

Artículo de investigación

Cómo citar: Maldonado, C. E. (2022).

De las competencias destrezas y habilidades a los gustos, sensaciones y conocimientos. De la educación para el trabajo a la educación para la vida. *PRA*, 22(33),226-245.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.226-245>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 20 julio 2022

Aceptado: 05 agosto 2022

Publicado: 03 octubre 2022

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

De las competencias destrezas y habilidades a los gustos, sensaciones y conocimientos.

De la educación para el trabajo a la educación para la vida

From competences, skills and abilities to tastes, sensations and knowledge.

From education for work to education for life

De competências, aptidões e capacidades a gostos, sensações e conhecimentos.

Desde a educação para o trabalho até à educação para a vida.

Resumen

Este artículo sostiene que la educación centrada en torno a las competencias, destrezas y habilidades (CDH) no sabe para nada de la vida y, por el contrario, define todo el sistema de educación con relación al trabajo. Un sistema de educación centrado en CDH solo forma trabajadores, empleados. Si queremos un sistema de educación que afirme, exalte, posibilite y gratifique a la vida en general, es necesario superar todo el lenguaje, las implicaciones y consecuencias alrededor de las CDH. Contra las CDH, este trabajo formula la necesidad y el sentido a cerca de los gustos, sensaciones y conocimientos (GSC). Un giro radical, se podría decir. Por lo tanto, el trabajo acá plasmado aporta diversos argumentos en favor de los GSC, los cuales comportan una transformación

Carlos Eduardo Maldonado

Profesor titular
Facultad de Medicina
Universidad El Bosque
maldonadocarlos@unbosque.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>
Colombia



radical del sistema de educación. Concluyendo que, mientras la educación normal está orientada al trabajo, una educación para la vida conlleva a centrar el proceso del aprendizaje en el cuidado de la vida, en sentido muy amplio.

Palabras clave: aprendizaje significativo, cuidado de la vida, economía y educación, educación y trabajo, educación para la vida, naturaleza.

Abstract

This paper claims that any education system centered around competence, skills and abilities (CSA) does not know about life; quite on the contrary, it is an education system entirely defined by working (jobs, labour). It becomes compulsory to overcome the whole language, implications and consequences of CSA if we want an education system, that affirms, exalts, makes life possible and reckons life in general. Over against CSA this paper argues for the need and meaning of taste, sensations, and knowledge (TSK). A radical shift, as it can be clearly seen. Therefore, the work presented here provides several arguments in favor of TSK, all of which entail a radical transformation of the entire education system. It concludes that while normal education is oriented toward working, an education grounded on life entails focusing that the process of learning on the care of life, in a very broad sense.

Keywords: caring for life, economics and education, education and work, education toward life, meaningful learning, nature.

Resumo

Este artigo argumenta que a educação centrada nas competências, aptidões e capacidades (CDH) não sabe nada sobre a vida e, pelo contrário, define todo o sistema educativo em torno do trabalho. Um sistema de ensino centrado no CDH apenas forma trabalhadores, empregados. Se queremos um sistema educativo que afirma, exalta, permite e gratifica a vida em geral, é necessário ultrapassar toda a linguagem e as implicações e consequências em torno (CDH). Contra (HRC) este trabalho formula a necessidade e o significado de: gostos, sensações e conhecimentos (GSC). Uma viragem radical. São apresentados vários argumentos a favor de (GSC), todos os quais implicam uma transformação radical do sistema educativo. Enquanto a educação normal é orientada para o trabalho, uma educação para a vida implica concentrar o processo de aprendizagem no cuidado pela vida num sentido lato.

Palavras Chave: Educação e trabalho; educação para a vida; aprendizagem significativa; cuidados com a vida; natureza; economia e educação.

Introducción

De manera tradicional, específicamente a partir de la Modernidad, la educación ha estado diseñada de cara al trabajo. La bibliografía al respecto es amplia (*cfr.*, por ejemplo, Corica *et al.*, 2018; Casas Moreno, 2017; Díaz Domínguez y Alemán, 2008; Mora, 2011)¹. El discurso, y práctica, en torno a las competencias, destrezas y habilidades (CDH) es tanto un sistema de evaluación y desempeño por parte de los estudiantes como el objetivo final de la educación, independientemente de aspectos algo más técnicos como la consideración del PEI —Proyecto Educativo Institucional, o el nombre equivalente en cualquier otro país—, la propuesta curricular, el modelo pedagógico, la reforma curricular y cualesquiera otros aspectos próximos y semejantes.

Es verdaderamente sospechoso que exactamente el mismo discurso y práctica se canalice y aplique en países tan distintos como México, Nicaragua, Colombia, Perú, Chile y Argentina, por ejemplo. La comunidad de temas, ejes, problemas, discursos y ejercicios de implementación ponen al descubierto que, originados en algún lugar, se trata de una misma estrategia política que se aplica indistintamente, con carácter de universalidad. No es, sin embargo, sobre este aspecto que me quisiera concentrar aquí.

