

COMPLEJIDAD, POSMODERNIDAD Y GLOBALIZACIÓN: DISYUNTIVAS DE LA FORMACIÓN

Elsa Guzmán de Moya
(UPEL-IPM)
elsademoya@yahoo.com

RESUMEN

El tenor irreverente que distingue a la atmósfera cultural reciente indica la necesidad de rastrear alternativas y problemas para afrontar y enfrentar al complejo mundo educativo. Lo expuesto sugiere la necesidad de reubicar los modos de percibir y construir significados desde otros lugares, a la vez encarnar la urgencia de replantear definiciones que alteren centralidades enunciativas, que someten los marcos valorativos de la formación, bien hacia el indulgente silencio de la complicidad, las adaptaciones automáticas, o a las destrucciones relacionadas con los odios radicales de cualquier origen. Ante estos juegos dilemáticos, la problemática de la educación toma giros inesperados, poco advertidos por los discursos que centralizan el tono formativo en lógicas utilitarias. Resulta, pues, inaplazable indagar tensiones que confluyen o se disipan en torno a la idea, significado y naturaleza de la formación, derivadas de la complejidad y diversificación de las condiciones que configuran los escenarios más recientes. Desde estas orientaciones preliminares, se exponen las siguientes consideraciones, cuyos propósitos gravitan en interpelar las disyuntivas de la naturaleza y significado de la idea de formación, de cara a dimensiones educativas que reubicar a las subjetividades, frente a tendencias paradójicas de ver y sentir multiplicadas por las emergencias globalizadas.

Palabras clave: formación; complejidad; sobremodernidad; cultura posmoderna; globalización.

COMPLEXITY, POSMODERNISM AND GLOBALIZATION: “DILEMAS OF FORMATION”

ABSTRACT

The irreverent tone that distinguishes the recent cultural atmosphere points out the necessity for new alternatives and new problems to face the complexities of the educational world. There is a need to place the ways of perception and construction of meaning and, at the same time, face urgency to look out for new definitions that will alter the enunciation centralities that submit the boundaries of upbringing: toward the indulgent silence of complicity, automatic adaptations or destruction related to radical hatred of any kind. After these, the problems of upbringing takes unexpected turns, less noticed by the speeches that takes the upbringing theme into utilitarian logics. It is mandatory to look up at the tensions, those that go together or dissipate towards the ideas, meaning and nature of upbringing, derivative after the complexity and diversification of the different conditions that the recent sceneries have outlined. From these preliminary orientations we expose the following considerations and its purposes that questions the disjunctives on the nature and meaning about the idea of upbringing, confronting the educational dimensions that places the subjectivities in front of the paradoxical tendencies of seeing and feeling, multiplied by the globalized emergencies.

Keyword: upbringing; complexity; culture; overmodernity; culture; posmodernity; globalization.

I. ACTUALIDAD Y LA FORMACIÓN: algunas hojeadas y ojeadas

Ya no es un secreto que el mundo de hoy transita por profundas reestructuraciones globales. La educación está intervenida por múltiples sinuosidades transversales. Ésta se presenta afectada por tendencias disímiles que dificultan precisar el carácter progresista, conservador o innovador que definen tales tendencias.

Numerosos son los diagnósticos para evaluar la presunta CRISIS educativa, pero que en su mayoría asumen la idea de crisis, como inestabilidad transitoria. Desde estos modos de interpretar el problema educativo, siempre se buscan salidas que en algún momento fueron admitidas como paradigmas deseables, pero que para este momento se consideran “perdidos”. Por ejemplo, la nostalgia por “aquella escuela integral” que tenía el poder de socializar en el marco de comunidades pequeñas y poco influidas por agentes educativos externos y diversificados; o el “enaltecimiento” de la figura autorizada del docente, quien compartía con los padres la transmisión de los marcos apreciativos comunes. Estas condiciones parecen el clamor de las generaciones adultas en nuestros días, pero ¿serán las demandas de las nacientes generaciones?

Es probable que, a la luz de las perspectivas de las jóvenes generaciones, la idea de crisis contenga una substancialidad que probablemente no esté asociada al imaginario del adulto,

sino que tal vez se refiera al vaciamiento, agotamiento, en fin, a la pérdida de sentido entre los modos como se ha pensado lo educativo, o como ciertos sectores aún muy influyentes lo calculan, y cómo lo valoran y lo habitan estos jóvenes. Por tanto, a mi modo de ver, la dimensión educativa actual revela un panorama no de sustituciones de cosas viejas por novedosas, sino de desplazamientos de modos de ver, conocer, comprender, vivir y habitar.

Entonces ¿cuál puede ser la naturaleza y significado de la formación? ¿Qué es lo que se está desplazando y qué está surgiendo? ¿La idea de formación está agotada o está tomando otra[s] forma[s]? ¿La razón de educar será la formación? ¿Cómo se ha pensado y se piensa la idea de la formación en un escenario que comparte perversiones y posibilidades de la globalización y el fragmento?

