

A LA CAZA DE LA EDUCACIÓN: ESPECULACIONES 'ARQUEOLÓGICAS' SOBRE LA CRÍTICA Y LA PAIDEIA

*Hunting for Education: 'Archaeological' Speculations on
Critique and Paideia*

Stefano OLIVERIO
Universidad de Nápoles Federico II. Italia.
stefano.oliverio@unina.it
<https://orcid.org/0000-0001-9440-5516>

Fecha de recepción: 23/05/2023
Fecha de aceptación: 30/05/2024
Fecha de publicación en línea: 01/01/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Oliverio, S. (2025). A la caza de la educación: especulaciones 'arqueológicas' sobre la crítica y la *paideia* [Hunting for Education: 'Archaeological' Speculations on Critique and *Paideia*]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 25-44. <https://doi.org/10.14201/teri.31485>

RESUMEN

Este artículo explora en qué sentido la "crítica" puede considerarse como un concepto educativo básico, investigando hasta qué punto es coextensiva con la aparición de la posibilidad de revelar el mundo y la noción (relacionada) del ser humano educable en la tradición occidental. En particular, la atención se centrará en la separación original que hace posible algo como un mundo: se alude a la desunión entre humanos y animales, cuyas características se delinearán a través de un diálogo entre Heidegger y Freire (sorprendentemente similares en sus suposiciones sobre este tema).

En este contexto, se indicará que el punto de surgimiento de esta disyunción ocurre en la caza, a través de la cual los humanos se liberaron de su intimidad con la animalidad y accedieron a una dimensión "más allá" y "por encima" de la naturaleza.

En su proyecto educativo, los griegos seguían siendo conscientes de esta 'historia', como demuestra la importancia que la caza tenía en sus mitos sobre y en su reflexión (filosófica) sobre la educación. Esta idea se investigará también rastreando la evolución del gesto de cazar hacia el horizonte que preside la creación de la escuela y la forma de racionalidad y la actitud epistémica que encarna. Finalmente, se argumenta que frente a los desafíos (ecológicos) contemporáneos necesitamos complementar la crítica con la poscrítica, lo que puede ayudarnos a recuperar dimensiones olvidadas de nuestro patrimonio educativo.

Palabras clave: formación del mundo; educación; mito de la caverna; caza; Heidegger; paideia; crítica.

ABSTRACT

This paper explores in what sense “critique” can be considered a basic educational concept, by investigating to what extent it is coextensive with the emergence of the possibility of world-disclosing and the (related) notion of the educable human in the Western tradition. In particular, the focus will be on the original separation that makes something like a *world* possible: the reference is to the partition between humans and animals, whose features will be outlined through a dialogue between Heidegger and Freire (strikingly similar in their assumptions on this topic).

Against this backdrop, the point of emergence of this disseverance will be indicated as occurring in hunting, through which humans set themselves free from their intimacy with animality and accessed a dimension “beyond” and “above” nature.

In their educational project, the Greeks still maintained an awareness of this ‘history,’ as is evident by the importance that hunting held in their myths about and their (philosophical) reflection on education. This idea will be investigated by also tracking the evolution of the gesture of hunting towards the horizon which presides over the creation of the school and the form of rationality and the epistemic attitude that it embodies. Finally, it is argued that in the face of contemporary (ecological) challenges, we must complement critique with post-critique, which may help us recover forgotten dimensions of our educational heritage.

Keywords: world-formation; *bildung*; myth of the cave; hunting; Heidegger; paideia; critique.

1. LA CRÍTICA COMO CONCEPTO EDUCATIVO BÁSICO

Durante las dos últimas décadas, las humanidades y las ciencias sociales han sido testigos de un debate —si no una confrontación o controversia— entre crítica y poscrítica. También la teoría y la filosofía de la educación se han sumado a esta discusión a raíz del *Manifiesto por una Pedagogía Poscrítica* (Hodgson, Vlieghe, & Zamojski, 2017) y las amplias reacciones que ha desencadenado¹.

¹ En la creciente bibliografía se remite al lector al menos a los números especiales aparecidos en *Teoría de la Educación* (32(2), 2020) y en *on_education. Journal for Research and Debate* (3(9), 2020), así como a Bittner & Wischmann (2022).

Aunque mantengo este debate en el trasfondo de la presente reflexión, en este artículo no voy a contribuir a él específicamente, sino que me esforzaré por plantear una cuestión más fundamental sobre el sentido y la importancia de la crítica.

Christiane Thompson (2021) ha insinuado que podemos “entender *la crítica como un concepto educativo básico*. La crítica es la marca de la experiencia educativa, o *Bildung*, en el sentido de que pone de manifiesto las deficiencias de nuestras prácticas de revelación del mundo” (p. 221. Énfasis añadido). Se trata de una afirmación que invita a la reflexión, ya que la filósofa alemana de la educación no se limita a mencionar la “crítica” como una corriente o tradición relevante e influyente en la historia de la teoría de la educación, sino que la convierte en un ingrediente fundamental de la experiencia educativa como tal. Estirando un poco esta reivindicación, podríamos aventurarnos a decir que estudiar la educación conlleva intrínsecamente abordar su dimensión crítica y/o asumir una postura crítica. De ser así, el estatus de la poscrítica en la teoría y la filosofía de la educación se volvería, si no totalmente contradictorio, al menos cuestionable: mientras apela a “la educación por la educación” (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2017, p. 18), la pedagogía poscrítica correría en realidad el riesgo de perderse un elemento constitutivo de la educación.

Thompson introduce su afirmación al abordar la tradición crítica en filosofía de la educación. No seguiré sus reflexiones, pero me interesa señalar dos conceptos que ella relaciona estrechamente con la “crítica” y que volverán en la presente argumentación (ver esp. sección 2): *Bildung* y prácticas reveladoras del mundo.

Me ocuparé de este circuito de *Bildung*/revelación del mundo/crítica explicando la crítica en los términos proporcionados por algunos pensadores poscríticos. En particular, el filósofo francés Laurent de Sutter (2019) ha sugerido que “[a] pesar de la variedad de las manifestaciones [de la crítica], todas ellas caen dentro de la misma relación con el pensamiento. *Esta relación con el pensamiento es de fuerza: el pensamiento debe poder triunfar sobre lo que piensa*” (pos. 20. Énfasis añadido)². De este modo, De Sutter ensaya implícitamente algunos motivos de Michel Serres, posiblemente el predecesor de la actitud poscrítica en su malestar por el *ethos* de la crítica y su inclinación hacia una actitud *de juicio* en el conocimiento (Serres, 1992, p. 199; véase también Oliverio, 2020); tal malestar discurre ciertamente en paralelo con la confrontación de toda la vida de Serres con el problema de la violencia, posiblemente la cuestión que yace en el corazón de su pensamiento (Serres, 1992, p. 17). En palabras de Bruno Latour (1987, p. 91), “la filosofía de Serres está *libre de negación*” (énfasis añadido).

A través de Serres y de Sutter, comienza a esbozarse una constelación conceptual que mantiene unidos los temas de la crítica, el juicio, la negación, la fuerza y la violencia: ¿cómo se relaciona este cúmulo de conceptos con el mencionado circuito *Bildung*/revelación del mundo/crítica?

² Salvo que se especifique lo contrario, todas las traducciones de obras no inglesas son del presente autor.

