

Pensar la escuela del caos al cosmos. Una reflexión filosófica y pedagógica ante la crisis

CARLOS ENRIQUE MOSQUERA MOSQUERA¹

Corporación Universitaria Minuto de Dios - Colombia

JHONATAN FABIÁN GÓMEZ RODRÍGUEZ²

Institución Educativa Reino de Bélgica - Colombia

WILLIAM ENRIQUE MERCADO BORJA³

Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo - Colombia

Recibido el 30-03-25; primera evaluación el 03-12-25;

aceptado el 10-12-25

RESUMEN

El texto analiza la crisis de la escuela en la posmodernidad, y argumenta que la pérdida de grandes relatos modernos y la transición a una sociedad líquida han dejado a la institución sin un horizonte formativo claro. Se critica la creciente influencia del consumismo y la flexibilidad ante el rigor en la formación, que debilitan la transmisión de valores tradicionales y la búsqueda del rigor académico. Se propone, como solución, la figura del “maestro rebelde”, quien introduce “saberes inútiles” (arte, poesía, pintura, humanidades) y, para contrarrestar la lógica utilitarista imperante, crea un espacio de reflexión y resistencia al vacío

¹ Docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, sede Bello, Colombia. Doctor en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá; licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Oriente de Rio Negro; Posdoctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá; maestro de la Secretaría de Educación de Antioquia. Investigador Senior de MINCIENCIAS. Correo electrónico: carlos.mosquera.mo@uniminuto.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4806-3145>

² Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander. Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, CLACSO, Brasil. Magíster en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Junior MINCIENCIAS. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Correo electrónico: jhonatan.gomezrodriguez@medellin.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8396-0872>

³ Docente investigador. Licenciado en Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Universidad de Córdoba, Colombia. Docente investigador del grupo de investigación Bimadino de la Universidad de Córdoba, Colombia. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: interacción social; interactividad educativa; tecnología educativa; virtual, acciones innovadoras mediadas con TIC. Correo electrónico: williammercado@tecnicopascualbravo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4872-0130>



posmoderno a través de la instauración de un tiempo pedagógico propio (un *kairós*) en la pedagogía, que permita una formación más integral y humana. Finalmente, se destaca la importancia de recuperar un sentido del propósito y orden en la educación, aunque sea provisional.

Palabras clave: escuela, caos, cosmos, educación, posmodernidad.

Thinking the School from Chaos to Cosmos: A Philosophical and Pedagogical Reflection on the Crisis

ABSTRACT

This article examines the crisis of schooling in postmodernity, arguing that the decline of modern grand narratives and the transition toward a liquid society have left educational institutions without a clear pedagogical horizon. It critiques the increasing influence of consumerism and the emphasis on flexibility in education, trends that weaken the transmission of cultural values and undermine academic rigor. As an alternative, the article proposes the figure of the “rebel teacher,” who reintroduces so-called “useless knowledge”—such as art, poetry, painting, and the humanities—as a way to resist the dominant utilitarian logic. This pedagogical stance seeks to create a space for reflection and resistance to the postmodern void through the establishment of a singular pedagogical time (*kairós*) within the curriculum, thereby enabling a more holistic and humanistic educational experience. Finally, the article underscores the importance of recovering a sense of purpose and order in education, even if only in a provisional manner.

Keywords: school, chaos, cosmos, education, postmodernity

Pensar a Escola do Caos ao Cosmos: Uma Reflexão Filosófica e Pedagógica sobre a Crise

RESUMO

Este artigo analisa a crise da escolarização na pós-modernidade, argumentando que o enfraquecimento das grandes narrativas modernas e a transição para uma sociedade líquida deixaram a instituição escolar sem um horizonte pedagógico claro. O texto critica a crescente influência do consumismo e a ênfase na flexibilidade educacional, fatores que fragilizam a transmissão de valores culturais e comprometem o rigor acadêmico. Como alternativa, propõe-se a figura do “professor rebelde”, que reintroduz os chamados “saberes inúteis” — como a arte, a poesia, a pintura e as humanidades — como forma de resistência à lógica utilitarista dominante. Essa postura pedagógica busca criar um espaço de reflexão e de resistência ao vazio pós-moderno por meio da instauração de um tempo pedagógico singular (*kairós*) no currículo, possibilitando uma formação mais holística e humanista. Por fim, destaca-se a importância de recuperar um sentido de finalidade e ordem na educação, ainda que de maneira provisória.

Palavras-chave: escola, caos, cosmos, educação, pós-modernidade

1. INTRODUCCIÓN

¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde apunta hoy la formación del sujeto en la escuela? La primera interrogante es fácil de responder: no estamos en la Modernidad. Ese fue el tiempo en el que se estructuró el funcionamiento de la escuela y se concibieron los grandes relatos de disciplina, revolución, moralidad, valores, fe, democracia, progreso, libertad, autonomía y desarrollo. Fue una época en la que se instituyeron referentes sólidos, ideologías y proyectos históricos movilizadores que guiaban la acción del hombre, las instituciones y la vida misma. Ahora nos encontramos en otro momento histórico: la posmodernidad, un período caracterizado por la ausencia de fijeza, donde todo es escurridizo y el mundo gira en un devenir constante y desbocado.

En este paso de la Modernidad a la posmodernidad, algunos relatos modernos como disciplina, formación rigurosa, revolución, moralidad, valores, fe, democracia, progreso, libertad, autonomía y desarrollo, se han debilitado, pulverizado, o han quedado fuera del discurso dominante.

