



La guerra contra los sentidos: El eclipse de lo educativo en tiempos catastróficos

The War on the Senses: The eclipse of what is educational in education amid catastrophic times

Resumen

Lo que es educativo en educación implica seguramente fomentar un pensamiento que pueda ayudarnos a sentir y dar sentido a nuestra relación con el mundo. Sin embargo, nuestro tiempo ha demostrado ser cada vez más hostil al pensamiento, poniendo en crisis sus posibilidades mismas. Si bien la crisis del pensamiento se ha repetido a lo largo de las guerras y los horrores del siglo XX, hoy lo catastrófico tiene un acento diferente. El eclipse del pensamiento que nos acosa es sintomático de una época marcada por múltiples guerras interminables, catástrofes ambientales, impases políticos y una oleada de dolencias psicosociales que surgen de la sobreestimulación mediática tecnoeconómica del sistema nervioso. Actualmente, estas fuerzas se están alineando con una ferocidad nunca antes vista que desafía al mundo y que está librando una guerra contra nuestros sentidos y nuestra capacidad de reflexión.

Este artículo busca hacer legible la guerra actual contra nuestros sentidos, rastreando cómo nuestros sensoriales corporales colectivos, los mismos sentidos y nervios que nos conectan y nos permiten disfrutar de la vida colectiva y que nos sintonizan cuidadosamente con el mundo, están bajo ataque y cansarse del sentido. También investiga lo que está en juego para la educación en este contexto desconcertante, particularmente en lo que respecta al desafío de fomentar un sentido de lo educativo que se esfuerce por darnos el tiempo y el lugar para pensar profunda y transgeneracionalmente sobre nuestros tiempos que invitan a la reflexión. Si bien reconoce que la educación podría estar en una buena posición para reajustar nuestros sentidos y generar el pensamiento necesario para responder al mundo en medio de las catástrofes actuales, el artículo aborda cómo este potencial se ve actualmente afectado por la lógica del neoliberalismo, lo que resulta en una forma de optimismo cruel. en la educación que perpetúa la guerra contra los sentidos.

Mario Di Paolantonio
York University
Nueva York, Estados Unidos
mdipaolantonio@edu.yorku.ca

–
Recibido: 24/06/2024
Aceptado: 09/09/2024

–
Traducción:
Gabriel A. Saia
LICH_EH/CONICET-UNSAM

Palabras clave: crisis de pensamiento; capitalismo de la información; optimismo cruel; falta de mundo; sobreestimulación; sensibilidad fascista; lo educativo en educación; herencia; guerra contra los sentidos.

Abstract

What is educational in education surely involves fostering a thinking that can help us to sense and make sense of our relation to the world. However, our time has proven to be increasingly hostile to thinking, putting its very possibility in crisis. While the crisis of thinking has been rehearsed throughout the wars and horrors of 20th century, there is a different accent on the catastrophic today. The eclipse of thinking besetting us is symptomatic of a time marked by multiple unending wars, environmental catastrophes, political impasses, and a surge of psycho-social ailments arising from the techno-economic mediatic overstimulation of the nervous system. These forces are currently aligning with a never-before-seen world-defying ferocity that is waging war on our senses and capacity for thoughtfulness.

This paper seeks to render legible the current war on our senses, tracing how our collective corporeal sensoria, the very senses and nerves that connect us and allow us to take pleasure in collective life and that thoughtfully attune us to the world, are under assault and becoming exhausted of sense. It also investigates what is at stake for education in this unnerving context, particularly with regards to the challenge of fostering a sense of the educational that strives to give us the *time and place* to think profoundly and trans-generationally about our thought-provoking times. While recognizing that education might be well placed for reattuning our senses and sparking the thinking necessary to respond to the world amid the present catastrophes, the paper grapples with how this potential is presently inflected by the logics of neoliberalism, resulting in a form of *cruel optimism* in education that perpetuates the war on the senses.

Keywords: crisis of thinking; information capitalism; cruel optimism; worldlessness; overstimulation; fascist sensibility; the educational in education; inheritance; war on the senses.

Introducción

En educación, lo *educativo* consiste en fomentar un tipo de pensamiento que nos ayude a sentir y a dar sentido a nuestra relación con el mundo. Sin embargo, nuestra época ha demostrado ser cada vez más hostil al pensamiento, poniendo en crisis su posibilidad misma. En su libro *El pensamiento ecológico*, Timothy Morton nos dice que “una de las cosas que hemos dañado, junto con los ecosistemas, es el pensamiento” (Morton, 2018, p.17). Si bien la crisis del pensamiento se ha ensayado a lo largo de las guerras y horrores del S. XX, hoy hay un acento diferente signado por lo catastrófico. El eclipse del pensamiento que nos acosa es sintomático de una

época marcada por múltiples guerras interminables, catástrofes medioambientales, *impasses* políticos y una oleada de dolencias psicosociales derivadas de la sobreestimulación tecnoeconómica del sistema nervioso. Estas fuerzas se están alineando actualmente con una ferocidad nunca antes vista en el mundo, que está librando una guerra contra nuestros sentidos y nuestra capacidad de contemplación.

A principios de la década de 2000, ya podíamos vislumbrar el impacto perjudicial del “capitalismo informacional” en el pensamiento. Esta nueva forma de capitalismo, impulsada por las tecnologías digitales y las ofertas en constante expansión de la *infoesfera*, mina e inunda nuestra psique. A través de nuestros dispositivos portátiles se nos ofrecen, por ejemplo, promesas de entretenimiento-gratificación instantánea, al tiempo que se nos bombardea con un flujo incesante de noticias catastróficas sobre el colapso planetario, guerras interminables y otras miserias, que solicitan nuestra indignación a la vez que confirman nuestra parálisis social. La inundación afecta directamente al sistema nervioso: “entumeciendo los sentidos, adormeciendo la mente y confinando la vida a un presente eterno” (West, 2004, p.176). El incesante bombardeo atrapa a la gente en un ciclo de escapismo y desesperación, agotando la capacidad de imaginar un futuro que pueda ser distinto del empobrecido-presente-mismo. El daño al pensamiento implica algo más profundo que el deterioro de nuestras capacidades cognitivas. Más bien, los golpes que recibe el pensamiento hoy en día han provocado una “crisis de sentido”, una auténtica guerra contra los sentidos, en la que el propio sentido del futuro –crucial para la democracia y la educación a la hora de proporcionar continuidad, dirección y propósito– está siendo asediado.

Atrapados en el presente, sin un futuro viable, con una sensación inminente de que las cosas empeorarán para el planeta, nuestro tiempo se está volviendo cada vez más susceptible de alojar una peculiar *sensibilidad fascista*. En todo el mundo, los partidos políticos invocan “fantasías raciales de renacimiento nacional”, mientras que una forma necropolítica de gobierno neoliberal empobrece, humilla, criminaliza, deporta, declara la guerra y mata desproporcionadamente en función de la raza. Sin embargo, el desconcertante panorama político actual es espinoso para ser cartografiado, ya que desafía cualquier legibilidad directa o equivalencia histórica. A diferencia del “fascismo clásico”, la mayoría de las instituciones representativas formales, aunque debilitadas y disfuncionales, siguen aparentemente en pie. Y mientras que el “fascismo clásico” buscaba reprimir la “libertad” y la “comunicación”, la política actual las solicita activamente, al tiempo que nos confina a un “eterno presente” sin alternativas políticas viables. Alternativas que darían sentido a nuestro deseo de “libertad” y “comunicación”.

Independientemente de que valoremos o no las analogías históricas para trazar paralelismos con el pasado, no podemos dejar de *sentir* que hoy hay un renovado “culto a la destrucción y la crueldad” que dirige la política y crea calamidades que desafían al mundo. Aunque desconcierta y excede cualquier caracterización fácil, nuestro tiempo desconcertante se hace legible por *aquello que nos hace*: lo que hace a nuestros cuerpos, a nuestras energías, a nuestros sentidos, a nuestros nervios, a nuestra imaginación, a nuestro amor por el mundo. Es un mal momento porque

sentimos, shock tras shock, y de maneras que aún no podemos comprender del todo, que nos estamos volviendo más desgraciados y que estamos siendo rehechos por acontecimientos que desafían el sentido común y que ponen al descubierto la impotencia de nuestras instituciones políticas. Mercados financieros fuera de control, infraestructuras públicas desmoronándose, austeridad perpetua, pandemias virales y de opioides mal gestionadas a propósito, destrucción medioambiental, violencia policial sistémica, terrorismo de los supremacistas blancos y guerras dirigidas deliberadamente contra civiles, son sólo algunos de los golpes y más golpes que afectan hoy nuestros nervios y sentidos. Se le ha declarado una guerra perpetua a nuestros sentidos y a nuestra vida pública. Nuestras *sensoria* corporal y colectiva, aquellos sentidos y nervios que nos conectan y nos permiten disfrutar de la vida colectiva, se ven constantemente agredidos y, en última instancia, agotados.

