

Sergio Mateo Castro Piza

Universidad Nacional de Córdoba
smcastrop@unal.edu.co

El “desnivel prometeico” y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral*

**The “Promethean Gap” and the Educational Crisis:
Towards an Education within the Moral Fantasy**

* Quiero dedicar este pequeño texto a mi madre, Liliana Piza Leiva, una mujer de quien solo puedo expresar mi amor infinito. En estos tiempos oscuros, nunca conocí un ejemplo tan claro de lo que Rilke quería expresar en sus poemas cuando se refería a la urgente tarea de los seres humanos de “sentir completamente”. *In memoriam* (1979 - 2021).

Resumen

El presente texto se propone argumentar en favor de una educación en la “fantasía moral”. En primer lugar, se examina la expresión gñtheriana “desnivel prometeico”, mediante la cual se quiere explicar por qué hoy existe una distancia desmesurada entre la capacidad de los seres humanos de hacer cosas y sus capacidades de sentir e imaginar. Luego se aborda, siguiendo algunas de las reflexiones que hace Hannah Arendt en su texto “La crisis de la educación”, la forma como las instituciones educativas modernas han contribuido al desequilibrio desmesurado de dichas capacidades. Finalmente, se busca llamar la atención sobre la decisiva tarea actual de la educación de superar ese desnivel, es decir, de ajustar las capacidades del ser humano de imaginar y sentir —indispensables para sus intentos por comprender el mundo— a las dimensiones de su hacer.





Ilustración 5. *Angélica María Rojas Becerra.* / Collage de una estatua de la Virgen con un niño en sus brazos, un tren y trazos digitales de colores verde, como representación del césped, y azul, como representación de la brisa. Encima de la estatua se posa una corona de varios colores ilustrada digitalmente. El tren, de colores tierra, tiene una textura maderera. El fondo es de color azul pastel

Palabras clave
Desnivel prometeico, Educación, Imaginación, Sentimiento, Técnica.
Keywords
Promethean Gap, Education, Imagination, Feeling, Technique.

Cómo citar este artículo:
MLA: Castro, S. "El 'desnivel prometeico' y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral". *Saga: Revista de estudiantes de filosofía* 40 (2022). 28-35.
APA: Castro, S. (2022). El "desnivel prometeico" y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral. *Saga: Revista de estudiantes de filosofía*, (40), 28-35.
CHICAGO: Sergio Castro. "El 'desnivel prometeico' y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral". *Saga: Revista de estudiantes de filosofía* 40 (2022). 28-35.

Abstract
This text argues in favor of an education in "moral fantasy". First, the g ntherian expression "promethean gap" is examined, in order to explain why there is a disproportionate distance between the capacity of human beings to do things and their capacity to feel and imagine today. Then, following some of the reflections made by Hannah Arendt in her text "The crisis of education", the way in which modern educational institutions have contributed to the disproportionate distance of these capacities is approached. Finally, attention is drawn to the decisive current task of education to overcome this gap, that is, to adjust the capacities of the human being to imagine and feel —indispensable for their attempts to understand the world— to the dimensions of their capacity to do things.

1. Introducción

En la era moderna se ha venido gestando una discrepancia desmedida entre nuestra capacidad de hacer cosas y nuestras capacidades de imaginar y de sentir. Sabemos, gracias a Hannah Arendt, que la educación no ha sido ajena a dicha discrepancia. Sin ir muy lejos, la filósofa alemana llama la atención sobre uno de los supuestos básicos de las teorías modernas de la educación, a saber, “que hay que sustituir el aprender por el hacer y el juego por el trabajo” (1996 195). La causa de estas sustituciones es, en parte, que la intención consciente de la enseñanza, “por cuanto debe procurar siempre el bienestar del niño, ya no tiene que transmitir ‘conocimiento muerto’, sino enseñar una habilidad” (*ibíd.*).¹ Así pues, lo que ha ido emergiendo aceleradamente en los institutos educativos es la preocupación por convertir a los alumnos en agentes productivos, esto es, capaces de hacer cosas correctamente. Ante este aceleramiento, la educación parece dirigir su mirada hacia la especialización, en la que no se busca introducir al joven al mundo como un todo, sino a una parte específica de él. Como resultado, los jóvenes han quedado rezagados al hecho de que la educación los prepara para hacer o producir una determinada actividad que, por su naturaleza técnica, no necesita del conocimiento del mundo como un todo ni, particularmente, de la comprensión de los efectos que dicha actividad conlleva; la educación los prepara, en últimas, para el “arte de producir cosas.”²

