

# La vida buena en los entornos educativos: el autoexamen socrático y la resonancia<sup>1</sup>

Natalia Restrepo Ruiz<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.17230/9789587207873ch3>



## Introducción

*There are times when all the world's asleep  
The questions run too deep  
For such a simple man  
Won't you please, please tell me what we've learned  
I know it sounds absurd  
Please tell me who I am  
Supertramp, "The Logical Song"*

La universidad surgió en la modernidad como parte constituyente del modelo de la Ilustración, el cual concebía un ideal de ser humano autónomo y responsable, conforme a los ideales de la razón. El sentido de la educación se enmarcaba en el espíritu de la época: el interés por la búsqueda de la verdad, la universalidad del conocimiento, la valoración de la libertad. Con la caída de estos ideales en la contemporaneidad, la educación sufre una suerte de reconfiguración: ¿cuáles son los sentidos que, actualmente, tiene la universidad? (Pliege, 2020). Un efecto de la caída de los ideales de la modernidad, que impacta la educación

---

<sup>1</sup> Este capítulo se deriva de las reflexiones del proyecto "La enseñanza de la paz. Aportes entre la educación democrática y la mediación analítica de conflictos", de la maestría en Estudios Humanísticos de la Universidad EAFIT. El proyecto se encuentra adscrito al semillero Método analítico y toma de decisiones, coordinado por el profesor Horacio Manrique Tisnés.

<sup>2</sup> Psicóloga y magíster en Estudios Humanísticos de la Universidad EAFIT.  
Correo electrónico: nrestre5@eafit.edu.co.

contemporánea, es la tensión existente entre las fuerzas tendientes al lucro –que reemplazaron estos ideales– en contraposición a los deseos, tanto de docentes como de estudiantes, de formarse y desplegar una vida buena en los escenarios educativos (Plieque, 2020).

En este sentido, el tema central de este capítulo atañe a la relación entre el sistema educativo propio de la tardomodernidad y la pregunta por la vida buena. Para establecer este puente, es necesario acotar cada uno de sus elementos constitutivos, a saber: ¿cuáles son las características de la educación contemporánea?, ¿cómo responde la educación a los dilemas individuales y sociales de la época actual?, ¿promueve la educación algún modelo de vida buena? A partir del desarrollo de estas preguntas, se plantean algunas alternativas para poner de relieve la vida buena dentro de la educación; para hacerla parte de la discusión pedagógica.

La educación en general vive una suerte de *desilusión* (Plieque, 2020), donde la estructura de la enseñanza y el aprendizaje están enmarcados por las fuerzas de producción desmedida del conocimiento, la aceleración de los vínculos sociales en los espacios académicos y la desvinculación en los actos educativos de las existencias de los sujetos que intervienen en ellos (Plieque, 2020). La desilusión radica en que la universidad, si bien conserva aún la esperanza de formar ciudadanos y seres humanos que se constituyan a partir de los ideales de la razón, pues esta no ha sido completamente desestimada, no proporciona los medios, las herramientas, los ambientes o las metodologías para que ello se efectúe en la práctica. Peter Sloterdijk (2019) afirma que la confianza en la educación ya no es una esperanza del mundo contemporáneo, toda vez que ella no muestra que los asuntos humanos puedan mejorar. En el fondo, casi nadie cree que el aprendizaje de hoy solucione los “problemas de mañana”; más bien, pareciera que los provoca (Sloterdijk, 2019: 19).

Un ámbito en el que se pueden observar los efectos de la desilusión educativa es la situación actual de las instituciones de enseñanza en países latinoamericanos como Chile o Colombia, que han vivido estallidos sociales durante el 2019 y el 2021. Las movilizaciones sociales en Chile, que comenzaron en 2019, fueron convocadas principalmente por estudiantes y jóvenes a causa de los costos educativos y el endeudamiento al cual se ven enfrentados una vez que culminan sus estudios (Rifo, 2013).

Por su parte, en el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha alertado sobre los altos índices de desempleo en la población juvenil

después de cursar una carrera universitaria. A su vez, el nivel de endeudamiento de los estudiantes para financiar sus estudios, sumado al hecho de que tanto ellos como los profesores se pregunten por el sentido de la universidad, fue uno de los catalizadores del Paro Nacional del 2021.