Este artículo argumenta que toda la preocupación alrededor de las competencias, destrezas y habilidades constituye, por decirlo menos, una ingeniería social que no es otra cosa que una apología indirecta al capitalismo. Por capitalismo, se entiende acá como una estructura mental productivista y extractivista en la que el trabajo es el fundamento de la vida, personal y social; mejor aún, el sentido mismo de la existencia. Dicho sin más, el capitalismo consiste en las relaciones capital-trabajo, de acuerdo con las cuales este se define como negación y en oposición al capital; el trabajo aparece como un medio para la verdadera finalidad que es el crecimiento y el desarrollo de la economía. Justamente: crecimiento, producción, consumo. Un sistema educativo con estas características es totalmente inhumano, ya que convierte a los seres humanos como la visión

.....
1 Igualmente, el lector puede consultar y confrontar esta bibliografía con las páginas web referenciadas en la sección de “Páginas web consultadas”, al final del artículo.

que se tiene de la naturaleza: un recurso para el desarrollo de la economía —recursos naturales o humanos—, con el fin que se pueda desplegar un sistema social, jurídico, económico y político que nada se sabe por fuera del trabajo.

Contra esta perspectiva, este artículo plantea la necesidad de transformar de raíz las comprensiones —cualesquiera que sean— en torno a las competencias, las destrezas y las habilidades para convertirlas en: gustos, sensaciones y conocimientos (GSC). Para tal fin, se aportan las justificaciones y los argumentos al respecto en las páginas siguientes. De esta suerte, la tesis central de este artículo es que debe ser posible transformar el sistema educativo, que se define por el trabajo, por un sistema educativo por y para la vida. Dicho brevemente, el problema que define este texto es el de la antítesis: trabajo-vida.

La primera sección pone al descubierto las trampas del lenguaje fundado en CDH. Esta sección sostiene que un lenguaje centrado en de CDH es una apología de un sistema que niega la vida y la desplaza a lugares secundarios; algo totalmente inadmisibles desde cualquier punto de vista. La segunda sección presenta los argumentos que sostienen la posibilidad de desplazar, radicalmente, las CDH en favor de los gustos, las sensaciones y los conocimientos. La tercera sección formula la idea de una educación para la vida, en contraste con una educación orientada y justificada por el trabajo. Para finalizar el artículo, se extraen algunas conclusiones sobre este análisis.

La trampa del lenguaje de las destrezas, competencias y habilidades

El lenguaje normal de la educación —y con él, toda la institucionalidad y funcionamiento del sistema educativo actual— es una apología indirecta al capitalismo; es decir, al sistema de trabajo y de vida definidos enteramente por el trabajo, de tal manera que el sistema de educación, sus objetivos, modos y ambientes convierten a los estudiantes o aprendientes en máquinas laborales. En verdad, la gente vive para trabajar, y vivir para el trabajo no es una vida; no es saber vivir. Asistimos, literalmente, a una transvaloración de todos los valores (*Umwertung aller Werte*); esto es, puntualmente, una inversión de todos los valores, de acuerdo con Nietzsche (2011), el cual es uno de los mecanismos del nihilismo.

La apología indirecta al capitalismo es en realidad una apología directa al nihilismo.

Lo que debía ser fin —la vida—, se ha convertido en medio; y lo que debía ser medio —el trabajo—, terminó convirtiéndose en un fin. Es como si no hubiera vida, ni por fuera del sistema de trabajo ni antes ni después suyo. Una total patología en cualquier acepción y plano.

Las palabras contienen y afirman a la vez contextos, dimensiones, cosmovisiones e intereses, por decir lo menos. Este artículo argumenta que, explícita o tácitamente, las competencias, destrezas y habilidades constituyen una apología indirecta al capitalismo, incluso, tomando en sentido amplio, cualesquiera de las variaciones que se quiera hacer del término (Romero, 2008). En este texto, por “capitalismo” quiero afirmar una estructura mental y una forma de vida determinante, marcadas por el productivismo y extractivismo. Dicho de manera directa, y sin ambages, se trata de la idea según la cual la vida consiste en trabajar, ya que, por fuera del sistema laboral, la existencia no es posible. Todo el sentido de la existencia —tanto social como individual— encuentra en el sistema de trabajo la *conditio sine qua non* para la felicidad, la realización humana, el desarrollo humano, incluso el bienestar y la calidad de vida. Como se aprecia sin dificultad, hay una muy sutil trampa en ello.

Ahora bien, no importa si las competencias están destinadas hacia los aprendientes, como es usualmente el caso, o bien, hacia los maestros y profesores (Jaramillo Urrutia y Bustos Sierra, 2006), puesto que el problema permanece igual.

