



Educación, violencia, técnica

POR PEDRO SERGIO MELLADO RIPOLL

zacazonapas@gmail.com

Introducción

Cuando nos proponemos a problematizar asuntos como los que aquí se pretenden problematizar, aun sin decir nada, o más bien, antes de decirlo, se desliza por debajo de lo aún no dicho una dificultad para el decir. Esta dificultad radica en la necesidad de decir algo que, se sospecha, ha sido dicho muchas veces. Esta dificultad se acentúa si se sospecha de antemano que en lo dicho resultará evidente el despliegue de un tono nostálgico con seguridad. Nostalgia ante la que nos enfrentamos como el sentimiento insoslayable de haber perdido un algo irrecuperable; que se aleja más hacia el pasado en la medida en que se lo piensa, que parece erradicado del presente o, al menos en franco proceso de erradicación hacia el futuro.

Esto parece ser un lugar común para aquellos -como los que dialogaremos en este escrito- que intentamos sostener el lugar de la filosofía como un plano en el que aun es posible revitalizar o no dejar morir, cuestiones que se nos antojan esenciales, cuestiones que nos parecen inolvidables, *porque nos resistimos a olvidar*. Cuál sea el sentido fecundo y no-nostálgico de esta resistencia es algo que aquí, una vez más, intentaremos defender.

Lo que en este momento nos preocupa es la sensación de pérdida de cierto lenguaje, de cierta forma de decir y de lo decible de esta forma, que con velocidad inaudita se aleja de nosotros, frente a nosotros y a pesar de nosotros, pues en el presente que nos compete, si bien contra cualquier pronóstico permanece de alguna forma vivo, el lenguaje al que nos referimos ha resultado relegado. Relegado a algunos momentos, a aparecer en ciertas circunstancias, relegado a algunos reductos de resistencia cuya



existencia actual resulta precaria y disfuncional, relegados aquellos que aún insisten en la porfía a una forma de vida que es percibida por todos como tristemente ornamental.

Este haber sido relegado del lenguaje que se aquí se denuncia ha acontecido en forma de un desplazamiento, por decirlo de alguna manera, efectuado por un lenguaje, o más bien por un modo de lenguaje que, si bien no ha tomado el lugar del lenguaje desterrado, en el sentido que no lo ha dejado fuera, lo ha sumido en un sitio de tal lejanía que lo ha vuelto ajeno a casi todo oído. Tan lejos resulta estar, que hasta nosotros, que pensamos que algo de nosotros se ha perdido con tal lenguaje, nos es difícil de hallar y aún más difícil de distinguir y expresar. Imbuido en el lenguaje de la información, atravesado por la labor educativa, la presente investigación nace desde la experiencia de un docente de filosofía como trabajador en una en un liceo técnico de la comuna de La Pintana, territorio legalmente constituido en forma casi simultánea con el programa de erradicación de campamentos llevado a cabo por la dictadura de Pinochet. Es decir, La Pintana fue en su origen un territorio planificado como muchos otros, para la radicación de los sin casa que habitaban informalmente en Santiago, lo que en síntesis redundó en una zona de clara diferenciación dentro de la ciudad en base a una homogeneización formal mediante la domiciliación de una condición social: la pobreza. Treinta años después, la educación que brinda el liceo técnico para las Poblaciones en las que los pobres se domicilian, se orienta indiscutiblemente a la superación de tal condición mediante la preparación para el trabajo como práctica motora y toda la lógica administrativa que esta implica. Nos es para nada angustiante constatar entonces la dificultad que los estudiantes muestran para comprender un decir y un enseñar que no esté emparentado con la funcionalidad, con el alcance de metas, con la formación de conductas. El alumnado se resiste subterráneamente en forma automática a dejarse llevar por una forma de pensar abierta, libre; al punto que, dar rienda a la libertad del lenguaje les parece casi una contradicción con aquello que de una u otra forma la educación parece significar para ellos, un instrumento, un medio, una labor. A ellos la interpretación les parece abstrusa, la expresión no conducida un obstáculo, la poesía un monstruo invencible, el pensar sin recompensa un contrasentido. ¿Qué decir de tal dificultad? Esto a nosotros no nos parece una incapacidad del hombre moderno, ni



menos de esos estudiantes. Nos parece directamente producto de una conducción; de una conducción que tiene sus raíces en el quehacer y el objetivo de la escuela técnica: Lograr, en el menor tiempo posible, la inserción, en un nivel aceptable, en lo que hoy, comúnmente es llamado: mercado laboral.

Es así como la problemática que hoy nos conmueve se dispara desde la constatación de la asunción del lenguaje técnico-informativo a la forma imperante del hablar, del decir, del comunicar, del comprender; que desbordando los límites de lo propiamente técnico, ha tomado y toma cada vez con más fuerza un sitio que lo establece como modo preeminente de lenguaje. En un mundo en donde prevalecen los modos de ser funcionales, donde lo demandado es lo operativo, donde lo inmediato es lo útil y lo útil lo valioso, el lenguaje mismo parece haberse visto forzado de muchas maneras a tecnificarse, en este caso en el sistema educativo, en la escuela técnica, en sus alumnos.