Este argumento se respalda en el hecho de que, según las cifras del MEN y el plan decenal proyectado para el año 2026, si bien los índices de cobertura han aumentado de una manera considerable, ni los jóvenes ni la sociedad perciben la calidad y la relevancia de la educación, no solo en el escalamiento social por parte de quienes se encuentran estudiando, sino también por el lugar que ocupa la educación en la calidad de vida de los habitantes (MEN, 2018). No es posible afirmar que exista *necesariamente* una correlación entre el acceso al sistema educativo y la experiencia de una buena vida una vez se egresa, pues existe una profunda desconfianza en la promesa de que la educación nos hará libres y autónomos.

Ante esta desilusión contemporánea por el proyecto educativo, surge con más fuerza la pregunta por la vida buena en dichos entornos, ya que ella guarda una estrecha relación con la pedagogía; en efecto, ambas se preguntan por las formas en que se conducen y se forman los seres humanos (Noguera-Ramírez, 2017). Educar proviene etimológicamente del latín *educare*, que significa “conducir” o “guiar hacia fuera”; en este sentido, podría pensarse que la misión de la educación consiste en *potenciar modos de existencia de los individuos*. Esto es, más allá de centrarse en contenidos informativos, la educación *transmite* maneras de percibir la vida, formas que considera idóneas para vivir, así esta transmisión no sea explícita.

En su libro *Alienación y aceleración*, Hartmut Rosa (2016) se refiere al término de la buena vida (*good life*) siguiendo un postulado del filósofo canadiense Charles Taylor, quien asevera que “los sujetos guían sus acciones y decisiones sobre alguna concepción, consciente y reflexiva o inarticulada e implícita, acerca de lo que constituye una vida buena” (citado por Dávila y Aguiluz, en Rosa, 2016: 8, n. 1). Esto significa que, tanto en las decisiones cotidianas como en las acciones, se puede entrever qué posición, manifiesta o latente, se tiene sobre la buena vida. En ese sentido, en las propuestas pedagógicas que responden a la pregunta sobre *cómo educar*, se encuentran planteamientos sobre *cómo vivir*. Por ello, es muy importante pensar que es en los contenidos implícitos o en el denominado *currículo oculto* donde se transfieren, en mayor medida, valores, creencias e ideas sobre las formas de vivir.

Por su parte, en su libro *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum (2005) afirma que la educación se encuentra inmersa en una crisis silenciosa que pone en riesgo “las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización” (2005: 25). Para profundizar en su argumento, la autora hace una defensa de la educación para una ciudadanía integradora, que se fundamenta en el “espíritu de las humanidades” y las artes, en contraposición con un modelo escolar para la renta, que privilegia el crecimiento y la expansión de la economía como fin último de la educación.

La rentabilidad, afirma Nussbaum, o más bien, la búsqueda insaciable de capacidades en procura de la competitividad, la instrumentalización y la manipulación, no es un *propósito* educativo, pues no reporta por sí misma beneficios para los seres humanos. En palabras de la autora:

La idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro. Si bien no hay nada que objetarle a la buena calidad educativa en materia de ciencia y tecnología ni se puede afirmar que los países deban dejar de mejorar esos campos, me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran [el] riesgo de perderse en el trajín de la competitividad (Nussbaum, 2010: 25).

Por esta razón, Nussbaum defiende las capacidades humanísticas: el pensamiento crítico, el cosmopolitismo, la imaginación narrativa, que permiten trascender las lealtades individuales y ocuparse de problemas que involucran a la humanidad. En suma, para la filósofa estadounidense, estas capacidades emergen del *cultivo de nuestra humanidad* derivada de la inclusión de las artes y las humanidades en la educación.

En consonancia con estos argumentos, Hartmut Rosa (2019) plantea que en las sociedades contemporáneas las estructuras temporales de las condiciones de vida se han modificado en términos de *aceleración*, es decir, de un “*incremento en cantidad por unidad de tiempo*” (2019: 16). De esta manera, el mundo se encuentra en una tendencia escalatoria de la vida, en una expansión constante, lo cual “modifica la manera en que los seres humanos están *colocados en el mundo* (*in die Welt gestellt*); cambia el vínculo con el mundo de una forma fundamental” (2019: 16). Para el autor, el efecto principal de la aceleración consiste en el cambio del vínculo que tienen los seres humanos con el mundo, a saber: la relación que los sujetos establecen con el ambiente (crisis ecológica), la relación que creamos

de manera intersubjetiva (crisis de la democracia) y la relación de los sujetos consigo mismos (crisis psicosocial).

