

El Deseo de Nada. Una propuesta educativa desde la didáctica de la contención y la interioridad

*Francisco José Francisco Carrera **

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre una posibilidad de desear menos para alcanzar unas mejores propuestas educativas. Por ello se propone una didáctica de la contención y la interioridad como manera de estimular la verdadera creatividad y una mayor conciencia hacia nuestro entorno. Nuestra época muestra una gran proliferación de aquellos elementos que se consideran productivos sin que muchas veces exista un planteamiento crítico de por qué es positiva su aparición y mantenimiento; por ello se considera esencial replantearse todos estos aspectos desde una base de raigambre mínima y enfocada en la contención y en la interiorización.

Palabras clave: Deseo – Didáctica – Educación – Contención – Interioridad

The Desire of Nothing. An educational proposal from the didactics of containment and interiority

*Francisco José Francisco Carrera **

Abstract

In this article we intend to reflect upon the possibility of wishing less in order to reach better educative proposals. By so doing a teaching of contention and interiority is proposed as a way to stimulate creativity and a bigger consciousness over our environment. Nowadays we may see the appearance of many elements which are considered to be productive without a serious critical analysis about how positive they are as a matter of fact; therefore it seems important to think over those aspects from a minimalistic perspective focused on contention and interiorization.

Keywords: Desire – Teaching – Education – Contention – Interiority

Introducción

Desear. Simplemente eso. Desear. Algo tan humano, algo tan natural. Desde el deseo absoluto a respirar, lo más básico, a otros aspectos meramente primarios que, repetimos, simplemente deseamos: comida, sexo, seguridad, etc. Pero también experimentar deseos más complejos: desear que la educación funcione de verdad, que los sistemas educativos sean antes educativos que sistemas, desear la utopía sin violentar lo que es, desear lo que sea justo, desear lo necesario. Nada más.

Así, consideramos que deberíamos desear poco o nada, y aquello que debiéramos desear debería ser, por tanto, de calidad. La cantidad ya no sólo no es necesaria, es, sin duda pernicioso. Es tiempo, por tanto, de volver la vista hacia la nada, esa nada que lo es todo (Parsons, 2008), siguiendo un poco la estela de los advaitines modernos occidentales (véanse por ejemplo Kersschot, 2003; Liquorman, 2003; Long, 2005; Forster, 2007; Morilla, 2011) que nacieron a la estela de los clásicos orientales del Advaita Vedanta. Hablamos, por tanto, de un espacio de crecimiento pero no de mera productividad. Sería interesante que desde nuestros entornos educativos se nos ayudara a entender por qué es bueno contemplar la Nada, como bien nos ha indicado Sevilla Godínez (2012) en su propuesta de un camino alternativo hacia la comprensión del Ser. Ahora el crecimiento no puede quedarse en meros aspectos exteriores y por tanto es hora de centrarnos en el desarrollo de la interioridad como espacio a reclamar, una interioridad ligada al vacío, que se fundamente en la Nada como espacio de lo posible y de lo reinterpretable. Es, también, una llamada a las “armas”, un poco como decía Krishnamurti en relación a lo pasado y la posibilidad anclada en lo nuevo:

Pero es necesario que haya un mundo nuevo; necesitamos una nueva cultura, porque la vieja cultura está muerta, está consumida, hecha pedazos, no es válida ni consistente. De modo que tienen que crear una nueva cultura, una cultura que no se base en la violencia, y eso depende de cada uno de nosotros, porque la cultura que nos ha dejado la vieja generación está basada en la violencia, en la agresividad, y esa es la causa de toda esta confusión y desdicha. Las viejas generaciones han creado este mundo y nosotros somos los que tenemos que cambiarlo; no podemos permanecer simplemente sentados diciendo: “seguiré al resto de la gente y buscaré éxito y posición” (2009, p. 66).

