

Breve ensayo sobre la educación líquida O *El profesor como un indeseado en el aula*

Camilo Vergara R.¹

Introducción

Se suele decir que los/as mejores/as maestros/as no son necesariamente los/as que ostentan la mayor experticia o el conocimiento más acabado, sino quienes realizan su labor con la más vigorosa pasión y dedicación posibles. Se suele decir, también, que los/as profesores/as trabajan mucho y ganan muy poco; que sus vacaciones son muy largas y que solo se puede trabajar en pedagogía si se tiene vocación (porque se nota bastante cuando no la hay). Es más: hemos llegado a escuchar que el aprendizaje debe ser significativo y perdurar en el tiempo –idealmente–, puesto que, de forma contraria, solo es materia frita y refrita para la evaluación, lista para ser desechada apenas se contesta el último reactivo de la prueba².

Probablemente, todos y todas hemos escuchado frases de esta índole, las que, rozando lo literario y lo mitológico, configuran una imagen bastante particular de lo que es un/a docente, delineando su misión en gloriosos trazados dignos de un héroe arquetípico. Sin embargo, no deja de ser curioso que los/as más fieles fanáticos/as de

¹ Licenciado y Magíster en Filosofía por la Universidad de Chile (UCH). <https://orcid.org/0000-0003-3145-3363>, camilovr.int@gmail.com

² Respecto de esta cuestión, el análisis y la recopilación de Sánchez (2009) sobre los ‘mitos docentes’ es especialmente perspicaz, además de recopilar una gran cantidad de fuentes al respecto. También, es interesante lo que la ciencia pedagógica nos revela en estudios tales como el de Chen y col (2017) o el de Arias y Oblitas (2014).

estos ‘mantras pedagógicos’ sean las mismas personas que trabajan en educación, quienes lealmente salvaguardan estas narrativas propias de su cultura laboral, velando por su supervivencia frente a visiones más modernas, comerciales y audaces de la labor educativa. ¿Cómo podemos, luego, congeniar que el profesor de economía además imparta clases en un diplomado que se reinventa cada año, sin mayores motivos de orden curricular o técnico pedagógico? Diremos: “seguramente la nueva versión tiene actualizaciones que el anterior no poseía”, por lo que se vuelve imperioso conseguir un cupo y cargar nuevamente la humeante tarjeta de crédito, la que, aún tibia por el magister anterior, aguanta solo por el bien de la “educación continua”.

La ferviente necesidad de creer que la educación cambiará el mundo, o que procurará alcanzar un mayor crecimiento personal o un mejor estándar de vida, choca violentamente con una progresiva licuefacción del proceso de aprendizaje enseñanza. El término anterior, propio de la teoría de la *modernidad líquida* del sociólogo Zygmunt Bauman³, hace referencia a una resignificación de procesos, valores, ideales y estilos de vida, propia de la época moderna en que habitamos hoy en día. La metáfora fisicoquímica hace referencia, preliminarmente, al paso de una experiencia sólida de la realidad a una experiencia líquida: moldeable, informe, adaptable, fluida y de particular levedad. Ya las cosas no son tan definitivas, puesto que no debo necesariamente seguir la tradición familiar de estudiar medicina ni encarnar las costumbres y valores de mi pueblo; no hay, pues necesidad, solo contingencia y contexto. ¿Cómo no pensar que tal relativización y drenaje de toda carga gravitatoria no alcanzarían también a la educación? Bauman lo intuyó y plasmó en diversas obras⁴, y no sería menos relevante intentar dilucidar el papel que juega el/la docente en este sinuoso tablero de ajedrez educativo. Intentaremos pensar el lugar del/a docente líquido/a en el aula, tomando en consideración nuestro particular contexto chileno,

³ Si bien este concepto se abordará con más detalle en la siguiente sección, el texto indispensable que arroja más luces sobre este múltiple concepto acuñado por el autor polaco es *Modernidad líquida* (Bauman, 2022).

⁴ Dentro de las principales, recomendamos la lectura de *Sobre la educación en un mundo líquido* (2020) y *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2007).

el cual muchas veces brilla por *todas* las razones equivocadas⁵. Propondremos que la figura cotidiana del/la docente representa un ideario que se resiste al cambio, siendo una sombra anacrónica que no logra encajar del todo en el nuevo paradigma líquido educativo, ralentizando así la implementación de nuevas metodologías, estrategias, técnicas y visiones pedagógicas que permitan una real actualización de la labor formativa que realizan los/as profesionales de la educación.