De acuerdo con Rosa (2019), la dotación de recursos o su aprovechamiento no conduce *per se* a una vida bien lograda. En términos educativos, la preocupación por la ampliación de los recursos, la adquisición constante de competencias o el aprendizaje de ciertos conocimientos específicos no les permiten a los estudiantes mejorar la calidad de su vínculo con el mundo, al menos no sin lo que Rosa denomina una *asimilación transformadora*. La lógica de la competencia en la educación deriva entonces en un afán del incremento de capital:

[...] aquello que garantiza buenas posibilidades de llevar una vida lograda (a saber, los recursos necesarios para ello) se confunde con la vida buena misma, y debido a los imperativos estructurales de incremento y dinamización, los sujetos *deben* subsumir sus energías y estrategias individuales de conducción de vida a ello (Rosa, 2019: 40).

Así, el modelo de la educación para la renta y la dotación de recursos, en cuanto propuesta de ampliación de los sistemas educativos, no es, de acuerdo con Nussbaum (2010) y Rosa (2019), una forma pedagógica idónea para la construcción de una buena vida. Siguiendo este argumento, se considera que el malestar dentro de la educación comporta una relación con el sistema educativo actual, en la medida en que este hace incompatible el deseo de educarse con el deseo de llevar una buena vida, al posicionar al estudiante al servicio de las necesidades del mercado, bien sea laboral o académico. Esta escisión se efectúa en la práctica, pues le impide al estudiante establecer una conexión que transforme su ser con los contenidos que estudia.

Considerando lo anterior, proponemos dos alternativas al problema que pretende poner de relieve una discusión educativa que trascienda la ampliación de los recursos académicos y que haga explícitas las preguntas y reflexiones pedagógicas sobre *cómo educar para un buen vivir*. A partir de ellas, se busca posicionar una mirada con un ejercicio de reflexión sobre las prácticas educativas. Para tal efecto, en un primer momento consideraremos la tesis de Martha Nussbaum (2010) sobre el autoexamen socrático que correlaciona la vida buena con la vida examinada. En un segundo momento, abordaremos el planteamiento de la educación como eje de resonancia del filósofo y sociólogo Hartmut Rosa (2019). Por último, presentaremos las conclusiones.

## Diálogo y autoexamen en Martha Nussbaum

*Una vida sin examen no es digna de ser vivida por un hombre*  
Platón, *Apología de Sócrates*

Existe una diferencia fundamental entre el modo socrático y el modo retórico de enseñar. En este sentido, la pregunta por la relación entre el arte de aprender y el arte de vivir está en la base de la propuesta de Nussbaum en *El cultivo de la humanidad*. En el capítulo uno, dedicado al autoexamen en Sócrates, ella fundamenta una concepción formativa que retorna al método socrático en cuanto camino que permite la búsqueda de la verdad a partir de criterios argumentados de razonabilidad y pensamiento crítico.

En esa misma dirección, Noguera-Ramírez (2017) señala que “el saber del conocimiento [corresponde al] *modo sofisticado* o [al] arte de enseñar; [y] el saber espiritual [al] *modo socrático* o filosófico de las artes de educar” (2017: 26). Para Sócrates, la *sabiduría humana*, al contrario de la *divina*, se hallaba no en la posesión de un saber determinado, esto es, de unos contenidos sobre algún asunto que se considerara importante, sino más bien en la conciencia de su propia ignorancia, o *docta ignorancia*; es decir, Sócrates comprendía los límites de su propio saber y, por eso, su sabiduría no radicaba en la posesión y posterior transmisión de un conocimiento, sino en la creación de un saber por medio del diálogo. De este modo, su actitud frente al conocimiento le permitía construir la verdad con el otro, su interlocutor. Por esta razón, lo que se fomenta por medio de la indagación socrática es el cuestionamiento crítico, que enseña a los estudiantes a pensar “por sí mismos [...] cuestionando y desafiando la autoridad de la tradición” (Nussbaum, 2005: 36).

