



UNIVERSIDAD
CATÓLICA

ISBN: 978-958-8943-22-0

El ethos de la escuela: Comunicación, cultura y educación

Autor

Wilman Alexis Galeano Builes

FONDO
Editorial
LUIS AMIGO



**El ethos de la escuela:
Comunicación,
cultura y
educación**

Medellín - Colombia
2016

370.112 G152

Galeano Builes, Wilman Alexis

El ethos de la escuela : comunicación, cultura y educación [recurso electrónico] / Wilman Alexis Galeano Builes.

– Medellín : Funlam, 2016

95 p.

Incluye referencias bibliográficas

EDUCACIÓN HUMANÍSTICA; TECNOLOGÍA EDUCATIVA; TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN; INTERNET EN LA EDUCACIÓN; TEORÍA DEL CONOCIMIENTO; POSMODERNISMO; EDUCACIÓN MORAL; ÉTICA; EDUCACIÓN VIRTUAL

El ethos de la escuela:

Comunicación, cultura y educación

© Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51 A 67 B 90. Medellín, Antioquia, Colombia.

Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711 Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8943-22-0

Fecha de edición: 12 de diciembre de 2016

Autor: Wilman Alexis Galeano Builes

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Edición: Fondo Editorial Luis Amigó

Coordinadora Departamento Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Hecho en Medellín - Colombia / Made in Medellín – Colombia

Financiación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Texto resultado de la investigación "Filosofía de la educación". Este estudio fue realizado por el grupo de investigación Filosofía y Teología crítica, de la Universidad Católica Luis Amigó.

El autor es moral y legalmente responsable de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no compromete en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la tercera edición en español de APA:

Galeano Builes W. A. (2016). *El ethos de la escuela: Comunicación, cultura y educación*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Luis Amigó



El libro *El ethos de la escuela: comunicación, cultura y educación*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Contenido

Introducción

PRIMERA PARTE - Comunicación

Capítulo I Las TIC y la escuela 9

Capítulo II Incidencias actitudinales y cognitivas de las TIC en la escuela 21

SEGUNDA PARTE - Cultura

Capítulo I La crisis de la humanidad 35

Capítulo II Crisis de la cultura 48

TERCERA PARTE - Educación

Capítulo I La crisis de la educación 60

Capítulo II De la educación tradicional a la educación posmoderna 71

Conclusiones

Referencias

Introducción

¿Qué o quién soy yo? Probemos otra respuesta: soy un ser humano, un miembro de la especie humana o, “como aseguró el dramaturgo romano Terencio, *‘soy humano y nada de lo humano me es ajeno’*, de acuerdo –provisionalmente, claro- pero entonces ¿qué significa ser humano? ¿En qué consiste eso ‘humano’ con lo que me identifico?” Con esta afirmación dada por Fernando Savater (1999, p. 27) orientamos todo el material aquí expuesto, ya que el etnos de la escuela gira alrededor del quehacer humano. Por esta razón, al referirnos al acto mismo de la escuela, bajo sus vertientes: comunicación, cultura y educación se está demostrando que la escuela no es solamente una estructura física, en la cual se imparte un determinado tipo de conocimiento y cuya vida oscila alrededor de la comunidad educativa, tal como lo describe el espíritu de la Ley 115 de 1994 (sobre la educación).

Esta idea, si bien plantea lo que realmente debe ser el quehacer escolar: integrar conocimiento con humanidad o humanidad con conocimiento; en los últimos 18 años ha permanecido intacta, sin ningún tipo de modificación. Más aún, la cultura, la comunicación y la educación han quedado como estrategias de la enseñanza-aprendizaje aplicadas a distintos contextos humanos. Se considera que dichas vertientes de la escuela deben trascender tales aspectos elementales y ser estudiadas a mayor profundidad. Por lo que se debe pensar en la escuela como un nuevo modo de educar.

Cuando se pensaba de qué modo se iría a abordar este viaje ético-filosófico entorno al acto de hacer escuela, se retomaba la experiencia docente y la forma como se involucra en la cultura posmoderna –aunque algunos filósofos hayan desistido de nombrarla así–, las TIC y la educación, y cómo los estudiantes asimilan estos profundos cambios –crisis en sus propias vidas–. Esta nueva cultura exige también un nuevo modo de educar y de reestructurar los métodos de enseñanza a partir de la comunicación. No se puede olvidar un aforismo de Albert Einstein, en el cual exponía que no se imaginaba el día en que la tecnología estuviera por encima de la humanidad. Y a eso es lo que precisamente se enfrenta la escuela, la cultura actual se ha encargado de transmitir un sinnúmero de información que ha permitido que los seres humanos de algún modo actúen como “autómatas”, como consecuencia de ello, se ha perdido lo esencial de la vida humana, que es la misma humanidad.

En ese sentido, el acto ético de la escuela ha de ser precisamente el de volver a encaminar a los seres humanos en su rol de humanos. Allí se haya su auténtico valor, pues producto de las actuales condiciones políticas, económicas y demás, la sociedad se ha sumergido en una de sus más grandes transformaciones. Con lo anterior, no se pretende añorar el pasado y propender por restablecer el orden moral dogmático y universal, ya que las circunstancias actuales exigen un “*novus ordinis sociabilis*”, el cual consiste en “un mundo entre los hombres en la medida en que están separados (son plurales) y al mismo tiempo entrelazados (no están aislados)” (Arendt, 2006a, p. 21).

Para desarrollar dicha problemática se propondrá el enfoque explicativo, como método de investigación, el cual permitirá profundizar en el quehacer de la escuela mediante tres apartados; en el ámbito de la comunicación, la cultura y la educación.

En cuanto a la comunicación se retoma el problema a partir de dos grandes temas: las TIC y los medios de comunicación. Lo que se pretende demostrar es la fuerte influencia que poseen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los modos de comportamiento de los seres humanos y sus efectos en el campo de la escuela. No se puede ser ajeno a los cambios que han venido generando los mass media, desde hace 50 años. De hecho, uno de sus grandes logros ha sido el de masificar al hombre. Desde esta perspectiva, dicha reflexión apunta a encontrar una respuesta ante el paradigma de cuál ha sido el proceso de masificación humana, tomando como punto de partida la crisis generada por la modernidad en los ámbitos social, científico y político, la cual posibilitó el

desarrollo de la tecnología, la pluralidad y el consumismo y, a su vez, desplegó cambios en los hábitos de vida, las conductas e incluso, en la normatividad de las sociedades. Todo ello, afectó el accionar de la escuela y le obligó a instaurar un nuevo ethos que le permitiera su permanencia en el mundo moderno.

En el segundo capítulo, el cual se denomina Cultura, se quiere identificar las razones por las cuales el mundo moderno vive en permanente crisis. Se ha considerado que el principal factor de dicho fenómeno es “el posmodernismo”, tal como lo considera Gianni Vattimo (2000), ya que el término “crisis” más que enunciar el final de una actividad provee todo lo necesario para pensar en algo “nuevo”. Y para que exista *lo nuevo* debe darse un cambio o transformación de algo que ya existe. En otras palabras, no es necesario que deje de existir algo para que surja otra cosa, sino que desde lo que existe se puede propiciar el origen de otro. Del mismo modo sucede con la cultura y la humanidad, pensar en un nihilismo cultural o humanista es crear las condiciones para que se desate un caos desde el punto de vista ético o una anarquía desde el ámbito político. Se ha creído que si hablamos de una *crisis* de la humanidad y de una *crisis* de la cultura, se está propiciando que la escuela tome de nuevo su protagonismo y reoriente la acción humana desde una óptica ético-simbólico-política.

Con Educación, como tercer capítulo, se intentarán establecer las bases de un ethos de la escuela partiendo de la idea de una crisis de la educación que, a la larga, lleva al cultivo de una sociedad pluralista e incluyente; y por otra parte, de la escuela como valor histórico, en donde “el éxito de la obra (*escuela*) consiste fundamentalmente más bien en hacer problemático dicho ámbito, en superar sus confines” (Vattimo, 2000, p. 51). El vanguardismo o posmodernismo ha permitido que las estructuras humanas y sociales del mundo hayan cambiado a pasos agigantados. Y así como a la filosofía, la política, la ciencia y a la estética les ha tocado renovar su enfoque y su visión acerca de dichas estructuras, también le corresponde a la escuela hacerlo.

Hablar de un ethos de la escuela en la actualidad es recontextualizar, desde un punto de vista neo metafísico, el quehacer de la educación. Si bien, se ha venido generando la era *del todo vale* y en donde el poder de la enseñanza ha sido delegado a cuanta instancia se proclame capaz de ejercerlo, es necesario crear una nueva escuela. Este ensayo no pretende ser un *némesis* de los hechos pasados o un deseo melancólico por lo que llegó

a ser. Su idea fundamental es atender un llamado socio-cultural en el cual los hombres y las mujeres que habitan esta realidad histórica contemporánea deben ser considerados como *los nuevos*. El avance científico y tecnológico, el subjetivismo cartesiano y el contractualismo rousseauiano llevó al mundo moderno a abandonar lo que antes se tenía como verdad, todo lo antes visto como cierto se deja atrás y comienza una nueva búsqueda. Todo este acontecer histórico, de algún modo genera cambios a nivel ético-axiológico.

Dicha transformación del mundo produce el deseo por encontrar nuevas causas, nuevos fines, nuevos enfoques. De todo esto, resultan nuevos valores de ver la realidad: la belleza no se mide por el gusto al arte, sino lo que me produzca sensaciones, por eso el arte callejero. El bien no es estipulado por las normas morales ya existentes, cada quien es bueno según las circunstancias. Lo verdadero, como no existe una sola verdad, cada quien es poseedor de su verdad. Frente a esto, la escuela ha de tomar postura no para criticar ni para denigrar si “aquello o lo otro es mejor que...”, sino para incluirlo como parte de un todo. De algún modo, la idea de bueno o malo desaparece por el valor de la inclusión. Nadie es distinto o diferente al otro, solo es el otro. De aquí surge el valor de la alteridad: ver al otro no como un Tú, sino como otro Yo. De este modo, la relación humana se da entre dos Yo y no entre dos seres diferentes.

A la escuela, más que enseñar determinadas asignaturas –que por alguna razón, no han podido ser rediseñadas- le corresponde formar al hombre moderno, pues su mundo (y en el cual ha habitado por siglos) le es ajeno, no lo conoce, le es extraño. En otras palabras, es un mundo nuevo para él. Pero ¿Cómo hacer que de nuevo lo sienta como algo suyo, si lo viejo ha sido abandonado y se ha caído en un nihilismo axiológico?

Esa es la tarea que le corresponde emprender a la escuela, es cierto que de la noche a la mañana este mundo ajeno y nihilista para el hombre no va a cambiar, pero sí se considera que no ha olvidado (la escuela) su origen ni el fin por el cual fue creada. Volver al inicio no es añorar una época que ya pasó, pero sí el no olvidar lo que es. Por eso, el reflexionar por un ethos de la escuela es poner la mirada hacia el pasado en tanto reconocer el ser de la escuela misma; pero considerando que dicho pasado carece de sentido si no es puesto hacia el futuro. Allí se podrá vislumbrar el fin para el cual fue creada.

The background of the entire page is a dark brown wood grain pattern, oriented vertically. A solid yellow horizontal band runs across the middle of the page, containing the title text.

PRIMERA PARTE

Comunicación

Capítulo I.

LAS TIC Y LA ESCUELA

Desde hace más de 20 años, el mundo viene siendo testigo de la evolución que han tenido las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) y cómo estas se han ido apoderando de ciertos ámbitos humanos como lo es, entre otros, la escuela. Negar la importancia de las TIC en el acontecer diario de la vida humana, sería un absurdo. Sin embargo, sí parece que la vida del hombre mismo ha tenido un giro en torno a su aparición. Es más, el *modus actuandi* del mundo moderno ha cambiado a causa del florecimiento de las TIC, lo que implica el surgimiento de una *nueva generación* y por tanto, de un nuevo estilo de vida.

Respecto a este nuevo modo de ver el mundo, que de hecho es un cambio intempestivo de vida, se encuentra que la comunidad humana no fue preparada para tal cosa, ni la familia, ni la sociedad, ni el individuo mismo han tenido las herramientas para asimilar dicha transformación, más bien se han acogido a ello. Este nuevo fenómeno se lo han dado a la escuela para que, desde su quehacer en la formación y educación de hombres y mujeres, encuentre los espacios que permitan conocer e interpretar el valor de dichos cambios. Por eso “no se pretende negar la escuela, sino hacer que la escuela sea útil” (Kaplun, 1983, p. 23). En otras palabras, que esté a la altura de los grandes avances epistemológicos y tecnológicos. Por lo que la razón de ser de la escuela en la actualidad está apuntando a hacerle frente a dichos avances, tomando postura y no dejándose arrastrar por el vaivén del consumismo. Sabemos de antemano que el desarrollo de las TIC es producto de una sociedad con ansia de llenar los vacíos que ha dejado la pérdida del sentido humano y por ende, su quehacer.

Es claro lo que tiene que hacer la escuela:

El cambio requerido debe ser integral e implica la transformación estructural del sistema educativo, de la organización interna de las instituciones, de la relación pedagógica, de los modelos de aprendizaje utilizados, de los regímenes del saber, de las formas de capacitación de los maestros (Martin Barbero et al, 1996, p. 96).

Implementar las TIC en el ámbito escolar implica un cambio de comportamientos y de hábitos, unas nuevas formas de normativizar su uso, un nuevo modo de ver la realidad. En última instancia, las TIC son lo *nuevo*¹ en esta sociedad vacía. Ya que desde estas “el ambiente creado por el hombre se convierte en su medio para definir su rol en él” (McLuhan, 1973, p. 83). No podemos dejar de reconocer que el acontecer de la posmodernidad nos ha trastocado y que

El progreso se convierte en *routine*: la capacidad humana de disponer técnicamente de la naturaleza, se ha intensificado y aún continúa intensificándose hasta el punto de que mientras nuevos resultados llegarán a ser accesibles, la capacidad de disponer y de planificar los hará cada vez menos “nuevos” (Vattimo, 2000, p. 14).

De este modo, nos acercamos a vislumbrar las incidencias del manejo de las TIC en el actuar humano y la corresponsabilidad que la escuela posee frente a las acciones comunicativas.²

1.1 Las TIC y la acción

En el ámbito de la escuela, el fin de la actividad humana ha de dirigirse hacia la consecución de la felicidad, entendida esta como un bien *per se*. La inteligencia, el placer, el gusto son cosas que encaminan la voluntad humana hacia ese máximo bien. De allí se desprende que la creación de los medios informáticos y comunicacionales fuesen una razón de esa voluntad humana para satisfacer las necesidades sociales. Como actos

¹ Frente a este término de “nuevo” nos remitiremos a lo afirmado por Wilman Galeano Builes (2011) en la tesis de grado para obtener la maestría: *El concepto de historia en Hannah Arendt*; en la cual dice: “cada quién es un ‘nuevo’ y cada una de sus acciones permiten la creación de algo inédito. Todo actuar es crear, crear es novedad y la suma de muchas novedades son las que generan una historia (...) porque cada final es una novedad que se está construyendo” (p. 39).

² Cabe precisar que una acción comunicativa es buscar consensos en el lenguaje, incluyendo el discurso. Como las TIC son consideradas un modo de lenguaje, la pretensión es hallar la manera de conjugar el discurso de la escuela con el discurso tecnológico. Así podríamos acercarnos a una ética del discurso escolar.

humanos, las TIC producen una sensación de deleite y disfrute -algo así sienten los artistas, los artesanos al contemplar su obra-, pues la consideran como algo bueno y perfecto; su fin es producir felicidad.

Bajo estos parámetros, las TIC pasan a ser parte del ambiente vital de la humanidad; por tanto, sería imposible construir escuela sin hacerlas parte de ella. Su influencia se hace visible porque marcan tendencias y fomentan nuevos roles, es un nuevo *modus vivendi*; y propicia lo que Aristóteles afirmó como “vida activa”, la cual define el actuar humano como actividad del alma, en donde todo lo que hace el hombre debe ser bello y bueno. No queda duda que las TIC hacen parte del actuar humano, que producen satisfacción y apuntan a la felicidad, pero, ¿la escuela sabe esto?