Principios de una realidad líquida que ahoga, hidrata, limpia y oxida

No sería inusual que, al preguntarle a un/a adolescente sobre sus planes para el futuro, puedan detectarse dos posibles direcciones o generalizaciones que encuadran la multiplicidad de proyecciones posibles: 1) una suerte de claridad férreamente anclada en las expectativas y el contexto del grupo familiar –la cual ha sido cultivada a través de los años⁶– y 2) una liviandad propia de quien quiere vivir aventuras y solo sabe lo que *no* quiere lograr en su vida (específicamente, la repetición de sus paradigmas familiares o culturales de antaño)⁷. Lo anterior no sería sino uno de los síntomas más propios de la *modernidad líquida*, como establece Bauman. Este proceso histórico multidimensional –el cual se encuentra en actual desarrollo– se caracteriza por ser el más reciente advenimiento de la modernidad, difiriendo de los propósitos de un *Manifiesto comunista* o de un *Ancien Régime*⁸, puesto que la levedad ya no es

⁵ Tal como el informe anual del INDH (2022) nos indica: “Brechas en aprendizaje, falta de infraestructura, deserción y ausentismo [...]” son solo algunos de los desafíos pre y postpandemia a los que se enfrenta el sistema educativo chileno en la actualidad.

⁶ Esta relación entre expectativas familiares, situación socioeconómica y proyectos de vida incipientes, se analiza de forma sistemática en el estudio *How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning* [Nurmi, 1991].

⁷ “Vivir en un mundo lleno de oportunidades -cada una más seductora que la anterior que “compensa por la anterior y da pie a pasar a la siguiente”- es una experiencia estimulante. En un mundo así, no hay casi nada predeterminado, y menos aún irrevocable. Pocas derrotas son definitivas, pocos contratiempos son irreversibles y pocas victorias son esenciales.” (Bauman, 2022, p. 68).

⁸ Los trabajos clásicos de Marx y Engels, además del de Tocqueville, invitan a un derretimiento de los viejos valores e ideales sólidos, pero siempre para “hacer espacio a *nuevos y mejores sólidos*; para reemplazar el conjunto heredado de sólidos defectuosos y deficientes por otro, mejor o incluso perfecto, y por eso mismo inalterable.” (Bauman, 2022, p. 9).

una herramienta para derribar viejos regímenes estancados, sino que el mismo modo en que la historia se despliega en sí misma.

La multiplicidad de individualidades que existen en la actualidad, cada una con su propia cultura personal y proyectos de vida disociados de un paradigma social unificado, propias de la disolución de la relación entre las “elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos” (Bauman, 2022, p. 12), dan lugar a un particular momento histórico en que, nosotros/as, como hijos/as de la modernidad líquida, debemos aprender a nadar en una marejada compuesta por los restos de la vieja modernidad sólida⁹, cuyos escombros políticos y culturales siguen presentes, empero de forma inerte. Los productos de la “segunda modernidad”, como decía Ulrich Beck, son el resultado de una sociedad cuyas principales estructuras yacen muertas -pero aún se les rinde pleitesía-, puesto que como buenas “instituciones *zombies*”, siguen presentes con nosotros/as, aunque en estado de putrefacción¹⁰.

El tejido social que fabricaban los esquemas “sólidos” ya no son de ninguna manera efectivos, ni siquiera autoevidentes para los miembros de una sociedad (Bauman, 2022, p. 13). Todo intento de contener y dar forma permanente al estado líquido de una colectividad, causado por el numeroso choque de individualidades dejadas a la deriva (puesto que ahora es el propio sujeto quien debe hacerse cargo de su vida y su destino; ya no hay tal cosa como un ‘Estado de bienestar’ o una cultura con facultades instructivas como ‘formadores de subjetividades’, solo elección pura y destino abierto para cada uno/a de nosotros/as) ha sido abandonado, ya que “mantener la forma de los fluidos requiere muchísima atención, vigilancia constante y un esfuerzo perpetuo... e incluso en ese caso el éxito no es, ni mucho menos, previsible.” (Bauman, 2022, p. 13).

⁹ Si la modernidad líquida se caracteriza por la levedad, la ligereza, la instantaneidad y la incertidumbre, la modernidad sólida presenta estructuras, ideas y paradigmas unificados y estables, los cuales son capaces de ofrecer todas las respuestas que alguien pudiese querer en su vida. No obstante, lo anterior suena ‘deseable’. ¿Qué sucede cuando esas respuestas no nos satisfacen ni ofrecen la vida que *realmente* queremos vivir?

¹⁰ Estas instituciones, solo por ofrecer algunos ejemplos, serían “la familia, la clase y el vecindario”, según el trabajo de Beck analizado por Bauman (2022).

Pensar una modernidad de estas características no es un ejercicio baladí; pues, ¿en qué momento fuimos preparados para soportar el abismal peso de la responsabilidad absoluta sobre nuestras vidas? Ya no hay padres, instituciones, religiones, culturas, idiosincrasias, escuelas, gobiernos, poderes ocultos o misticismos foráneos y cósmicos a los cuales pueda dirigirme para presentar un reclamo por el estado actual de mi existencia. Incluso si quisiera, por el lado contrario, acercarme a alguno de estos elementos en búsqueda de auxilio u orientación, me harían falta vidas enteras para probar cada uno de los *muchos* caminos que tengo a mi disposición. No es sorpresa, luego, que a causa de lo anterior las subjetividades de la modernidad líquida vivan presas de la incertidumbre: “[...] el derrumbe, la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanos” (Bauman, 2022, p. 20) son los reflejos de esta humanidad fluida.