El cuestionamiento crítico, cuyo fundamento es el método socrático, busca que el estudiante logre argumentar de manera clara y precisa sus posiciones (y las de otros), lo cual propicia el encuentro entre posiciones divergentes gracias al análisis racional. En este sentido, la filosofía no es para los estudiantes “una disciplina abstracta ni lejana, sino que está entretejida, como los argumentos de Sócrates lo estuvieron, en sus *vidas diarias*, en sus discusiones sobre la vida y la muerte, el aborto y la venganza, la justicia institucional y la religión” (Nussbaum, 2005: 38). Esto significa que quienes participan en una conversación con el método socrático experimentan una *modificación* constante de su discurso a partir del encuentro genuino con otros, lo que propicia una experiencia subjetiva de transformación que impacta su cotidianidad.

De allí que el autoexamen sea crucial no solo para la salud de las democracias actuales (Nussbaum, 2005), sino también para el cultivo de la propia individualidad. En este sentido, el autoexamen implica tres acciones cardinales: (1) analizar con rigor los argumentos y las premisas en un entorno deliberativo; (2) aprender a argumentar las ideas propias, tanto de problemáticas que aquejan a la democracia cuanto de asuntos propios de la cotidianidad; y (3) pensar de manera crítica los fundamentos aceptados por la tradición. En consecuencia, para los estudiantes:

[...] la filosofía viene a proporcionar algo que antes faltaba: un control activo o comprensión de las preguntas, la capacidad de hacer distinciones, un estilo de interacción que no descansa en la sola aserción y una contraaserción, *todo lo cual encuentran importante para sus vidas y su relación consigo mismos y los demás* (Nussbaum, 2005: 38, énfasis añadido).

La pedagogía socrática viene a enseñar, entonces, la importancia del pensamiento crítico con un objetivo trascendente: que quienes aprendan a pensar puedan ser leales no a las tradiciones instituidas por la cultura que los habita, sino que fundamenten aquellas ideologías que se hallan a la base de dichos discursos a partir de un cambio en el propio ser. En definitiva, exhorta a los estudiantes a actuar de una manera decidida para la consecución de una sociedad democrática, contrariando la idea de que los asuntos de la política solo les conciernen a quienes se encuentran en la esfera pública.

La cotidianidad de las relaciones con los otros, en la que se ponen en juego creencias básicas de la vida en sociedad como las ideas de justicia o dignidad, fundamentan la necesidad de no dejarle los asuntos de la propia vida a terceros. Por tal razón, la decisión de Sócrates fue la de ejercer el rol del *tábano* que “aguijonea el lomo de un noble pero perezoso caballo” (Nussbaum, 2005: 41). Ante la posibilidad de vivir de una forma pasiva –donde la vida examinada se ausenta de la propia experiencia vital–, el examen interior, la pregunta por las razones (con las cuales se cree o se defiende una causa, por las que se vive de un modo peculiar), no solo es útil sino, antes bien, indispensable para “una vida con sentido” (Nussbaum, 2005: 42) que, en definitiva, equivaldría a una vida despierta.

Sobre esto, la autora añade que la efectiva y activa realización democrática depende de varios aspectos: por un lado, de un trabajo colectivo en el que los ciudadanos cuestionen sus propias tradiciones de manera socrática, a la par de un reconocimiento de la igualdad crítica; y, por otro lado, de “materializar

su potencial para la autonomía racional y autoexamen socrático” (Nussbaum, 2005: 49). Lo que se fomenta con la indagación no se trata de asuntos desligados de la propia vida, sino más bien de qué forma deberíamos (y deseamos) vivir.

Ahora, ¿cómo se podría implementar una pedagogía basada en el modelo socrático? Sócrates defendió que la “vida examinada” es el objeto educativo central en una democracia. Con dicho modelo se enfrenta la pasividad del alumno, instándolo a que se haga cargo de sí para que sea agente activo de su propio proceso de responsabilización, implicándose en la confrontación argumentada con las palabras de otros: la voz de los padres, de los amigos o de la moda (Nussbaum, 2005: 51), y en lo que conlleva actuar en consonancia con los propios valores. De este modo, se motivaría a que el estudiante se pregunte, de manera responsable, ¿cuál es la vida que desea para sí mismo?, y que se atreva a construir su respuesta.