Bajo este panorama, la situación de la era moderna y, con ella, de la educación, hace de esta discrepancia

un problema grueso: ¿cuáles son las consecuencias que trae para el mundo el hecho de que la educación procure enseñar en el hacer y no en el comprender? Este es el problema que me propongo resolver aquí. Hoy, más que en ningún otro momento de la historia, nuestra capacidad para hacer cosas ha superado de manera desmedida nuestras capacidades de imaginar y de sentir, indispensables para el ejercicio de la comprensión. El ser humano ha sido capaz de producir un objeto (la bomba nuclear) que destruye el mundo que habita y, sin embargo, no es capaz de comprender las consecuencias de este hecho ni, mucho menos, de sentir algo sobre el mismo. La situación es, entonces, crítica. Y el hecho de que sea así nos deja ante el reto de buscar soluciones. Propongo, en el marco de esta búsqueda, que la educación tenga como objetivo contribuir a equilibrar esta discrepancia y, en ese sentido, a llamar la atención sobre el hecho de que nuestros intentos por comprender son la clave para preguntarnos por las consecuencias de nuestro hacer, para evitar convertirnos en —como ya señalaba Günther Anders— los hijos de Eichmann, aquellos a los que el mundo como un todo les es indiferente y sus vidas se resuelven en la medida en que lleven a cabo sus tareas específicas de la mejor forma posible (*cf.* 2010 61).

En vista de lo anterior, organizaré mi trabajo del siguiente modo: a) haciendo uso de la expresión “desnivel prometeico”, acuñada por Anders, mostraré en qué medida hoy existe una distancia desmesurada entre nuestra capacidad de hacer y nuestras capacidades de sentir e imaginar; b) una vez aclarada esta afirmación, expondré cómo la educación moderna ha contribuido, en una medida importante, al desequilibrio desproporcionado de dichas capacidades; c) finalmente, en un intento por buscar soluciones a este problema, brindaré algunos argumentos en defensa de una educación (la educación en la fantasía moral) que promueva la necesidad de inculcar en los jóvenes el ejercicio de comprensión.

2. El “desnivel prometeico”

En *La obsolescencia del hombre*, Anders señala que los seres humanos tienen varias capacidades: “podemos hacer cosas, podemos imaginar cosas y podemos sentir cosas” (Uribe 2017 211). La relación entre estas capacidades tiende a ser desequilibrada y la razón detrás de este desequilibrio remite a nuestra propia condición natural. Siguiendo a Ángela Uribe, el hecho de que podamos hacer cosas quiere decir que podemos producirlas, como quien fabrica con sus manos una mesa. Hacer cosas supone, también, que podemos actuar sobre otros, como quien fabrica una mesa para hacer un regalo a un ser querido (*cf. ibíd.*). A su vez, los seres humanos también podemos

1 El “conocimiento muerto” es conocimiento del pasado, de la historia del mundo. Se dice que está “muerto” porque, de acuerdo con varias teorías pedagógicas modernas influenciadas por el pragmatismo, es claramente anticuado para las necesidades del mundo actual (*cf.* Arendt 1996 194).

2 Arte en el sentido de destreza o habilidad para producir una cosa.

imaginar cosas. La imaginación, en este contexto, se da en el sentido de que cada ser humano puede anticipar las características de aquello que en el futuro será su producción y, con ello, anticipar las consecuencias de producirla. Así, imaginar comporta ver en la mente la obra terminada, como quien imagina “en su mente” a sus hijos desayunando en la mesa hecha. También podemos sentir emociones relacionadas con lo que hacemos. Como afirma Uribe, el fabricante de la mesa no solo siente satisfacción mientras trabaja, sino también la siente una vez termina su mesa y queda tal como la había imaginado (cf. *ibíd.*). Para el caso de la mesa, la relación entre lo que hacemos, lo que imaginamos y lo que sentimos puede ser fácilmente equilibrada:

Por una parte, el resultado de lo que hizo el fabricante puede ser concebiblemente ajustado y proporcionalmente a aquello que imaginó para su mesa, incluido su uso; y, por otra parte, su sentimiento de satisfacción es adecuado al hecho de que tiene o tendrá ante sí la mesa que imaginaba. (Uribe 2017 212)