¿Cómo pensar la educación líquida?

Si bien Bauman nunca realizó explícitamente juicios morales sobre las bondades o maldiciones de la modernidad líquida, sí dedicó gran parte de su carrera a analizar las múltiples direcciones en las que esta se manifiesta¹¹. Entre todas ellas, la educación juega un rol fundamental en nuestra reflexión. ¿Qué vino primero, el huevo o la gallina? ¿Fueron los/as jóvenes quienes, no contentos con su educación y con repetir los pasos de sus padres, trajeron la modernidad líquida a la luz, o, fue al revés?¹². A buenas y primeras, la respuesta a esta pregunta se muestra elusiva, mas no sus expresiones inmediatas en la vida de la juventud líquida. La mayoría de los hechos fundacionales, formadores de vida o dadores de sentido que anteriormente se daban por sentado, como, por ejemplo, que el hijo

¹¹ Sin contar los elementos ya presentes en su obra *Modernidad líquida* (emancipación, individualidad, espacio/tiempo, trabajo, comunidad), Bauman trabaja distintos ámbitos de la experiencia humana en torno a este concepto histórico en obras tales como *Amor líquido*, *Maldad líquida*, *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, entre otras.

¹² Esta pregunta elemental, extraída de la entrevista a Bauman para el documental *The Trouble with Being Human These Days* (2013), nos posiciona de singular manera al momento de pensar el papel que juega la educación y su influjo en el proceso histórico en cuestión.

del médico del pueblo se instruyese en las mismas artes que su padre para preservar su legado e identidad¹³, o, que el abuelo heredase su reloj al padre, para este luego dárselo a su hijo y que así este último nunca olvide sus raíces, han perdido poder y efecto en la modernidad líquida.

Estos resquicios propios de la crisis existencial del siglo XX¹⁴ presentan un particular campo de acción: toda subjetividad es responsable de forjar su propia identidad.¹⁵ En este respecto, de todas las aristas que empleamos como herramientas para no caer en la parálisis propia de la incertidumbre de la modernidad líquida, es elemental al menos tocar lo concerniente al consumismo, pues su extensión es tal que impregna profundamente el fenómeno de la educación líquida. Tal es su influencia a la hora de construir identidades –frente a la inmediatez de la información y lo efímero de las experiencias humanas fluidas– que se vuelve muy difícil pensar al ser humano moderno sin pensar en un *consumidor*. Esta vida desregulada, “[...] guiada por la seducción, por la aparición de deseos cada vez mayores y por los volátiles anhelos [...]” (Bauman, 2022, p. 82) es característica de una identidad fluida, acostumbrada a cambiar numerosas veces con el paso del tiempo y a conformarse con el proceso de consumo de bienes y servicios en cuanto que *proceso dador de sentido*: la compra se vuelve un rito creador de subjetividad. Pese a que los gustos personales responden a ciertas variables del mercado (no es extraño que los genios del *marketing*, como Steve Jobs, hayan sido expertos en ‘crear necesidades’), el proceso se vuelve un poco más complejo cuando la oferta de productos –dadores de

¹³ Para un análisis meticuloso de este concepto fundamental de la modernidad líquida, véase *Identidad* (Bauman, 2005).

¹⁴ La influencia del movimiento filosófico del existencialismo es evidente en la obra de Bauman. Los viejos pilares axiológicos, religiosos e ideológicos que le infundían sentido a la humanidad se derrumban frente a una revolución industrial y bélica que, encontrando su punto de inflexión en las guerras mundiales que acontecieron durante la primera mitad del siglo XX, desnudaron al ser humano y lo despojaron de toda trascendencia y sentido existencial. Para una comprensión más profunda de este fenómeno se recomienda la lectura de *El existencialismo es un humanismo* (Sartre, 1973), *El mito de Sísifo* (Camus, 1985) o *Carta sobre el humanismo* (Heidegger, 2016).

¹⁵ “[...] la “identidad” se nos revela sólo como algo que hay que inventar en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo, “un objetivo”, como algo que hay que construir desde cero o elegir de ofertas de alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas después con una lucha aún más encarnizada.” (Bauman, 2005, p. 40).

sentido— apela a experiencias que, debido a su naturaleza sensorial, se caracterizan por ser siempre fugaces o pasajeras:

Los consumidores están corriendo detrás de sensaciones -táctiles, visuales, olfatorias- placenteras, o tras el deleite del paladar augurado por los coloridos y centelleantes objetos exhibidos en las góndolas del supermercado o en las vidrierías de las tiendas departamentales, o tras las sensaciones más profundas y consoladoras prometidas por un asesor experto. Pero también tratan de escapar de la angustia causada por la inseguridad. Desean, por una vez, estar libres del temor a equivocarse [...]. (p. 87)