En cuanto al autoexamen socrático y su aplicación pedagógica, el diálogo educativo se revela como la herramienta idónea para materializar el método socrático. La *conversación* y el *diálogo* como *experiencia de la alteridad*, como bien lo expresó Gadamer (1998), “dejan una huella en nosotros”. “Por eso la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita” (Gadamer, 1998: 206).

En este caso, implica experimentar al otro como *otro*, esto es, no pasar por alto su pretensión (su deseo) y dejarse hablar por él. El sentido del *estar abierto* para Gadamer (2017) es este, permitir que el otro (o lo otro) hable a través de nosotros. “La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo *contra mí*, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer *contra mí*” (2017: 438). De esta manera, en un proceso educativo, la irrupción de lo distinto trasciende el deseo de igualar todo elemento novedoso en la estructura predeterminada de la tradición, como lo reconoce Nussbaum (2005).

La estructura lógica de esta apertura es la siguiente: “así o de otro modo”. Es decir, se sabe que no se sabe –la docta ignorancia–, y a partir de allí se pueden introducir elementos nuevos, sacando a relucir los ya existentes (allí radica la apertura al diálogo). La docta ignorancia descubre la cualidad negativa de la experiencia, pues, al ser conscientes de la limitación, al estar inseguros de nuestro saber, ocurre la apertura. Para esto, el docente y el alumno deben

estar dispuestos a “dejarse decir” por el otro, dentro de su propia experiencia educativa.

Tanto el autoexamen socrático (una forma de depurar los propios prejuicios) como el diálogo en los actos educativos requieren de una disposición para el *encuentro*, abrirse efectivamente a que el contenido educativo no sea frío, cerrado, inerte, sino que, por el contrario, se encuentre vivo y convoque al propio ser. Si esto no ocurre, se perpetúa el modelo educativo que escinde la vinculación entre el sujeto (docente o estudiante) y el objeto (conocimiento), sin percatarse de que la única forma de aprender es *incorporar* (hacer propio) ese saber.

## Vínculos y relaciones dentro de las aulas: la educación como eje de resonancia

*No se puede forzar la planta a crecer, pero tampoco se la puede abandonar; no obstante, tras liberarla de lo que podría impedir su desarrollo, hay que dejarla crecer. Dicho de otra manera, cultivar es tener cuidado de lo que está ahí, dado en nombre de lo que, en él y a partir de él, puede existir.*

Jean-Marc Besse, *Habitar*

Tal como lo podemos constatar por la experiencia, lo que *permanece en nosotros* del proceso educativo es aquello que nos *produjo* algo: quizás un maestro, un texto, una temática, un curso o clase específicos, que suscitó una suerte de emoción en nuestro ser, y abrió un camino vibrante, hasta resonar con nosotros. Recordamos la sensación o la emoción que nos produjo una clase de literatura o filosofía, o la comprensión de una relación de un compuesto químico con el origen o la continuidad de la vida en el planeta, o el sonido de cierto instrumento en una clase de Música. Esta experiencia podría ser catalogada como “resonante”, al tenor del agrado en el ser y el vínculo o la conexión con el mundo circundante.

La teoría de la *resonancia*, planteada por Hartmut Rosa (2019), es una propuesta fecunda de análisis de la vida buena como resonancia y de la educación en cuanto *eje de resonancia* estable. La resonancia es una metáfora acústica y un fenómeno que Rosa toma en préstamo de la física para darles un sentido y una explicación a las formas en que los seres humanos nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y los objetos del mundo. Para ello, enuncia dos

conceptos preliminares: la *empatía* –la capacidad de “dejarse afectar” por lo otro– y la *autoeficacia* –la creencia en la posibilidad de fundar (instituir) una creación en el mundo–. Después, formula su idea de resonancia como una relación vibrante (colorida y alegre) entre el individuo y el mundo, en la cual hay una apertura y modificación de ambos. Esta relación, para el autor, es una respuesta del ser ante las condiciones del mundo, y es de naturaleza indisponible: no puede ser forzada, ni controlada, ni impuesta. Sin embargo, las instituciones –en este caso educativas– pueden propiciar espacios de apertura hacia la resonancia.

