

René Lavand contra la *Learning Society*

Por una pedagogía de la lentificación

Por Mariana Chendo¹

Resumen: A fines del siglo XX, varios autores comienzan a retomar la *Bildung* como una cuestión de urgencia frente a la demanda cada vez más insistente de la mensurabilidad de la educación. En esta línea, retomamos la concepción nietzscheana de *Bildung* como *formación*, contra la homogeneización propia del tiempo del progreso. Proponemos el tiempo de la aceleración y el rendimiento como las razones constitutivas de la *Learning Society*. Frente a la capacidad y la velocidad del aprendizaje en la sociedad del rendimiento, postulamos la figura de René Lavand y la invención de su método de *lentidigitación*: contra la capacidad y la velocidad tardomodernas, surge la posibilidad del viejo tiempo de un discapacitado lento. Esto abre a la *oralidad* como instancia de restauración de una pedagogía pulverizada por la economía del aprendizaje. Finalmente, la lectura intenta ser benjaminiana: la *Learning Society* a contrapelo, desde la lentificación del tiempo.

Palabras clave: *Learning Society*; tiempo; lento.

¹ Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad del Salvador.

“Todas las mañanas, el pensador Pitágoras obligaba a sus discípulos a permanecer tranquilamente en cama para que recordaran el día anterior y no sólo éste, sino también el día anterior, el de anteayer. Sólo después de esta repetición tranquila e inmóvil tenían los discípulos el derecho de levantarse y comenzar el día de hoy.”

(Handke, P., 2002: 34)

“I put a great deal of emphasis on suspense. And suspense is ‘No... no... it can't be... no... no... YES!’ That's suspense: teasing out the moment, then a BIG release.”

(Kaufman, R. & Lavand, R., 1998: 52)

BREVÍSIMA INTRODUCCIÓN

A fines del siglo XX, varios autores comienzan a retomar la *Bildung* como una cuestión de urgencia frente a la demanda cada vez más insistente de la mensurabilidad de la educación (Hentig, 1996). *Bildung* se instaura, desde allí, como un término de batalla contra los intereses educativos de mercado. Sin embargo, la *Bildung* como *formación* contra cierta homogeneización propia de la calculabilidad de razón moderna puede encontrarse en la crítica de Nietzsche (1980) a las instituciones educativas. Lo que está en juego en la defensa nietzscheana de la *Bildung* es la posibilidad de una pedagogía que responda por sus propias ruinas, una formación que rescate a lo humano de su condición de “mercancías de fabricación en serie, productos indiferentes, indignos de trato y de enseñanza” (Nietzsche, 2011: 149). Lo que proponemos aquí es un recorrido por el tiempo de la aceleración moderna y su continuidad en la hiperpositividad del rendimiento como razones constitutivas de la *Sociedad del Aprendizaje* y su sistema *por competencias*. En tal sentido, capacidad y velocidad son los dispositivos constitutivos de la semántica del aprendizaje tardomoderno. Mefistófeles entra en la trama. Cuando el hombre “deja de ser Fausto, no hay peligro mayor que éste, a saber, que se convierta en un filisteo y se entregue al diablo” (771); *la Learning Society* entrega su educación al tiempo *velociférico* de la modernidad, sobre las ruinas de cualquier *Bildung*. Leer el “progreso” de la educación a contrapelo sea, tal vez, una posibilidad de algún rescate digno para la pedagogía; la tarea del educador sea, tal vez, benjaminiana y haya que ir por los desechos: el recuerdo, el tiempo, la palabra (*mûthos*) anterior a la palabra (*lógos*) del cálculo moderno. Nuestra lectura no es más que una apuesta; frente a la capacidad y la velocidad

modernas, el viejo tiempo de un discapacitado lento. Es sólo un análisis y una apuesta, porque “lo que nosotros anhelamos por encima de toda *medida* es convertirnos en seres íntegros y enteros” (781), no más que seres *humanos*, pero tampoco menos.

LA *BILDUNG* COMO CONSIDERACIÓN INTEMPESTIVA

En 1872, Nietzsche (1980) retoma las bases para el programa de una *Bildung* verdadera (*wahr*), auténtica (*recht*), como clave no ya de comprensión del porvenir cierto de las instituciones educativas, sino como clave de la dignidad de su porvenir posible. La emergencia es tal que marca el inicio *otro* de la filosofía: “Nuestra filosofía debe aquí comenzar no por el asombro, sino por el terror: a quien no pueda llegar a esto se le ruega no tocar los asuntos pedagógicos” (Nietzsche, 1980: 69). La condición del pensamiento ya no es el asombro frente a un mundo encantado, sino el terror sobre las ruinas de su desencanto. Nietzsche anuncia el desierto que se avecina, anticipa el nihilismo radical al que conducirá la modernidad en sus postrimerías modernas, adelanta el caos de cada uno de los prefijos que se antepondrán a la modernidad: los fragmentos del *post*, las roturas del *trans*, las tragedias del *hiper*. Nietzsche habla desde el caos que ya trae el desierto en su misma anticipación, y la experiencia de ese caos es radical, radical es el nihilismo, radical es el terror. El pensamiento nace de tal radicalidad, nace de lo maldito, de lo infame, de lo terrible de la existencia; lo busca, lo anuncia, lo anticipa. El terror hace a la filosofía. El filósofo aterrado es condición de la filosofía primera, cuyos asuntos son pedagógicos. El terror hace a la pedagogía. Nietzsche constata el caos en las instituciones educativas de su tiempo, una “producción apresurada y vana [...], la total ausencia de estilo, [...] la pérdida de todo canon estético, la voluptuosidad de la anarquía y el caos” (1980: 80), la ausencia de toda *formación* (*Bildung*) ordenadora. La radicalidad del nihilismo es su pasividad, su pasividad es de terror, la falta de *forma*, la destrucción de la individuación, la vida librada a una proliferación caótica apurada hacia la nada. El terror es propiamente humano, ningún otro animal a excepción del hombre puede perder su forma; por ello, la *Bildung* como asunto pedagógico debe partir del terror para asumir el respeto a las formas, el rigor de los contornos, la formación de los límites. El terror es propiamente humano, ningún otro animal salvo el hombre puede exceder sus medidas, desbordar sus límites, desobedecer su forma, por eso el terror es inicio de la pedagogía de una *Bildung* humana. El programa de una *formación* que sea pedagogía de la palabra es ya, en tiempos de Nietzsche, inactual, llega demasiado tarde; enseñar a hablar, a leer, a escribir –en la Universidad– es extemporáneo, demasiado temprano; enseñar el “cuerpo vivo” de la lengua –hablar, leer, escribir, como se enseña a caminar– es una consideración intempestiva. Porque ya en tiempos de Nietzsche la educación anticipa su pasividad radical, “sociedades de masa” en que el educando se supone ya siempre libre e individuado, como si