Desde una primera mirada esto no parece más que un diagnóstico de un fenómeno visible, ya sabido y aceptado por todos, como todos aquellos asuntos que simplemente -pero también de forma irrevocable- “son así”. Pero con la vista más aguzada salen a flote implicancias del fenómeno con las que tenemos que habérmolas necesariamente, si es que aún nos interesa -no-nostálgicamente- lo que podríamos llamar “la humanidad del hombre”, entendida esta como el lugar donde afloran formas de decir tan extrañas como la filosófica o la poética; pues sostenemos aquí nuevamente la vieja pero firme convicción de que el lenguaje no es un aditamento al ser del hombre, como una facultad más, sino más bien parte relevante de lo que conforma al hombre en su ser mismo, o en su distinto modo de ser.

De ahí que nos asalten cuestionamientos como los siguientes: ¿Qué sucede con la humanidad del hombre cuando su modo de ser es condicionado por un lenguaje técnico?, ¿Produce un lenguaje tecnificante algo así como una modificación en hombre, constituyendo esta modificación un detrimento de la humanidad más allá de un pensamiento nostálgico?, ¿Es el sistema educativo un mecanismo mediante el cual ocurra esta modificación? Y, por último: ¿Qué fin perseguiría tal mecanismo, en el caso de que la respuesta a las dos primeras preguntas fuera afirmativa?



Si bien la presente investigación no intenta dar respuesta cabal a estos cuestionamientos, pretende guiarse por ellos y, de alguna forma dar cuerpo al pensamiento al que la experiencia señalada da vida.

1. Dejar Aprender.

El punto en el cual confluye la experiencia que motiva este escrito y el pensamiento que aquí se intenta desplegar desde Heidegger, se encuentra expresado por el autor alemán en la advertencia expuesta como antesala a la conferencia “Lenguaje tradicional y lenguaje técnico” pronunciada en 1962 para profesores de ciencias en Escuelas de Formación Profesional, organizado por la academia Comburg para formación del profesorado. Reproducimos aquí el primer segmento de ella pues concentra todo lo necesario para dar pié al problema que aquí queremos tratar:

Los asuntos que subyacen en este tema tienen tantos aspectos, que en esta conferencia no vamos a poder decir mucho. Por lo demás, la conferencia sólo puede tener la finalidad de convertirse en motivo para una discusión. Y ésta, a su vez, no tiene por fin informar e instruir, sino enseñar, es decir, dejar aprender. El enseñar es más difícil que el aprender. Quien de verdad enseña, sólo aventaja a sus discípulos en que tiene que aprender aún mucho más que ellos, es decir, tiene que aprender a dejar aprender. (Aprender: el poner nuestras acciones y omisiones en correspondencia con aquello que se nos dice en lo que respecta a lo esencial.)¹

Esta advertencia preliminar de la conferencia nos da inmediatamente aviso de dos formas de entender lo educativo puestas en arena de discusión, discusión que muestra un nudo esencial al momento de meditar sobre el sentido del educar tanto ayer como hoy, y que nos pone de frente hacia los posibles futuros de la tarea del educar y de su significado, pues bien, Heidegger advierte: *“la conferencia sólo puede tener la finalidad de convertirse en motivo para una discusión. Y ésta, a su vez, no tiene por fin informar e instruir, sino enseñar, es decir, dejar aprender”* Los dos polos de la discusión aquí extraídos son el *informar* y el *enseñar*; la tensión entre ellos será el motor del discurso a seguir -a pesar de lo que hoy en el hablar común se entienda como una indistinción

¹ Heidegger, M. “Lenguaje tradicional y lenguaje técnico”, Versión electrónica. Recurso extraído de http://www.heideggeriana.com.ar/textos/tecnico_tradicional.htm. Con fecha 12 de Junio del 2013. p.1. En adelante se citará en el texto como (LT: pág)



entre una actividad y otra, llegándose a pensar que quien informa enseña y, que quien enseña entrega información.

Heidegger le da un sentido al enseñar que al ser oído, a no pocos de los “profesionales de la educación” les cae como un balde de agua fría. *Enseñar es dejar aprender*, el enseñar es ante todo un *dejar*, mas este dejar no es un abandonar sino un dejar que quiere significar *un permitir, un no impedir*. Si el enseñar es ante todo un no-impedir, al enseñar no le corresponde el obligar, pues si el aprender significa *el poner nuestras acciones y omisiones en correspondencia con aquello que se nos dice en lo que respecta a lo esencial*; y el docente en cuanto tal debe aprender a dejar aprender, es decir, En un lenguaje quizá muy heideggeriano: poner sus acciones y omisiones en correspondencia con el dejar que el aprendiz ponga sus acciones y omisiones en correspondencia con aquello que el maestro dice con respecto al lo esencial. La tarea fundamental del maestro ha de ser cuidar que lo que dice corresponda a lo esencial y, en cuanto corresponda con ello poner su quehacer en brindarlo. El enseñar es entonces un *dar*. Para una visión más completa de lo que queremos decir aquí con el enseñar como dar, señalamos lo que en otro lugar Heidegger nos propone por aprender:

