

EI EDUCADOR CINICO¹

Ansgar Allen

Universidad de Sheffield

Traducción: Fernanda Soler-Urzúa*,

Universidad de Chile, 2024.

Todos tenemos momentos cínicos¹. En el contexto del trabajo, el cinismo se ve usualmente en la actitud de *bailar al son que le toquen*, como dice el refrán, y la mayoría de los educadores admitirían que bailan a un son que no es el suyo. Sin embargo, mi afirmación es más básica: el cinismo es mucho más indefinido de lo que pensamos, pues toma lugar donde menos lo esperamos.

* * *

Rechazando tomarse cualquier cosa en serio, el cinismo contemporáneo no puede ser objetado con herramientas convencionales. Indefinido e insustancial, el cinismo da vueltas en círculo en las discusiones

¹ Original en inglés publicado en:

Other Education: The Journal of Educational Alternatives

ISSN 2049-2162

Volume 4 (2015), Issue 1 · pp. 4-15

*Fernanda Soler U. Ph. D. Profesora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

T R A D U C C I Ó N

sinceras. Los filósofos pagados han batallado para comprender el “patrón ideológico” de tal “sistema superficial y poco serio” y han preferido enfrentarse a oponentes más sensatosⁱⁱ. De forma más general, la misma academia—representada por los manuscritos de investigación y los artículos académicos—está igualmente desorientada con el cinismo de hoy en día. Si es que realmente puede objetarse, se requiere otra estrategia; una que sea lo suficientemente provocadora para desconcertar al lector cínico.

* * *

En algún momento, los cínicos eran personajes excéntricos que se burlaban de las convenciones sociales, atacando principios nobles y los compromisos de la vida civilizada. Su representante más prominente era Diógenes. El Perro, como lo llamaban sus contemporáneos, vivía en Atenas, semidesnudo y en un barril. Este viejo cínico fue único en su especie. En cambio, hoy, la actitud cínica es habitual. De naturaleza completamente banal, el cinismo ha renunciado a sus rarezas y excesos para convertirse en una ocupación masiva y, como tal, en una fuerza formidable. Esta condición postmoderna rehúye de los argumentos bien elaborados—no mediante insultos, ni desfachatez—, sino que a través de un desprecio sutil. No podrá ser objetado por sus errores, porque ya no es fiel a la verdad. Los cínicos modernos han renunciado a la razón, bajo el argumento de que el cinismo ha sido superado por el “poder de las cosas”ⁱⁱⁱ. La actitud de los cínicos contemporáneos es inmune a la

T R A D U C C I Ó N

objección, en el sentido de que responde a cualquier confrontación seria con ínfulas de irónico desapego.

* * *

El cínico es capaz de sobrevivir—e incluso prosperar, a pesar de la duda—, aun cuando exista una evidente comprensión de que las actividades que desarrollamos siempre tengan que fracasar para estar a la altura de las expectativas. Nuestras más nobles aspiraciones están siempre condicionadas, y si es que no, son prácticamente absurdas. Y estas preocupaciones no tendrían absolutamente ningún sentido si no estuvieran tan subordinadas al poder. Sin embargo, ante tal dilema, el cínico persiste. Los cínicos saben lo que hacen, pero continúan haciéndolo. Si no lo hicieran, alguien más lo haría en lugar de ellos.

* * *

Los cínicos contemporáneos han descartado toda ilusión, pues dicen ver el mundo sin ideología. Habiendo sido “preparados para la realidad”, se han cultivado para abrazarla con todos sus sórdidos detalles^{iv}. Con un ligero desdén, desechan los compromisos ideológicos de la modernidad por ser “ideales rotos”, esperanzas poco realistas que ya no pueden tomarse en serio.

Los cínicos no se ven abatidos con estas afirmaciones y se rehúsan a ser arrastrados por la cruda realidad. En el peor de los casos, son un poco apáticos, habiendo salido de la depresión por una “negatividad desapegada”, que “apenas permite alguna esperanza—a lo más, un poco

T R A D U C C I Ó N

de ironía y compasión”^v. Desde esta perspectiva, todo es desesperanzador, pero, aun así, evitan deprimirse genuinamente. Los cínicos de hoy son sólo “melancólicos limítrofes” que son capaces, a pesar de todo, de trabajar^{vi}. Decididos a sobrevivir, motivados por un instinto de autoconservación, los cínicos toleran situaciones cuestionables, se acomodan a ellas y, finalmente, llevan a cabo sus obligaciones.

* * *

Los cínicos son *melancólicos limítrofes* en el sentido de que no saben con precisión qué es lo han perdido. Como lo afirmara Freud, es difícil sobreponerse a la melancolía, pues es imposible reconciliarse con una pérdida que sólo se comprende vagamente^{vii}. De esta forma, los cínicos tienen una sensación de pérdida, y se sienten con el derecho de sumergirse en aquella sensación sin tener claro cómo era la vida antes de que tal pérdida ocurriera. Un mundo mejor ordenado por la razón, por un mejor y genuino compromiso con la justicia, por una comunidad más coherente, por un mejor sentido de propósitos compartidos, permanecen como imágenes difusas del pasado, como fantasmas de tiempos “mejores”. En los contextos educativos, estas “pérdidas” ideológicas son igualadas, sino superadas, por las pérdidas personales vividas por aquellos que se unieron a la profesión por un deseo más inmediato, pero igualmente indefinido: la esperanza de un trabajo con sentido y el deseo de “marcar la diferencia”. Carentes de una

T R A D U C C I Ó N

concepción de estos ideales, los educadores no han aceptado la partida de éstos.

* * *

Como institución, la educación es bastante objetada por sus cinismos al estar plagada, así como está, de actividades que son abiertamente performativas, comprobablemente superficiales y usualmente pasajeras. Éstas tienen poco valor en sí mismas, pues poseen poca consistencia interna. Su significado se desprende del ethos gubernamental o burocrático al cual están instrumentalmente subordinadas y este ethos más general tampoco tiene consistencia interna o valor. Sirve a falsos amos, como a las necesidades imaginadas de una economía en estado perpetuo de cambio. Confundida sobre cómo ser útil a los impulsos temperamentales del capitalismo global, la educación se limita a poner el foco en habilidades que son, por definición, maleables, y, por consiguiente, adaptables a contextos inciertos.