El mundo de hoy introduce posiciones y problemas que no están suscritos a cánones conocidos. La moderación en los tonos rígidos que movilizaron hasta hace poco tiempo posturas radicales, también disipa órdenes racionales que gravitaron en razón de reconocidas “centralidades sagradas”. Estas intemperancias exigen el consentimiento de actitudes variadas, que mueven a rechazar modos de percibir y de teorizar ensimismados en esquemas totalizadores y universales.

En efecto, hoy en día los imponderables socioculturales se presentan como ámbitos estratégicos integrados por nuevas y diferentes matrices que articulan, atenúan y disuelven agentes, forman prácticas de socialización conocidas. En este momento, las conexiones tecnocomunicacionales se constituyen en fuerzas perturbadoras que alteran todo sentido y representación de la vida social. La vida cotidiana resulta afectada por estas transformaciones en su naturaleza y significación. Hogar, familia y escuela son espacios profundamente intervenidos en su conformación interna y en su externalidad, por la introducción de los medios electrónicos, pero esencialmente por la influencia desmedida de la tecnología de la imagen. A partir de estas recientes influencias, el mundo encara la expansión de entornos cognitivos y perceptivos inexplorados. Los *massmedia* desafían al individuo con numerosos conceptos y modos de construir significados, en gran medida derivados de procesos de seducciones multisensoriales, en extremo fugaces, que retan constantemente todos los anclajes morales, equipamientos de alfabetización y modos de socialización conocidos.

Además, por la constante disolución de los límites sensoriales, las nociones de lejanía o cercanía se convierten en experiencias inéditas. Nuestras maneras de percibir el tiempo y el espacio, frecuentemente son reprogramadas a través de las permanentes injerencias de interpretaciones fugaces, el vértigo del exceso informativo y la adicción a la velocidad. El sentido de lo íntimo es transgredido por las fuerzas intervencionistas de las tecnologías; estas tecnologías, que además de minar las relaciones sociales que alguna vez ligaron nuestros sentimientos a un “lugar común”, comprometen la disposición de amplios sectores de grupos humanos con un ambiente social sumamente informado, incluso conformado por individualidades muy precoces, pero con acentuada estrechez para enjuiciar con sensatez lo que consumen.

Estas disyuntivas están vinculadas al dismantelamiento de tradicionales espacios, argumentos y simbologías, que asocian a la educación como campo de actuación estable. La revolución informacional no sólo disuelve coordenadas territoriales, asideros identitarios, sino que aliada a los dispositivos del mercado, sitúa nuestras relaciones con los objetos en un marco de acelerada obsolescencia. El reino tecnocomunicacional se presenta como sedimento de una racionalidad, no homogénea ni unificada, que alimenta la pluralización de valores muy contradictorios. Otros son los modos de relacionarse y de habitar, donde el acontecer cotidiano, presentado continuamente como un gran espectáculo, en la misma medida que alienta diversas formas de amnesia, atrofia la oportunidad de “sufrir o disfrutar” la experiencia del tiempo respectivo.

Se hace necesario entender que las visiones que hoy se manejan se inscriben en contextos de significados y referencias escasamente conocidas, y la diversificación en los modos de ver y conocer dificulta su comprensión. Resulta pues difícil pensar la formación como proceso definible en el sentido de una única realidad continua. Aquel mito que la exaltaba como expresión teleológica para la liberación de los pueblos y la emancipación, es demolido por la instalación de estilos educativos que fragmentan los sentidos configurativos de la experiencia formativa a constantes ADAPTACIONES a pragmáticas instaladas, a la vez de alojar contornos existenciales expresados a través de una especie de abdicación negligente frente a los riesgos epocales.

Sobre este dilema, las palabras de Deleuze y Guattari (1999, p.109) se constituyen en alerta cuando dicen: no es que nos sentimos ajenos a nuestra época, por el contrario contraemos continuamente con ella compromisos vergonzosos. Sin lugar a dudas vivimos en un mundo amenazado por la acelerada ausencia de profundidad, ausencia que paradójicamente no nos coloca como espectadores inocentes, sino como cómplices de sus desmanes.

Desde estos planos, los panoramas sociales y fundamentalmente las maneras como los grupos humanos representan sus actuaciones se tornan difíciles de apreciar desde condicionantes definitivas. La inestabilidad en los espacios conocidos no imprime rupturas pendulares, sino que determina la insurgencia de desconocidos escenarios de conflictos y modos de representar la subjetividad, en los que convergen paradójicamente signos de homogeneización con la multiplicación de construcciones fragmentarias que, no obstante mostrarse engranados al poder disuasivo de la industria cultural, en ningún caso pueden admitirse como simples expresiones derivadas de la imposición lineal de gastados estilos de manipulación.