De esta manera, la identidad se vuelve fluctuante, ya que, al depender en mayor o menor medida de aquello que podemos consumir, esta se ve empujada al cambio constante —propio de la necesidad imperiosa de renovar el iPhone con cada año que pasa, por ejemplo. No es extraño (por más que las razones económicas respecto la producción, costo y oferta/demanda tengan sus propios cálculos y reglas para explicarlo) que todo lo que podamos adquirir hoy en día sea, consiguientemente, efímero en naturaleza. Ya sean los materiales de su construcción, la obsolescencia programada de su *software*, la hiper expansión de sus funcionalidades que vuelven innecesarios a otros objetos o las mejoras continuas a las líneas de los productos ya existentes, todo acto de consumo —dador de sentido— es breve y se piensa, desde sus comienzos, como un eslabón más de una cadena infinita de compras. Luego, no es por el mero deseo de la acumulación de bienes —como se podría pensar siguiendo la ruta de una ambición sempiterna; es que el goce que obtenemos de este proceso dador de identidad y sentido es tan inherentemente fugaz, tan intrínsecamente desarticulado con respecto el resto de la sociedad y su capacidad adquisitiva, que precisamos seguir consumiendo en virtud de que la incertidumbre no logre asentarse de forma explícitamente dolorosa en nuestras vidas¹⁶.

¹⁶ “La tarea de autoidentificación tiene perturbadores efectos colaterales. Se convierte en fuente de conflicto y actúa como disparador de impulsos incompatibles entre sí. Como esa tarea, que nos compete a todos, debe ser llevada a cabo individualmente y en condiciones muy distintas, divide las situaciones humanas e insta a una competencia despiadada, en vez de unificar una condición humana que tienda a generar cooperación y solidaridad” (Bauman, 2022, p. 97).

Habiendo establecido lo anterior, se vuelve necesario indagar cómo opera el despliegue de la educación en este contexto de consumismo líquido. Muchas veces se ha declarado que, haciendo un especial hincapié en Chile, la educación es un “bien de consumo”¹⁷. El rol formativo para la vida –si es que podemos llamarle así– que cumplía la educación de antaño ha sido desplazado y, en su lugar, se erige un producto de consumo especialmente atractivo, ya que juega con las expectativas de movilidad social que promete el diploma de la educación superior o con la esperanza de cultivar una vida plena a través del conocimiento, propia de un intelectualismo socrático o una teleología ética aristotélica¹⁸. Es interesante que este tipo de expectativas, las que se proyectan usualmente desde la educación básica¹⁹, responden más a un paradigma arcaico de lo que la educación puede y debe lograr en la vida del ser humano, ya que la determina únicamente como un ‘proceso persistente de mejora humana continua’.

Al situar la educación –pensada como proceso– fuera del molde sólido y dentro de la amorfa estructura líquida, esta se descompone y se transforma más bien en un producto de consumo, tal como el iPhone, la vestimenta o el auto que decido comprar por otras razones aparte de desplazarme por la ciudad. Como producto líquido, esta cumple efectivamente un rol dador de identidad y sentido, pero, al mismo tiempo, comparte las características que ya determinamos anteriormente: ser fugaz, intrascendente, efímera, leve; siempre reemplazable por una versión más actualizada y destinada a ser acumulada como mero *baggage* intelectual. Luego, concebir la educación con los atributos de un producto líquido crea un curioso problema, si es que le imputamos las expectativas sólidas de los viejos paradigmas educativos: ¿cómo puedo esperar un rol formador tan definitivo de la educación si es que ella no *puede* darme más que el goce pasajero de un producto consumible?

¹⁷ Más allá de la opinión pública nacional, para un análisis metódico respecto esta cuestión, véase a Henry (2012).

¹⁸ Para ahondar más en estas cuestiones, se recomiendan las lecturas del *Protágoras* (Platón, 2010) y *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 2014).

¹⁹ Un interesante estudio cualitativo en torno a las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos se puede encontrar en Díaz y col (2009).

Frente a esta cuestión, es interesante tomar en consideración el análisis de Bourdieu (1998) respecto el capital cultural, el cual muestra ostensibles similitudes con el proceso de licuefacción al que ha sido sometida la educación:

Con vistas a conseguir determinar cómo la disposición cultivada y la competencia cultural, aprehendidas mediante la naturaleza de los bienes consumidos y la manera de consumirlos, varían según las categorías de los agentes y según los campos a los cuales aquellas se aplican, desde los campos más legítimos, como la pintura o la música, hasta los más libres, como el vestido, el mobiliario o la cocina, y dentro de los campos legítimos, según los “mercados” –“escolar” o “extraescolar”– en los que se ofrecen, se establecen dos hechos fundamentales: por una parte, la fuerte relación que una las prácticas culturales (o las opiniones aferentes) con el capital escolar (medido por las titulaciones obtenidas) y, secundariamente, con el origen social (estimado por la profesión del padre) [...]. (pp. 10-11)