Las CDH afirman la existencia de un mundo centrado en las metas, los objetivos, los resultados, los planes, los cumplimientos, las tareas, la asignación de responsabilidades, el costo-beneficio, la eficiencia, la eficacia, el crecimiento y la productividad. Todos son rasgos esenciales del capitalismo; si se quiere, del neoliberalismo. Estos, *mutatis mutandis*, fueron exactamente los aspectos centrales de la modernidad, hasta la fecha, destacados por M. Weber (2012). La educación es sencillamente un sucedáneo para todo el sistema de trabajo; mejor aún, la educación no es otra cosa que una larga preparación, desde el jardín infantil, pasando por todos los niveles, hasta los títulos universitarios, de pre y postgrado,

para formar trabajadores, punto. La educación puede y debe ser vista como una larga transición —que abarca alrededor de entre dieciocho y veinticinco años en promedio— para la preparación y formación de gente con mentalidad de empleados; a lo sumo, lo cual es un auténtico eufemismo, con mentalidad de emprendedores, que es la otra cara del mismo problema. El resto de la existencia de un ser humano normal es el proceso mediante el cual sistémica y sistemáticamente es convertido en mediocre (Ingenieros, 2016), dado que su existencia se reduce a su vida laboral y todos sus alcances, posibilidades y dimensiones; una vida laboral alrededor de la cual se define, por lo demás, su historial crediticio, que es el término eufemístico en el que se condensa la determinación de la calidad de vida, para el sistema y la institucionalidad. El perfecto Uróboros².

Sin ánimo de definiciones, los siguientes son los rasgos y contornos de las competencias, las destrezas y las habilidades, en un sentido amplio, pero desprevenido:

- a) **Competencias:** designa originariamente la lucha, el combate, la derrota de la otra parte, el egoísmo; ocasionalmente, el sentido de equipo.
- b) **Destrezas:** ser diestros significa ser ágiles, específicamente en movimientos (= desempeño). La rapidez es propia de la destreza. Pues bien, la rapidez caracteriza a un mundo productivista, extractivista y consumista. Al mejor estilo de Hollywood, se trata del: “vive rápido y muere joven”³.
- c) **Habilidades:** originariamente, se remonta al *homo habilis*, aquel espécimen humano anterior al *homo sapiens*, pero próximo al *homo ergaster*, y designa sencillamente aquel tipo de existencia que hace cosas, aunque no entiende muy bien qué hace y no a dónde va con lo que hace. Alude a una clase de ser humano inserto en el presente con desconocimiento del futuro. La afirmación del total funcionalismo.

.....

2 En la mitología griega el Uroboros hace referencia a la serpiente que se come su propia cola —aunque en la mitología china bien puede ser un dragón—. La idea sencillamente es la de la circularidad, el comienzo que coincide con el final, en fin, el ciclo eterno de las cosas, del cual no es posible salir nunca.

3 Por decir lo menos, la idea de “destrezas” se encuentra en las antípodas de la formación en capacidades que tanto ha destacado Martha Nussbaum (2012).

Los tres rasgos se pueden condensar en una sola palabra: el sistema de educación busca que los niños y jóvenes sean *funcionales*. Ser funcionales significa, exactamente, existir como un mecanismo o sistema de trabajo, punto. Solo que eso no es vida. Todo parece indicar que los maestros, los profesores, los colegios, las universidades y las propias familias no lo saben; lo cual, por decir lo menos, se aprecia a través del lenguaje que emplean. Algo serio y delicado sucede allí.

Formar personas funcionales significa precisamente reducir la existencia entera a la capacidad de hacer cosas. Digámoslo de manera fuerte: no se trata, en absoluto, de sentir y menos de comprender o de pensar las cosas. Al fin y al cabo, el sistema de trabajo no necesita personas pensantes, solo funcionales; esto es, obedientes y sumisas. Al fin y al cabo, en eso consiste la pirámide tan conocida y subrayada en ámbitos como la administración, la ingeniería industrial, las finanzas, los negocios, e incluso, la ciencia política, a saber: en la base están los trabajadores, a quienes se les pide sentido de pertenencia. En el nivel intermedio se encuentran los gerentes, que toman decisiones puntuales que no contravienen la escala siguiente; en el nivel superior están los tomadores de decisiones (una expresión horrorosa, aunque franca). Pues bien, el sistema educativo asume tácita y acriticamente una estructura semejante. Y por eso habla de desempeños, sistemas de apoyo, tareas, responsabilidad, disciplina, sentido de compromiso, evaluaciones periódicas, manual de convivencia —que en los ámbitos laborales es asumido como el “manual de funciones”—, y la importancia y necesidad de la enseñanza, notablemente.

Quiero afirmar que es verdaderamente violento asumir que las decisiones se toman en unos espacios y niveles a los que la gran base de la sociedad no tiene alcance y que debe sencillamente cumplir, para lo cual, desde luego, existen evaluaciones recurrentes. La expresión misma de CEO (*Chief Executive Officer*), que es el nombre para los “tomadores de decisión”, designa la instancia en la que se ejecutan las decisiones y acciones que, justamente, son llamadas estratégicas. Pues bien, la gran masa de estudiantes serán trabajadores, y no serán por consiguiente “tomadores de decisión”. Un delicado tema político emerge inmediatamente ante la mirada sensible.

Existen, por tanto, espacios, lenguajes —esto es semánticas—, comportamientos, sistemas, escalas, planos, contenidos, medios y modos perfectamente distintos y delimitados, en cada

uno de los tres niveles mencionados. La educación tiene una importancia estratégica, desde cualquier punto de vista que se mire. En el más directo e inmediato, se trata de la estrategia consistente en formar gente competente, diestra y hábil, esto es, funcional; *ditto*.