En estos ámbitos, el empleo del cerco disciplinario se difumina a través de múltiples y acariciadoras expresiones que son ejercidas como modalidades de dominio “débil” directamente sobre el cuerpo, y que aseguran formas amenas de maleabilidad. A partir de estas representaciones, el poder no se manifiesta sólo como unidad estable de clase o ideología, sino que se constituye por la mediación de ademanes, gustos y prácticas diferenciadas, que incluso recrean inéditos contornos de dominación. El arte de vigilar, castigar y controlar traspone las modalidades de represión que una vez fueron apoyadas, en la expiación física, por tecnologías minuciosas que, según líneas indicadas por Michel

Foucault, amplían los métodos de normalización a través de su aplicación individualizada. A los efectos, el individuo normalizado no sólo está en los espacios concentrados para la “racionalización colectiva” (escuelas, hospitales, fábricas, cárceles), sino también en las conexiones más próximas e íntimas.

En relación con estas oleadas, respetables estudiosos de esta época se muestran muy dispuestos a abordar las infinitas texturas que parecen esculpir el reino de las comunicaciones, al filo de los análisis que simplifican la complejidad de las socialidades más recientes, bien en subestimar el carácter efímero de “modas culturales” o, en evadir la comprensión de sus significados, tras las cortinas de viejas pugnas entre ideologías totalizadoras. Por el contrario, estos pensadores se inclina por descubrir en el carácter alegórico de tan desacostumbrados paisajes, no sólo el ceno de una nueva racionalidad, sino los cambios que sugieren las inclinaciones basculantes de la existencia. Para muchos de estos estudiosos, lo que está en juego no es sólo una perturbación aparente de conceptos, preguntas y problemas, sino la configuración de otros modos de remover ideas y maneras de percibir desde desconocidos planos. La enorme pluralización de gustos, diversiones y necesidades al borde de la cultura del consumo y el ocio¹, se constituyen en referencias para rastrear en lo efímero, lo fugaz y lo ambiguo, no sólo incorrecciones, sino espacios para abrir el diálogo con lo inexplorado. En este sentido, alertan a través de sus interpretaciones, figuraciones capaces de sospechar en lo impensado, los ruidos que los adoradores de lo explícito se niegan a escuchar. Como sugiere Edmond Jabés (2000, p. 66): “la banalidad es la superficie, una superficie que hay que explorar y después romper”.

Sobre tan especial escenario, resulta conveniente tomar en cuenta la invitación de Jacques Attali (Kerchove, 1999, p.125) cuando refiere:

Ahora debemos aprender a juzgar a la sociedad más por sus sonidos, por sus artes y por sus festivales que por sus estadísticas. Escuchando el ruido, podemos entender mejor hacia donde nos está conduciendo la locura de los hombres y de sus cálculos y qué esperanza se puede abrigar todavía.

Expresiones como éstas muestran quizá la necesidad de engancharse a una lucidez sensibilizada para pensar los contenidos de los tiempos emergentes, tanto en la comprensión de su heterogeneidad esencial, como en las dimensiones que revelan los diferentes valores de jerarquización universal que los constituyen. Esto lleva a embarcarse en trazados que remiten a recuperar modos comprensivos que vayan más allá de las visiones del pasado, presente y futuro como espacios ordenadores disponibles; a recuperar el arte de **formar/se** como relación discontinua que disuelva la adulación a metodologías y busque interesarse por los impulsos que trabajen las fronteras; que descubra la necesidad de investirse de un talante prudente, pero al mismo tiempo hábil, para recorrer intersticios de

¹ ... lo que ha surgido no ha sido la unificación y homogenización del consumo, sino la enorme pluralización de gustos, prácticas, diversiones y necesidades. La cantidad de dinero disponible para gastar continúa dividiendo a las personas, pero también lo hacen los tipos y clases de diversión, placeres y prácticas que persiguen... (ver Sëller, A. 1998, p. 245)

alteración, en espacios en los que los polos de referencia que dominan, están aún muy marcados por la traducción incondicional de significados familiares.

Las maneras de vivir no pueden ser contempladas como largas listas de hechos. Admitir la complejidad de estos fenómenos implica no corresponderlos linealmente con demandas utilitarias, para insertarnos pragmáticamente en el uso. Es probable que gran parte de las dificultades sean privativas de los campos que tradicionalmente la sociedad ha asignado a la dimensión educativa. No obstante, la inestabilidad en esta dimensión, hoy en día se encuentra más asociada a transformaciones globales que están convirtiendo todo ámbito de vida, en espacios dispersos. En este caso, es perentorio considerar que el desarrollo tecnológico, al tiempo que ha puesto a la disposición de extensos contingentes humanos una abundancia sin precedente de información, parece instalar una suerte adormecedora, que Gadamer (1998, p. 168) traduce como LA OLA PARALIZANTE DE LA INFORMACIÓN. Esto sugiere para este pensador, el extravío del esfuerzo de nuestra memoria y de la práctica de recordar, pero sobre todo el aturdimiento que ocasiona el no saber cómo digerir la incontenible diversificación de posibilidades.

Como puede verse, los trazos que intervienen el acontecer educativo de hoy no pueden comprenderse desde indicadores convencionales. Este clima cultural parece comprometer apariencias paradójicas y divergentes que actúan como fuerzas envolventes y a la vez disolventes de los territorios existenciales. El desorden moral, los constantes cambios en los mapas cognitivos, las dramáticas perturbaciones en los modos de percibir, leer y conocer, nos colocan diariamente fuera de los límites de marcos intelectuales y de referencias sostenidas en seguridades muy fatigadas.

