



Título del artículo / Título do artigo: Filosofía y educación: utopía, esperanza y emancipación. Apuntes para una narrativa latinoamericana en el siglo XXI

Autor(es): Rolando Picos Bovio

Año de publicación / Ano de publicação: 2024

DOI: 10.63314/CHGF5659

Citación / Citação

Picos Bovio, R. (2024). Filosofía y educación: utopía, esperanza y emancipación. Apuntes para una narrativa latinoamericana en el siglo XXI. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 11(21), 33-49. <https://doi.org/10.63314/CHGF5659>





Filosofía y educación: utopía, esperanza y emancipación. Apuntes para una narrativa latinoamericana en el siglo XXI

Rolando Picos Bovio

Universidad Autónoma de Nuevo León

 ORCID ID: 0000-0001-6473-2866-

Rolando Picos Bovio es Licenciado en Filosofía y Maestro en Metodología de las Ciencias por parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde es profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad y se desempeña en los programas de licenciatura y posgrado, es además Dr. En Humanidades y Artes por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas. También se desempeña como profesor de medio tiempo en la Universidad Pedagógica Nacional, en los programas de maestría en Educación y en el Doctorado regional en Desarrollo Educativo y formación de profesores de la misma institución. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) desde 2010 y es miembro regular de ALFE A.C. Sus líneas de investigación son la didáctica de la filosofía y la filosofía de la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Más allá de su complejidad teórica, la filosofía, y, en particular, la filosofía de la educación es un saber situado de historicidad ineludible. En tanto ejercicio interpretativo del mundo de vida del sujeto, la filosofía conecta, en su dimensión comunitaria, con un proyecto vital de realización político social que refieren la reproducción o la transformación del mundo a través de la formación humana. En dicho

Para além da sua complexidade teórica, a filosofia e, em particular, a filosofia da educação é um conhecimento situado de uma historicidade inescapável. Como exercício interpretativo do mundo da vida do sujeito, a filosofia se conecta, em sua dimensão comunitária, com um projeto vital de realização sócio-política que se refere à reprodução ou transformação do mundo por meio da formação humana. Neste

Beyond its theoretical complexity, philosophy, and, in particular, the philosophy of education is a situated knowledge of inescapable historicity. As an interpretive exercise of the subject's life world, philosophy connects, in its community dimension, with a vital project of social-political realization that refers to the reproduction or transformation of the world through human formation. In this hermeneutical framework, phi-

marco hermenéutico, filosofía y educación, se copertenecen. Al visualizar el contexto del neoliberalismo global y su crisis estructural permanente, cuyos efectos educativos se hacen presentes con toda su intensidad en Latinoamérica en el horizonte pospandémico, conviene revisar los aportes de la tradición crítica y reflexiva en la propia filosofía de la educación para generar, a partir de la vinculación a la praxis real de los sujetos educativos, nuevas narrativas educativas de resistencia, transformación y emancipación que incorporen experiencias, aprendizajes y emancipación que incorporen experiencias, aprendizajes y posibilidades, en el marco, siempre abierto, de la utopía como voluntad de saber.

quadro hermenêutico, a filosofia e a educação pertencem juntas. Ao visualizar o contexto do neoliberalismo global e sua crise estrutural permanente, cujos efeitos educativos estão presentes em toda a sua intensidade na América Latina no horizonte pós-pandemia, é conveniente rever as contribuições da tradição crítica e reflexiva na filosofia da educação gerar, a partir do vínculo com a práxis real dos sujeitos educativos, novas narrativas educativas de resistência, transformação e emancipação que incorporem experiências, aprendizagens e possibilidades, no quadro sempre aberto da utopia como vontade de saber.

philosophy and education belong together. When visualizing the context of global neoliberalism and its permanent structural crisis, whose educational effects are present in all their intensity in Latin America in the post-pandemic horizon, it is convenient to review the contributions of the critical and reflective tradition in the philosophy of education itself to generate, based on the link to the real praxis of educational subjects, new educational narratives of resistance, transformation and emancipation that incorporate experiences, learning and possibilities, within the always open framework of utopia as a will to know.

Palabras Clave: Filosofía de la educación, neoliberalismo, pandemia, resistencia, emancipación

Palavras-chave: Equipes de orientação escolar, Província de Buenos Aires, Heterotopia, Aspo, Dispositivo.