El resto de este artículo trata de responder a esta pregunta explorando en qué sentido la revelación del mundo y la *Bildung* deben/pueden entenderse dentro del horizonte de la crítica, abordada esta última, a su vez, a través del mencionado conjunto de conceptos “poscríticos”. Más concretamente, se avanzará una propuesta interpretativa según la cual la crítica es fundamental para (la posibilidad de) la educación *precisamente porque* está alineada con la negación, el juicio, la fuerza y la violencia. Además, se argumentará que esto es así *en la medida en que interpretamos (la posibilidad de) la educación en referencia a la cuestión de la revelación del mundo*. El punto de fuga de la argumentación es que, en nuestra tradición, el ser humano surge como educable en tanto que ser revelador del mundo y lleva esta última característica *en la medida en que ha venido al mundo a través de un acto de negación, juicio, fuerza y violencia*.

El tipo de investigación que aquí se persigue puede definirse como “arqueológica”, adaptando —a través de algunos giros hermenéuticos— una idea de Giorgio Agamben (2009). Una investigación arqueológica se remonta a un *archē* (=un punto de insurgencia), que no es un dato localizable en una cronología, sino que es “una fuerza que opera en la historia”, algo así como el Big Bang, “que se supone que dio origen al universo, pero que sigue enviando hacia nosotros su radiación fósil” (p. 102).

En consecuencia, la pregunta es: ¿podemos identificar este acontecimiento —que opera en la historia, pero no es históricamente localizable— que sigue irradiando en la copertenencia de crítica, juicio, negación, fuerza y violencia? Este acontecimiento debería representar aquello a través de lo cual el ser humano emergió como ser revelador del mundo y, por tanto, educable.

La palabra “crítica” deriva del griego *krinein*, que significa “separar” y “juzgar”. La palabra alemana para “juicio”, *Urteil*, conserva muy bien este doble sentido: en efecto, si dividimos el término con un guion, tenemos *Ur-teil*, es decir, una separación “original” (*Ur-*) (es en esta acepción de *Ur*-separación o *Ur*-desunión como se utilizará la palabra alemana en lo sucesivo): ¿está la posibilidad de la revelación del mundo ligada a un *Ur-Teil* en el sentido que acabamos de introducir? ¿Es este último el *archē* que sigue irradiando en la educación del ser humano? ¿Es el acontecimiento de esta separación original el Big Bang del que la humanidad ha surgido como educable (al menos en la tradición occidental)? Y, ¿en qué sentido está este acontecimiento vinculado a la negación, la fuerza y la violencia?

Sugeriré identificar el mencionado *archē* y Big Bang en la caza, entendida como el acontecimiento de la *separación de lo humano y lo animal*, arraigándose este acontecimiento, sin embargo, en una imitación prístina de los animales, según una dialéctica muy complicada que podría otorgar nuevas perspectivas sobre lo que propongo llamar la complementariedad crítica/poscrítica. En este sentido, podemos decir, con una pizca de ironía, que la ontología del ser humano como educable es en realidad una “cazontología” [*buntology*]³.

³ Traducción del juego de palabras original en inglés entre ontology (=ontología) y su *quasi* homófono *buntology* (hunt=caza).

Es crucial precisar algo de antemano: plantear la idea de “cazontología” no implica en absoluto avalar el despliegue de prácticas cinegéticas (y lo que ello implicaría en términos de matanza de animales) como estrategia pedagógica. La mía será una exploración “arqueológica” y, como debería ser evidente en lo que sigue (véase más adelante la sección 5), su resultado será más bien el de invocar modos de relaciones entre animales y humanos que se basan en parentescos mutuos (Haraway, 2016).

Desde la perspectiva contemporánea, abordar el tema de la caza en la teoría y la filosofía de la educación puede sonar extraño o, como se acaba de mencionar, inapropiado en el aspecto puramente pedagógico (y coincido plenamente con esta última advertencia); sin embargo, debemos recordar que —en los mismísimos albores del proyecto educativo occidental— los griegos tenían una aguda conciencia de la relevancia de la caza a la hora de pensar en la educación, tal y como se manifiesta en sus mitos, así como en autores clásicos como Platón y Aristóteles (véase la sección 4). Para los griegos, la caza era un preámbulo de la *paideia*. En su exhaustivo examen del significado de la caza en la cultura griega, el clasicista francés Alain Schnapp (1997) parte precisamente de la idea de que investigar la caza es detenerse fundamentalmente en “la relación de la ciudad con el mundo de los jóvenes” (pos. 145). Una auténtica *paideia* implicaba el acceso a los conocimientos, valores y saberes sociales compartidos de la *polis* y, por tanto, a la *polis* como mundo humano por excelencia en contraposición al entorno “salvaje”. En efecto, “el discurso de la ciudad instituida recuerda la impermeabilidad de la frontera [entre humanos y animales], la indiscutible superioridad de los seres humanos sobre las bestias” (pos. 885). Sin embargo, los griegos sabían que esta frontera es algo adquirido y, por tanto, “reversible” (pos. 774). No es casualidad que en Esparta a los niños se les llamara lobos y en Atenas a las niñas osas. En las genealogías griegas de la raza humana (véase, por ejemplo, el *Estadista* 270d-274e de Platón), la caza es una etapa mediadora “desde la prehistoria más remota hasta la era de las ciudades” (Schnapp, 1997, pos. 308). Por lo tanto, podemos decir que la importancia educativa de la caza en la antigua Grecia reside en el hecho de que, a través de la caza, los jóvenes “repetían” la transición a la cultura y al mundo humano de la *polis*.

Me gustaría sugerir que, de este modo, los griegos consideraban la caza como literalmente “propedéutica” (= como algo que precede a la *paideia* dentro de la *polis*) porque tenían la sensación de que la propia educabilidad de los humanos estaba arraigada en la caza como el acontecimiento “arqueológico” de la separación original. Esto no significa convertir a la *paideia* griega en “crítica” en el sentido moderno de la noción; sin embargo, puede contribuir a indicar una perspectiva (adicional) desde la que dar sentido a la crítica como concepto educativo básico, en la medida en que la entendemos en relación con la desunión primordial.

Con este telón de fondo, el resto de esta reflexión se estructurará en tres pasos: en primer lugar, mostraré cómo la desunión original puede actuar como una presunción oculta también en la pedagogía crítica entendida *stricto sensu* y que, en última instancia, hunde sus raíces en el proyecto educativo occidental iniciado por

la concepción griega de la *paideia* (sección 2); en segundo lugar, en referencia a la mitología griega, indicaré que la caza es el lugar en el que se consuma la separación original (la *Ur-teil* protocrítica), después, sin embargo, de haber sido un lugar en el que animales y humanos se encontraron antes de cualquier distinción ontológicamente nítida (sección 3); y, finalmente, mostraré las reverberaciones de este *archē* en las contribuciones de Platón y Aristóteles al proyecto educativo occidental (sección 4). En la sección final, y en el contexto de esta “cazontología”, insinuaré hasta qué punto la poscrítica podría (¿debería?) considerarse un concepto educativo igualmente básico.

2. CRÍTICA, PAIDEIA/BILDUNG Y LA DESUNIÓN ANIMAL/HUMANO

Me basaré en la consideración de hasta qué punto la separación original animal/humano en cuanto *archē* de la educabilidad humana sigue operando como una “radiación fósil” también cuando la crítica en sentido estricto está más claramente en primer plano. A este respecto, un ejemplo particularmente ilustrativo lo proporciona Paulo Freire: al introducir la noción de “universo temático mínimo” (Freire, 2018, p. 97), estratégico para “el contenido programático de la educación [dialógica]” (p. 96), Freire siente la necesidad de “presentar algunas reflexiones preliminares” (p. 97), que notablemente tienen todo que ver con una distinción tajante entre humanos y animales: los primeros, como

los seres inacabados... [son] los únicos que tratan no solo [sus] acciones sino [su] propio ser como objeto de [su] reflexión; [en cambio] los animales [...] son incapaces de separarse de su actividad y, por lo tanto, son incapaces de reflexionar sobre ella (*Ibidem*).