En atención a estas demandas, conviene interpelar convencionalismos que constriñen a la educabilidad como mero acto de inculcación de líneas homogéneas de pensamiento, en especial, aquellos que comúnmente subordinan todo tenor formativo, a la configuración de “identidades nominales” con un cuerpo de indicadores que imponen modelos perceptivos exánimes y estilos de lectura interesados en vigorizar la rápida armonía del individuo con demandas funcionales.

Desde esta manera de pensar, la educación se hace sobre el anclaje de imágenes y modos de pensar establecidos; se condensa en torno a la acumulación de capitales académicos y culturales sancionados como “verdades originarias y esenciales”. Toda construcción se presenta como poseedora de una racionalidad esencial, sobre prototipos omnímodos, que no obstante admitir una pluralidad entre comillas, se cierran a los surcos de lo diverso.

De allí se deduce la intención de colocar la tradición educativa como gran artificio de enunciados, a partir de la cual se aspira “REFORMAR” el sistema de enunciación individual, por significados habitados en el reconocimiento de géneros indistintos. El sentido de *formar/se*, ubicado en narrativas reguladoras de universos metafísicos, privilegia estilos e intereses orientados a adquirir respuestas definitivamente “concluidas”.

Nos enfrentamos a una inteligencia limitada, en la que todo significado relativo a la formación es relevado a una capacitación *funcional* que sojuzga el profundo acto de CONOCER juegos reglamentados en lo representativo. En esta atmósfera, la naturaleza formativa cede su espacio corporal al espacio taxonómico de los lenguajes especializados y profesionales, para atender preferentemente modificaciones experimentadas en el suelo particular de lo operativo. Es decir, la interioridad es modelada conforme al espacio externo. Gadamer (1999, p. 42) apunta “la elección profesional es en cierto modo una necesidad exterior: ...implica entregarse a tareas que uno no asumiría para fines privados [...] **la entrega a la generalidad de la profesión es en sí mismo <un saber limitarse>...**” (negrillas agregadas).

Uno de los rasgos definidores de este nucleamiento se localiza en la disolución de la estética educativa hacia el adiestramiento simple de saberes pragmáticos siempre ligados a las urgencias de las aplicaciones, así como en la propensión a venerar determinados enunciados, cuyos alcances no suelen ser problematizados.

Para este talante, la “educación” parece agotarse en reafirmar la división de roles aprendidos en la formación profesional. El énfasis se coloca en la posibilidad de “*insertarse*”, desde campos exclusivamente cognitivos, en el confort de íconos familiares. Por lo tanto, es habitual que el conocimiento y el acto de conocer se interpreten preponderantemente sólo como marco susceptible para ser asimilado.

Esta situación tiene mucho que ver con el presunto desarrollo de facultadas vinculadas con lo que Maffesolí (1997) denomina en su obra *Elogio a la Razón Sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, “la lógica racional de deber ser”. Tal razonamiento está a su vez orientado a legitimar marcos institucionales estables (llámense estructuras curriculares, perfiles de egreso, normas de procedimientos, técnicas y metodologías de moda), a partir de los cuales los agenciamientos educativos centrales trabajan en la formación de actos y gestos que den sentido y doten de significado, sólo a aquellos saberes que creemos “querer aprender”. Específicamente se tiende hacia una racionalización de la experiencia siempre ligada a necesidades profesionales, a la selección de campos semánticos insustanciales, la predeterminación de métodos de análisis y de trabajo inclinados en la ejercitación excesivamente confiada de un cuerpo restringido de habilidades (ante todo conocidas). Se pretende pues, por la mediación de procesos de educabilidad, legitimar un presunto régimen *de experto*, a través del cual, según Lyotard (1998, p. 19): “Suele evadirse todas aquellas realidades que estén fuera de escenarios conocidos”.

Desde tal óptica, la formación es asumida desde un proceder burocrático que, en palabras de Ian Hunter (1998, p. 45), está caracterizada precisamente por una capacidad aprendida para subordinar los principios <<personales>> al *ethos* del <<oficio>>. A partir de este proceder, las comunidades académicas se habitúan a asociar la “FORMACIÓN” con una “ACTUALIZACIÓN” largamente esperada, e interpuesta por la ilusión meritocrática de “mejorar el estatus”.

Por otra parte, desde las estructuras académicas formales, la formación es admitida como espacio y como ambiente para el “aprendizaje de contenidos especializados”. A partir de tan invariables coordenadas, la idea de educarse permanece extática entre códigos y vivencias desintegradas. Se admite como organización estable, conforme a relaciones previsibles y conceptos corrientes disponibles. “Lo novedoso”, reducido a la adaptación a procedimientos y explicaciones que se agotan en el análisis de lo usual, centra toda esperanza en el futuro como dimensión previsible. Es el anclaje de una *tendencia inercial* que según Gadamer (1999, p. 151): “... opera en la misma visión, que hace en general que las cosas se vean siempre de la misma manera”.