Keywords: Filosofia da educação, neoliberalismo, pandemia, resistência, emancipação

Recibido: 18/03/2024

Aceptado: 9/04/2024

Para citar este artículo:

Picos, R. (2024). *Filosofía y educación: utopía, esperanza y emancipación. Apuntes para una narrativa latinoamericana en el siglo XXI Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 11(21).*

Para que lo humano encuentre a lo humano, hay que buscar la propia libertad y el encuentro con los otros en el juego de las formas, pero manteniéndose a distancia. Hay que cultivar la incredulidad y el escepticismo con los demás y con uno mismo, provocar y asumir las contradicciones (sobre todo las propias), ocupar irónicamente las formas para destruirlas desde dentro (y autodestruirse con ellas), moverse permanentemente de una forma a otra...

Jorge Larrosa

A manera de proemio

Pensar la filosofía es, como sabemos, una forma de pensar también la educación. Filosofía y educación se entreveran pues, la primera, en su desarrollo teórico propone una lectura del mundo y una forma de aprehensión de la realidad a través del pensamiento que solo puede ser producto de una acción de conocimiento. Lo educativo, que se expresa como soporte y estructura institucional (e instituyente) del conocer implica, a su vez, no solo una dimensión epistémica, sino una valoración de sus fines en relación con un sujeto y un contexto, esto es, lo que hace que un conocimiento, en su dimensión de aprendizaje, sea importante o no.

Considerado desde la óptica de la filosofía de la educación, la adquisición del conocimiento es una actividad que supone siempre, en su doble dimensión formativa, en lo singular y colectivo, el desarrollo de un ethos, de un carácter y una actitud en el sujeto que apunta al logro de un telos, de una finalidad que, externa al mismo, también lo envuelve y, justamente, materializa lo educativo como algo social.

En el apogeo de la espiral neoliberal que vivenció el país, una experiencia personal puede servir de principio ilustrador: Alguna vez, persiguiendo un posgrado, como maestro de condición híbrida de universitario magisterial, escuché un dictamen tajante: “la filosofía no tiene nada qué ver con la educación”. La respuesta burocrática, la lógica simplificada del empobrecido imaginario, más allá de la indignación y la respuesta, merecía, desde

entonces, un análisis detallado del extravío. Para el lector impaciente le respondo, desde ahora, que fue el activismo y no la teoría la que resolvió el asunto...en la dimensión política y no la educativa (¿podemos, efectivamente, diferenciarlas?).

Retomando la argumentación de aquel momento a posteriori: ¿La filosofía tiene que ver, o no, con la educación? No se trata ni de una apuesta, o de una adivinanza, sino de una cuestión que merece ser pensada y problematizada. Dimensionada desde la práctica docente, en la esfera direccional y pedagógica de la transmisión de conocimientos, pareciera existir una lejanía de lo concreto (el acto de enseñar) respecto de sus fines (la materialidad implícita en ese proceso y los fines a los que contribuye). Tal enfoque, de raigambre positivista, es difícil de sostener a menos que se piense lo educativo desde una aparente neutralidad axiológica.

Si la consideramos, en cambio, más allá de un proceso instruccional, sino desde la dimensión formativa, es imposible pensar lo educativo como ausencia de horizontes de un pensar que involucra la totalidad de lo humano en un saber concreto. En adelante, a partir de una serie de puntos reflexivos, intentaremos demostrar cómo, en el centro mismo de la filosofía de la educación se generan las posibilidades de pensar lo educativo más allá de lo estrictamente didáctico o pedagógico para expresarse como elemento emancipador de la condición humana.

Para fines expositivos dividiremos en tres secciones nuestro análisis. En la primera parte nos interesa establecer, a partir del reconocimiento de la relación entre educación y filosofía, de sus aproximaciones y distancias, con miras a desarrollar una definición de la naturaleza de la filosofía de la educación. En un segundo momento, retomando las argumentaciones de Bárcena (2016) y Kohan (1996) pretendemos establecer las dimensiones de la filosofía de la educación en tanto proyecto de emancipación humana. Por último, retomando la reflexión sobre utopía, esperanza, subjetivación y emancipación, proyectamos el papel posible de una filosofía de la educación en el entorno de la formación docente y de la tarea de maestras y maestros en la conformación de nuevas formas de subjetividades.