Es notable cómo Freire retrata la condición animal:

Dado que la actividad de los animales es una extensión de estos, los resultados de esa actividad son también inseparables de ellos mismos [...]. Los animales son, en consecuencia, fundamentalmente ‘seres en sí. Su ahistórica vida *no ocurre en el “mundo”, tomado en su sentido estricto* [...]. Los animales no se sienten interpelados por la configuración que se les presenta, *solo estimulados*. [...] no pueden ampliar su “mundo de utilería” a un mundo simbólico y significativo que incluya la cultura y la historia (pp. 97-98). Énfasis añadido).

Para adoptar el vocabulario introducido en la sección anterior, los animales son descritos como incapaces de revelar el mundo y, en consecuencia, sin ningún acceso a la experiencia educativa en tanto que *Bildung*. Sugeriré interpretar estos postulados freirianos con algunas intuiciones de Heidegger, lo que nos permitirá crear un puente hacia el tema de la *paideia* y, por tanto, hacia la insurgencia misma del proyecto educativo occidental.

Son oportunas dos observaciones preliminares. En primer lugar, si bien Heidegger rechaza un parentesco real entre la *paideia* griega y la *Bildung* alemana (Heidegger, 1997, pp. 114-116), reconoce que, por imperfecta que sea, la traducción de *paideia* mediante *Bildung* representa la mejor opción (Heidegger, 1996b, p. 217). Además, Heidegger (1992a) parece invitarnos a repensar la *Bildung* en términos de *Weltbildung* (formación del mundo) y a establecer precisamente aquí el umbral

entre lo animal y lo humano: el ser humano es *formador de mundo*, mientras que el animal es *pobre en mundo*. Recuperar el significado griego de *paideia* y enmarcar una comprensión de *Weltbildung* podrían interpretarse, en consecuencia, como dos aspectos de la misma empresa para Heidegger.

La noción de *Weltbildung* se introduce a través de un argumento análogo al que opera en Freire: en efecto, Heidegger (1992a) establece una oposición entre “entorno” (*Umgebung*), “conducta” (*Benehmen*) y “pobreza de mundo” (*Weltarmut*), del lado del animal, y “mundo” (*Welt*), “comportamiento” (*Verhalten*) y “formación del mundo” (*Weltbildung*), del lado del humano. La conducta animal (*Benehmen*)

como modo de ser en general solo es posible sobre la base de la *absorción del animal en sí mismo* [*Eingenommenheit in sich*]. Describiremos *el modo específico en que el animal permanece consigo mismo* [...] como *cautivación* [*Benommenheit*]. [...] La cautivación es la condición de posibilidad de que, de acuerdo con su esencia, el animal se comporte *dentro de un entorno pero nunca dentro de un mundo* (pp. 347-348. Énfasis en el original)⁴.

Estos puntos de vista llevan a la conclusión de que “la esencia de la animalidad” significa: *El animal como tal no se sitúa dentro de una manifestación de seres. Ni su llamado entorno ni el animal mismo se manifiestan como seres*” (p. 361. Énfasis en el original).

La expresión “manifestación de los seres” se refiere a la interpretación de Heidegger de la idea de *alētheia* (que suele traducirse —en su opinión, de forma inexacta— como “verdad”). Decir que el animal está absorbido en sí mismo y cautivado dentro de su entorno es coextensivo a decir que es incapaz de *alētheia*. Así, esta última y la *Weltbildung* están íntimamente correlacionadas: formar un mundo —es decir, no estar simplemente atrapado en un entorno— significa el desocultamiento de un dominio en el que los seres puedan aparecer como tales y no operen, en consecuencia, solo como estímulos, como dice Freire al hablar de los animales como solo estimulados (a propósito: es precisamente esta diferencia la que corremos el riesgo de evaporar al concebir los contextos educativos en términos de “entornos de aprendizaje”).

Discutir a Freire a través de algunos postulados de Heidegger nos ha llevado a una comprensión inicial de por qué y en qué sentido el circuito *Bildung*/revelación del mundo/crítica se refiere aquí a la desunión animal-humano. Para dar un paso adelante y vincular esta discusión con los propios albores del proyecto educativo occidental, me referiré ahora a la interpretación que Heidegger hace del mito de la caverna de Platón en *La República*, uno de los relatos clave de la cultura occidental que es, además, eminentemente educativo.

Platón introduce la noción de *paideia* (y de su “opuesto” *apaideusia*, es decir, ausencia de educación) en relación con las ideas de “nuestra naturaleza” (*Rep.* 514a), de la “conversión de toda el alma” (*peritagōgē holēs tēs psuchēs*) y de *alētheia*.

⁴ Para la versión en español, me basaré en la traducción del alemán al inglés de William McNeill y Nicholas Walter (véase Heidegger, 1995).

Heidegger parece oscilar entre dos lecturas. En la *Doctrina de la verdad de Platón*, se limita a interpretar la conexión entre *paideia* y *apaideusia* (= la ausencia de educación) en términos de una “transición” de la segunda a la primera (Heidegger, 1996a, p. 217); en cambio, en un curso de 1931/1932 insiste en su “confrontación” (Heidegger, 1997, p. 114): un elemento de conflicto íntimo se lee así entre *paideia* y *apaideusia*. Es esta última lectura la que resulta más significativa en el presente contexto, como se hará evidente a continuación.

En el mismo texto, Heidegger (1997) es claro al entender el término “naturaleza”, según su interpretación de la palabra griega, como “surgir y permanecer en lo abierto” (p. 115). Decir que *paideia* es “nuestra naturaleza” no significa, por tanto, simplemente que sea el “núcleo” del ser humano, sino que más bien alude al modo específico en que el ser humano se sitúa en lo abierto.

En esta estela, también la ulterior definición de Platón de *paideia* como “conversión de toda el alma” puede recibir una interpretación más radical. Como nos ha recordado repetidamente Heidegger, la palabra griega *psuchē* no puede traducirse en modo alguno por “mente”, de modo que en la *paideia* solo estaría en juego una especie de conversión psicológico-epistémica (Jaeger, 1944a, pp. 292 y ss.). Doblando hermenéuticamente otros pasajes de Heidegger, donde muestra que *psuchē* tiene que ver con la ‘esencia’ de la vida, podríamos decir que la *paideia* está enraizada en una ‘conversión’ dentro del dominio de la vida en su conjunto, que inaugura un régimen diferente de ‘apertura’. Y es en este sentido en el que se investigará aquí el vínculo íntimo entre *paideia* y *alētheia*, porque nos permite volver a conectarla con la cuestión de la desunión animal/humana.

En su reflexión crítica sobre Rilke, Heidegger (1992b, pp. 226 y ss.; 1994b, pp. 284 y ss.) contrapone dos tipos de “lo Abierto”: por un lado, está lo Abierto como el incesante avanzar dentro del ámbito del ser, muy en el sentido en que hablamos de “mar abierto” y este es el sentido que Rilke da a la palabra, al hacer de ella un privilegio del animal (Heidegger, 1992b, p. 226). Totalmente distinto, y separado de él por un “abismo” (Ibid., p. 237), es lo Abierto como lo no oculto (*alētheia*) de los seres que deja surgir y estar presentes a los seres como tales (Ibidem). Lo Abierto de Rilke es más bien lo que está encerrado, mientras que lo Abierto en el sentido de la *alētheia* es una especie de manifestación de los seres como tales.