Mientras que, por lo general, la respuesta educativa a las crisis políticas y planetarias que nos rodean ha sido promover una mayor educación cívica, más habilidades para la deliberación democrática y el pensamiento crítico, mi enfoque intenta rastrear lo que está sucediendo a nuestra relación *sensual* con el mundo en nuestras condiciones actuales. En lugar de ensayar debates sobre la importancia de cultivar virtudes cívicas o habilidades de razonamiento en los foros educativos, mis preocupaciones en este artículo se centran en la cuestión de qué está ocurriendo con las sensibilidades y el pensamiento público necesarios para que la educación y la democracia *tengan sentido* de una manera que sostenga el mundo, para que puedan conservar su importancia a medida que pasan de una generación a otra.

Como ya he aludido anteriormente, la guerra contra los sentidos se exagera bajo una forma relativamente nueva del capital: el “capitalismo informacional”. Intensificado por la lógica del neoliberalismo y las tecnologías digitales, el “capitalismo informacional” no sólo se extiende hacia el exterior, explotando la naturaleza y el mundo de la vida que nos rodea como si de un recurso se tratara, sino que también llega hacia dentro usurpando, minando y cosechando nuestra interioridad, extrayendo nuestra sensualidad, deseos e impulsos creativos como un recurso a explotar. El término registra el cambio postindustrial en el que el capital está menos interesado en formar cuerpos dóciles y más centrado en acaparar nuestra psique y nuestros sentidos, e incluso en hacer la guerra a nuestra capacidad de sentir y dar sentido a imaginarios alternativos al capital. En cierto modo, podríamos decir que el “capitalismo informacional” perpetúa una sensibilidad restringida hacia el mundo. El capitalismo no sólo no sintoniza nuestros sentidos más allá de unas pocas variables limitadas como el precio, el costo y el beneficio, simplificando así en exceso nuestra relación con el mundo, sino que, además, bajo los auspicios del capitalismo informacional, en el que todo se “datifica”, incluso las “cosas públicas” y los “referentes fácticos”, que nos ayudan a orientarnos en el mundo, pierden sentido. La creciente sensibilidad restringida tiene graves consecuencias para el tipo de pensamiento que tanto la democracia como la educación requieren y tratan de fomentar. Para hablar un poco más de esto, pasaré a comentar cómo la democracia se está viendo actualmente afectada por “la desaparición de lo público”. Tras ello, diré algo sobre el sentido limitado de la temporalidad que afecta a la educación y la “guerra contra

el alma” que cruelmente se ha llegado a perpetuar. En la sección final del artículo, me centraré en las figuras y los paisajes del neoliberalismo retratados por el difunto artista japonés Tetsuya Ishida¹. A través de la lectura de algunas de sus obras de arte, consideraremos los sufrimientos subsiguientes y el malestar general del alma que afecta a los jóvenes bajo la guerra operativa contra los sentidos de nuestro tiempo.

1. Gracias a Tetsuya Ishida Estate por autorizarme a utilizar las imágenes de la obra de Tetsuya Ishida.

La desaparición de lo público, la datificación del mundo

Una forma de reflexionar sobre cómo el mercado y la aceleración de la información nos afectan y deterioran la sensibilidad y el pensamiento democráticos consiste en considerar las cosas que perdemos a su paso. Bonnie Honig señala cómo la propia integridad de la democracia y la posibilidad de reunir a la gente en torno a futuros esperanzadores requiere que seamos capaces de compartir y cuidar juntos *las cosas públicas* (Honig, 2017). En una línea similar a la de Hannah Arendt, Honig considera que las cosas públicas entre nosotros son un requisito previo para que aparezcamos y actuemos en un mundo razonable. Según ella, la democracia “depende de que proporcionemos y aseguremos cosas públicas en torno a las que constelar, por las que reunirnos, sobre las que dividirnos, en relación a las cuales interpelarnos como iguales” (Honig, 2015 p. 633).

Los bienes públicos incluyen las cosas del mundo apreciadas y valiosas que tenemos en común (incluso cuando están políticamente divididas): hospitales, escuelas, instituciones políticas, parques, carreteras, redes de comunicación, agua e infraestructuras eléctricas, pero también los archivos culturales, bibliotecas, objetos conmemorativos y repertorios que contienen nuestro imaginario común y nuestro patrimonio mundial. En principio, lo público es accesible a todos y nos impone la obligación de *mantenerlo para que* podamos transmitirlo a las generaciones futuras. Como dice Honig, “las cosas públicas –objetos tanto de facticidad como de fantasía– sustentan nuestras capacidades colectivas para imaginar, construir y cuidar un mundo común en colaboración” (Honig, 2017, p.38). Y, puesto que las cosas comunes que mantenemos nos constituyen como un público fundamentalmente relacional, nos ayudan a desarrollar *un sentido del mundo*, para así *actuar en consecuencia de forma concertada por* su bien, apreciándolo como si fuese algo durable, es decir, como si se tratase de un ente con profundidad intergeneracional más allá de la inmediatez y fugacidad del presente.

Partiendo de la observación de Alexis de Tocqueville, Honig sugiere que todas las formas de gobierno y ciudadanía están imbricadas en objetos de deseos comunes. Estos objetos comunes nos unen en sentimientos y memoria compartidos o, como explica Honig, “no sólo proporcionan normas para coordinar la acción colectiva. También nos alistan en pasados y futuros imaginados, orientan nuestros deseos, nos posicionan en amistades y enemistades, y dan forma, y alimentan o matan de hambre, a nuestras esperanzas” (Honig, 2017, p.624). Sin embargo, dada “la rotunda negativa de las democracias contemporáneas a abrazar, promover e invertir en cosas públicas o compartidas”, se pregunta: “¿Podría la privatización indiscriminada de lo público por

parte del neoliberalismo y su proliferación del deseo de objetos comerciales privados, constituir su propio desafío específico –incluso el fin del mundo– a la *democracia*?”.

En su libro *No-cosas: quiebras del mundo de hoy* (2021), Byung-Chul Han hace una terrible evaluación de lo que está ocurriendo con las “cosas” en general bajo el neoliberalismo. Señala que las cosas no sólo se están privatizando y mercantilizando, sino que la capacidad de construcción del mundo incorporada en las cosas, junto con la propia historicidad que conservan, están desapareciendo a medida que la digitalización erosiona la sustancialidad y facticidad del mundo.² Para Han, las cosas que hay entre nosotros nos proporcionan un sentido de *duración* y *orientación* en el mundo, ya que su semipermanencia funciona para estabilizar la fugacidad de la vida humana. Las cosas son estabilizadores de la vida. Detienen el flujo abrumador del tiempo. Es decir, nos proporcionan marcadores arquitectónicos, referentes comunes tangibles (fácilmente identificables) que irrumpen en un relato (historia) para ayudarnos a navegar y ordenar el tiempo. Las cosas ayudan así a sostener un mundo con sentido temporal, que tiene continuidad y futuridad. Sin embargo, como señala Han, hoy estamos atravesando el umbral entre la “era de las cosas” y la “era de las no-cosas”.³

Según Han, el capitalismo informacional del S.XXI está haciendo que el mundo sea “cada vez más intangible, nublado y espectral”. Como “ya no habitamos la tierra y el cielo, sino Google Earth y la nube”, nos encontramos sin la seguridad de las “cosas detenibles” y sin ningún sentido del compromiso intergeneracional de cuidar y transmitir las cosas. Han escribe: “la actual hiperinflación de las cosas, que lleva a su multiplicación explosiva, delata precisamente la creciente indiferencia hacia las cosas” (Han, 2021, p.2). La indiferencia hacia las cosas, que el consumismo tardío descarta cada vez más en montones de cosas muertas y chatarra, es indicativa de una época en la que “nuestra obsesión no son ya las cosas, sino la información y los datos. Ahora producimos y consumimos más información que cosas” (Han, 2021, p.2).

Lejos queda la época en la que Walter Benjamin entendía al “coleccionista” como aquella figura que, al dedicar cuidado, tiempo y cobijo a los objetos materiales, transfiguraba su mercantilización, rescatando e iluminando la historicidad y fisonomía de un objeto concreto más allá de su valor de cambio (Benjamin, 1968). Hoy en día, cuando nuestras energías libidinales pasan de invertir en cosas a “no-cosas”, participamos en la “datificación” del mundo. Esto no significa simplemente que recopilamos y comerciamos con cada vez más datos sobre el mundo. Más bien implica que ahora concebimos y captamos el mundo simplemente como datos informativos. En consecuencia, todo en el mundo parece tener realidad y existir sólo en la medida en que se construye, representa e intercambia como datos informativos. De este modo, acabamos cambiando la constelación afectiva del mundo tangible de las cosas por la inmensidad inmaterial de la infoesfera, donde todo se transforma en puntos efímeros transitorios de datos que se mueven ininterrumpidamente a través de circuitos de intercambio. La inmersión en la infoesfera acaba por darnos la *no-cosa* (un aumento corporativo, digital e inmaterial de la realidad). Por lo tanto, a medida que nuestro sentido de la realidad se ve cada vez más moldeado y mediado por motores de búsqueda, plataformas de medios sociales y otras herramientas informativas digitales gestionadas por corporaciones, nos encontramos en un mundo en el que no hay

2. Ibid. Sin embargo, Han no pretende proponer que el “consumo de cosas” sea preferible al “consumo de información”, ambos (por supuesto) son cómplices de desencadenar formas patológicas de comportarnos en el mundo.