I. Filosofía y educación: dos prácticas entreveradas y fundamentales.

La filosofía, en particular la filosofía de la educación se despliega más allá de las fronteras del discurso formal de la educación. Ni doctrinal teoría de la educación o reductiva pedagogía para el dispositivo, es, ante todo psicagogia, conocimiento de sí, cuidado del alma: «Paideia del sí mismo que implica a la vida que el sujeto lleva», «pedagogía del género humano», que entiende que “filosofía y formación humana se identifican teniendo como foco problemático la vida misma, durante toda la vida”. (Díaz Genis, 2016, p.98).

No obstante, lo educativo es, sobre todo, una práctica discursiva y formativa. ¿Cuál es la función entonces de la filosofía de la educación en torno a dicho ejercicio? Octavi Fullat (1987), expresa que, en analogía a la función de esclarecimiento a la que alude Wittgenstein en el *Tractatus*, la filosofía de la educación trata de “un saber crítico que esclarece los conceptos, los enunciados y las argumentaciones que utilizan educadores y pedagogos (...) no es ciencia o tecnología educacionales, ni tampoco es pedagogía o bien teoría de la educación. ¡Qué es, pues?: un cuestionamiento de lo que se hace y se dice en los campos educativo y pedagógico en general” (p. 14). El saber al que aspira el filósofo de la educación no es el de las esencias inmutables o que pretenda definir una sustancia en lo educativo, tampoco el que reduce, en su visión cientista, tecnológica y pragmática, en leyes inmutables, lo educativo. Es, siempre, una problematización de la acción y el sentido de educar.

John Dewey ha puntualizado que la educación es la puesta en práctica de una filosofía, entendida desde la diversidad de sus concepciones y posibilidades dentro de una tradición, con evidentes nexos sociohistóricos, como es el caso del pragmatismo en el contexto de la cultura estadounidense. Desde su perspectiva ideológica liberal Dewey establece una correlación entre democracia y educación. Para él, la filosofía de la educación apunta a los «buenos fines» concebidos como aquellos que posibilitan, en el educando, “...la capacidad continuada del desarrollo” (1998, p.92) que contribuye a la reproducción de la sociedad y la ampliación de sus libertades.

Bajo la perspectiva deweyana la filosofía deja de tener el carácter de una actividad meramente intelectual, fundamentalmente epistémica y, como señala Bernstein (2010), pasa a ser “...una forma de crítica: una crítica de las críticas (...) una manera de comprender, evaluar y enfrentarse con conflictos específicos” (p.87). En Dewey la copertenencia entre filosofía y educación

implica una tarea común donde se configura una identidad y una disposición considerada aquí como estructura base de subjetividad posible: “Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía puede, incluso, definirse como la teoría general de la educación “(1998, p.275).

Evidentemente, la filosofía de la educación no es cuestión exclusiva de quien educa -es decir de maestras y maestros- sino de quien reflexiona en torno al sentido y los fines de lo educativo, elemento que no siempre se encuentra presente en el ejercicio mismo del quehacer docente y en no pocas ocasiones en el marco general de las políticas educativas direccionadas desde la lógica deficitaria e instrumental de las competencias. El pedagogismo es, así, la cara opuesta de la filosofía de la educación.

Alejandro Cerletti expresa que existe una relación de 25 siglos entre la filosofía y la educación, o entre la filosofía y la pedagogía en la que, en principio, la filosofía se superponía a la pedagogía hasta llegar, en el presente, a una autonomía de ambas esferas. La reciprocidad, sin embargo, persiste, -aunque es justo decirlo- solo allí donde los sujetos son capaces de problematizar su propia formación:

La educación vuelve sobre la filosofía cuando reflexiona sobre los valores que pone en juego en su práctica, los principios que la sustentan (...), y, a su vez, la filosofía vuelve sobre lo educativo o pedagógico cuando se preocupa por el sentido, las condiciones y las posibilidades de su enseñanza y difusión, la formación académica o profesional, o su inclusión como asignatura en los planes de la educación oficial (Cerletti, 2020, p.43).