la individualidad estuviese previamente dada, dispensando así a la educación de toda *Bildung*. “Decretados libres al inicio de su proceso de formación, los individuos de la sociedad de masa son, al fin de cuentas, los más adaptables, los más dóciles y, en definitiva, los menos libres de todos los individuos” (Stiegler, 2009: 162). Tal el ardid de una educación contra la *Bildung*, decretar al educando libre al inicio mismo del proceso educativo para poder hacer de la educación una fábrica de “hombres corrientes”, fácilmente adaptables al programa de cálculo iniciado con la revolución industrial e intensificado con las tecnologías de la revolución técnica. Cuando Nietzsche opone la barbarie de una masa indiferenciada a la “naturaleza aristocrática del espíritu” (1980: 104) está luchando a favor del “maestro de *Bildung*” que trabaja sobre la pulsión del espíritu hacia “lo mejor” (*ariston*) en contra del hombre “necesario, uniforme, igual entre iguales, ajustado a regla, y, en consecuencia, calculable” (Nietzsche, 2001: 77). La *Bildung* verdadera que preocupa a Nietzsche es el programa de una formación que se resiste a un plan de calculabilidad de lo humano que hace de las instituciones educativas “los establecimientos de la miseria de vivir” (1980: 133); un programa que se resiste a “todas las instituciones públicas, todos los establecimientos docentes, culturales y artísticos organizados de conformidad a la cultería y a las necesidades propias del filisteo” (Nietzsche, 1988: 36). Nietzsche interpreta el programa de cálculo de la revolución industrial como una modalidad de lucha por una vida que se define por su carencia y su miseria; esa “homogeneidad impresionante, ese *tutti unisono*, que no viene ordenado por nadie, [...] sistemático [...] dominante” (*idem*) anticipa su exacerbación en la futura revolución técnica. La *Bildung* auténtica es el programa de una vida sobreabundante, que quiere su forma, que afirma su voluntad de vida fuera de todo cálculo de ganancia y provecho para la sola conservación de la supervivencia. Justamente por ello, por ser una cuestión de vida, “la *Bildung* comienza cuando se aprende a tratar lo vivo como algo vivo” (1980: 74-75), la formación comienza por el cuerpo vivo de la lengua, el *continuum* de la lengua materna como herencia caótica de posibilidades preindividuales y la lengua de la escuela como principio formal de discontinuidad, articulado por estructuras, regido por reglas y gobernado por modelos. La propuesta de la *Bildung* nietzscheana es una consideración intempestiva, el intento de la formación de un estilo y una voz propia de una cultura ya destinada al cálculo de una homogeneización desindividualizante. Una *Bildung* auténtica es propuesta de establecimientos de formación que cultiven las excepciones, pero en lugar de ello, cultivan la norma; que se arriesguen al terror de la vida para organizar el caos, pero en lugar de ello, descomponen analíticamente a la naturaleza para prever su cálculo; deben ser principio de individuación, pero en lugar de ello, condenan a una masa homogénea; deben reglar para producir los fuera de regla, pero en lugar de ello, domesticar un rebaño obediente; “los más nobles de nuestros jóvenes respiran allí penosamente, como abrumados, y los mejores, perecen” (1980: 123). Nietzsche hace su consideración intempestiva de la *Bildung* en una

época en que ya ha ganado en la educación el tiempo del trabajo con sus lenguas de cálculo y de reproducción comunicativa del cálculo. Retomar al Nietzsche educador en los tiempos actuales es también comprender la pedagogía desde el terror de un cálculo que ha extendido el tiempo del trabajo al tiempo del espectáculo, en que la pasividad deviene en aturdimiento de una hiperpositividad alienante. En cualquier caso, hemos abandonado la lengua materna, remediando nuestras miserias en una barbarie indiferenciada, balbuciente y mansa que no deja de *hacer por hacer*.

LOS “SERVIDORES DEL DÍA”. EL FILISTEÍSMO DE LA *LEARNING SOCIETY*

El término *philister* o filisteo nace de la jerga estudiantil y cultiva su sentido a medida en que la velocidad del mundo más se aleja de la prudencia del pensamiento. Se trata de un “hombre ajeno a las Musas”, “un hombre sin necesidades espirituales”, “un tipo de persona ocupada incesante y concienzudamente de una realidad que en el fondo no es tal” (Schopenhauer, 2012: 41). La crítica a las instituciones educativas –puntualmente a la Universidad alemana– asume, en Schopenhauer y en Nietzsche, una crítica al “filisteísmo” que se mantendrá como base de las posteriores críticas que el siglo XX hará sobre las instituciones educativas como espacios de “domesticación” (Torres, L. & Rivas, P.: 1998). La crítica al filisteísmo educativo es una crítica a la mercantilización de la cultura, a la destrucción burocrática de ese distintivo cultural que recoge, en un mismo trazo, la transmisión y la tradición de la memoria pasada para el porvenir del futuro. También Arendt (1996) entiende la crisis de la cultura como tragedia de la memoria y marca el diagnóstico crítico en la figura *útil* del filisteo, en un proceso que hace de la cultura la escenificación de objetos dables de ser poseídos, utilizables, acumulables, intercambiables, vendibles. El proceso de filisteización de la *Bildung* es, finalmente, el triunfo del *tiempo* de la modernización en el campo educativo: “es la imagen de una ‘única catástrofe’, a saber, la de la destrucción consecuente de la cultura de la anamnesis en favor de una idolatría hipertrófica del futuro” (Osten, 2008: 13). En la Segunda Consideración Intempestiva (2006: 118), Nietzsche sale en defensa del viejo Goethe contra los “legionarios del momento”, los hacedores permanentes, los hipertróficos, los siempre útiles, los acelerados anticipadores de una barbarie global destructora de cualquier herencia. Los filisteos nacen de la jerga estudiantil para poblar las instituciones educativas, nacen de los inicios rotos de la *Bildung* para continuar la derrota de la *individuación formativa* en el triunfo de una sociedad masificada por la *Learning*. Los filisteos útiles convertidos en hombres (post)(hiper)(trans)modernos, adaptables, competentes, aprendices continuos, legionarios del momento, adoradores del futuro y desmemoriados del pasado, “pervertidos metódicamente [...] eternamente alejados de la Antigüedad, convertidos en los servidores del día” (Nietzsche, 1980: 90).