Atrapados en ese espíritu, los mundos de la formación deambulan entre cosas que van y vienen sin impacto sustancial en la existencia de sus actores. Finalmente, lo nuevo es encerrado en la presunta posesión de lo *novedoso*, que se ubica en *la glorificación nominal* de una *imaginación tecnológica*, que invariablemente presupone que lo más “reciente” siempre es lo mejor.

En presencia de esta dirección, la imaginación tecnológica orienta al “**Tiempo de Formación**”, como “**tiempo stratigráfico**” (Deleuze y Guattari, 1999, p.125) al dotar a la vida ordinaria de un sentido de dirección continua, para ubicarse dentro de los límites del conocimiento acumulado. El tiempo sigue un hilo de evolución universal, en el que el hombre según el decir de Ágnes Heller (1994, p. 191): “(...) se somete al tiempo viviendo la vida de los demás, apropiándose de pericias científicas y tecnológicas. Si no participa –se refiere al hombre- “**está fuera del tiempo**”, el cual avanza según el desarrollo de la ciencia y la tecnología”.

De acuerdo con esta visión, la formación, confinada dentro de límites temporales cristalizados como unidades obligatorias de medida, resume una especie de interiorización parametrizable que disuelve todo acontecer en la recreación del futuro como finalidad finita. Es la “*concepción futuro centrista del tiempo de formación*”, que elimina la contingencia como posibilidad de lo indeterminable y la convierte en trayectoria. Desde este pensar, donde lo nuevo suele ser eludido como resonancia de lo desconocido, la idea de formación aparece como territorio impermeable a transmigraciones. El campo de comprensión de lo novedoso subordina el trato con lo contingente, a representaciones identitarias promovidas como imprescindibles y normales. La sustancia formativa es confinada a sistemas que eligen elementos, los ordenan y se cierran al acontecimiento. “El pensamiento” se expone como un espacio retenido en procedimientos, formas y hábitos, representaciones muy propias del pensar de lo elementalmente productivo, que está referido a contar reiterativamente las mismas representaciones. Así, la experiencia se vuelve vacía, esporádica y tenue; no exige reflexión; una vez culminado el tránsito presencial por las aulas, pronto se deja atrás; no por olvido, sino porque se integra demasiado rápido a las fuerzas de la costumbre. En este sentido, no podemos olvidar al penetrante pensar de Frederick Nietzsche (1999, p.152) cuando, en el Libro Tercero de *La Gaya Ciencia* resuena con la frase siguiente: “toda costumbre vuelve más graciosa a nuestras manos y muy torpe a nuestro ingenio”.

Se trata pues de suspender la posibilidad expansiva del pensamiento a una adecuación a los esquemas ordenadores de la práctica, lo que significa despojarlo de su singularidad y accidentalidad, para recluirlo a representaciones de lo unidimensional que, a la vez, provoque siempre necesidades de nuevas ocupaciones, pero desde gestos donde toda fuerza vinculante, no logra transgredir sus relaciones con lo formal.

Pero ¿qué es lo nuevo desde donde todo cobra apariencia de novedoso? ¿cómo asumir lo nuevo sin reducirlo a referencias conocidas? ¿cómo ver y comprender su complejidad, si continuamos apegados a visiones nostálgicas de lo conocido?

Martínez (1996, p. 156), en un artículo titulado “*Distingo del Aprendiz*”, da luces para interpelar el juego reductor de lo nuevo, al tiempo que sugiere los retos que alude el enfrentar lo nuevo y el horror de encararlo. En este sentido, el autor en referencia apunta lo siguiente:

... cómo enfrentar lo nuevo para lo cual no disponemos de conceptos que nos permitan, justamente aprehenderlo sin reducirlo a un conjunto de referencias familiares, pensarlo y no meramente someterlo a los rígidos procedimientos de analogía. Pues, en efecto, lo nuevo tiene la virtud de colocarnos ante situaciones para la comprensión de las cuales el pasado constituye una referencia debilitada, la virtud de mover a la invención. [...] lo nuevo nos coloca ante el horror justamente porque desestabiliza las herramientas conceptuales que nos permiten insertar al evento en un orden de relaciones previsibles [...] lo nuevo, en consecuencia, es algo que ante todo demanda ser construido.

Atendiendo a esta profunda exhortación, el problema de la formación, ¿podrá confiarse sólo al hecho de dar testimonio del progreso?, ¿podrá proseguir subordinado hacia la activación de actitudes funcionales que aplanen la sensibilidad y la agudeza intelectual?, ¿cómo asumir-nos ante lo nuevo, sin reducirlo a referencias conocidas?, ¿cómo asumir-nos ante su complejidad?, ¿cómo combatir los fantasmas que confinan nuestras miradas a la repetición recurrente de lo acostumbrado?