Una tensión recíproca alimenta las relaciones entre filosofía y educación, pues mientras la filosofía puede cuestionar los valores implícitos en la formación humana y sus fines últimos, la educación puede alegar su conexión esencial con la continuidad del orden social; v.g., las funciones sociales que desarrolla en un sistema educativo. La filosofía de la educación siempre problematiza, no sólo la propia sustancia de la educación, su naturaleza, sino los fines, los sujetos y los medios que intervienen en su desarrollo. Precisa Cerletti: “La

filosofía cuando piensa la educación se está pensando, en gran medida, a sí misma. De acuerdo a cómo se justifique el vínculo entre ambas adquirirá un carácter fundacional el ideal educativo de la filosofía o bien el ideal filosófico de la educación” (p,44). La tensión también referirá, cabe añadir, la distancia, siempre visible, entre lo que es (como realidad educativa) y lo que debiera ser (en tanto ideal o meta aspiracional siempre sujeta a la contextualidad histórica).

Afianzado el vínculo de la filosofía y la educación, negado por las perspectivas pragmáticas, positivistas-cientistas o instrumentales de lo educativo (que, irónicamente, a veces encarnan las “razones aparentes” de la vocación docente) en la tarea siempre incompleta de generar la humanidad, ¿es posible pensar hoy, en el siglo XXI tecnológico y narcisista, la figura de la maestra o del maestro, análoga a la del filósofo (a) de la antigüedad, como «formador del género humano», gestor e intermediario de nuestra propia epimeleia heautu?

En esa labor ubicua en el que el conócete a ti mismo (gnothi seauton) de la tradición supone una labor crítica de los fundamentos de la propia existencia, ¿es posible esta conversión a la verdad de nosotros mismos a través de lo educativo?

II. Precisiones y posibilidades del educar (se) en el dispositivo pedagógico.

Walter Kohan (1996) ha señalado puntualmente que la filosofía de la educación no es un campo exento de controversias. De cierto modo el fondo de estas tendría qué ver, a nuestro juicio, en torno a la lectura sustancialista (fines preestablecidos e inamovibles) o dinámica (histórico-social) respecto a una práctica específica teórica y empírica. Kohan la describe, a partir del principio de que toda filosofía de la educación supone, para su practicante-enseñante, una concepción propia de la filosofía que se expresa didácticamente. A propósito, divide su exposición en cuatro puntos:

- A)** La filosofía de la educación es una práctica filosófica.
- B)** La filosofía de la educación es una práctica filosófico-histórica con una historia propia de más de veinticinco siglos en Occidente.
- C)** La filosofía de la educación es una práctica teórica.
- D)** La filosofía de la educación tiene una función de resistencia y liberación.

Nos interesa describir el primer y último apartado, porque implica un posicionamiento específico de quién enseña, de dónde enseña y para qué enseña no filosofía, sino a filosofar. La filosofía de la educación no es sólo una práctica filosófica que lleva a cabo un filósofo (o filósofa) o una profesora o profesor de filosofía, es, sobre todo, una práctica discursiva y una práctica docente que conlleva determinados fines. Ahora bien, ¿con qué características puede presentarse esa práctica? Kohan cita a Saviani, (1979) quien determina que el profesor(a) puede enseñar filosofía de la educación desde 1) una posición o adscripción ideológica propia, 2) como una visión ecléctica o 3) como un trabajo monográfico. Todas estas adscripciones resultan insuficientes o empobrecedoras, pues de lo que se trata es de ver una problemática educativa «desde una actitud filosófica problematizadora» que supone ver lo educativo en su circunstancia y la relación que dicha realidad tiene con quien reflexiona en torno a ella. Por ello, para Kohan: “...es imposible enseñar la filosofía como algo acabado y externo a quien la enseña; resulta ilusorio (...) sin practicarla, sin vivirla (,,), no se enseña filosofía sino a filosofar (...) enseñarla comporta hacerla, practicarla, vivirla. Esto implica un movimiento reflexivo, problematizador de la realidad educativa contemporánea” (1996, p,144),

Como muestra la propia historia del pensamiento filosófico, “Toda práctica está ya, de algún modo, informada de teoría”, por ello pensar una práctica filosófica emancipadora, o que contribuya a la emancipación, es suponer que su lectura teórica sigue el dinamismo de la realidad y es capaz de generar alternativas. Pero ¿qué pasa cuando, como expresa Fernando Bárcena (2016), en contra de este optimismo, de cierto modo navegamos en este presente «en busca de una educación perdida». ¿Se trata solo de una nostalgia literaria o de un diagnóstico demasiado real sobre lo perdido que haría imposible pensar un verdadero *sapere aude* educativo? No es asunto menor, pues incluso la utopía requiere de posibilidades.