La felicidad, nos dice Aristóteles, es una virtud³ y como tal incita a la escuela a actuar en pos de un bien humano como lo son las TIC. En tal sentido, el manejo de estas tecnologías ha de procurarse como acción virtuosa en tanto intelectual, pues es de suyo “la sabiduría, la comprensión y la prudencia” (Aristóteles, 1976, p. 13). Parece que estuviésemos planteando para la escuela un modo de contemplación y sublimación de las TIC, en donde se perciban como un modelo mágico para la consecución de su fin. La verdad es que estas tecnologías han provocado en el mundo moderno la generación de una “sociedad de masas”, la cual se preocupa por lo útil, lo fácil, lo instantáneo. En otras palabras, se convirtió en la sociedad del *homo faber*⁴, en donde el hombre, como creador del mundo artificial, se ha encargado de transformar las cosas para su propia satisfacción.

En eso ha caído el uso de las TIC en la escuela, en generar espacios de placer y felicidad donde se sobrepone lo fabril en vez del actuar. Por lo tanto, la utilización de estas tecnologías queda en la mera producción, favoreciendo el fenómeno modernista de la necesidad, cuyo objeto de producción “se realiza bajo la guía de un modelo, de acuerdo con el cual se construye el objeto” (Arendt, 1993, p. 161). Quizá esta idea fabril ha sido el punto de ignición de una sociedad en crisis, pues todo apunta a que el hacer del hombre se convierta en un resultado, en procesos, en competencias. Y el modo más sutil de lograrlo es poner a la escuela como el agente formador de dicha idea.

³ Precisamente en ética a Nicómaco, Aristóteles (1976) se refiere a esto: “los que identifican la felicidad con la virtud o con cierta virtud particular concuerda nuestra definición, porque a la virtud pertenece la ‘actividad conforme a la virtud’ (...) y así como en los juegos olímpicos no son los más bellos ni los más fuertes los que son coronados, sino los que luchan (...) de la propia suerte los que obran son los que conquistan con derecho las cosas bellas y buenas de la vida” (P. 25)

⁴ Frente a esta afirmación nos dice Hannah Arendt que: “la palabra latina *faber*, probablemente relacionada con *facere* (“hacer algo” en el sentido de producción), designaba originariamente al fabricante” (1993, p. 191).

Hablar de una crisis en la sociedad conlleva a trasladarnos al siglo XV, en los inicios del renacimiento y los albores de la modernidad, donde sobresalen tres elementos bastantes importantes: la refutación del sistema ptolemaico (surgimiento de la ciencia), la aparición de las ciudades (nacimiento de la burguesía) y la destrucción del estado absoluto (aparición de estado moderno o liberal). Tales acontecimientos propiciaron el abandono de la tradición por parte de las gentes, pero en el ambiente quedó un sinsabor y una angustia por saber qué sucedería después. Pues, con la aparición de la ciencia y el desarrollo de instrumentos para interpretar el cosmos se va provocando el advenimiento de la técnica y la tecnología. No solo basta pensar el mundo matemáticamente, sino que dicho pensamiento ha de ser aplicable, de ahí entonces la física, la química, la matemática aplicada, entre otras. Por otro lado, con el surgimiento de la burguesía se produce el aumento del comercio y la generación de riqueza, ambas cosas obligan al ciudadano a consumir y entre más consumo, mayor producción. Por último, al darse un nuevo modelo de estado, la autoridad es arrebatada del gobernante y se le otorga al pueblo, y se manifiesta en la norma o constitución. Todo ciudadano posee derechos naturales inalienables y constitucionales.

Con estos hechos es pertinente pensar para la escuela... ¿Qué hacer? ¿Qué y a quién formar? ¿Cómo lo vamos a hacer? Todo lo que hay es *nuevo*, pero el sistema como tal es viejo. Se rehúsan a explotar lo novedoso por temor a no contar con las herramientas propias para su uso. Se forman a los *nuevos* con metodologías viejas, se educa a la sociedad con valores no convincentes como el de la religión, la moral, la autoridad, la norma. En otras palabras, la institucionalidad como concepto universal pierde importancia y surge la idea de individualidad.

Producto de aquella crisis social es la tecnología, el consumismo y la pluralidad, elementos estos que de nuevo hacen pensar a la escuela en “una educación alternativa, posibilitadora de reflexión y análisis, que genere de nuevo el interés de sus estudiantes por buscar el conocimiento, más por el contacto con el medio que por lo que le transmita su profesor” (Galeano Builes, 1998, p.14).

Bajo estas consideraciones, a la escuela le toca cambiar sus hábitos, si quiere responder a los nuevos retos que ofrece el desarrollo de las TIC; pues la sociedad permanece aún en crisis –porque no ha encontrado todavía el camino- y sigue ofreciendo avances técnicos y tecnológicos, consumismo y una fuerte dosis de individualismo encubierto

de pluralidad. Frente a estos hechos y para dar respuesta a la influencia de las TIC en todo ámbito social, político, religioso, familiar, entre otros, la propuesta que presenta la escuela ha de ser “desarrollar las capacidades intelectuales del educando a partir del contacto mismo con el ambiente (...) en este sentido, cualquier espacio es propicio para educar: la familia, los grupos pares, la sociedad, las TIC” (Galeano Builes, 1998, p. 15).

Si la escuela y su entorno optan por ver las TIC como un bien, es decir “ser aquello a que todas las cosas aspiran” (Aristóteles, 1976, p. 13), entonces las TIC serían una acción tendiente a un fin o un producto. Si fuesen vistas como producto, lo que importaría es la cantidad más que la cualidad.

Si las TIC son vistas como fines, serían causa de un bien porque:

Si existe un fin de nuestros actos querido por sí mismo, y los demás por él; y si es verdad también que no siempre elegimos una cosa en vista de otra, es claro que ese fin último será entonces no solo el bien, sino el bien soberano (Aristóteles, 1976, p. 14).

Todo lo anterior apunta a considerar que las TIC son en sí mismas un bien y como tal, buscan la felicidad como fin último. Para lograrlo, la escuela como promotora de una nueva sociedad y, por ende, de una nueva cultura, ha de interactuar con otros espacios – familia, estado, religión, política- que le son útiles para dicha aspiración. Esto le genera –a la escuela- la posibilidad de actuar, no para la producción de nuevos contextos sociales y/o culturales, sino para hacer justicia con los que existen, porque la escuela la componen un grupo de hombres y mujeres que en su interior comparten, dialogan, persuaden; en sí son un grupo político que actúan en pos del otro. A razón de lo anterior, Aristóteles afirma que la política “en efecto, determina cuáles son las ciencias necesarias en las ciudades, y cuáles las que cada ciudadano debe aprender y hasta dónde” (1976, p. 14).

Para que las TIC cumplan con su plan teleológico han de ser deconstruidas, y para ello se debe “partir de un contexto que dé cuenta de la crisis global y de los elementos de cambio y transformación a los que se asiste” (Mejía, 1992, p. 57). Tal acción deconstructiva ha de ser liderada por la escuela, en donde:

La deconstrucción no es enjuiciar, ni señalar a nadie; tampoco lo es por deshacerse de algo, es más, en esta propuesta sirve mucho el ejemplo de una construcción hecha de miles de ladrillos, los cuales deben ser desmontados uno a uno para ser seleccionados y observar sin en la nueva construcción

que se va a emprender sirven, no solo porque están buenos materialmente, sino por su validez simbólica, social y cultural para el momento presente, en este sentido `nos podemos encontrar con que tenemos que iniciar el nuevo proceso con cien o doscientos ladrillos de la antigua construcción, que es lo que nos sirve para reiniciar la nueva construcción´ (Galeano Builes, 1998, p. 52).

1.2 Las TIC y el lenguaje

Si por estética de lenguaje de las TIC entendemos el modo por el cual la razón y el gusto se unifican para emitir un juicio de valor en cuanto al arte de la argumentación, sin lugar a dudas tendríamos que referirnos al “ethos del lenguaje”.

El ethos de lenguaje es posible comprenderlo desde la figura griega del “καλὸς κ’ἀγαθός”⁵, (*Kalos k’agathos*) pues allí se unía la visión cósmica del universo; el comunicarse era solo posible desde la condición divina, es decir, la perfección. Platón es muy vehemente al afirmar que el mundo sensible era una mimesis del mundo real, por lo que el lenguaje utilizado en ese mundo mimético es a la vez imperfecto. Aquí se desarrolla la problemática entre Platón y los sofistas; mientras que para Platón el lenguaje se origina para elaborar discursos perfectos, los sofistas consideran que el lenguaje es un discurso político, es decir, cualquiera puede hacer uso de ello. Esta concepción sofista se puede retomar para involucrar el tema de las TIC, ya que en la contemporaneidad, la política y la tecnología son catalogadas nuevos modos del lenguaje.

El lenguaje no es en su esencia la expresión de un organismo, ni tampoco la expresión de un ser vivo. Por eso no lo podemos pensar a partir de su carácter de signo y tal vez ni siquiera a partir de su carácter de significado. Lenguaje es advenimiento del ser mismo, que aclara y oculta (Heidegger, 2000a, p. 8).

Al referirse Heidegger al término lenguaje de esta forma, sin duda alguna apunta a una *posibilidad* del desocultamiento del ser, que trata de manifestarse al hombre. Como tal, el lenguaje es una obra de arte que permite el desvelamiento del ser.

⁵ El término *kalós k’agathós* es una referencia a las dos grandes fuerzas del universo: lo bueno y lo bello, a la cual todos los miembros de polis debían aspirar para hacer de la ciudad algo perfecta tal como es el cosmos.

Y reconocer al lenguaje como una obra de arte es afirmar que el ser puede manifestarse a través de los signos lingüísticos que dicen algo de sí, esto es posible ya que el lenguaje por sí mismo es el ser. Lo anterior significa que los símbolos y signos utilizados en el cotidiano quehacer humano crean una estética del lenguaje. Es decir, muestran al ser como algo cercano a realidad humana, y su esencialidad se revela a partir del lenguaje. Cuando se observa un informe noticioso presentado en televisión o un comercial de determinado producto, no solo estamos mirando su simetría antropomórfica o cromática, o la razón por la que el publicista o comunicador se incentivó a hacerla; cuando ponemos nuestros sentidos en una estética como esta, es el ser quien nos incita a hacerlo, su razón... quiere que sea descubierto. La forma como se puede descubrir al ser en un mensaje de alguna página web de carácter social o informativo es por medio de la posibilidad.

Las TIC, en este caso, son consideradas como esa posibilidad y su fin es el de agradar a sus usuarios y el de generar impresión para quienes las utilizan. Como tal, pueden ser vistas como obras de arte. Y ninguna obra muestra realmente lo que es, pues está en constante devenir, lo que significa que el lenguaje es el que permite que se dé esa posibilidad; ya que es desde el lenguaje donde ese devenir se convierte en unicidad. Al menos así lo entendió Heráclito con su Παντα δεῖ (Panta rei), y por ello mismo lo llamaron el oscuro; no porque su pensamiento fuera incomprensible, sino porque su pensar sobre la τεκνη το ον dependía del devenir del lenguaje; el lenguaje así entendido es la posibilidad del inicio. Cada vez que el ser se desvela en el lenguaje se da un origen, se inicia algo.

La estética del lenguaje de las TIC es entonces el inicio⁶ de algo, pero un inicio que no tiene un τέλος (Telos), es más un medio para que algo pueda iniciar, por esto mismo la esencialidad de la estética del lenguaje, es la posibilidad de un nuevo nacer. Cada vez que observamos una obra publicitaria no estamos viendo la misma obra, sino que siempre se desocultará algo nuevo del Ser.

Lo estético del lenguaje de las TIC es un acto, es algo que se da en el momento presente, pues su intención es desocultar al Ser (Ἀλεθειᾶ—Aletheia). Lo que en Nietzsche se llamaría re-presentar, pues:

⁶Téngase en cuenta que el concepto de "inicio" es retomado del pensamiento de Hannah Arendt. Y con el cual hace referencia al término *archein*, que significa comenzar, gobernar y poner algo en movimiento. En otras palabras, los hombres toman la iniciativa, se prestan a la acción.

El re-presentar propone lo que es. Determina y establece lo que puede tener vigencia como ente. Así pues, la definición de lo que es se halla en cierto modo bajo el yugo de un representar que acecha a todas las cosas para establecerlas a su manera y mantenerlas en este estado (Heidegger, 1951, p. 10).

Para los sofistas, el argumentar (*λογοι*) busca el *καλος κ' αγαθος*, que en principio era lo sublime para la sociedad como tal, o al menos, eso nos lo demuestran Heródoto y Homero y lo ratifican Protágoras y Gorgias. Sin embargo, lo que se quiere demostrar aquí, es que para argumentar se necesita del lenguaje, el cual solo proviene esencialmente del acto humano. Bajo estas condiciones, hablar y lenguaje son dos conceptos que difieren entre sí, pues mientras el habla solo utiliza las palabras para establecer un diálogo sin sentido en el mundo material, el lenguaje, nos dice Cassirer (1994):

No hay que buscarlo en una cosa material; no es el mundo material sino el humano la clave para una interpretación correcta del orden cósmico. En este mundo humano la facultad del *lenguaje* ocupa un lugar central; por lo tanto, tenemos que comprender lo que significa el *lenguaje* para comprender el sentido del universo (p. 168).

El lenguaje es por esencia creación humana, por lo que nunca está imitando la naturaleza, pues nace de lo más interior de sí. Esto hace que el lenguaje sea a su vez un acto del ser; para entender esto de mejor manera está el ejemplo de una emisora radial: al afirmar que el mensaje allí plasmado es bello o es bueno por su simetría y demás, es necesario que existan entes que entre sí emanen juicios de valor. Estos juicios, a su vez, quedan aprehendidos en la morada del Ser, el lenguaje. Y desde el lenguaje se dan las posibilidades del *initium* de la cosa creada. Cuando los griegos esculpían sus héroes y/o dioses, pretendían lo mismo. Una vez es establecida la estética de la cosa, se da la posibilidad de desocultar al Ser. Por tanto, el lenguaje permite el surgimiento de algo nuevo y en esto se fundamenta la *Αλεθεια*.

La mejor manera de actualizar el lenguaje de las TIC es por medio de un lenguaje cotidiano, presto a las condiciones y necesidades de quienes lo hacen suyo. El mensaje se expresa por medio de la palabra, pues la verdad no está fuera del hombre, como si la cosa llegase de la nada para ser aprehendida por el sujeto inmanente, tal como lo manifestaba Descartes en las meditaciones metafísicas.

La estética del lenguaje de las TIC como medio para acercarnos al mensaje no puede continuar con aquello que nos narra el mito de la caverna de Platón, pues podemos caer en una falacia, es decir, pretender demostraciones que de suyo son imposibles de argumentar y solo quedan en la idea.

Las TIC son una categoría inmanente, esto es humanizar las cosas que el hombre posee. Es politizar al mundo en tanto cosa hecha, cosa creada y cosa compartida. Las TIC son *poiesis*, cosa que los filósofos fundacionalistas olvidaron. En este sentido, la *poiesis* no es *philo sophein* (búsqueda de la verdad especulativa), sino *philo physei* (búsqueda de la verdad *actuativa*). La *poiesis* es contingente por su capacidad de actuar, así lo entendió Arendt (2002) cuando afirma que:

El mero dar nombre a las cosas, la creación de palabras, es la manera humana de apropiarse y, por decirlo así, de 'desalinearse' el mundo al que, después de todo, cada uno de nosotros viene como un recién llegado y un extranjero (p. 122).

La tarea de la estética del lenguaje de las TIC ha de ser la de crear neologismos propios para entender e interpretar lo que nos rodea. Pero su papel ahí no queda, es decir, no es solo lenguaje, pues caeríamos en la universalidad de los contenidos que hasta ahora se han criticado.