3. Han parece actualizar el análisis ontoteológico de Jean Baudrillard a finales del siglo 20th. Baudrillard observó astutamente que: “La gran pregunta filosófica solía ser ‘¿Por qué hay algo en lugar de nada? Hoy, la verdadera pregunta es ‘¿Por qué no hay nada en lugar de algo?’. Véase: Baudrillard (1996, p.2).

mucho de lo que podamos apoderarnos colectivamente sin depender de interfaces comerciales. Esto nos deja con una capacidad limitada para descubrir nuestra orientación colectiva en las condiciones del mundo material, que resulta difícil de navegar sin cosas comunes tangibles fácilmente identificables entre nosotros.

La sociedad de la información posfactual y la desaparición de la verdad pública

Para Han, las consecuencias de la desaparición de las cosas junto con la consiguiente transformación de nuestras energías libidinales son varias, pero subyacen a todas ellas las devastadoras implicaciones para el pensamiento y las sensibilidades que requiere la democracia. A medida que la importancia de las cosas se retira del mundo y las no-cosas (información) toman el relevo, todo lo que nos une y conecta como público también se retira (se convierte en nada). Esto es especialmente cierto en lo que respecta a lo que ocurre con la “verdad factual”. Siguiendo a Arendt, Han considera la “verdad” como una “cosa” con durabilidad, como algo investido de “facticidad” y que tiene una profundidad temporal que sobrepasa el presente percedero. La verdad actúa así como una “cosa pública” que proporciona la durabilidad y estabilidad necesarias para reunir a un público de modo que pueda sentir y dar sentido a sus disputas, visiones y orientaciones temporales en medio de las condiciones del mundo. Sin embargo, a medida que la era de las no-cosas desciende sobre nosotros, pone “fin a la *era de la verdad* e introduce la *sociedad de la información post-factual*”. Han continúa señalando: “En su forma postfáctica, la información es la *venta de cosas*. La información con su impronta posfactual es *volátil*. Donde no hay nada *firme* se pierde todo *sostén*. Hoy las prácticas que requieren un tiempo considerable están en trance de desaparecer. También la verdad requiere mucho tiempo. Donde una información ahuyenta a otra, no tenemos *tiempo para la verdad*” (Han, 2021, p.6)⁴

4. Cursiva en el original.

En su libro *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia* (Han, 2022), Han profundiza en la crisis de la verdad y el eclipse del pensamiento que asolan nuestro “mal tiempo”. Para Han, la democracia se ha transformado en *infocracia*, el régimen de la información pulveriza aquellas cosas mundanas que son constitutivas del público y de su forma de pensar. La democracia, que presupone un público comprometido y guiado por la facticidad, lo que Arendt denomina “verdad fáctica” y el hablar veraz (*parrèsia*), deja de tener sentido en la medida en que la hipercirculación de la información hace imposible *tomarse tiempo para la verdad*: para escuchar y constatar lo que es cierto, y para defender la “verdad fáctica” cuando está en juego. Bajo el régimen de la información, “el tiempo se desintegra en una mera secuencia de presencias puntuales” que degrada por completo cualquier sentido de estabilidad, de durabilidad y de lo que resulta provechoso. En consecuencia, “la naturaleza generalmente a corto plazo de la sociedad de la información no es propicia para la democracia”, ya que el tipo de pensamiento y compromiso con el tiempo que requiere la verdad factual resulta “incompatible con una comunicación acelerada y fragmentada” (Han, 2022, p.18). Si *la verdad* contiene una fuerza centrípeta que ayuda a un público a unirse y así sentir su ser común en el mundo, en cambio, “la fuerza

centrífuga inherente a la información tiene un efecto destructivo sobre la cohesión social” (Han, 2022, p.46). A medida que la información se acumula y circula a una velocidad cada vez mayor, sus exigencias de procesamiento no nos dejan tiempo para reunirnos ni para percibir la facticidad del mundo. Atrapados en el torbellino de velocidad e inmensidad de la infoesfera, perdemos nuestro punto de referencia y orientación con la realidad de las cosas (las condiciones del mundo). Es decir, nos encontramos en un “espacio hiperreal” en el que somos incapaces de percibir o dar sentido a las verdades fácticas entre nosotros que mantienen unido el mundo. La enorme circulación de información y las interfaces comerciales a través de las que circula no nos permiten decidir con seguridad qué es verdad y qué es mentira, ni discernir si la información que circula tiene alguna referencia real en el mundo.

El diagnóstico que Han nos ofrece hoy confirma un empeoramiento de las nefastas observaciones *finiseculares* de Baudrillard.⁵ “En última instancia, la pérdida de la verdad factual”, escribe Han, “significa la pérdida de un mundo compartido como marco para nuestras acciones” (Han, 2022, p.44). A medida que las arquitecturas temporales (nuestros referentes históricos compartidos) pierden sentido, se desata el infierno a medida que los torrentes políticos interminables y las tormentas virales de mierda nos arrojan a la deriva de las orillas del mundo sensible compartido en el que es posible la acción colectiva. Perdidos y desorientados, sin el sentido de un mundo común al alcance de la mano, las amenazadoras tormentas de las redes sociales de nuestro tiempo nos desvían del rumbo y nos dejan varados en esas desoladas islas de identidad en las que estamos hambrientos de alteridad (autoencerrados por algoritmos que confirman los “me gusta” y los “no me gusta” de una determinada “tribu” o grupo demográfico). Sólo viendo imágenes y escuchando fragmentos sonoros pertenecientes a “nuestro grupo” y dictados por las ecuaciones de las corporaciones tecnológicas, el mundo compartido de los referentes fácticos se hace añicos y nos encontramos en el “universo *desfactizado*” de las noticias falsas, la desinformación y las teorías conspirativas.

En medio de la cacofonía y el pandemónium de la “posverdad” que nos rodea, que suele enfrentar a diferentes “identidades” y “tribus” de los medios sociales en una guerra encarnizada, las fronteras de la “identidad” se endurecen y se produce una “crisis de la escucha”. Esta misma crisis, que nos vuelve demasiado insensibles y mudos para percibir la facticidad de la alteridad que siempre comparte el mundo con nosotros, erosiona las condiciones necesarias para que la democracia tenga sentido. Como dice Han, “la crisis de la democracia es ante todo *una crisis de la escucha*” (Han, 2022, p.28). De manera similar, podríamos decir entonces que la “crisis de la democracia” es una “crisis de sentido”: una crisis en la que las emanaciones esenciales de sentido que rebotan entre nosotros, ayudándonos a navegar y comprender nuestro mundo, ya no son audibles (sensibles). Así pues, la “crisis de sentido” supone el cierre de la ecolocalización reverberante entre nosotros, en la que las cosas que se encuentran entre nosotros dejan de resonar o de repercutir en nuestra percepción de un modo sensible y orientador compartido. Se produce una guerra de los sentidos.

5. A finales del siglo XX, Baudrillard ya apuntaba a la desaparición de los referentes fácticos. Véase: Baudrillard (2002, p.160).

La guerra de los sentidos: Pandemia, pánico, pandemónium

Para fundamentar un poco más las consecuencias de esta guerra contra los sentidos, recordemos la pandemia del Covid-19. Aunque llegó ayer, su vida útil en tanto información ha expirado, por lo que hablar de ella ahora parece anticuado. Sin embargo, sus secuelas siguen entre nosotros, aunque no sean del todo visibles ni se registren como desastrosas para la vida pública. La pandemia convirtió un “mal momento” en algo aún peor, dejando al descubierto una crisis aún más profunda y generalizada (que ya estaba operando) en nuestras instituciones y en nuestras sensibilidades psicosociales.

A medida que el virus arrasaba el empobrecido mundo de la vida, los pocos nodos comunes que podían fomentar el diálogo público y el apego se hicieron añicos. A medida que las redes sociales adquirían un papel más destacado en la configuración de nuestros debates sobre la pandemia, nos sumergían en un simulacro paranoico surrealista en constante expansión, en el que los referentes fácticos y el sentido común se veían superados por la fuerza emotiva y el éter de la hidroxycloquina, la lavandina y las conspiraciones del Estado profundo. En medio del páramo de la sociedad de la información post-factual, en la que no se podía confiar ni contar con nada que ofreciera un denominador común, y donde nada tenía mucho sentido, los espejismos conspirativos alimentaban una sed colectiva de sentido y coherencia.