Sin embargo, en la historia reciente hemos sido testigos de cómo la relación entre estas capacidades se ha desequilibrado de manera desmesurada. Ya señalaba Anders, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, que los seres humanos ahora pueden planificar y, con ayuda de los medios de aniquilación producidos por ellos (la bomba atómica), llevar a cabo la destrucción de una gran ciudad. Pero imaginarse ese efecto, solo lo pueden hacer de una manera muy deficiente:

Y, sin embargo, lo poco que podemos imaginar, la borrosa imagen de humo, sangre y escombros es siempre demasiado grande si la comparamos con el quantum mínimo de lo que somos capaces de sentir o responsabilizarnos en la idea de una ciudad aniquilada. (Anders 2011 256)

Así, el caso de la bomba atómica supone la apertura a un desequilibrio desmesurado no solo entre nuestra capacidad hacedora y nuestra capacidad de imaginar, sino también, en una medida mucho más grande, entre estas capacidades y nuestra capacidad de sentir. De este modo, Anders sostiene que “el hombre es menor a sí mismo” (*ibíd.*). Lo es, en primer lugar, porque nuestra capacidad de producir objetos desborda tanto aquello que imaginamos como aquello que sentimos; y lo es, también, porque decidimos serlo (cf. *ibíd.*). Como asegura Uribe, decidimos ser, sin más, los hijos de Prometeo. Ello porque decidimos darnos a la tarea de hacer y hacer, si darnos la tregua para tratar —imaginando y sintiendo— de vernos a nosotros mismos en eso que hacemos (cf. 2017 212). En esta medida, somos menores a nosotros mismos porque nuestras capacidades de sentir e imaginar son menores, por mucho, a nuestra capacidad de hacer.

Al respecto, Uribe hace una aclaración que nos permite entender de qué manera los seres humanos han decidido, voluntariamente, ser menores a sí mismos. En *La obsolescencia del hombre*, Anders pone de presente en qué consiste propiamente lo que aquí comentamos sobre la “imaginación”:

La expresión “imaginar” se trata justo de la situación (en cierto modo, antiplatónica), en que los objetos y situaciones realizados preceden al εἶδος [sentido]; es decir, en que están ahí, antes incluso de que se puedan “representar” en su magnitud y consecuencias; de manera que quien se “representa” propiamente se convierte, en el que “va detrás”; pues trata de ir tras lo hecho por él y tras el poder imprevisible —que tiene mediante su propio hacer o ser, pero que le ha superado— para poder estar a la altura de sí mismo. (2011 258)

Imaginar es, entonces, pensar en imágenes de situaciones y cosas reales; es, en otras palabras, hacer que los objetos o las situaciones reales precedan a la idea que uno llega a formarse del objeto o la situación no percibidos pero presentes. Quien imagina busca, en la medida de sus posibilidades, ser guardián de sus ideas, es decir, “ir detrás de ellas” en el sentido de hacer que sus ideas respondan apropiadamente a los objetos reales y a las situaciones concretas que ha evocado para hacerse a ellas (cf. Uribe 2017 214).

De acuerdo con esto último, Uribe asegura que hay, empero, un modo de relacionarse con lo que se hace que es deliberado y que tiene la consecuencia de que el guardián de su idea deja de habitar la escena en la que se pone en marcha el hacer. Este modo de relacionarse tiene que ver con el hecho de que “la agencia de quien hace desaparece mientras hace” (cf. Uribe 2017 215). En términos generales, esta situación se da porque el agente, de acuerdo con lo que hace, provoca voluntariamente una fragmentación en la unidad entre su producir, su imaginar y su sentir (cf. *ibíd.*). Los seres humanos y, en particular, nosotros los seres humanos de la era industrial y postindustrial, solemos hacer de una forma que recuerda el modo de producción en serie, propia de la fabricación de objetos complejos, conocida como taylorismo (cf. Anders 2011 216), es decir, aquella en la cual cada una de las personas que se dan a la tarea de participar en la producción de un bien pierden de vista —en la mayoría de las ocasiones, porque así lo prefiere— la finalidad del bien para el que está trabajando y, por lo tanto, se relaciona únicamente con la parte del objeto que le corresponde en la línea de producción. Quien así hace, pierde de vista no solo el propósito [*telos*] del objeto que fabrica —su uso, una vez que este ha sido

terminado—, sino también el sentido [*eidos*] que para él puede llegar a tener el objeto terminado y en cuya fabricación participa (cf. Uribe 2017 215).