Es absolutamente necesario que la comunidad educativa piense el lenguaje que usa; no simplemente utilizarlo. De lo contrario, son sencillamente hablados por instancias, poderes, estructuras y sistemas que no les pertenecen y de las que son ajenos. Hay incluso quienes hablan de nuevas competencias, o de nuevos enfoques sobre las competencias (Franco Mariscal, 2015; Torres Mesías *et al.*, 2013); pero no cuestionan, no reflexionan para nada el *hecho*, el *dato* mismo de las competencias; algo que va sencillamente de suyo; cuando la verdad es que en la vida nada puede ir de suyo, nada puede ser dado como evidente o como dado (*taken for granted*). En esto consiste precisamente la capacidad reflexiva y, por tanto, crítica que la educación, entre otras instancias de la sociedad, debe formar y desarrollar.

Un sistema educativo que se funda —por lo menos tácitamente—, que vehicula —de manera expresa— y que convierte en normal —lo que de lejos está de serlo— las CDH, se convierte en un sistema violento, por lo menos, por omisión. Más exactamente, forma esclavos, clientes o zombies —tres expresiones equivalentes— (Mbembe, 2019). En cualquier caso, lo que no forma es sujetos libres y críticos. Se trata de la violencia de la disciplinarización (Foucault, 2012), la escolarización (Illich, 2020) y la institucionalización de la vida (Douglas, 1996) de individuos, comunidades y de la sociedad entera. Tres modos de designar un solo y mismo plano, a saber: la estructura mental y existencial que es el capitalismo, en el sentido mencionado.

En todo caso, la verdad es que la comunidad de profesores y estudiantes asume lenguajes como verdades evidentes, usan términos y conceptos como si tal fuese verdad, cuando lo cierto es que en la base del proceso educativo se centra exactamente en pensar el mundo como pensar al lenguaje mismo (Fox Keller, 2000). Las semánticas jamás pueden ser dadas como evidentes, pues lo cierto es que hacemos cosas con palabras (Austin, 1982) y muchas veces las cosas terminan siendo las palabras mismas. Sin embargo, es evidente que el mundo laboral no necesita que se piensen las palabras —mucho menos las acciones, ni nada—; las palabras son

dadas como hechos y los hechos son siempre cubiertos con palabras. Un sistema verdaderamente enfermizo, como cabe observarlo (pues se pierde el sentido mismo de la realidad; aquí, quiero decirlo, de la vida misma). Las palabras pasan a ocupar el primer plano, y cualquier dimensión vivencial o existencial es subsidiaria de aquellas. Sencillamente, se vive con base en órdenes, en códigos y normas (Dixon, 2001; Hoffman, 2014).

Gustos, sensaciones y conocimientos

En el marco de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, la educación no debe (= no puede) centrarse ya en contenidos. Al fin y al cabo, los contenidos están, todos, disponibles en internet. No en vano, las más prestigiosas universidades en el mundo cuelgan en la web los programas y currículos de los cursos y seminarios, de distinto nivel, para acceso de todos. El mensaje de un comportamiento semejante es algo así como: “¿quieren ustedes los contenidos, temas, bibliografías y demás de tal o cual curso? Aquí los tienen”. La diferencia radica en el profesor: “Solo que nosotros tenemos al profesor que maneja ese programa y currículo; y ustedes no”. Esta es la clave definitiva. Un matiz de lo anterior son los *mooc* (*massive open online course*), amplia y masivamente existentes en la web.

Pues bien, la educación consiste, muy por el contrario, en avivar las raíces biológicas del conocimiento antes que en concentrarse en los contenidos cognitivos. La educación debe poder enamorar, entusiasmar, apasionar; dicho, en una palabra: el estudiante debe poder despertar el *gusto* de aprender.

En efecto, Maturana y Varela escriben en 1980 un texto fundamental (1990), en el que, por primera vez, se pone en evidencia que el *conocimiento* y la *vida son una sola y misma cosa*, que lo más importante y grande que hace cualquier sistema vivo es, al mismo tiempo, lo más peligroso y arriesgado: conocer; esto es, aprender y explorar, al cabo. De esta suerte, sin ninguna clase de reduccionismo, las raíces del conocimiento se encuentran en la biología, no en aquello que educadores, psicólogos y filósofos erróneamente identificaron como: el entendimiento, la razón, la conciencia, el alma, o como se lo quiera denominar. Posteriormente, otros autores prosiguieron esta idea y la desarrollaron (Goodwin, 1998;

Goodwin & Solé, 2000; Kauffman, 2016). Sin reduccionismos, la remisión a la biología es tanto el anclaje del conocimiento en el cuerpo como en la misma naturaleza.

Aprender es un asunto de gustos, sentimientos o sensaciones y conocimiento, esto es, alegría. En verdad, el rasgo común a gustos, sensaciones y conocimientos (GSC) estiba en el hecho de que los tres toman sus raíces en el cuerpo, y no simplemente en el cerebro. Exactamente en este sentido, cabe distinguirlas de las emociones, las cuales son, siempre, todas, fenómenos del sistema encefálico. Los gustos no son nunca reflexivos o conscientes; coinciden con las sensaciones y los sentimientos en cuanto que se originan en, y se alimentan de, pulsiones corporales; sin más, de procesos tanto homeostásicos como metabólicos (Damasio, 2018).