Volviendo a Heidegger (1990) y considerando sus grandes aportes al quehacer del habla⁷:

El camino al habla, esto suena como si el habla se hallara muy lejos de nosotros, en cualquier parte a donde debiéramos primero encaminarnos. Pero ¿se necesita de un camino al habla? Según una antigua doctrina somos nosotros mismos aquellos seres capaces de hablar y por ello ya poseedores del habla. La capacidad de hablar no es sólo *una* de las facultades del hombre, de idéntico rango que las demás. La capacidad de hablar constituye el rasgo esencial del hombre. Este rasgo distintivo contiene el esquema de su esencia. El hombre no sería hombre si le fuera negado el hablar incesantemente, desde todas partes y hacia cada cosa, en múltiples avatares y la mayor parte del tiempo sin que sea expresado en términos de un «es» (**es ist**). En la medida en que el habla le concede esto, el ser del hombre reside en el habla (p. 2).

⁷ Para Heidegger el habla es un actuar humano, por lo que de aquí se despliega el hecho del argumentar. Argumentar es una acción que permite visibilizar al ser en tanto permite con el lenguaje hacer más real la ex-sistencia del ser. Podemos decir que las TIC son elementos del habla, puesto que re-presentan con la imagen un nuevo modo del lenguaje simbólico.

Para Heidegger (1990) argumentar no es un hecho que se da de la noche a la mañana, sino que es un proceso. Es fácil afirmar que todos los seres animales (incluyendo al hombre) pueden comunicarse, inclusive crear una especie de lenguaje simbólico que les permita hallar la verdad (demostrar la realidad), pero el argumentar es una facultad humana. Lo que hace al hombre un *zoon logoi* (animal racional) no es su capacidad de trascendencia, sino el acto de hablar. Si el ethos del ser está en el lenguaje, el ser del hombre está en el habla.

Si bien es cierto que para hablar es necesario pensar, también es cierto que para pensar hay que hablar, pues ese encuentro que se da al interior de cada ser no es un solipsismo pensante, es un encuentro de ser con el yo; es más un hablar de la yoidad. Esto involucra una pluralidad, pues la argumentación no es posible desde el ámbito de lo solitario, argumentar es la posibilidad de reencontrarse con el ser, de descubrir su ex-sistencia.

En cualquier caso, el habla está arraigada en la vecindad más próxima al ser humano. De todas partes nos viene el habla al encuentro. Por ello no debe extrañar que se encuentre también con ella el hombre cuando dirige su pensamiento hacia lo que es y que, de inmediato, se disponga a determinar -en una dimensión decisiva- lo que del habla se muestra. La reflexión intenta representarse lo que, en general, es el habla. Lo general, lo válido para toda cosa, se denomina la esencia. Representar en general lo universalmente válido es, según los criterios vigentes, el rasgo fundamental del pensamiento. Tratar pensativamente del habla significa, por tanto, proponer una representación de su esencia y delimitarla debidamente respecto a otras representaciones. Algo similar parece intentar esta conferencia. De todos modos, su título no reza: De la esencia del habla. Reza meramente: El habla. Decimos «meramente» y parecemos dar un título más presuntuoso a nuestro propósito en lugar de dilucidar modestamente algo sobre el habla. Mas hablar del habla es, presumiblemente, peor que escribir sobre el silencio. Nosotros no queremos asaltar el habla para obligarla al asidero de conceptos ya fijados. No queremos reducir el habla a un concepto para que éste nos suministre una opinión universalmente utilizable sobre el habla que tranquilice a todo representar (Heidegger, 1990, p. 11).

Lo práctico de la argumentación será considerado como un hecho exclusivo de los hombres, y como tal tiene sentido, pues según Heidegger, en el hombre está la morada del ser, la cual se expresa en su lenguaje. Ahora, el lenguaje es lo que caracteriza al hombre, pero debe contener una simbología para ser entendido, por lo que la teorización del

lenguaje es la expresión real del mundo, no a la manera platónica de μιμεσις (imitar), sino en la forma como el hombre quiere darle un nuevo sentido a las cosas, esto es re significar el lenguaje.

Para platón la estética, el modo como el hombre contemplaba el εἶδος (Eidos), era una forma de hacer aparecer el mundo a partir de la poesía y el arte; esto es, con el lenguaje y los símbolos. Sin embargo, no reconoció que había otro modo de actuar humano que se denominaba: retórica–persuasión, lo cual permitía de una forma más visible reconocer que el mundo era una posesión humana y que el habla era aquello que permitía la existencia del ser.

El lenguaje es por tanto una facultad pública, es decir, de todos, y se experimenta a través de la argumentación, para lo que es preciso contar con hombres pues es allí, en la pluralidad, donde el mundo se revela, y para lo cual tiene sentido el habla. Ahora bien, lo humano del lenguaje es el habla, pues está llena de sentido.

Nos dice Heidegger (1987):

Pero ¿dónde habla el habla como tal habla? Habla curiosamente allí donde no encontramos la palabra adecuada, cuando algo nos concierne, nos arrastra, nos oprime o nos anima. Dejamos entonces lo que tenemos en mente en lo inhabilado y vivimos, sin apenas reparar en ello, unos instantes en los que el habla misma nos ha rozado fugazmente y desde lejos con su esencia (p. 2).

Lo que sin lugar a dudas nos lleva a afirmar que la condición humana por excelencia es el habla, la cual nos lleva por pasajes inverosímiles. Nos permite narrar, profetizar, anunciar, denunciar, descubrir, cubrir, revelar; elementos estos necesarios para la interpretación de la realidad y que nos muestran el camino del habla, que no es otro sino el de actuar.

Por lo expuesto, es necesario en la estética del lenguaje de las TIC prestar atención a la hora de elaborar discursos, pues más que su contenido, es prestar atención a las motivaciones que tiene el auditorio. De este modo, el habla permanecerá siempre significativa y el lenguaje permitirá que el ser esté a distancia de quienes le quieren reconocer. En este sentido, le corresponde a la escuela descubrir los distintos modos del lenguaje que las TIC proveen, no para que sean herramientas útiles del quehacer del maestro, sino para que desde allí se pueda prolongar el ideal de humanos que se quiere obtener. Si bien

es cierto que las tecnologías de la comunicación vienen cargadas de un gran número de información, también es verídico que dicha *in-formación* proviene del hecho mismo de ser hombre. En otras palabras, las TIC están permitiendo el surgimiento de nuevos modos de producir cultura a partir de la re-interpretación del lenguaje y del habla.

El lenguaje como hecho estético produce elementos de juicio que permiten desear o gustar la realidad que se tiene alrededor. Por esta razón, la imagen que proyecta una escena en cine, en teatro, en televisión ha de hablar por sí misma, debe proyectar la ex-sistencia del Ser. Cuando se utiliza un medio de comunicación, lo que se hace es re-crear el mundo, tarea ardua de ejercer ya que la realidad mundana está plagada de glosas superficiales que solo reflejan un mimesis de lo real. Como se vive en la cultura del tecno-consumismo, todo actúa al estilo *copypage*, ante esta realidad es responsabilidad de la escuela buscar las incidencias cognitivas y actitudinales que favorezcan la interpretación de la naturaleza y permitan que el Ser se desvele.

Capítulo II

INCIDENCIAS ACTITUDINALES Y COGNITIVAS DE LAS TIC EN LA ESCUELA⁸

Las TIC están desplegadas en todos los niveles sociales proporcionando un alto índice de información a quienes las utilizan; la escuela, por su parte, ha venido manteniendo un estilo unidireccional de formación que en los tiempos actuales no compagina con las necesidades del entorno.

Esto genera la necesidad de crear nuevos modos de educar para que, a la hora de entrar en contacto con los intereses de los estudiantes, puedan responder satisfactoriamente. En este sentido, la escuela ha de transformar el estilo de educación por uno más pluralista, donde el aprendizaje se adquiera en el uso correcto de las TIC, las cuales más que perturbadoras de este mismo y de la enseñanza, y del aprendizaje se conviertan en espacios de construcción del conocimiento a partir del diálogo, la información, la comunicación, la investigación, la lectura y la socialización.

Una escuela abierta a los avances científicos y tecnológicos es una escuela abierta al cambio, a lo novedoso y a lo dinámico. La escuela del siglo XXI se debe reconocer como gestora de nuevas sociedades, a partir de la reestructuración de su currículo, de manera que las TIC puedan ser conocidas, manejadas y útiles en la educación creando en el estudiante principios éticos y científicos.

⁸ Este capítulo está basado en la tesis de pregrado *Los medios de comunicación en la educación*, elaborada en 1998 por el autor del presente libro.

2.1 El valor ético de las TIC

En nuestra actual sociedad, las TIC han ido lentamente penetrando en los procesos sociales y mentales de hombres y mujeres, de manera que influyen en los modos de comportamiento y generan una mayor cantidad de información –que en muchos casos no ha sido asimilada- y al mismo tiempo, cambios en la sociedad, la familia, entre otros. Le corresponde a la escuela enfrentar dicho fenómeno mediante un cambio en su actual estilo de enseñanza, por una visión más integral y no reduccionista de las TIC, puesto que estas constituyen por sí mismas “industrias culturales, procesos de generación y transmisión social de valores, pautas de comportamiento, ideas e imágenes del mundo y conocimiento” (Tovar et al, 1996, p. 52).

Bajo este punto de vista, las TIC han de ser parte del ambiente vital de la sociedad –incluyendo la escuela-, lo que permite afirmar que sería imposible construir nuevos estilos de vida sin hacerlas parte de ellos. Hoy más que nunca, las tecnologías de la información y la comunicación influyen en la manera de ser y hacer de las personas, incluso afectan su personalidad y los roles que están ejerciendo. En este caso, la escuela debe reconocer que los hábitos de vida humana han ido adquiriendo un *modus vivendi* similar al que los medios de información y comunicación le muestran, pues imitan –en este caso las nuevas generaciones humanas- a sus personajes, programas, juegos y videos, redes sociales y demás, lo cual explica de una forma cierta por qué se habla de una generación *Web 2.0*⁹.

Lo anterior suscita en la sociedad poca aceptación a las tradiciones enseñadas por los padres o por la misma cultura; mejor dicho, la generación *Web 2.0*, por ser el resultado de la evolución tecnológica de los medios de comunicación, se ha convertido en una cultura de masas¹⁰ que solo le preocupa lo rápido, lo fácil, lo descomplicado y lo instantáneo. En una palabra, no se preocupa por el sostenimiento de la cultura, sino que está altamente influenciada por la esteticidad del mundo.

⁹ Un sitio Web 2.0 permite a los usuarios interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido generado por usuarios en una comunidad virtual, a diferencia de sitios web donde los usuarios se limitan a la observación pasiva de los contenidos que se ha creado para ellos.

¹⁰ Este término será ampliamente desarrollado en el apartado denominado “Cultura”.

Al respecto, no se puede condenar ni enajenar a las TIC del cambio de la sociedad, puesto que ellas en definitiva hacen parte de la vida del hombre actual; tampoco verlas como el *armagedón* que vino a destruir la paz y la convivencia del mundo, ni mucho menos hacer caso omiso de su existencia. Las tecnologías de la información y la comunicación han sido creadas para nuestro servicio y no el hombre al servicio de ellas. Con esto se quiere afirmar que saber utilizarlas y conocer su esencia y beneficio, será de gran ayuda para descubrir el sentido de la realidad, pero para eso la escuela ha de empezar por “enseñar a verlas y a escucharlas, y a ser críticos frente a ellas” (Londoño, 1987, p. 46).

Las TIC han despertado las mentes de la gente común, que pide ser tenida en cuenta en la construcción de un nuevo orden social; es decir, quieren desempeñar roles, comprometerse totalmente con la causa social y política, ya no se conforman con ser parte de lo social, sino que están deseosos de hacer parte del cambio. Esto contrasta con la manera de pensar de la gente culta que es un tanto vertical y disciplinada, que creen sabérselas todas y que por tanto, no creen necesario que les aporten. Sin embargo, en la actualidad, las TIC marcan la pauta de los avances científicos, tecnológicos y educativos, además de modificar profundamente el modo de pensar, de expresión y de ser de las personas en todos los ámbitos: laboral, familiar y social, por lo que se hace necesario integrarlas a la escuela de manera convincente y segura para que desde allí sean trabajadas y transformadas en beneficio de la humanidad y, una vez asimiladas, puedan ser utilizadas para el bien de la sociedad.

En este sentido, toda esa información que propagan y transmiten las TIC será utilizada para la generación de conocimientos en los seres humanos, la formación de ciudadanos responsables y del devenir histórico de su propia vida y la de los demás.

Las TIC no son el conjunto de cosas, de objetos que se retoman para formar algo, sino el principio de comprensión de unos nuevos modelos de comportamiento; en este sentido, lo que reflejan estas son los distintos contextos de la realidad. La transformación que ha influido en la escuela “se plasma en la falta de producción y la abundancia de la reproducción, en la ausencia de creatividad y la abundancia de la divulgación” (Martin Barbero, 1991, p. 86). Bajo estas circunstancias, lo que debemos aprovechar son las informaciones que suscitan las TIC, ya que han de ser un estilo de vida de las nuevas generaciones.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo los mass media, han abierto la brecha entre lo tradicional y lo innovador, lo formal y lo informal, ocasionando a la escuela el problema de identificar lo que hace, lo que dice, lo que tiene y lo que existe. Cuando identifique estos parámetros, podrá adoptar una postura crítica y racional acerca de lo que le sirve para su quehacer formativo; además, darle una respuesta a lo que la sociedad le solicita. De lo contrario, se estarán formando hombres y mujeres con poca capacidad de juicio, temerosos de enfrentar su propia realidad. La escuela debe entender que “los medios audiovisuales constituyen hoy, un nuevo y poderoso ámbito de socialización” (Martin Barbero, 1992, p. 21), e inevitablemente ejercen un predominio en el pensamiento de la humanidad, pues se maneja una cantidad tan enorme de información que si no se tiene una postura crítica suficiente como para procesarla, se caerá en un automatismo comunicacional, en tanto ser un reproductor fenomenal de la información. De aquí surge pensar la escuela como ente cognitivo y actitudinal en donde las TIC y los mass media se establezcan como material pedagógico para la producción, la creación, la identidad social y personal de la sociedad moderna.

Si se piensa a la escuela como ente cognitivo, se debería mostrar al sujeto educando en el futuro a partir de la mayor cantidad de información posible, como por ejemplo noticieros, dramatizados, chats, diarios de prensa, correos electrónicos, pues:

Desde el punto de vista pedagógico se debe entender a los medios de comunicación [y a las TIC] no como meros portadores de información, sino como discurso social cargado de ideas y opiniones; es un espacio que lleva al individuo a HACER. (Vásquez, 1994, p. 61).

Por otra parte, hablar de una escuela que conozca el qué y el porqué de las TIC y los medios masivos de comunicación es acercarnos a lo que afirma García Novell (1996):

Una educación que tiene que fortalecer la autonomía de los alumnos, frente a los mensajes: enseñándoles a interpretar la información con criterio personal y espíritu reflexivo y conservar que aprendan a utilizar los de medios de comunicación [y las TIC] sin dejarse utilizar por ellos (p. 40).

Si se ve a la escuela como un ente actitudinal, entonces nunca debe dejar su misión de formar hombres y mujeres de bien que luchan por salir adelante y participen en la construcción de una sociedad mejor cada día, pero para lograrlo se presentan las TIC como las herramientas que propician ese ambiente adecuado y propicio. Por supuesto, “su uso

coherente y permanente de ellos permite crear en el conjunto de la población (estudiantil) un nuevo escenario cultural, promotor de educación; un estímulo generador de un interés por aprender más y por formarse e informarse mejor” (Kaplun, 1983, p. 85).

La escuela queda con el reto de decodificar la información emanada por las TIC y que un gran número de personas reciben para transformarla en modos de comportamiento; por cuanto “los medios han instaurado un panorama informativo cultural frecuentemente alejado de los intereses, necesidades y valores de las poblaciones a las que se dirige” (Valdés, 1987, p. 26). La escuela por tanto, debe ser la gran propiciadora de espacios de formación a partir de la debida concientización de las sociedades que le competen, la comunidad donde se encuentren y la humanización social, religiosa, moral y política de sus integrantes.