Aprender significa poner el hacer y el omitir en correspondencia con aquello que en cada caso se nos da en lo esencial. Según el tipo de esto esencial, según el ámbito del que procede su donación, es diferente la manera de correspondencia y con ello la forma de aprender (2010 : 77)

La idea de *correspondencia* que precede a la donación es ilustrada por Heidegger mediante una analogía entre el quehacer del docente y el quehacer del carpintero, analogía que aquí destacamos tanto por su pertinencia como por su franca agudeza:

Si es un auténtico carpintero, busca ponerse en correspondencia sobre todo con los diversos tipos de madera y las formas que allí duermen, con la madera tal como descuella mostrando la oculta plenitud de su esencia en el habitar del hombre. Y esta relación con la madera incluso soporta toda la obra del artesano. Éste, sin dicha relación con la madera, no pasa de realizar una actividad vacía. En tal caso su ocupación está determinada enteramente por el negocio (2010 : 77)

Poniéndonos nosotros como docentes a escuchar el sentido de lo que aquí se trata debemos recibir el corresponder con aquello que enseñamos en directa relación con la



capacidad que tengamos para dejar aprender. El corresponder es un ponernos en correspondencia en cuanto nuestra forma de ser con aquello esencial que dejamos aprender. El corresponder es algo muy distinto de conocer o saber, no depende de la capacidad de archivar o almacenar, y no se condice en nada con la idea de *transmitir*. En este contexto ya la imagen del docente como trasmisor de conocimientos resulta contraproducente. Mas, ateniéndonos a lo que hoy parece ser, observamos tristemente el hecho de que por doquier se nos haga patente el quehacer docente como *una actividad vacía determinada enteramente por el negocio*. En un sentido radical el negocio ha de entenderse como negación del ocio. Concebir el negocio como negación del ocio da aún más pistas acerca de la oposición entre enseñar-informar. Pensamos respecto a esto que no es gratuito hacer la relación entre el enseñar como dejar-aprender y sentido del pensar meditativo que Heidegger expresa en “Lenguaje tradicional y lenguaje técnico” pues en ella el meditar significa *despertar el sentido para lo inútil*; pero no ha de entenderse lo inútil como lo inservible, emparentamos el pensar meditativo con el enseñar como dejar-aprender en oposición a lo útil pues, emparentamos lo útil con lo exigido a servir, lo exigido a servir no tiene otra razón de ser que su utilidad y no pretenderemos aquí que esta sea la razón de ser del enseñar; respecto al valor de lo inútil, Heidegger sostiene: “Lo inútil, por no poderse hacer nada con ello, tiene su propia grandeza y poder determinante. Inútil de esta forma es el sentido de las cosas” (LT : 3) el sentido que se deja aparecer en el meditar (con el que nada puede hacerse) puede develarse en el aprender que es permitido en el enseñar.

Del mismo modo en que el enseñar no es un impartir, el enseñar como no-impedir-aprender trae implícito el ser opuesto al uso de la fuerza de la obligación; obligación que es requerida en todo caso que el enseñar sea comprendido como conducción. A juicio de no ser algo necesario de hacer explícito, no argumentaremos aquí acerca de la relación del lenguaje con el enseñar, pues de suyo es propio del enseñar, el enseñar por vía del lenguaje; incluso en el peor de los casos en el que el enseñar se realice en base a un imponer o a un transmitir.

2. Información, violencia.



Si hablamos de un lenguaje correspondiente al enseñar como dejar-aprender este no debiese ser en ningún caso obligatorio; esto no quiere decir negar el lenguaje que se despliega en la cotidianidad, sino del no asumir su obligatoriedad como si el lenguaje no pudiese decir más que lo que aquel lenguaje cotidiano dice. Del mismo modo tendríamos que decir que el lenguaje del enseñar sería aquel que permitiera el no-impedir y que el lenguaje mismo no estuviera impedido de decir.

Aquí sostenemos que la diferencia fundamental entre el enseñar y el informar es una cuestión violenta. En primer lugar es una cuestión de violencia en contra del lenguaje mismo en el sentido de que para ser transformado en información el lenguaje es forzado mediante la reducción a restringir su despliegue al plano de lo útil. En segundo lugar es una cuestión de violencia en el sentido en que el informar, por su imponer, redundante en un no permitir aprender y, en tercer lugar es una cuestión de violencia en cuanto el no permitir aprender es una forma de dominar. En “La proposición del fundamento”, respecto a la violencia insita en el lenguaje en cuanto reducido a información Heidegger dirá:

En la medida, sin embargo, en que la información in-forma, es decir: “da noticias”, al mismo tiempo “forma”, es decir: impone y dispone. La información, en cuanto “dar noticia de”, es ya la imposición que pone al hombre, a todos los objetos y a todos los recursos, de una forma que basta para asegurar el dominio del hombre sobre la totalidad de la tierra, e incluso fuera de este planeta (1991 : 193)

El lenguaje como información, en tanto que in-forma es una imposición que dispone para asegurar dominio. Dejaremos para más adelante esta afirmación -con todo su peso- para desarrollarla un poco más adelante a fin de dejar fluir el discurso que aquí proponemos.