Dicho sin más, el conocimiento genera alegría. Aristóteles sostenía que produce placer a los sentidos —*aistheseon agapeseon*, dice en la *Metafísica* (Aristóteles, 2012, v. 980a)—. Y es por ello que, de acuerdo con el Estagirita, todos los seres humanos buscan conocer: por la fruición que produce. Dicho sin más, conocer (= aprender) es un acto de fruición, y un avivamiento del sentido y el gusto por la vida. Todo el discurso y práctica de las CDH no sabe absolutamente nada al respecto. Las CDH son, al cabo, adoctrinantes, conductistas.

El buen profesor no enseña contenidos; al fin y al cabo, los contenidos están “allí afuera”: en las bibliotecas, en las bases de datos, en internet, en los libros, por ejemplo. Mucho mejor, el buen profesor enamora, cautiva, seduce, genera entusiasmos, justamente, produce gusto por el conocimiento, por el descubrimiento; en fin, por el aprendizaje. Todo lo demás es simple y llanamente adoctrinamiento. Desde luego, que aprender contenidos es importante. Pero lo verdaderamente significativo estriba en la capacidad de aprendizaje —léase: de autoaprendizaje—. Es el aprendizaje por sí mismo lo que permite al mismo tiempo neurogénesis —la creación y regeneración de neuronas— y neuroplasticidad —sinapsis flexibles que permiten aprendizaje y creatividad— (Sapolsky, 2018).

En definitiva, en la vida, no nos enfrentaremos con ecuaciones cuadráticas, o con problemas de química orgánica, o acaso con problema de trigonometría; saber quién descubrió América o conocer los avatares de la literatura francesa del siglo XIX, por ejemplo, no habrán de ser verdaderamente determinantes

en el curso de la vida. Por el contrario, la gran mayoría de los problemas con los que el joven, el adulto y el anciano se enfrentarán serán problemas económicos, sociales, políticos, de convivencia, afectivos y sentimentales, notablemente. Pues bien, es exactamente con o gracias a los *problemas* —no los contenidos—, como la neurogénesis, tanto como la neuroplasticidad, tiene efectivamente lugar. El aprendizaje y la capacidad de abordar y resolver problemas serán determinantes lo cual requerirá, al mismo tiempo, la generación de nuevas neuronas, tanto como la flexibilidad en las conexiones entre ellas. Manifiestamente, el énfasis en los contenidos forma gente dócil y, al cabo, incapaces. Como se aprecia, los contenidos de la educación, en cualquier nivel, importantes son, y simplemente son sucedáneos de la vida misma.

Dicho sin más, ni más, se trata de aprender (= educación) para la vida, y no para algunos momentos o contenidos particulares y episódicos.

Una observación puntual se impone. En inglés y en alemán, notablemente, existe una sola palabra para designar lo que, por ejemplo, en español aparece como distinto o separado, a saber: las sensaciones y los sentimientos. En inglés se trata de la palabra: *feelings*; y en alemán: *empfindung*. Pues bien, las sensaciones y los sentimientos se originan en el sistema entérico, que es, anatómica, fisiológica y termodinámicamente, el primer cerebro que se forma en un ser humano (Maldonado, 2020). (El sistema encefálico es el segundo cerebro que se forma en la ontogenia de los seres humanos. Este proceso de ontogenia se desarrolla a partir de gastrulación y de neurilación, en el proceso morfogénico).

Existen, como se aprecia sin dificultad, una fuerte imbricación entre gustos, sensaciones y sentimientos y conocimiento. El rasgo común que los unifica es su anclaje en y su remisión al cuerpo. El hecho fundamental radica en que, mientras que la mente o la percepción a veces nos engañan, el cuerpo jamás miente (Miller, 2005). El cuerpo es, para cada quien, la expresión más directa e inmediata de la naturaleza.

Ahora bien, mientras que, como es el caso efectivamente, las CDH pueden medirse cuantitativamente, debe ser explícito que los GSC no pueden serlo, para desdicha de un mundo de ingeniería social. La sociedad y, dicho genéricamente, la escuela debe poder perder el temor a no-cuantificar. Al fin y al cabo,

las cosas más importantes en la vida no son jamás cuantificables. Antes bien, son el objeto de intensidades, experiencias, sentimientos, tribulaciones (Musil, 2002), por ejemplo. El sistema educativo, los modelos pedagógicos y demás deben poder saber al respecto y trabajar con ellos, no simple y llanamente como “sistemas de apoyo” (léase, para el aprendizaje funcional, de éxitos y resultados, que constituye la verdadera finalidad).

Saber de vida no es otra cosa que desplazar todo el mundo de la educación, de su finalidad orientada al trabajo, hacia la sensación de placer y gusto que es el conocimiento; fuente de alegría y de disfrute. Pues bien, es exactamente en este sentido que la educación sabe de vida y consiste, simple y llanamente, en exaltar, gratificar, planificar la vida misma. Que es voluntad de afirmación y de disfrute de sí misma. Nadie puede saber de la vida si no sabe de la alegría de vivir (*la joie de vivre*).