Sin embargo, la guerra contra los sentidos y el sufrimiento exacerbado por la pandemia no pueden achacarse simplemente a teorías conspirativas o charlatanes. Ese asalto a los sentidos, junto con las catástrofes actuales que cobran impulso hoy en día, están impulsados en última instancia por la desmesura incorporada al capitalismo informacional. Este sistema, impulsado por operaciones algorítmicas que invitan y se alimentan de nuestra participación, no priva sino que satura; no excluye sino que agota; no reprime sino que solicita constantemente nuestro deseo de comunicación (Han, 2015, p.7). La sobreabundancia y aceleración de la información que converge en el pandemónium que nos rodea, junto con el inquieto imperativo de las redes sociales de que nos mantengamos al día, hagamos clic, demos “me gusta” y publiquemos, agrava y amplifica lo que Franco Berardi describe como el enorme pánico y miseria que nos rodea (Berardi, 2009, pp. 100-101). El pánico –que es un estancamiento del pensamiento– se ha convertido en el rasgo definitorio de nuestro tiempo. El pánico es el sentimiento que tenemos cuando, frente a la infinitud de la naturaleza, nos sentimos abrumados, incapaces de metabolizar en nuestra conciencia el infinito estímulo que el mundo produce en nosotros. Etimológicamente, “pan” significa “todo lo existente” e invoca al antiguo dios griego llamado Pan, que abrumó a quienes visitó con una locura sublime y devastadora.

Es cierto que no podemos soportar la constante demanda de nuestra atención por parte del “pan”, por la sublime embestida de todas las cosas (que nos llega desde la *infoesfera*), ni podemos encontrar una morada humana o algún respiro en medio del pandemónium catastrófico de nuestro tiempo. Sin una morada humana –sin la sublimación simbólica del catastrofismo bélico que nos rodea– no podemos soportar el ritmo de todo. En medio del bombardeo, estamos demasiado agotados para

preocuparnos por la verdad, demasiado cansados para escuchar aquello con lo que no estamos de acuerdo, demasiado quemados para preocuparnos por darle sentido a nada.⁶ La sensación generalizada de *falta de sentido* que embarga el pensamiento es sintomática del agotamiento nervioso y de la exclusión del potencial comunicativo e imaginativo de la mente humana en una era en la que los contenidos digitales y su aceleración están erosionando los propios referentes fácticos que mantienen unido al mundo de forma significativa.

Vale recordar aquí a Walter Benjamin quien, a medida que el horizonte de la guerra se acercaba cada vez más, lidiaba con la cuestión de su propio “mal tiempo”, observando que “son precisamente los golpes que adormecen nuestro aparato sensorial los que vienen a servir de base al fascismo”.⁷ Benjamin entendía que las diferentes tecnologías (especialmente la tecnología de la comunicación) dan forma al cuerpo colectivo y a su sensorio. Pero, en la última parte de su ensayo *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, señala que la importación colectiva de tecnología tiene consecuencias históricas muy duras: podemos recibir las innovaciones tecnológicas de modo que desatemos posibilidades revolucionarias vivificantes para que emerja un nuevo cuerpo colectivo o, por el contrario, a través de un tipo de recepción errónea de la tecnología podríamos acabar desconectando los sentidos, volviéndonos fríos, irreflexivos e indiferentes al mundo, y desatando así nuestras peores capacidades destructivas.⁸ De forma paralela a lo que Benjamin dice de su época, parece como si también en nuestro tiempo los shocks, el pánico y el pandemónium que nos asedia endurecieran nuestros nervios cansados, y nuestros sentidos se volvieran rígidos y fríos ante el mundo, conduciéndonos a los peligros de la irreflexión (*thoughtlessness*) y la des-cuida-miento (*care-less-ness*).⁹

La pensadora Hannah Arendt, amiga de Benjamin, se preocupó a lo largo de toda su obra por nuestra peligrosa susceptibilidad a la “irreflexión” (*thoughtlessness*). Ella creía que la capacidad de pensar era lo que podía combatir el menosprecio y la insensibilidad que llevan a cometer el “mal” en el mundo. Le preocupaba especialmente lo irreflexivos, descuidados y crueles que podemos llegar a ser a través del disfraz de nuestras instituciones. Para Arendt, la crueldad que ocurre dentro y a través de nuestras instituciones, como la educación, no es resultado de nuestra falta de “bondad”. Más bien, la crueldad y el daño anestésicos que a menudo tienen lugar son un problema de “pensamiento”, o de falta del mismo (Arendt, 1978). Al amparo de nuestros sistemas sociales y del ajetreo y la seguridad de nuestras vidas profesionales, en las que nos sentimos obligados a encontrar respuestas inteligentes inmediatas para gestionar la última crisis, podemos eludir el tener que hacer una pausa, pensar y sentir lo que *realmente* estamos haciendo. Esto es especialmente relevante hoy en día, en que cada vez más encontramos nuestra vida institucional envuelta en el torbellino de aceleración y expansión de la *infoesfera* y sus demandas, con lo que perdemos el tiempo que podría permitirnos hacer una pausa y pensar en nuestra propia implicación en estos tiempos irreflexivos.

La perpetración de crueldades de tipo fascista que presenciamos en nuestro mundo surge, por tanto, de una irreflexión y un desinterés socialmente *cultivados* que, según Arendt, es “una posibilidad siempre presente para todos; científicos,

6. Nuestro agotamiento se traduce en una “pérdida de intensidad que afecta a la esfera estética, a la de la sensibilidad y, lo que es más importante, también a la esfera de la ética” (Berrardi, 2009, p. 70).

7. Resumido en Susan Buck-Morss. “Estética y anestesia: Walter Benjamin’s Artwork Essay Reconsidered,” *October 62* (Otoño, 1992), pp. 3-41. Adaptando el análisis de Buck-Morss a nuestro momento inmediato, la guerra contra los sentidos que abrume y adormece nuestro pensamiento acaba fomentando “una anestesia de la recepción, una visión de la ‘escena’ con placer desinteresado, incluso cuando esa escena es la preparación mediante el ritual de toda una sociedad para el sacrificio incuestionable y, en última instancia, la destrucción, el asesinato y la muerte” (p. 38).

8. Véase la última parte del ensayo “La obra de arte”. Benjamin, W. “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” (1968 [1935], pp. 217-251).

9. Para sus connotaciones educativas, véase el importante trabajo reciente de Tyson Lewis (2020).

académicos y otros especialistas en empresas mentales no están excluidos” (Arendt, 1978, p.191). Reflexionando sobre lo que podría reducir el daño derivado de no ser capaces de *sentir* “lo que estamos haciendo”, y que amenaza con alcanzar incluso a los encargados de cultivar “las empresas mentales”, señala: “¿Podría la actividad de pensar, como tal, el hábito de examinar todo lo que sucede o llama la atención, independientemente de los resultados y el contenido específico, podría esta actividad estar entre las condiciones que hacen que los hombres se abstengan de hacer el mal o incluso ‘condicionarlos’ contra él?” (Arendt, 1978, p.5). En otras palabras, ¿puede salvarnos el pensamiento?

Siguiendo a Arendt, la irreflexión (el adormecimiento y la despreocupación [*care-lessness*] que son el resultado de la guerra contra los sentidos) es un problema para el pensamiento. Y lo que quiero destacar, como he venido insinuando a lo largo del debate, es que la irreflexión también es un problema para la educación. De hecho, es especialmente un problema para la educación porque ésta se encarga de *cultivar una cierta disposición para pensar*; una cierta atención y cuidado hacia el mundo. Así, la pregunta es: ¿qué puede hacer que la educación nos incline hacia la reflexión y vuelva a comprometer nuestras sensibilidades y la atención por el mundo?

Firmes contra la guerra a los sentidos: Lo educativo en la educación

Admitamos en primer lugar que el tipo de pensamiento que nos esforzamos por cultivar en educación (y especialmente en la universidad) no se rige necesariamente por lo que sabemos con certeza o lo que resulta tranquilizador. Por supuesto, como recordamos de la pandemia, tranquilizar al público es importante, incluso algo urgente. Pero hay que admitir que, si la educación debe incitarnos a “pensar nuestro tiempo”, debemos aventurarnos más allá de lo que tranquiliza o reconforta; hay algo más en juego. Emprendemos una educación, especialmente a nivel universitario, para ampliar y cuestionar lo que afirmamos saber, y adquirir perspectivas con otros que –al estar en una posición diferente– pueden educarnos y sacarnos de nuestras seguridades, que pueden exponernos a la pluralidad del mundo. No es tarea fácil, ya que pensar aquí tiene que ver con una experiencia *aporética*, en la que las cosas pierden su “auto-evidencia” y su “certidumbre”, y lo que creemos saber vuelve a aparecer como algo extraño, inquietante, incluso perturbador para nosotros: algo que puede hasta destrozarnos, pero que también puede abrirnos a posibilidades desamparadas y a imaginarios diferentes más allá de los callejones sin salida del presente-mismo.