Bien lo señala Lipovetsky (2023) “(...) la cultura posmoderna se caracteriza por la conmoción de la sociedad, de las costumbres, de una forma distinta de socialización del individuo (personalización), en la medida que rompe con lo instituido en los siglos XVII y XVIII” (p. 7). De ahí que se produzca una mutación histórica de aquellos elementos que servían como fundamento para orientar las instituciones y la vida de los sujetos. En palabras de Taylor (2014), se podría describir este momento como el tránsito de una sociedad encantada a una desencantada. No está errado Lipovetsky (2023) cuando afirma que la “sociedad posmoderna no tiene ni ídolo ni tabú (...) solo[sic] una imagen gloriosa de sí misma; ningún proyecto movilizador. Estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta ni tragedia ni apocalipsis” (pp. 12-13).

Instalados en este vacío, resulta complejo responder la segunda pregunta: ¿hacia dónde apunta hoy la formación del sujeto en la escuela? La dificultad radica en que, con la “ruptura de la fase inaugural de las sociedades modernas, democráticas-disciplinarias, universalistas-rigoristas, ideológicas-coercitivas” (Lipovetsky, 2023, p. 8), se ha producido una transformación fundamental en la visión del mundo, en las formas de vida de los sujetos y el papel que desempeñan instituciones como la escuela. Debido a estas rupturas, las instituciones se ven como poco eficientes, y la formación del sujeto carente de rigor, en la medida que rompe los modelos de ser y estar en el mundo (comportamientos) que se fijó en la Modernidad.

En este sentido, Bauman (2007) describe este cambio como el paso de una fase sólida a una líquida, señalando que nos encontramos en:

Una condición en la que las formas sociales (las estructuras que limitan las elecciones individuales, las instituciones que salvaguardaban la elección de los hábitos, los modelos de comportamientos aceptables ya no pueden (ni se espera puedan) mantener su forma por más tiempo, porque se descomponen y se derriten antes que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas y, una vez asumida, ocupar el lugar que se les había asignado. (p.7)

Este cambio estructural, o reemplazo de escenarios, genera, por un lado, una sensación de caos generalizado; por otro lado, se convierte en el detonante de la crisis que atraviesa la escuela. En este contexto, la institución educativa es interrogada constantemente en su función socializadora del sujeto; también se ve desbordada por las nuevas dinámicas de la sociedad líquida, dejando en entredicho su capacidad para ofrecer un horizonte formativo claro, dada la mutabilidad de las características de los tiempos de sólido líquido, apareciendo la sensación de caos. De ahí que se le cuestione hasta por ser permisiva frente a comportamientos inaceptables de los estudiantes, por no cuidar la integridad de los sujetos, por no atender las exigencias de padres de familia y alumnos, por no enfrentar el *bullying*, por no denunciar el trabajo infantil ni evitar embarazos en edades tempranas, entre muchas otras críticas.

Acierta Lipovetsky (2023) cuando analiza la sensación de caos generalizado como resultado de un cambio histórico en los objetivos y modalidades de socialización del sujeto. Este caos se manifiesta en el vivir como “un exceso de presente”, en la multiplicidad de formas de consumismo, en la mercantilización del tiempo, en la configuración de individualismo privado alejado de lo público, en el agotamiento de los sistemas de sentidos y la seducción de todo tipo que arrastra al sujeto, entre otros factores.

Retomando a Duch (2004), podría afirmarse que este caos también es consecuencia de la afectación que ha sufrido la transmisión de las tradiciones del pasado al perder fuerza; pues, al pasar de sólidas (referentes que guiaban la acción) a líquidas (mundo sin referentes fijos), dichas transmisiones, que aseguraban un orden y orientaban el comportamiento y los modelos de vida establecidos, se han diluido de manera sostenida en la posmodernidad.

Por eso, este mismo autor propone como antídoto ante el caos, se vuelva a recuperar algunas estructuras del pasado, como una forma de resistencia ante la crisis actual (Duch, 2004). Sin embargo, Bauman (2007) señala que este intento de recuperar la transmisión de la tradición es complicado, pues:

Resulta improbable que las formas, presentes o solo esbozadas, cuenten con el tiempo suficiente para solidificarse y, dada su breve esperanza de vida, no pueden servir como punto de referencia para las acciones humanas y para las estrategias de largo plazo (p. 7).

Ante este panorama, se profundiza la crisis, en la medida que, existe un sentimiento generalizado de que la escuela ha perdido su horizonte de formación. Aún no ha logrado reencausar su misión, pues, al ser un constructo social de la Modernidad, fue estructuralmente diseñada como un instrumento ideológico para transmitir los grandes valores de la sociedad moderna. Sin embargo, con el debilitamiento de esos valores, la escuela ha perdido sus puntos de referencia, quedando eclipsada y volviéndose obsoleta, lo que obliga a su reinención en la actualidad. Esta reinención no debe condescender a los aspectos que agravan la crisis (exceso de presente; multiplicidad de formas de consumismo; mercantilización del tiempo; configuración de individualismo privado alejado de lo público; agotamiento de los sistemas de sentidos y el arrastre del sujeto a la seducción), sino que, por el contrario, requiere de una escuela y de un maestro que resista apoyado desde una perspectiva crítica.