* * *

Los educadores usualmente son cínicos también. El profesor hastiado, desgastado por las presiones del trabajo, es tan familiar en el cine como en la vida cotidiana. Este profesor se ha distanciado, tanto de la profesión como de los alumnos a los que enseña. Irónicamente desapegado, se protege del dolor que, de otra forma, le causarían compromisos más nobles. Un profesor así ha dejado hace mucho tiempo la profesión, y, aun así, la practica—situación típicamente cínica.

T R A D U C C I Ó N

* * *

Sin embargo, muchos educadores parecen resistir el impulso cínico, pues un compromiso romántico aún persiste en aquellos que no abandonan la idea de que su profesión es noble, comprometida con un proyecto educativo que es fundamentalmente incuestionable^{viii}.

* * *

Quizás existió una época en la que los ideales educativos se encarnaban en la filosofía y se utilizaban en movimientos políticos que buscaban claramente su concreción. Sin embargo, en la postmodernidad, el educador romántico vive de ideales que sólo se expresan vagamente. Cuando se mencionan los ideales educativos actuales, se expresa una incomodidad que sólo evidencia la falta de convicción. Por ejemplo, *la educación como un proyecto emancipatorio* parece un poco exagerado. En el occidente liberal, creemos que ya estamos emancipados en gran medida^{ix}. *La educación en busca de la justicia social* recibe mucha más atención y, aun así, está divorciada del sueño de que los roles sociales podrían ocuparse en base al mérito y que la riqueza podría redistribuirse. El ingeniero social, que estaría a cargo de hacer tales ajustes, hoy en día es despreciado^x. Finalmente, *la educación por la educación* es sólo culposamente reconocida como un ideal, pues aún carga el aroma de sus orígenes aristocráticos. Está teñida por su asociación con la riqueza y el ocio.

Enfrentado con tal dilema de ideales rotos, el educador actual se retrae, pero no abandona la profesión. Le queda aún un vago impulso

T R A D U C C I Ó N

romántico que apenas sostiene. Este impulso es producto de creer que, a pesar de todo, la educación está motivada por una bondad esencial. Desprovistos de ideales educativos, vaciados de valores a los que apelar (aun creyendo ser poco valorados), los educadores románticos se envuelven en un aura benevolente que han luchado por cultivar. Se dedican al trabajo y se permiten tener esperanza de que, a pesar de todo, sus esfuerzos no son en vano.

* * *

Cuando hablamos de esperanza, debemos ser cuidadosamente específicos. Los educadores esperanzados de hoy en día con suerte se permiten creer que la educación cambiará el mundo de alguna manera fundamental. Se apegan al edicto de Bernstein: “La educación no puede compensar por la sociedad”^{xi}. Evitando abandonar la profesión y su identidad profesional como fuerza progresista, se mantienen resueltamente entusiastas. Se enfocan en la dificultad del individuo, motivando a aquellos que están a su cargo a desarrollar actitudes igualmente forzadas, pero esperanzadas.

* * *

La esperanza del educador no puede sostenerse en abstracto. La idea de que ésta es una profesión noble y esencialmente buena requiere fundamentos. Desprovisto de ideales educativos, el educador benevolente necesita algo a lo que aferrarse. Por esta razón, las iniciativas propuestas por el gobierno y patrocinadas por las empresas con la promesa de hacer el bien le resultan atractivas. Estas promesas

El educador cínico

Ansgar Allen

Universidad de Sheffield

T R A D U C C I Ó N

se basan en una esperanza exagerada, politizada y comercializada, en la felicidad, el bienestar individual y la seguridad colectiva. Estas promesas no se acogen uniformemente, ni se implementan sin ajustes. Ocasionalmente, se rechazan. Su éxito, cuando ocurre, no es el simple producto de una imposición institucional. El éxito de las técnicas que prometen otorgar valor al proyecto de la educación depende de—y es proporcional a—la necesidad percibida que satisfacen. Estas innovaciones se hacen cargo de un deseo comprometido con la salvación educativa que, al mismo tiempo, es profundamente pesimista de su posibilidad de concreción.

* * *

Cuando un viejo patrón de valores comienza a desmoronarse por su fatal defectuosidad, se genera un sentido de pérdida. Si no se puede rescatar de alguna forma, se hacen intentos para adoptar otros valores como sustitutos. Esto, para Nietzsche, representa una etapa intermedia en la “reevaluación de los valores”^{xii}. Quedamos con la siguiente operación de sustitución: Una vez que Dios se va, los principios de la felicidad universal, la razón universal, la justicia universal, la humanidad universal, y lo demás, se desplazan al lugar vacante que deja su partida. Este intercambio ocurre sin una ponderación del marco referencial del cual siguen dependiendo estos principios: el marco es perpetuado a través la sustitución de un Dios transcendental por valores trascendentales. Los valores siguen estando por sobre y más allá de nosotros, frente a lo que quedamos como antes: humanos, demasiado

T R A D U C C I Ó N

humanos. Como propuso Nietzsche, el desafío para quienes son lo suficientemente valientes es abandonar completamente esta metafísica y construir valores desde la base^{xiii}.

* * *

Es lamentable que la fórmula sugerida por Nietzsche para sustituir la antigua metafísica del valor ya haya sido “resuelta”, por adelantado, por los gobiernos. En la educación de hoy, ese intercambio trascendental que Nietzsche identificó ha sido superado. Los valores educativos trascendentales han cobrado una apariencia vacía, aun cuando no han sido sustituidos por otros grandes principios que evitarían que experimentáramos agonía y una sensación de desconcierto que nos embarga cuando se descubre que el mundo carece de valor. Este sentido de pérdida se evita de manera bastante distinta: a través del narcótico de la actividad constante. Los valores son hoy construidos *in situ* en la vida cotidiana, a través de la realidad poco atractiva del trabajo educativo.