Sobre este trasfondo, podemos decir que entre *apaideusia* y *paideia* no hay meramente una transición, sino más bien una confrontación: en efecto, la posibilidad misma de la *paideia* —como nuestra naturaleza, es decir, como el modo humano de estar en lo abierto— radica en la irrupción de la apertura no revelada, propia del animal, en esa no ocultación del ser en cuanto ser que pertenece al mundo. Se trata de una dimensión accesible solo a aquel ser, el humano, que es *welt-bildend*, es decir, formador de mundo.

En consecuencia, podríamos aventurarnos a decir que la conversión de *psuchē* como un todo, que es la *paideia*, deriva de y está arraigada en una vuelta del revés

(*periagōgē*) de la “vida” como un todo, a través de la cual se “des-cierra”, se revela, la dimensión del mundo. En otras palabras, mientras que otros seres vivos, como los animales, permanecen encerrados en el entorno como una constelación de estímulos (como en Freire), los humanos acceden al mundo y a la manifestación de los seres *qua* seres. Como ha señalado Giorgio Agamben (2004, p. 69), la “latencia” que domina en el núcleo mismo de la *alētheia*⁵ podría interpretarse como la no revelación propia del animal. Por lo tanto, la alfa privativa de *alētheia* se referiría a una lucha contra esta latencia (animal).

De este modo, hemos añadido una faceta más a la discusión del circuito *Bildung*/revelación del mundo/crítica: mientras que a través de Freire y Heidegger lo hemos visto como referido a la separación animal/humano, a través de Platón y Heidegger lo hemos leído ahora no simplemente en términos de una separación sino más bien de una confrontación. En este sentido, debemos “escuchar” esta nota de confrontación que resuena dentro de la propia noción de *paideia*. En el nivel humano ya establecido, esto implica claramente una referencia a un ir más allá de la ausencia de educación (*apaideusia*). Sin embargo, hay una dimensión más profunda, “arqueológica”: la posibilidad misma de la *paideia* está enraizada en una lucha contra la latencia animal, es decir, el dominio mismo de la *paideia* (humana) emerge a través de un vuelco dentro del dominio de la vida misma.

En la lectura aquí propuesta, esta lucha originaria —que acaba instituyendo lo animal como animal y lo humano como humano, es decir, abierto a la educación porque es *welt-bildend*— recorre la mitología griega en cuanto a la insistente recurrencia del tema de la *caza*. Ahora es preciso volver sobre el sentido de esta conexión para explorar mejor los estratos más profundos de la *paideia* griega y, más en general, del proyecto educativo occidental.

3. LA CAZA Y EL ANIMAL METAFÍSICO QUE VIENE AL MUNDO

En los libros de historia de la educación occidental, el ideal de *paideia* se remonta sobre todo a la época de las *polis* o antes, a la educación aristocrática de Homero. Sin embargo, en la cultura griega, el primer pedagogo —representado en la cerámica y recitado por los poetas— fue el centauro Quirón. Enseñaba⁶ a sus alumnos caza, medicina (=las artes de matar y curar) y sabiduría. Quirón, como centauro, era mitad humano y mitad animal. En la figura de Quirón, los griegos nos han transmitido tanto la imagen de una *paideia* aún no inflexionada humanísticamente como la idea paradójica de la caza como espacio de encuentro (y aún no definitiva desunión) de animales y humanos.

⁵ La palabra *alētheia* se compone de una alfa privativa y de una raíz del verbo “*lanthanein*” que se refiere a la ocultación, a la latencia.

⁶ Al hablar de Quirón, utilizaré el pronombre/adjetivo posesivo masculino para ajustarme al género gramatical de la palabra griega original.

Roberto Calasso (2016, p. 20) ha señalado que para los héroes educados por Quirón “la caza era el primer elemento de la *paideia*” en la medida en que era “la primera prueba de *areté*” (*Ibidem*). Se trata de una precisión importante: en la época mítica, la caza no se practicaba porque fuera “útil” o, como ocurrirá más adelante en la *polis*, porque sirviera para preparar a los jóvenes para las fatigas de la guerra mediante el fortalecimiento del cuerpo (Barringer, 2001, p. 11).

Con una formulación aparentemente enigmática, la caza es definida por Calasso (2016, p. 20) como una actividad en la que “el animal se rebela contra sí mismo e intenta matarse. Antes de ser protagonistas de tantas historias de metamorfosis, los grandes cazadores fueron ellos mismos el resultado de una metamorfosis”⁷.

Recurriendo al vocabulario de la sección anterior, el reino de la metamorfosis precede a esa desunión original que establece que los animales y los humanos pertenecen a dominios separados. En el reino de la metamorfosis,

el cambio era continuo, *ya que posteriormente solo se produciría en la caverna de la mente*. [...] Cuando la caza tuvo su comienzo, no había un ser humano que persiguiera a un animal. Había un ser que perseguía a otro ser. [...] Con el pastoreo y la agricultura, el animal pasó a ser solo un animal, separado para siempre del ser humano. Para los cazadores, en cambio, el animal era otro ser, ni animal ni humano, perseguido por seres que no eran ni animales ni humanos. Cuando *tuvo lugar aquel acontecimiento que fue el acontecimiento de cualquier historia anterior a la historia, cuando tuvo lugar la separación de lo que se llamaría humano de lo que se llamaría animal, nadie pensó que la sabiduría —la vieja y la nueva sabiduría— pudiera encontrarse sino en alguien que participara de ambas formas de vida*. (pp. 15-16 y 20. Énfasis añadido)

Conviene hacer algunos comentarios para relacionar estas anotaciones de Calasso con el argumento que vengo desarrollando. En primer lugar, hay que distinguir dos tipos de caza: una es la caza “mítica”, que es el primer elemento de la *paideia* de Quirón y tiene lugar en un ámbito —el de la metamorfosis— en el que la separación original animal/humano aún no se ha consolidado. Así, la caza es el ámbito del encuentro de dos seres, que pueden cambiar sus posiciones respectivas, y no el enfrentamiento de dos especies en dos “niveles de vitalidad” diferentes (Ortega y Gasset, 2008, p. 81), como será el caso de (el segundo tipo de) la caza que se produce una vez que la separación animal/humano ha tenido lugar. En cambio, la caza mítica es la manifestación de una continuidad y potencialidad de cambio constante (=metamorfosis) que, posteriormente, como afirma Calasso, persistirá solo en “la cueva de la mente”.

Antes de explorar estos dos tipos de caza, conviene detenerse en esta última expresión. El significado aparente se refiere a la fluidez de las apariencias en la corriente de la conciencia (y/o en los sueños), pero sugiero leer esta frase de

⁷ El movimiento de “la revuelta del animal contra sí mismo” resuena con la frase platónica de una *periagōgē*, que, como se ha dicho, es una “revuelta” de toda la vida y, por tanto, el paso enfrentado de una forma de vida a otra.

Calasso en relación con lo que se ha argumentado en la sección anterior al tratar la parábola de la caverna de Platón.

Ya hemos visto que el mito platónico puede leerse como una especie de relato de la desunión entre animales y humanos. Ahora podemos añadir que esto ocurre a dos niveles: en aras de la brevedad podemos llamarlos el “humano” y el “arqueológico”. En primer lugar, si interpretamos la caverna como “la caverna de la mente”, nos referimos a aquel dominio (psíquico) que presupone la separación animal/humana ya acontecida y, por tanto, después de haber dejado atrás el régimen de metamorfosis. En este último, existía la posibilidad de un cambio continuo de una forma a otra, mientras que en el nuevo régimen la “animalidad” es negatividad. En efecto, en este nuevo régimen la condición de estar en la caverna es *apaideusia* porque es una condición animal: los protagonistas del relato de Platón (1995) están aprisionados y no pueden moverse (*Rep.* 514a-b), es decir, son freirianos “seres en sí”, “sumergidos”. En consecuencia, en este nivel la *paideia* en tanto que “nuestra propia naturaleza” (*Rep.* 514a) se produce como una huida hacia el mundo exterior, lo abierto, lejos del riesgo de recaer en una condición animal.