Se debe resistir al “imperio de la prisa” que afirma Melich (2021, p. 174), que mercantiliza todo, atrapando al sujeto en el consumismo y borrando los horizontes formativos en la escuela. Por eso es menester refundar el pensamiento crítico y rigor académico que ha desaparecido. No es casualidad que hoy tenga más relevancia el término “flexibilidad” que “*rigor*”. Ahora es común escuchar hablar de una “flexibilidad escolar” (categoría impuesta por la liquidez de la postmodernidad) que impregna todo el aparato educativo, como reflejo de una sociedad flexible, no rigurosa. Luego entonces, es entendible que, con frecuencia, se invoque el principio de la favorabilidad consagrado en la norma, donde incluso el lenguaje se adapta para satisfacer esta demanda. La escuela opera ahora bajo la lógica del gusto y el consumo, y convierte al estudiante en un cliente al que hay que satisfacer en sus deseos y caprichos. En este sentido, “la educación, antes autoritaria, se ha vuelto permisiva, atenta a los deseos de los niños y adolescentes (...)” (Lipovetsky, 2023, p. 27). Y, ante esto hay que resistir desde el campo pedagógico. No en defensa de un autoritarismo puro, sino desde la apología al rigor académico y rechazado el imperio de la permisividad.

Debemos oponernos al imperio de la permisividad porque borra al maestro como autoridad simbólica ante los estudiantes, pero también como profesional de la educación. Es evidente que, usualmente, se le desplaza del centro del proceso educativo a la periferia para satisfacer la demanda de los estudiantes, o incluso, por otros profesionales que no son enseñantes. Por ejemplo, en el trabajo interinstitucional sin que sea en sí mismo negativo, el maestro es desplazado de su espacio en el aula, para dar prioridad a programas propagandistas y orientados al consumo. Ante esta condescendencia, de manera consciente o inconsciente, y, debido a las dinámicas de la posmodernidad, la

propia escuela profundiza el caos. Como resultado, el horizonte formativo se torna cada vez más difuso. No existe claridad sobre qué ideales o valores supremos deben guiar la formación del sujeto, ya que la crisis actual no ofrece sentido ni orientación para la vida; por el contrario, genera angustia y vacío. Esto encuentra eco en las palabras de Chul Han (2023), quien afirma: “la vida ya no se apoya en nada resistente que la sostenga, se derrumba” (p. 23).

Por eso, aunque ya no estemos en la Modernidad donde, según Lipovetsky (2023), la sociedad era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia, y en la técnica; se debe luchar para reinventar una escuela que sea vista como un lugar que haga del futuro su principio, como dice Meirieu (2004). Esto se propone desde dos categorías: “la angustia del maestro ante el caos: seguir el ejemplo de Sísifo y retomar lo inútil para pasar del caos al cosmos”, con las subcategorías de “maestro rebelde que instaure saberes inútiles y *pensar un tiempo propio para la pedagogía*”, tal como se propone a continuación, apoyados en una metodología de análisis bibliográfico, que privilegia autores contemporáneos que tematizan los problemas de la sociedad actual.

2. DESARROLLO

2.1. La angustia del maestro ante el caos. Seguir el ejemplo de Sísifo

Frente a la angustia de no saber qué hacer ante el caos, producto de la complejidad y la ausencia de puntos de referencia sólidos, y, el vacío de sentido, quien ha decidido ser maestro enfrenta dos opciones: sucumbir ante los cambios que observa, sintiéndose impotente, o buscar esperanza en medio de la desesperanza. De este modo, debe intentar arreglárselas en medio de la contingencia, aunque sea de manera provisional (Mosquera & Rodríguez, 2019).

El maestro carga consigo tensiones de todo tipo, inherentes a su profesión, especialmente, si cree en el principio de educabilidad. Bien lo afirma Meirieu (2003): “la pedagogía trabaja sobre las contradicciones consustanciales al acto educativo” (p. 87).

Lo que se vive hoy en la escuela es un panorama atravesado por una multiplicidad de tensiones y contradicciones; lo que antes funcionaba bien, ahora no funciona. Quizás por eso sostiene Meirieu (2007) de forma paradójica: “hay que admitir que lo normal, en educación, es que las cosas no funcionan”, debido a las oposiciones de todo tipo con las que el enseñante se enfrenta diariamente (p. 73).

A partir de lo anterior, resulta pertinente retomar desde una perspectiva pedagógica, la figura del mito de Sísifo propuesta por Camus (1953).

Este autor describe a Sísifo como un héroe que, aunque castigado eternamente por los dioses a cargar sobre sus hombros una roca hasta la cima de una montaña, para luego verla caer y volver a subirla, logró encontrar en esa tarea absurda una forma de felicidad. La clave radicó en comprender que su destino —subir y dejar caer la roca— era su tarea esencial.

Sísifo ve entonces cómo la piedra desciende en algunos instantes hacia ese mundo inferior desde el que habrá de volver a subirla hasta las cimas, y baja de nuevo a la llanura. Sísifo me interesa durante ese regreso, esa pausa. Un rostro que sufre tan cerca de las piedras es ya él mismo piedra. Veo a ese hombre volver a bajar con paso lento, pero igual hacia el tormento cuyo, fin no conocerá jamás. Esta hora que es como una respiración y que vuelve tan seguramente como su desdicha, es la hora de la conciencia. En cada uno de los instantes en que abandona la cima y se hunde poco a poco en las guaridas de los dioses, es superior a su destino. Es más fuerte que su roca (...) La felicidad y lo absurdo son dos hijos de la misma tierra. Son inseparables (...) Toda la alegría silenciosa de Sísifo consiste en eso. Su destino le pertenece. Su roca es su cosa (Camus 1953, p. 107).