En una sociedad donde se ha ido apoderando, a velocidades impresionantes, una *cultura de la información*, es menester de la escuela articular el e-book, las telecomunicaciones, los blogs y demás, pues “los mass media, por su parte han logrado llegar a los lugares que aún no ha llegado la escuela, convirtiéndose en una fuente inagotable de información y en el modelo de valores y actitudes sociales” (Valdés, 1987, p. 26). En este sentido, aprender a leer los distintos códigos culturales es “transformar la información en conocimiento, distinguir lo que se habla de lo que se dice, lo que hay de sentido en la incesante proliferación de signos que moviliza la información” (Martin Barbero, 1992, p. 22).

2.2 La sociedad de la comunicación

Pese a que el problema abordado es la actitud que debe tener la escuela frente al avasallante flujo de información que traen las TIC, no se puede ser ajeno a un fenómeno que también es importante ahondar, puesto que su influencia en los estilos de comunicación, las relaciones de poder y hábitos de vida es profunda y afecta a la misma escuela. Dicho fenómeno es el posmodernismo, el cual como lo afirma Eduardo Bericat Alastuey (2003) es

la proliferación de nuevas denominaciones sociales, expresa del mismo modo, la intuición de una conciencia generalizada capaz de percibir este cambio de época en cualquier ámbito de la vida en el que se fije la vista y

se sostenga sin prejuicios y libremente la mirada: sociedad posindustrial; sociedad posmoderna; sociedad red; sociedad de consumo; sociedad del ocio; sociedad del riesgo; sociedad de la modernización reflexiva; sociedad tardo-moderna; sociedad de la información; sociedad de la comunicación; sociedad del conocimiento, y otras tantas nuevas definiciones que pudieran citarse (p. 10).

Frente a lo dicho anteriormente, se le presenta a la escuela la ardua tarea de tomar postura con respecto no a un tipo unidimensional de sociedad, sino a una pluralidad de sociedades, cada una de estas con características distintas. Eso es lo que precisamente la sociedad de la comunicación determina como un flujo incesante de información que propicia un caos en el orden político, histórico, cultural, entre otros.

La escuela no puede seguir de espaldas a los cambios que la posmodernidad produce; que de hecho son muchos, pero que se pueden categorizar básicamente en tres: el primero es de la estética al arte, el problema de la imagen; el segundo es de lo público a lo privado, el problema de la política; y el tercero es el de la sociedad transparente¹¹, el problema de la des-información.

Respecto al problema de la imagen, es de suponer que la posmodernidad arrastra con todo vestigio de la tradición, la cual consideraba que la obra de arte es una imitación de la realidad, tal como lo pensó Platón. Por esta razón, toda actividad estética es solo la contemplación de lo auténtico y verdadero, una escultura, una pintura, una obra de teatro son elementos que resaltan lo singular de la naturaleza; es decir, su perfección, su bondad, su belleza. Todo esto se plasma en la sutileza del trazo, en la forma geométrica del estribillo, en el equilibrio de la obra en general. Todo estaba entrelazado con la armonía de las cosas.

Sobre esta posición fundacionalista surgen ideales postmodernistas que afirman:

La creencia que las ideas existían en el cielo como formas perfectas preexistentes o atemporales, dominó parte de la filosofía occidental que se desplazaría desde Platón hasta Kant. Bernstein denominaría lo anterior como “El afán platónico”; es decir, el deseo para “escapar de la conversación [en el aquí y en el ahora] con algo atemporal que se encuentra en el trasfondo de todas las conversaciones posibles”. Entonces, la verdad no era dada inherentemente en el mundo y las ideas no existieron en forma perfecta,

¹¹ Concepto extraído del libro llamado *La sociedad transparente*, de Gianni Vattimo (1998).

sino que emergieron de la contingencia y de la experimentación en virtud de las necesidades y de las prácticas sociales de los seres humanos. (Cardona, 2008, p. 86).

Los nuevos fenómenos artísticos apuntan a revelar lo irrevelable. El objeto de la obra de arte, según la tradición, fue el de contemplar la realidad expresada en el ideal universal de las cosas, por eso mismo Platón consideró que toda figura artística era un mimesis del cosmos. Este planteamiento persistió a lo largo de la historia.

Con el decaer de la modernidad, en tanto fracaso de lo universal y objetivante de la realidad, surge la posmodernidad y con ella la idea de una visión subjetiva y humanizante de todo lo que es. De ahí que Heidegger (1953) considere que la mejor forma de expresarlo sea a través del *Da-sein*, dicha expresión sugiere que el mundo se aparece tal cual es al hombre, solo que el sujeto humano debe ir en búsqueda de su encuentro. Pero en los albores del siglo XXI, el arte se convirtió en técnica, la estética en imagen, la contemplación y el elogio se volvieron producción e imitación, el mundo real se trasladó al mundo virtual. De alguna forma, retomando lo planteado por Heidegger, allí en ese nuevo mundo se ha de encontrar al Ser; para lograrlo se ha de romper con todas las ataduras del pasado y para ello, como lo afirma Vattimo (2000), “el hombre actual se ha dado cuenta de que la historia de los acontecimientos –políticos, militares, grandes movimientos de ideas- es solo una historia entre otras” (p. 16). Lo que significa que se debe replantear la historia comenzando por destruir, liquidar el fundacionalismo estético, puesto que la realidad está ahí para ser interpretada por todos los sujetos, cada quien es libre de hablar o representar al mundo como bien le parezca. Por lo que sobre sale el espacio y se menosprecia el tiempo; z razón de esto, surge el concepto de *hiperespacio* que asocia espacio y forma, pero que no los determina; De esta manera *el hiperespacio puede ser recorrido, pero no cartografiado*.

Según Lyotard (2001), la tradición hizo uso de un lenguaje acomodado a sus necesidades, lo cual se constituyó en “metarrelatos” cuyo enfoque giró en torno a la libertad, la voluntad, el progreso, el judeocristianismo, y su importancia radicó en la legitimación de la realidad. Dicha legitimidad fue sospechosa porque a razón de su uso surgieron fenómenos como el totalitarismo, el capitalismo, la homofobia y en el caso de la escuela: las pedagogías de corte tradicionalista, positivista y metodologías unidireccionalistas. En el mundo posmoderno, la realidad se manifiesta de varias formas, siendo el lenguaje, la

manera más apropiada para interpretarla. Sin embargo, en los últimos decenios ha venido surgiendo un tipo de lenguaje que se atrevió a darle apariencia a lo que no aparece. Su método ha sido reflejarlo en un mundo surreal en donde “la inmanencia del sujeto en el objeto que el sujeto estudia y transforma” (p. 32) permite comprender que el objeto como tal posee lenguaje y del mismo modo, puede ser interpretado. En esta medida, el juicio que surge de la utilidad del lenguaje, en la observación de la obra de arte, se podría llamar ética de la obra de arte, en donde la posibilidad del Ser como medio, se da en la pluralidad de los seres que poseen el lenguaje, a esto nos referimos cuando apuntamos a conocer la utilidad ontológica de las TIC.

Respecto al problema político, la posmodernidad ha pretendido darle un nuevo giro al uso del término público. Si bien, la ocupación esencial de esta no es en sí “el asunto de los problemas humanos” -tal como lo afirma Hannah Arendt (1993, p. 207)- es pertinente pensar que la escuela es un problema de lo público y no de lo privado, pues allí, es en cierta forma donde surge de la democracia moderna. Richard Rorty (1991) establece que lo público y lo pluralista están de la mano, a saber “una sociedad liberal es aquella que se limita a llamar ‘verdad’ al resultado de los combates así, sea cual fuere ese resultado” (p. 71). Por tanto, la escuela es aquella sociedad donde la democracia permite a sus integrantes ser pluralistas, manifestar sus deseos y ambiciones.

Por su parte, Arendt (1993) considera que ese tipo de democracia, para obtener mejores dividendos, debe ser activa, lo cual implica un alto grado de pluralidad y discurso; lo que conlleva a comprender que el quehacer público está condicionado a estos dos elementos indispensables del *bios politikos*.

Lo público es condición para el sostenimiento del Estado -al menos así lo dejó escrito Rousseau (1998, p. 103) en el contrato- y por tal motivo, se hace contingente, pues esto no quiere decir a los ojos de ginebrino que sea un condicionante, sino un elemento para que lo democrático se dé. Esto es que como elemento permita la pluralidad y el discurso, el debate y la libre asociación, la elección y la libre votación.

Lo público –que en nuestro caso puede ser la escuela- es lo común para todos; lo afirma Arendt (1993), allí donde está el individuo está lo público. En otras palabras, lo público es el mundo. Es decir, ahí donde algo se deja ver y oyen otros al igual que nosotros¹². La mejor expresión de la publicidad está en el discurso (o léxico como lo expresa Rorty) manifestado este en la poesía, la danza, el teatro, el debate, la opinión.

La contingencia de lo público está en la medida en que lo privado se publicita, se enajena de la propiedad, pues de este modo todo es de todos. Entiéndase que no es caer en un comunismo a la luz de Marx, ni en un socialismo según Lenin y/o Stalin, ni mucho menos en un totalitarismo. El término “todo es de todos” apunta al sentido que debe tener la escuela.

Cuando la escuela cobra sentido, se da por sentado que no es propiedad de nadie, pues todos podemos hacer uso de ella; al menos eso reflejó Arendt cuando quiso asemejarla con el ideal griego homérico, pues allí encontramos que la vida pública era cosa del acontecer diario; la religión y sus ritos, el ágora y sus debates e incluso la política misma, era cuestión de todos.

La vida pública como contingencia es un constante actuar: *prattein*, (entendido como iniciar o comenzar algo) y *praxis* (capacidad de elaborar y construir cosas), de forma que cada vez que se actúa se está al mismo tiempo construyendo algo (discurso-narración) y comenzando algo (aparición), de la misma forma como lo asegura Rorty (1991):

A mi modo de ver, una organización política idealmente liberal, aquella cuyo héroe cultural fuese el “poeta vigoroso” de Bloom, el guerrero, el sacerdote, el sabio o el científico “lógico”, “objetivo” poseedor de la verdad. Una cultura así se desembarazaría del léxico de la ilustración que rinde culto a los presupuestos de las cuestiones que plantea Berlín. No la aterrorizarían ya espectros llamados “realismo” o “irracionalismo”. Una cultura así no supondría que una forma cultural de vida no es más fuerte que sus fundamentos filosóficos (...) concebiría la justificación de la sociedad liberal simplemente como una cuestión de comparación histórica con otros intentos de organización social (p. 72).

¹² Hay dos formas de entender lo público. Por una parte significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible y por otra, significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él.

Para Arendt (1995), el aparecer es la manifestación propia de los hombres, pues el mundo está habitado por hombres y no por el hombre. Por ello considera que la acción como acontecer público es la que propicia la construcción del mundo, por tanto, esto se vuelve una obra humana, pues el único medio por el cual el mundo se da a los hombres es por la narración bajo dos formas: la poesía y la historia.

Es en estas dos perspectivas donde se desenvuelve el “todo es de todos”, por un lado porque son los griegos quienes consideran que lo público es un “bien común”, de manera que el discurso, la palabra, también es propiedad de todos. El ser contingente de la vida pública es propiciar que la escuela construya su propio espacio a los ojos de todos, sin ningún tipo de “ismos” proporcionado por la tradición. Esto permite que la escuela se manifieste tal cual es y así faculte nuevas formas de verle y oírle, de discutir sobre ella.

La escuela es un aparecer porque es pública y sus momentos están en el relato y la pluralidad. Tales actividades surgen de la acción humana y no divina, son elementos permitidos y no prohibitivos para todos los hombres. Se está en un mundo sobre el cual la idea de lo *nuevo* fluye en todo ámbito, por lo que dejar de lado la homogeneidad social implica establecer mecanismos que propicien la novedad del *alter* (el otro). Como elemento público, la escuela conlleva una vida política, en la cual se debe sentir la necesidad por el respeto a las minorías, de las que “han salido a la palestra de la opinión pública culturas y sub-culturas de todas clases” (Vattimo, 1998, p. 79). Por esta razón, la responsabilidad de la escuela será siempre la de establecer un *novum ordinis sociabilis*.

Respecto al problema de la des-información, sin lugar a dudas, es el enfrentamiento al quehacer de la historia. Y en donde

Hegel, al construir una historia secuencial de la filosofía que se correspondiera con la historia de los hechos, de la política (...) rompió realmente con la tradición; fue el primer gran pensador en tomar en serio la historia, es decir, en ver que ésta entraña verdad. El reino de los asuntos humanos, en el que todo lo que es debe su existencia al hombre o a los hombres, nunca había sido considerado de este modo por un filósofo. Y el cambio se debió a un acontecimiento: la Revolución francesa (...) que consiste en que, por primera vez, el hombre osó cambiarlo todo, osó “apoyarse en su cabeza y su pensamiento edificando la realidad conforme al mismo” (Arendt, 2002, p. 280).

Por lo que:

El nuevo mundo en formación surge por la coincidencia histórica de tres procesos independientes: la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo, y el florecimiento de nuevos movimientos sociales (Bericat, 2003, p. 21).

Pensar la historia, es ponerle fin a los grandes relatos que por siglos se han mantenido, y que de algún modo han influido en la construcción de la sociedad. Lo que significa cambiarlo todo, darle un nuevo enfoque a las cosas, propiciar la emancipación de todo aquello que posea connotación histórica tradicional. La posmodernidad considera que el hecho histórico llegó a su culmen cuando la modernidad dejó de ofrecerles a los hombres seguridad, libertad, voluntad y capacidad de juicio. Todo estaba influenciado bajo la mirada racionalista y objetiva del conocimiento científico. El lenguaje, la política, la ética, inclusive la educación, fueron trastocadas por el pensamiento racional herencia del cartesianismo en el cual todo es susceptible de ser cuestionado.

Sin duda alguna es Nietzsche (2007) quien propicia el espacio para hablar de lo novedoso, con su aforismo acerca de la muerte de Dios crea la necesidad de establecer una nueva ética, una nueva política, una nueva educación y por lo tanto, una nueva historia. Para que esto se pudiese desarrollar, fue necesario desplegar un nuevo lenguaje puesto que el anterior ya no contenía las ideas de los *nuevos*. Es en esta línea donde Martin Heidegger (1990) plantea un modo de hablar y de utilizar el lenguaje adecuado, que permita desvelar al ser. Y sobre este tipo de nuevo lenguaje y nuevo modo del habla surgen dos pensadores que establecen la forma de ver la historia con un nuevo significado y de narrar la historia a través de los mass media, dichos autores son Hannah Arendt y Gianni Vattimo.

Para Hannah Arendt (1995), la historia perdió su rumbo al momento en que los antiguos griegos abandonaron la realidad y se dedicaron a contemplar el universo. Se pasó de una historia lineal a una historia cíclica. Sin embargo, piensa nuestra autora, volvió a tener significado en el momento en el que tanto Hegel como Marx consideraron que la historia no posee un fin, sino que es al mismo tiempo un origen. Y en ese lapso es donde el discurso cobra su verdadero sentido, pues su objeto es el de humanizar las acciones

del hombre. Por tal razón, propone que la historia es *conditio sine qua non* del quehacer humano, que pueda estar en el orden de la política y obviamente, en el verdadero sentido de la educación.

Para Arendt (1996), la educación no condiciona al sujeto si a este no se le enseña su principal tarea, que es la de ser un sujeto político; en otras palabras, sino entiende que es un *ser-para-el-otro*. En esta afirmación se descarga toda la función educativa de la escuela. Por eso, el encuentro con el otro es un hecho histórico, porque allí se está narrando el origen de algo nuevo, pero, esto solo es posible en la medida en que ambos (Yo/Tú) se consideren *alteritas*, pues la alteridad incluye pluralidad y derechos; no puede existir un Yo o un Tú, al otro hay que verlo como un Él.