TODO ESTO REQUIERE TIEMPO. De hecho, se necesita tiempo para que *pensemos adecuadamente nuestro tiempo*. Es, en última instancia, *inoportuno*: un inconveniente, una interrupción, algo que a veces incluso parece inútil, un tirar hacia atrás y hacia adelante para abrir una sensibilidad diferente al tiempo. Una sugerencia directa para liberar a la educación de la perpetuación de la guerra contra los sentidos es mantenerse firme en lo que hace que la educación sea realmente educativa: la necesidad de recuperar (o apenas descubrir) el tiempo que se necesita para pensar. Esto significa defender lo que los antiguos llamaban *otium*: un excedente de tiempo

particular y exclusivo de la educación que reconoce la importancia de la amistad, el cultivo y disfrute de pasar tiempo juntos, para estar unos con otros en el pensamiento y el asombro, más allá de las restricciones de la economía y la utilidad.¹⁰

10. Véase Di Paolantonio (2019; 2022).

Tratar de defender la educación y el pensamiento de esta manera, es contrarrestar el aislamiento y el hipersentido del *negotium*, la incesante actividad, la agitación y el pánico, que reinan sobre nosotros hoy en día. En consecuencia, la posibilidad del *otium*, de tomarnos nuestro tiempo y dárselo libremente los unos a los otros, es usurpada por lo que Lauren Berlant llama “tiempo de supervivencia”. Es decir, “el tiempo de [mi] lucha, de ahogarme, de agarrarme a la cornisa, de pisar el agua: el tiempo de no parar”. Lo que corre el riesgo de volverse completamente trivial y casi incommunicable en medio del ritmo frenético, el pánico y la prisa sin aliento de nuestro momento presente es el *sentimiento* que surge cuando pasamos el tiempo a través de una educación: la *sensación* de que a través de una educación podemos llegar a estar unidos, temporalmente, a algo que surge cuando llegamos a sentir y llegar a amar cosas juntos, cosas que son más que para mi propia supervivencia y éxito personales: en última instancia, lo que está en juego aquí, es nuestra capacidad de preguntarnos sobre cómo queremos estar juntos en “el mundo” (Ahmed, 2014, p. 181).

Sarah Ahmed, al escribir sobre “Asombro feminista”, nos habla del potencial pedagógico del asombro. Ella señala que en nuestro asombro por el mundo se desencadenan una serie de giros transformadores en el aula; en sus palabras: “los alumnos pueden responder [cuando llegan por primera vez al aula] con una sensación de seguridad (‘Así es el mundo’), luego con incredulidad (‘¿Cómo puede ser el mundo así?’) y [después] hacia una sensación de asombro (‘¿Cómo ha llegado el mundo a tomar esta forma?’)” (Ahmed, 2014, p.182). Lo que veo que ocurre en las idas y vueltas de las preguntas de Ahmed es *pensamiento en construcción*, a través del cual, si los estudiantes *soporan* la exposición al asombro, pueden llegar a sentir los límites de lo que se daba por sentado, y así despejar el camino para un pensamiento que puede estar atento a la contingencia del mundo, en sintonía con cómo las cosas podrían ser de otra manera. Esas preguntas, más concretamente, ayudan a garantizar que nuestro pensamiento sea atento, amable y esté en sintonía con cada vez más cosas del mundo, en lugar de ser aburrido, retraído o autocomplaciente en el dominio de nuestros objetos o en estar en casa en nuestras pretensiones de conocimiento.

Ahora bien, esta sensación de asombro no se produce por sí sola: necesita un *lugar* y un *momento* adecuados, un foro pedagógico, una reunión intencionada que se *interese* (que se detenga con cuidado) por lo que se pone sobre la mesa para debatir. Hoy más que nunca, según parece, necesitamos lugares públicos adecuados que puedan albergar el tiempo que necesitamos para registrar (juntos) no sólo que el futuro es incierto, sino que nos enfrentamos a un umbral que exige nuestro pensamiento e imaginación: nuestra necesidad de sentir y dar sentido a lo que ocurre a nuestro alrededor. Este sentido de la educación (que subraya lo que hay de educativo en la educación) debería ser lo que nos diera *esperanza*, pero me parece que (al menos durante el último tiempo) ha estado ocurriendo otra cosa por la que lo que hay de esperanzador en la educación ha sido capturado por las lógicas del neoliberalismo. En la siguiente parte del artículo, quiero desentrañar esto un poco más y proponer que hoy en día la educación ha virado hacia un *optimismo cruel* que participa en la perpetuación de la guerra contra el sentido y los sentidos.

El cruel optimismo en la Educación: Educación, transmisión y soledad...

Hay un “optimismo cruel” en la educación que nos impulsa a trabajar constantemente para mejorarnos a nosotros mismos. A menudo nos sometemos a una educación con la confianza de que nos asegurará el éxito en una buena vida futura. La educación parece inextricablemente unida a este escurridizo impulso hacia la mejoría de nosotros mismos; ofrece incitaciones de posibilidades ilimitadas para gestionar e hipotecar nuestro propio éxito. El discurso del “aprendizaje permanente”, por ejemplo, se vende con el pretexto de que, en medio de las circunstancias cambiantes de hoy en día, los individuos, para tener éxito, necesitan aprender *cómo aprender constantemente*.¹¹ Este discurso hace que la educación necesite ponerse constantemente al día con lo tecnológicamente “nuevo”. Asume como inevitable una economía “cruel” de cambio constante y frenético, obsolescencia programada, rivalidades beligerantes y la amenaza de la desechabilidad para aquellos que no estén preparados o no sean lo suficientemente “ágiles” para seguir el ritmo de las últimas demandas laborales, o los requisitos de conocimientos técnicos.

11. Véase: OCDE, 2019.

Enfatizar el aprendizaje como un modo extrapolable que puede hacer frente a cualquier situación promete que la educación nos permitirá adaptarnos (y sobrevivir) a una economía cada vez más volátil y amenazadora. La cruel paradoja aquí es que, en el “capitalismo tardío”, este optimismo depositado en la educación nos endeuda literalmente a una narrativa normativa imposible del éxito. Porque todas estas peticiones optimistas acaban agotándonos y encerrándonos, en sentido *privativo*, donde todo depende del individuo, que debe seguir innovando y mejorándose a sí mismo de forma óptima y persistente por medio de la educación.

Atrapados en la interminable búsqueda de la superación personal y de la gestión de uno mismo para alcanzar el éxito a través de la educación, acabamos perdiendo no sólo algo de nosotros mismos, sino también algo mundano y fundamental de la propia educación. La cruel ironía aquí es que este optimismo en la educación acaba usurpando lo que hay de *educativo* en la educación. El optimismo actual en la educación, con su énfasis en “responder a todo lo que hay que decir sobre la educación en términos de alumnos individuales”, nos lleva a lo que Gert Biesta denomina la “aprendizaje (*learnificación*) de la educación” (Biesta, 2005, pp. 54-66). Este “término feo” señala una época en la que “el lenguaje del aprendizaje hace difícil, sino imposible”, hablar de los propósitos sustantivos de la educación y del papel que ésta desempeña (o debiera desempeñar) a la hora de forjar nuestro compromiso reflexivo en un mundo común.

En esta atmósfera hiperindividualizada, lo que se pierde es cómo la educación es *educativa* precisamente porque siempre implica el “bello riesgo” de la interacción humana, el encuentro relacional en el que nos juntamos para influirnos mutuamente con palabras e interpretaciones que trabajan para forjar y sostener un mundo común que promete algo más que un terreno hostil en guerra. En un nivel muy elemental, la educación consiste siempre en tender hacia un mundo común, sobre todo porque está constituida por el fluir de nuestro “pasar el tiempo” juntos. La educación

atraviesa generaciones, “transmitiendo” de una época a la siguiente un repertorio interpretativo que puede sostener y ampliar nuestro sentido de pertenencia a un mundo y, al hacerlo, hace que el mundo parezca duradero y cargado de sentido. De manera que, aunque el mundo estaba ahí antes que nosotros y es de esperar que nos sobreviva, cuando su significado para nosotros se desgasta y necesita reparación, la educación puede renovar nuestro sentido del mundo ayudándonos a moldear las palabras, las interpretaciones y las aspiraciones, que se nutren de otros tiempos y se miden con nuestro momento presente.

Además, la educación nos ofrece un lugar único para *volvernos*, juntos, sujetos temporales, que pueden llegar a sentir una carga transgeneracional, un vínculo entre nosotros y con el mundo que perdurará incluso después de la muerte. Porque nuestro presente debe “ceder” (en todos los sentidos de la palabra), porque nuestro presente hereda el pasado (como algo legible y transformable) para volver a cederlo; a través de la educación, también nos estamos preparando siempre para nuestro propio paso: cuando entreguemos nuestro sentido del mundo al impredecible nacimiento de otro. Al tender puentes entre generaciones a través del abismo del nacimiento y la muerte, la educación nos une en el mismo momento de su paso¹² y, por tanto, siempre evoca un excedente, un dividendo, un “algo más”, una “sobrevida” que asegura la continuación y superaría la crueldad de servir meramente a la necesidad.¹³ Inspirándonos en la noción de “supervivencia” de Jacques Derrida, podríamos decir que la educación, preocupada como está por la posibilidad de “transmitir” (por la *paradosis* de las huellas abigarradas, los restos, las aspiraciones latentes, las visiones, los legados iterables de otro tiempo y para otro tiempo), nos da la oportunidad de afirmar el sentido de nuestro mundo y nuestro amor por el mundo como supervivencia, como “vivir después de la muerte” y excediendo la muerte (Derrida, 2007, p.6).