Friedrich Nietzsche por Markus Vallazza

Fernando Bárcena, que piensa la filosofía de la educación como una redención posible a la mercantilización de la cultura, retoma a Kundera (2001) y el terror a la velocidad, “esa forma de éxtasis que la revolución técnica ha brindado al hombre [...] ¿Por qué habrá desaparecido el placer de la lentitud?” (10-11). *La Learning Society* es el flujo de este tiempo acelerado, con su sujeto domesticado convertido en aprendiz calculable, competente, rendidor, “en el que la experiencia de la duración y el reposo, la experiencia de atravesar la propia espera, para demorarse en ella, se ha tornado inhabitable e irreconocible” (Bárcena, 2013: 215), donde no es posible *madurar*. Gert Biesta, a principios de este siglo, anuncia la conversión de la *educación* en *aprendizaje*, con su “transformación del vocabulario educativo en lenguaje acerca del aprendizaje” (Biesta, 2009: 36). El “aprendizaje” coloniza discursos que exceden lo específicamente educativo, todo pasa a ser traducido en términos de “aprendizaje”; en el proceso, solapadamente, la educación va perdiendo su condición de “bien público” para ir asumiendo su faceta de “necesidad” de consumo privado con su consabida oferta de servicio. El giro es la estocada de muerte a cualquier práctica discursiva de la *Bildung*, la conversión es fatal porque la noción de aprendizaje pasa a cubrir el campo de lo educativo en toda su extensión, y “aprender” se convierte en una práctica individual de la que depende la superación

exitosa del individuo y el éxito superador de la sociedad (*cfr.* Masschelein, 2001). *Aprender* es, finalmente, la tecnología (hiper)positiva de poder más eficaz que ha conseguido la modernidad en pleno colapso de sus instituciones, porque no se trata ya de controlar excluyendo ni de controlar incluyendo, sino de controlar *aprendiendo*. Aprender a lo largo de toda la vida, en el continuo del adentro y en la permanencia del afuera de las instituciones. La lógica del mecanismo es sofisticada, porque en el reverso del aprendizaje como dispositivo de control, la educación se retira al interior moral de cada persona física y al interior económico de cada persona jurídica; en el repliegue, los bienes y los males –de la parte y del conjunto– son única responsabilidad de las fallas y los aciertos del individuo. Los problemas quedan, así, individualizados y la lógica del *aprendizaje* termina por invisibilizar las estructuras reales que alimentan el proyecto de una sociedad de aprendizaje continuo. Y si los problemas del conjunto social se agravan, es porque el individuo “no ha podido resolverlos aprendiendo” (Torres Santomé, 2008: 144); sin embargo, en el discurso de la *learning* el castigo ya ha pulido sus males en el *error*, y las bondades del aprendizaje incluyen como una de sus premisas pilares el *aprender por errores*. Entonces, el individuo rápidamente vuelve a aprender para remediar los inconvenientes mayores que él mismo, también aprendiendo, había agravado. El proceso es continuo, es permanente, es eficaz.

Schopenhauer señala el gran mal del que adolecen los filisteos, su imposibilidad a las *idealidades*: “las *idealidades* no pueden proporcionarles solaz alguno, y para sustraerse al aburrimiento tienen que apelar continuamente a realidades. Estas últimas se agotan pronto, de forma que, en vez de entretener, cansan” (2012: 42), una realidad tras otra, título sobre rango sobre riqueza sobre poder sobre influencia y así, montando la realidad siguiente sobre el espacio de la realidad que antecede, engañando al tiempo con “esa falsa estabilidad”, dejando correr el tiempo para evitar enfrentarse con la libertad grave de un *tiempo libre* que hunde la adultez en el gran bostezo del tedio. Las realidades del filisteo se agotan pronto, por eso el proceso del *aprendizaje continuo* es el círculo constante de una repetición que *innova* vacía, que *emprende* viciosa, que gira en falso sobre la promesa acumulativa de un éxito acumulable. La *Learning Society* es la puesta en práctica del funcionamiento a “realidades continuas” del filisteo consumidor de útiles culturosos y comprador de éxitos cortoplacistas; en su extremo, una verdadera aporía educativa, nunca podrá aprenderse puesto que la condición de todo aprendizaje es *aprende a aprender*. Lo que subyace a la aporía del aprendizaje es la aporía de la enseñanza, nunca podrá enseñarse puesto que en el “nuevo paradigma educativo” para poder enseñar, primero, hay que *aprender a aprender*. En todo caso, la comunidad económica de la *Learning Society* logra una igualdad filisteas: todos iguales en nuestra condición de aprendices del aprendizaje de todo por ninguno, serviles consumidores de una educación devenida *commodity*, autodidactas sin guía, obedientes sin autoridad,

intercambiables de tan fácilmente adaptables, en una oscuridad de luces artificiales, útiles, sirviendo las rutinas de un día eterno.