Bárcena nos llama en ese viaje interior que plantea, de cierto modo como

ejercicio recuperador de lo extraviado, a pensar lo educativo en su conexión con la vida en tanto aprendizaje y formación. La reflexión personal puede adquirir, si se realiza a profundidad, el tono de hypomnêmata, de ejercicio espiritual por el cual entendemos que la filosofía es básicamente una actividad educativa, una formación que posibilita en el sujeto no solo conocimiento de lo real en tanto verdadero (dimensión epistémica), sino una transformación moral (dimensión ética) de dicho sujeto. Su concepto, definición y alcance implica un cambio posible, deseable en el que: "...educar no es alcanzar la felicidad -el dominio individual sobre el azar que altera la vida- ni adquirir competencias o transmitir, como tampoco escolarizar, conocimientos, sino que consiste en un cambio de lugar de los conceptos y que remueve el deseo de seguir pensando, para hacerlo de otra manera" (2016, p.14).

Solo un cambio de los conceptos supone efectos permanentes en las prácticas. Lo educativo, lo que se piensa de la educación, no se encuentra exento de la sombra de un dispositivo ordenador de la existencia. Lo biopolítico atraviesa no solo el discurso, sino la práctica de una forma de entender y practicar los «buenos fines» de la educación.

Hoy en día lo educativo tiene demasiada prisa. La intensidad opera contra el aprendizaje y, de buen modo, contra la propia memoria. En la dimensión de la filosofía antigua que pone de relieve Foucault, Bárcena conecta las preocupaciones de la filosofía de la educación con el cuidado de sí de este ser siempre vulnerable que habita lo humano cuyos principios -en un mundo ya construido hoy en alto grado sobre la lógica de la instrumentalidad- pretenden seguir la senda de un arte de la existencia y de un ejercicio espiritual:

"La vida entera es una educación (...) y la epimeleia heautu (...) llevada ahora a la escala de la totalidad de la vida, consiste en que uno va a educarse a sí mismo a través de las desventuras de la vida (...) la formación es la primera característica de la vida como prueba" (Foucault, 2015, p. 210, citado por Bárcena, 2016, p.14).

La educación consiste -y en ella también los fines de una posible filosofía de la educación que evoca la antigüedad clásica- en una preparación para la vida y, también -y sobre todo fundamentalmente- en una terapéutica de la existencia, forma de resistencia que evoca: "...una cierta Paideia, una educación en la que el hombre aprende a tratar consigo mismo y a cuidarse de los padecimientos de su cuerpo y de su alma a través de la razón, la reflexión, el pensamiento, la meditación" (2016, p.15). Psicoterapia dirigida,

fundamentalmente, a un saber de sí. ¿En qué momento, cabe preguntarse con Bárcena, la filosofía abandonó este horizonte? En esta formalización del lenguaje la fuerza expresiva que, poética, literariamente, revestía el logos filosófico fue desplazando su centro de su protagonista: el sujeto. Por el contrario, en tanto crítica de la epistemocracia que fortalece la modernidad y la idea de pedagogía como «ciencia positiva», la filosofía de la educación es capaz de pensar el acontecimiento no solo como una dimensión teórica, sino como aquello que sucede en un proceso de transformación que es capaz de leer lo real de una manera radicalmente distinta, dentro de un principio de discontinuidad: “El acontecimiento -expresa Bárcena- (...) nos da a pensar, nos permite realizar una experiencia nueva (...) la experiencia del aprender: el paso del antes al después, de la potencia al acto, de lo implícito a lo explícito”(p.46). En este querer pensar de otro modo lo educativo se expresa entonces puntualmente la tarea de la filosofía de la educación, investigar “... el aparato conceptual que teóricos y practicantes de la educación adoptan cuando la piensan o cuando la hacen (...) implica la capacidad para hacerse preguntas, para realizar problematizaciones y para ejercer la crítica como una actitud ética que mira o atiende el presente (a lo que acontece)” (p,47).