II. El Formar/se hoy: será ¿perder la forma?

La heterogeneidad dimanante, tanto en las representaciones sociales como en la propia interioridad de la existencia, invoca tentativas de “cambio” animadas por horizontes inesperados. En el plano educativo, las alteraciones no reflejan inestabilidades transitorias, sino disoluciones sustanciales, imposibles de resolver, sólo con considerar la modernización funcional de las estructuras académicas disponibles. Contrariamente, muchas de las tensiones presentes hoy en día, suelen prolongarse, por defender metáforas organizativas retenidas sobre referencias institucionales, teóricas e idiosincrásicas, desplazadas por el acontecer. Dicho de otro modo, es muy probable, que gran parte de las

tensiones que revelan los escenarios de educabilidad, expresen una suerte de rebeldía ante cuadrantes artificiales que continúan aletargados en el tenor de **“medir la VIDA anticipadamente”**.

Ágnes Heller (1994, p.156) destacaba, al referirse a las prácticas sociales que constituyeron las subjetividades en el Renacimiento, que la ancianidad no era garantía de la consumación de la sabiduría. Con este planteamiento, referido a las prácticas sociales de ese acontecimiento, esta pensadora induce a interpelar las percepciones recientes que adjudican todo tenor formativo, a evoluciones asociadas al progreso cronológico, biográfico y de la personalidad. Pudiera interpelarse también por ejemplo, la egolatría adulta contenida en la conocida frase popular: **hasta un niño sabe hacerlo**. En la actualidad, la tradición que durante mucho tiempo apuntaló el cultivo de la experiencia desde expresiones de sucesión, que sostenía que las generaciones más jóvenes aprendían de las generaciones adultas más “experimentadas”, hoy es paulatinamente debilitada. La problemática no se limita a que las generaciones de jóvenes tomen su saber de otras fuentes y midan sus experiencias por sus propias expectativas y no las de sus padres, sino que las generaciones adultas están obligadas a aprender de nuevo, apropiarse de nuevos saberes y de otros modos de acceder a él (Heller, A., 1998, pp. 319-320).

Hoy por hoy, es imposible desconocer que las renovaciones tecnológicas dan origen a géneros relacionales con el trabajo y la producción, completamente nuevos y complejos. En estos espacios las prácticas económicas y políticas exponen referencias científicas e instrumentales en extremo sofisticadas, pero con marcada provisionalidad. Estas prácticas se apoyan en redes de información y tecnología administradas por la “experticia profesional”, cuya calificación exige renovación incesante; donde a su vez, el régimen formativo prepara para arrogarse, casi presuntuosamente, la posesión de un saber capaz de liberar al resto de los mortales. De este modo, la configuración de las subjetividades dentro de este régimen formativo, además de exigir la definición más precisa de competencias, experimenta constantemente efectos de desterritorialización de sus respectivos espacios cognitivos. Por lo tanto, los escenarios emergentes, no sólo desarticulan los saberes conocidos, sino los modos de acceder a ellos, obligando a alterar los universos de comprensión y los regímenes de producción intelectual.

Sobre los desafíos implicados en estos modos de representar las definiciones de educabilidad emergentes, Santiago Castro Gómez (Cfr. Follari y Lanz, 1998, p.194) descolla la *reflexividad cognoscitiva como* expresión propia del modo de vida racionalizado, que etiqueta a las sociedades afectadas por las alteraciones del mundo sobremodernizado. Al respecto dice:

Pero en un mundo de la vida racionalizado, como el de las sociedades modernas o semimodernas, la coordinación de las acciones sociales no es posible sin un saber que necesita de continua revisión. Sobre todo las prácticas económicas y políticas están sustentadas en un conjunto muy complejo de informaciones, administradas por expertos, que se renuevan constantemente.

Es en este sentido que hablamos de una reflexividad cognitiva, cuyos sujetos primarios son los intelectuales y la comunidad científica. Esto no significa que sólo estas personas son sujetas de reflexividad cognitiva. Pues las localidades globales, donde se dan procesos continuos de interacción entre lo próximo y lo lejano, el saber de los expertos se encuentra reciclado a través de instituciones (como la escuelas, los centros de asistencia médica o psicológica, las universidades, etc.) o masificado por los medios electrónicos, lo cual permite una utilización práctica de este saber por un gran número de agentes en diferentes localidades.

Sobre estas bases, el indefinible impulso de una sociedad orientada por la observación de redes interdependientes debilita todos los géneros de conocer y percibir ajustados a visiones compartimentadas; así como también aquellas modalidades que registran preferencia absoluta, en la *tradición transmisora* como soporte para ceder, generacionalmente, al legado cultural respectivo.

Pero las demandas educativas interpuestas por la celeridad de los tiempos recientes no pueden estar referidas sólo al curso de los hechos; conviene además reflexionar que los universos epistémicos y axiológicos no se constituyen exclusivamente a partir de substratos continuos, limitados a tomar componentes heterogéneos para volverlos homogéneos, sino por ritmos que puede(n) variar impensadamente la existencia.