Lo primero es tratar de dar luces acerca de la violencia acometida en contra del lenguaje en relación a su posibilidad de dejar-aprender. Para enseñar es necesario decir, en cuanto mostrar, pues mostrar: “Significa: hacer ver o hacer escuchar algo, hacer que algo se deje ver, se ofrezca a la vista, aparezca” (LT : 15) ¿En qué medida este mostrar es violentado cuando el lenguaje es requerido a transformarse en información? Heidegger nos ofrece claros ejemplos de ello. En primer término el decir en tanto que



mostrar es violentado cuando este es reducido a significar mediante la producción de signos. “El signo se convierte entonces en aviso y noticia de algo que en sí mismo no se muestra” (LT : 15) En tanto que el signo da aviso y noticia, el signo se corresponde con el informar y, por otra parte, en tanto que producido para in-formar y, para dar sentido a lo informado por los signos, estos requieren ya de una imposición previa: (a los signos) “Sólo se los produce y emplea como signos cuando antes se ha convenido, es decir, se ha dicho qué es lo que han de significar” (LT:15) La “convención” impuesta a la significación a la que corresponden los signos para efectuar “una comunicación segura y rápida” nos habla de la univocidad a la que la información obliga al lenguaje a ceñirse y, en tanto al decir como mostrar se le exige in-formar significando unívocamente:

Forma y carácter del lenguaje se determinan conforme a las posibilidades técnicas de la producción formal de signos, la cual efectúa con la mayor celeridad posible una secuencia de continuas decisiones sí/no (LT:16)

Caer en cuenta de la avasalladora amplitud del plano que abarca el lenguaje reducido a una “secuencia de decisiones si/no” es congelante; y aún más allá del imperio del código binario del que se vale la informática para traducir todo lenguaje en información útil asequible, es devastador pensar las implicancias de tal simplificación del lenguaje cuando el lenguaje es el del enseñar, en la misma medida en el que el lenguaje es obligado a reducirse a univocidad, este lenguaje unívoco restringe las posibilidades de lo a enseñar. En el plano educativo el lenguaje informativo cumple cada vez en mejor medida la función del conducir y en nada se relaciona con el dejar-aprender.

Podríamos decir hoy, sin exagerar, que contrariamente al pensamiento de Heidegger, enseñar es despertar el sentido para lo útil. No podemos negar, en una era como la nuestra, la necesidad que tienen aquellos que aprenden, de recibir conocimientos útiles, ni poner en duda la fuerza con que la utilidad reviste hoy toda tarea del hombre, pero tampoco podemos estar ciegos frente a la posibilidad de que tal utilidad que pareciera ser el fin de toda actividad, no esté necesariamente emparentada con aquello que al hombre le resulte más fecundo “aunque no valga para nada”.



Las razones por las cuales el hombre se ve forzado a aprender lo útil, no se relacionan con el aprender y, las razones que los profesores tienen para impartir el saber para lo útil no se relacionan con el enseñar, en el sentido heideggeriano que hemos tratado. La primacía del método en el enseñar capturada por la reducción del lenguaje a información genera, por decirlo de algún modo, *el enriamiento* del proceso educativo hacia un fin único, sin posibilidad de desvío; capturar, enriar, *para hacer útil* como imperativo impuesto a la educación es, cualquier cosa menos un *dejar*. Respecto a esto, es el lenguaje técnico mismo como información reducido a una univocidad enriante el que, en este sentido, funciona de soporte a toda una estructura educativa y, esto no es posible sin una anterior violencia en contra del lenguaje:

el lenguaje técnico es el ataque más agudo y amenazador contra lo propio del lenguaje: contra el decir, mostrar y hacer aparecer lo presente y lo ausente, lo real en el sentido más lato (LT : 16)

Por otra parte es el discurso mismo de la institucionalidad educativa el que se expresa ya técnicamente en el sentido de armar desde un comienzo el todo de las estrategias educativas a favor de transmitir la mayor cantidad de información posible, dentro de un tiempo optimizado, con el único (pero multiforme) fin de garantizar la eficacia de aquellos a quienes se obliga a aprender funcionalmente, los factores principales del marco regulador del sistema en el que los hombres, desde su llegada al mundo están inscritos.

Sólo para hacer visible cómo es que el discurso del enseñar se encuentra tecnificado desde sus bases, el siguiente ejemplo: el sistema educativo en Chile incluye como parámetros configurantes del marco regulador antes referido, una nomenclatura a la que a ningún profesional de la educación pareciera sorprenderlos; estos parámetros son los denominados “Contenidos mínimos obligatorios”. A nosotros esto nos pone en guardia, y de la peor forma. Los contenidos mínimos obligatorios constituyen una llamada al profesional de la educación a procurar que el saber que se pueda llegar a enseñar, o más bien, el saber que se debe aprender, sea contenido mínimamente en forma obligatoria. Pero lo que inquieta más aún es que lo obligatorio a contener sea lo mínimo, pues de esta manera la educación informativa más acá de in-formar la mayor



cantidad posible de “contenidos” en el menor tiempo posible, se limita a in-formar lo mínimo necesario, restringido esto a lo planificado imprescindible para que aquel que supuestamente tiene que aprender, deba funcionar.