Regresemos entonces al cuarto punto en el texto de Kohan que hemos citado anteriormente: “La filosofía de la educación tiene una función de resistencia y liberación”. Aludiendo a las tres funciones que propone Avanzini: función epistemológica, elucidadora y propositiva (la primera referente a la validez de los saberes producidos por las ciencias de la educación, la segunda, que analiza los valores implícitos y explícitos de los sistemas educativos y la tercera, que propone «finalidades legítimas e inteligibles» (p.148) para el sistema educativo), el filósofo argentino destaca las tensiones entre la función epistemológica y la propositiva en el entendido que la última función, la propositiva siempre supone una forma específica de intervenir en lo educación y lo educativo.

El aspecto fundamental, a partir de todos los elementos anteriormente descritos, es ¿cómo pensar entonces al sujeto y a los procesos de subjetivación que, ineludiblemente, suponen los procesos educativos? ¿Qué fines, en ese contexto, son los que debe expresar una filosofía de la educación de carácter emancipador?

En la perspectiva foucaultiana en torno a los procesos de subjetivación a los que alude el análisis de la modernidad, Kohan señala que la filosofía de la educación puede asumir entre sus tareas fundamentales “...el análisis del

tipo de subjetividad que la educación contemporánea contribuye a constituir” (p.150) Dicho aspecto debe llevar no solo al cuestionamiento institucional, del dispositivo pedagógico, sino también a la introspección, al autocuestionamiento de nuestra propia práctica formativa como maestros y filósofos de la educación a fin de preguntarnos sobre el tipo de sujetos y subjetividades que objetivamente conformamos. La dimensión social de la práctica educativa es siempre, recordemos, una dimensión política que contribuye, reproduce o no, cierto orden social y ciertas relaciones de poder.

Toda práctica de resistencia y de transformación de aquello que somos, supone un proceso reflexivo que es individual y también colectivo. La emancipación supone no solo un camino para reconocer lo que somos, sino también, y, sobre todo, aquello que podemos ser, Como Foucault lo expresa: “También se trata de rechazar aquello que somos, de liberarnos a nosotros mismos de aquello que somos” (Foucault, 1994, citado por Kohan, p.150).

Liberar, emancipar, en el sentido de lo que una filosofía de la educación crítica -en su sentido de ontología del presente- propone, no significa una vuelta a una sustancia primigenia e ineludible del sentido de la formación humana, sino de un cambio disposicional, de una práctica educativa diferenciada y consciente de los fines a los que sirve: el logro de la autonomía del sujeto: “Se trata, expresa Kohan, de generar condiciones para que cambien las formas de relación, para que de nuestra práctica educacional puedan emerger nuevas formas de subjetividad, relaciones creativas de existencia política, prácticas educacionales más reflexivas de libertad” (p,151).

III. Posibilidades del emancipar y del emancipar(se) en la formación humana

No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas, y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acción. Instruir puede, por lo tanto, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar

todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento; el segundo, emancipación.

Jacques Ranciere, El maestro ignorante

Educar, formarse, es siempre situarse en la posibilidad y en la potencia de la utopía de un lugar no existente, pero necesario. La precondition inicial quizás se encuentre, como pondera Kant con su Sapere Aude, en la auto-emancipación del sujeto que pretende, como expresa Foucault, “el gobierno de sí y de los otros” (Foucault, 2012). La utopía, por otra parte, remite, supra el imaginario romántico, a una acción con y sobre el mundo que no se guía por una voluntad ciega, sino que se anida en una posibilidad que se funda, en principio, como esperanza.

Conviene, antes de explorar con más detalle la relación entre utopía y esperanza, ahondar un poco más en la primera para tratar de perfilar en qué sentido es legítimo o no, en el marco de nuestra realidad latinoamericana más inmediata, tan llena de contrastes y asimetrías, de pensar lo educativo en el marco de lo utópico.