EL TIEMPO MODERNO Y MEFISTO: LAS MANOS VELOCES

Uno de los maestros de Nietzsche es Goethe. Nietzsche retorna a Goethe porque lo sabe el gran anunciador de la tragedia del hombre moderno. En una carta dirigida a Berlin, Goethe acuña la fórmula de la modernidad: “todo *velociféricamente*” (Osten, 2008: 28), en un término que muestra la unidad de los dos grandes monstruos modernos de la tragedia fáustica: la velocidad y Lucifer. La velocidad es la estrategia de Mefisto para confundir la memoria hasta erradicarla, sirviéndose de “todos los instrumentos de una aceleración orientada hacia el futuro [...] Mefisto, muy en tónica de una sociedad moderna de medios de información, utiliza el rápido abrigo, la rápida espada, el rápido dinero y el rápido amor para escenificar ante Fausto un pandemonio de secuencias cada vez más acelerada de eventos y sucesos con el objeto de hacer aparecer aquella memoria como molestia” (32). Lo que corre detrás es la idolatría del progreso, la productividad con sus teorías de la economía y de la empresa operando de manera funcional hacia un futuro al que hay que llegar sin la carga del pasado ni la futilidad del presente, hay que llegar rápido, hay que llegar activos pero livianos, útiles pero infértiles, hay que llegar competentes. La noción de “competencia” sienta sus orígenes en la psicología conductista aplicando a la gestión empresarial norteamericana y entra al campo educativo a través de una pedagogía sistematizada “por objetivos” que refieren a “comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes que se puedan aislar y entrenar de manera independiente” (Pérez Gómez, 2008: 76); tales comportamientos serán las competencias de un aprendiz que se define por su *hacer* competente, capaz de responder a cualquier demanda, capaz de llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, hábil para hacer, motivado, activo, resiliente, proactivo, emprendedor, hiperactivo, eficaz. El aprendizaje asume el ritmo velociférico del monstruo moderno y las competencias permiten homogeneizar las diferencias, nivelar las aptitudes, volver al aprendizaje calculable para medir con efectividad su rendimiento. Por ello, la *Learning Society* acompaña su proceso de modernización con los mecanismos de la *school effectiveness* que hacen de la efectividad un valor en sí, criterio de división de las sociedades en competentes, subcompetentes e incompetentes, dependiendo de los resultados de la estadística. La medida tardomoderna del progreso es el rendimiento y el aprendiz rendidor, listo para cualquier tarea porque competente para todas, tendrá su mente flexible bien equipada con actividades constantes, su capacidad de adaptación atenta a las incertidumbres de un futuro que ya siempre está llegando, una amplia tolerancia a lo incierto, una iniciativa constante, una atención abarcativa y superficial que le permitirá un hacer múltiple y variado a solicitud del

multitasking. Finalmente, el aprendiz rendidor es aquel que a lo largo de toda su vida se prepara para una constante supervivencia, miserable pero efectiva. “El *multitasking* está ampliamente extendido entre los animales salvajes [...] Los recientes desarrollos sociales y el cambio de estructura de la atención provocan que la sociedad humana se acerque cada vez más al salvajismo [...] La preocupación por la buena vida, que implica también una convivencia exitosa, cede progresivamente a una preocupación por la supervivencia” (Han, 2012: 33-34). El tiempo activo de la modernidad logra en su trazo tardomoderno una aceleración hiperactiva de la que no es posible bajar, “pues negar el mundo de transformaciones aceleradas significaría renunciar a medios de supervivencia para el ser humano” (Osten, 2008: 107). En las postrimerías de la hiperproductividad, la educación ha asumido la velocidad de Lucifer en la extensa familia semántica del *aprendizaje* que hace de la sociedad del conocimiento una sociedad del rendimiento donde “tanto el ser humano como la sociedad se transforman en una *máquina de rendimiento autista*” (Han, 2012: 36). El carácter profano de un futuro desconocido e incierto abona una velocidad que remitifica el progreso y obliga a *un continuo hacer* no importa qué, pero hacerlo sin demora. A mayor rapidez, mayor acumulación de éxito, tal el truco del tiempo de la aceleración del rendimiento. La *Learning Society* es, finalmente, efecto inercial del apuro moderno. A mayor rendimiento, mayor invisibilización de las razones del apuro, tal el revés del truco acelerado.

El término *prestidigitación* nace en 1915, de los dedos ágiles del escamoteador Julio de Riviere. Su etimología de *praesti digiti* (dedos ágiles) y las propias condiciones de su método, se parecen al tiempo velociférico de la modernidad: el espectáculo depende de la velocidad de los dedos, al tiempo que la manipulación del público depende del espectáculo. Espectáculo y manipulación son las razones del apuro de los dedos prestos. El arte de la prestidigitación depende de la ligereza de las manos, a mayor rapidez, mayor escamoteo. Hay una larga tradición jesuita del arte de la prestidigitación, que se vincula tanto a la denuncia apologética de los falsos espiritismos cuanto al provecho de amplitud de la visión ignaciana. El Padre Francisco Javier Barcón Furandurena en su manual *Arte del Encantamiento* (1945) abarca los escamoteos de monedas, la amplia variedad de trucos de cartas, la prestidigitación sencilla y la alta prestidigitación, sus objetos y sus métodos. La prestidigitación ha servido a los jesuitas para desexorcizar los espíritus intrusos a la religión propia, pero ha servido también como instrumento clásico del apostolado para vehículo de la enseñanza cristiana. En todo caso, del espectáculo a la manipulación, el relato es muestra de que el asombro lleva a la creencia. Es muestra, además, de que el escamoteo depende de las manos veloces de Lucifer.

HÁMSTER VERSUS LEÓN. EL SANTO DECIR NO COMO FRENO AL SÍ AUTÓMATA

Byung Chul-Han en *La Sociedad del Cansancio* (2012) trabaja el paso del *sujeto de disciplina* moderno al *sujeto de rendimiento* tardomoderno. La clave del análisis está en la desaparición de toda *extrañeza*; en el giro de la eliminación de toda *otredad*, la sociedad tardomoderna troca la *prohibición negativa* propia de la disciplina, en *permisión hiperpositiva* inherente al rendimiento (25). Con la norma incorporada, con su sujeto ya disciplinado, ya reglado, ya igual a sus otros iguales a sí, en la sociedad del rendimiento la positividad asume el *hiper* de una violencia que “no es privativa, sino saturativa; no es exclusiva, sino exhaustiva” (23). La violencia ya no viene de un enemigo externo individual o sistemático, y el sujeto de rendimiento queda libre de dominio externo que lo ob-ligue; sin embargo, la coacción se ha internalizado y “la supresión de dominio externo no conduce a la libertad sino que hace que libertad y coacción coincidan” (31). La libertad del sujeto tardomoderno resulta, así, paradójica: la libertad radica en el sí mismo de su *auto*coacción. El sujeto del rendimiento es el hombre de la inercia activa, que rueda “como rueda una piedra, conforme a la estupidez de la mecánica” (Nietzsche, 1994: 201).