Educación para la vida

Vivir para trabajar no es vida. He aquí una afirmación contraintuitiva, particularmente en el marco de un sistema enteramente dominado por una economía del trabajo y el capital. La verdad es que, *ceteris paribus*, la gente se muere yendo a trabajar, se muere en el trabajo o se muere después del trabajo. Un sistema perverso, donde se hayan. Vivir para trabajar no es vivir bien, ni tampoco saber vivir. Contra el mundo centrado y definido enteramente por el sistema laboral, este artículo destaca que, efectivamente, hay vida por fuera del trabajo. Más exacta y radicalmente, la vida se contrapone al trabajo. Aquella es la finalidad; este el medio o instrumento. No pueden ser reducidos el uno al otro, y ni siquiera comparados. En otras palabras, se argumenta aquí que, el trabajo es tan solo un medio, un instrumento, una herramienta, para que la vida se haga posible; no una finalidad por sí mismo.

Desplazar al trabajo al lugar que le corresponde —en el *backstage*, si cabe—, equivale a rescatar todo lo que el trabajo oculta y no permite. En primer lugar, el ocio —*scholé*, en griego; *freizeit*, en alemán que, literalmente, es mucho más que el tiempo libre—. En otras palabras, contra el mundo laboral —esencialmente, eficientista, productivista, eficaz y de costo-beneficio—, se trata de destacar la importancia de lo inútil (Ordine, 2015). De esta suerte, ocio e inutilidad emergen como la primera expresión del vivir bien y el saber vivir.

El capitalismo consiste en la creencia de que todo tiene una función y una utilidad, y que no puede haber nada que no sea útil para algo. Como se aprecia, el capitalismo, mucho más que un sistema económico, es una estructura mental. En otras palabras, por decir lo menos, la semántica del capitalismo incluye el utilitarismo, el funcionalismo, el pragmatismo y la totalidad de la vida humana, tanto como la naturaleza son entendidos y explicados en términos de funciones de utilidad, maximización, objetivos y metas, resultados y productos; en fin, tareas y responsabilidades. La verdad es que todo el sistema de educación normal, esto es, institucionalizado, no es otra cosa que una herramienta al servicio del sistema laboral. Y en su trasfondo, una herramienta al servicio del capital: productividad, ganancia, rédito, *first best*, *second best*, estrategia, metodología y demás.

La vida es un fenómeno o un sistema esencialmente contrainuitivo. Nadie ha visto, literal, esto es, empíricamente, la vida de nadie: ni la de sus padres ni las de sus hijos, sus hermanos o sus amigos. A la vida nos la imaginamos, la soñamos, la intuimos, la deseamos, pero jamás es el objeto de una percepción en el sentido natural de la palabra. Como se aprecia, se trata de la antípoda de cualquier tipo de empirismo, realismo ingenuo o materialismo en sentido primero. Es una característica cultural de un nuevo periodo en la historia de la familia humana que buena parte de las cosas de las cuales hoy hablamos y por las que nos preocupamos, no se fundan en el primado de la percepción natural o de los sentidos; por ejemplo, naturaleza, vida, confianza, amor, amistad, solidaridad, compasión, información, mente, entrelazamiento cuántico, no-localidad y muchos más.

Como se sigue de lo anterior, una educación para la vida se sitúa en la orilla contraria a cualquier aproximación o experiencia del mundo, y la naturaleza en términos de resultados, objetivos, logros, definitivamente cualquier tipo de cuantificación concluyente o conclusiva; en fin, eficiencia y eficacia, en cualquier acepción de la palabra.

Una educación para la vida sabe, por el contrario, de indefinición e indeterminación, de inacabamiento y de procesos, de errancia y de libertad, en fin, de incertidumbre y ausencia de una forma definitiva. La complejidad de la existencia radica en el reconocimiento expreso de que no hay una única forma de vida

que sea superior o mejor a todas las demás, y ciertamente no a *priori*. La vida consiste en un horizonte, esencialmente abierto e indeterminado de posibilidades, y, mucho mejor, en un muy complejo entramado de interdependencias, codependencias y entrelazamientos (Capra & Luisi, 2016).

En la vida no son siempre los contenidos de lo que sabemos o conocemos, lo que es importante; sino la capacidad de improvisar, de resolver problemas, de imaginar espacios, escenarios, movimientos y acciones. Y todo ello apunta exactamente al *aprendizaje, mucho más y mucho mejor que a la educación*. Subrayemos esto: una cosa es la educación y otra, muy distinta, es el aprendizaje. La educación es simple y llanamente el medio o el instrumento para el aprendizaje. Se puede ser educado en la vida y, sin embargo, ser un mal ser humano, fracasar o no aprender cuando se debe, y ciertamente no ser capaces de adaptación.

En una palabra, una educación para la vida es educación como aprendizaje, todo lo contrario a institucionalización, escolarización y adoctrinamiento, tres facetas de un solo y mismo fenómeno. Y en el aprendizaje, la clave estriba, sin lugar a dudas, al autoaprendizaje.

Subrayemos este tema: una educación para la vida es coaprendizaje y autoaprendizaje. Lo cual arroja luces evidentes, sin que sea —por lo demás— el tema más importante de todos, en los aspectos relativos a la evaluación en el sistema educativo. Pues entonces, concomitantemente, cabe hablar de autoevaluación, coevaluación e interevaluación. Las antípodas de cualquier sistema de evaluación, el cual es distintivamente externalista, vertical y normativo, explícita o tácitamente.