Dicho de otra manera, tanto la educación como la misma cultura se vuelven objetos del capital, despojados ambos de su poder formativo en cuanto que antropotécnicas de uso masivo (haciendo uso del concepto acuñado por Sloterdijk²⁰), para transformarse en una posesión –en el sentido más prosaico de la palabra– útil para quien la obtiene. Esta misma utilidad difiere incluso respecto su grado de necesidad dependiendo del contexto o la clase social que la ostente, ya que es claro que la clase trabajadora espera que los objetos tengan un uso –sean estos la misma educación o la cultura–, mientras que las clases más pudientes no habitan con la presión constante de encontrarle un sentido de utilidad a lo que poseen. El capital cultural se vuelve, entonces, absolutamente diverso: se ahonda aún más en las diferencias sociales, se crean abismos infranqueables y brechas socioeconómicas que terminan profundizando la desarticulación social inherente a la época líquida.

²⁰ Una lectura obligatoria para ahondar en este particular concepto de domesticación humana se encuentra en *Reglas para el parque humano* (Sloterdijk, 2006).

Llegados a este punto, el mismo Bauman (2022b) nos indica que, dentro de este marco líquido, esa profunda relación entre educación y cultura se agudiza al perder los límites que antes las estructuraban:

El concepto [cultura] suponía una división entre los educadores llamados a cultivar las almas, relativamente escasos, y los numerosos sujetos que habían de ser cultivados; los guardianes y los guardados, los supervisores y los supervisados, los educadores y los educandos, los productores y sus productos, sujetos y objetos, así como el encuentro que debía tener lugar entre ellos. (p. 14)

Luego, el autor polaco nos invita a considerar que, dentro de la amalgama de maneras en las que la educación líquida puede desplegarse, esta se enfrenta principalmente a cuatro desafíos de envergadura: 1) *el síndrome de la impaciencia* (o cómo encontrar la manera de habitar en un mundo en el que tiempo es el recurso más importante, donde el pecado más grande sería, justamente, desperdiciarlo. De esta manera, se intensifica la idea de la educación como un producto, puesto que terminar un curso o un ciclo educativo se considera como un acontecimiento “acabado” y definitorio para la persona)²¹; 2) *el conocimiento* (lo valioso de este era justamente su solidez y utilidad duradera en el tiempo. La época líquida, por el contrario, ofrece al conocimiento como un producto acumulable pero no necesariamente con utilidad perdurable. Este se actualiza constantemente y requiere, justamente, la obsolescencia del conocimiento anterior para hacerse espacio en la oferta académica del momento, de acuerdo a su rentabilidad y atractivo laboral o investigativo)²²; 3) *el cambio contemporáneo* (la levedad y cambio

²¹ En este sentido, Bauman (2007) rescata la reflexión de Myers, en la cual la pregunta “¿dónde recibió usted su educación?” se transforma en una suerte de ‘aseguramiento de calidad’, siendo entonces la respuesta considerada como evidencia objetiva de las habilidades, conocimientos y actitudes del candidato que la responde.

²² “Antes, para convencer a sus hijos de los beneficios del aprendizaje, los padres y madres solían decirles: «Nadie podrá nunca quitarte lo que has aprendido». Semejante consejo puede haber sido una promesa alentadora para aquellos niños a los que se les enseñaba a construir sus vidas como casas -desde los cimientos hasta el techo, mientras en ese proceso iban acumulando el mobiliario-, pero lo más probable es que la *juventud contemporánea* lo considere una perspectiva aterradora. Hoy los compromisos tienden a ser muy mal vistos, salvo que contengan una cláusula de «hasta nuevo aviso». (Bauman, 2007, p. 31).

veloz del mundo dificulta la comprensión del conocimiento como una “representación fiel del mundo” (Bauman, 2007), por lo que se vuelve extremadamente difícil atar los cabos de una cantidad de información casi infinita y disponible a cabalidad para todos/as. Se torna un real desafío el proyectarse a futuro e intentar aprehender el mundo ‘tal cual como es’ en un momento determinado, cuando ya al siguiente pareciera ser un mundo totalmente distinto)²³ y 4) *la memoria* (que antes se erigía como la mejor arma para conquistar el mundo laboral y académico; hoy sufre por su rigidez e inflexibilidad frente a la rapidez de los procesos líquidos)²⁴.

Cada uno de estos desafíos amerita un desarrollo que excede los propósitos del presente ensayo; sin embargo, podemos concluir que de ellos se infiere el siguiente corolario, advertido ya en el extracto de Bauman respecto el concepto de ‘cultura’ que rescatamos más arriba: en la época de la modernidad líquida, bajo los esquemas revisados y frente a los retos propuestos, se vuelve imperioso repensar la figura del/a docente en el aula y los límites que determinan su relación con los/as estudiantes y el proceso de aprendizaje enseñanza.