Es revelador que en Platón esta huida a lo abierto hacia la luz del Sol —es decir, la conversión de todo el *psuchē*— no se produzca suavemente, sino mediante un acto de “fuerza” (*Rep.* 515e6). Este acto de fuerza, este arrancarse de una condición animal tiene lugar, en el mito platónico, cuando ya se ha producido la separación original y ya se ha establecido el dominio psíquico humano. Sin embargo, me gustaría insinuar que este gesto remite también a esa separación original mediante la cual los humanos se desligaron de su absorción en el entorno.

Este es el segundo nivel (“arqueológico”) implícito en el mito de la caverna, tal como propongo leerlo. Apunta indirectamente a ese gesto a través del cual “el animal se rebela contra sí mismo e intenta matarse”, como dice Calasso (2016, p. 20). El *Homo*⁸, que en el reino de la metamorfosis no era más que un ser entre otros seres que se perseguían, se eleva por encima de las demás especies y se convierte en el depredador maestro, el *homo necans*, que expía este gesto de matar asociándolo a una matanza sacrificial, que debería redimirlo (Burkert, 1983). De este modo, el régimen de metamorfosis —y los parentescos en los que se basaba— llegó a su fin.

Fue un acto de increíble violencia, en el que el *Homo* se liberó de la naturaleza. Es el gesto proto-crítico que establece al *Homo* como especie educable, en la medida en que la *paideia* como conversión de toda la vida es “nuestra propia naturaleza” y, por tanto, algo separado por un abismo del resto de la naturaleza. Es un acceso a la *alētheia* como negación (violenta) de la latencia de la condición animal o, mejor dicho, de esa condición metamórfica previa a la desunión animal/humano.

Debemos profundizar en la historia que hemos ido reconstruyendo y debemos volver a los dos tipos de caza mencionados anteriormente en este apartado. En

⁸ Al referirme a *Homo* como especie, utilizaré el pronombre/adjetivo posesivo masculino para ajustarme al género gramatical de la palabra latina original.

efecto, existen dos dimensiones (o, tal vez, momentos) de la caza que, aunque estén entrelazadas, no deben confundirse. He llamado a la primera —de manera ciertamente insatisfactoria— la caza “mítica”, la actividad enseñada por Quirón: es la caza como dominio del encuentro de seres aún no separados por un abismo ontológico.

Pero la caza es también “el lugar donde se consuma la desunión primordial, esa divergencia de la que descienden todas las demás” (Calasso, 2016, p. 118). Con una expresión memorable, Calasso comenta: “Los humanos se convirtieron en animales metafísicos durante la caza” (p. 21). Sugiero interpretar “metafísico” en un doble sentido: primero, como el movimiento más allá de la naturaleza que establece nuestra propia naturaleza (que es *paideia*); y, segundo, como el establecimiento de la “jerarquía zoológica” de la que habla Ortega y Gasset (2008, p. 81) al ocuparse de este segundo tipo de caza.

Lo crucial e intrincado del fenómeno de la “caza” está en la interconexión —pero también distinción— de estos dos momentos. Y, en cierto sentido, ahí puede radicar en última instancia la complementariedad de la crítica y la poscrítica (véase más adelante la sección 5).

Para desentrañar esta maraña de significados, pasaré del vocabulario del mito al de la ciencia, apropiándome de algunos postulados de Serge Moscovici (1994). El científico social rumano-francés destaca que los humanos se han hecho a sí mismos humanos “al prepararse para su tarea como cazadores”. En otras palabras, han intentado adquirir actitudes, métodos [y] entrar en contacto con una parte determinada del entorno, lo que constituye una empresa que los transformó por completo genética, social y tecnológicamente” (p. 92).

Perspicazmente, Moscovici llama a este proceso el *devenir humano de los cazadores* y lo distingue del *devenir cazador de los humanos*. De este modo, indica una diferencia de dos momentos de la caza, sustancialmente paralela a la introducida por Calasso. Tal como propongo entenderlo, el segundo momento ya presupone la separación animal/humano y finalmente la relanza a un nivel superior. El *devenir humano de los cazadores* (=el primer momento) significa, en cambio, que al principio de su trayectoria evolutiva, el *Homo* no se disoció de los demás animales, sino que su “interés principal era multiplicar y enriquecer los vínculos hilados con este mundo [animal] [...]. Así como nosotros penetramos en los misterios de las reacciones químicas y de las fisiones nucleares, lo que importaba [a los homínidos] era penetrar en los secretos del bisonte, del caballo y del ciervo” (p. 93).

En el vocabulario de Calasso (2016), el devenir humano de los cazadores (= el primer momento de la caza) se nutre de un proceso de imitación de “otros seres, que aún no se llamaban *animales*” (p. 125). El *Homo* primero tuvo que imitar los comportamientos de otros depredadores y, en esta apropiación, inició una dinámica que culminó en la separación original animal/humano y, por tanto, en la oposición al “continuo zoológico” (p. 119).

La metamorfosis final (y, por tanto, el fin del régimen de la metamorfosis) es el devenir cazador de los humanos y esta es la “segunda etapa” de la caza: en ella, el régimen de la imitación (que aún guardaba afinidad con el reino de la metamorfosis) es sustituido

por el régimen de la prótesis (=el uso de las armas, antecesor mismo de la tecnología), “[un] pasaje acompañado de un inmenso aumento de poder (aún en curso) y de una progresiva anulación de lo común con el resto de la naturaleza” (Calasso, 2016, p. 127).

Dos “operaciones” principales marcan (la segunda etapa de) la caza como ese lugar donde ocurrió la separación primordial: la mirada que aísla algo *como* un objetivo (Calasso, 2016, p. 19) y la posibilidad de golpear un objetivo a larga distancia (p. 118). Quiero sugerir la lectura de esta constelación temática a través de los postulados heideggerianos (e, indirectamente, freirianos) introducidos más arriba. Deberíamos pensar en las dos “operaciones” como íntimamente entrelazadas: la mirada aislante marcada por la estructura *como* (mirar algo *como* un ser y, entonces, *como* un posible objetivo) y la posibilidad de golpear el objetivo desde la distancia son dos caras de un mismo acontecimiento, a saber, la ruptura (fuera) del anillo de estímulos (típico del animal) y la institución de lo humano como lo que Sloterdijk (2001, p. 293) llama “el animal de la distancia”.

El animal metafísico como animal de la distancia es también el animal ‘teórico’ que mira y rastrea sus objetivos desde lejos (esta es, por cierto, la razón por la que la caza se convertirá en una metáfora clave en Platón [Classen, 1960] y en la filosofía posterior para la persecución de los logros cognitivos más nobles). La *paideia* humana, pues, lleva al *Homo* a lo abierto, lejos de la absorción en cualquier medio animal, convirtiéndolo en un ‘teórico’. Donde estaba la imitación debe convertirse en ‘teoría’ y es la ‘teoría’ la que asegura las particiones nítidas de los dominios de los seres (véase la sección siguiente).