3. La educación en crisis

Consideramos que lo anterior puede llegar a ser pertinente en nuestra comprensión de la manera como la educación moderna se relaciona con la técnica. No cabe duda de que hoy la enseñanza de la técnica³ en los institutos educativos se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de todo gobierno para contribuir a su progreso económico, social, y cultural. En *La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, reunida en París del 17 de octubre al 16 de noviembre de 1989, una de las tareas imperiosas a llevar a cabo por la ONU era “hacer un esfuerzo especial en favor de la formación técnica [...] de las mujeres y los hombres” (Naciones Unidas 1989 Preámbulo). Entre otras razones, esto se debía a la necesidad de los estados de:

[F]ormular políticas, definir estrategias y poner en práctica, en función de sus necesidades y recursos, programas y planes de estudios de enseñanzas técnicas destinados a los jóvenes, en el marco de sus respectivos sistemas educativos, a fin de que puedan adquirir los conocimientos prácticos indispensables para el desarrollo económico y social y para la realización personal y cultural de cada individuo en la sociedad. (*id.* Artículo 1)

La educación, en estos términos, debía procurar la enseñanza de la técnica a los jóvenes si con ello los estados querrían no solo “conseguir los conocimientos prácticos para su desarrollo económico y social”, sino también para la realización personal y cultural de cada individuo. Sin duda alguna, la necesidad que plantea la ONU de formar a mujeres y hombres en la técnica está estrechamente ligada a lo que hoy es el *zeitgeist* del mundo: la tecnificación. Desde la producción de máquinas que permiten que distintas personas en distintos lugares del mundo logren establecer una suerte de contacto (como es el caso de las redes sociales), hasta la creación de objetos sin los cuales el *modus vivendi* de una sociedad pasaría a ser algo “anómalo”, obsoleto y hasta contraproducente (como es el caso de los *phones* [teléfonos]), confirman que educar a los individuos en la técnica se convierte prácticamente en una necesidad. Sería absurdo decir, en este sentido, que la formación en la técnica es algo contra lo que debemos luchar y, por ende, detener. Primero, hace parte de nuestra naturaleza

3 Técnica en el sentido etimológicamente dispuesto, es decir, *techné*, capacidad de hacer o producir.

humana hacer cosas: esa es nuestra condición de *homo faber*; y segundo, el uso concienzudo de la técnica ha permitido combatir hechos apocalípticos como el cambio climático. La urgencia de la ONU por la formación en la técnica se vuelve, entonces, un asunto común, del que la humanidad no puede ser ajena. La tarea de la educación consistiría, así, en contribuir al desarrollo técnico de los países si con él se busca combatir, o por lo menos intentar combatir, algo que parece inevitable: nuestra propia destrucción.

Sin embargo, a la par que la técnica ha permitido hablar de “avances” en los campos económico, social y cultural de un país, también supone, como ya hemos señalado, la apertura a nuestro propio ocaso.⁴ Y el germen de esta apertura tiene lugar, en una medida importante, en la educación. No es casual que en algunos institutos educativos europeos y americanos se haya planteado, ya desde hace un siglo, la posibilidad de sustituir o quitar asignaturas relacionadas con la educación humanística para dar lugar a la enseñanza de la técnica. De hecho, gran parte de las instituciones educativas de corte paradójicamente “progresista” han decidido enfocar el ejercicio de la enseñanza en el mero hacer, restándole importancia a la enseñanza de la historia, la filosofía, la literatura, etc.⁵ Esto es alarmante y, por eso, siguiendo a Arendt, constituye una crisis (cf. 1996 186).

Uno de los presupuestos básicos que llevó a Arendt a pensar que la educación moderna se encuentra en crisis es el hecho de que, precisamente, en ella se ha sustituido el aprender por la técnica (cf. 1996 194).⁶ Entre otras razones, ello se debe a que la educación moderna