Sin embargo, nuestro “optimismo actual” en la educación, impulsado como está por el sentido de la “aprendificación (*learnificación*)”, no sabe cómo pensar lo *educativo* como algo que apunta más allá del presente a “algo más” o a la esperanza de una “sobre-vida”. Nuestro optimismo actual en educación, quiero sugerir, es precisamente cruel porque no es esperanzador; es cruel porque auto-encierra la educación en los miedos y limitaciones de un presente que no tiene noción de su implicación con el significado más amplio de afirmar nuestro “pasar”, o incluso el simple hecho de nuestro “pasar el tiempo juntos”. Es decir, bajo nuestro “optimismo actual” en la “aprendificación (*learnificación*)”, el sentido de la educación queda encerrado y se define exclusivamente por el impulso presente a corto plazo de adquirir calificaciones, conocimientos y habilidades que permitan al individuo “triunfar” en la feroz atmósfera del mercado laboral actual. El optimismo fugaz, privativo e interesado de nuestro tiempo hace que la educación sea temporalmente insignificante y, en última instancia, ajena al sentido de tener algo que ver con el sustento de las generaciones, de tener algo que ver con el sostenimiento de algo más grande y duradero que nuestros propios intereses inmediatos. La educación concebida como una mera búsqueda de cualificación no tiende al mundo, sino que sirve a la corta y efímera vida útil del solitario y optimista buscador de empleo que lucha por la mera supervivencia.

12. N. del T.: difícil de recrear, hay un juego de palabras aquí, donde “*passing*” funciona como un “ceder”, como “transmisión”, así como también significa algo como “paso a otra vida” o, simplemente, “morir”.

13. Véase Honig (2009, p.10).

Además de lo que este enfoque cruelmente optimista hace a la educación al convertirla en “aprendificación (*learnificación*)”, también afecta fundamentalmente al individuo, llevándonos a estar profundamente aislados, disociados y en guerra con nosotros mismos y con el mundo. Franco Berardi nos dice que después de 30 años de precariedad, de temer por nuestros empleos o de hacer cualquier cosa para conseguir uno, “hemos perdido el placer de estar juntos en público” (Berardi, 2011). Cuando nuestras relaciones y nuestro comportamiento hacia el mundo se convierten principalmente en una empresa para mi auto-optimización y supervivencia en una economía amenazante, acabamos derivando hacia un estado de “desolación” que nos hace sentir, como Arendt dijo una vez, como si no perteneciéramos al mundo en absoluto (Arendt, 1979, p.475). A diferencia de la soledad¹⁴, en la “desolación” no se vuelve al mundo ni se reanudan las relaciones con él. En lugar de ello, se vive como un individuo atomizado en medio de otros individuos aislados, que se centran principalmente en salir adelante o, cuando es posible, en ponerse por delante de otra persona. Esta experiencia es de profunda desolación y abandono de la atracción del mundo, de modo que, citando a Arendt, “como persona me siento abandonado de toda compañía humana” (Arendt, 1979, p.474). Empobrecida y encerrada en su propia carga privativa de supervivencia y auto-optimización, la “desolación” habla de una experiencia que (algo paradójicamente) excluye la posibilidad misma de seguir experimentando y percibiendo el sentido y la atracción de algo. En consecuencia, la “desolación” cortocircuita nuestra propia capacidad de aprender de nuestras experiencias y de “transmitirlas”, ya que nos impide compartir y apoyarnos en un mundo que aparece cuando fomentamos la compañía de otros: un mundo que es plural, complejo y que puede darnos el peso de “algo más” que una ocupación con mi solitario automantenimiento.

En última instancia, un aprendizaje envuelto en la condición de “desolación” no nos lleva a prestar atención a la contingencia del mundo y, por tanto, es incapaz de afirmar la capacidad humana de “empezar de nuevo”: una capacidad que puede romper cualquier presente-mismo cerrado sobre sí. Así pues, el aprendizaje como tal deja de ser un “acontecimiento” (una interrupción y una erupción que ofrece otro comienzo, otra apertura para nuestro devenir único en medio de lo que había antes), por lo que nunca podríamos llegar a preguntarnos con sentido por “quiénes somos” y “en quién nos convertiremos” a través de la educación.¹⁵ Más bien nos vemos arrastrados por las fuerzas automatizadas de nuestro tiempo, transformados e incluso deformados por una maquinaria de imperativos a los que cada vez resulta más difícil dar sentido y soportar.

Retratos del páramo neoliberal de Tetsuya Ishida su “Guerra contra el alma”

Para ilustrar los estragos de una educación caracterizada por la lógica del optimismo cruel que hace la guerra a nuestras almas, quiero recurrir a la obra del fallecido artista japonés Tetsuya Ishida (1973-2005). La obra póstuma de Ishida está empezando a obtener reconocimiento internacional¹⁶ por sus convincentes retratos de jóvenes que se encuentran abandonados, solos, mentalmente agobiados y atrapados bajo los procesos y formas de trabajo automatizados desencadenados por

14. N. del T.: se decidió mantener los términos “soledad” y “desolación” para traducir el complejo par, que no tiene homólogo en nuestra lengua, de “*solitude*” y “*loneliness*” respectivamente. Es importante aclarar que “*solitude*” puede interpretarse como “aislamiento” en sentido positivo, propio de la reflexión, como menciona el autor. En todo caso, vale la pena discernir, principalmente, entre una soledad *positiva* y una desolación *negativa* en un sentido social.

15. Véase: Vlieghe, J., Zamojski, P. (2017) pp.849-860.

16. El Gagosian (555 West 24th Street) de Nueva York ha montado recientemente una amplia exposición de pinturas de Tetsuya Ishida titulada “Mi yo ansioso”, comisariada por Cecilia Alemani, del 12 de septiembre al 21 de octubre de 2023.

el capitalismo tardío. A lo largo de poco más de una década, una carrera trágicamente truncada por su prematuro fallecimiento a la edad de treinta y dos años, Ishida consiguió crear una obra claramente perturbadora y a la vez tierna que da testimonio de una época en la que las instituciones encargadas de cuidar de las generaciones se han quedado sin amor y carentes de una sensibilidad mundana transgeneracional.

Ishida pertenecía a la “generación perdida” de Japón, un grupo demográfico muy afectado por la recesión económica y la caída en picada de las finanzas japonesas en los años noventa, precursora de la crisis financiera mundial de 2008, que sigue teniendo repercusiones desastrosas. Para los jóvenes de la “generación perdida”, su llegada a la edad adulta estuvo marcada por un sentimiento implacable y generalizado de inestabilidad social y económica. Muchos se vieron perpetuamente presionados a maximizar su “potencial” a pesar de las limitaciones de recursos y oportunidades. Esta situación les puso en un entorno hipercompetitivo e implacable, similar a una guerra, en el que el apoyo y la camaradería eran escasos en el mejor de los casos. Al crecer en esta situación de alta presión, numerosos jóvenes se encontraron lidiando con una profunda sensación de aislamiento, un sentimiento de ser malinterpretados por las instituciones que les rodeaban, además de soportar el peso de unas expectativas sociales insuperables y punitivas.

Al igual que los artistas de la tradición realista social¹⁷ del siglo pasado, que retrataron las penurias sufridas por los trabajadores en la era industrial, Ishida pinta las condiciones adversas de la última etapa del capitalismo, centrándose especialmente en los jóvenes que salen de la escuela y se incorporan al mundo laboral. Sin embargo, mientras que los artistas de la tradición realista social de entreguerras representaban el sufrimiento de los trabajadores con toques de heroísmo y rebeldía, Ishida, sin perder ni un ápice de ternura por sus retratados, da testimonio de las horripilantes condiciones de una nueva forma de capitalismo que está haciendo la guerra radicalmente al ser humano y a su entorno y de-formándolo.¹⁸

Por un lado, esta deformación contemporánea aparece a través de paisajes en los que los jóvenes se ven inmersos en una peculiar y preocupante trayectoria de desarrollo: sus cuerpos se han convertido o se están convirtiendo en grotescas re-formas con piezas de máquinas y estructuras esqueléticas parecidas a las de los insectos, como si se estuvieran contorsionando y adaptando para sobrevivir al amenazador entorno neoliberal de la “tierra de nadie”. Por otro lado, la deformación aparece en la obra de Ishida a través de figuras recurrentes con rostros idénticos. Estas figuras transmiten simultáneamente una dolorosa desorientación, vergüenza, agotamiento y resignación (una especie de entumecimiento), como si respondiera a los surrealistas procesos transmórficos a los que se han visto sometidas sin darse cuenta. A pesar de su apariencia idéntica, los rostros pintados consiguen transmitir una vulnerabilidad singular, única, una expresión de pena e incluso vergüenza apologetica por las extrañas transformaciones que están sufriendo y que, como espectadores de la perversa escena de desarrollo, debemos presenciar. En última instancia, sin embargo, la serialidad de las figuras las convierte en componentes reemplazables y prescindibles dentro de un proceso automatizado de ensamblaje y producción sin propósito, con el telón de fondo de un páramo asolado por la crisis.