De esta cita se extrapola la siguiente reflexión: ante las angustias, tensiones y contradicciones que experimenta el maestro debido a los cambios acelerados de la “era del vacío”, como describe Lipovetsky (2023), al docente, como sujeto pedagógico que encarna un saber antropológico e histórico, no le queda más opción que hacerse su lugar en medio de la contingencia y tratar de cumplir su misión, incluso en medio de muchas tareas que pueden parecer absurdas. Este compromiso implica siempre la intención de crear condiciones de posibilidad, aunque muchas de estas no lleguen a cumplirse, para movilizar la escuela del caos (desorden) al cosmos (orden), aunque sea de manera provisional.

El aprendizaje y la enseñanza necesitan un orden, un estado de sosiego, donde sea posible reflexionar profundamente sobre los fenómenos cotidianos que trastocan el funcionamiento de la escuela y de la sociedad. Solo en ese espacio de pausa consciente, similar a la pausa de Sísifo, puede el maestro encontrar la fuerza para resistir y transformar, desde la reflexión y la acción, en entorno educativo y social que le rodea.

Aunque el panorama educativo no sea claro —y quizás así deba ser—, lo absurdo puede convertirse en un pretexto para buscar y crear posibilidades de cambio. En este sentido, se comparte lo expresado por Meirieu (2004), quien afirma: “nada está perdido, al contrario, todo puede ganarse si nos dedicamos con obstinación a inventar métodos que permitan integrar al hombrecillo en el círculo de lo humano” (p. 47). Esta afirmación refleja la importancia de creer en el principio de la educabilidad, incluso, en un mundo marcado

por el debilitamiento de los relatos fuertes de la Modernidad y las contradicciones propias de la posmodernidad.

En términos de Larrosa (2019) esto implica una “espera desesperada siempre imprevisible e inesperada” (p. 23), que resalta la necesidad de la apertura pedagógica, donde no se trata de predecir resultados, sino de generar condiciones que permitan el surgimiento de posibilidades que transformen y reinvente la escuela.

Aquí es necesario el maestro encuentre su felicidad en medio de la angustia y de los azares diarios que comporta su labor, tal como lo hizo Sísifo. Nadie puede cargar el peso de la carga que a él mismo le toca soportar. De ahí que no le quede más remedio que hacerse su lugar, buscando la felicidad en lo que hace. Quejarse no es la solución.

2.2. Retomar lo inútil para pasar del caos al cosmos

La sociedad actual ha reducido los marcos de referencia rigoristas (exigencias) de la escuela, sustituyéndolos por dispositivos más flexibles, coherentes con la variedad de opciones que responden a las motivaciones consumistas de los sujetos. Esto ha dado lugar a la formación de una subjetividad que no encuentra lo útil en la tradición ni en los grandes valores que dieron origen a la Modernidad. El pasado es percibido como algo inútil. En este contexto, lo útil se relaciona con el goce que producen las diversas formas de manifestación del consumismo y mercantilización del tiempo. Lo útil se asocia con el goce espontáneo —sin coerción, sin límites— y, en el mejor de los casos, en aquello que genera de manera inmediata beneficio o ganancia.

No está equivocado Lipovetsky (2023) al afirmar que las costumbres también han sucumbido a la lógica de la última moda. La moda aquí se define como “la diferencia, la fantasía, el relajamiento, la espontaneidad, la realización personal sin obstáculos y el aumento del ocio” (p.26). En este sentido, las exigencias rigoristas y los valores que alguna vez fueron considerados fuertes, han pasado de moda, y el aparentar mediante el tener, ha adquirido mayor relevancia que el ser, como sostiene Ordine (2013).

Lo útil se asocia a la lógica del beneficio inmediato, que garantiza cierto goce en el consumo. La escuela que no cumple con esta expectativa es vista como ineficiente y pasada de moda para una gran mayoría de sujetos. Esto se debe a que, como señala Ordine (2013), “lo útil se enmarca en la *quantitas* (cantidad) del espíritu de la lógica comercial y no en la *qualitas* (cualidad)” (p.9). Además, el autor subraya que las instituciones escolares no deben ceder

a la lógica empresarial, que transforma a los docentes en simples burócratas al servicio de la gestión comercial. Esto es crucial, ya que:

Existen saberes que son fines por sí mismo, y que precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejado de todo vínculo práctico y comercial, pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultura de la humanidad (Ordine, 2013, p.9).

En este contexto, la poesía, las letras, la filosofía, la lectura lenta, las artes y las ciencias humanísticas, consideradas a menudo como inútiles, revelan su profunda utilidad en tiempos de crisis como la que vivimos actualmente. Como bien decía Nietzsche (2012), el arte como algo sublime es un mago que salva y cura. De ahí que una de las tareas urgentes de la pedagogía, la filosofía y del maestro, para movilizar la escuela del caos al cosmos, sea transformar lo inútil en útil, reconociendo en estas disciplinas la capacidad de reconfigurar nuestra percepción del mundo y de nosotros mismos.

En una sociedad dominada por la utilidad inmediata, el consumo y la seducción desbocada, el arte y las humanidades ofrecen un espacio para la reflexión, el cuestionamiento y la resistencia frente a la homogeneización del pensamiento. Así, la labor del maestro no consiste únicamente en transmitir conocimientos técnicos o prácticos, sino en cultivar en los estudiantes una sensibilidad estética y ética que les permita afrontar las incertidumbres de la existencia con creatividad y sentido crítico. Movilizar la escuela del caos al cosmos implica, entonces, abrir horizontes de significado y emergencia de nuevos sentidos, donde lo sublime y lo cómico se entrelacen, donde lo inútil revela su profunda utilidad al proporcionar herramientas para habitar y transformar el mundo desde la comprensión y la imaginación.