Conviene recapitular la argumentación desarrollada hasta aquí: el intento ha sido el de interpretar el circuito *Bildung*/revelación del mundo/crítica a través de la visión de la crítica como ligada a la fuerza-negación-violencia (como sugiere una actitud poscrítica). En la sección anterior, hemos identificado un patrón de pensamiento que considera a los animales como aprisionados en un entorno y a los humanos, en cambio, como abiertos al mundo y con acceso a la manifestación de los seres. Hemos visto esta confrontación operando dentro del concepto de *paideia*, que es nuestra *propia* naturaleza en la medida en que los humanos nos arrancamos del resto de la naturaleza y, principalmente, de la latencia y el cautiverio de los animales.

En esta sección, hemos profundizado en este acontecimiento de separación, distinguiendo un régimen de metamorfosis en el que no hay abismo ontológico final que separe a animales y humanos y el régimen inaugurado por la desunión animal/humana. Este último hace surgir al humano como el ser que es formador de mundo y “teórico”, es decir, capaz de ver las cosas desde lejos y golpearlas. Esta separación tuvo lugar en la caza. Al principio, la especie *Homo* cazaba imitando a los demás animales y esta es una (primera) etapa en la que la separación aún no se había consumado. Sin embargo, luego los humanos se convirtieron en cazadores (=la segunda etapa de la caza), al romper el continuo ontológico y liberarse de la naturaleza mediante el uso de armas.

Este es un esbozo dramáticamente conciso de una historia que relatan tanto los mitos como las ciencias en sus diferentes lenguas. Se ha tematizado aquí porque

podría decirse que es el telón de fondo de la aparición del ser humano como animal educable. La experiencia educativa está íntimamente relacionada con la revelación del mundo y esta última ha sido leída aquí como un des-encerramiento violento y confrontativo del cautiverio animal dentro de un entorno y un acceso al mundo y a la *alētheia*; en consecuencia, la caza como empresa antropogenética es también el preámbulo de la *paideia* en un sentido mucho más radical que en la *polis* griega.

Y, en efecto, el tema de la caza es todo menos ajeno a Platón y Aristóteles, cuya "filosofía de la educación [...] es el origen del que vivimos, la tradición que nos conduce" (Fink, 1970, p. 7). Y es a ellos a quienes nos dirigiremos en la próxima sección.

4. LA PAIDEIA MATEMÁTICA Y EL ANIMAL "TEÓRICO"

En la sección final del libro 7 (822d-824a) de sus *Leyes*, Platón aborda la cuestión de la caza en la educación y la discusión está literalmente enmarcada por dos frases aparentemente similares, pero en realidad significativamente diferentes, las cuales merece la pena citar.

La primera, al principio de la sección (822d), dice: "Podemos decir ahora que nuestras leyes relativas a las materias de educación se han completado. El tema de la caza [...] debe abordarse ahora de manera similar". La segunda, al final, es: "Así que ahora, por fin, podemos decir que todas nuestras leyes sobre educación están completas". Debido a la superposición parcial de las dos frases, la hipótesis "filológicamente correcta" es que el breve tratamiento de la caza es una especie de suplemento, motivado por la aparición del breve tratado de Jenofonte, *Caza con perros* (véase Jaeger, 1944b, pp. 177-178).

Me gustaría avanzar, sin embargo, una interpretación más especulativa. En particular, quiero destacar una diferencia muy notable en los dos pasajes: en la primera frase, Platón habla literalmente de "las leyes sobre *lo que se puede/debe aprender* en lo perteneciente a la *paideia*" (*paideias mathēmatōn peri nomimā*), mientras que en la segunda menciona solo "*todas las leyes...* sobre la *paideia*" (*panta... paideias peri nomimā*). En la primera frase hay una referencia explícita a los *mathēmata*, que desaparece en la segunda. La cuestión gira en torno a cómo entra el tema de los *mathēmata* (= materias, estudios) en la historia aquí reconstruida.

Conviene hacer algunos comentarios sobre este punto: la caza no es una finalización en el sentido de la adición de una materia más. Más radicalmente, la caza no es algo que pertenezca al ámbito de los *mathēmata* entendidos de manera fundamental. En palabras de Heidegger, "*ta mathēmata* significa, en griego, aquello que, en su consideración de los seres y del trato con las cosas, el hombre conoce de antemano: la corporeidad de los cuerpos, la vegetabilidad de las plantas, la animalidad de los animales, la humanidad de los seres humanos" (Heidegger, 1994a, p. 78). Desde esta perspectiva, la caza no viene a completar la *paideia* redondeando un currículo, sino apuntando hacia una dimensión *anterior al desvelo del ámbito del aprendizaje y del conocimiento*. En este último ámbito, las distinciones y distancias

entre los dominios de la realidad ya están siempre establecidas; en cambio, la introducción de la caza nos remite al acontecimiento proto-crítico que hace posible algo parecido a una *paideia*, como conversión de toda la vida. Y es en este sentido en el que evoca toda la *paideia*, es decir, la *paideia* más lo que la hace posible.

No debemos pasar por alto la nota dramática de esta historia. En palabras ya citadas de Calasso (2016, p. 20), en la caza, “el animal se rebela contra sí mismo e intenta matarse.” Esta revuelta del animal contra sí mismo es una forma de describir, en el lenguaje inspirado en la mitología, esa lucha que domina el núcleo mismo de la *paideia* —como íntimamente ligada a la *alētheia*— y que remite al surgimiento mismo de la *paideia* humana. Por esta razón, la caza no puede ser uno de los *mathēmata*: estos presuponen aquellas distinciones/separaciones de los dominios de la realidad que han venido “al mundo” en la caza, a saber, en el acontecimiento de la desunión que tiene como resultado lo animal y lo humano. Como ya se ha dicho (véase la sección 1), la caza es propedéutica, es anterior a la *paideia* humana.

Por lo tanto, podemos añadir que esta *paideia* es *matemática* y está relacionada con la aparición de lo humano como “animal teórico”, es decir, el animal que mira y golpea desde lejos (y, por lo tanto, está relacionada con el segundo tipo de caza: véase la sección anterior). Volver a Aristóteles (1972) nos permitirá mostrar, desde una perspectiva más, hasta qué punto esta visión de lo que es la *teoría* tiene mucho (si no todo) que ver con la cuestión de los animales abatidos.

Para exponer mi punto de vista me apropiaré de algunas ideas de Mario Vegetti (1996), que estudia “un camino de la racionalidad científica griega en la época de su constitución: ese camino al final del cual solo pueden clasificarse los animales muertos o, mejor dicho, los animales abatidos” (p. 22). Al principio no fue así. Como destacó Bruno Snell (1953), desde Homero hasta el siglo V a.C., los animales “son el espejo en el que el hombre [*sic*] se mira” (p. 203). Esta era la “radiación fósil” de esa relación imitativa que el *Homo* tenía al comienzo de su trayectoria evolutiva. Y esto sigue vigente en el primer tratado de Aristóteles, *Historia animalium*, en el que la “taxonomía” de los animales se refiere a ellos como seres vivos y portadores de muchas semejanzas con los humanos, incluso a nivel de los procesos de aprendizaje y enseñanza (véase *Hist. anim.* IX 608a 13 y ss.). Hay, en otras palabras, “un ir y venir y un tránsito entre lo animal y lo humano, un pasar a través del espejo” (Vegetti, 1996, p. 26).

La contrapartida cognitiva de esta similitud especular es la idea de *metis* (Detienne & Vernant, 1974) como una especie de astucia y conocimiento práctico, que es capaz de hacer frente a las especificidades de la situación y que pertenece tanto a los animales como a los humanos. Esta alternativa cognitiva aún resuena en la idea de Carlo Ginzburg (1979) de un paradigma científico —totalmente distinto del galileano moderno— que sería especialmente significativo en las ciencias humanas y que está relacionado con el rastreo de indicios y con una especie de “baja intuición” que “[t]iene en cuenta el estrecho vínculo entre el animal humano y las demás especies animales” (p. 93).