3. Violencia, técnica

Si nos es lícito emparentar el ámbito de funcionalidad mínima necesaria en el que el hombre está forzado a desenvolverse para procurar su mantenimiento en la existencia, con los “contenidos” –como saberes y conductas- mínimos que ese ámbito requiere para tal sostenimiento, aparece la razón que propiamente radica en el fondo de la dinámica que hoy constituyen el enseñar y el aprender, entendidos lisa y llanamente como un in-formar y un recibir-forma, que es encaminar a aquellos a quienes se informa hacia el ámbito de lo dis-puesto. Conservamos aquí el sentido heideggeriano de lo dis-puesto en su despliegue en “La pregunta por la técnica”, en este texto el autor indica:

Dis-puesto significa lo reunidor de aquel poner, que pone al hombre, esto es, lo pro-voca, a desocultar, en el modo del establecer, lo real en cuanto lo constante. (2003 : 130)²

La técnica para Heidegger pertenece al pro-ducir, en tanto que pro-ducir, des-vela “El pro-ducir pro-duce desde el velamiento al desvelamiento” (2003 : 120) así el pro-ducir se funda en el desocultar, en este sentido es algo poético; pero en la técnica moderna sucede algo distinto:

El desocultar que domina a la técnica moderna no se despliega en un pro-ducir en el sentido de poíesis. El desocultar imperante en la técnica moderna es un provocar que pone a la naturaleza en la exigencia de liberar energías, que en cuanto tales puedan ser explotadas y acumuladas (2003 : 123)

De esta manera el desvelamiento propio de la técnica moderna es un desocultar provocante, este provocar es un exigir para explotar y acumular. Lo desvelado de esta forma es requerido a estar siempre disponible: “por doquiera se establece que tiene que

² A fin de dilucidar el significado de “lo constante” acuñado en este extracto, nos valemos del mismo Heidegger. En la pregunta por la técnica



estar en todas partes, (...) y estar, ciertamente, para que sea establecible para un establecer ulterior más amplio” (2003 : 125)

Lo establecido de esta forma es nombrado por Heidegger como lo *constante*. El hombre esta pro-vocado a esa forma de desocultar lo real, pero esto implica a nuestro juicio, que, al mismo tiempo el hombre esta pro-vocado a entender lo real como lo constante en el sentido en que él esta conducido, enrielado, a configurar su realidad unívocamente en el campo de lo útil, de lo disponible; no apropiando en esta realidad suya aquello que por ser de otra naturaleza se haya in-disponible; Heidegger dirá: “El hombre, en cuanto pro-vocado de esa manera, está en el ámbito esencial de lo dis-puesto” (2003 : 134) Cuando aquí afirmamos que la educación tiene como fin encaminar a aquellos que informa hacia el ámbito de lo dispuesto, intentamos señalar que la dirección de la educación así tecnificada encontrará su meta última en el momento en que el hombre sea comprendido cabalmente como recurso a disposición; en palabras de Heidegger:

Tan pronto como lo desvelado no concierne al hombre ni siquiera como objeto, sino exclusivamente como *constante*, y el hombre en medio de lo sin-objeto no es más que el constanciador de lo *constante*, va el hombre sobre el borde más escarpado del precipicio; esto es, va hacia un punto en el que él mismo no podrá ser tomado sino como *constante* (2003:137)

El discurso educativo en tanto que decir del enseñar, podría perfectamente dejar-aprender, mas, forzado técnicamente a seguir el rumbo unívoco de informar para lograr el objetivo único de disponer, se ve reducido al plano de lo útil y, en el sentido de la univocidad del discurso y la unilateralidad de su fin, el decir del enseñar y el decir técnico coinciden. Y, si más aún, en la coincidencia del decir del enseñar con el decir técnico se devela el horizonte en el que el modo de ser del hombre está pro-curado, regulado o, más bien *nivelado*, el decir del enseñar no es otra cosa que habladuría. En este sentido la educación in-formativa genera procedimentalmente una oclusión; la posibilidad de apertura que podría brindar la educación en tanto ella consistiera en dejar aprender, queda así clausurada:

El discurso, que forma parte esencial de la estructura de ser del Dasein, cuya aperturidad contribuye a constituir, tiene la posibilidad de convertirse en habladuría y, en cuanto tal, de no mantener abierto el estar-en-el-mundo en una



comprensión articulada, sino más bien de cerrarlo, y de encubrir así el ente intramundano³