4 La técnica es, hoy, un arma de doble filo: en la misma medida en que combate el cambio climático, lo produce. Así, como efecto de la excesiva industrialización, organizaciones como la Unesco (organismo especial de la ONU) reconocen que “el mundo se encuentra en un punto de inflexión, en el que asistimos a un aumento de la degradación ambiental, una intensificación de las consecuencias del cambio climático” (cf. 2015). Ante esta situación, organizaciones como la Unesco han llamado la atención sobre la necesidad de una educación para el desarrollo sostenible, “basada en el entendimiento de que lo que hacemos hoy puede tener implicaciones en la vida de las personas y del planeta en el futuro” (ibid.). Lo curioso de este llamado, no obstante, es que se hace justo cuando la situación ambiental actual ha alcanzado un punto crítico. Y esto, por lo menos para consideración nuestra, está estrechamente relacionado con el hecho de que la formación en la técnica, en comparación con una formación de tipo “humanista”, ha constituido desde hace varias décadas una prioridad para todo gobierno, ya que, como vimos, solo ella satisface las demandas de las nuevas tecnologías, que suponen un “avance” para toda sociedad.

5 Tenemos el caso muy reciente de España, en el que se planteó una reforma para “expulsar a Platón del salón de clases” (Altare y Álvarez 2015). Ello, primero, en aras de fomentar el aprendizaje de otras materias y, segundo a causa (y de forma implícita), de considerar la filosofía como algo obsoleto.

6 Y también ha sustituido el juego por el trabajo. Esta sustitución, estrechamente relacionada con la que analizaremos, pese a que no será objeto de nuestro análisis, también tiene como causa la pérdida de la autoridad.

mantiene la necesidad de encaminar la enseñanza a la enseñanza de una habilidad o de unas habilidades. Así, transformados en entidades vocacionales, Arendt afirma que los jóvenes

[...] tienen en la enseñanza de la conducción de un coche, del uso de una máquina de escribir o, mucho más importante para el arte de vivir, de la forma de relacionarse con los demás [...], bastante más éxito que en la posibilidad de lograr que los estudiantes logren adquirir los fundamentos de un plan de estudios corriente” (*ibid.*).

Lo peligroso de esta forma de enseñanza tiene que ver, en el fondo, con lo que Arendt denomina “la pérdida de la autoridad”. En la medida en que se intenta sustituir el aprender por el hacer, en aras de dejar de transmitir “conocimiento muerto” para enseñar una habilidad, el educador pierde toda autoridad. Aquí, cabe aclarar, no se entiende por autoridad una “autoridad autoritaria”, que se impone a través de la violencia y a la que no han sido ajenos muchos modelos conservadores de educación.⁷ Lo que Arendt quiere manifestar cuando habla de la pérdida de autoridad del educador es que se ha perdido, en la educación, la posibilidad de mostrarles a los jóvenes el mundo, sus transformaciones, contradicciones y cambios, que solo pueden ser presentados por aquella figura que encarna el vínculo entre lo viejo y lo nuevo y que es, por naturaleza, una autoridad que se reconoce voluntariamente como legítima (*cf.* 2009 153). En este sentido, los educadores han perdido, también, su responsabilidad con respecto al mundo.

A nuestro modo de ver, esta pérdida de responsabilidad tiene que ver con la falta, primero, de reconocimiento de un pasado y, segundo, con la indiferencia hacia lo que es el mundo mismo. Dice Arendt:

[L]a educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él [...] también mediante ella decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos a nuestro mundo y librarnos de sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común. (1996 201)

Arrojar a nuestros hijos al mundo “sin más” implica no reconocer la existencia de un pasado. Porque el pasado trae consigo la herencia de lo que ha sido el mundo, creer ingenuamente que este carece de valor porque “el mundo que recibimos de nuestros antecesores es siempre un mundo decadente” (*ibid.*) implica negar