Por tomar un ejemplo trivial de la academia, en la que se pasan días enteros respondiendo correos, el esfuerzo por reducir la bandeja de entrada a un mínimo respetable de mensajes sin leer (y quizás alcanzando ninguno sin leer) tiene un sabor inigualable a satisfacción. Este es un ejercicio inútil, pues el tráfico de correos es imparable y una porción importante se genera a través de nuestras propias actividades. Sin embargo, aquí, en la bandeja de entrada del académico, la premura deviene una virtud. Una respuesta a tiempo le ayuda a los académicos

T R A D U C C I Ó N

a sentir que están ahí para los estudiantes y colegas, habiendo priorizado sus necesidades, quizá por sobre las propias. Esta mixtura de eficiencia con evidente rapidez comienza a definir cómo se ve un buen encuentro académico, pues le “da valor” al propio trabajo, en el sentido de que tener una buena y entusiasta etiqueta de comunicación por correo comienza a orientar y a dar sentido al trabajo propio como educador profesional. Una bandeja de entrada con pocos correos se vuelve equivalente a un buen día de trabajo.

Y así, para volver al intercambio trascendental, la erosión de la fe en valores educativos superiores no se experimenta tan agudamente como debiera, porque los valores educativos ya se han aterrizado. Los valores están encarnados en las diversas técnicas que instrumentalizan nuestras esperanzas, miedos, vulnerabilidades y emociones. Estas técnicas se adoptan a propósito, porque les permite a los educadores encarnar los valores que estas herramientas crean a través del uso. De esta manera, en lugar de trabajar para el cumplimiento de ideales trascendentales, éstos le “dan valor” a su trabajo a través del mismo trabajo. Cuando se pierden los ideales trascendentales, los educadores se comprometen más—y no menos—con su trabajo. Entonces, cuando se analizan todas las técnicas y procedimientos que dominan el aula, la escuela y la universidad actuales, no deberíamos preguntar cómo deforman el esfuerzo educativo, lo distorsionan, lo distraen, y lo demás. En su lugar, podríamos preguntar cómo le dan sentido, valor y sustancia a la educación a través de su adopción y utilización.

T R A D U C C I Ó N

* * *

Objetar la educación en sí misma y declararla cínica, en el más amplio sentido de la palabra, sería un ejercicio inútil. Si los educadores actuales se convencen de tal idea, no abandonarían la esperanza. No dejarían su trabajo, o continuarían sólo por el salario. La gran curiosidad de la educación contemporánea es que la esperanza y la convicción quedarían cojas, ya que cada una de ellas se nutre y se genera a través del trabajo frenético que se convierte—cada día con más fuerza—en nuestra mejor definición de lo que la “educación” significa hoy. Por esta razón, para poner sobre la mesa el cinismo de la educación actual, es necesario ver este cinismo en la práctica, más que como una posibilidad abstracta.

* * *

Como actividad técnica, la búsqueda de la esperanza en la educación toma diferentes formas^{xiv}. Mientras a los alumnos se les motiva a “seguir sus sueños”, se espera que adopten una forma resuelta de tener esperanza. Deben aprender a mantenerse motivados a pesar de obstáculos muchas veces insuperables.

Mi jefe envió un pequeño afiche a la estratósfera promoviendo su campaña “A volar alto”—un “llamado directo a los alumnos a volar alto” (lo que significa, vuela hacia nosotros)^{xv}. Este tipo de campañas, que tienen como objetivo cínico aumentar la cantidad de inscripciones, intentan conectar con una narrativa social más amplia sobre las aspiraciones. En los medios de comunicación, las aspiraciones se viven en el éxito de otros cuando vemos a los personajes de los programas de

T R A D U C C I Ó N

reality y a los competidores de los juegos de TV, que alcanzan el estrellato, logrando fama y fortuna a través de una mezcla aparentemente accidental de talento y suerte^{xvi}.

Las esperanzas imposibles como éstas se negocian, en parte, a través de su subdivisión en pasos logrables. Aquí, se adopta un modo de tener esperanza que es cuidadosamente orientado por objetivos, asegurando que nosotros también trabajemos con objetivos más realistas. Por ejemplo, a los alumnos se les insta a vivir de sus calificaciones pronosticadas, y a tener esperanzas de que han sido evaluados con solidez estadística^{xvii}. Esperanzas evidentes como ésta deben ser combinadas con actitudes mucho menos definidas, menos orientadas a objetivos y más pacientemente entusiastas. Estas actitudes reflejan la impronta de la profesión, que debe mantenerse con paciente optimismo, que transforma en una virtud las formas de esperanza particularmente tranquilas y autocontenidas. Los rasgos arquetípicos asociados con el buen alumno—como la modestia, humildad, perseverancia, contención y autodisciplina—son recicladas y dotadas de un nuevo sentido. Se vinculan con pedagogías que buscan educar a los alumnos en formas de esperanza que se adapten mejor a las posibilidades y oportunidades que ofrece el orden social existente^{xviii}. Con la actividad de la esperanza moldeada de esta forma, los alumnos aprenden a vivir en la esperanza y los educadores aprenden a poner la esperanza en aquellos a los que educan. Los educadores esperanzados esperan pacientemente a que se den los frutos de su actividad colectiva, asumiendo que en la medida en

T R A D U C C I Ó N

que se esfuercen, aquellos para quienes trabajan se motiven por una bondad esencial.

* * *

Desde el punto de vista resueltamente positivo que algunos educadores adoptan, el cinismo se asemeja a una “plaga mata sueños”. El Blogger de *Edutopia*, Richard Curwin, delinea cinco estrategias para ayudar a los profesores a “detener los sentimientos cínicos”. El segundo es el más revelador y consiste en adoptar a “un estudiante desesperanzado” simplemente porque “es difícil ser cínico cuando alguien depende de ti, especialmente un niño”. El plan consiste en que, con este tipo de vínculos, el profesor se vea involucrado en el lugar de individuos desesperanzados y, por consiguiente, no pueda sostener su cinismo. El cinismo es reemplazado por un deseo de asegurar la “esperanza para todos”^{xix}.

* * *

Desafortunadamente, no hay nada inherentemente radical, o incluso progresista, en la búsqueda de la esperanza^{xx}. De hecho, en las sociedades liberales avanzadas, el capitalismo depende de ella. Estas sociedades operan estimulando, más que simplemente dirigiendo o reprimiendo, los deseos de sus poblaciones. Bajo estas condiciones, los sujetos obedientes son aquellos que *no* han perdido la esperanza.