La oclusión mediante habladería que aquí mencionamos, actuante por el procedimiento de una enseñanza in-formativa captura tanto a aprendices como a profesionales de la educación pues, por una parte, si la habladería constituye el *nivel interpretativo medio* en el que el hombre se desenvuelve inmediatamente y, si el contenido mínimo obligatorio es un objetivo de logro aspiracional, podemos perfectamente figurarnos algo así como un *nivel interpretativo bajo*, en el sentido en que la aprobación escolar ni siquiera aspira al logro del contener a cabalidad la información, si no que aspira simplemente a la *medianía de la medianía*.⁴ Al mismo tiempo, si el aprender es *poner nuestras acciones y omisiones en correspondencia con aquello que se nos dice respecto a lo esencial* ¿Qué hay de esencial respecto al profesar los contenidos mínimos obligatorios? Frente a esto queda mucho que desear, a riesgo de parecer apocalípticos, sopesemos hoy la actividad docente en las escuelas y preguntémonos hasta qué punto los profesionales de la educación están dispuestos a algo más que al in-formar, transmitir e impartir, si esto es, bajo la “mejor de las intenciones” lo que el alumnado más necesita. Preguntémonos hasta qué punto el profesorado está dispuesto a estar en correspondencia con lo esencial de lo que enseña, o está dispuesto a aprender, o está dispuesto a dejar aprender, cuando lo primero lo retrasa en su funcionalidad, lo segundo es innecesario y lo tercero, en contradicción con la obligatoriedad del aprendizaje y con el cumplimiento de metas al que él está conducido para hacer patente su eficacia como funcionario. En este sentido el profesional de la educación es un repetidor. Convencido y educado en la certeza de aquello que irá a repetir, obnubilado por las tecnologías de la información y la forma en que ellas le facilitan el trabajo. Obcecado en hacer un bien a la sociedad, el profesional de la educación profesa habladería. Habladería en tanto que aquello que profesa se limita a un decir del hablar

³ Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*. Versión electrónica. Recurso extraído de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>. Con fecha 12 de Junio del 2013. P. 171.

⁴ Estamos usando esta expresión de Heidegger antojadizamente para referirnos a la escala de calificación y de su requisito de aprobación basado en el sesenta por cien de la exigencia de logro.



común-útil; de esta manera el quehacer educativo no “abre” ni permite, sino cierra, informa y obstruye:

Esta obstrucción se agrava aún más por el hecho de que la habladuría, en la que se presume haber alcanzado la comprensión de aquello de que se habla, cohibe, en virtud de esta presunción misma, toda nueva interrogación y discusión, reprimiéndolas y retardándolas de una manera peculiar⁵

La arremetida de la técnica en contra del lenguaje tiene repercusiones en el modo de ser del hombre que corresponde, para Heidegger, a esta era: la era técnica; mas no se trata únicamente de una fuerza que ataque al lenguaje y, de paso, acarree al hombre a comportarse de la forma en que el lenguaje técnico determina, aunque ciertamente esto ocurra. Lo que aquí queremos decir es que la técnica misma, más allá del dominio del hombre, lo determina a este de similar manera que al lenguaje, ejerciendo violencia contra el hombre en el sentido en el que este es in-formado no sólo *por* la técnica, sino también *para* la técnica.

De este modo afirmamos que el hombre no sólo no se haya hoy en posición de dominar la técnica, sino que este es estratificado por la técnica como recurso. El discurso común, a fuerza de repeticiones constantes, ya nos ha hecho insensibles frente a expresiones como “material humano”, “Recurso humano”, “Capital humano avanzado” en uno de los casos más ampulosos; bajo la intención de sostener que esto es mucho más que una forma de decir, llevaremos este pensamiento hasta un extremo. En “Lenguaje tradicional y lenguaje técnico” Heidegger afirma:

precisamente este disponer y obligar a mostrarse por vía de urgimiento y desafío es a la vez rasgo básico de la técnica moderna. La técnica moderna exige a la naturaleza suministrar energía. Hay que hacer aflorar esa energía, producir, volverla disponible. Este sacar a la luz urgiendo, desafiando y volviendo disponible, que domina a toda la técnica moderna, se despliega en diversas fases y formas relacionadas unas con otras. La energía encerrada en la naturaleza se la hace salir a la luz, lo así alumbrado es transformado, lo transformado reforzado, lo reforzado almacenado, lo almacenado distribuido. Estas formas conforme a las que nos aseguramos de la energía natural, son objeto de regulación y control, regulación y control que a su vez hay que asegurar y afianzar (LT : 10-11)

⁵ Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*. Op. Cit. P. 171.



4. Hipérbole.

La sensatez del discurso que desde aquí pretenderemos plantear dependerá de la solidez con que logre ser sostenida una lectura hiperbólica de la cita arriba explicitada. Antes de exagerar, vemos como en primer lugar, Heidegger afirma que aquello en lo que concuerdan la ciencia moderna de la naturaleza y la técnica moderna (y lo que para el autor las hace ser de esta forma lo mismo) consiste en este “obligar (a la naturaleza) a mostrarse por vía de urgimiento y desafío”. *Contra la naturaleza* (aquí aventuramos a sostener) se ejerce una fuerza-obligación, esta fuerza-obligación urgente y desafiante, tiene un propósito claro y directo: exigir a la naturaleza suministrar energía. La energía exigida ha de volverse disponible. Este sacar a la luz urgente, desafiante y *dispositivo* (agregamos esto último nosotros) “que domina a toda la técnica moderna, se despliega en diversas fases y formas relacionadas unas con otras”

Llevemos lo aquí dicho hacia un lugar en donde se nos haga lícito relacionarlo con el asunto de violencia antes tratado. Hemos dado una pincelada respecto a lo que hemos llamado violencia en contra del lenguaje; y de cómo el lenguaje del enseñar tecnificado encamina al hombre al ámbito de lo dispuesto. Hagámonos ahora cargo de la violencia que embiste la información impositiva contra el hombre en el sentido en el que le informa unívocamente, no le permite aprender y le domina de tal forma que le vuelve un disponible.