Ahora bien, piensa Vattimo (1998) que la historia como narración ha de partir “con el hecho de que la sociedad en que vivimos sea una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los *mass media*.” (p. 73). Es verdad que su visión sobre el hecho histórico difiere de Hannah Arendt, por cuanto cree que la historia en la modernidad ha sido concebida como progreso a la mejor manera de Marx. Ese tipo de concepción debe ser replanteada y asistir más bien una re conceptualización de la historia como “nihilismo”. “En Nietzsche, como se sabe, Dios muere en la medida en que el saber ya no tiene necesidad de llegar a las causas últimas, en que el hombre no necesita ya creerse con un alma inmortal” (Vattimo, 2000, p. 27).

Lo anterior, da pie para que surjan los mass media como una nueva experiencia histórica, pues estos se convierten en los nuevos mega-relatos. Los encargados de informar de manera inmediata lo que está sucediendo en cualquier parte del mundo a todo el que tenga acceso a ellos. Esto permite el origen de nuevas historias, pues en el *nuevo mundo* no existe una historia, sino imágenes del pasado propuestas por varios puntos de vista. Desde esta óptica, podemos subrayar la importancia de las TIC por cuanto:

a) que en el nacimiento de una sociedad posmoderna los *mass media* desempeñan un papel determinante; b) que estos caracterizan tal sociedad no como una sociedad más “transparente”, más consciente de sí misma, más “iluminada”, sino como una sociedad más compleja, caótica incluso; y finalmente c) que precisamente en este “caos” relativo residen nuestras esperanzas de emancipación” (Vattimo, 1998, p. 78).

Si en algún momento hubo quienes pensaron que el desarrollo de las TIC serviría para la uniformidad de la sociedad, su homogeneidad, el efecto fue totalmente contrario, ya que se han convertido en la multiplicación y masificación de las visiones del mundo. Su real objeto es que todas las sociedades se comuniquen entre sí, para ello ha evolucionado el mercado y su pretensión es que la sociedad las adquiera. Para Vattimo (2000), el otro es el medio informativo que narra las experiencias de vida a través de la imagen. Aquí, lo nuevo aparece como un modelo a seguir de la realidad –entendida esta como una contaminación producto de la imagen, la interpretación y reconstrucción que compiten entre sí- por lo que de algún modo, si bien es una visión pluralista y libertaria de la realidad, también es cierto que la idea de realidad ha cambiado. Más parece un relato mítico-fabuloso, a la mejor manera de Platón.

De ahí que se pueda decir que las TIC, como los nuevos relatos, están alejándose de la realidad existencial y se están avocando en una realidad virtual que nada tiene que decir a esa condición política establecida por el hombre. Por eso mismo, dicha pérdida del principio de la realidad –sustentada por Vattimo- ha llevado a una mitificación del quehacer humano intentando alejarse de ese racionalismo heredado por la modernidad. Si la escuela quiere encajar en esa virtualidad de la realidad ha de replantear sus métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, de manera que le permitan cambiar lo racional por lo irracional, lo real por lo virtual, y lo cognitivo por lo histórico.

The background of the entire page is a vertical wood grain pattern in shades of brown and tan. A solid yellow horizontal band runs across the middle of the page, containing the text.

SEGUNDA PARTE
Cultura

Capítulo I.

LA CRISIS DE LA HUMANIDAD

Revela Vattimo (1996) que el mundo moderno está inmerso en una profunda crisis como consecuencia de la pérdida de valores absolutos. Pero dicha ausencia de valores no anula la *ex-sistencia* del ser, como pretendió Nietzsche (2007) establecerlo al afirmar *la muerte de Dios*¹³, por el contrario, la idea es darle un nuevo rumbo a su actividad. El ser del Ser no se halla en la absoluta racionalidad de las cosas, ni mucho menos en la intimidad misteriosa de las cosas. Vattimo (2000), haciendo alusión a Heidegger, establece que la *ex-sistencia* del ser está en el hombre mismo. De este modo, hablar de un humanismo tal como la tradición lo ha planteado, a lo largo de los años, sería una torpeza, por cuanto dicha corriente supone la existencia de unos valores que en la actualidad carecen de validez.

Si por humanismo entendemos la superación del pensamiento medieval, desde el idealismo agustiniano hasta el racionalismo tomista, pasando por el absolutismo y el dogmatismo; entonces nos enfrentamos a una tradición que se ha quedado estancada en el mero relato. Pero reconocer el valor de lo humano como una acción, implicaría decir que estamos en un acontecimiento histórico, ya que el ser humano como tal está tomando las riendas de su propia transformación. Así lo entendió Hegel (1996) cuando afirmó que:

El principio de la época moderna *del hombre* (cursivas añadidas) es, por una parte, que el momento de la idealidad, de la subjetividad, exista por sí como tal o como individualidad. Con ello nace lo que nosotros llamamos libertad subjetiva. Pero ésta es al mismo tiempo universal, porque el sujeto como tal, el hombre como tal hombre, es libre, y él posee la determinación infinita para llegar a ser sustancial (p. 179).

¹³ Nos dice Hannah Arendt (2002) en su texto *Vida del Espíritu*: "lo que ha 'muerto' no es únicamente la localización de tales 'verdades eternas', sino la misma distinción (entre lo sensible y lo suprasensible)" (p. 195).

Vattimo reconoce en Nietzsche, ser el precursor de una crisis en la humanidad. Su pensamiento incisivo entorno al quehacer humano, lo llevó a sospechar que el hombre no estaba ocupando el lugar que le correspondía, puesto que desde siempre se había preestablecido que fuesen la filosofía, Dios, la religión y la metafísica. Según Arendt, haciendo alusión a Nietzsche (1995), el hombre debía tomar posesión de aquello que le fue arrebatado el día en que “viró la cabeza hacia arriba” (p. 85): su mundo. De este modo, se podría considerar que al referirse a una crisis de la humanidad se están mostrando dos ventajas con respecto al rol de la escuela. Por un lado, el término “crisis” apunta a una transformación de los nuevos roles humanos y por el otro, humanidad en el contexto moderno es sinónimo de nihilismo cultural. Dichas posturas se intentarán demostrar a continuación.

1.1 Hacia una transformación humana

La característica principal de una crisis, es la capacidad que esta posee de posibilitar un cambio en las estructuras de aquello que generó tal desestabilidad. En este sentido, el humanismo debía ser transformado a razón de algunos acontecimientos que habían marcado ya un hito en la historia de la humanidad. Tales sucesos son el descubrimiento de América, la reforma y la invención del telescopio, tal como lo afirma Hannah Arendt (1993). Dichas actividades humanas generaron en el mundo una crisis de grandes proporciones, lo cual, predispuso a la humanidad de la época a aceptar como válida toda la tradición filosófica, política, e incluso educativa. El humanismo ya no es visto como una corriente del pensamiento, que de algún modo ha forjado un determinado tipo de cultura y/o educación, sino como aquello que le ha permitido al hombre devolverle el mundo.

Para la modernidad, este tipo de humanismo traspasó las fronteras y permitió que el hombre fuese el centro, no solo del mundo sino de sí mismo. De ahí que surgiese el subjetivismo cartesiano y el individualismo rousseauiano como parte de esa apropiación de lo humano. En cuanto al subjetivismo cartesiano podemos decir que:

Una de las persistentes tendencias de la filosofía moderna desde Descartes, y quizá su contribución más original a la filosofía (*educación*), ha sido la exclusiva preocupación por el yo, diferenciado del alma, la persona o el

hombre en general, intento de reducir todas las experiencias, tanto con el mundo como con otros seres humanos, a las propias del hombre consigo mismo (Arendt, 2002, p. 282).

La idea fue rescatar al hombre de la impenetrable metafísica que hasta entonces influía y devolverle su verdadera esencia, el yo. Dicha crisis marcó una nueva senda en el mundo y permitió que el hombre se encontrara consigo mismo a partir de su propia realidad. Por su parte, el profesor Arango refiriéndose al individualismo planteado por Rousseau dice que “un desarrollo conceptual y social en el que se hacía necesario separar o liberar las iniciativas individuales de las restricciones tradicionales” (Arango, 2008, p. 118); ahora bien, tanto el individualismo como el humanismo se diferencian:

El primero hace cuentas alegres con la idea de un hombre asocial, mientras el segundo parte de la base de reconocer valores comunes que permiten reunir y encontrar el acuerdo entorno a normas que limitan el capricho y el deseo individuales: el hombre es en sí mismo portador de un valor absoluto, que es la dignidad de su condición de ser racional que puede reconocer valores universales más allá de las convenciones sociales (Arango, 2008, p. 118).

De esta manera, el humanismo propicia las condiciones para que la tradición filosófica abandone las sendas de la modernidad y sea el hombre mismo el que actúe sobre su propia historia. Para el hombre moderno pensar en su historia como acontecimiento es un nuevo modo de verse a sí mismo (*vita activa*), ya que como afirma Hannah Arendt (1998): “con la expresión *vita activa* me propongo designar tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. Son fundamentales porque cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra” (p. 21).

La historia no es un cúmulo de sucesos acaecidos en un determinado tiempo-espacio, por el contrario, es el proceso por el cual el hombre se encuentra no solo consigo mismo, sino que además establece una relación con “su-otro-yo”. Es más, se identifica con el otro en tanto que dicho encuentro posibilita el surgimiento de algo *nuevo*. De ahí que, el humanismo se conciba como algo nuevo, tal como lo planteo Heidegger (2000a) en su *Carta al humanismo*, pues “solo en semejante perspectiva el hombre puede encontrar una definición sobre cuya base se puede ‘construir’, educar y darse una *Bildung* que definen al humanismo como momento de la cultura” (Vattimo, 2000, p. 34).

El hecho de considerarse a Nietzsche como un anti humanista y a Heidegger como un neo metafísico, no los exime de su responsabilidad noética, en cuanto fueron los que dieron el primer paso para re conceptualizar el término *humanismo*. Quizás no fueron ellos propiamente dicho quienes escribieron sobre tal axioma (a excepción de Heidegger), pero sí permitieron a otros pensar en una nueva idea de lo humano. De ahí que surja una *nueva* crisis humanista que está enmarcada entre el gusto y la técnica. Dicha transformación del quehacer humano (que así podríamos seguir llamando al neo humanismo) supone *el juicio* sobre las actividades de los hombres. Esto es, lo bueno, lo malo, lo correcto, lo incorrecto y sobre ello, lo que causa placer. Es decir, si tal actividad humana es propia de sí, entonces es agradable para todos. Si determinado tipo de educación es correcta, por tanto se acepta su continuidad. Para que una acción sea agradable a los hombres debe ante todo ser aceptada por todos (lo universal). Por esta razón, nos inclinamos a afirmar que el neo humanismo busca lo agradable de las acciones humanas.

La apuesta humanista, entre otras, es la de *sensibilizar* al hombre con su entorno, permitiéndole de algún modo que en vez de aflorar su *ratio communis* lo que surja sea el *sensus communis*, que bien puede aplicarse a lo estético del mundo. Heidegger (1996), en su texto *La obra de arte*, plantea que:

Todas las obras poseen ese carácter de cosa. ¿Qué serían sin él? Sin embargo, tal vez nos resulte chocante esta manera tan burda y superficial de ver la obra. En efecto, se trata seguramente de la perspectiva propia de la señora de la limpieza del museo o del transportista. No cabe duda de que tenemos que tomar las obras tal como lo hacen las personas que las viven y disfrutan. Pero la tan invocada vivencia estética tampoco puede pasar por alto ese carácter de cosa inherente a la obra de arte (p. 2).

El problema que manifiesta nuestro filósofo (Heidegger, 1996) es el de confundir obra con cosa, si bien la cosa hace parte de la obra no por esto se puede contemplar como un hecho estético o artístico. Además, presiente este pensador alemán que el mundo moderno será sensible. Lo estético, impulsará el desarrollo mundial; cosa que resultó cierta, ya que el arte como elemento sublime del ser quedó relegado a mera productividad. De este modo, el hombre en su proceso de humanización se convierte en un *homo faber*, un fabricante de cosas que se hacen necesarias para su propio consumo. El problema radica que este humanismo postmodernista –si se puede llamar así– no posee las mismas connotaciones teóricas que si puede tener el arte como tal. Es obvio, ade-

más, que para la sociedad moderna lo sublime no es propiamente lo esperado para su desarrollo, tal como fue para las sociedades antiguas. Kant, de algún modo, pretendió desarrollar una teoría del juicio a partir de *la comparación de juicios con otros juicios no tanto reales, como más bien meramente posibles, y poniéndolos en lugar de cualquier otro*, tal como señaló Hannah Arendt (2002).

Esta capacidad de comparar juicios solo la da la imaginación, en otras palabras, el estar abierto a nuevas perspectivas; cosa que en la realidad actual es escasa; claro está, que la razón por la cual dicha pérdida de sensibilidad se ha dado es por la *estetización* del mundo. Dicho término es utilizado por Vattimo (2000) para señalar que el arte está en decaída, por cuanto que el hombre moderno experimenta su existencia a partir de la *significación tecnológica*. Lo estético en este punto se resuelve desde la idea de una cultura de masas, “en la que se puede hablar de estetización general de la vida en la medida en que los medios de difusión que distribuyen información, cultura, entretenimiento (...) han adquirido en la vida de cada cual un peso infinitamente mayor que en cualquier otra época” (Vattimo, 2000, p. 52).

La crisis por la que pasa el humanismo actual es bastante notable y no deja de afectar a la escuela. De hecho, la educación también ha venido transformándose al mismo ritmo en el que cambia la humanidad.

Por supuesto, el cambio de ciencia a tecnología, de modernidad a postmodernidad, de metarrelato a dispersión de discursos, de héroes de relato a sujetos anónimos, de ilustración a información, implica transformar el paradigma de interpretación de cultura. Se trata del paso del paradigma de la fijeza, el substancialismo, la verdad como **adecuatio rei ad intellectum**; hacia la probabilidad, las relaciones, la verdad como horizonte o como idea regulatriz (Vargas Guillen, 1999, p. 133).

La cultura de masas es la ruta por la cual la escuela debe de pasar. Todos estos cambios que ha expresado el profesor Vargas Guillen (1999) compaginan perfectamente con lo que hoy la escuela viene demostrando. Sin embargo, frente a lo anterior cabe preguntar si ¿La actitud que la escuela debe tomar frente a estos cambios debe ser en pos de los actos sensibles del hombre (la estética) o sobre la estetización de la sociedad (cultura de masas)? hablar de estética en esta época, necesariamente, posibilita la reproducción masiva de las cosas y por tanto, una tecnologización de la vida. Lo que permite, sin lugar

a dudas, afirmar que se están padeciendo los rigores de una sociedad de masas, en la cual el consumismo es el motor principal de la vida humana. Del mismo modo, la educación se convierte en un producto y la escuela, en el espacio que lo produce.

Frente a lo anterior, Bauman (2005) expresa su crítica frente al tipo de educación que hoy se imparte y precisamente la denomina *educación líquida*, con ello quiere decir que la escuela moderna solo ofrece un producto y no un proceso. Que la sociedad contemporánea ve a la educación como una fábrica de cosas dispuestas a producir y en razón de eso, a ser consumidas. De ahí que la escuela sea el espacio en el cual un conjunto de personas se dispongan a averiguar cuáles son sus necesidades para luego ser satisfechas. Por tanto, el rol de la escuela rompe con el mundo de la vida cotidiana y pasa a ser amorfo.

Quizá estas transformaciones, resultado de tantas crisis, en la vida humana hayan surgido porque el hombre comprendió que es mortal, que el paso por la vida es fugaz, que no es un hombre histórico, sino lleno de historias, cada una de ellas con significados distintos pero que permiten, a partir de su finalidad, el origen de algo nuevo. Es un reto para la escuela buscar el camino más adecuado para formar hombres y mujeres históricos, plurales y diversos. Llenos de sensaciones, nunca antes sentidas. Sensibles por naturaleza, con grandes vacíos provocados por la mimesis de la naturaleza (la imagen). Es cierto además que, por su sensibilidad, es al mismo tiempo vulnerable y que esto lo han sabido entender muy bien los medios de comunicación, pues, dicha debilidad la reconforta en el consumismo desmedido, en la recreación de la propia apariencia, en el juicio del otro para sí mismo.