Frente a la decadencia inercial del cansancio, Nietzsche propone una pedagogía de la mirada que sea un arte del santo *decir no*, el arte de aprender a *ver*, “dejar que las cosas se nos acerquen, aprender a aplazar el juicio [...] controlar los instintos [...] poder *no* querer, poder diferir la decisión” (Nietzsche, 2010: 89). En medio del agotamiento del hámster en su rueda de la mecánica, Nietzsche propone enseñar el arte del león (Nietzsche, 2013: 55s.), el “*no santo* frente al deber”, la detención, la vacilación, el poder de reacción que antecede a la decisión, una pedagogía del santo *decir no* ante “el servil tenderse-boca-abajo [...], estar siempre dispuesto a meterse, a lanzarse de un salto dentro de otros hombres y otras cosas” (Nietzsche, 2010: 89). El *no santo* del león, que antecede al *sí creador* del niño en *De las Tres Transformaciones* del Zaratustra, es el reconocimiento de la necesidad de la demora, de la vacilación, del aplazamiento, del freno del límite a los pesos impuestos que convirtieron la joroba del camélido en las piernas del roedor –de la carga *para otro* al rendimiento *para un sí mismo que nunca es uno*–. El *santo decir sí* del niño es, finalmente, el cabal contradictorio del *sí automático* de la velocidad de los tiempos; el *sí* de la creación del niño, al final de las transformaciones, es la voluntad de una libertad de *tiempo libre*. Para llegar allí, es necesario el *no* de la vacilación; vacilar no es en sí una acción positiva, pero la capacidad de vacilar es propiamente humana, “la máquina no es capaz de detenerse. A pesar de su enorme capacidad de cálculo, el ordenador es estúpido en cuanto le falta la capacidad de vacilación” (Chul-Han, 2012: 55s.).

El *santo decir no* obliga al freno del tiempo exitista de la productividad moderna, obliga a desacelerar la rueda de la mecánica, obliga a lentificar nuestras piernas cansadas de tanto giro en los mismos puntos de la misma rueda. Frente al hámster funcional a la mecánica autista, hay que salir a la búsqueda del león nietzscheano, ese animal de límite por el poder de su negatividad. Para la salida del peso esclavizante de la rueda de la aceleración hacia la nada, hay que buscar el *no* del león nietzscheano, ese freno a la velocidad que hace espacio – porque lo que hace es tiempo– para “la libertad para un nuevo crear, eso sí es capaz de hacerlo el poder del león. Crearse la libertad y un *no* santo incluso frente al deber [...] para eso es preciso el león” (Nietzsche, 2013: 55s.).

“Las realidades del filisteo se agotan pronto, por eso el proceso del aprendizaje continuo es el círculo constante de una repetición que innova vacía, que emprende viciosa, que gira en falso sobre la promesa acumulativa de un éxito acumulable.”

Es inevitable, la sociedad del rendimiento, con su velocidad en aumento permanente, choca con la misma insistencia con la que acelera. En el desarrollo del transporte y las carreteras –uno de los espacios modernos por excelencia, junto con las escuelas, las cárceles y los hospitales–, es sabido que es necesaria la *des-aceleración*: el *airbag* de los autos, los sistemas ABS de corrección de la frenada, los sistemas automáticos de visualización de objetos en marcha, los sistemas de reparto de tracción en caso de peligro, la reducción de la velocidad en todas las carreteras del mundo, la limitación de la potencia de los motores de Fórmula 1 (*cf.* Berian Razquin: 2012). La desaceleración no implica detención, sino *lentificación*. Los transportes modernos y el movimiento en sus carreteras obligan a la desaceleración como uno de los modos de la prevención de la vida. Tal vez quede por descubrir un ejercicio de la lentificación en la pedagogía, ese arte del *cuidado de sí*, para salir de la jaula del tiempo del hámster en camino a la libertad del *tiempo libre* del niño. Para ello, hay que aprender a ser león.

LA DISCAPACIDAD, LA MIGA Y EL TIEMPO. *NO SE PUEDE HACER MÁS LENTO*

La capacidad y la rapidez son los síntomas de la sociedad del rendimiento. Si las épocas se miden por sus enfermedades emblemáticas, la patología de la *Learning Society* no escapa a la regla del rendimiento y su diagnóstico es neuronal: “la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno límite de la personalidad o el síndrome de desgaste ocupacional definen el panorama patológico de comienzos de este siglo” (Han, 2012: 11). Pequeños acvs diarios que nos desafían a ser aún más rápidos y más capaces, a pesar de las torceduras.

La capacidad y la rapidez son los criterios de rendimiento de la *Learning Society*. Las bondades de la sociedad del aprendizaje supieron primero integrar al discapaz y al lento; luego, ahora, sus bondades ampliaron la integración hacia su *completa inclusión* muy a pesar de que la inclusión sea uno de los dos grandes modelos de control que ha dado Occidente – con el soporte del sistema jurídico moderno sobre la modernidad del sistema educativo–: “en lo que refiere al control de los individuos, Occidente no tuvo en el fondo más que dos grandes modelos: uno es el de la exclusión del leproso; el otro es el modelo de la *inclusión* del apestado” (Foucault, 2000: 52). Sea el término *integrar* o *incluir*, el discapaz y el lento quedan controlados dentro del sistema educativo y amparados por jurisprudencia, pero imposibilitados del pronto acceso a la carrera del éxito destinada a los rápidos, a los capaces, a los útiles acumuladores de cúmulos de competencias.