La vida buena, en este sentido, es el resultado de una relación con el mundo que se caracteriza por “el establecimiento y el mantenimiento de *ejes de resonancia* estables, los cuales les permiten a los sujetos sentirse *sostenidos y acarreados* [...]” (Rosa, 2019: 49). De esta manera, Rosa sitúa la educación como uno de estos ejes donde se moldean las relaciones del individuo con el mundo. De manera esencial, *por* y *en* la escuela se conocen en gran medida aquellos vínculos (bien sea diagonales, horizontales o verticales) con los cuales los sujetos encuentran y crean sus valoraciones fuertes. Así, en la experiencia escolar tiene lugar un enfrentamiento reflexivo con el material del mundo, marcado por la toma de distancia activa y la asimilación transformadora. En el contexto escolar, el aula es el espacio decisivo de conformación de la resonancia o de la alienación; constituye un *espacio de relación*, un entorno físico y simbólico en el que se configuran y mantienen las interacciones.

La creación de estos vínculos de resonancia acontece en un proceso continuo de interacción entre los tres actores educativos: los profesores, los estudiantes y el material de clase. Esta tríada constituye el ambiente escolar: “En y alrededor del aula, se deciden las (in)sensibilidades de resonancia que desarrollarán los jóvenes y el repertorio de resonancia del que dispondrán en el trato con las materialidades, las opciones de sentido que ofrecen los seres vivos y el mundo” (Rosa, 2019: 310). Esas “opciones de sentido” son *disposiciones* particulares para dejarse afectar por estos tres vínculos, cuando un sujeto siente que puede establecer un lazo de autoeficacia con una valoración que comienza a configurarse para él como fuente de resonancia. Por ejemplo, un estudiante, por intermedio de un docente, o de un texto, o de un compañero, puede forjar en sí un lazo profundo y un gusto resonante por la física o la literatura, y de esta manera, también le permite al profesor vincularse de manera vibrante con su trabajo docente.

Tenemos así dos elementos importantes para pensar la escuela como eje de resonancias. El primero es que, como lo acabamos de mencionar, la escuela

abre o cierra vínculos peculiares con el mundo, según las valoraciones fuertes que puedan establecerse allí. En segundo lugar, la escuela da forma o permite la *calidad* de la relación con el mundo (autoeficacia). Este último aspecto se concibe como el más importante, a saber, *la escuela abre la posibilidad de resonar*, fomenta o no la capacidad de despliegue de la capacidad resonante, la cual se seguirá ejerciendo a lo largo de la vida. Es posible, teniendo esto claro, “atravesar en última instancia la capa de moho de la alienación que cubre el aula y propiciar encuentros verdaderos con los participantes; y en todo caso, esto tiene como consecuencia una transformación de la relación con el mundo en general” (Rosa, 2019: 313). Este argumento permite comprender que los planteamientos de Rosa posicionan a la escuela, no como una institución más, sino como aquella que enseña de primera mano los elementos fundamentales para la creación de ejes estables de resonancia futuros.

Los alumnos no son recipientes en los que se puede depositar un conocimiento prediseñado, sino individuos con motivaciones propias, cuestionamientos y deseos peculiares. Se establece así un triángulo entre (a) el profesor, que puede sentir a sus alumnos como amenazas, como seres desinteresados, o que, en contraste, se siente capaz de conmover; (b) el material, que puede aparecer como imposición, mudez o aburrimiento, o, al contrario, como un contenido que interpela, posibilita y desafía; y (c) el alumno, como un ser que eventualmente puede aburrirse con un determinado tema o sentirse desvinculado de los otros ejes, o sentirse concernido y abierto a comprender (Rosa, 2019: 316).

El papel de la formación en la teoría de la resonancia no se encamina hacia la construcción de sí mismo, sino a la capacidad de vincularse con el mundo, que fundamenta la relación con él. De este modo, el saber o el conocimiento que se aprende no se escinde de la vida propia, sino que existe una relación subjetiva y participativa con aquello que se conoce y comprende; capacidad esencial que Rosa (2019) denomina autoeficacia. Esta no es instrumental, pues está unida a una *asimilación transformativa* con la cual es posible instaurar y enriquecer los ejes de resonancia con el mundo. Por ende, asimilar el mundo de una forma transformadora consiste en “realizar experiencias de autoeficacia” (Rosa, 2019: 320) en las cuales haya un desarrollo de esta capacidad subjetiva, para que, desde todo el entramado educativo, se creen espacios de disposición a la resonancia que le posibiliten al estudiante crear y transformar su ser en el aprendizaje. En consecuencia, la educación en términos de resonancia podría permitir vínculos profundos con el mundo, según las particularidades de los estudiantes.