Como dice el profesor Vargas Guillen (1999): “Él es ente que se percata de su experiencia de ser, de su ser, de su hacer, pero el ente mismo porta y comporta la nada, la capacidad de ‘neantizarse’, de ser aniquilado” (p.133). La escuela se entiende como la apariencia, pero dicho aparecer no proviene exclusivamente del gusto por la belleza o lo agradable –como nos lo han hecho saber los medios masivos-, más bien es “el mundo (...) en el que las cosas tienen en común ser vistas, oídas, tocadas, catadas y olidas, ser percibidas por criaturas sensitivas dotadas de órganos sensoriales adecuados” (Arendt, 2002, p. 42).

La escuela ha de ser frente a la *amorficidad* en la que permanece, no puede caer en la sinrazón de la existencia humana. Antes bien, su tarea es la de provocarle al hombre el deseo por aparecer, a eso debe llegar el gusto. La idea es entonces pensar que el mundo sería un desierto sin el hombre, y un mundo sin hombres sería un mundo que no aparece, no significa nada para nadie.

1.2 El hombre y su espacio en el mundo

En su texto *Las preguntas de la vida*, Fernando Savater (1999) expone un párrafo de la tragedia de Sófocles aduciendo sobre el ser humano que:

Muchas cosas existen y, con todo, nada más asombroso que el hombre. Él se dirige al otro lado del espumoso mar con la ayuda del tempestuoso viento sur, bajo las rugientes olas avanzando, y a la más poderosa de las diosas, a la imperecedera e infatigable tierra, trabajo sin descanso, haciendo girar los arados año tras año, al ararla con mulos. El hombre que es hábil de caza, envolviéndolos con los lazos de sus redes, a la especie de los aturridos pájaros, y a los rebaños de agrestes fieras, y a la familia de los seres marinos. Por sus mañas se apodera del animal del campo que va a través de los montes, y unce al yugo que rodea la cerviz al caballo de espesas crines, así como al incansable toro montaraz. Se enseñó a sí mismo el lenguaje y el alado pensamiento, así como las civilizadas maneras de comportarse, y también, fecundo en recursos aprendió a esquivar bajo el cielo los dardos de los desaplacibles hielos y los de las lluvias inclementes. Nada de lo porvenir le encuentra falta de recursos. Solo de la muerte no tendrá escapatoria. De enfermedades que no tenían remedio ya ha discurrido posibles evasiones. Poseyendo una habilidad superior a lo que se puede uno imaginar, la destreza para ingeniar recursos la encamina unas veces al mal y otras al bien. (p. 94).

En esta descripción que hace Sófocles se alcanzan a percibir todas las dotes que el ser humano posee: su *ethos*, su *technos*, su *telos* e inclusive, su *cultus*; lo que lleva al hombre a ser la creatura por excelencia. Pero más que eso, lo que permite que el hombre sea lo que es, es su capacidad de asombro, el no quedar satisfecho con lo que posee. Por eso mismo, Hannah Arendt (1993) considera como condición humana: la acción, el trabajo y la labor, tributos a la capacidad de transformación y apoderamiento del mundo.

En razón a lo anterior, el hombre a partir del siglo XV y XVI ha venido ganándose un espacio en el mundo, relegando, por ejemplo, a Dios de su curul. Suponemos que la idea de desplazar a Dios no es la de tomar su puesto y tomar determinaciones divinas sobre el universo, más bien es la de reclamar su lugar en el mundo, que hace muchos años le fue usurpado por la filosofía. La intención del hombre moderno es ser de nuevo reconocido, que se le devuelva su dignidad. Volviendo al texto de Sófocles, este nos muestra todo lo que es capaz de hacer el hombre en el mundo, pero no da señas de lo humano del hombre. Es decir, todo lo que hace ¿Con qué intención lo hace?

El mismo Fernando Savater (1999), trata de darnos una razón cuando afirma que “lo asombroso del hombre es que se mantiene *abierto e indeterminado* en un universo donde todo tiene su puesto y debe responder sin excentricidades a lo que marca su naturaleza” (p. 97). Según dicha aseveración, el hombre es una criatura distinta a las demás, por cuanto que todas las demás criaturas inferiores y/o superiores a él poseen un determinado quehacer en el mundo.

De ahí que, volviendo a Hannah Arendt (1993), la dignidad humana está supeditada a lo que haga el mismo hombre; siempre y cuando, él no se limite a la labor y a la fabricación, vaya más allá y pueda alcanzar una conciencia política entorno a su actuar. Esta afirmación, merece ser profundizada para poder comprender el accionar humano en el mundo.

La acción humana como capacidad transformadora ha permitido que se visualice una nueva concepción de “humanismo”, a esto nos referimos cuando decimos “crisis del humanismo”. Si bien vivimos en una época donde la acción humana está disipada por otras formas de ver la vida, no podemos quedarnos en ese fragmentarismo; Manuel García Morente (1996) nos ayuda a reinterpretar el concepto: “humanismo es antropologizar la acción humana en tanto conocimiento de la literatura y cultura grecorromana” (p. 375).

Hablar de una crisis humanista es, como lo dice Vattimo (2000), una resignificación del quehacer humano; para lograrla, se debe romper con toda la tradición, de ahí que, el concepto de *humanismo* debe dejar de ser concebido como fruto de las antiguas concepciones medievales, y pasar a ser una *αλεθεια ειναι*¹⁴. Con lo anterior, pretendemos demostrar que el hombre moderno no es mera conceptualización universal del *humanitas*. Su lugar en el mundo está planteado desde la visión arendtiana del “*bios politikos*”,

¹⁴ Esta es una afirmación de Heidegger (1992, p. 12), que pretende demostrar que en el medioevo el lenguaje es utilizado más como una forma metafísica y no ontología del ser.

que a lo largo de la historia se ha venido fragmentando, pero que en los últimos años ha venido tomando fuerza, puesto que la figura del hombre es un hecho que hace referencia a un ser en concreto capaz de transformar su entorno y posibilitar lo nuevo a partir del acto de ocupar un espacio en el mundo.

Sabemos que el término como tal es producto del Renacimiento, como respuesta a la metafísica tomista, la cual concibe que el hombre es una criatura de Dios, apuntando a los primeros indicios de un “creacionismo”, es decir, de un sometimiento por parte del hombre a la voluntad de Dios¹⁵. El concepto humanismo proviene propiamente de los Romanos *humanitas*¹⁶, sin embargo, este concepto fue interpretado como *dignitatis, creatum, voluntas, humilitas*, que si bien, buscando su original intención, fragmentariza la *humanitas*.

Ahora bien, y basándonos en el ideal de *bios politikos* grecorromano, lo que hace humanizar al ser, no es la humanidad como tal, sino la esencialidad¹⁷. Esto quiere decir que cuando se habla de *humanitas* no hacemos referencia a la humanidad del hombre, sino a la condición humana¹⁸. Al menos esto intentó establecer Parménides y posteriormente Aristóteles cuando afirman que *ex-sistencia* es la apertura del ser al hombre.

Apertura, que en términos de Heidegger (2000a) es el lenguaje, pero una acción de estas no coincide con la expresión semántica y/o simbólica, sino como la condición *sine qua non* de buscar al ser a partir del Yo. El lenguaje es la posibilidad de encontrar al ser no en el exterior, sino en la misma esencialidad del hombre; por tanto, lo humano de la humanidad no está en la humanidad misma, sino en la apertura del ser.

Ahora bien, no solo en los sabios griegos encontramos estos indicios, sino también en las tragedias de Sófocles, las biografías de Homero en tanto “acción” (praxis). La *humanitas* es la acción del ser entendida como *tekné* y *ethos*; el *homo humanis technus* apunta a la labor y al trabajo en términos de Arendt (1960)¹⁹; el *homo moris* más que una

¹⁵ Véase textos bíblicos: Gn 1,26-28; 2, 7-25; 1 Co 11, 7; Ap 2,7; 22, 2-14

¹⁶ Para Heidegger (1992) es claro que *humanitas* es un término que proviene de los romanos y tenía el significado de *paideia*, el *homo humanus* es quien posee la *virtus romanae*.

¹⁷ El término esencialidad lo llamó Heidegger (1992, p. 5) “*ex-sistencia*” y la entiende como la apertura del ser.

¹⁸ Entiéndase como lo afirma Arendt (1993, p. 5): la condición humana propone analizar las distintas actividades que componen la vida activa, a fin de poder delimitar el espacio de la política.

¹⁹ Para Arendt (1993, p. 117), la labor es una actividad al dictado de la naturaleza, en la que esta se acepta como algo dado. En este sentido, la labor, no distingue a la especie humana de otras especies animales, sino que compartimos con ella esta actividad; y trabajo como actividad distintivamente humana, ya que es la respuesta humana a la destrucción y a la permanente fluidez de la naturaleza.

acción aparente es una acción ontológica, puesto que *ethos* entendido como habitación, es precisamente el punto de partida del entendimiento de la apertura del ser. El ser habita en la *humanitas* del hombre.

Para los medievales y en especial para Tomas de Aquino, el concepto *humanitas* se reconfiguró más como un *bios theoretikos* a la luz platónica del demiurgo y por tanto, se volvió más un ideal, una *divinitas*. Por tanto, tal como lo afirma Heidegger (2000a), es un concepto más metafísico que ontológico. Si bien entonces el término humanismo es una forma de rescatar la cultura grecorromana, según lo concibieron los renacentistas, con el aparecer de la modernidad y con ella la teoría cogito cartesiano, el término humanismo se vino fragmentarizando a tal punto que dio como origen otras formas de reflexión en torno a la humanidad del hombre, dichas teorías son el vitalismo, el romanticismo e incluso, el fortalecimiento de teorías pragmáticas. Sin embargo, es con Hannah Arendt (1993) que el término humanismo retoma su significado original, pues bajo la mirada de lo acaecido en la segunda guerra mundial y su relación con Heidegger, Arendt estableció que el humanismo es una “vida”; es decir, un *bios* que le da sentido a lo que hace el hombre; para Arendt este *bios es político*²⁰.

Ahora bien, si Hannah Arendt entiende el humanismo como *bios politikos*, entonces podemos afirmar que la condición que hace al hombre humano, no es solo su esencialidad, sino también su existencia. Esto nos lleva a reflexionar acerca al humanismo como acción.

Para Arendt (1996) el humanismo está en crisis, no tanto por lo que se ha considerado a lo largo de la historia, sino en tanto el concepto y la forma de contextualizarlo. Arendt, al igual que Heidegger (1960), piensa que el humanismo²¹ es una condición humana, que bajo la mirada política está enraizada en tres acontecimientos: la labor, el trabajo y la acción. Por obvias razones, no nos detendremos en los conceptos de trabajo y labor porque tal como lo afirma García Morente (1996), dichos conceptos hacen parte de la *tekné*.

Para Arendt, la acción es movimiento, apariencia, transformación del hombre en su contexto -cuando se dice *contexto* se hace referencia a “el otro”, a lo público-. Por ello es difícil separar en el pensamiento arendtiano el humanismo de la ética y política, siendo esta última la base del actuar humano. Ahora, cuando retomamos lo político hacemos

²⁰ Para Arendt (1993) es el espacio de lo público. Donde el hombre encuentra su esencia no solo en ser, sino también en el aparecer.

²¹ La suma total de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana. Ni las que discutimos aquí, ni las que omitimos (...) constituyen las características esenciales de la existencia humana, en el sentido de que sin ellas dejaría de ser humana dicha existencia (Arendt, 1993, p. 22).

una proyección, que en términos de Arendt, apunta a reconocer la humanidad de lo humano en tanto carácter dialógico. Lo propio del ser humano es el lenguaje y el discurso y ello, a su vez, propicia el encuentro con el otro; de esta afirmación parte la idea de Arendt de reconocer la otredad como condición de identidad, es decir como aceptación de la diferencia.

El humanismo es *ex-sistencia*, puesto que la verdadera esencialidad del ser no está en la *bios xenikos*²² (cosa extraña), sino en la relación con el otro. El sentido mismo del término humanismo no está en su conceptualización, sino en la relación que debe existir entre humanos. Así mismo, piensa la autora, que no debe apuntar a esclarecer el quehacer humano solamente, sino también a buscar lo público, lo colectivo, lo plural de los individuos, que se puede hacer visible en la narración y en aquello que acerca más al hombre en su humanidad: la tragedia y la biografía.

Por un lado, todo se veía y medía respecto del entorno de las cosas que son para siempre, mientras que por otro, los griegos – al menos los pre platónicos- entendían que la grandeza humana residía en las proezas y en las palabras (...) esta paradoja, que la grandeza se entendiera en términos de permanencia en tanto que la grandeza humana se veía precisamente en las actividades más fútiles y menos duraderas de los hombres, obsesionó a poetas e historiadores griegos, tal y como lo había perturbado la paz de los filósofos (Arendt, 1996, p. 46).

Lo anterior, Arendt lo confirma en la siguiente afirmación:

La vida en común de los hombres en la forma de la polis parecía asegurar que la más fútil de las actividades humanas, la acción y el discurso, y el menos tangible y el más efímero de los productos hechos por el hombre, los actos e historias que son su resultado, se convertirían en imperecederos (1996, p. 220).

Desde la perspectiva de Arendt (2002), el término humanismo es una referencia al contexto del ser, pero el ser humano es un constructo no meramente ontológico²³, sino que además es un término elaborado artificialmente; ya que no es propio de la naturaleza humana en sí, sino que es una condición en tanto labor, trabajo y acción²⁴. Por tal motivo, para Arendt, el humanismo y la política son conceptos equiparables.

²² Término utilizado por Aristóteles para diferenciar la vida política de la vida contemplativa.

²³ Término que pretende defender Heidegger en *Cartas al humanismo*.

²⁴ La suma de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana, no constituye nada semejante a la naturaleza humana (Arendt, 1993, p. 22).

Lo anterior se afirma porque la humanización del humano, no es una cosa que nazca por natura en los individuos, sino que al contacto con la sociedad (la polis), el hombre reconoce su humanidad. Su libertad e igualdad está sujeta al encuentro con el otro, su vida tiene sentido si y sólo si está cobijada bajo la figura de la norma como posibilidad de humanización de lo colectivo.

Por tanto, la humanidad es auténticamente humana, en el sentido de pluralidad, puesto que lo plural es una cualidad de la condición terrena, de esta forma, las condiciones de la misma existencia humana son la propia vida, la natalidad, la mortalidad, la mundanidad, la pluralidad y la tierra. Todas ellas son elementos fundamentales que son dadas a la especie humana como propias de nuestra existencia, que condicionan y que permanecen relativamente constantes

Humanismo, desde la acción, es entonces aquel condicionante que hace que la persona como ser humano se identifique con la pregunta “¿Qué soy?”, en donde permite reconocer la existencia y la posición, del ser humano, en el mundo. Además, le permite que se identifique como ser plural, que nace y muere, que se reúne y vive con otros y que comparte un mundo y hábitat común.

Un humanismo, visto de este modo, desde la perspectiva de Arendt se refiere al humanismo de los seres, el cual pretende decir que la vida es la condición humana que corresponde:

A la actividad de la labor, que se ocupa de satisfacer las necesidades biológicas del cuerpo humano. Por medio del trabajo producimos objetos y creamos un mundo artificial y perdurable (...), en este sentido la mundanidad sería la condición del trabajo. Y la acción es condición humana de la pluralidad, esto es, el hecho de que los hombres, no el hombre vivan en la tierra (Arendt, 1960, p. 18).

A juicio de esta autora, si el humanismo apunta a un Dasein, como ser-para-la-muerte en tanto culpa, frustración y dominio, es decir, como fragilidad humana y supeditada a una condición óptica, debe verse como un ser-para-el-mundo que no existe por existir, sino que además es un ser-para-el-mundo-con-otros. En donde el significado de la existencia estará enmarcado en su concepción de natalidad (comienzo) en tanto su relación con la pluralidad, y ello nos lleva a decir que la existencia humana es pluralista, puesto que la condición básica es la acción entendida como interacción.