Por tanto, el tránsito del caos al cosmos, debe entenderse como un estado de orden provisional, un espacio de exigencia y sosiego, que permita avanzar entre los zarandeos de la complejidad propia de la era del vacío; pues, ante la pérdida del horizonte formativo, resulta imprescindible reorientar el camino, reconociendo que lo inútil —aquello que no se alinea con la lógica del beneficio económico inmediato— puede volverse útil. Como recuerda Ordine (2013), lo útil es “todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores” (p. 9).

Por lo anterior, se proponen dos tareas urgentes para los enseñantes: (1) “un maestro rebelde que instaure saberes inútiles”; y, (2) “pensar un tiempo propio para la pedagogía”.

2.2.1. Un maestro rebelde que instaure saberes inútiles

La sociedad del vacío con su lógica de funcionamiento ha erosionado las instituciones escolares en todos los niveles. Este fenómeno ha afectado profundamente las prácticas pedagógicas de los docentes, generando un proceso de desprofesionalización pedagógica. Se recuerda que el *multitasking* (multitarea) ha reducido incluso el tiempo dedicado a la lectura y a la preparación de las clases. Esto resulta alarmante, pues, si el maestro no lee, ¿desde qué fundamentos puede enseñar?, considerando que una gran parte del capital cultural reside en la literatura.

Las aulas, equipadas con televisores o proyectores de video que reemplazan a los textos, reflejan esta problemática. La excusa de que la bibliografía está disponible en repositorios digitales y se puede acceder con un solo clic, ha llevado a la desaparición de las bibliotecas escolares, mientras que los libros se deterioran en el abandono. En este contexto, se consume una gran cantidad de contenido audiovisual, pero muy pocos libros. La lectura, que debería ser profunda y sustancial, ha perdido su relevancia, y los clásicos literarios son cada vez menos consultados.

En la era del vacío que menciona Lipovetsky (2023), la lectura se ha transformado en una práctica superficial y apresurada. Se diseñan cursos para acelerar la velocidad de lectura, que priorizan la métrica de cuántas palabras se pueden leer por minuto, e ignoran por completo la comprensión y la reflexión sobre lo leído. Este fenómeno no solo degrada el acto de leer, sino que también limita la capacidad crítica y creativa que la lectura profunda puede ofrecer.

Aprender a leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, son competencias fundamentales que los estudiantes deben adquirir a lo largo de su vida escolar. Sin embargo, el tiempo de la inmediatez ha invadido profundamente el espíritu de los educandos. Ante esto, recuerda Nietzsche (2013) que necesitamos tiempo para habituar el ojo a la calma, a la paciencia. Correr no es la solución, antes, por el contrario, empeora el asunto. De ahí que en otro texto diga Nietzsche (2023) que es menester “aprender a pensar en la escuela y universidades” (p.107). Esto se logra con un detenerse de manera profunda y contemplativa en la lectura, en la medida que, el abandono de la lectura no solo debilita la capacidad reflexiva y analítica de los estudiantes, sino que también empobrece la esencia misma de la formación.

Como ya no hay tiempo para pensar, la filosofía ha perdido su relevancia para muchos, lo cual constituye un error. Lledó (2012) afirma que la filosofía aún cumple la tarea esencial de interpretar y organizar el mundo. De hecho, cuando la humanidad se ha encontrado más perdida, es precisamente en esos momentos cuando la filosofía ha aparecido para mostrar nuevas posibilidades.

Del mismo modo, el arte y la poesía son útiles, aunque a menudo no se les considere así. Tanto el arte como la poesía tienen la tarea de invitar al hombre y a la mujer a imaginar mundos posibles, pero ni el arte ni la poesía pueden someterse a la prisa. Por ello, Ordine (2013) afirma que “los verdaderos poetas saben bien que la poesía sólo puede cultivarse lejos del cálculo y la prisa” (p. 17).

El maestro, como autoridad simbólica, debe regresar a la fuente de la lectura para acercarse al saber, distanciarse del fetiche del consumo desbocado y erigirse como un sujeto pedagógico y de la cultura, capaz de buscar salidas a la crisis actual. Es su deber inspirar a los jóvenes a soñar e imaginar a través de la poesía y la lectura. Como señala Vargas (2015): un “buen libro es aquel que modifica al sujeto; es un amigo que ayuda y da consejos cuando falta algo” (p. 7).

En este sentido, es necesario volver a las bibliotecas como cuna del saber, reencontrarnos con los conocimientos de la tradición y actualizarlos. Frente al exceso de presente, la falta de rigor y la abundante flexibilidad, debemos buscar un cosmos necesario para la formación del sujeto.

No debe olvidarse que la flexibilidad ha borrado el rigorismo. Para muchos, el mejor maestro es aquel que no exige, que comprende mejor a los estudiantes porque acepta todo, el que gestiona eficientemente el mundo de los formatos y evita el ser parresiasta frente a la monotonía escolar. El buen maestro, para muchos, es también, aquel que actúa de manera políticamente correcta frente a las normativas escolares macro, meso como micro, que se ajusta a los saberes útiles y permite el despliegue libre de la subjetividad del estudiante sin límites. Se olvida que la formación del ser humano necesita límites. Así lo afirman Mosquera y Bustamante (2024); también Kant (2009), quienes sostienen que la disciplina reduce la animalidad en el hombre para que pueda humanizarse en la cultura. De forma similar, Comenio (1998) plantea que la formación del hombre solo se produce cuando en él opera la disciplina. De ahí entonces, es un error craso pensar que dejar hacer a los estudiantes lo que desean sin límites para atender y satisfacer sus demandas, es lo correcto en los procesos formativos.