En primer término podemos dilucidar esta forma de desplegarse de la técnica que plantea Heidegger, conformando una *red de dispositivos técnicos cuyo funcionamiento consiste en el urgir y su propósito el disponer*. Podemos además entender el sistema educativo como parte de los dispositivos técnicos, en la medida en que podamos sostener el traspaso de la terminología aquí tratada en la comprensión de la problemática que implica el despliegue de la técnica en el ámbito educativo, en el sentido en el que en el imperio de la técnica es inútil el dejar, y lo urgente el disponer. Cuando Heidegger señala “La energía encerrada en la naturaleza se la hace salir a la luz, lo así alumbrado es transformado, lo transformado reforzado, lo reforzado almacenado, lo almacenado distribuido”, cabe hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué sucede con la



energía laboral que se requiere necesariamente para el funcionamiento de la técnica?, ¿No es esta también una energía encerrada en la naturaleza, potencialmente in-forme que es necesario in-formar para volver disponible?, ¿No se requieren dispositivos técnico-educativos para urgir el sacar a la luz y volver disponible la energía potencialmente inútil a modo de energía laboral exigida de la población entendida esta última como recurso natural?

Daremos a estas preguntas una respuesta afirmativa y sostendremos: la era técnica pone al hombre como un recurso natural pues, en cuanto viviente, en cuanto cuerpo explotable, es un potencial energético laboral in-forme; los dispositivos educativos son funcionales en tanto actualizan esa energía formando población laborante.

Hablamos de población y no de los hombres, o de los individuos, explícitamente por que la noción de población trae consigo una concepción de una humanidad sectorizada, planificada, *calculada*, dirigida y dis-puesta de antemano como recurso, a fin de ser optimizada con objetivos gubernamentales. Claramente aquí hacemos referencia a Foucault; población, dispositivo, gubernamentalidad, son expresiones que extraemos de su código para ilustrar algo que ya encontramos, a nuestro juicio, presente en Heidegger, pues si bien, tal código foucaultiano nos habla explícitamente del plano económico-político en el cual se despliega el poder, este plano es constituido primariamente por una configuración técnica de estratificación, administración y control.⁶ En referencia a la calculabilidad de la población como recurso humano a la que

⁶ Para mayor fluidez del discurso que hemos llevado a cabo y, por no ser la intención en éste desarrollar un periplo explicativo de las nociones foucaultianas, hacemos uso del *Vocabulario de Michel Foucault*, escrito por Edgardo Castro. En él encontramos una referencia sistemática y didáctica de la terminología empleada por autor francés. De este texto: A) Población: “El problema mayor que la modernidad planteó a las tecnologías del gobierno ha sido la acumulación de individuos (...) La población se convertirá, entonces, en el objetivo último del gobierno: “mejorar la suerte de la población, aumentar sus riquezas, su duración de vida, su salud; y el instrumento que el gobierno se dará para obtener estos fines que son, de alguna manera, inmanentes al campo de la población, va a ser esencialmente la población sobre la cual actúa directamente mediante campañas, o indirectamente mediante las técnicas que permitirán, por ejemplo, estimular, sin que la gente se dé cuenta de ello, la tasa de natalidad, o dirigir hacia una región u otra, hacia una determinada actividad, el flujo de la población” (2004 : 261)

B) Dispositivo: “El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho. 2) El dispositivo establece la naturaleza del nexos que puede existir entre estos elementos heterogéneos. (...) 3) Se trata de una formación que en un



hacemos referencia en esta parte, como “público objetivo” de la escuela técnica y, en la medida en que sea plausible, su conducción como objetivo del sistema educativo en general, una palabra más: la población-alumnado es planificada, dirigida, sectorizada en base a sistemas de calificaciones, mediciones progresivas y constantes en razón de estandarizarla para asumir las estrategias que harán de la población un recurso funcional, en este sentido resuena aquello que Heidegger resalta en “Lenguaje tradicional y lenguaje técnico” de las palabras de Max Planck: “Es real lo que puede medirse” frente a lo que el autor de Ser y Tiempo señala: *“Sólo lo que de antemano es susceptible de cálculo y medición, sólo lo que ya de entrada resulta abordable en términos de cálculo, puede considerarse ente”* (LT : 10) trasladando esto al plano educativo diremos: aquellos individuos de la población que resisten al cálculo y la medición, que por algún motivo no se dejan formalizar, son apartados, excluidos; en el sentido en que las instituciones educativas deben velar por sus propio funcionamiento son desconsiderados como alumnado, considerados como una variación que no se id-entifica con la forma incluida en el proceso; a estos alumnos se les deja en el sentido en el que se les abandona.

