfacciones sustitutivas para las renunciaciones culturales más antiguas que, siguen siendo las más hondamente sentidas, y por eso nada hay más eficaz para reconciliarnos con los sacrificios que aquellas imponen. Además, sus creaciones realzan los sentimientos de identificación de que tanto necesita todo círculo cultural (...).<sup>15</sup>

El arte, sus expresiones, contrarrestan la hostilidad. Y más bien el autor piensa en una pedagogía que no se opone a una “neoformación inminente” sino que la propicia. Sólo mencionamos el problema de la *sublimación*, pues desarrollarlo abarcaría otro trabajo similar e incluir otras autoridades en la materia. Ahora bien, en lo que corresponde a una cierta crítica de la racionalidad como elemento único de la subjetividad, hay en Freud un señalamiento al lugar que se le ha asignado a ese orden discursivo, a esa racionalidad:

(...) nuestro Dios *logos* quizá no sea muy omnipotente y cumpla sólo una pequeña parte de lo que sus predecesores habían prometido.<sup>16</sup>

Indudablemente el autor advierte en su obra que hay tres tareas imposibles de llevar a cabo con desenfado: educar, gobernar y psicoanalizar, pues no es posible el dominio de la vida pulsional anímica; y todavía no sabemos si es deseable y en qué medida el domoñamiento de tal condición. Y no obstante esta dificultad, no se ha perdido el interés en el mundo.

---

14 FREUD, *Op. cit.* p. 12

15 *Ibidem*, p. 13

16 Freud, *Op. cit.* p. 53

## 7. Conclusiones

Al inicio de este trabajo mencionábamos nuestra participación desde una crítica *coímplice*, esto es, una forma de pensar que nos ubica como cómplices de una dificultad: la condición humana. También como actores en la asunción del compromiso que entraña asumir la educación en sus *complicaciones*, admitiendo desde este presente la incertidumbre y la aventura que representa todo pensar el futuro de la educación proponiendo para ello esa unidualidad originaria, se trata de una *coímplicación* que deja ser también a la locura permitiendo que ésta se manifiesta más acá del chaleco de fuerza farmacológico -o de los nuevos dioses farmacéuticos o coloniales<sup>17</sup>-, en el arte, por ejemplo, liberando la imaginación y vinculando lo racional a lo poético. Admitir que hay un problema en la cultura mientras las ciencias estén más que divididas, fragmentadas, pues la *hiperespecialización*, erudición micrológica y estéril genera, si no una hostilidad, una indiferencia por todos los otros problemas de la cultura; esta última debe tener un lugar relacionado con una pulsión sublimada que precede y supera las meras necesidades económicas dado que en ello se juega un impulso vital que tiene como desenlace una magnitud estética. En ese sentido, algunos organismos internacionales como la OEI establecen que hay nuevas exigencias sociales y esta organización específica atribuye a la educación el deber de incorporar el arte, porque éste tiene la capacidad de generar en los estudiantes la disposición al conocimiento. Habrá que pensar, por tanto, la dificultad y la posibilidad de la sociedad de la información y del conocimiento; lo cínico de una racionalidad, “que ha aprendido a aceptar el escándalo como forma de vida y la catástrofe como ruido de fondo”, y no obstante recoger también desde una mirada hermenéutica la herencia epicúrea de los *Diógenes* contemporáneos de los cuales nos asimos para estas reflexiones, implementando una defensa de la realidad, de la vida, o sea, de la condición humana, frente a la desmesura de los grandes teóricos de la promesa segura –ahora expresada en *bits*-, cierta y feliz del más allá tan ideal como inexistente. Quizá tiene razón Nietzsche, el lugar del filósofo –al que aspiraba Hegel: explicarlo todo, verlo todo, (de)mostrarlo todo- lo tiene ya el periodista.

---

17 Cfr. Requeijo Rey, Paula (2006): “Dios, el beneficio económico y la creación del enemigo en la cortina de humo de Barry Levinson”. Revista de Comunicación SEECI, nº 13, Noviembre 2006. Madrid. Universidad Complutense, recuperado el 8 de septiembre de 2013, en la siguiente dirección: <http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero 13/DATOS.html>

## 8. Bibliografía

### 8.1 Artículos publicados en web:

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999, Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>, fecha de consulta, 20 de agosto de 2013.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, 2010, *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, disponible en: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>, fecha de consulta, 20 de septiembre de 2013.

Requeijo Rey, Paula (2006): “Dios, el beneficio económico y la creación del enemigo en la cortina de humo de Barry Levinson”. Revista de Comunicación SEECI, nº 13, Noviembre 2006. Madrid. Universidad Complutense, recuperado el 8 de marzo de 2013, en la siguiente dirección: <http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero 13/DATOS.html>

Caldevilla Domínguez, David (2008): “El nuevo modelo global de comunicación a partir de las redes sociales y TT.II.CC.”. Revista de Comunicación SEECI, nº 16, Julio 2008. Madrid. Universidad Complutense, recuperado el 04 de abril de 2013, en la siguiente dirección: <http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero 16/DATOS.html>

### 8.2 Capítulos o artículos en libros o revistas en papel:

FREUD, S. *El porvenir de una Ilusión*, Bs.As. Amorrortu, 1976.

NIETZSCHE, F. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, México, D. F. Tusquets, 2010.

SACRISTÁN, G. (Cooomp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010.

SLOTERDIJK, P. *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela, 2006.

## Los autores

José Francisco Durán Medina: Profesor Doctor en la Facultad de Educación de Toledo (Universidad de Castilla La Mancha – España), con numerosos artículos en revistas indexadas, libros, capítulos de libros, participación en congresos internacionales, importantes Proyectos de Investigación Nacionales e Internacionales, etc., con variadas líneas de trabajo en su gran mayoría relacionadas con las TIC aplicadas a la Educación. El Currículum Vitae completo se puede visitar en [http://educacion.to.uclm.es/pdf/investigacion/CNV/CVN\\_francisco-duran.pdf](http://educacion.to.uclm.es/pdf/investigacion/CNV/CVN_francisco-duran.pdf)

Rita Vega Baeza: Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Gestión y Política Universitaria de la Cátedra UNESCO por la Universidad Politécnica de Cataluña. Tiene libros y artículos publicados en México y España. Coordinadora y co-fundadora de la Red Iberoamericana de Educación Superior, Humanidades y Nuevas Tecnologías. Fundadora de comités internacionales de directores de tesis. Forma parte de Consejos Editoriales de numerosas revistas internacionales. Principales líneas de investigación: filosofía de la educación, hermenéutica y lenguaje. Es poeta, psicoanalista y artista plástica.