En contraste, el buen maestro que se propone es un maestro rebelde, el cual es disciplinado y formado, y por lo tanto cuenta con una emancipación intelectual. Este maestro entiende que “quien enseña sin emancipar y sin buscar la emancipación embrutece” (Rancière, 2018, p. 46). Se detiene en las minucias de las leyes, las orientaciones escolares y el funcionamiento de la sociedad y la escuela. Analiza los discursos del corpus teórico para desenmascarar lo contradictorio en lo aparentemente correcto, observando el vacío donde todo parece

estar lleno de certidumbre. Este maestro se aleja de los marcos de poder que dictan qué hacer y cómo hacerlo, y busca formar al sujeto posmoderno desde un lugar que desafíe la flexibilidad líquida.

El maestro rebelde lucha por transformar la escuela, llevándola del caos al cosmos. Su trabajo no solo implica introducir saberes útiles, sino también dar cabida a los considerados inútiles. Retomando a Camus (2022), el maestro rebelde es “un hombre que dice no. Pero, si niega, no renuncia: es también un hombre que dice sí, desde su primer movimiento” (p. 27). Así, este maestro no solo desafía lo establecido, sino que también afirma, propone y crea nuevos caminos para la educación, guiando a los estudiantes hacia una formación que trascienda lo inmediato en términos económicos y recupere el sentido de lo humano.

En otras palabras, decir “no” es comprender el acto de detenerse, de fijar un límite, de resistirse a no “rodar como rueda en piedra conforme a la estupidez de la mecánica” (Chul Han, 2023, p. 11). Este “no” es un posicionamiento intelectual, una afirmación de autonomía crítica. El maestro rebelde, informado por su formación en lecturas, investigaciones y experiencias, es capaz de leer la realidad y afirmar “frente a esta contracción, yo tengo razón”. Ensayemos de esta otra manera para ver cómo funciona la escuela, porque, como señala Camus (2022), “la rebeldía no renuncia a la sensación de que uno mismo, de cierta manera y en alguna parte, tiene razón” (p. 27). Este maestro no calla porque desea: si calla es para contemplar de manera profunda los fenómenos y contradicciones; y es ese deseo lo que le impulsa a transformar lo que considera que no marcha bien. Quien calla (en el sentido de mutismo absoluto), no busca el cambio, se adapta a las lógicas dominantes y vive mimetizado en ellas.

El acto de decir “no”, no implica renunciar a la posibilidad de que las cosas funcionen de un modo distinto; por el contrario, es un llamado al movimiento crítico y a la resistencia creativa. El maestro rebelde se convierte en un agente que desafía las inercias institucionales, que no se conforma con reproducir normas preestablecidas, sino que busca reinterpretarlas, resignificarlas y adaptarlas para transformar la escuela en un espacio de construcción colectiva y de emancipación. Este movimiento implica confrontar las estructuras de poder que limitan la creatividad y el pensamiento crítico.

Decir “no”, se traduce en un acto de valentía intelectual que abre caminos hacia lo inexplorado. El maestro rebelde actúa desde el caos para proponer un cosmos, de donde se puede cuestionar, reordenar y transformar el orden social. No se guía por la negación absoluta, sino por el reconocimiento de que es posible construir una escuela más humana, más consciente y relevante para las realidades contemporáneas. En este sentido, no solo resiste, sino que

también actúa como un agente de cambio, sembrando semillas de esperanza y posibilidad en cada acto pedagógico que realiza.

Por ello, el maestro rebelde introduce “saberes inútiles” a la escuela, porque los saberes útiles, fundamentados en la lógica de la ganancia y el beneficio, resultan simbólicamente pobres para humanizar al hombre. Como señala Chul Han (2023), los saberes útiles carecen de la capacidad de fijar ejes simbólicos estables y temporales; al desligarse de la tradición, y, más bien, contribuyen a la crisis que atraviesa la educación. Las clases, por lo tanto, deben abrir espacio al arte, la poesía, las letras, la filosofía, la lectura lenta y los saberes humanísticos, como un camino hacia una formación más profunda y auténtica.

2.2.2. Pensar un tiempo propio para la pedagogía

En el presente se vive con un exceso de prisa. Según Chul Han (2012), esta aceleración ha instaurado el *multitasking* como una práctica de sobrevivencia propia de los animales, pero ahora trasladada al entorno escolar. Como consecuencia, la escuela opera en un tiempo que no es propicio para la pedagogía, ni para la enseñanza ni el aprendizaje. Esto, según Ordine (2013), lleva a que los profesores dediquen sus jornadas a llenar expedientes, realizar cálculos, producir informes estadísticos, responder cuestionarios y tratar de interpretar las confusas orientaciones ministeriales, todo en función de la lógica del beneficio. Así, cada año transcurre al ritmo de un incansable metrónomo burocrático que regula y acelera cada aspecto de la vida escolar.

En la prisa, el horizonte formativo se desvanece, particularmente aquella formación humanística que privilegia el ser por encima del tener. La escuela, en su esencia, no requiere de sobre aceleración, sino de un proceso que valore la maduración pausada y reflexiva. Siguiendo a Ordine (2013), esta formación necesita “madurar como el árbol, que no apremia a su savia, y que yergue confiado en las tormentas de la primavera, sin miedo a que detrás no pudiera venir el verano” (p. 17).