En La utopía de Don Quijote, Adolfo Sánchez Vázquez remite a un conjunto de rasgos presentes en las utopías que también pueden ser pensadas o traducidas hermenéuticamente, de la literatura como evidencia crítica de lo existente en la obra de Cervantes, a la educación como posibilidad de redimir una condición presente fundada en una necesidad de emancipación de dicha circunstancia. De este modo Sánchez Vázquez (2013, p.495) describe los rasgos de lo utópico con las siguientes características (sintetizadas aquí):

- 1) La utopía remite imaginativamente a una **sociedad futura**, inexistente hasta ahora.
- 2) **La utopía** no es, pero **debe ser**.
- 3) **La utopía** es valiosa y deseable justamente por su contraste con lo real, cuyo valor rechaza (...) **entraña**, en consecuencia, **una crítica de lo existente**.
- 4) **La utopía** (...) marca una alternativa imaginaria a sus males y carencias.

5) La utopía expresa también el deseo, aspiración o voluntad de realizar una **alternativa frente a lo existente**.

6) **La impotencia o imposibilidad de realizar la utopía es relativa y condicionada**. El fracaso de hoy puede ser el éxito del mañana.

La utopía es siempre presupuesto de toda posible emancipación en tanto que implica una aspiración de quien forma sobre quien es formado. En muchos sentidos la tarea que asume el maestro se nutre de ese deseo utópico de «humanizar» lo humano, pues la educación es, o debería ser, ante todo, un acontecimiento ético (Bárcena y Mélich, 2000) en el cual se potencializan las condiciones para transformar el presente con miras a un destino distinto.

La utopía educativa así se configura desde una praxis inicial que rechaza hoy el mundo totalitario, de crisis ecológica, política, social y de extrema asimetría que se configura hoy como una realidad lacerante en el mundo y, particularmente en los países del «sur global». No existe además utopía posible de transformación del mundo que se construya sobre el olvido de la historia y el testimonio narrativo de sus protagonistas, por lo que una de las tareas fundamentales en la construcción de un nuevo presente desde lo educativo se funda en la recuperación de la palabra, en una formación anamnética y no, como hoy amnésica, de la subjetividad, encaminada al reconocimiento del «otro» y de «lo otro».

En su Pedagogía de la Esperanza (2017), Freire señala que la construcción de otro mundo supone trascender la ilusión del mero deseo idealista de un orden alterno, de una materialización de la utopía como mero voluntarismo. Mediación del deseo y la posibilidad la transgresión que mueve la utopía se funda en la esperanza que construye, que recrea, que imagina:

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. (Freire, 2017, p.25).

En la senda desde la cual se han venido delineando las tareas y posibilidades de una misión emancipadora, pensar la esperanza desde la filosofía de la educación, frente a un mundo distópico en el que lo educativo aparece como utopía, es estar claros en no abandonarse a las ilusiones de un diagnóstico que no refiera el mundo tal cual es.

Al pensar las narrativas latinoamericanas de una posible filosofía de la educación para el siglo XXI el contexto determina, en buena medida, el texto probable, el entretejido educativo resultante. Hemos venido y estamos aun bajo la sombra de una mirada neoliberal y pragmática de lo educativo que exige explorar alternativas en la construcción de nuevas formas de subjetividad que sean capaces de generar respuestas ante los problemas fácticos de la región (desempleo, inseguridad, migración, analfabetismo, contaminación, despolitización, marginación educativa, etcétera) que no pueden ser ignorados si se piensa en una emancipación allende el discurso ideológico.

Una filosofía de la educación posible quizás consista y pueda constituirse sobre la base de la rica tradición teórica del filosofar latinoamericano de la educación, pero también en torno a propuestas que, provenientes de otras tradiciones, puedan enriquecer sus horizontes, ¿por qué no pensar, como expresa Dewey, en una filosofía de la educación que imbrique, entre sus fines, la ampliación de las libertades y la conciencia democrática del sujeto; una apuesta por pensar lo educativo en su sentido de renovación continua y el desarrollo de la sociedad? Por supuesto, si el sentido de toda filosofía de la educación es la posibilidad de su foco experiencial el proceso exige el ensayo y el error. Un primer paso en esa dirección es el desplazamiento del foco individualista de la formación del sujeto al replanteamiento de lo colectivo como modelo y posibilidad de un nuevo telos educativo.