El advenimiento del/a docente líquido/a

En el libro *Sobre la educación en un mundo líquido*, Bauman (2020) advierte, en su cándida conversación con Riccardo Mazzeo²⁵, que “han tenido que transcurrir más de dos milenios, desde aquellos tiempos en que los antiguos sabios griegos inventaron la noción de *paideia*, para que la idea de la «educación durante toda la vida» cambiara, pasando de ser un oxímoron (una contradicción en

²³ “[...] en semejante mundo líquido toda sabiduría y todo conocimiento de cómo hacer algo sólo puede envejecer rápidamente y agotar súbitamente la ventaja que alguna vez ofreció.” (Bauman, 2007, p. 35).

²⁴ “En nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas. Por lo menos, esa es la posición en que las sitúa el mercado del conocimiento [...]”. (Bauman, 2007, p. 37).

²⁵ Reconocido editor y traductor italiano de obras de carácter filosófico, quien forjó una especial relación de discípulo-maestro con Bauman.

sus términos) a un pleonasma [...].” (p. 33). Ambos pensadores, provocados por el éxito de un particular libro²⁶ sobre la educación en Italia, reflexionan sobre el rol del/a profesor/a y el/a estudiante, circundando una pregunta elemental: ¿cómo articular una educación que responda a la necesidad de cautelarse frente a la incertidumbre propia del cambio constante de la modernidad líquida?

Esta pregunta, la cual modulará el desarrollo de esta última sección, amerita un tratamiento meticuloso. Así mismo, resultará provechoso aclarar ciertos puntos claves de su redacción: primeramente, creemos que existe una *necesidad* de cautelar, la cual se deriva del hecho de estar viviendo en un mundo líquido, pero, al mismo tiempo, concebir la educación con las mismas expectativas de una modernidad sólida. Luego, ¿qué es aquello que amerita ser cautelado? No hablamos de otra cosa más que del individuo líquido, quien, desplazándose por una vorágine existencial, debe enfrentar una realidad fluida con herramientas pobremente diseñadas para tal desafío. La incertidumbre que conlleva habitar en la modernidad líquida se manifiesta como el síntoma primario una lucha descarnada de subjetividades que intentan mantenerse estables frente a una realidad eternamente cambiante, y, en este contexto, nuestros actuales modelos educativos no ofrecen mayores consuelos: ¿cómo explicarle a un estudiante esforzado que, por más que logre sacar su título universitario, su futuro personal, económico y laboral no está asegurado? El viejo discurso de la ‘educación para toda la vida’ es el mantra que este escucha desde que entra al sistema educativo, por lo que es, a lo menos, ingenuo seguir diciéndolo, y, a lo más, malintencionado.

La figura del ‘maestro’ juega un papel fundamental en nuestra comprensión sobre lo que debe lograr y en qué debe consistir la educación. Lejos quedaron los días en que el/la profesor/a se consideraba una autoridad dentro –y fuera– del aula; su sombra

²⁶ El libro *We'll Go Our Own Way: Essay on the Freedom Not to Continue Studying* de Paola Mastrocola refleja un particular descontento de profesores/as y padres respecto la levedad de la educación y su tratamiento como ‘moda’, optando tomar postura por recuperar los antiguos paradigmas de enseñanza, al estilo de “dale un pescado a un hombre y calmarás su hambre un día; enséñale a pescar y comerá toda su vida”.

era ancha e imponía respeto no solo ante estudiantes, sino también ante los padres y la sociedad misma, realizando una labor de suma importancia cultural²⁷. Esta visión llega tan lejos como para impregnar la misma autoestima y autovaloración de los/as maestros/as sobre sí mismos/as y su trabajo, convirtiéndose en una suerte de ambiente o suelo común que todo/a docente debe pisar al comenzar a trabajar, permeando así su labor desde su primer día en el aula. Sin embargo, si este sigue siendo el aire que se respira al entrar a una sala de profesores, ¿por qué “lejos quedaron los días...”? Quizás en la cultura docente el mantra se siga repitiendo con fervor²⁸, pero en la contraparte del/a maestro/a se encuentra la figura del estudiante, quien tiene una apreciación radicalmente distinta.

Tal como conjetura el mismo Bauman (2020), los/as estudiantes líquidos/as saben que:

Todo lo que brota o se hace, sea o no humano, es desechable y existe solo hasta próximo aviso. [...] sobre los ciudadanos del mundo moderno líquido, y sobre todos sus trabajos y creaciones, hay un espectro que acecha: el espectro de lo superfluo. La modernidad líquida es una civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos. (p. 40)

Citando al sociólogo italiano Alberto Melucci, también nos recuerda que “estamos infectados por la fragilidad de un presente que demanda cimientos firmes donde no existe ninguno” (Bauman, 2020, p. 40), cosa que los/as estudiantes intuyen y, acordemente, modulan sus expectativas sobre el proceso educativo de manera mucho más exigente frente a los viejos modelos pedagógicos

²⁷ Tal como mencionan Chávez y Gutiérrez (2008): “El docente debe mostrar conductas, actitudes y patrones que la sociedad le inculque, por lo que se convierte en un modelo por seguir, ya que las familias depositan en el docente la responsabilidad de educar a sus hijos tanto en la adquisición de conocimientos, como en la adquisición de valores, actitudes y habilidades.” (p. 42).