Esto hace quizás resonar la metáfora de Santiago Key-Ayala (1955)², cuando al referirse al juego del ajedrez decía:

Es el juego por excelencia de la inteligencia humana. Lo constituyen combinaciones de tiempo y distancia, sometidas a posibilidades y limitaciones. La inteligencia lucha con la inteligencia en igualdad de condiciones. El triunfo es de quien ha pensado mejor y ha sabido interpretar las posibilidades. Se despliegan entre los grandes jugadores cualidades que llegan a ser geniales. Causan asombro las previsiones justas precisas, inmarcables. Mas los cerebros que realizan tan admirables combinaciones no suelen ser en la vida ordinaria excepcionales pensadores. Su fuerza imaginativa y planeadora no va más allá del cuadro que encierra las casillas del tablero...

Sobre la base de este texto, cuando intentamos abordar el ámbito formativo recientemente ¿es posible dejar de examinar las proyecciones emanadas del “desarrollismo tecnológico cientificista de la era “postindustrial” que marca formas educativas tamizadas por la presencia de un clima fuertemente influido por la unidimensionalidad?

Frente a este desafío se hace indispensable interpelar paradojas asociadas al fenómeno de la “globalización”, pues, de un lado, aparejado a la disposición masiva de información, la tecnificación de la producción y el avance de la tecnología científico-médica, se expande la

² Ensayista e historiador venezolano. Se destacó en la primera mitad del siglo XX. (Caracas 1874-1959)

ignorancia, el hambre, la aparición de enfermedades desconocidas o la reedición de epidemias y plagas ancestrales. En consecuencia, es ineludible reconocer que habitamos cotidianamente en espacios altamente especializados, pero sobre criterios de mediación social que acentúan el desarrollo predominante de los sectores más rentables.

¿Será por eso que Key-Ayala juzgaba que?: ¡el ajedrez es mucho para ser juego y poco para ser ciencia!

Ante este panorama, los significados de la formación y la educabilidad ¿podrán seguir confiados al hecho de atender presuntas demandas del hilo evolutivo del progreso y la tecnología y a la activación de acciones racionales sobre el desarrollo de operaciones funcionales, que aplanen la sensibilidad y agudeza intelectual en la imposición de normativas metodológicas, a través de las cuales, la labor de formación sea reducida, según Miguel Martínez (1993, p. 44) “a caminar por donde ya se caminó, explorar como antes se exploró, a pensar como antes se pensó y a no hacer nada que antes no se haya hecho...”

Para considerar la densidad de lo dicho, pudiéramos tomar como referencia para la reflexión, las palabras que J. W. Goethe (1999, p.63) puso en boca de Mefistófeles, cuando éste le dice al estudiante en un pasaje de *Fausto*: “Gris es toda teoría, mi caro amigo, y verde el áureo árbol de la vida”.

Tal afirmación invita al desvanecimiento de la inmutabilidad, la certitud y de únicos y estables sentidos de pertenencias asociados a horizontes predeterminados. ¿Entonces?, mover la mirada contra nuestras propias convicciones, es probablemente uno de los ramales para comprender las esquivas que parecen caracterizar al clima cultural posmoderno; esquivas que imposibilitan su lectura desde “torres de observación” anticipadas, mucho menos desde “puntos de adaptación”, que insisten en proseguir rotulados por la nostalgia de alcanzar “la madurez” según cánones de predestinación científicos, tecnológicos, culturales e ideopolíticos. Contrariamente, considero imperativo rescatar una mirada vigilante y un sosiego prudente, para ponderar el torbellino que envuelve a estos tiempos. Ciertamente, hoy lo viejo dejó de ser autoridad incuestionable y en ocasiones la experiencia acumulada se vuelve un obstáculo ante lo nuevo. Pero es importante admitir que **¡lo nuevo no está inevitablemente en lo que aceptamos como lo último conocido!**

Es urgente pues, que activemos la agudeza y nos atrevamos a sacudir la inercia de pensar; quizás a enfrentar lo que Jorge Luis Borges (2001) califica como la “**escritura metódica**”, porque ésta según este ilustre literato argentino distrae la “**presente condición de los hombres**”. Esto quizás significa para dicho escritor sureño, la exigencia de desafiar “**la certidumbre de que todo está escrito**”, porque la hegemonía de las certezas “**nos anula o nos afantasma**”.

Sin embargo reflexionar otros modos de mirar la formación, ¿no implicará también caer en cuenta que no hay dianas organizadoras ni rutas a seguir? Alguna vez Nietzsche apuntó (Cfr. Jiménez, 1972, p. 12): “Este es mi camino, ¿dónde está el vuestro? Así contestaba yo [refiriéndose a sí mismo] a los que preguntaban el camino... el camino no existe”.

A los efectos, considero provechoso subrayar que no se trata de resolver sólo el problema de la educación instituida, sino de interpelar los significados implicados en la misma idea de *Formación*, que apele a la necesidad de desencadenar “**giros discrepantes**” al tono de la racionalidad que predomina en los mecanismos constitutivos que admitimos como propios.

Tamaño reto remite a la urgencia de explorar obstáculos en los conceptos y gestos que empleamos comúnmente. Implica quizá el reaprender a movilizarnos con una “prudencia osada” ante la incontrolable difusión de informaciones sometidas a confusas influencias, censuras y seducciones; obligarnos a estar alertas ante la diversificación de construcciones invasoras, irrespetuosas tanto de nuestros respectivos mundos internos, como el de los demás. Conviene encarar el caos de las instituciones de socialización conocidas, muy especialmente el modelo de escolarización imperante, el cual está amenazado, no sólo en su funcionamiento, sino en su razón de ser. Además, es aconsejable darse cuenta de que estos dislates inevitablemente conducen a condiciones cognitivas no subsanables con la aplicación de las respuestas reflejas conocidas.