La verdadera sociedad del conocimiento es la que se configura como la del aprendizaje continuo, aquella en la que el sujeto se forma durante toda la vida porque encuentra además los soportes institucionales y sociales para ello. Formación es siempre posibilidad de transformación, de transfiguración. “Formarse, expresa Gilles Ferry, no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990, p.43).

El horizonte problemático y las tareas analíticas y propositivas de la filosofía de la educación es amplio: colonialismo filosófico, pensamiento divergente, nuevas identidades, feminismos y nuevas masculinidades, representaciones

y posibilidades de una filosofía de la liberación, pensamiento decolonial, senderos teóricos todos que presuponen un pensamiento periférico alterno al de las subjetividades operadas hoy en la lógica del dispositivo biopolítico.

La transformación opera, en el lugar del posible acontecimiento de nuevas subjetividades, sobre los ejes de una nueva formación docente que sea capaz de desplazar el lugar asignado en y por el dispositivo a la escuela y sus protagonistas. En el vértigo que aparejó la política educativa neoliberal en la última década del siglo XX, es necesario pensar cómo y de qué manera la configuración del ethos docente en sus rasgos pragmáticos, conservadores e instrumentales, en tanto sujeto de evaluación y vigilancia continua es una realidad por transformar, como condición previa de un educador crítico. Una de las tareas ineludibles de la filosofía de la educación en nuestro contexto latinoamericano es pensar las características posibles de un nuevo modelo formativo docente que sea capaz de articular tradiciones, políticas y fines de la formación en la dirección de la emancipación de los sujetos en un tránsito que evoca el paso de la paideia a la bildung, del direccionamiento a la auto-constitución del sujeto a partir de la recuperación de su propia experiencia. Se trata de algo que haga salir, por sus propios medios y en conciencia de sus propios fines, al maestro de su propia ignorancia, de lo que es capaz de lograr para sí y para los otros, reto fantástico en el tiempo de la «Escuela Narciso», según la expresión de Recalcati (2019):

La figura de Narciso es, en efecto, la figura que exige la abolición del obstáculo, del límite, incluso de la historia. La formación queda reducida a la mera potenciación del principio del rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida. El fracaso no viene tolerado, al igual que no se tolera el pensamiento crítico. La asimilación al sistema no se produce ya a fuerza de golpes autoritarios, sino con el apagamiento del deseo y su vocación subversiva (p.35).

La tarea educativa asume así, de este modo, el reto dual del descentramiento narcisista del propio maestro y de sus alumnos como condición necesaria de toda posible emergencia de nuevas subjetividades libres.

“En la época de la disolución de la potencia de la tradición” (2019, p.65),

dicha formación, regresando al abordaje que nos inspira Bárcena, más que epistemológica, tiene una dimensión poética, creativa y reflexiva que parte de la incompletud como condición de todo desarrollo de la filosofía y de una perspectiva de la filosofía de la educación siempre en diálogo permanente con una realidad dinámica, compleja y contradictoria.

Bibliografía

Bárcena, Fernando (2016). En busca de una educación perdida. Homo-sapiens: Rosario.

Bárcena, Fernando, Mélich, Joan-Carles (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós: Barcelona.

Bernstein, Basil (2010). Filosofía y democracia: John Dewey. Herder: Barcelona.

Cerletti, Alejandro Ariel (2020). Ensayos para una didáctica filosófica. NEFI: Río de Janeiro.

Dewey, John (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Morata: Madrid.

Díaz Génis, Andrea (2016) La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y autoconocimiento. Biblos: Buenos Aires.

Ferry, Gilles (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. UNAM ENEP Iztacala, Paidós. México.

Foucault, Michel (2012). El gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France 1982-1983. FCE: México.

Freire, Paulo (2017). Pedagogía de la esperanza. Reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores: México.

Kohan, Walter (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. Ediciones Universidad de Salamanca, Aula, 8.

Recalcati, Massimo (2019). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Anagrama: Barcelona.

Sánchez Vázquez, Adolfo (2013). A tiempo y destiempo. Antología de ensayos. Fondo de Cultura Económica: México.

Hemerografía

Fullat, Octavi (1987). "Filosofía de la educación. Concepto y límites", en Educar, 11, 5-15.