La urgencia y la velocidad distorsionan la percepción de lo complejo, lo hacen parecer controlable y lineal, cuando en realidad es intrínsecamente contingente. En lugar de sucumbir a la prisa y al caos, es esencial detenerse, reflexionar y actuar con prudencia. Es aquí donde se hace indispensable el maestro rebelde, quien, desde una postura crítica, opera como un agente de *phronesis* (sabiduría práctica), capaz de discernir y elegir de forma ética, dado que la formación está marcada por la incertidumbre y la contingencia.

Pasar del caos al cosmos significa, pedagógicamente hablando, instaurar un tiempo verdaderamente humano, adecuado para la formación del sujeto.

Este tiempo puede entenderse como el *kairós*, un tiempo cualitativo, sin prisa, que se contrapone al *krónos*, que es el tiempo lineal y cuantitativo. Es de aclarar, que el tiempo *krónos*, en sí mismo no es malo, lo malo es la mercantilización que se hace él, hasta el punto de devorar y consumir la fuerza vital del sujeto, al ser el tiempo que opera bajo la racionalidad del reloj, el exceso de presente, la lógica del beneficio centrada en el tener, en lo cuantificable, y, por tanto, es el tiempo del consumismo acelerado, que niega puntos fijos y referentes sólidos. La mercantilización del tiempo *krónos*, hace que se inscriba en la lógica posmoderna de la “era del vacío”, donde la superficialidad se profundiza y la crisis se vuelve estructural, dado la sobre aceleración de nuestros días.

El *krónos* mercantilizado, se ha afianzado en las instituciones como en la escuela, donde es evidente la prisa, el afán por producir resultados inmediatos y cuantificables, despojando a la formación de su esencia: un proceso pausado, reflexivo y cargado de sentido que resta impulso al hombre medida que lo disciplina en términos de Kant (2009).

Contrario al *krónos*, el tiempo *kairós* es lento, lo que permite detenerse, habitar el momento sin prisa. Es en este tiempo donde la pedagogía encuentra su verdadero espacio, donde es posible formar sujetos reflexivos, críticos y capaces de navegar en medio de la incertidumbre.

Para detenerse, aunque sea de manera provisional, es necesario el tiempo de *kairós*. Este tiempo, al ser distendido y no lineal, permite escapar de las imposiciones rígidas de la prisa. Como señala Lasso (2009), el *kairós* “simboliza el momento de la felicidad, del cambio, de la innovación activa, de la oportunidad (...) puede ser visto, también, como el de la experiencia interior de los seres humanos” (p. 226). En este sentido, Kairós no solo ofrece un respiro ante la aceleración constante, sino que abre un espacio para la introspección, la creatividad y la genuina transformación, tanto en la escuela como en la sociedad.

Al simbolizar el momento propicio para el cambio, la innovación y la oportunidad, el *kairós* abre la posibilidad de pensar en acciones pedagógicas que redefinan un horizonte formativo diferente al denunciado previamente. Es un llamado a plantear reflexiones profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje, a cuestionar cómo la sociedad ha perdido su dirección formativa, al detenerse y analizar las contradicciones que marcan nuestra realidad, y a religar en la medida de lo posible, elementos de la tradición con el presente. En definitiva, es un tiempo para crear las condiciones necesarias que permitan imaginar la formación de un sujeto de manera distinta, donde aquello que hoy se considera inútil cobre sentido, no desde una perspectiva económica, sino desde la posibilidad de embellecer la vida. Esto es crucial, pues, al correr ciegamente

seducidos por la promesa de la lógica del beneficio y el consumo, estamos perdiendo la dimensión más profunda y humana del hombre y la mujer. Como bien lo expresa Ordine (2013):

La mirada fija en el objetivo a alcanzar no permite entender la alegría de los pequeños gestos cotidianos ni descubrir la belleza que palpita en nuestras vidas: en una apuesta de sol, un cielo estrellado, la ternura de un beso, la eclosión de una flor, el vuelo de una mariposa, la sonrisa de un niño [o la lectura de una poesía]. Porque a menudo en la grandeza se percibe mejor en la cosa simple (p. 16).

En esas pequeñas cosas, muchas veces consideradas inútiles porque no se alinean con la lógica de la ganancia y el beneficio, encontramos la posibilidad de imaginar mundos alternativos y cultivar la utopía. Es un intento de pasar del caos al cosmos, incluso si muchas de esas imaginaciones, sueños y esperanzas no llegan a realizarse plenamente. Porque en la simpleza, en lo aparentemente irrelevante, reside la grandeza de lo humano y la promesa de una vida más plena y significativa.

3. CONCLUSIONES

Vivimos en una era marcada por la aceleración, la fragmentación y el vacío existencial, lo que ha transformado radicalmente los horizontes educativos y la formación del sujeto. La escuela de antaño, concebida como un espacio de transmisión de saberes esenciales y valores universales, ha perdido su brújula en medio de un contexto posmoderno donde todo parece escurrirse entre las manos. Este contexto ha instaurado una lógica de consumo y flexibilidad líquida que amenaza con diluir el sentido profundo de la educación y la formación.

En este escenario, se hace urgente recuperar una mirada crítica hacia el tiempo y la manera en que este configura los procesos formativos. Frente a la prisa impuesta por la mercantilización del tiempo *krónos*, que devora los días en un ritmo incesante de producción y consumo, proponemos el tiempo *kairós* como alternativa. Este tiempo, cualitativo y reflexivo, permite detenernos, observar, cuestionar y reconstruir el acto pedagógico desde un lugar más humano. Es en este tiempo donde podemos imaginar una educación que no solo forme habilidades útiles para el mercado, sino que cultive la sensibilidad, la ética y el pensamiento crítico.