* * *

El educador cínico
Ansgar Allen
Universidad de Sheffield

T R A D U C C I Ó N

Mucho hemos hablado de la esperanza, pero ¿qué hay del miedo? La educación también juega un papel. Nuestros miedos se redefinen como vulnerabilidades, y en esta forma son adoptados por la educación. Un discurso de vulnerabilidad se vuelve rápidamente la segunda naturaleza del educador, bajo el entendido de que ésta es una profesión de cuidados. Junto a nuestras esperanzas, nuestras vulnerabilidades caen fácilmente bajo la “obligación de cuidado” del profesor.

* * *

El léxico de la vulnerabilidad ha sido adoptado plenamente por los gobiernos, apareciendo con más frecuencia en las políticas orientadas a aquellos que “necesitan” ayuda^{xxi}. Estas políticas se basan en y motivan las actividades profesionales que dan visibilidad a una gama cada vez más amplia de incidentes mundanos y sentimientos que ponen de manifiesto nuestra susceptibilidad al daño. Los diversos síntomas de la vulnerabilidad, y las diversas técnicas, posibilidades y lugares de intervención, se han multiplicado a través de la fuerza su proliferación mutua^{xxii}. En Gran Bretaña, los pobres, los enfermos, los discapacitados y los explotados han sido reconfigurados como sujetos vulnerables. Son vistos en términos de los riesgos que enfrentan y los riesgos que representan para la sociedad. Se dice que los jóvenes, que pueden ser todo lo anteriormente mencionado y aún portar la desventaja de su juventud, ocupan una posición particularmente precaria en la sociedad actual^{xxiii}. Varias agencias de bienestar social, o de orden social, han sido exhortadas a involucrarse con nuestras vulnerabilidades en este

T R A D U C C I Ó N

nivel, respondiendo a los factores que se conciben como aquellos que precarizan la vida. Las perspectivas que adoptan crecientemente, a pesar de ser aparentemente bien intencionadas, son decididamente pesimistas. Estas agencias reaccionan a las amenazas imaginadas que enfrentamos como individuos y miembros de la sociedad. La posibilidad de un futuro más seguro y menos riesgoso es todo lo que llegan a imaginar.

Hay una fuerte dimensión moralista en esta batalla por más seguridad que opera en una maniobra doble. El juicio moral se suspende a través de un gesto aparentemente magnánimo: el discurso de la vulnerabilidad no culpa a la víctima; no se puede culpar a los individuos por las circunstancias que han causado su vulnerabilidad. Mientras se suspende el juicio moral de esta forma, el discurso de responsabilidad moral que le acompaña no pasa por tales inhibiciones. Esta combinación paradójica descansa en las vulnerabilidades reconocidas y generan un “punto cero” en el presente. Se establece un punto de partida para que los vulnerables se apropien de su condición. Se les pide a los individuos vulnerables hacerse cargo de su propia recuperación; hay una expectativa de que adopten un rol activo en batallar con las dificultades que alguien más les ha identificado. Cualquier negación a hacerlo puede tener consecuencias materiales inmediatas. Por ejemplo, a las personas vulnerables en situación de calle les quitan las atenciones cuando se niegan a participar activamente en las intervenciones que ponen el foco en su vulnerabilidad. En otros lados, aquellos que no se adaptan a las interpretaciones de vulnerabilidad pueden recibir “penas más duras en

T R A D U C C I Ó N

el sistema de justicia penal y la pérdida al derecho a bienestar social^{xxiv}. En cambio, aquellos que muestran y se adaptan a su clasificación existente de vulnerabilidad pueden acceder a mejores ayudas. Estos sujetos vulnerables se han vuelto activos y son resueltamente apoyados; negocian su condición de la forma en la que ha sido definida, y por eso, son aplaudidos.

* * *

Aquellos identificados como vulnerables (más que oprimidos o pobres, por ejemplo) no están permanentemente definidos por sus vulnerabilidades. Más bien, estas vulnerabilidades asignadas son para describir aquellas características que debemos aprender a superar. Definen un punto de partida, y, por tanto, nos ponen en movimiento. Esto es, por supuesto, un modo de avanzar mirando hacia atrás.

* * *

Enfocándose en los riesgos que enfrentamos, y en nuestras propias susceptibilidades a aquellos riesgos, no debemos desarrollar aversión al riesgo, sino que debemos aprender qué riesgos vale la pena tomar, y cuáles evitar. Sin embargo, debemos intentar ascender, incluso si es un asunto riesgoso. Las vulnerabilidades definen la naturaleza del hoyo del que debemos salir y, por tanto, delinean el destino al que debemos apuntar. Las vulnerabilidades también describen la naturaleza del equipamiento que se necesitará mientras vamos escalando.

El educador cínico

Ansgar Allen

Universidad de Sheffield

T R A D U C C I Ó N

La ira debe controlarse. En las escuelas que enseñan educación emocional, la rabia ha sido construida como una “emoción vergonzosa de expresar”^{xxv}. Los alumnos irascibles devienen aquellos que se desvían de los “repertorios emocionales” que se valoran en la escuela, y la rabia en sí misma, se vuelve un síntoma de vulnerabilidad^{xxvi}. Se ponen a disposición diversas técnicas terapéuticas en contextos como éste para asegurarse de que aquellos identificados como vulnerables se puedan involucrar positiva y productivamente con su condición. En este contexto, los riesgos que representan la vida social e institucional se ven como amenazas perpetuas que el individuo debe aprender a confrontar. Los individuos deben aprender a ser resilientes si quieren lograr bienestar emocional. Junto a las aspiraciones, el riesgo y la vulnerabilidad, la búsqueda de resiliencia se ha priorizado en la agenda educativa. La resiliencia se ha incorporado, por ejemplo, en la enseñanza de algunas escuelas primarias que la entienden como una habilidad transferible. A quienes se les ha enseñado a ser resilientes presumiblemente enfrentarán de mejor manera las desilusiones de la vida^{xxvii}. Aunque las instituciones que promueven la resiliencia tengan una apariencia positiva, son, sin embargo, desesperanzadoras. Promueven una ética de la sobrevivencia en un mundo impredecible y peligroso.