Ahora bien, creemos que esto convendría hacerse de manera retroprogresiva siguiendo la propuesta de Pániker (2001). De esta manera, esta llegada de lo nuevo ha de entenderse como actualización reflexiva de la tradición a la que se incorporan las nuevas visiones que sean más adecuadas al momento que florece aquí y ahora. También deberíamos ser muy conscientes de que cualquier aproximación al tema ha de ser altamente *phronésica* y por ello la hermenéutica analógica puede ayudarnos mucho, pero de esto nos ocuparemos un poco más adelante. Además, creemos firmemente que nos

vendría bien detenernos para evaluar con claridad la necesidad de que algo haya de crecer indefinidamente, en parte porque estamos de acuerdo con Tagore cuando afirma lo siguiente:

¿Cuál es la utilidad de incrementar, incrementar e incrementar? Si continuamos aumentando el volumen o el tono del sonido no conseguiremos otra cosa que no sea un alarido. Sólo podemos obtener música regulando el sonido e infundiéndole la melodía del ritmo de la perfección (2015, p. 36).

Este principio de perfección al que apunta Tagore no radica en la violencia, sino en un deseo de acceder a lo necesario, nada más. Tampoco nada menos. La esencialidad de lo dicho en cuanto a la educación suele ser obviado o simplemente diferido por otros aspectos que se antojan más urgentes, de hecho muchas veces, como ha señalado Postman (1994), el problema radica en que no se entiende la esencia metafísica involucrada en la cuestión y simplemente se consideran sus elementos técnicos, pues son los más aparentes y más cercanos a la superficie. Con suerte lo epistémico sigue siendo urgente (e importante), pero la base esencial de lo ontológico suele ser, como decimos, obviada en pos de los cambios que son fáciles de realizar en lo técnico-metodológico. Aquí parece que la máxima del “si queremos que todo siga igual, es necesario que todo cambie” (p. 37) expuesta en la novela *El Gatopardo* de Lampedusa (1997) deviene certeza absoluta. De este modo, el problema, repetimos, implica interiorización, profundización y volver un poco la mirada hacia los cimientos del edificio educativo. De otro modo nos quedaremos tan sólo en la pintura de las habitaciones, en el alicatado de baños y cocinas y en la más aparente definición de los ornamentos más vacuos y vanos, propios del diseño rápido y llamativo de nuestra era consumista y dada a la celebración de las superficies antes que a los viajes más “peligrosos” de exploración al interior de las cosas o, insistimos, de nosotros mismos. Por ello, siendo coherentes con nuestro discurso, bajemos un poco más, continuemos desplazándonos en espiral hacia el corazón del asunto, evitando así una mera circularidad hiper-recurrente que sólo habría de visitar la misma zona una y otra vez sin mayor profundidad de miras.

Límites, individuo, contención, minimalismo y *phrónesis*

Este que habitamos es un mundo finito y esa finitud es obvia. Los recursos son limitados, el espacio es limitado, el tiempo propio de cada generación para mejorarlo (o empeorarlo) es limitado. Además de esta primera idea, convendría darnos cuenta de que, al menos por el momento, no tenemos otro lugar (físico) al que trasladarnos, o lo que es lo mismo “a efectos prácticos, estamos encerrados, enjaulados, en nuestro planeta” (Fowles, 2016, p. 90). Además, abogamos antes por un deseo de celebrar la individualidad de la calidad ante la sensación de masa de lo meramente sumativo en cantidad. Sin duda ambas caras tienen sentido y han de tener lugar a la hora de reflejar la realidad que nos

circunda, sólo que durante estos últimos años parece que un afán por matematizar, materializar y capitalizar el mundo nos ha llevado a olvidar aspectos que no pueden rendirse ante los instrumentos de medida y homogeneización propios de los procesos conducentes a la elaboración de métodos de aplicación meramente práctica. Cito aquí *in extenso* a Fowles por su especial pertinencia:

La ciencia está obsesionada, de una manera casi metafísica, con las verdades generales, con las categorizaciones que van sucediéndose hasta ir a desembocar en cada especie, con las leyes funcionales, que resultan más o menos valiosas en función de su universalidad, y con las estadísticas, para las que un Bach o un Leonardo no son más que un dato, uno de los muchos agujeros que se van sucediendo en una cinta perforada de ordenador. El científico debe trascenderse incluso a sí mismo y unirse a la generalización para eliminar todo sentimiento personal del proceso de experimentación y observación, y en el momento de proceder a la enunciación de sus resultados. Tal vez estudie al individuo, pero sólo con el fin de establecer leyes y hechos más ampliamente aplicables. La ciencia dispone de poco tiempo para las pequeñas excepciones. Pero la naturaleza, al igual que la humanidad, está hecha de pequeñas excepciones, de entidades que, de alguna manera, no se ajustan a la norma general, aunque resulten indiferentes desde un punto de vista científico. Creer en este tipo de excepciones es tan fundamental para el arte como para la ciencia lo es creer en la utilidad de las generalizaciones. De hecho casi se podría definir el arte como esa rama de la ciencia a la que no puede acceder la ciencia actual por culpa de la estrechez de sus propios principios y doctrinas (de nuevo el conocido hortus conclusus).” (2016, pp. 83 y 84).

Todo esto lo que hace es dar cuenta de que las excepciones, como singularidades, importan e importan mucho, algo muy anclado en las aproximaciones hermenéuticas de mayor base ontológica, como por ejemplo las de Gadamer, Ricoeur o, de manera más esquemática, el mismo Heidegger. De alguna manera, la idea de excepción individual aquí, lejos de contribuir a la idea de “infoxicación”, parece aportar un fallo “en el sistema” que sirve para agrandar el “disco duro”, si se nos permite la metáfora de raigambre informática, para abrirnos a posibilidades que antes no se podían llegar siquiera a plantear.

Convendría también incidir en todos aquellos aspectos de los que se ha venido hablando en muchas de las obras de Riechmann (2004, 2005, 2009 y 2015) en relación a vivir de una manera más contenida y, sin duda, de manera más consciente para con nuestro entorno que, no lo olvidemos, es otro ser vivo en lo macro y está pleno de vida en lo micro. Así, por ejemplo, el autor no duda en afirmar que:

El capitalismo industrial arrancó, en la segunda mitad del siglo XVIII, con impresionantes, utópicas promesas de riqueza y libertad: podemos releerlo en el “sistema de libertad natural” que promovió Adam Smith con su Riqueza de las naciones (1776). Todo indica que el capitalismo concluirá, tres siglos después, en un colapso ecológico-social que entraña inmensas cantidades de destrucción biosférica y de sufrimiento evitable. Quizá lo que hoy está a nuestro alcance no es ya evitar ese colapso, sino atenuar el sufrimiento y la destrucción, razonando y actuando más en términos de resiliencia que de sostenibilidad (Riechmann, 2015, p. 45).

Al hilo de todo esto, consideramos necesario promover desde las aulas una didáctica mínima, algo que en otros sentidos ya ha propuesto Mendoza Buenrostro (2007), una didáctica mínima que se base en lo que importa, no en lo que urge, en lo necesario, antes que en lo que está de moda o, simplemente, gusta o más apetece. Y todo esto no desde una moral enjuta y agria, desde el rigor marcial del dogmatismo, para nada decimos eso, porque esta aproximación dulce al mundo, esa manera de aproximarnos de manera delicada a las aristas de la sociedad y a la educación respondería en todo momento a un deseo propio, a un deseo profundo de hermandad con todo lo que es y que se manifiesta de forma actualizada en lo que está siendo aquí y ahora. Acaso por eso, ese deseo vendría también dirigido por lo que se conoce como *phrónesis*. Pues bien, la *phrónesis* como bien señalan Kinsella y Pitman (2012) se ancla en la idea de “sabiduría práctica” y se desarrolla a partir de un entendimiento ético de la experiencia; además, recordemos, la *phrónesis* es acto prudencial y por ello también tendría sentido mirar hacia estos temas desde la óptica de la hermenéutica analógica propuesta por Beuchot (2009), atendiendo por tanto a las similitudes a la vez que se aceptan las diferencias, una hermenéutica prudente y que se mueve entre lo unívoco y lo equívoco sin caer en ninguno de estos polos si bien se acerca con prudencia más bien al último o, mejor expresado por el autor mexicano:

Frente a estos extremos del equivocismo y del univocismo, queremos presentar (...) un modelo analógico de la interpretación, una hermenéutica analógica inspirada en la doctrina de la analogía de Aristóteles y los medievales. En la interpretación univocista se defiende la igualdad de sentido, en la equivocista, la diversidad. En cambio en la analógica se dice que hay un sentido propiamente igual (...) pero que es predominante y propiamente diverso (...) para los signos o textos que lo comparten. En este modelo se sabe que la interpretación se aproxima más a ser inadecuada porque la analogía misma tiende más a lo equívoco que a lo unívoco; en ella predomina la diferencia sobre la identidad de significado, diversidad de interpretaciones; pero no es renuncia a un algo de uniformidad, de conveniencia en algo estable y reconocible por

gracia de lo cual no se pierda la posibilidad de un conocimiento racional
(Beuchot, 2009, p. 46).

Esbozo de propuesta educativa mínima en tres ideas

Pasamos ahora a desarrollar muy brevemente tres ideas en forma de esbozo de propuesta educativa para nuestros días:

1. Por una didáctica de la contención

Lo primero que proponemos es aceptar de manera efectiva la finitud en la que nos movemos como seres físicos, no de manera limitante o agónica, más bien como todo lo contrario, como una manera excepcional de manifestar nuestra creatividad que tiende a superar fronteras y límites, primero en esferas más propiamente intelectivas para después acaso concretarse en espacios más meramente objetuales y físicos. De esta manera, esta didáctica de la contención parte de lo que hay y no busca nada más allá de lo que enfrenta y en un primer momento explora los límites sin necesidad de transcendencia. Es una manera de conocer bien lo que hay antes de crear nada nuevo porque puede que no sea necesario o incluso podría llegar a ser contraproducente. Esta didáctica de la contención en el aula no es contraria a la creatividad, qué duda cabe, pero sí es un contrapeso para los procesos meramente productivos del hacer por hacer. Sería una didáctica respetuosa con el medio (el aula, por ejemplo) en el que se desarrollase y buscaría conocer cada esquina, cada posibilidad antes de ponerse a “ir más allá” de ella misma. Este estado llegaría, si fuera necesario, de forma natural y armónica cuando y sólo cuando hubiera de llegar.

2. Por una didáctica de la interioridad

Como segunda propuesta, nos centraremos en un viaje “hacia el interior” de nosotros mismos. Por ello, desplazamos la mirada y el deseo desde el mundo de las formas exteriores hasta el ámbito de nuestra propia intimidad. Mirar para adentro, caminar en pos de nuestro centro más propio. Alcanzar eso, así, a través de la paz, la respiración, el centramiento voluntario en lo que está pasando y sobre todo en lo que nos está pasando. Habiendo explorado de manera respetuosa el entorno exterior a través de un ejercicio de contención que no de represión, uno parece querer seguir viajando para adentro, pues el exterior se vio limitado y en algunos aspectos acaso limitante. Así, esa conjunción de exterior limitado – interior aparentemente ilimitado puede llevar al que lo experimenta a explorar desde la dualidad los procesos creativos. Esta interioridad es por tanto un complemento a la exploración contenida más central en la objetualidad manifiesta del mundo (y más concretamente de un aula, por ejemplo).