cualquier tipo de responsabilidad, dando lugar a una indiferencia absoluta. Y esta indiferencia no es otra cosa que la incapacidad de tratar, imaginando y sintiendo, de vernos a nosotros mismos como parte de ese mundo. Si en el campo de la educación se decide voluntariamente dejar a los jóvenes rezagados a la mera condición de hacedores, sin transmitirles ese “conocimiento muerto” propio del pasado, que de alguna forma los introduce al mundo y les da la posibilidad de emprender algo nuevo, el resultado es, para ellos, desastroso: no saber qué están haciendo, ni hacia dónde conducen sus acciones. Esto, como vimos, es uno de los efectos que tiene el desequilibrio desproporcionado de nuestras capacidades. Si no tenemos la oportunidad de intentar imaginar el *telos* [fin] de nuestros actos sobre el mundo, ni tampoco de sentir responsabilidad por el mismo, emprender algo nuevo comportará un escenario en que los seres humanos no solo se conviertan en *homines creatores*, es decir, en seres capaces de hacer productos que constituyen un *novum* [algo nuevo] en la naturaleza, sino también uno en el que ellos perderán el *eidos* [sentido] con respecto a esa novedad. Un ejemplo claro de ello es el que ya hemos mencionado con anterioridad, a saber, la bomba atómica, el primer objeto (un *novum* apocalíptico, del que no podemos en absoluto dimensionar sus efectos) capaz de destruir a la humanidad. La necesidad de una vuelta a la autoridad es, entonces, imperiosa: solo a través de ella la tarea de renovar un mundo común nos obliga, antes que nada, a responsabilizarnos de este, incluso si quisiéramos que fuera distinto. El mundo, como afirma Arendt, “siempre será viejo para los nuevos” (1996 203) y, en este sentido, renovarlo implica reconocer lo que ha sido, su historia. Y esta tarea no se puede llevar a cabo si se deja de lado la autoridad del educador sobre sus alumnos, si se reemplaza el aprender por el hacer.

4. La educación en la fantasía moral

La urgencia de la ONU por hacer que la educación se concentre en brindar las condiciones para formar a mujeres y hombres en la enseñanza de la técnica, pese a convertirse en una necesidad del mundo actual, también es, como hemos subrayado, un indicio claro de que hoy la preocupación por equilibrar nuestras capacidades de hacer, imaginar y sentir es, en el ámbito educativo, poca. Se exige mayormente de la educación que amplíe la capacidad hacedora de los estudiantes; en otras palabras, se exige de ella que prepare a los estudiantes para ser individuos productivos, que lleven a cabo tareas al modo de fabricación taylorista. De primera mano, esto puede sonar exagerado, pero en estos tiempos es necesario exagerar si con ello se quiere advertir sobre

7 El conocido óleo de Francisco de Goya, titulado “La letra con sangre entra”, es reflejo de lo que muchas instituciones educativas entendieron por autoridad

nuestra “ceguera del apocalipsis” (cf. Anders 2011) No hay que tener miedo a exagerar el peligro, si con ello se esconde una verdad inevitable: estamos ad portas de un desastroso final. No es casual que, en aras de esta exageración, incluso en el terreno de la música, bandas como *Pink Floyd* acusen a la educación de hacer de los jóvenes simples autómatas, que pierden de vista la finalidad del bien para el que están trabajando y, por lo tanto, se relacionan únicamente con la parte del objeto que les corresponde en la línea de producción.⁸

Sin embargo, este panorama no nos puede dejar ante un fatalismo. La idea de la “crisis” sugiere transformaciones, cambios, planes para mejorar y hasta inversiones. Cuando las crisis aparecen, así mismo aparecen las alternativas para salir de ellas. Y en el caso de la crisis de la educación, esta no es una excepción. Al final de *La obsolescencia del hombre*, Anders propone que la decisiva tarea actual de los seres humanos

[...] consiste en la educación de la fantasía moral, es decir, en el intento de superar el “desnivel”: en ajustar la capacidad y elasticidad de nuestras [capacidades de] imaginar y sentir a las dimensiones de nuestros productos y a la enorme desmesura de lo que podemos causar; por tanto, en asimilar nuestra facultad de imaginar y sentir a nuestro nivel en cuanto hacedores (cf. 2011 261).

Una entera generación, la de quienes tienen ahora cincuenta [años], quedó fascinada cuando Rilke, en sus últimos poemas, en relación con el sentir, habló de lo que el sentir “realiza”. [...] Lo que Rilke había querido decir con eso no tiene absolutamente nada que ver con el hecho aducido por nosotros: que, en cuanto a imaginación y sentimiento, no estamos a la altura de nuestros propios productos; y cuando él se quejaba, lo hacía a causa de otras experiencias (cf. id. 262).

No obstante, la idea que tuvo de “poder sentir” no se había expresado en ninguna otra parte de los escritos de aquella época. Y si dicha generación quedaba emocionada con su vocabulario, era porque, sin examinar la causa, pensaba que, haciendo referencia a un sentir insuficiente, acertaba en señalar un decisivo defecto actual y, con este, también una tarea para un “sentir completamente” (*ibíd.*).⁹

8 “A fin de cuentas, son solo otro ladrillo en la pared / A fin de cuentas, son solo otro ladrillo en la pared” (traducción propia). Así reza una de las estrofas de la canción “Another brick in the Wall”, de Pink Floyd, en la que se alude al hecho, precisamente, de que los estudiantes son una simple parte de toda una línea de producción.