17. Con raíces en el realismo europeo, el realismo social se convirtió en un importante movimiento artístico durante la Gran Depresión de los años treinta en Estados Unidos. El movimiento muralista mexicano de las décadas de 1920 y 1930 sirvió de inspiración a muchos artistas del norte de la frontera y fue un componente importante del movimiento del realismo social. El movimiento muralista mexicano se caracteriza por su trasfondo político, en su mayoría de carácter marxista, y por la situación social y política del México posrevolucionario. Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco y Rufino Tamayo son sus exponentes más conocidos. La pintora Frida Kahlo también estuvo asociada al movimiento del realismo social.

18. El estudio de Joff Bradley sobre los «hikikomori», el fenómeno de los reclusos sociales en Japón, arroja luz sobre una consecuencia derivada de la influencia del capitalismo informacional, especialmente a través de su omnipresente alcance psicopolítico a través de los medios de comunicación. Véase: Bradley, J.P.N. (2015) pp. 107-124.



Tetsuya Ishida, *Despertar*, 1998, Acrílico sobre tabla, 145,6 x 206 cm (c) Tetsuya Ishida Estate, Colección del Museo de Arte de la Prefectura de Shizuoka.

En *Despertar* (Ishida, 1998), por ejemplo, vemos hileras de estudiantes cansados con rostros idénticos en un aula de ciencias, sólo que algunos alumnos parecen estar enfundados en estructuras parecidas a microscopios, que cubren gran parte de sus cabezas, dejando al descubierto sólo una pequeña parte de sus rostros, mientras que el resto de sus cuerpos aparecen fusionados con sus pupitres, ambos completamente transformados en las plataformas metálicas de los microscopios. Mientras tanto, el resto de los alumnos de la clase miran solemne y ligeramente hacia abajo o hacia delante, resignados, aparentemente aburridos o agotados, independientemente de las instrucciones que el profesor que pasa por allí (cuya cabeza no aparece en la escena) parece estar impartiendo. Además, se muestran completamente impasibles ante la transformación que ha alterado monstruosamente a algunos de sus compañeros. Lo inquietante de este retrato no es sólo la grotesca pérdida de los cuerpos de los alumnos al fundirse con las máquinas de medir y cuantificar, sino el quietismo, la frialdad y la absoluta indiferencia que muestran los demás alumnos parecidos, que han llegado a aceptar la normalidad de los procesos de deshumanización y deformación que tienen lugar en su aula.



Tetsuya Ishida, *Prisionero*, c. 1999, acrílico sobre tabla, 103,0 x 145,6 cm (c) Tetsuya Ishida Estate.

Del mismo modo, en *Prisionero* (Shūjin, c. 1999), Ishida retrata a un joven de gran tamaño cuyo cuerpo parece aprisionado dentro de los confines de una escuela pública rectangular y estéril. Inmovilizado, mira hacia fuera con un aire de pena, resignación y vergüenza. Parece dirigir su mirada a un grupo de niños vestidos con uniformes blancos de gimnasia, que han hecho una pausa en sus ejercicios coordinados. Al igual que los compañeros de clase de *Despertar*, los niños parecen impasibles, esta vez ante el colosal cuerpo atrapado en su escuela. La yuxtaposición surrealista entre el confinamiento en forma de ataúd del cuerpo del joven dentro del edificio escolar y los niños en el patio de recreo, que parecen detenidos en su rutina y desprovistos de cualquier asombro o consideración por lo que ocurre a su alrededor, pone de manifiesto el estancamiento que afecta a las generaciones. El joven colosal, que ha superado grotescamente esta institución, y los escolares distantes se han quedado inmóviles y desafectados el uno del otro. A pesar de su proximidad física, parecen habitar mundos diferentes y parecen incapaces de ayudarse mutuamente en su estado de estancamiento.



Tetsuya Ishida, *Soldado*, 1996, Acrílico sobre tabla, 145,6 x 103,0 cm, (c) Tetsuya Ishida Estate, Colección del Museo de Arte de la Prefectura de Shizuoka.

Mientras que la figura de *Soldado* (Heishi, 1996) tiene igualmente una mirada de resignación entumecida y parece vergonzosamente deformada debido a su inmenso tamaño, su mirada, que se dirige solemnemente hacia delante, evoca la sensación de que está anticipando un acontecimiento premonitorio e inevitable. Esta figura colosal de joven “asalariado” [*salaryman*] se acurruca ansiosamente en los confines de una urbanización con una pierna vendada, parece enfermizo y se aferra a su paraguas como si fuera un rifle. El título del cuadro, *Soldado*, nos invita a evocar la imagen de los jóvenes soldados de la Primera Guerra Mundial que, apenas superada la edad escolar, acurrucados en trincheras, a menudo enfermos y traumatizados, esperaban con aprensión su turno para saltar a una absurda batalla suicida urdida por el mundo de los adultos.

La fusión del soldado con el “asalariado” moderno refleja la situación laboral de muchos jóvenes en las sociedades posfordistas. Berardi observa que quienes se incorporan al mundo laboral hoy en día se ven obligados a ver su trabajo NO como una carga necesaria, sino como un medio de autoexpresión y validación (Berardi, 2016). No se trata sólo de aumentar la productividad, sino de poner de relieve la *obscena presión para realizarnos a través de un empleo*, donde el trabajo se presenta como *el medio* para expresar nuestra identidad, realizar nuestro potencial creativo y fomentar la convivencia. Aquí entra en juego una lógica más insidiosa, que refleja el cambio postindustrial, en el que el capital está ahora menos preocupado por crear trabajadores obedientes y dóciles y más empeñado en apoderarse de nuestra psique y explotar nuestra creatividad, nuestros deseos y nuestra gesta de realización personal.

La asociación que hace Ishida del joven asalariado con un soldado también refleja la observación que realiza Berardi al mencionar que en la economía actual estamos en guerra con nosotros mismos y entre nosotros, ya que nuestra propia “supervivencia ya no se basa en alcanzar una posición de preparación suficiente, sino que se cuestiona constantemente” (Berardi, 2016). Los jóvenes viven su papel en la economía con la sensación de que si no se mantienen al día –si no siguen aprendiendo, actualizando sus credenciales, participando en actividades sociales después del trabajo y retocando sus perfiles en las redes sociales para anunciar su optimismo, resistencia y creatividad– “uno puede ser eliminado en unos días o unos meses” (Berardi, 2016). En medio de unas condiciones en las que la supervivencia y la propia producción creativa, junto con el sentido de realización personal, están constantemente en entredicho o siempre necesitan actualizarse o justificarse, la gente acaba viviendo bajo el pánico de un perpetuo estado de guerra, en el que uno no puede permitirse bajar la guardia ni tomarse tiempo para preguntarse, pensar y participar en la vida colectiva con placer y compasión. Y así, como retrata Ishida, los jóvenes se atrincheran: se aferran todo lo que pueden a lo poco que les queda de sí mismos, hasta que se ven obligados a saltar y luchar por su vida en una “Tierra de Nadie”.

Como testigo de las duras condiciones de combate que esta nueva forma de capitalismo ha impuesto a los jóvenes, Ishida se abstiene de ofrecer un simple optimismo, vías alternativas de desarrollo-redentor o garantías de que los jóvenes encontrarán una salida a su actual atrapamiento en este estado de guerra. Como

cronista de esta historia que desafía al mundo, Ishida no se preocupa por consolar o mitigar el impacto de sus diagnósticos visuales para sus espectadores. Sin embargo, *aquí y allá* en su obra podemos encontrar aperturas e invitaciones, por parciales y sutiles que sean, para imaginar y aferrarse a lo que todavía vale la pena y es significativo en la condición humana a pesar de la guerra contra los sentidos.



Tetsuya Ishida, *Sin título*, c. 1998, Tablero acrílico, 103,0 x 145,6 cm, (c) Tetsuya Ishida Estate.

En *Sin título* (c. 1998), Ishida pinta a dos escolares que, junto con una figura que, según interpreto, es su profesora, están sumergidos en lo que parece un mar de hormigón. Están representados en medio de la calle, flanqueados por edificios de oficinas grises y sin vida, con transeúntes a lo lejos, uno de los cuales es un anciano que parece mirarlos con preocupación. Los dos escolares, aferrados a sus libros por encima de la sustancia gris que los envuelve, muestran una curiosa mezcla de impotencia y determinación para seguir adelante. En el lomo de los libros se distingue la palabra “guía” en japonés, lo que sugiere que los alumnos podrían estar en camino. Y como si avanzaran con la boca abierta, los niños parecen suplicar, o parecen estar a punto de hacer una pregunta, mientras que la profesora permanece estoicamente detrás de ellos.