El animal-espejo desapareció progresivamente de la cultura griega y este proceso fue coextensivo con la aparición de la idea de una racionalidad y teoría epistémicas,

entendidas como estudio desinteresado del animal. En Aristóteles, este cambio es particularmente evidente en su transición de una taxonomía de los animales vivos (y sus comportamientos) a su examen morfológico:

[...] se perfila un nuevo estilo de racionalidad, la racionalidad del método, del experimento y de la teoría científica, que se distancia de sus objetos, los neutraliza, los esteriliza, por así decirlo, para obtener un pleno dominio cognitivo sobre ellos, cualesquiera que sean los costes de este dominio. A partir de este momento, la apelación a la disección se hace constante; es, en un sentido fuerte, la *theoria* del animal [...]. Cuando se establece, la nueva racionalidad corta su vínculo de amistad y simpatía entre el animal y el hombre. (Vegetti, 1996, p. 42)

En el vocabulario de la presente reflexión, el establecimiento de la teoría como la principal operación cognitiva y, por tanto, como la meta del proyecto paidético es el último coletazo del gesto proto-crítico de desunión y ahí radica el íntimo vínculo entre teoría y crítica. Es más que una curiosidad textual el que una de las reflexiones más intensas de Aristóteles sobre la ciencia (*episteme*) y la *paideia* no se encuentre en sus tratados lógicos o psicológicos, sino al comienzo mismo del *De partibus animalium*, la culminación “teórica” más avanzada de su estudio del animal. En efecto, como señala Vegetti,

[c]on el telón de fondo del nuevo estilo de racionalidad [...] hay un lugar institucional, que es la tercera gran novedad del siglo IV a.C.: la escuela. [...] Además de ser templo y taller, [...] la escuela impone también nuevas formas de organización y transmisión del saber: en primer lugar, su articulación disciplinar. [...] A la disciplina científica le corresponde una forma específica de transmisión del saber: el tratado, donde la nueva racionalidad avanza ordenadamente en su camino, acumula sus conocimientos [...] y los transmite a los alumnos de la escuela. [...] La escuela y el tratado son, pues, el escenario donde se representa la relación entre la racionalidad científica y el cadáver del animal, ya sea muerto o disecado según exigencias metódicas. (pp. 43-44 y 46)

Esta escuela es “matemática” en la medida en que opera mediante la separación de dominios, que se presuponen como aquello que debe aprenderse de antemano (=los *mathēmata* de Heidegger). La escuela surge como el lugar de la teoría más que de la *metis*, de la mirada objetivadora más que del encuentro vivo, y del conocimiento desapegado (y, por tanto, del tratado o libro instructivo) más que del rastreo de pistas.

En la cultura griega posterior se destacará con insistencia la homología entre las prácticas de disección y las prácticas de escritura (Vegetti, 1996, p. 57). Así, quizá no sea demasiado descabellado afirmar que la escuela como escenario de la disección de la vida y de su escritura es heredera de esa segunda etapa de la caza, en la que “el animal se rebela contra sí mismo y acaba con su vida”, por retomar la fórmula de Calasso.

Con el trasfondo de la supresión consumada de la latencia de la animalidad (= *a-lētheia*), el aprendizaje como *mathēsis* se convertirá en un rastreo de la verdad

como *orthotēs* (Heidegger, 1996a)⁹, es decir, como corrección de la mirada de acuerdo con los diferentes *mathēmata*. En la escuela como templo de la teoría y la crítica, la vieja sabiduría de Quirón —la capacidad de alternar entre las formas de la vida— ya no parece tener mucho peso.

5. ¿HACIA LA POSCRÍTICA COMO CONCEPTO EDUCATIVO BÁSICO?

En este artículo he propuesto una investigación arqueológico-especulativa para dar sentido a la idea de que la crítica es un concepto educativo básico, íntimamente relacionado con los de *Bildung* y revelación del mundo. Apoyándome en el significado etimológico de crítica (separar y juzgar), así como en algunas comprensiones poscríticas contemporáneas de esta última y valorando también el papel de la caza en la *paideia* griega y en los mitos griegos, he sugerido identificar en la caza el *archē*, el punto de insurgencia de las condiciones del proyecto educativo occidental. En efecto, en ella se consume en última instancia esa separación entre lo animal y lo humano que opera como radiación fósil en nuestra tradición, hasta la fundación de la escuela y su medio didáctico, el tratado o libro instructivo.

Sin embargo, la caza, en la época mítica de Quirón, el primer pedagogo, había sido el ámbito del encuentro entre especies en un plano de parentesco, imitación y metamorfosis. ¿Hay algo que aprender de todo esto? No creo que podamos eludir el proyecto “paidético”-“crítico”, pero tal vez los desafíos (ecológicos) contemporáneos apelen a la necesidad de recuperar partes de la “vieja” sabiduría, de revisar lo que el filósofo francés Baptiste Morizot (2016) llama la revolución neolítica y sus “mapas ontológicos” metafísicos, que presuponen el abismo entre humanos y animales, y de abrir nuevos caminos (ontológicos).

Siguiendo el vocabulario del presente artículo, los mapas ontológicos clásicos son el resultado del gesto “protocrítico” del *Ur-teil* animal/humano. En cambio, Morizot (2016, 2018) invoca la diplomacia y la negociación con otras especies como la única solución en los escenarios contemporáneos, que en última instancia apunta a una cohabitación de diferentes formas de vida. Este proyecto “geopolítico” (por adoptar el adjetivo de Morizot) conlleva una ontología revisada y se apoya en un complejo giro epistemológico que pivota sobre la práctica del rastreo entendida como “descifrar e interpretar huellas e impresiones para reconstruir la perspectiva animal” y como “indagar, a partir de este mundo de índices que revelan los hábitos de la fauna, en su manera de habitar en medio de nosotros y en interrelación con otros” (Morizot, 2018, pos. 190). Esta estrategia cognitiva va en contra o, al menos, problematiza la *theoria* ‘aristotélica’ del animal matado/disecado y se asemeja bastante al paradigma científico alternativo de Ginzburg, aunque Morizot la ve también como una precursora remota del surgimiento de la mente científica.

⁹ No puedo seguir más allá, en este contexto, esta pista heideggeriana, que podría conducir a resultados casi no heideggerianos, desvelando una especie de complicidad profunda entre *orthotēs* y *alētheia*.

En cualquier caso, podemos decir que existe una conexión de esta forma de conocer con el primer tipo de caza, antes de la desunión humano/animal. Al representar esta epistemología, en Morizot (2016, 2018) son recurrentes conceptos como la metamorfosis o la idea del reconocimiento de “ancestralidades” comunes entre animales y humanos que nos permiten (en parte) pasar a la perspectiva del animal según la lógica de lo que Viveiros de Castro (2017) define como “perspectivismo.” Utilizando la terminología introducida en la sección 3, se trata de una recuperación de esa dimensión de imitación que marca la caza como el “devenir humano de los cazadores” (Moscovici, 1994, p. 92) pero también de esa “vieja y nueva sabiduría de participar en diferentes formas de vivir” que hemos encontrado en Calasso (2016, p. 20).