La *conditio sine qua non* para la vida, esto es, para una vida bien vivida y para saber vivir, consiste en la continua e incesante capacidad de aprender. Más exactamente, el aprendizaje es la condición para la adaptación. No son equivalentes ni paralelas.

Radicalizando, si con Maturana y Varela, con Goodwin, Solé y Kauffman, por ejemplo, vivir y conocer son una sola y misma cosa; en realidad la vida es un proceso de aprendizaje, en consecuencia, esencialmente abierto, inacabado, en permanente proceso de indeterminación. En otras palabras, la educación consiste en una preparación para el desarrollo del aprendizaje,

que marca siempre a la vida; y, por tanto, no se trata, en absoluto, de un fenómeno o proceso eminente o distintivamente reflexivo o cognitivo; sino experiencial. Esto quiere decir que aprendemos de muchas maneras y no una sola, y no principalmente por vía cognitiva o reflexiva. El cuerpo aprende y todas las memorias de la existencia se sedimentan en el cuerpo, y se expresan en él. Nadie aprende bien si en el proceso de aprendizaje el cuerpo mismo no expresa, exhibe o experiencia el aprendizaje realizado. Lo cual es bastante más y muy diferente a la inteligencia o, à la limite, si se quiere, a la erudición.

Conclusiones

Es absolutamente imperativo rescatar la vida, saber de vida, situar a la vida por encima de todas las cosas. Esta es una exigencia, al mismo tiempo, ética y epistemológica. No puede ser posible que, por importante que sea, el sistema de trabajo se sitúe por encima del valor de la existencia, de su gratuidad, de su sentido y significado.

En contraste con los ritmos acelerados de un mundo centrado en eficiencia y eficacia, vale la pena mostrar algunos de los ejes que se le contraponen: *slow food* —comida preparada lentamente y que se consume también de manera lenta—, *slow thinking* —pensar de manera pausada, sin precipitaciones, dándose el lujo de repasar las cosas, dos, tres veces, las veces que sea necesario, antes de actuar o de tomar una decisión (Kahneman, 2012)—; *slow science* —contra el *publish or perish*, y el afán por publicar, figurar, ganar puntos, pesos y escalafones (hay miles de científicos que publican un artículo cada cinco días; una tendencia que viene en aumento en los últimos años: Iodinnis *et al.*, 2018), todo lo cual no es otra cosa que una apología indirecta a un régimen productivista que nada bien le hace a la naturaleza—, se trata de tomar a la ciencia y la actividad investigativa como fruición, rescatando justamente más el *conocimiento* que el *producto* de la investigación; finalmente, la educación lenta (*slow education*), que destaca no el aprender rápido y bien, sino el aprender bien, la unidad de base del aprendizaje son los estudiantes, no el sistema de mercado. Consiguientemente, los ritmos del aprendizaje están marcados: uno, por cada estudiante; dos, por cada grupo, y no por los afanes mercantiles de cosas como: pruebas saber once, pruebas de Pisa, logros, proyectos

y muchas otras más impuestas, abierta o implícitamente, sobre colegios, universidades, estudiantes y familias.

Pues bien, exactamente en este sentido cabe resaltar el significado del *gusto* por el conocimiento, las *sensaciones* y *sentimientos* de gozo del aprendizaje, y consecuentemente, el valor del conocimiento como el valor de la vida misma. Y siempre, el goce o la alegría por el conocimiento.

Nada en educación puede ir de suyo. Comenzando por el lenguaje, y siguiendo con las prácticas, terminando con las formas de organización. Este texto ha argumentado en el sentido de que lo verdaderamente fundamental en educación es el conocimiento, el reconocimiento, la exaltación, el posibilitamiento, la gratificación, en fin, la dignificación de la vida misma. Todo lo demás es subsidiario; epifenoménico, al cabo.

En su forma básica, la vida es un sistema sintiente, mucho más que pensante. Los sentimientos y las sensaciones constituyen, de entrada, una forma de conocimiento. Ya a partir de la escala básica de las bacterias, estas se comunican entre sí y conocen el entorno con base en el *quorum sensing*. El primer cerebro en el caso de los seres humanos es el sistema entérico, lo cual significa que debemos poder confiar en nuestras intuiciones, sensaciones, sentimientos, y no ya única ni fundamentalmente en nuestros contenidos cognitivos; epistemológicas, digamos. La mente y la percepción se equivocan a veces, y en muchas ocasiones son el objeto de engaños deliberados. La educación, sugiere este trabajo, debe poder enamorar a los aprendientes del proceso cognitivo, del proceso de aprendizaje, a fin de que, mañana o pasado mañana, los jóvenes y los adultos puedan aprender por sí mismos (pues el maestro, el padre, el tutor, o quien sea, no estará presente, necesariamente).

Despertar entusiasmos, enamorar, seducir, emocionar a los estudiantes, comporta cualquier cosa menos adoctrinamiento. En este sentido, este texto sugiere suprimir la práctica y el discurso basados en las competencias, destrezas y habilidades (CDH), por los gustos, las sensaciones y el conocimiento mismo.