Por tanto, la acción es más un medio (*praxeos*) que un fin, vista como un fin (*telos*) se acercaría más al pensamiento heideggeriano e incluso platónico, pues como constructo artificial le corresponde al hombre nacer, transformar y posibilitar su propia existencia.

Sobre lo anterior podemos decir que:

Vivir en una sociedad plural impone asumir que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones, y que el derecho a la propia opinión consiste en que esta sea escuchada y discutida, no en que se la vea pasar sin tocarla como si de una vaca sagrada se tratase (Savater, 1999, p. 137).

Hablar de una escuela en términos humanistas, es considerarla como el espacio propicio en el cual los hombres pueden descubrir su dimensión narrativa, en cuanto todo lo que hacen se convierte en historias, ya que allí confluye lo antiguo con lo moderno, la academia con lo especulativo, lo subjetivo con la pluralidad. “Por eso es importante que no se pierda ni minimice la consideración histórica en nuestros aprendizajes básicos, aunque comprender la historia sea mucho más difícil que memorizarla” (Savater, 1999, p. 140).

Al final de cuentas, los espacios (políticos, éticos, estéticos) que el hombre se ha ganado a lo largo de estos últimos decenios solo podrán seguir siendo parte de sí, en la medida en que sean depositados bajo la custodia de la escuela. A propósito, dice Savater (1999, pp. 142-143), aduciendo al poeta Luis Alberto de Cuenca:

*Vive la vida. Vívela en la calle
Y en el silencio de tu biblioteca.
Vívela con los demás, que son las únicas
Pistas que tienes para conocerte.
Vive la vida en esos barrios pobres
Hechos para la droga o el desahucio
Y en los grises palacios de los ricos.
Vive la vida con sus alegrías
Incomprensibles, con sus decepciones
(Casi siempre excesivas), con su vértigo
Vívela en madrugadas infelices
O en mañanas gloriosas, a caballo
Por ciudades en ruinas o por selvas
Contaminadas o por paraísos, sin mirar hacia atrás.
Vive la vida.*

Capítulo II.

CRISIS DE LA CULTURA

Considerar que el mundo actual experimenta una posible crisis cultural, es pensar también, en una transformación de los valores metafísicos y políticos que esto conlleva. Algunos autores que se atreven a utilizar este término, le dan una connotación de “cambio de hábitos”, otros de “nihilismo” humanista, otro tanto de “cambio de era” denominándolo: “posmodernidad”, “fin de la historia”, “sociedades líquidas”; con ello intentan demostrar que el mundo moderno se enfrenta a un nuevo paradigma del pensamiento, en el cual “la apariencia” y “el ser” se tornan lo mismo, por lo que el término cultura comienza a tomar otra perspectiva. Por otro lado, estamos sujetos a una tradición que viene en contravía a los avances tecnológicos que el mundo ha desarrollado, lo que origina la necesidad del hombre moderno de volver a educarse frente a la naturaleza y consigo mismo.

No se sabe si lo cultural en el hombre es un hecho resultante de la información obtenida a lo largo de toda la humanidad a partir de la experiencia y del contacto con el mundo, o es como dice Cassirer (1994) producto de la naturaleza simbólica que posee el ser humano. Cultura, cultural, culturizar y culto son conceptos que apuntan a la formación de lo humano en todas las sociedades, pero esto no es suficiente para pretender dar explicación a la crisis de la cultura; nos parece pertinente pensar que los cambios actuales son producto del final de la historia moderna. Ya que la sociedad no tiene un rumbo fijo. Hablar de cultura en épocas actuales es un modo de reconocer la crisis de la metafísica y el florecimiento del actuar humano.

De esta manera, en este apartado se tomará en cuenta que la cultura como información es un hecho que la escuela debe adoptar, pero que su campo de acción (el de la cultura) no se limita allí, sino que le permite al hombre reconocerse como un “homo simbolicus” en tanto “no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un *universo simbólico*” (Cassirer, 1994, p. 47).

Por otro lado, nos permitirá entender que el término cultura es un modismo que expresa la universalidad de nada, ya que desde la pluralidad no existe tal cosa. No se puede formar culturalmente en nada (en términos metafísicos), puesto que su esencialidad está dispuesta en el hecho político, su origen proviene de la experiencia misma del hombre con su entorno.

2.1 La cultura como formación de lo simbólico

Frente a este hecho tangible de la realidad, encontramos dos acciones que pueden ofrecer mucho en su desarrollo: la sociedad y la escuela. Acciones, porque más que conceptos universalistas que propenden por un todo, son entidades que han surgido a partir de la experiencia humana. Para la tradición greco-romana, el vivir en sociedad era cuestión de *habitar* la polis; dicho modo de habitar era ser reconocido como ciudadano libre y capaz de participar de las cosas del pueblo. Obviamente, esto incluía el aprendizaje de las costumbres, la religión, el arte y la lengua.

Y en forma de paideia, de “cultura”, consideraron los griegos la totalidad de su obra creadora en relación con otros pueblos de la Antigüedad de los cuales fueron herederos. Augusto concibió la misión del Imperio romano en función de la idea de la cultura griega. Sin la idea griega de la cultura no hubiera existido la “Antigüedad” como unidad histórica ni “el mundo de la cultura” occidental (Jaeger, 2001, p. 11).

Para los greco-romanos, tanto cultura como formación designaban el mismo oficio. Esto es que a los ciudadanos se les formaba en la virtud (*Areté*), en la búsqueda del *Kalós*. Los griegos fueron los primeros en educar a sus habitantes en valores culturales: lo bello y lo bueno que, posteriormente, se volvieron principios universales. Es cierto

que lo que entendieron los griegos y los romanos por cultura no se ha asimilado como tal en la actualidad, la palabra es más un conjunto de expresiones humanas descriptivas asociadas al desarrollo socio-antropológico de cada una de las sociedades.

Así, si por cultura se entiende el *universo simbólico* en el cual la religión, el arte, el lenguaje y el mito hacen parte de él, se podría decir que tanto los griegos como los romanos fueron quienes de un modo axiológico propiciaron que dicho universo evolucionara. Afirma al respecto Jaeger (2001):

La tendencia del espíritu griego hacia la clara aprehensión de las leyes de la realidad, que se manifiesta en todas las esferas de la vida —en el pensamiento, en el lenguaje, en la acción y en todas las formas del arte— tiene su fundamento en esta concepción del ser como una estructura natural, madura, original y orgánica. El estilo y la visión artística de los griegos aparecen en primer lugar como un talento estético. Descansan en un instinto y en un simple acto de visión, no en la deliberada transferencia de una idea al reino de la creación artística. La idealización del arte aparece más tarde, en el periodo clásico. Claro es que con la acentuación de esta disposición natural y de la inconsciencia de esta intuición, no queda explicado por qué ocurren los mismos fenómenos en la literatura, cuyas creaciones no dependen ya de la visión de los ojos, sino de la acción recíproca del sentido del lenguaje y de las emociones del alma. Aun en la oratoria de los griegos hallamos los mismos principios formales que en la escultura o la arquitectura. Hablamos del carácter plástico o arquitectónico de un poema o de una obra en prosa. Cuando hablamos así, no nos referimos a valores formales imitados de las artes plásticas, sino a normas análogas del lenguaje humano y de su estructura. Empleamos tan sólo estas metáforas porque la articulación de los valores de las artes plásticas es más intuitiva y más rápidamente aprehendida. Las formas literarias de los griegos, con su múltiple variedad y elaborada estructura, surgen orgánicamente de las formas naturales e ingenuas mediante las cuales el hombre expresa su vida y se elevan a la esfera ideal del arte y del estilo (p. 15).

Para Jaeger (2001) es claro que el hombre es un *zoon logon ekhon*, en tanto ser un *animal rationale*. Es posible que dicha concepción la haya extraído de la idea aristotélica del *nous* como la capacidad de contemplación, ya que por *logos* se entendía razón o discurso. He aquí uno de los más profundos malentendidos que expresa la tradición al asimilar lo “racional” con lo “simbólico”; el más claro ejemplo de ello lo podemos observar en Hegel (1966) al afirmar que:

El todo es, por consiguiente, como cada momento singular, una realidad [Realität] extrañada de sí; se quiebra en un reino en el que la autoconciencia es real, lo mismo que su objeto, y otro, el reino de la pura conciencia, que más allá del primero no tiene presencia real, sino que es en la fe (p. 288).

Lo racional no es un término adecuado para abarcar todas las experiencias humanas que se unifican en el quehacer cultural, y dichas acciones humanas son en sí mismas simbólicas, ya que “se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial” (Cassirer, 1994, p. 48). Es difícil entender el mundo moderno a la luz de la racionalidad, puesto que los relatos heredados por este modo de comprender la naturaleza no son aplicables al contexto real. Lyotard (2001) expone que las nuevas formas de aprehender el mundo moderno se dan a partir de los “metarrelatos”, los cuales exponen una emancipación a lo racional, lo cual produce en la legitimidad fundacionalista del pensamiento un olvido, una destrucción, un abandono; por consiguiente, se invalida la función del pensamiento racionalista y se da origen a una deslegitimación de los relatos tradicionales.

Para que haya una cultura legítima, es obvio que existan relatos que la legitimen; “su decadencia no impide que existan millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas, que continúen tramando el tejido de la vida cotidiana” (Lyotard, 2001, p. 31). Dicho de otro modo, el animal simbólico debe comprender que el mundo moderno está lleno de historias que tratan de interpretar la naturaleza, cada historia es un relato que resignifica la vida humana. Si se habla de mito, de lenguaje, de arte y de ciencia como los principales relatos fundacionalistas del pensamiento, hoy por hoy habría que decir que relatos universales entorno a ellos no existen, porque fueron abandonados, el hombre debe emprender la búsqueda de la resignificación de su existencia y el punto de partida ha de ser la historia, su historia. Referente a lo anterior, afirma Hannah Arendt (1998): Solo ahora nos hemos establecido como seres “universales”, como criaturas que son terrenas no por naturaleza y esencia sino únicamente por la condición de estar vivas y que por consiguiente en virtud del razonamiento pueden superar esta condición no de manera especulativa sino real (p. 291).

A la escuela le queda el reto de recoger todos los relatos y hacer de ellos metarrelatos a partir de la narración de sus historias. De este modo, la cultura, junto con sus principales relatos, comienza a ser un conjunto de informaciones que posteriormente se vuelven símbolos no para ser interpretados, sino para construir una nueva civilización. Cassirer (1994) retoma el problema del ser simbólico como un estado humano; en él se da una lucha entre la *bios theoretikos* y la *bios politikos*; siendo este último el estado ideal de la vida humana. La cultura no se desarrolla en el autoexamen y el autoconocimiento, su esplendor radica en la permanencia de la vida política. Según Cassirer, el concepto “vida política” alude a dos cosas: todo lo que es propio al estado o al sistema de las actividades humanas. En cuanto al primero, desde sus inicios el hombre ha sido un ser político-tal como lo expresan Herodoto, Hesiodo o el mismo Heráclito-, pero dicha condición humana es limitada, puesto que se ha dado en el proceso de la historia. Con respecto al segundo concepto, habría que decir que tal definición no es otra cosa que una referencia a la naturaleza humana entendida de forma funcional y no sustancial.

Frente a lo anterior expresa Cassirer (1994) que: “la característica sobresaliente y distintiva del hombre no es una naturaleza metafísica o física sino su obra. Es esta obra, el sistema de las actividades humanas, lo que define y determina el círculo de la humanidad” (p. 108). Por tanto, es preciso aclarar que todas y cada una de las acciones humanas han surgido en condiciones particulares de índole histórica o social. La escuela puede ser considerada como una de esas condiciones particulares en las cuales el que-hacer humano se dedica a construir un espacio político; partiendo de este presupuesto, podemos concluir que cultura y política en tiempos modernos son de algún modo equiparables, ya que ambas presuponen la acción humana como su principal elemento. De ahí que sea la escuela ese espacio político-cultural en el que se desarrolla lo humano del hombre.

Arendt, en muchos de sus escritos, (véase 1993, 1995, 1996) se manifiesta escéptica ante la cultura suscitada por un sinnúmero de “filosofías” que, según ella, son de índole metafísica pero sin ninguna connotación política y es precisamente allí donde, según nuestra autora, se encuentra el problema. Resultado de ello, es el modelo de cultura que hoy el mundo padece, puesto que hemos dejado de pretender que la escuela se ocupe de los asuntos humanos y se ha pasado, en la cultura moderna, a ser una “cultura de

masas”. Dicho de otro modo, “el adoctrinamiento es el resultado de estas tentativas (...) porque tiene su origen en una perversión, no del conocimiento, sino de la comprensión” (Arendt, 1995, p. 30).

Precisamente ese problema es el que se quiere plantear, pues a la luz del pensamiento arendtiano, el quehacer de la cultura actual es opuesto al quehacer de la política. De ahí que la cultura esté condenada a ser un conjunto de símbolos, de hechos y gestas enmarcados en el acontecer del tiempo. La idea es que sea la escuela la principal promotora de volver a unificar cultura y política, de tal manera que sea una creadora de hombres en tanto comprendan que sus actos y hazañas deben ir acompañados por la acción; de tal modo que para hablar de los asuntos humanos haya una referencia explícita a la cultura construida por los hombres mismos.

El trabajo en el aula, en la escuela y en el estamento escolar tiene que soportarse bajo dos presupuestos fundamentales: que la cultura es el instrumento que puede permitir nuevos ambientes de aprendizaje y estos son significativos, siempre y cuando, permitan el reconocimiento del otro como un “Yo”, así se estará creando la cultura de la alteridad. Lo anterior, permite considerar que un problema de la cultura moderna es condicionar al hombre a ser espectador de su propia historia, y como resultado de ello, es la cultura de masas.

2.2 Cultura de masas y sociedad de consumo

En la sociedad actual, la noción de “cultura” está permeada por categorías de índole psicológico-política y tecno-utilitarista²⁵, las cuales han permitido el surgimiento de un tipo de individuo que, parafraseando a William James (2000), es un amante de los hechos en toda su cruda variedad. Esto significa que los elementos históricos, filosóficos, políticos, educativos dados a lo largo de la tradición son insuficientes y es necesario replantearlos -o en el último de los casos destruirlos y comenzar de nuevo-. Si se toma la cultura como un problema psicológico-político, entonces habría que asociarla al concepto de masa y por lo tanto, se tendría que remitir al pensamiento de Freud y de Hannah Arendt.

²⁵ El término aquí expuesto hace referencia al valor tecnológico y económico que los individuos en la sociedad le han dado a las cosas materiales, que de alguna forma se hacen necesarias para el diario transcurrir de un ser humano promedio, aunque no lo sean en la realidad.

El problema de la cultura de masas parte de la idea de *masa psicológica* de la cual, aduciendo a Le Bon, Freud (1983) afirma:

Cualesquiera que sean los individuos que la componen y por diversos o semejantes que puedan ser su género de vida, sus ocupaciones, su carácter o su inteligencia, el simple hecho de hallarse transformados en una multitud le dota de una especie de alma colectiva (p. 12).

La razón factible que puede propiciar un alma colectiva es que la muchedumbre se reúna, según afinidad o necesidad, para un mismo propósito. Dicho acto colectivo permite que un conjunto de individuos formen una masa que solo actúa por instinto, por impulso y abandona la racionalidad. Según Freud (1983), la *masa psicológica* es espontánea, fluctuante, dura poco. De igual forma piensa Arendt (1993) cuando considera que la cultura es producto del *filisteísmo*, puesto que un conjunto de individuos se apropian de lo que ellos consideran suyo y no permiten el ingreso a otros. La masa actúa en sí misma, allí no hay cabida a lo individual.