²⁸ En el artículo ya mencionado de Chávez y Gutiérrez (2008) puede encontrarse la sección “Educar para la vida: su misión”, con frases tales como: “el mediador holístico incentiva el aprendizaje como promotor de vida, promueve la curiosidad por el conocimiento [...]” (p. 43) y otras más, que, si bien ya desgastadas, siguen siendo estandartes de la prédica pedagógica.

mnemónicos tradicionales²⁹. Siguiendo, por otra parte, el planteamiento del antropólogo Gregory Bateson, Bauman (2020), rescata que nos encontramos viviendo una inminente “revolución educativa” (p. 43): al concebir el proceso educativo como una aleación compuesta de tres niveles, siendo el primero un mero aprendizaje “maquinal” dispuesto a la memorización excesiva, el segundo la disposición a emplazar marcos cognitivos dispuestos a la adaptación del conocimiento y, por último, el de la reflexión crítica sobre los marcos anteriores con vistas de su resignificación³⁰, se vuelve completamente necesario el repensar la práctica docente como una “enseñanza de calidad [que] necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón.” (Bauman, 2020, p. 44). Es lo anterior, justamente, la mejor forma de cautelar al individuo frente a la fluidez de la realidad: la educación misma debe ser fluida y cambiar de forma constantemente, flexibilizando al individuo y volviéndolo permeable a la mutabilidad; de esta manera, la incertidumbre se vuelve parte de la subjetividad y no una amenaza constante hacia ella.

Siguiendo esta misma línea, la figura del docente debe replantearse para ya no ser el estandarte en ruinas de un modelo de mundo que ya no existe³¹ (lo que, de cierta manera, explica su rechazo en el aula por parte de los/as nuevos/as estudiantes líquidos/

²⁹ Estudios cualitativos como el de Tello y Tello (2013) nos dejan conclusiones de esta índole, recalcando que los/as docentes del área analizada están “[...] en un nivel medio de desempeño profesional, las percepciones de los estudiantes de ambos géneros en relación al desenvolvimiento de sus profesores es preocupante, en las 9 dimensiones del desempeño docente, los docentes son calificados en el porcentaje de 35% como máximo de desempeño [...]” y “Los resultados de la investigación reflejan muchas falencias en el desempeño del docente, sólo en el 30% se logra las dimensiones del desempeño del 100%. El 70% está por lograr. Sin embargo, la sociedad pos-modernista requiere de docentes cada día con mayor presupuesto epistemológico, metodológico [...]” (p. 95).

³⁰ Bauman (2020), pp. 43-44.

³¹ Visiones todavía asentadas en las expectativas de la educación sólida pueden encontrarse, por ejemplo, en obras como las *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire (2010): “La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza [...]” (p. 67).

as), sino que debe comenzar su licuefacción y devenir en una *fuera líquida*. Sin embargo, es preciso estimar la siguiente consideración preliminar: el camino para llegar al/la docente líquido/a no se pavimenta pretendiendo ser el extremo opuesto a lo analizado hasta este punto (i.e.: si el/la docente sólido/a representa la enseñanza estandarizada, mnemónica, la falta de autenticidad y aplanamiento cultural con falsas promesas de proyectos de vida asegurados, el/la docente líquido/a no es *estrictamente* un mero agente de las metodologías activas, los modelos constructivistas y la estimulación absoluta de la 'libertad académica'); quizás, más cercano a lo que nos presenta Nietzsche (2000) en su obra *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, el sendero hacia la licuefacción dispone al/la docente como el último eslabón para suavizar el traspaso desde la educación sólida a la líquida: más que el campeón de la segunda, es el disruptor de la primera, preparando el terreno para su gestación:

Si queréis guiar a un joven por el camino recto de la cultura, guardaos de turbar su actitud ingenua, llena de fe en la naturaleza: se trata casi de una relación personal inmediata. Deberán hablarle, en sus diferentes lenguas, el bosque y la roca, la tempestad, el buitre, la flor aislada, la mariposa, el prado, los precipicios de los montes; en cierto modo debere[n] reconocerse en todo eso, en esas imágenes y en esos reflejos, dispersos e innumerables, en ese tumulto variopinto de apariencias mutables. (p. 37)

La aplicación de nuevas metodologías, estrategias y técnicas pedagógicas, propias todas de los nuevos modelos holísticos cognitivos y constructivistas de la pedagogía³², son apenas un paso -técnico- más de la resignificación que debe enfrentar la educación. El/la docente debe, por su propia parte, resignificar la relación que establece con sus estudiantes ya no como una figura de autoridad de la cual depende el proceso educativo, sino como una figura que modula el proceso con fluidez, logrando apropiarse de dicha autoridad con la misma facilidad y gracia que necesita para cedérsela al estudiante