Por ello, el maestro, quien es una figura clave en esta transformación, debe erigirse como un agente rebelde, como alguien que se atreve a cuestionar

las inercias institucionales y a desafiar las lógicas dominantes. El maestro rebelde no se conforma con reproducir un sistema que reduce la enseñanza a métricas y resultados. Por el contrario, introduce saberes que, aunque considerados inútiles desde una perspectiva económica, son profundamente transformadores en el plano humano. La poesía, la filosofía, las artes y las humanidades no solo nos permiten imaginar mundos posibles, sino que nos devuelven al espacio de la introspección y la creatividad, herramientas esenciales en tiempos de crisis.

Pero esta resistencia no es sencilla ni inmediata. Requiere valentía para decir no a lo establecido, pero también un compromiso para construir alternativas. Por ello, decir no, es en sí mismo, un acto de creación. Es abrirse a la posibilidad de que la educación sea más que una herramienta para el progreso técnico o el beneficio material. Es permitir que la escuela se convierta nuevamente en un espacio para la emancipación, donde se formen individuos capaces de habitar el mundo con profundidad, sensibilidad y un sentido renovado de lo humano.

Además, resulta fundamental replantear la relación entre tradición y presente. Aunque la posmodernidad ha reducido los valores de la modernidad a escombros, es posible rescatar elementos de la tradición que dialoguen con las necesidades actuales. No se trata de regresar al pasado, sino de construir un presente que integre lo mejor de nuestras herencias culturales con las demandas contemporáneas. Esto exige un acto de lectura profunda, tanto de los textos como de la realidad, para reinterpretar y resignificar aquello que hemos heredado.

La educación debe escapar de la lógica de la utilidad inmediata. En un mundo que valora lo cuantificable por encima de lo cualitativo, es esencial reivindicar aquello que, aunque considerado inútil, tiene la capacidad de enriquecer nuestra existencia. La poesía, el arte y la filosofía, lejos de ser accesorios prescindibles, son herramientas poderosas para afrontar la incertidumbre y reimaginar la vida. Como Nietzsche afirmaba, el arte tiene la capacidad de transformar lo absurdo en algo sublime, dándonos la fuerza para enfrentar la existencia con esperanza y creatividad.

Movilizar la escuela del caos al cosmos es, en última instancia, un acto de resistencia y creación. Implica instaurar un tiempo pedagógico que permita reflexionar, soñar y actuar con profundidad. Es dar a los estudiantes no solo las herramientas para navegar en un mundo complejo, sino también la capacidad de imaginarlo de manera diferente. En este esfuerzo, el maestro rebelde y el tiempo *kairós* son aliados indispensables. Solo así será posible restaurar la dimensión humana de la educación y construir un futuro más pleno y

significativo, no sin antes preguntarnos: ¿cómo podemos, desde la escuela y el acto pedagógico, reconciliar la profundidad y la pausa necesaria para la formación humana con las exigencias de una sociedad marcada por la prisa, la inmediatez y el consumo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*: Ensayo Tusquets.
- Camus, A. (2022). *El hombre rebelde*. Nomos.
- Camus, A. (1953). *El mito de Sísifo*. Losada.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Chul Han, B. (2023). *Vida contemplativa*. Nomos.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del Laberinto. Ensayos de antropología*. Herder.
- Kant, E. (2009). *Sobre pedagogía*. (Trad. Oscar Caeiro). Universidad Nacional de Córdoba.
- Lasso, R. (2009). Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo socio-histórico” de Guadalupe Valencia García. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(36), 225-234.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Candaya.
- Lipovetsky, G. (2023). *La era del vacío*. Anagrama.
- Lledó, E. (2012). *La Filosofía hoy*. RBA.
- Meirieu, P. (2007). *El Frankenstein educador*. Laertes.
- Meirieu, P. (2004). *La escuela hoy*. Octaedro.
- Mélich, C. (2021). *La Fragilidad del mundo*. Tusquets.
- Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2019). La escuela de la esperanza: Una nueva categoría ante el contrarrelato de las competencias. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 37-53. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.2>
- Mosquera, C., & Bustamante, G. (2024). Condiciones de posibilidad en la formación del sujeto. Una reflexión teórica más allá de lo educativo. *Rastros Rostros*, 26(1), 1-39. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.13>
- Nietzsche, F. (2013). *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. (Trad. y notas: Andrés Sánchez Pascual). Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2012). *El nacimiento de la tragedia*. (Trad. y notas: Andrés Sánchez Pascual). Alianza Editorial.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal y Edhasa editores.
- Taylor, C. (2014). *La era secular* (Tomo I). Gedisa.
- Vargas, M. (2015). *Elogio de la educación*. Nomos.

Roles de autor: Mosquera, C. E.: Conceptualización, Metodología, Borrador original, Visualización, Supervisión. Gómez, J. F.: Escritura – Borrador original, Conceptualización, Escritura – Revisión. Mercado, W. E.: Curación de datos, Escritura – Revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Mosquera, C. E., Gómez, J. F., & Mercado, W. E. (2026). Pensar la escuela del caos al cosmos. una reflexión filosófica y pedagógica ante la crisis. *Educación*, XXXV(68), 339-416. <https://doi.org/10.18800/educacion.202601.E002>

Primera publicación: 03 de febrero de 2026.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.