Al producir un vínculo que no es mudo, sino resonante, se establecen interacciones libres y activas. Se hace fundamental, entonces, preguntarse no solo por un conocimiento que de verdad interpele a los profesores y a los estudiantes, sino por algo más fundamental: la relación entre ambos. El profesor se constituye como *primer diapasón –inspira–, pero también como segundo diapasón –se deja inspirar–*, que enciende la motivación de sus alumnos, pues “*confía en que tiene algo que decirles [...] y que estos desean escucharlo*” (Rosa, 2019: 317). En tal sentido, el profesor también es un receptor sensible, un sujeto dispuesto a transformarse y disponible hacia el mundo.

## Conclusión: el rol de las instituciones educativas

Las perspectivas pedagógicas de la vida buena tienen una serie de implicaciones institucionales. Si se retoma la propuesta de Rosa (2019) sobre la vida buena como resonancia, las instituciones cumplen un papel preponderante en relación con el establecimiento de *ejes de resonancia* estables y duraderos. En palabras del autor:

El hecho de que los seres humanos vivan su vida en relaciones predominantemente resonantes o mudas con el mundo no depende solo ni sobre todo de las variables culturales, situacionales y contextuales que les conciernen como individuos, sino –y en una medida mucho mayor– de los contextos *institucionales* en los que se mueven (2019: 509).

En efecto, como lo explica Schvarstein, las instituciones son “aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (2002: 26). Ellas poseen una fuerza *instituyente* (lo que permite el cambio), que hace referencia a un movimiento activo y novedoso de creación de nuevas configuraciones normativas sobre lo *instituido* (lo que tiende a permanecer), en cuanto conjunto de valores dominantes. En este sentido, las instituciones pueden darles mayor o menor cabida a fuerzas instituyentes, es decir, una escuela puede tener unos valores y creencias que son los que desea transmitir, y que, como lo hemos expuesto a lo largo del capítulo, pueden inmunizar o posibilitar la resonancia y el cultivo de capacidades humanísticas.

En la contemporaneidad, con la pérdida –al menos aparente– de las instituciones disciplinarias, los valores de la institución han cambiado, y cada vez es más frecuente encontrar instituciones que hacen promesas en torno a la

vida buena: aseguran la sensibilidad, la felicidad y el respeto por la singularidad. “Esta sensibilización institucional, sin embargo, se inserta en la estrategia institucional de *reificación de resonancia*” (Rosa, 2019: 511), que termina siendo funcional para la lógica del incremento. Emerge así, de un lado, una tensión entre las fuerzas de reificación de la resonancia que pretenden asirla, cosificarla y disponer de ella; y, por otro, la conformación de capacidades y sensibilidades que, en muchas ocasiones, sobrepasan o van en contra de las lógicas institucionales.

Asistimos así a la ambivalencia de los sistemas educativos como instituciones escenario de esas tensiones: ¿a qué fuerza responden? ¿A las lógicas de mercado o a los deseos de formación por parte de estudiantes y profesores? ¿Estas posiciones son incompatibles? Afirmamos que no son posiciones dicotómicas, ya que pueden articularse en función de un objetivo educativo que propenda por el cultivo de la humanidad y la cualificación de los vínculos y de la experiencia educativa de los profesores y de los estudiantes.

Lo expuesto hasta aquí puede sintetizarse del siguiente modo: los sistemas educativos han interpretado como una disyuntiva la obtención de capital económico y la educación liberal y resonante; por esta razón han implementado el sistema por competencias, considerando que así responden a un modelo económico cada vez más cambiante y competitivo. Según lo observado, parecen equivocarse. Las estrategias de reificación (Rosa, 2019) son contradictorias en sí mismas: no pueden cumplir el cometido que pretenden. A diferencia de la implementación de la educación para la renta, con su respectiva ausencia de cuestionamiento crítico, se propone la humanización de los modelos educativos: la apuesta por modos humanistas que vinculen a los seres humanos en el proceso de aprendizaje, no en la adquisición de un saber específico, sino más bien en la conexión de su propio ser con el mundo circundante.