³² Respecto las muchas ventajas -por sobre los modelos tradicionales- que ofrecen estos modelos pedagógicos existe gran cantidad de literatura científica. Se recomiendan los estudios de Bonilla y col (2014); Pinto y col. (2019); Saldarriaga-Zambrano y col. (2016), entre otros.

líquido/a, en cuanto subjetividad que se construye *eligiendo* más que siguiendo o repitiendo: “Y así como los grandes guías necesitan a quienes deben ser guiados, así también quienes deben ser guiados necesitan a los guías: con respecto a esto, en el orden espiritual domina una predisposición recíproca [...]. (Nietzsche, 2000, p. 57). Dicho de otra manera, el/la docente tiene la difícil misión de revalorizar su trabajo ya no como una ‘enseñanza para la vida’, sino como una ‘enseñanza *por* la vida’; el desafío es convertirse en agentes que comparten sus propiedades líquidas y que, en un acto supremo de desinterés sincero, se desprendan del pesado legado de la perdurabilidad de la educación y lo intercambien por potenciar la capacidad adaptativa de los/as alumnos/as en un mundo eternamente cambiante. No podemos elegir por nuestros/as estudiantes –puesto que ya no lo permiten; de esta manera, más que ser forjadores/as de subjetividades, debemos ayudar a que ellos/as puedan hacerlo de la manera más eficiente posible dentro del marco de la modernidad líquida.

Conclusión

La invitación a transformar la figura del/la docente es uno de los más grandes signos de la educación líquida. Aunque pueda provocar resquemor a quienes nos desempeñamos profesionalmente en el campo de la educación -como todo comienzo de una revolución latente-, los nuevos parajes que promete son dadivosos y amplios. Ya sea por la motivación de querer realizar nuestra labor de forma más significativa o, por otro lado, la de propiciar un proceso de aprendizaje enseñanza cada vez más efectivo en el contexto de la modernidad líquida, abrir nuestra cultura docente -al menos-promete la oportunidad de renovar aires que desde hace siglos parecen estar estancados:

«Pero, ¿adónde deberán huir», volvió a hablar el acompañante, «esos pobres y numerosos profesores, a quienes la naturaleza no ha concedido las dotes que les permitan alcanzar una auténtica cultura, y que, más que nada, tienen la pretensión de aparentar que se encaminan hacia la cultura, sólo porque los impulsa una necesidad, para ganarse el pan y porque el número excesivo de

escuelas exige un número excesivo de profesores? ...»
(Nietzsche, 2000, p. 32)

El super-mercado de la educación ciertamente llegó para quedarse. Los discursos pedagógicos de a poco van adaptándose a la mercantilización de esta, ya sin ánimos de revertirla: en el consumismo de la educación existe la eterna oportunidad de reestructuración y apropiación, entendiéndola de lleno su poder dador de identidad, y, de esta manera, concibiéndola como el bien de consumo máspreciado que podemos tener en cuanto que habitantes de la modernidad líquida. Luego, ¿cómo podemos dispensar dicho bien estando a la altura de esta época? Esa es la pregunta que apremia a la pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Arias, W. y Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Ed. Gredos.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Madrid: Ed. Planeta.
- Bauman, Z. (2022). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2022b). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, J. y col. (2014). Modelo pedagógico para el aprendizaje en red basado en el constructivismo sociocultural: una alternativa para la apropiación de conocimiento en América Latina. *Revista Equidad y Desarrollo*, 21, 163-185.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Ed. Taurus.
- Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Madrid: Ed. Alianza.
- Chávez, O. y Gutiérrez, N. (2008). El nuevo rol del profesor: mediador y asesor. *Revista Rhombus*, 4(11), 40-47.
- Chen, O. y col. (2017). Extending Cognitive Load Theory to Incorporate Working Memory Resource Depletion: Evidence from the Spacing Effect. *Educational Psychology Review*, 30, 483-501. DOI 10.1007/s10648-017-9426-2.
- Dziadosz, D. (Director). (2013). *The Trouble with Being Human These Days*. Producción por Grzegorz Lepiarz.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

- Heidegger, M. (2016). *Carta sobre el Humanismo* (Helena Cortés y Arturo Leyte, trad.). Madrid: Ed. Alianza.
- Henry, S. (2012). La educación chilena: ¿derecho humano o bien de consumo? *Revista Independent Study Project (ISP) Collection*, 1418.
- INDH (2022). *Informe anual. Situación de los derechos humanos en Chile*. Ed. Instituto nacional de derechos humanos.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- Pinto, J. y col. (2019) Constructivismo social en la pedagogía. *Revista Educación Y Ciencia*, 22, 117-133.
- Platón (2010). *Protágoras*. Madrid: Ed. Gredos.
- Saldarriaga-Zambrano, P. y col. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Domino De Las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i3 Especial.298>
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Sartre, J.-P. (1973). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Ed. Sur.
- Sloterdijk, P. (2006). *Reglas para el parque humano*. Madrid: Ed. Siruela.
- Tello, J. y Tello, L. (2013). Percepción de los estudiantes del desempeño docente en la región Junín. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 89-96.