9 “Deja que todo te ocurra/ belleza y terror/ solo continúa/ ningún sentimiento es definitivo”. Se trata de un pequeño fragmento de un poema de El libro de las horas, en el que Rilke señala la importancia de experimentar todos nuestros sentimientos, algo que, para su época, resultaba desconcertante dado el imperio de la razón.

En estos términos, la tarea de la educación en la fantasía moral consiste en hacer que los seres humanos realicen ejercicios de “dilatación moral”, es decir, extensiones de sus capacidades habituales de imaginación y sentimiento, en suma: que hagan ejercicios para trascender la *fija proportio* [proporción] humana de su imaginación y su sentir (*ibíd.*). Al respecto, Anders subraya la curiosa expresión ejercicios [*Exerzitien*], haciendo clara referencia a los religiosos “ejercicios espirituales, en que se trataba de ‘imaginar’ (de ejercitar la imaginación, conmocionándola con descripciones infernales) la vida futura (cielo-infierno) para luego poder actuar de acuerdo con esa ‘pre-visión’ del futuro que cabía esperar” (*ibíd.* 2011; nota al pie). A nuestro modo de ver, estos ejercicios también se pueden llevar a cabo a través de la enseñanza de la literatura y el cine o, en su defecto, del uso de estas artes en la enseñanza. Ello porque tanto una como otra nos ponen siempre en la tarea de intentar imaginarnos y sentirnos en situaciones que reconocemos propiamente como humanas, pero que, dependiendo del caso, no hemos experimentado del todo (la guerra, la cercanía a la muerte, el amor, el miedo, etc.). En últimas, la necesidad de ampliar nuestra imaginación y nuestro sentimiento constituye el intento, en esta era tecnificada, de salvarnos de nosotros mismos.

Con todo, esta tarea de la educación nos deja ante la necesidad, también pérdida, de comprender. Recordemos que, para Arendt, el comprender implica un puente para interpretar la realidad y, aunque esta sea incómoda y oscura, será de vital importancia en el ser humano buscar esa reconciliación que constituye el primer paso para edificar los giros de la historia (cf. 2009). En otras palabras, la comprensión es necesaria para generar y hacer consciencia sobre la cotidianidad y sobre la historia que se cierne sobre nosotros y que, de alguna manera, ha determinado el acontecer de lo que se vive en la actualidad de la sociedad a la cual pertenecemos como individuos (la dictadura de la técnica). Esta consciencia, por permitirnos “ser conscientes del mundo que habitamos y de sus constantes transformaciones”, se consigue si *intentamos* imaginar y sentir tanto como lo que podemos hacer. Y aunque esto suene imposible (dado que hoy, en cualquier momento, solo mediante la presión de un botón nuclear podemos acabar con la humanidad), es algo que debemos, por nuestra responsabilidad con el mundo, intentar.

Bibliografía

- Altare, G., y Álvarez, T.** “Platón, expulsado de clase”. *El país*. Web. 05 octubre 2015. [https://elpais.com/politica/2015/10/02/actualidad/1443800282_346551.html].
- Anders, G.** *La obsolescencia del hombre*. Valencia: Pre-textos, 2011.
- Anders, G.** *Nosotros, los hijos de Eichmann: carta abierta a Klaus Eichmann*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2010.
- Arendt, H.** “La crisis de la educación”. Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península, 1996.
- Arendt, H.** *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Naciones Unidas.** *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 1989, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13059&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado en junio de 2021.
- Rilke, R. M.** *El libro de las horas*. Trad. Federico Bermúdez Cañete. Barcelona: Editorial Lumen, 1999.
- Unesco.** *Objetivo 4 - Educación en la Agenda para el Desarrollo Sostenible Después de 2015*, (2015). [<https://www.un.org/es/chronicle/article/objetivo-4-educacion-en-la-agenda-para-el-desarrollo-sostenible-despues-de-2015>].
- Uribe, A.** “El desnivel prometeico y el lenguaje del perdón”. *Los silencios de la guerra*. Eds. Camila Gamboa y María Victoria Uribe. Bogotá: Universidad del Rosario editorial, 2017. 197-219.
- Waters, R.** “Another brick in the wall”. *The Wall, Pink Floyd*. Londres: Harvest Records, 1979.