Al igual que Calasso, también Viveiros de Castro (2017) remite esta sabiduría a la epistemología chamánica:

Al ver a los seres no humanos como se ven a sí mismos (de nuevo como humanos), los chamanes son capaces de desempeñar el papel de interlocutores activos en el diálogo transespecífico y, lo que es aún más importante, de regresar de sus viajes para relatarlos, algo que los “laicos” tan solo pueden hacer con dificultad. [...] El chamanismo es un modo de acción que conlleva un modo de conocimiento o, mejor dicho, un cierto ideal de conocimiento. En ciertos aspectos, este ideal es diametralmente opuesto a la epistemología objetivista fomentada por la modernidad occidental. (pos. 872-875)

Debido a las limitaciones de espacio, no puedo explorar aquí con más detalle estos aspectos, apropiarlos en clave teórico-educativa y, con ello, desarrollar una argumentación completa, que deberá posponerse a otro artículo. Sin embargo, deseo insinuar, para concluir, que apuntan en la dirección de una comprensión de la poscrítica como una recontextualización de la vieja (y nueva) sabiduría antes mencionada y, por lo tanto, como la recuperación de una dimensión reprimida de la *paideia*. La *pivotalidad* de tal recuperación se sitúa en primer plano debido a algunos desafíos contemporáneos relacionados con la apelación a un nuevo contrato natural (Serres, 1995) y la necesidad de seguir en el problema generando parentesco en el Chthuluceno (Haraway, 2016).

En este sentido, y desde el punto de vista “cazontológico” esbozado en este trabajo, la poscrítica ha de ser considerada como un concepto educativo igualmente básico y no como una mera reacción a las carencias de la crítica y ni siquiera como algo que pueda sustituir completamente a la crítica, en la medida en que ambas hunden sus raíces en el acontecimiento de la caza como preámbulo de la *paideia* (siendo la caza un acontecimiento un tanto bifronte). En consecuencia, también desde esta perspectiva “cazontológica”, debemos pensar la crítica y la poscrítica como complementarias en la acepción introducida en otros trabajos en referencia al debate más específico que tiene lugar en la teoría de la educación (Oliverio, 2020).

Quizá sea de nuevo la mitología la que nos dé la pista de la importancia de esta complementariedad en clave plenamente educativa. Quirón fue alcanzado por una flecha envenenada de Heracles. La herida no podía curarse, pero, al ser inmortal,

Quirón no podía morir. Sin embargo, debido a su sufrimiento, prefirió la muerte y transmitió su inmortalidad a Prometeo, que se había convertido en mortal tras su enfrentamiento con Zeus en favor de los humanos. La aventura humana respaldada por Prometeo, el dios de la prótesis y del saber protésico, se basa en el don de un ser sufriente, mitad animal y mitad humano, que sancionó la ruptura definitiva del vínculo entre lo animal y lo humano. A partir de ese momento, los humanos parecen haber perdido el sentido de la posibilidad de una *paideia* no siempre ya inflexionada por la ruptura con lo animal. Alborozados (e incluso embriagados) por nuestro progreso, tendemos a pasar por alto este hecho. No tenemos por qué desmantelar nuestros logros (tecnocientíficos, prometeicos), pero no podemos permitirnos olvidar el escenario del que hemos surgido, especialmente cuando está en juego la educación en el mundo contemporáneo. Tal vez una de las razones profundas para indagar y aprender a habitar la complementariedad crítica/poscrítica sea corresponder (por fin) al don de Quirón.

Traducido del inglés por Elena P. Hernández Rivero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2004). *The Open: Man and Animal*. Transl. Kevin Attell. Stanford University Press.
- Agamben, G. (2009). *The Signature of All Things: On Method*. Trans. L. Di Santo. Zone Books.
- Aristotle (1972). *Opere scientifiche. Vol. 1 Opere biologiche*. Edited by Mario Vegetti. UTET.
- Barringer, J. M. (2001). *The Hunt in Ancient Greece*. Johns Hopkins Univ Press.
- Bittner, M., & Wischmann, A. (Eds.) (2022). *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des "Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik* (pp. 145-161). Transcript Verlag.
- Burkert, W. (1983). *Homo necans. The Anthropology of Ancient Greek Sacrificial Ritual and Myth*. Transl. P. Bing. University of California Press.
- Calasso, R. (2016). *Il Cacciatore Celeste*. Adelphi.
- Classen, J. (1960). *Untersuchungen zur Platons Jagdbildern*. Akademie Verlag.
- de Sutter, L. (Ed.). (2019). *Postcritique*. Presses Universitaires de France/Humensis. Kindle edition.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Le ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Flammarion.
- Fink, E. (1970). *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*. Vittorio Klostermann.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of Oppressed*. 50th Anniversary Edition. Bloomsbury Academic.
- Ginzburg, C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione* (pp. 57-106). Einaudi.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chtulucene*. Duke University Press.
- Heidegger, M. (1992a). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit*. Gesamtausgabe, Bände 29/30. Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1992b). *Parmenides*, Gesamtausgabe, Band 54. Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1994a). Die Zeit des Weltbildes. In M. Heidegger, *Holzwege* (pp. 75-113). Vittorio Klostermann.

- Heidegger, M. (1994b). Wozu Dichter? In M. Heidegger, *Holzwege* (pp. 269-320). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1995). *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*. Transl. William McNeill and Nicholas Walter. Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1996a). Platons Lehre der Wahrheit. In M. Heidegger, *Wegmarken* (pp. 203-238). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1996b). Brief über den "Humanismus". In M. Heidegger, *Wegmarken* (pp. 313-364). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1997). *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höblengleichnis und Theätet*. Gesamtausgabe, Band 34. Vittorio Klostermann.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum books.
- Jaeger, W. (1944a). *Paideia: The Ideals of Greek Culture, vol. 2, In Search of the Divine Center*. Transl. Gilbert Highet. Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1944b). *Paideia: The Ideals of Greek Culture, vol. 3, The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*. Transl. Gilbert Highet. Oxford University Press.
- Latour, B. (1987). The Enlightenment without the Critique: A Word on Michel Serres' Philosophy. *Royal Institute of Philosophy Supplement 21*, 83-97. <https://doi.org/10.1017/S0957042X00003497>
- Morizot, B. (2016). *Les diplomates. Cobabiter avec les loups sur une autre carte du vivant*. Éditions Wildproject.
- Morizot, B. (2018). *Sur la piste animale*. Actes Sud Éditions. Kindle edition.
- Moscovici, S. (1994). *La société contre la nature*. Éditions du Seuil.
- Oliverio, S. (2020). 'Post-critiquiness' as nonviolent thing-centredness. *On Education 3*(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.6
- Ortega y Gasset, J. (2008). *Sobre la caza*. Fundación de José y Gasset/Fundación Amigos de Fuentetaja.
- Plato (1995). *Repubblica o sulla giustizia*. Italian edition with the original Greek text. Feltrinelli.
- Schnapp, A. (1997). *Le Chasseur et la cité: Chasse et érotique dans la Grèce ancienne*. Éditions Albin Michel. Kindle edition.
- Serres, M. (1992). *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour*. François Bourin.
- Serres, M. (1995). *The Natural Contract*. Trans. Elizabeth MacArthur and William Paulson. The University of Michigan Press.
- Sloterdijk, P. (2001). *Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger*. Suhrkamp.
- Snell, B. (1953). *The Discovery of the Mind. The Greek Origins of European Thought*. Trans. T. G. Rosenmeyer. Basil Blackwell.
- Thompson, C. (2021). Critical Theory and Education. In A. English (Ed.), *A History of Western Philosophy of Education in the Modern Era, Volume 4* (pp. 203-226). Bloomsbury Academic.
- Vegetti, M. (1996). *Il coltello e lo stilo. Le origini della scienza occidentale*. Il Saggiatore.
- Viveiros de Castro, E. (2017). *Cannibal Metaphysics: For a Post-structural Anthropology*. University of Minnesota Press.