Considero que Derrick de Kerckhove (1999, p.125) tiene razón cuando sugiere que “la corteza de una realidad de consenso está debilitada”; pero, me mantengo cautelosa ante esta afirmación, y me inclino a pensar que pese a esta sensación ruinosa, donde la idea de consenso aparece como contenido sospechoso, es imprescindible escudriñar en sus escombros, aquellos elementos que aún puedan unirnos.

Entonces, para problematizar la formación como una realidad compleja, ¿es posible anticipar relaciones unilaterales, discursos ordenadores y elaboraciones cognitivas colectivas, que suponen enfrentar el poder omnipresente de la globalización, interpretándolo sólo a partir de vínculos de dominación pura? ¿Qué hacer para ubicar puntos de fuga de los nichos disciplinarios, y enfrentar la multiplicación de sistemas y reformas que buscan re/insertar a los individuos en tejidos homogenizadores del pensamiento y/o en archipiélagos existenciales?

Esta multiplicidad de relaciones a la vez nos colocan, probablemente, de igual manera, ante la urgencia de explorar senderos inusitados de actualización, donde **lo actual** re...estime valoraciones como las que Deleuze concede al significado que dieron Foucault y Nietzsche a lo **intempestivo**, a lo **inactual**; y que de cierto modo define cuando describe **lo actual** como: “...ese acontecer que se bifurca con la historia, ese diagnóstico que toma el relevo del análisis por otros caminos... sobre esta dimensión”. Deleuze añade: “**acechar lo actual no es predecir, sino de estar atento a lo desconocido que llama a nuestra puerta**”. Por consiguiente, según este pensador: “Lo actual no es lo que somos, sino lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución”... (Cfr. Balbier y otros, 1998, p. 160,158) (negritas agregadas).

En estos trazos habita una idea de formación cuyos alcances resultan virtualmente imposibles de ser sometidos a taxonomías viejas o nuevas. Además, se sospecha, que el problema de la educabilidad está más allá de expresiones morfológicas; de tal suerte que no

creo que puedan hacerse asignaciones arbitrarias y mecánicas, y mucho menos pretender ubicar salidas, sin traspasar los umbrales que siguen pensando a la Formación como niveles de estudio o estadios cronológicamente ordenados.

Finalmente, inserto como preocupación la siguiente interrogante: *¿podremos INTERPELAR la NATURALEZA, IDEA Y SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN sin deslavar los sólidos que han constituido nuestros respectivos horizontes formativos?*

Recordemos la enriquecedora interpretación, que Jorge Luis Borges (1980, p.25) realizó de la conocida frase de Heráclito “nadie baja dos veces al mismo río”, cuando replica:

... Nadie baja dos veces al mismo río porque las aguas cambian, pero lo más terrible es que nosotros somos no menos fluidos que el río...

Referencias

- Borges, J. L. (1980). El libro. En *Borges Oral*. Barcelona: Bruguera.
- Borges, J. L. (2001). *Ficciones*. Caracas: Ediciones El Nacional.
- Castro-Gómez, S. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de lo latinoamericano. En R. Follari, y R. Lanz (Comps.), *Enfoque sobre posmodernidad en América Latina*. Editorial Sentido.
- Deleuze, G. (1998). *¿Qué es un Dispositivo?*. En Balbier y otros (Comps.), *Michel Foucault, el Filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1999). *¿Qué Es La Filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- Gadamer, H-G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Goethe, J. (1999). *Fausto*. Barcelona: Educomunicación S. A.
- Héller, Á. (1994). *El hombre del renacimiento: historia, ciencia y sociedad*. Barcelona: Península.
- Héller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Héller, Á. (1998). Existencialismo, Alienación, Postmodernismo. En Á. Séller y F. Fehér (Comps.), *Política de la postmodernidad. Ensayos de Crítica Cultural*. Barcelona: Península.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Jabé, E. (2000). *Del desierto al libro. Entrevista con Marcel Cohen*. Madrid: Mínima Trotta.
- Jiménez Moreno, L. (1972). *Nietzsche*. Barcelona: Labor.
- Kerckhove, D. (1999). *La piel de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Key-Ayala, S. (1955). Monosílabos Trilíteros. En: *Obras Selectas*. Madrid-Caracas: Ediciones Edime.
- Liotard, J. F. (1998). *La Posmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Maffesolí, M. (1997). *Elogio a la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Paidós.

Martínez, M. (1993). *Paradigma Emergente*. Barcelona: Gedisa.

Martínez, A. (1996). Distingo de Aprendiz. *Relea, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, 1.

Nietzsche, F. (1999). *La Ciencia Jovial "La Gaya Scienza"*. Caracas: Monte Ávila Editores.