Si bien, como sabemos por Rosa (2019), la resonancia es indisponible, las condiciones para su emergencia pueden ser propiciadas. Por ejemplo, el esfuerzo por potenciar las motivaciones interiores hacia el saber de las comunidades educativas (maestros y estudiantes). Para retomar a Nuccio Ordine:

El saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de omnipotencia del dinero y el utilitarismo. Todo puede comprarse, es cierto. Desde los parlamentarios hasta los juicios, desde el poder hasta el éxito: todo tiene un precio. Pero no el conocimiento: el precio que debe pagarse por conocer es de una naturaleza muy distinta. Ni siquiera un cheque en blanco nos permitirá adquirir mecánicamente lo que solo

puede ser fruto de un esfuerzo individual y una inagotable pasión. Nadie, en definitiva, podrá realizar en nuestro lugar el fatigoso recorrido que nos permitirá aprender. Sin grandes motivaciones interiores, el más prestigioso título adquirido con dinero no nos aportará ningún conocimiento verdadero ni propiciará ninguna auténtica metamorfosis del espíritu (2014: 15).

Para finalizar, podemos concretar las dos conclusiones generales que propone este capítulo en términos de la vinculación entre educación, pedagogía y vida buena. En primer lugar, los modelos expuestos comparten la necesidad de retomar la voz de los implicados en los actos educativos, y la de permitir que conjuntamente se conecten con el saber y con la experiencia educativa; para ello es necesario que se fomente la *apertura* hacia la transformación de sí mismo, de los otros y al contenido del mundo. Para lograr esto, la segunda conclusión aboga por implementar estos modelos desde la valoración de la educación como institución que se preocupa efectivamente, no por el aprendizaje de competencias que mejorarán un desempeño laboral, sino por que el saber y el amor hacia él pueden ser una forma de relacionarse con la realidad.

## Referencias

Dávila, Estefanía y Maya Aguiluz Ibargüen (2016), “Introducción”, nota 1, en Hartmut Rosa, *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*, trad. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, CEIICH, Buenos Aires, Katz.

Gadamer, Hans-Georg (1998), “La incapacidad para el diálogo”, en *Verdad y método*, t. II, trad. Manuel Olasagasti, Salamanca, Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg (2017), *Verdad y método*, 14.ª ed., trads. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018), *Plan Nacional Decenal de Educación*, Bogotá, Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura.

Nussbaum, Martha (2005), *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, trad. Juana Pailaya, Barcelona, Paidós.

Nussbaum, Martha (2010), *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. María Victoria Rodil, Buenos Aires, Katz.

Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto (2017), “La formación como ‘antropotécnica’. Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk”, *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, núm. 47, julio-diciembre, <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys23.30>.

Ordine, Nuccio (2014), *La utilidad de lo inútil*, trad. Abraham Flexner, Barcelona, Acantilado.

Pliegue [Producciones Pliegue] (2020), *Capítulo 1: Desilusión. Paradojas del nihilismo. La Academia* [archivo de video], YouTube, [https://www.youtube.com/watch?v=\\_3cYAsJCIEg](https://www.youtube.com/watch?v=_3cYAsJCIEg).

Rifo, Mauricio (2013), “El movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile”, *Polis, Revista Latinoamericana*, Santiago de Chile, vol. 12, núm. 36, diciembre, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000300010>.

Rosa, Hartmut (2016), *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*, trad. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, CEIICH, revisión y notas de Estefanía Dávila y Maya Aguiluz Ibargüen, Buenos Aires, Katz.

Rosa, Hartmut (2019), *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*, trad. Alexis Gros, Madrid, Katz.

Schvarstein, Leonardo (2002), *Psicología social de las organizaciones: Nuevos aportes*, 2.<sup>a</sup> ed., Buenos Aires, Paidós.

Sloterdijk, Peter (2019), *Crítica de la razón cínica*, trad. Miguel Ángel Vega Cernuda, Madrid, Siruela.