René Lavand es diestro, seguirá siendo diestro aún luego de haberse quedado zurdo. Y es rápido, rapidísimo, pero *decide* ser lento. El Mago Manco, el Gran Simulador, La Leyenda, El Artífice del Asombro, el ilusionista que rompe las reglas modernas con un golpe directo al centro del progreso: discapacitado y lento, con un golpe certero a la certitud del método: frente a los dedos prestos, el movimiento aletargado de una zurda decidida a ser lenta. En una barcaza, viajaban de Suecia a Dinamarca Michael Weber, Lennart Green y René Lavand; Weber y Green tomaron la baraja, plegaron el paño y empezaron el juego. Dos viajeros se acercaron a mirar el juego, Lennart hacía maravillas, las hacía rápido, seis o siete minutos de maravilla tras maravilla, los dedos ágiles, las cartas rápidas, los viajeros empezaron a euforizarse, era un show gratis que jamás hubieran imaginado, jamás podrían pagar por algo igual, Lennart y el talento de esos diez dedos ágiles. Pasados los seis minutos, le dió las cartas a Weber, que siguió rápidamente las manos de maravilla. La euforia era cada vez más exacerbada, cada vez más eufórica, y luego de las carcajadas y la euforia, Lennart le pasó la baraja a Lavand. Primero miró a los viajeros y mientras le pasaba las cartas a Lavand, les dijo: “esto no es nada, ahora viene el Maestro, con una sola mano”. “Y yo les hice el *no se*

puede hacer más lento—continúa la anécdota Lavand— *no se puede hacer más lento*. Así que ellos no se olvidarán más de ese viaje en la barcaza y yo no me olvidaré jamás de la expresión de esos dos suecos o alemanes o no sé qué”².

Tres cartas rojas y tres negras se mezclan, rápido, rápido se vuelven a mezclar, la mano es más rápida que la vista, la rapidez distrae los ojos, distrae el cerebro, veloces los dedos mezclan, veloces dan vuelta las seis, siempre juntas las rojas, siempre juntas las negras. El juego se llama El Agua y el Aceite, no importa cuán rápido se mezclen las seis, las rojas terminan de un lado, separadas de las negras. Lavand desafía la gracia rápida del juego, la gracia no está en la rapidez de los dedos, no está en la confusión de los ojos, no está en la distracción del cerebro. La gracia no está en el truco, el truco no tiene *gracia*. Lavand no hace trucos, “no me gusta la palabra truco, la veo muy bastarda”; el truco es para los “magicomaníacos”, legionarios del momento, “que hacen algo [...] y esto [...] y lo de más allá [...] bastardeo”, el truco es para los que hacen cada vez más rápido para seguir haciendo, los que dominan la mano para confundir la vista, los que engañan sin gracia, los competentes que exacerban la euforia, los espectaculares que bastardean el tiempo, los que escamotean a expensas de la prontitud de las manos y la agilidad de dedos. La gracia está en otro lado, lo de Lavand no es un truco, la gracia viene de lejos, la va trayendo el cuerpo de la palabra, la voz del relato, el estilo del cuento, la lentitud de los dedos, la repetición del *no se puede hacer más lento*. La rapidez escamotea la *gracia*, la lentitud la devela. Finalmente, el gesto trasciende: “el tamaño del paño verde, 60x40, tiene que trascender, trascender el 6x3 del escenario, trascender la bambalina, eso se logra con la voz y con el cuerpo”. La clave está en la voz que demora los dedos, en la repetición de la frase y en la gravedad del cuento, el estilo lento aquieta el momento y aparece un exceso, algo que disloca el correr del tiempo.

Lavand cambia el curso del acontecer moderno a su propio método: la *lentidigitación* lo llama, en oposición a los dedos prestos. Lo hace con las cartas rojas y negras de El Agua y el Aceite, y lo hace lento, cada vez más lento, cuando las rojas quedan separadas de las negras, René dice *no se puede hacer más lento*, mientras mezcla, *o tal vez sí*, y lo vuelve a hacer, con sus cinco dedos muy lentos. Pero lo hace, además, en Las Tres Migas: una taza y tres migas de pan, saca una miga y pone dos en la taza, da vuelta la taza y cuando la gira, vuelve a haber tres. Los gestos son secos, son elegantes, la voz es grave, la mano es lenta. Mete dos migas en el cubilete y saca tres, *no se puede más lento*, lentifica, *o tal vez sí*, llega casi a frenar el

² Desde aquí todo lo entrecorinado que no lleve referencia, corresponde a palabras de René Lavand en una entrevista del año 2011, subida a youtube en cuatro partes. La entrevista recorre la vida completa de Lavand. Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=hwZCWJD_RIQ; parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=0hn85StaaB8>; parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=b12s-SCSz7s>; parte 4: <https://www.youtube.com/watch?v=ke3fAmwdPcE&t=2955s>

movimiento, y siempre vuelven las tres, a cada vuelta más lento. René avanza el truco citando a Miguel de Unamuno, porque va a develar la belleza de lo simple, la lentitud trae “la cosa simple, que no es la simpleza”, contra un mundo que tiende a mecanizar las cosas, la lentidigitación y “la expresión de las tres migas de pan encarnan la belleza de lo simple [...] la miga lo tiene todo, René [...] pero no es una simpleza, es una cosa simple”. Lentificar el tiempo, aquietar la mecánica de lo que corre presto, “Beethoven con cuatro notas logra un segundo movimiento [...] con cuatro notas [...] esa es la filosofía del juego”, en una miga está el sentido, la miga lo tiene todo, pero hay que hacerlo muy lento. La lentidigitación en la miga se parece a la nocturna rosa “la rosa que gira / tan lentamente que su movimiento / es una forma de la quietud”, cuando se calma el tiempo, aparece como en sombras, la poética de lo lento, “llegaron sombras y ansias / Todo se puso humilde. La vida fue mejor” (cfr. Herández Rodríguez: 2003). Lavand encuentra el sentido contra la modernidad del tiempo, con una sola mano, contra el rendimiento, el sentido simple que precede las cosas, volviendo todo a su ritmo lento. Lo que nos trae no es euforia, es la expresión del recuerdo, una memoria del tiempo. La lentidigitación es un “engaño digno, sutil, franco, inteligente, honesto” porque engaña al engaño apresurado de Lucifer y su futuro tramposo de unas manos sin tiempo.