Nada tiene sentido en la vida si no produce fruición, deleite, alegría o gozo —*aistheseon agapeseon*—. Cualquier actividad o contenido cognitivo que no afirme, directa e explícitamente,

la alegría del aprendizaje se convierte, por omisión, por decir lo menos, en negación de la vida misma. Contra cualquier clase de kantismo y su imperativo categórico, tocar, en la vida, no toca nada —*müssen, muss man nichts*—. Las cosas se hacen con la sensación del gusto y el placer del conocimiento; esto es, del aprendizaje. Esta es la base para la transformación del sistema normalizante de la educación. Lo peor que se le puede hacer a un ser humano es normalizarlo; los seres normales (= mediocres, en el sentido de ingenieros) hacen las cosas; incluso las saben hacer; es más, hasta son felices con lo que hacen. Pero no entienden nada de lo que hacen ni a dónde van con lo que hacen. Han sido convertidos en *zombies*, en clientes o en esclavos (Mbembe, 2019).

Referencias

- Aristóteles. (2012). *Metafísica*. Gredos.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Benvenuto, S. (2014). *La pereza. Pasión por la indiferencia*. A. Machado Libros S. A.
- Black, B. (2013). *La abolición del trabajo* (F. Corriente, trad.). Pepitas de Calabaza.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2016). *A systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Casas Moreno, A. F. (2017). *La educación orientada al trabajo en 5 ciudades colombianas –Caso Medellín–*. Fundación Corona. <https://bit.ly/3SbUWIK>
- Corica, A., Freytes Frey, A. y Miranda A. (comps.). (2018). *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. CLACSO; Latin American Studies Association. <https://bit.ly/3XDRTtQ>
- Damasio, A. R. (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas* (J. Ros, trad.). Ediciones Destino.

- Díaz Domínguez, T. y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Dixon, N. F. (2001). *Sobre la psicología de la incompetencia militar*. Anagrama.
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Fox Keller, E. (2000). *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX* (H. Pons, trad.). Editorial Manantial.
- Franco Mariscal, A. (2015). Competencias científicas en la enseñanza y el aprendizaje por investigación. Un estudio de caso sobre corrosión de metales en secundaria. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 33(2), 231-252. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293274>
- Goodwin, B. (1998). *Las manchas del leopardo. La evolución de la complejidad* (A. García, trad.). Tusquets Editores.
- Goodwin, B., & Solé, R., (2000). *Signs of life*. Basic Books.
- Hoffman, M. B. (2014). *The punisher's brain: The evolution of judge and jury*. Cambridge University Press.
- Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación*. Ediciones Morata.
- Ingenieros, J. (2016). *El hombre mediocre*. Editorial Verbum.
- loadinnis, J. P. A., Klavans, R., & Boyack, K. W., (2018, 12 de septiembre). Thousands of scientists publish a paper every five days. *Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-06185-8>
- Jaramillo Urrutia, I. y Bustos Sierra, L. E. (2006). Informe de investigación Grupo Ambientes de Aprendizaje Competencias del tutor en ambientes virtuales de aprendizaje, a partir del imaginario social del estudiante. *PRA*, 6(7), 78-87. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.78-87>
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.

- Kauffman, S. A. (2016). *Humanity in a creative universe*. Oxford University Press.
- Maldonado, C. E. (ed.) (2020). Un cerebro, dos cerebros: complejizar la Medicina y la Biología. *Investigaciones en Complejidad y Salud*, 2(8), 1-50 <https://doi.org/10.18270/wp.n2.8>
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Debate.
- Mbembe, A. (2019). *Necropolitics*. Duke University Press.
- Miller, A. (2005). *El cuerpo nunca mente* (M. Torent López de Lamdrid, trad.). Tusquets Editores.
- Mora, D. (2011). Proceso de aprendizaje y enseñanza basado y orientado en el trabajo sociocomunitario y productivo. Segunda parte. *Integra Educativa*, 4(2), 13-56. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a02.pdf>.
- Musil, R. (2002). *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Seix Barral.
- Nietzsche, F. (2011). *Genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ordine, N. (2015). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto (J. Bayod, trad.). Acantilado.
- Romero, A. (2008). Una experiencia en docencia y gestión curricular desde el enfoque de competencias. *PRA*, 8(9), 120–131. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.8.9.2008.120-131>
- Sapolsky, R. M. (2018). *Behave. The biology of humans at our best and worst*. Penguin Press.
- Torres Mesías, A., Mora Guerrero, E., Garzón Velásquez, F. y Ceballos Botina, N. E. (2013). Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas. Un enfoque a través de la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Tendencias*, 14(1), 187-215. <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v14n1/0124-8693-tend-14-01-00187.pdf>
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo* (J. Abellán, trad.). Alianza Editorial.

Páginas web consultadas

- Revista Iberoamericana de Educación (1993): <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie02a03.htm>
- Slow Food Movement: <https://www.slowfood.com/>
- Slow Science Movement: <https://slowscience.be/the-slow-science-manifesto-2/>
- Educación lenta, un cambio en los ritmos de aprendizaje (2014, 27 de enero): <https://bit.ly/3lv4l5q>