Por otra parte, aceptando que la población pueda entenderse como recurso natural, en el sentido que encierra un potencial energético-informe, podemos decir que el sistema educativo como dispositivo técnico cumple la operación de sacar a la luz tal potencial natural para transformarlo en energía funcional-formado, reforzando el carácter funcional-útil de la energía para almacenarla en el sentido de contenerla y, distribuirla en el sentido de dividirla, especializarla y hacerla eficaz. De esta forma la escuela como dispositivo técnico coincide con el rasgo básico de la técnica moderna en el sentido

momento dado ha tenido por función responder a una urgencia. El dispositivo tiene así una función estratégica, (...) 4) Además de definirse por la estructura de elementos heterogéneos, un dispositivo se define por su génesis. Foucault distingue al respecto dos momentos esenciales: un primer momento del predominio del objetivo estratégico; un segundo momento de la constitución del dispositivo propiamente dicho. 5) El dispositivo, una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no-querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste. (2004 : 98-99)

C) Gubernamentalidad: “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer esta forma de ejercicio del poder que tiene por objetivo principal la población, por forma mayor la economía política, y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad (2004 : 151)



heideggeriano que hemos venido tratando: urge (violenta, diremos nosotros) a la naturaleza (del hombre en cuanto viviente) exigiéndole suministrar energía (laboral) para hacerla disponible (como población planeada y conducida) para ser distribuida (con fines gubernamentales) Una palabra más respecto a lo que podríamos sostener como *objetivo último de la escuela técnica*, escuchemos de nuevo a Heidegger: “*Estas formas conforme a las que nos aseguramos de la energía natural, son objeto de regulación y control, regulación y control que a su vez hay que asegurar y afianzar*”. Bajo esta perspectiva aparece el sentido de la institución educativa como forma de regulación y control, que como dispositivo técnico hay que mantener. La figura de escuela técnica como dispositivo técnico-gubernamental más allá de hacer emerger la confluencia entre los pensamientos de Heidegger y Foucault en el punto en el que violentamente, diremos nosotros, el desocultar pro-vocante de la técnica moderna y las técnicas gubernamentales⁷ co-inciden en la escuela técnica, muestra a nuestro parecer, como en el funcionamiento sistema educativo se encuentra sometido a criterios que en última instancia no son educacionales, sino más bien obedecen a las técnicas mediante las cuales, con fines económico-políticos, la población es tratada, es decir “recibe un tratamiento”, para asegurar su utilidad, encausando sus energías del mismo modo en que esto es exigido a la naturaleza; por esta razón el enseñar como dejar, permitir, no-impedir, es cada vez más una tarea inerte. Relegada queda en la generalidad la posibilidad emancipadora de la entidad educativa y, queda en realce su función violenta, su juego de dominación, conduciendo al hombre de un modo tenazmente imperceptible al ámbito de lo dis-puesto, de manera en que en algún momento “el hombre disponible” no resulte para nadie, alguna novedad.

Consideración final

Sin embargo aún hay filosofía, aún hay poetas, aún hay malestar, resistencia. Aún rodeado de lo dispuesto, añorando lo dispuesto, el hombre no está todavía a

⁷ “Foucault distingue cuatro tipos de técnicas: de producción (que permiten producir, transformar y manipular objetos), de significación o comunicación (que permiten la utilización de signos y símbolos), de poder y de dominación (que permiten determinar la conducta de los otros) y técnicas de sí (aquellas que permiten a los individuos realizar ciertas operaciones sobre sí mismos: operaciones sobre el cuerpo, sobre el alma, sobre el pensamiento, etc.) (DE4, 171, 185)” (2004:100-101)



disposición. Ni el más convencido de la felicidad a la mano es hoy, enteramente capturado; hoy todavía vemos en el fantasma del hombre disponible apariciones de fisuras. Gritos casi sordos que, posiblemente sin saber por qué, no se quieren rendir. Los educadores no están ciegos, estamos ciertos de eso. Pero se dejan vencer, están cansados y quieren comprar. Difícil es pensar en contra de la absorción totalizadora de la técnica en todas sus expresiones. Pero, lo más probable es que aquello que pueda poner freno a la técnica, al menos para la protección del hombre, no sea nada técnico, ni violento. El problema estriba en hacer cohabitar el dejar aprender con el tener que vivir. El problema es antiguo pero no mudo; quienes educamos debemos escuchar y corresponder a ello. Valor simplemente, y oposición. Tenacidad y porfía. Educación para el hombre. Suena extraño, ya no nostálgico, sino melancólico, pero aún suena y ha de sonar. Valor simplemente, y oposición, educación que permita dejar aparecer al hombre.



Bibliografía.

Castro, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*. Universidad nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina. 2004

Heidegger, Martin. *Filosofía ciencia y técnica*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile. 2003.

Heidegger, Martin. *La proposición del fundamento*. Ediciones del serbal, Barcelona, España. 1991.

Heidegger, Martin. *Lenguaje tradicional y lenguaje técnico*. Versión electrónica. Recurso extraído de http://www.heideggeriana.com.ar/textos/tecnico_tradicional.htm. Con fecha 12 de Junio del 2013.

Heidegger, Martin. *¿Qué significa pensar?* Trotta, Madrid, España. 2010

Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*. Versión electrónica. Recurso extraído de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>. Con fecha 12 de Junio del 2013.