A MANO LENTA. LA PALABRA Y LA HUMANIZACIÓN DEL TIEMPO

No se puede negar el mundo de la aceleración, pero “negar al hombre lento significaría renunciar al hombre mismo” (Osten, 2008: 107). Osten retoma a Odo Marquard y propone un doble alegato a favor de la vida hacia atrás y a favor del progreso. No se trata de ser antimoderno, sino de mantener la posibilidad en el mundo moderno de vivir como hombre lento: “el mal moderno de la superinformación se podría superar si el futuro recurriera al origen del ser humano” (108). El recurso propuesto para la vuelta al origen es la *oralidad*, “en absoluto un analfabetismo de nuevo cuño, sino el arte antiguo del hombre lento” (*id.*); el recurso es la *palabra (mûthos)*, anterior a esa otra *palabra (lógos)* que se convertirá en cálculo con la razón moderna. La oralidad es el recurso para vivir lentamente en la aceleración del tiempo, una *palabra hablada* que excede el momento, trayendo a la memoria el recuerdo del tiempo. La *palabra (mûthos)* anterior a la *palabra (lógos)* es el arte antiguo del hombre lento, el arte de historias narradas que actualizan *lo que ha sido* en *lo que está siendo*, que rescatan el pasado del olvido y nos ponen a tiempo.

“Toda composición debe tener su *atisbo*”, dice Lavand, el “*atisbo*” marca la diferencia entre la gracia del juego y el truco con su escamoteo. El *atisbo* es ese asomo que precede al asombro, un indicio de que hay algo, de que el tiempo es otro, en otro lado, el asomo es un exceso. La lentitud de Lavand concluye en el *atisbo*, señal de un sentido inagotable, que

entraña “un momento de apropiación pensante y se realiza por doquier volviendo a decir interpretativamente lo dicho en la leyenda” (Gadamer, 1997: 28). La figura de Lavand tiene las dos condiciones de la propuesta de Osten para la salida de la trampa velociférica moderna: la oralidad del mito y el hombre rápido decidido a ser lento. “El mito vive en la comunicación oral y en la participación emocional ligada a la oralidad y al manejo directo de lo concreto. No hay conceptos, tampoco individuos, sino personajes de una acción y su *res gestae* (Poratti, 2000: 19). El gitano Antonio con sus ojos de relámpago, burlador de inocentes y del sentido común; Victorio de Pardú, el jugador de ventaja que esconde sus intenciones con la venta de enciclopedias; el tramposo que carga sus dados con mercurio convertido a hombre decente; el viejo tahúr esclavizado; el hombre venido de otros lados que, sin pretenderlo y por obra del destino, se transforma en asesino; el árabe alto que le da una lección al destino haciendo renacer su mano ausente; finalmente, el destino, hecho de recuerdos, de memoria, de tiempo.

“La gracia está en otro lado, lo de Lavand no es un truco, la gracia viene de lejos, la va trayendo el cuerpo de la palabra, la voz del relato, el estilo del cuento, la lentitud de los dedos, la repetición del no se puede hacer más lento. La rapidez escamotea la gracia, la lentitud la devela.”

El arte de Lavand no es el juego de las cartas y la resolución de un truco, lo que está en juego en la voz, en la iteración, en el movimiento lento, es “la instalación misma –y siempre previa– en el mundo [...] el mito en todo caso es palabra que *revela* el mundo e instaura la verdad, y además es palabra *eficaz*, poderosa [...] lo que está en juego [...] es la revelación y la (re)creación del mundo” (Poratti, 2000: 19). Las cartas son la excusa para la narración – como la miga es excusa de una belleza que es simple sin ser simpleza–, lo que se narra está fuera del tiempo, acrónico y utópico (Detienne: 1985), la voz nos habla de un *origen* y un *destino*, dislocando el momento. Lo que Lavand llama “trascendencia” es la transformación del mito, su función de evocar lo ausente, de traer a la memoria, de trascender el instante y humanizar el tiempo: “la transformación de este tiempo de la vida individual –tiempo sufrido, incoherente, irreversible– en un ciclo reconstruido” (Vernant, 1993: 11), en un ciclo renovado que disloca el *tiempo del hacer* para recuperarnos en nuestra humanidad de tiempo. La palabra mítica es el ejercicio que sale del tiempo narrando lo ausente, que trae el destino a memoria y vuelve al sentido originario de un tiempo que nos entre-tiene. “La filosofía siempre es el *entre-tiempo*” (Deleuze & Guattari, 1993: 161); los asuntos pedagógicos, aquellos que

Nietzsche rogaba no tocar a quien no comprendiese su terror, son también de *entre-tiempo*. El terror es la falta del *entre* en la calculabilidad del tiempo. La *formación* debe recuperar el *entre*, con su capacidad de evocar imágenes, de traer lo ausente, de formar sentidos, de cargar de atisbos, de empalabrar el tiempo, ordenar el caos, restaurar al hombre, recobrar el mundo. La *formación* debe buscar el *entre*, ese que abre el sentido y aplaza el juicio, que disloca el tiempo inauténtico de la productividad y el espectáculo, que encuentra en lo simple el bien de la belleza, que repara lo humano en el ser de su *inter/és* y en el tiempo de *entre/tenernos*.