La escena general es desoladora y transmite la sensación de que una generación joven está atrapada en una sustancia viscosa que se resiste a avanzar. Aun así, Ishida incorpora sutilmente algunas posibilidades para una lectura más esperanzadora. Sutil y suavemente, la obra de Ishida nos ayuda así a registrar no sólo las dificultades de nuestro tiempo, sino una difícil esperanza y una sensibilidad latente que nos llama a defender lo que sigue valiendo la pena en el mundo. La figura de la profesora, de pie junto a los niños, y la del anciano a cierta distancia, con cara de preocupación y como si estuviera a punto de acercarse a ellos, nos indican que el mundo de los adultos no ha abandonado del todo ni ha dejado a los niños a la deriva para que naveguen solos por este entorno miserable. Los representantes de las generaciones mayores – los cercanos y los más lejanos –, aunque no son precisamente redentores, tampoco se muestran des-cuidados, indiferentes o retirados ante la angustia de los niños. Su pre-

sencia registra que, a pesar de las formidables condiciones de este mundo ceniciento como la guerra, aún reside *el sentido* de una obligación intergeneracional debida a los “nuevos” (Arendt). La maestra es presumiblemente la que les entregó los libros a los que se aferran los niños y que les señalan una dirección, mientras que el anciano en la distancia indica una disposición preparada para cuidar de las generaciones.

Además, los propios libros, que los niños aferran por encima del líquido concreto que los envuelve, sugieren de forma sorprendente la presencia de algo esperanzador que aún opera en este mundo. En contraste con la obra habitual de Ishida, los libros tienen una fuerte carga, a menudo ofrecen consuelo, insinúan aperturas más allá de las terribles circunstancias actuales o encierran en sus propias páginas mundos más esperanzadores que los que sus cuadros retratan explícitamente. En este cuadro, los libros no sólo parecen prometer algún tipo de orientación, sino que también actúan como un par de salvavidas que mantienen a los niños a flote: un salvavidas que les ayuda a salir del atolladero. Aferrados a sus libros, la imagen transmite que el contenido de un libro –las posibilidades (de) y las conexiones con una herencia del pasado y para el futuro– puede actuar como una fuerza boyante que mantiene a los jóvenes a flote e incluso moviéndose con firmeza a través de la sustancia que los engulle. Los libros evocan el vasto depósito de la sabiduría humana, nuestro mundano “tesoro” compartido, que se compone de las ideas y acciones transmitidas anónimamente entre generaciones de alumnos y profesores. Los libros no sólo nos ayudan a mantenernos a flote, sino que también nos proporcionan herramientas de navegación para atravesar dificultades e incertidumbres.

De hecho, en su libro *Reimagining the Call to Teach*, David Hansen subraya que lo que hace que la enseñanza sea educativa es la capacidad del profesor para responder críticamente a una “herencia” viva que puede ofrecer una orientación, una “brújula”, una “guía” hacia otro rumbo. Hansen explica: “[E]ste movimiento de ideas y acciones educativas –llevado a cabo a lo largo de generaciones por profesores cuyos nombres nunca conoceremos– constituye una tradición crítica legada a cada profesor que cruza hoy la puerta del aula” (2021, p.120). Nuestra cultivada inmersión y consideración por la “herencia viva” de la enseñanza, extraída de una tradición que es polifacética, expansiva y nunca una consigo misma, proporciona el telón de fondo sobre el que podemos aprehender y atender la llamada ética a enseñar. En este contexto, las sucesivas generaciones asumen el papel de hacer avanzar, designar, brindar sentido, otorgar reconocimiento, garantizar la legibilidad y, en esencia, insuflar vida al significado y las potencialidades de aquello que nos convoca a la educación.

Mientras que Ishida parece depositar un elemento de esperanza en *Sin título* (este último cuadro), la grisura que lo envuelve todo también ofrece una especie de advertencia: que nada, ni siquiera lo que permite una herencia generacional, está garantizado cuando se normalizan las condiciones de guerra. En medio de lo acuciante de nuestro tiempo, en el que las propias sensibilidades y el sentido de la importancia de nuestro “pasar el tiempo” y de estar juntos en la educación quedan subsumidos por monótonas preocupaciones funcionales, no es demasiado hiperbólico afirmar que la mera perspectiva de recibir y otorgar el “tesoro” de nuestro legado humano a las generaciones se ha convertido en una empresa cada vez más delicada y tensa.

En una época en la que se ha declarado la guerra a nuestros sentidos, este empeño ha alcanzado una coyuntura crítica que hace que algunos lo perciban no sólo como algo en crisis, sino en última instancia como una tarea sin sentido. A medida que el presente se ve cada vez más dominado por el cruel optimismo de mejorarse a uno mismo principalmente para sobrevivir en medio de las beligerantes condiciones del capitalismo tardío, la perspectiva de un futuro imbuido de continuidad significativa y mundana se hace cada vez más difícil de alcanzar. La observación de Arendt de que “nuestra herencia no nos fue dejada por ningún testamento”¹⁹, aunque ofrecida en una época diferente de crisis y condiciones beligerantes, parece aún más funesta hoy en día. De hecho, las crisis y los callejones sin salida de nuestro tiempo nos obligan a reconocer y soportar cómo nuestro “patrimonio” [*heritage*] mundano, las figuras, historias y artefactos que alimentan e impulsan nuestra sensibilidad y pensamiento públicos (como profesores, como estudiantes, como ciudadanos), pueden quedar abandonados, fragmentados y posiblemente desprovistos de herederos.

Sin embargo, estas observaciones no deben llevarnos a un desprecio cínico de la esperanza que aún alberga la carga generacional que nos ha sido legada. Más bien, las propias crisis de “heredar” y “ceder” nos confieren nuestra tarea. En otras palabras, reconocer las crisis y los callejones sin salida que afligen a nuestro tiempo no impone la parálisis, sino que es la condición misma de un enfoque responsable y la base para comprometerse con lo que está en juego en cualquier intento de heredar y ceder las huellas de lo que podría seguir siendo esperanzador y valioso en nuestro repertorio mundano.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2014) *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press, p. 181.
- Arendt, H. (1961) “Prefacio: The Gap Between Past and Future”. En *Between Past and Future*. Viking Press.
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo. Nueva edición con prefacios añadidos*. Harcourt Brace & Company.
- Arendt, H. (1978). *La vida de la mente: Volume One, Thinking*. Harcourt.
- Baudrillard (1996), J. *El crimen perfecto*. Verso.
- Baudrillard, J. (2002). *Baudrillard Live: Selected Interviews* ed. Gane, M. Routledge.
- Benjamin, W. (1968). *Illuminations*. Arendt, H.(ed.) Zohn, H. (trad.). Schocken Books.
- Berardi, F. (2009). *El alma en el trabajo: From Alienation to Autonomy*. Semiotext(e)/MIT.
- Berardi, F.B. (2016). *El trabajo del alma. De la alienación al trabajo*. Cruce.
- Berardi, F., Lovnik, G. (2011). “A Call to the Army of and to the Army of Software”, publicado en línea por el *Institute of Network Culture*. Disponible en: <http://networkcultures.org/wpmu/geert/2011/10/12/franco-berardi-geert-lovink-a-call-to-the-army-of-love-and-to-the-army-of-software>

19. Para ver la traducción de Arendt de las palabras del poeta y *résistant* francés René Char: «Notre héritage n'est précédé d'aucun testament»: (Arendt, 1961, p. 3).

- Biesta, G. J. J. (2005). "Contra el aprendizaje. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning". *Nordisk Pedagogik* 25 (marzo), pp. 54-66.
- Bradley, J.P.N. (2015). "A Contribution to the Schizoanalysis of Indifference", *Explorations in Media Ecology* 14, n° 1&2, pp. 107-124.
- Derrida, J. (2007). *Aprender a vivir por fin: La última entrevista*. Brault, P. A., Naas, M. (trad.) Palgrave Macmillan.
- Di Paolantonio, M. (2019). "Educación y pathos de la maravilla: Arendt's Limiting and Enabling Sense of Wonder". *Studies in Philosophy and Education* 38 n° 3, pp. 213-228.
- Di Paolantonio, M. (2022). "La Meraviglia: Ovvero stare in guardia contro la mancanza di pensiero nell'educazione" *Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative* 3 n° 1 (diciembre), pp. 3-15.
- Han, B-C. (2015). *The Burnout Society* trans. Butler, E. Stanford University Press.
- Han, B-C. (2021). *Non-Things: Upheaval in the Lifeworld* trans. Steuer, D. Polity.
- Han, B-C. (2022). *Infocracy: Digitalization and the Crisis of Democracy* trans. Steuer, D. Polity.
- Hansen, D. T. (2021). *Reimagining the Call to Teach: A Witness to Teachers and Teaching*. Teachers College Press.
- Honig, B. (2009). *Emergency Politics: Paradox, Law, Democracy*. Princeton University Press.
- Honig, B. (2015). "Cosas públicas: La esperanza radical de Jonathan Lear, la melancolía de Lars von Trier y la necesidad democrática". *Political Research Quarterly* 68, no. 3 pp. 623-636.
- Honig, B. (2017). *Public Things: Democracy in Disrepair*. Fordham University Press.
- Morton, T. (2018). *El pensamiento ecológico*. Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*.
- Tyson Lewis (2020), *Walter Benjamin's Antifascist Education: From riddles to radio* SUNNY Press.
- Vlieghe, J., Zamojski, P. (2017). "El acontecimiento, lo mesiánico y la afirmación de la vida. Una perspectiva poscrítica de la educación con Agamben y Badiou", *Policy Futures in Education* 15, no. 7-8, pp. 849-860.
- West, C. (2004). *Democracy Matters*. Penguin.