3. Por una didáctica de andar por casa

Por lo tanto, estamos ante una vuelta a lo menos aparatoso o sorprendente, a una didáctica que no depende de metodologías innovadoras ni grandes medios, depende de sí misma y de su impulso ontológico de contención e interiorización. Nos alejamos de lo meramente espectacular porque nada de eso nos interesa aquí. Es una vuelta al origen pero desde una perspectiva nueva (la idea de retroprogresión surge otra vez), nueva porque está anclada en lo que ahora ocurre, el *hic et nunc* de los latinos. Para cerrar esta propuesta queremos valernos de las palabras de Mèlich quien no nos habla de una perspectiva desesperanzadora, antes más bien indica un centramiento profundo en la esencialidad de todo lo humano en cuanto a su más tierna y prudente realidad (téngase en mente que Mélich hace referencia al concepto de finitud en relación con el de moralidad):

La educación tendría que enseñar que no vivimos ni viviremos en el mejor de los mundos, que el paraíso se halla fuera del alcance de los seres finitos, que la justicia, la verdad o el bien absolutos nunca se harán presentes (2015, p. 37).

Conclusión

Por tanto, puede parecer que hay cierto tono negativo en estas páginas, lo sabemos y no lo evitamos, más bien lo llevamos cual clavel en la solapa para no engañar al lector y sobre todo para no autoengañarnos a nosotros mismos, de hecho creemos que la mejor manera de acabar es citando de nuevo a Fowles, con quien no podemos estar más de acuerdo en su negra visión del futuro:

Podemos extraer un corolario espiritual de la forma en que estamos desforestando y desnaturalizando nuestro planeta. Al final, lo que haremos será defoliarnos y deshumanizarnos a nosotros mismos. Empezaremos a recopilar toda la poesía del mundo, cada uno de sus versos y cada ejemplar publicado, y los quemaremos en una pira final. Creeremos entonces que ya podremos llevar una vida más rica y más feliz (2016, p. 90).

Pero, y siempre hay un pero, no queremos quedarnos en este punto “bajo”, en esta melodía triste y desesperanzadora. ¿Hay esperanza? El deseo afirmará con un rotundo sí. Hay esperanza porque hay deseo y cuando ese deseo es deseo de esperanza y voluntad de cambio, la fuerza que se manifiesta es arrobadora. Por muy polarizados que estemos hacia la actividad frenética en la era de Internet y la saturación de medios informativos (o infocantes, me atrevería a argüir) también vemos la otra orilla, la que equilibre todo lo dicho, una orilla contenida, llena de Nada y tendente a la interiorización:

La vida lenta. Hacer largas caminatas mientras se ensaya esa arqueología interior, conversar sin prisa y de manera arborescente, contar historias alrededor del fuego, observar con mucha atención, durante mucho tiempo, cómo se mueve la hoja de un árbol, o de qué forma pasa el viento sobre la hierba, porque ahí está la verdadera información, la verdadera noticia que es el misterio del mundo (Soler, 2015, p. 45).

Pues bien, y concluyendo ya, no proponemos nada nuevo, como hemos visto, más bien todo lo contrario, algo muy pero que muy antiguo. Simplemente señalamos una situación que nos inquieta al mismo tiempo que apuntamos hacia otras posibilidades que nos han venido hablando desde hace mucho pero que últimamente entendemos que harían mucho bien al introducirlas en nuestras vidas de manera consciente en los elementos estructurales más propios del sistema educativo: el aula y sus actores principales, docentes y discentes. Es tan sólo eso, como decimos, una propuesta, nada más. Pero tampoco menos.

Aquí, como tantas veces, viene el poeta, el filósofo, el pensador de alma dadivosa, a poner las cosas bajo una nueva perspectiva, con esta extensa cita de Bonnefoy cerramos las presentes páginas, cita que sin duda no consideramos necesita mayor glosa que su misma intensidad, que su misma capacidad de apuntar hacia un territorio necesario y que de nuevo, repetimos, ha de ser reclamado, el territorio interior:

A menudo, un sentimiento de inquietud me invade en las encrucijadas. Me parece que en esos momentos, que en ese lugar o casi: ahí, a dos pasos sobre el camino que no tomé y del que ya me alejo, sí, es ahí donde se abre un país de una esencia más alta, donde habría podido vivir y que ahora ya he perdido. Sin embargo nada indicaba, ni siquiera sugería, en el instante de la elección, que tuviese que tomar esa otra ruta. Pude seguirla con los ojos, con frecuencia, y verificar que no conducía a una tierra nueva. Pero eso no me tranquiliza, porque sé que el otro país no es excepcional por el aspecto inimaginable de los monumentos o el suelo. No me agrada imaginar formas o colores desconocidos, ni la superación de la belleza de este mundo. Amo la tierra, lo que veo me colma, y en ocasiones llego a creer que la línea pura de las cimas, la majestuosidad de los árboles, la vivacidad del movimiento del agua en el fondo del cauce, la gracia de la fachada de una iglesia, porque intensas, en ciertas regiones, a ciertas horas, sólo pueden haber sido deseadas, y para nuestro bien. Esta armonía tiene un sentido, estos paisajes y estas especies son, inmóviles, quizá encantados, una palabra, y basta sólo con mirar y escuchar con fuerza para que el absoluto se declare, al término de nuestro error. Aquí, en esta promesa, está el lugar (2014, p. 9).

Referencias bibliográficas

- BEUCHOT, Mauricio (2009). *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, D. C.: Ítaca.
- BONNEFOY, Yves (2014). *El territorio interior*. Madrid: Editorial Sexto Piso.
- FOWLES, John (2016). *El árbol. Un ensayo sobre la naturaleza*. Madrid: Impedimenta.
- FORSTER, Jeff (2007). *Beyond awakening. The end of the spiritual search*. Salisbury: Non-duality Press.
- KERSSCHOT, Jan (2003). *Nadie en casa. De la creencia a la claridad*. Madrid: Gulaab.
- KINSELLA, Elizabeth Ann. y PITMAN, Allan (Eds.) (2012). *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- KRISHNAMURTI, Jiddu (2009). *Sobre la Educación*. Barcelona: Kairós.
- DI LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi (1997). *El Gatopardo*. Madrid: Austral.
- LIQUORMAN, Wayne (2003). *Aceptación de lo que es. Un libro sobre la Nada*. Madrid: Gulaab.
- LONG, Barry (2005). *Sólo el miedo muere*. Madrid: Gulaab.
- MÈLICH, Joan-Carles (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta.
- MENDOZA BUENROSTRO, Gabriel J. (2007). *Por una didáctica mínima. Guía para orientadores y docentes innovadores*. Sevilla: Trillas.
- MORILLA, Benigno (2011). *Manual Advaita. Claves para el autoconocimiento*. Madrid: Trompa de Elefante.
- PÁNIKER, Salvador (2001). *Aproximación al origen*. Barcelona: Kairós.
- PARSONS, Tony (2008). *La Nada que lo es todo*. Madrid: Gaia.
- POSTMAN, Neil (1994). *The End of Education. Redefining the Value of School*. New York: Vintage.
- RIECHMANN, Jorge (2004). *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: Catarata.
- (2005). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y Tecnociencia*. Madrid: Catarata.
- (2009). *La habitación de Pascal. Ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención*. Madrid: Catarata.
- (2015). *Autoconstrucción. La transformación cultural que necesitamos*. Madrid: Catarata.
- SEVILLA GODÍNEZ, Héctor (2012). *Contemplar la Nada: Un camino alternativo hacia la comprensión del Ser*. Madrid: Plaza y Valdés.
- SOLER, Jordi (2015). *Ensayos Bárbaros*. Barcelona: Círculo de Tiza.
- TAGORE, Rabindranath (2015). *Pájaros y luciérnagas. Pensamientos y aforismos*. Barcelona: Ariel.

* * *

** **Francisco José Francisco Carrera:** es Doctor en Formación en la Sociedad del Conocimiento por la Universidad de Salamanca y Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Valladolid. Ha trabajado como profesor en la Facultad de Educación de Soria y como profesor-tutor en el Centro Asociado de la Uned de Soria durante más de 15 años. Sus principales líneas de investigación son la hermenéutica aplicada a la didáctica, el fomento de la creatividad en el aula de lengua inglesa a partir de materiales poéticos, la ontología del bilingüismo y la figura del zombi como metáfora en la sociedad y el sistema educativo. [E-mail: franjosefran@hotmail.com].*