* * *

Los fundamentos melancólicos de la educación actual están escondidos, en parte, en los intentos por parecer positiva. Sin embargo, debemos,

El educador cínico

Ansgar Allen

Universidad de Sheffield

T R A D U C C I Ó N

con gran decisión, indagar en esta actitud docente; de hecho, las risas del educador entusiasta de hoy tienen un tono claramente vacío. Siguiendo a Nietzsche, los educadores deben filosofar nuevamente a golpe de martillo, escuchar los sonidos que retornan y descubrir lo vacío que suenan sus ídolos^{xxviii}.

* * *

Los efectos de la riqueza acumulada en occidente han sido algo así como una decepción. En occidente, admitimos culposamente que la riqueza no siempre trae más felicidad. Esta condición ha sido caracterizada como la crisis de la felicidad^{xxix}. Los psicólogos y los individuos con “inclinación psicológica” que afirman haber descubierto las claves de una vida feliz se multiplican en este contexto^{xxx}. Recurren y se respaldan en un mar de revistas, manuales de autoayuda, *coaches* de vida, intereses profesionales, técnicas educativas, políticas escolares integrales y reformas políticas. Los defensores de la vida feliz adoptan generosamente el rol de educadores y nos enseñan a ayudarnos a nosotros mismos a lograr una vida más plena. En este contexto, ciertos constructos de carácter mitológico, como el matrimonio feliz^{xxxi}, la familia feliz^{xxxii}, la niñez feliz^{xxxiii}, o el cliente feliz, se reciclan e imponen como objetos de aspiración. La felicidad se convierte en una promesa que se vincula a tales objetos y se genera culpa en esos inevitables momentos en que la felicidad prometida no llega. En aquellos momentos, nos aislamos, preguntándonos por qué nos sentimos tan vacíos y qué hay en nosotros que evitó que esta promesa

T R A D U C C I Ó N

se hiciera realidad. Nos sentimos derrotados y cuestionamos, no la promesa, pero nuestra capacidad de disfrutar^{xxxiv}.

* * *

Algunos reaccionan con una actitud de decidida alegría. Esta condición vacía y opaca se vuelve un fin en sí misma^{xxxv}. Aquellos que cultivan un comportamiento alegre parecen aferrarse a la esperanza de que la felicidad es lo que sigue. El secreto que nos cuentan es que tenemos que actuar de manera alegre *primero* y luego seremos felices. El problema con esta actitud es que se convierte en un deber moral que transforman a quienes rehúyen de él, no en objetos de compasión por su falta de buen ánimo, sino que en objetos de reproche porque nos decepcionan. Una actitud alegre deviene la contribución que un individuo hace al bienestar colectivo^{xxxvi}.

La búsqueda de la felicidad es profundamente cínica en el sentido de que la felicidad se vuelve distante e inalcanzable, o inmediata y superficial. En el primer caso, su búsqueda aísla a los individuos, lo que sugiere que son incapaces de alcanzar un ideal colectivo de lo que significa ser feliz. En el segundo caso, en el que los individuos se reúnen alegremente, la condición emocional que los une está teñida de superficialidad y carencia de sentimientos intensos.

Es tentador oponerse a la felicidad y al buen ánimo adoptando sus opuestos y reafirmar la importancia de los estados emocionales negativos para la condición humana. Aunque quizás ayude resistirse al uso de las emociones positivas por ser una técnica de

T R A D U C C I Ó N

gubernamentalidad, podría aún perpetuarse un error común, que es tomarse la búsqueda de la felicidad de forma literal. Aunque reaccionemos con un esfuerzo decidido de ser implacablemente severos, incluso manifiestamente sombríos, debemos serlo sólo después de reconocer el profundo pesimismo de aquellos que promueven la positividad emocional.

* * *

Como objetivo educativo, la felicidad ha sido fragmentada en técnicas enseñables que suponen hacer su búsqueda más realista. Debemos identificar aquellas actividades, sin equivocación, como técnicas de sobrevivencia diseñadas para adaptarnos a nuestros dilemas modernos tardíos. Dicho de otra forma, debemos sobrevivir al capitalismo, a la sobrecarga laboral y al subempleo; debemos sobrevivir al calentamiento global, a la crisis ambiental y a los recursos explotados; debemos sobrevivir a los otros, unos a otros y a nosotros mismos. Cuando aparece así, la felicidad es sólo parte de su propia técnica. Reducida al estatus de objeto de sobrevivencia, la felicidad se subordina a un ethos biopolítico que busca la “salud” por sobre “la mala salud”, en lugar de “lo correcto” por sobre “lo incorrecto”. Su búsqueda se convierte en un asunto de éxito o fracaso, evadiendo todos los cuestionamientos sobre la legitimidad o ilegitimidad, y, por tanto, el valor de la propia búsqueda^{xxxvii}.

En su forma operacionalizada, reducida a un conjunto de técnicas prácticas que pueden aprenderse, esta actividad educativa es

T R A D U C C I Ó N

intrínsecamente pesimista en el sentido de que separa la felicidad como un estado afectivo de un involucramiento crítico y serio con el problema de la felicidad^{xxxviii}. La alternativa más obvia aquí sería el enfoque aristotélico que redefine la felicidad al asociarla con la capacidad de vivir una vida buena y próspera. La ventaja de esta definición es que vincula la cuestión de la felicidad con una consideración cuidadosa del contexto en el que se alcanzará. Sin embargo, deberíamos evitar la nostalgia de las versiones clásicas de la buena vida que estaban en sí mismas conectadas con sistemas de coerción y que excluían por defecto a la gran mayoría de la población por ser incapaz de tenerla. Igualmente podemos observar un contrapunto importante con la felicidad moderna, que es abordarla sin cuestionar la perfectibilidad de la forma de vida a la que está vinculada. Como a los modernos tardíos nos gusta admitir, nuestra vida está más allá de cambios fundamentales. Nuestra forma de vida puede ser imperfecta, pero, aun así, estamos atados a ella. Atrapados, así como estamos, en el presente, debemos hacer lo mejor posible por disfrutar lo que hemos acumulado.