BREVES APRECIACIONES FINALES

El exilio de la pedagogía, tal el título que debería tener una lectura a contrapelo de la *Learning Society*. Refiriendo a la sociedad del aprendizaje, Bárcena (2016) se pregunta “quién va a ser el osado, entre los especialistas de la pedagogía, que se oponga a este discurso tan fuertemente blindado sin colocarse, de inmediato, en las filas de los desertores del progreso, sin convertirse en un reaccionario conservador” (120). La propuesta de Bárcena es pascaliana, su respuesta es una “apuesta” de exploración y de creencia, una apuesta a otras vías de búsqueda de la educación y del arte de aprender. El recuerdo, el tiempo humano y la memoria poética aparecen en el fondo de la lógica de la *Learning Society* como los restos irracionales que hay que desechar. En la apuesta de Bárcena, el educador asume la figura del trapero benjaminiano: hay que ir por los desechos. Hay que mirar con terror las ruinas de los asuntos pedagógicos y hay que recoger sus restos. El *Ángelus Novus*, el ángel de las ruinas de la historia del progreso, es también ángel de los terrores ruinosos de la pedagogía, poblando “las noches sin pasión de los exilios: sobre un universo en ruinas, el ángel [...] pretende descender [...] para paliar los desastres del pasado, pero un viento irresistible que llamamos Progreso lo aleja sin remedio (rumbo a otras catástrofes) [...] lo que en el fondo está en cuestión no es si estos hombres de la crisis que somos nosotros pueden formular un llamado a la esperanza que nadie les reclama, sino, al menos si pueden articular una mínima comprensión de la realidad sin reiterar los viejos esquemas que produjimos –y nos produjeron–” (Terán, 1981: 17). Una mínima comprensión de la realidad recogiendo los restos que el progreso desechó y evitando la aceleración de sus vientos que hacen polvo sobre polvo hasta un cielo en polvo; la tarea es inactual, es de pasado en el presente, es extemporánea, de futuro en el pasado, es radical. La tarea es intempestiva, para encontrar lo vivo hay que revolver los desechos, hay que buscar esa palabra anterior a la palabra de la razón y el cálculo, hay que encontrar los restos del *mûthos* en el cansancio del cálculo y del rendimiento. Hay que encontrar el sentido en las ruinas, empalabrar los fragmentos, hay que demorarse, lentificar el gesto para renovar el tiempo.

El Gran Simulador (Frenkel: 2013) abre y cierra con René Lavand leyendo frente un espejo que le refleja su ausencia. La voz dice que un mago pierde su mano derecha en plena fama. Frustrado, triste, vencido, maldice a los dioses. La voz dice que la maldición trae el castigo y el mago es condenado a vivir en una mazmorra que sólo puede abrirse con su mano derecha. Dice que vive años de dolor, de locura, de encierro. Vive años de dolor, de locura, de encierro, hasta que un día, de improvisto, la puerta se abre. El mago llora de alegría pensando en el perdón divino y en la libertad abierta. Pero quedó paralizado. La voz dice que quedó paralizado y quedó paralizado. Del picaporte de la puerta, colgaba allí su mano derecha. Desde los imborrables recuerdos del pasado, ésa, su mano derecha, había venido a rescatarlo. La voz trae los recuerdos imborrables, la memoria y el rescate. Silencio, René suelta los papeles y se aleja del espejo.



René Lavand

Los imborrables recuerdos del pasado son nuestro rescate del encierro, es la memoria que nos precede la que llama a la posibilidad de la libertad del tiempo. El futuro necesita del origen, hay que volvernos lentos. “Un día no muy lejano, ni las mejores cabezas querrán reconocer lo que el ser humano todavía no haya reconocido antes. Ellos, llamados más bien por la curiosidad, querrán reconocer lo que en otro tiempo el hombre reconocía” (Strauss, 2004: 8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). “La Crisis en la Cultura: su significación social y política” en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2013). *Poética de la espera. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y de Pizarnik)* en KAMTCHATKA N°1, pp.213-238.
- Bárcena, F. (2016). *Friedrich Nietzsche: sobre la educación. Una consideración intempestiva* en Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 19 de Dic 2016; 28(2), pp.113-138.
- Barcón Furundarena, F.J. (1951). *Arte del encantamiento*. Bilbao: Editorial El Mensajero del Corazón de Jesús.
- Berian Razquin, J. (2012). “Desaceleración social y elogio de la lentitud” en *Temporalidades contemporáneas: incluido el pasado en el presente*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de la Cultura, pp. 32-39.
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21 (1), 33-46.
- Dearborn, K. (2008). “Magic, Disability, and Gender” en Coppa, F., Hess, L. & Peck, J. (ed.). *Performing Magic on the Western Stage. From the Eighteen Century to the Present*. NY: St. Martin’s Press, pp.177-196.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Detienne, M. (1985). *La invención de la mitología*. Barcelona: Península.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Gadamer, H.G. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Handke, P. (2002). *Mündliches und Schriftliches*. Francfort del Meno.
- Hernández Rodríguez, R. (2003). *Una poética de la despreocupación: Modernidad e Identidad en cuatro poetas latinoamericanos*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Henting, H. von. (1996). *Bildung: Ein Essay*. Munich: Hanser.

- Kaufman, R. & Lavand, R. (1998). *The Mysteries of my Life*. Kaufman and Company: Washington DC.
- Kundera, M. (2001). *La Lentitud*. Barcelona: Tusquets.
- Masschelein, J. (2001). *The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood*. Journal of Philosophy of Education, 35 (1), 1-20.
- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Nietzsche, F. (1988). *Consideraciones Intempestivas I*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1994). *Humano, demasiado humano*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Nietzsche, F. (2001). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2006). *Segunda Consideración Intempestiva*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Nietzsche, F. (2010). *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2011). *Consideraciones III: Schopenhauer como educador*. En Obras Completas. Volumen I. Madrid: Tecnos, pp.749-806.
- Nietzsche, F. (2013). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Osten, M. (2008). *La memoria robada*. Madrid: Siruela.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2008). “¿Competencias o pensamiento crítico? La construcción de los significados de representación y de acción” en J. Gimeno Sacristán (ed.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp.59-102.
- Poratti, A.R. (2000). *El pensamiento antiguo y su sombra*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schopenhauer, A. (2012). *Aforismos sobre el arte de vivir*. Madrid: Alianza.
- Stiegler, B. (2009). *Nietzsche y la crítica de la Bildung. 1870-1872: los envites metafísicos de la pregunta por la formación del hombre* en Revista Educación y Pedagogía, vol.21, nº55, septiembre-diciembre, pp. 153-169.
- Strauss, B. (2004). *Der Untenstehende auf Zehenspitzen*. Munich.
- Terán, O. (1981). “Algún marxismo, ciertas morales, otras muertes” en *Controversia*,

nº14, México.

- Torres Santomé, J. (2008). “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos.” en J. Gimeno Sacristán (ed.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 143-175).
- Torres, L. & Rivas, P. (1998). *Los suicidios de Platón. Visión crítica de la Universidad contemporánea*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Vernant, J. P. (1993). *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*. Barcelona: Ariel.

REFERENCIA FILMOGRÁFICA

- Frenkel, N. (2013). *El Gran Simulador*. Argentina.