* * *

Los programas escolares integrales que intentan promover el bienestar emocional han sido objetados con razón por la promisión de “ideales emocionales planos y fácilmente desvinculables”. Estos ideales se ven totalmente superficiales cuando se contrastan con la cargada y apasionada realidad de la vida cotidiana en la escuela^{xxxix}. En tales escuelas, los alumnos son instados a abordar sus sentimientos de

T R A D U C C I Ó N

manera abstracta. Deben aprender a hablar de sus emociones en lugar de sucumbir a ellas. Deben desapegarse lo suficientemente de ellas para que puedan regularlas mejor. Aquellos que han logrado establecer esta distancia, regulando sus deseos regidos por las convenciones, son catalogados de alfabetos emocionales.

En estas escuelas, las emociones intensas deben evitarse, porque se cree que las “emociones se descarrilan en lugar de inspirar acciones intencionadas”^{xl}. Una de estas emociones se convierte en discurso aceptable, reacciones como “la rabia, la ira o el dolor se desvinculan de las circunstancias que las causaron”. De esta manera, las acciones son “desprovistas de sentido” y así quedan disponibles para interpretarlas a través de las categorías emocionales admitidas y los procedimientos de la escuela^{xli}.

Aunque los programas escolares diseñados para cultivar el bienestar emocional han sido erráticamente implementados y sólo han alcanzado resultados desiguales, siguen una lógica de diseño que es sintomática de un cinismo más general. En estas instituciones, la educación del deseo se busca *a costa de sí mismo*. Las emociones pueden entrar en el quehacer de la escuela en la medida que se mantengan a distancia.

* * *

Para mí, el profundo cinismo de la educación contemporánea existe más allá de toda duda. Sin embargo, eso no significa que sea fácilmente identificable. El cinismo contemporáneo evita ser identificado porque se “vive como una actitud privada”. Los cínicos de hoy usualmente no

T R A D U C C I Ó N

se anuncian, porque tienen poco apetito de confrontación directa. Se han integrado a una sociedad que desprecian y existen con una presencia indefinida pero dañina. El cinismo contemporáneo es una condición instintiva que no llama la atención y que no quiere aparecer como particularmente excéntrica. De hecho, es “bastante difícil traer a la luz este cinismo indefinido y opaco. Se ha recluso en un lugar de desapego lúgubre” y “ya no ve ningún motivo por el cual mostrarse de manera agresiva”^{xlii}. En el contexto educativo, este cinismo indeterminado es particularmente tímido, y permanece, en muchos casos, bien escondido detrás de los alegres pero vacíos compromisos del educador de hoy. Otra observación, quizás severa, pero aquellos “carne de perro”^{xliii} comprenden que estos ideales no han sido “vaciados” como resultado de la falta de atención, y en este sentido, el educador de hoy no tiene la culpa. Estos ideales suenan vacíos ahora porque nosotros, los cínicos, hemos llegado a reconocer cómo, desde un principio, ya estaban rotos. Todo lo que queda es que abandonemos los últimos vestigios de esperanza que éstos inspiraban.

* * *

El cinismo de la educación de hoy merece mucha más atención de la que recibe. Sus múltiples compromisos con la felicidad, las aspiraciones, la esperanza, el bienestar, la resiliencia, la literacidad emocional, el riesgo evitado y las vulnerabilidades reducidas traicionan un pesimismo subyacente que pocos educadores admitirían abiertamente. Aunque la educación adopta crecientemente una ética de

T R A D U C C I Ó N

sobrevivencia y protección, muchos de sus profesionales aún creen en su intención progresista y se aferran a sus certificaciones de cuidado y de buenas intenciones.

La respuesta estándar al crítico educacional sería someter a estos bien intencionados educadores a alguna forma de crítica ideológica. Esto diagnosticaría sistemáticamente su enfermedad y explicaría cómo la educación hoy, en la práctica, traiciona sus ideales y promueve, sin querer, fines que la mayoría de los educadores no apoyarían manifiestamente. La empresa educativa sería objetada de alguna forma por su carácter decadente, como si la verdadera educación pudiera emerger después.

Esta no sería mi aproximación. Si el cinismo en la educación es tan prevalente como lo sugiero, este tipo de crítica ideológica no tendrá efectos reales, en tanto los valores educativos de los que depende no serán tomados en serio, o al menos, sólo se promoverían superficialmente. El educador de hoy no puede ser desafiado a transformar la educación a través de algún tipo de apelación a valores educativos superiores. Los compromisos de aquel educador son demasiado superficiales y mal formados para eso.

* * *

Nuestro problema no es *que seamos necios* necesitados de iluminación (es relativamente fácil darse cuenta de que hemos sido engañados y, por tanto, nos hemos vuelto más cínicos respecto a la educación), sino que nuestro problema es que *carecemos del poder de no ser engañados*^{xliv}.

El educador cínico

Ansgar Allen

Universidad de Sheffield

T R A D U C C I Ó N

Hablando de forma más general, es relativamente fácil ser cínico respecto de la sociedad y afirmar que no nos dejamos engañar por ella. El problema que enfrentamos se encuentra en un punto distinto. Tomando prestada una frase de Nietzsche, nuestra dificultad, como críticos, es que vivimos en “una sociedad que ya no tiene la fuerza para *excretar*” aquellos compromisos que encuentra sospechosos^{xlv}. En tal contexto, el educador cínico debe ser llamado a abrazar y manifestar un cinismo generalizado que está presente en todas partes en la práctica, pero rara vez se admite.

* * *

Los ideales positivos que alguna vez motivaron la práctica educativa se han convertido en promesas vacías. Han sido reemplazados, en parte, por técnicas preconcebidas combinadas con un compromiso permanente e indefinido por la supuesta benevolencia de la educación. No tiene sentido, en este contexto, hacer una crítica ideológica para convencer a los educadores bien intencionados de que están sujetos a una suerte de falsa conciencia de la que debieran estar al tanto y luego rechazar (lo que implicaría un fuerte compromiso con valores críticos que están ausentes en todos lados^{xlvi}). Tampoco tenemos la necesidad de una *intelligensia* iluminada espiritual e intelectualmente, una élite secular, que le daría coherencia a nuestra cultura incoherente^{xlvii}. Es cierto que esta es una idea del siglo XIX, pero a pesar de sus protestas por lo opuesto, los intelectuales de la academia aún intentan cumplir su rol sin claridad de alternativas. Frente a la arrogancia elevada de esta

El educador cínico

Ansgar Allen

Universidad de Sheffield

T R A D U C C I Ó N

posición, que desea elevar el nivel intelectual y moral de la sociedad, los educadores bien intencionados pueden ser invitados a intentar algo muy distinto. Podrían explorar cómo, en la práctica, son cínicos, no para aplastar el cinismo, sino que para *desarrollarlo*. El punto es abrazar abiertamente este cinismo indeterminado y práctico con una valentía que aún no han experimentado. El problema con muchos educadores no es que sean cínicos, sino que son cínicos *débiles*.

* * *

El cinismo débil es una posición intermedia que ocupan aquellos que se han desilusionado de la pérdida de valor de la educación y permanecen involucrados en ella sólo por la inercia del hábito (saben lo que hacen, pero igualmente lo hacen). Estos cínicos débiles deberían ser superados por un tipo de cinismo más potente y practicar una “forma extrema de nihilismo”, del tipo desarrollado por Nietzsche en “La voluntad de poder”^{xlvi}. Esta posición educativa sería corajuda, porque admitiría la crisis de valor de la cual sufre “sin perecer”^{xlix} y sin dejar de educar. De hecho, buscaría la realidad de aquella pérdida y, en este sentido, superaría su melancolía (que es producto de una pérdida que sólo se experimenta vagamente). Esta actitud abrazaría una crisis de valor que en todos lados es aparente, pero que no se reconoce, ni mucho menos se acepta. Frente a estas negaciones, aquellos que aceptan esta pérdida de valor como un hecho de la vida ya no “pospondrían el derrocamiento decidido de los valores superiores” que, sin embargo, aún rondan la educación¹. Este aplazamiento es producto de un impulso por restaurar

T R A D U C C I Ó N

los valores que extrañamos tan profundamente. La educación está acechada hoy por este impulso, que se manifiesta en la idea indefinida de que la educación es inherentemente buena. Es precisamente en este punto que el cinismo se vuelve una actitud valiosa para ser conservada y fortalecida. Además, este cinismo potente no dudaría en desafiar e incluso rechazar las técnicas educativas preconcebidas y adoptadas con demasiada facilidad, que constituyen el narcótico educativo al que somos tan susceptibles. En otras palabras, cuestionaría nuestra tendencia a multiplicar el trabajo educativo, a involucrarse incesantemente en actividades que prometen darle “valor” a la educación desde las bases. Cuestionables en sí mismas, estas actividades también sirven para dejarnos exhaustos.

* * *

El cínico de verdad tendrá la valentía de admitir que la educación está tan fatalmente socavada, que, si se pudiera rescatar, necesitaría una reconstrucción fundamental. Esto implicaría la reconstrucción de la sociedad, nada más, e involucraría en su centro la reconstrucción del educador mismo. Con este propósito, el educador cínico es indispensable y tiene la fuerza para cuestionar su identidad completa como un profesional del cuidado. Esta figura retóricamente inflada, que se basa en un compromiso vacío con el bien social, sería confrontada y descartada^{li}.

Sobre el autor

El educador cínico
Ansgar Allen
Universidad de Sheffield

T R A D U C C I Ó N

Ansgar Allen es docente de la Universidad de Sheffield is es autor del libro *Bening Violence: Education in and beyond the Age of Reason* (Palgrave, 2014). Email: a.allen@sheffield.ac.uk

Notas y referencias

ⁱ Esta observación genérica adolece de un problema común a todas las declaraciones genéricas; es difícil precisar su objetivo. Si bien las generalidades no sustituyen la precisión académica, y sí, deseo ser preciso, los comentarios genéricos inquietan más que las convenciones académicas: ¿podría ser que cuando los hago lo tenga a usted en mente? ¿Son mis ataques tan generales que le hacen sentir incómodo? ¿Es su educación la que ataco por sus cinismos, o la educación de los demás? Parece que no tiene forma de saberlo. De lo contrario, sería usted libre de unirse a mí, ya que nos confabulamos para denunciar problemas que afligen a otros, pero nunca a nosotros. Por lo tanto, sería más conveniente si evitara este tono genérico y le ofreciera nada más que unos pocos miles de palabras de precisión académica, limitando mi argumento a sus ejemplos y permitiendo que todos los que quedan fuera de su ámbito limitado se consideren “fuera de peligro”.

ⁱⁱ This is the argument made by Peter Sloterdijk in: Sloterdijk, P. (1987/2001). *Critique of cynical reason*. Minneapolis: University of Minnesota Press. p. 8.

ⁱⁱⁱ Sloterdijk. *Critique of cynical reason*. p. 6.

^{iv} Ibid.

^v Ibid.

^{vi} Ibid. p. 5.

^{vii} Freud, S. (1917/2001). *Mourning and melancholia*. In: Strachey (Ed.). Volume XIV. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Vintage.

^{viii} Esta benevolencia incuestionable ha sido fuertemente criticada en el trabajo reciente de Nick Peim. Véase, por ejemplo: Peim, N. (2012). *The big other: An offer you can't refuse - or accept, in some cases. Education as onto-theological principle (Empire): An anti-manifesto*. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), pp. 226-238. Ver también: Peim, N. (2013). *Education, schooling, Derrida's Marx and*

democracy: Some fundamental questions. *Studies in Philosophy and Education*, 32(2), pp. 171-187.

Mientras que Peim sostiene que “la educación se ha convertido en un principio ontoteológico” que “sirve para curar la herida existencial que se genera por la muerte de Dios y el fracaso de otros sustitutos teológicos” (Peim, 2012, p. 227), sostengo que la “benevolencia” que se esgrime sobre el proyecto de la educación sólo se cree superficialmente. Dado que los ideales educativos en los que alguna vez se basó han sido en gran medida abandonados, sólo el narcótico de la actividad constante puede darle a este ideal su contenido sustantivo.

Esta distinción es importante ya que el objeto de la crítica pasa de una crítica del imperium de los ideales educativos a una crítica de las actividades educativas. Esta última crítica investigaría por qué estas actividades nos atraen a pesar del agotamiento que crean con su proliferación (porque si algo une a los educadores hoy es su agotamiento). Como sostengo aquí, sin un ideal trascendental seguro por el cual trabajar, los educadores se sienten atraídos por actividades educativas que prometen dar valor a la educación a través de su puesta en práctica.

^{ix} Allen, A. (2013). Editorial. Radicalism, education and political practice. *Power and Education*, 5(3), pp. 262-267.

^x Allen, A. (2014). *Benign violence: Education in and beyond the age of reason*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

^{xi} Bernstein, B. (1970) Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344-347.

^{xii} Nietzsche, F. (1967). *Ecce Homo. On the genealogy of morals and Ecce Homo*. New York: Vintage.

¹³ Ver secciones 12, 20 y 30 en particular en: Nietzsche, F. (1968). *The will to power*. New York:

Vintage. Ver también Heidegger, M. (1961/1991) *Nietzsche: Volume IV, Nihilism*. New York: HarperCollins

^{xiv} Webb, D. (2013). Pedagogies of hope. *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), pp. 397-414.

^{xv} http://www.sheffield.ac.uk/news/nr/go-higher-space-clearing-university-sheffield-1_298493

^{xvi} Allen, A. (11 November, 2011). “You never will be a rock star”: Britain, social mobility and the exploitation of hope. Available from: <https://www.opendemocracy.net/ourkingdom/ansgarallen/%E2%80%98you-never-will-be-rock-star%E2%80%99-britain-social-mobility-and-exploitationof-ho>

^{xvii} Allen, A. (2012). Cultivating the myopic learner: The shared project of high and low-stakes assessment. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), pp. 641-659.

^{xviii} Webb. *Pedagogies of hope*

^{xix} Curwin, R. (April 17, 2013). Cynicism is contagious; So is hope. www.edutopia.org. Retrieved from <http://www.edutopia.org/blog/cynicism-is-contagious-richard-curwin>

^{xx} Webb. *Pedagogies of hope*

^{xxi} Furedi, F. (2008). Vulnerability - Analytical concept or rhetorical idiom? In: Satterthwaite, Watts & Piper, (Eds.). *Talking truth, confronting power*. Stoke on Trent: Trentham Books.

El educador cínico

Ansgar Allen

Universidad de Sheffield

TRADUCCIÓN

xxii Ecclestone, K. and Lewis, L. (Forthcoming). Interventions for resilience in educational settings: Challenging policy discourses of risk and vulnerability. *Journal of Education Policy*.

xxiii Brown, K. (2012). Re-moralising “vulnerability.” *People, Place & Policy*, 6(1), pp. 41-53.

xxiv Ibid. p. 47.

xxv Procter, L. (2013). Emotions, power and schooling: The socialisation of “angry boys.” *Journal of Political Power*, 6(3). p. 497.

xxvi Ibid. p. 499.

xxvii Ecclestone & Lewis. *Interventions for resilience*.

xxviii Nietzsche, F. (1889/2003). *Twilight of the idols and the Anti-Christ*. London: Penguin.

xxix Ahmed, S. (2007-2008). Multiculturalism and the promise of happiness. *New Formations*, 63(Winter), pp. 121-137

xxx Esta nueva formación ha sido descrita por Sara Ahmed como “El giro de la felicidad”. Véase: Ahmed, S. (2007-2008). Editorial. The happiness turn. *New Formations*, 63(Winter), pp. 7-14.

xxxi Love, H. (2007-2008). Compulsory happiness and queer existence. *New Formations*, 63(Winter), pp. 52-111

xxxii Ahmed, S. (2009). Affect aliens: Happiness as a cultural politics. In: Satterthwaite, Piper & Sikes, (Eds.). *Power in the academy*. Stoke on Trent: Trentham Books.

xxxiii Levering, B., Ramaekers, S. & Smeyers, P. (2009). The narrative of a happy childhood: On the presumption of parents’ power and the demand for integrity. *Power and Education*, 1(1), pp. 83-93.

xxxiv Ahmed. *Happiness as a cultural politics*.

xxxv Colebrook, C. (2007-2008). Narrative happiness and the meaning of life. *New Formations*, 63(Winter), pp. 82-102.

xxxvi Kotchemidova, C. (2005). From good cheer to “Drive-by smiling”: A social history of cheerfulness. *Journal of Social History*, 39(1), pp. 5-37.

xxxvii Foucault, M. (1979/2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978-1979*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

xxxviii Suissa, J. (2008). Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), pp. 575-590.

xxxix Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: Critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2). pp. 185-202.

xl Ibid. p. 191.

xli Ibid. p. 195.

xlii Sloterdijk. *Critique of cynical reason*. p. 7.

xliiii Véase: Nietzsche, F. (1883/1969). *Thus Spoke Zarathustra*. London: Penguin, p. 52. Aunque esta traducción aparece en: Salomé, L. (1894/2001). *Nietzsche*. Urbana: University of Illinois Press, p. 9.

xliv Nietzsche. *The will to power*. p. 35.

xlv Ibid. p. 32.

xlvi Goddard, R. & Payne, M. (2012). Criticality and the practice-based MA. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), pp. 123-135.

Revista Filosofía (N.º 33) Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.

Enero-diciembre 2024/ ISSN: 1315-3463

El educador cínico

Ansgar Allen

Universidad de Sheffield

T R A D U C C I Ó N

^{xlvii} Knights, B. (1978). *The idea of the clerisy in the nineteenth century*. Cambridge: Cambridge University Press.

^{xlviii} Nietzsche. *The will to power*. p. 14.

^{xlix} *Ibid.* p. 15.

¹ Heidegger, M. (1961/1991). *Nietzsche: Volume III, The will to power as knowledge and as metaphysics*. New York: HarperCollins, pp. 206-7.

ⁱⁱ Mi agradecimiento a la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña por una beca que apoyó la redacción de este artículo, y a Roy Goddard, Nick Peim, Helen Lees, Katherine Ecclestone, Darren Webb, Ian Hardy y Maurizio Toscano, así como a los revisores anónimos.