La masa es generada por tres causas fundamentales:

1. Surge el sentimiento de *potencia invencible*, dejando de lado el sentimiento de responsabilidad.
2. El *contagio mental*, todo sentimiento y acto dentro de una multitud es contagioso.
3. La *sugestibilidad*, la multitud ejerce como factor hipnotizante permitiendo que el individuo cometa actos contrarios a sus costumbres y carácter.

Dentro de la perspectiva freudiana, la masa controla la acción humana, la búsqueda incesante por su identidad y desde esta acción la naturaleza hace que el hombre sucumba a los intereses del colectivo y abandone la carrera individual por encontrar su propio Yo. Arendt (1996), retomando esta idea, afirma que: “el hilo de la tradición está cortado y debemos descubrir el pasado por nosotros mismos, es decir, leer quiénes lo integran como si nadie los hubiera leído antes” (p. 216). Su postura frente a la masa es angustiante, la pérdida del pasado y del Yo es lo que, en última instancia, provoca el surgimiento de la multitud. De ahí que Arendt considere que los hombres se han convertido en *homo faber*, en otras palabras, se han convertido en sujetos de fabricación de masas.

El *faber* es un concepto arendtiano que permite reconocer en las sociedades modernas la cosificación de los hombres. “La diferencia decisiva entre útiles y maquinas se ilustra perfectamente con la en apariencia interminable discusión sobre si el hombre debe ‘ajustarse’ a la maquina o las maquinas a la ‘naturaleza’ del hombre” (Arendt, 1998, p. 166).

Justamente estas dos posturas, tanto la de Freud como la de Arendt, vaticinan lo que a finales del siglo XX y principios del XXI se denominará “sociedad de consumo”. Se considera que este fenómeno moderno es resultado del nihilismo²⁶, ya que toda verdad, hasta entonces, considerada verdadera deja de serlo y todo pasa a ser posible. Para Vattimo (2000), el nihilismo es producto de los medios de comunicación masivos, por cuanto reproducen en masa lo que antes era considerado en orden metafísico como arte. Así entonces, la poesía, la retórica, la pintura pasan a un estado “callejero” a donde todos pueden acceder; lo cual conlleva a deducir que lo que se creía propiedad de unos pocos se volvió derecho de todos.

Afirma Vattimo (2000):

Esa explosión se convierte, por ejemplo, en negación de los lugares tradicionalmente asignados a la experiencia estética: la sala de conciertos, el teatro, la galería de pinturas, el museo, el libro; de esta manera se realiza una serie de operaciones –como el *land art*, el *body art*, el teatro de calle, la acción teatral como ‘trabajo de barrio’- que, respecto de las ambiciones metafísicas revolucionarias de las vanguardias históricas, se revelan más limitadas, pero también más cerca de la experiencia concreta actual (p. 51).

Con dicha aseveración, el filósofo posmodernista interpreta que los medios masivos de comunicación son los artífices del surgimiento de la cultura de masas, que en palabras del profesor Federico Medina Cano (1988), se presenta como *cultura superior*. Dicho término hace alusión al poder que posee la sociedad para dominar y conocer las aptencias, los gustos y las necesidades de los seres humanos. Es de precisar que el concepto cultura ha venido teniendo una metamorfosis a lo largo del tiempo, pasando por su derivación latina *cultus* como aquella actividad humana en la que se cultiva el campo, hasta la concepción capitalista en la que “son las ideas las que generan las diferencias entre los hombres, permiten el progreso y explican el éxito” (Medina Cano, 1988, p. 97). Esto supone un grado de conocimiento en el cual se cultiva el intelecto para “sobresalir,

²⁶ Por Nihilismo se entiende aquella “situación en la que el hombre reconoce explícitamente la ausencia de fundamento como constitutiva de su propia condición”. (Vattimo 2000 105)

marcar la distinción y subrayar el logro y la consecución del poder personal” (p. 97). Pensar en una cultura de masas es interpretar que, en el mundo en el cual vivimos, existe un amplio dominador de los comportamientos y actitudes humanas: el individualismo; pues, allí donde hay masa también está el individuo

La cultura de masas es determinante en los modos de vida de los seres humanos modernos, ya que:

Es un proceso de **simulación** que consume los estereotipos, los signos artísticos descontextualizados y sin ninguna significación real; las referencias ficticias y los ‘detalles’ de las tendencias artísticas de moda sin una real originalidad, los remedos de las formas de ‘lo bello’ y lo ‘auténtico’ en una gramática preciosista. Es la parodia del quehacer cultural de la función simbólica de la creación y de su relación de interioridad (Medina Cano, 1988, p. 100).

Ya lo decía Lipovetsky (1983) que el mundo moderno es una gran aldea global de masas, en otras palabras, es una sociedad de masas en la que el grado de individualismo es tan alto que se ha perdido la conciencia, el uso racional de las cosas; la mente humana ha quedado reducida al consumo. La idea de lo individual es una categoría que tiene sus antecedentes en el orgullo racional de la ilustración, en su omnisciente y omnipotente deseo de manipular racionalmente la realidad. Sobre el individualismo descansa la idea de un liberalismo político, ético, humanista en la que la libertad “significa (...) la facultad de realizar o no ciertas acciones, sin ser impedido por los demás, por la sociedad como un todo orgánico o, más sencillamente, por el poder estatal” (Bobbio, 1991, p. 197). Dicha libertad aboga por un desprendimiento de la norma impuesta por las estructuras tradicionales, y en la cual solo las leyes validas son las que el Yo ha dado. De ahí se puede decir que se va aflorando la idea de un individualismo que va permeando las sociedades modernas y que ha desatado el deseo incontrolable por consumir aquello que mi Yo me solicita.

El consumismo no es solo el resultado capitalista de la producción en masa de artículos que en principio no tenían un valor de cambio importante, pero que por el continuo uso se hicieron artículos de primera necesidad, sino además una actividad humana que apunta a satisfacer necesidades sentidas del Yo. En este caso, la libertad, la voluntad, el bien y la belleza dejaron de ser valores universales, para pasar a ser valores útiles. Un ejemplo lo da el profesor Medina Cano al afirmar que:

El pensamiento del hombre no es el resultado de una educación ordenada, de un proceso racionalmente aprendido, sino de un conjunto de datos y de imágenes que recibe día a día por información desordenada a través de los medios de comunicación de masas (1989, p. 190).

El deseo de ser libre se acomoda a lo que la televisión muestra como libertad, el gusto por la belleza lo ofrece las tendencias de la moda; la voluntad no es una facultad humana, es un instinto consumista.

La sociedad de masas otorga en el Yo individual el ímpetu por saber o conocer de todo, opinar sobre los asuntos más diversos; pero lo que no entiende es que este apetito voraz por estar informado lo lleva a convertirse en un *Machine man*. El principal problema de esta nueva condición humana es que:

La muy deplorada devaluación de todas las cosas, es decir, la pérdida de todo valor intrínseco, comienza con su transformación en valores o artículos de primera necesidad, porque a partir de ese momento solo existen en relación con alguna otra cosa que puede adquirirse en su lugar (Arendt, 1998, p. 183).

Como consecuencia del apogeo y desarrollo vertiginoso de la tecnología se da por entendido que han surgido nuevos valores, cuya practicidad está sujeta a los cambios tecnológicos. Los nuevos modelos de belleza, bondad, libertad, entre otros, se comprenden solo a razón del nihilismo racionalista que ha generado el vanguardismo.

El paso de una época a otra, es cierto que genera cambios y trastornos a todo nivel, pero la transformación que ha tenido este periodo es bastante marcada. La cantidad de información que nos llega de todas partes es abismal, el hombre moderno no es capaz de asimilarla y procesarla. El lenguaje icónico que manejan las TIC es sutil, dando la impresión que la realidad existente es la única versión, de este modo fetichizan la realidad. La sociedad actual vive bajo la sombra de la apariencia, pero tal aparecer no puede ser entendido a luz platónica de un dualismo esencial del mundo, en donde se añora el pasado por todo lo que fue y se rechaza lo moderno porque nos aleja de esa esencialidad. Se considera que mientras exista la sociedad capitalista, la cultura masiva y el desarrollo tecno-científico, siempre habrá sociedad consumista. La idea es que desde el quehacer de la escuela, ese mundo que, se nos aparece tal y como es, que “abarca muchas cosas, naturales y artificiales, vivas y muertas, efímeras y eternas (...) lo que significa ser vis-

tas, oídas, tocadas, catadas y olidas, ser percibidas por criaturas sensitivas dotadas de órganos sensoriales adecuados” (Arendt, 2002, p. 43), pueda ser puesto a consideración crítica y racional.

La escuela no puede irse en contra del modelo capitalista, ni del desarrollo tecnológico; debe más bien, tener los sentidos bien dispuestos para que lo que se cree que es un problema, se convierta en oportunidad. El individualismo es un fenómeno posmoderno que gusta a las nuevas generaciones, ya que no condiciona, ni predetermina; en otras palabras, es un logro alcanzado que difícilmente será arrebatado. Mientras la cultura *aparezca* y se deje percibir por la totalidad de los hombres, será una cultura de masas. Los medios de comunicación de masas hacen su aparición como promotores de una nueva cultura y el escenario es la sociedad de masas, de ahí una cultura de consumo masivo en la que los hombres ávidos de conocimiento inician su búsqueda en lo que más se acerca a su condición: las cosas del mundo.

Es posible pensar que la sociedad de consumo floreció como una respuesta a las inquietudes suscitadas de una comunidad de hombres que no quería seguir viviendo en lo abstracto del mundo, lo inmaterial del Yo. Esto, por supuesto, no les permitía ser ellos mismos. Una vez descubren la forma de romper con ese yugo histórico-filosófico se da comienzo a una inusitada forma de consumir. Esto quiere decir que el hombre moderno lo único que está haciendo es descubrir su mundo, lo cual implica consumirlo. Sin embargo,

Somos del mundo y no solo estamos en él; también somos apariencias por el hecho de llegar y partir, aparecer y desaparecer; y aunque venimos de ninguna parte, llegamos bien equipados para tratar con cualquier cosa que aparezca y para participar en el juego del mundo (Arendt, 2002, p. 46).

The background of the entire page is a dark brown wood grain pattern, oriented vertically. A solid yellow horizontal band runs across the middle of the page, containing the text.

TERCERA PARTE
Educación

Capítulo I

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

Si por nihilismo se entiende “la liberación *de* los valores anteriores como liberación *hacia* una *transvaloración* de todos (esos) valores” (Heidegger, 2000b, p. 2), entonces se hace necesario pensar en un nuevo enfoque educativo-formativo que apunte a resignificar la convivencia (πολιτεια) y al cuidado de sí (επιμελεια). Solo de esa manera se podrá superar la crisis humano-formativa que padece, en la actualidad, la sociedad, pues no se sabe, por ejemplo, el tipo de ser humano que se pretende formar.

En el sistema jurídico-educativo (véase la Ley 115 de 1994 los artículos 5, 13, 16, 21 y 22) se plantea una educación de corte político-humanista, que si bien se fundamenta en los ideales de los derechos humanos, en la práctica no se cumplen, pues tanto la pedagogía del cuidado de sí como la de la convivencia surgen como proyectos que aparecen por la necesidad del momento. Pero ¿Qué resultado ha dado esto para nuestras generaciones actuales? Estamos en una etapa donde lo humano de los humanos no tiene valor, priman los intereses económicos sobre los políticos; por esta razón se reflexionará entorno a tres aspectos: el primero girará en el quehacer de la educación en términos humano-políticos, el segundo rastreará aquellos conceptos considerados nihilistas que propician la contextualización de la educación, y en el tercero ubicaremos todo lo anterior en el marco del respeto a la diferencia y la igualdad de género.

1.1 De la educación adiestramista a la educación humano-política

La frase nietzscheana “Dios ha muerto”, quiere decir que lo considerado dogma, deja de serlo, ha perdido su poder. La institucionalidad es un acto del pasado que ha dejado de ser esencial, quedando la humanidad como aquello que puede resignificar lo ya olvidado; esto incluye la educación, puesto que, la enseñanza se había convertido en una institucionalidad con fines y principios ya estipulados, no debatibles. La idea es, entonces, volver el quehacer educativo un acto humano, donde la teórica educativa sea más comprensible y accesible a las necesidades de la sociedad moderna.

El proceso de educar, parece tener dos etapas: la primera antes de la revolución francesa y en especial con la aparición de Rousseau y la segunda con la aparición del nihilismo nietzscheano. Colombia no es ajena a este tipo de cambios estructurales, aunque difícilmente los asimila, pues continúa con un sistema tradicional con algunas reformas.

La educación es un valor que pretende “adiestrar” a los individuos a obtener unos principios “metafísicos”: Dios, patria y libertad, que en realidad solo quedan en elementos suprasensibles sin ningún significado, ni sentido. Pero esto es real en la medida en que no hemos sido capaces de superar la primera etapa del proceso educativo. Afirma Arendt (1996) que “el mundo en el que se introduce a los niños (...) es un mundo viejo, es decir, pre-existente, construido por los vivos y por los muertos” (p. 189), lo cual significa que esta primera etapa es la etapa de los prejuicios.

Los griegos se enfrentaron a dos tipos de juicio, por una parte el juicio político donde los asuntos humanos primaban y el cuidado de sí era cuestión de todos. El poder actuar era la mejor forma de la *paideia* helénica, pues es en la acción donde se garantiza el bienestar del Estado. Para lograr tal cosa se debe formar al pueblo en los tipos de gobiernos existentes.²⁷

Por otro lado está el juicio teórico, cuyo mayor interés es precisamente confiar en los principios ónticos del Ser: cosmos, humanidad, ente, sociedad, entre otros; esto es permitir que la filosofía permee el juicio político; por lo que educación se deja a manos de

²⁷ Aristóteles en *La política* considera seis tipos de gobierno, de los que la democracia es el tipo de gobierno menos trastornante tanto para quien gobierna, como para los gobernados.

los filósofos y se rechaza de tajo la formación sofista. Lo anterior genera unos prejuicios necesarios para la comprensión de la realidad, los cuales son asimilados y utilizados posteriormente por el cristianismo.

Es claro, que tanto para griegos como para romanos y cristianos, la formación era una exclusividad masculina; para el caso, Diógenes Laercio (1954) cita a Tales de Mileto, quien “decía que por tres cosas daba gracias a la fortuna: la primera, por haber nacido hombre y no bestia; segunda, varón y no mujer; tercera, griego y no bárbaro” (p. 25). Razón por la cual en las primeras etapas precientíficas y filosóficas solo aparecen varones como portadores del *καλον κ'αγατον* -*Kalón kagathón*- (Arendt, 2002, p. 153).

El *kalon k'agathon* es el resultado de la etapa formativa, en la época homérica, en el que todo ciudadano varón debía ver como modelos y alcanzar la virtud o la gloria de los grandes héroes a partir de sus grandes gestas, como fueron Héctor o Aquiles, entre otros. Por lo que el oficio de la mujer se relega a un segundo lugar, quedando en ella la responsabilidad del cuidado de sus hijos. Por otra parte, nos lo hace entender Aristóteles, que educación y política son dos cosas distintas por ser consideradas la primera como un oficio privado, familiar y la otra como un quehacer del Estado.²⁸

La *paideia* griega, por tanto, es un adiestramiento, pues a los hombres se preparaban para el campo de la guerra o el debate en el ágora, a la mujer, por su parte, se le designaba el oficio del *oikos* (hogar).

La *schola cristianorum* se funda en los prejuicios de Dios, hombre y mundo; y todo el quehacer pedagógico-filosófico-humano debe girar alrededor a estos principios metafísicos. Pensar la educación en estos términos no es formar en el cuidado de sí, ni para la convivencia, es adiestrar en algo que ya está presupuestado, predefinido. En esta etapa del quehacer educativo, la perspectiva de formación es monotemática y la visión acerca del hombre es unidimensional, por lo que es difícil apreciar un pluralismo y una diversidad de género.

En sí, es un continuismo moderado de la *paideia* griega; según Arendt (1996), los romanos vivían bajo tres principios “la tradición, la autoridad y la religión” (p. 103), postulados propicios para la *educatio*²⁹, siendo la tradición el principal soporte, pues “la

²⁸ Aristóteles, la política 1325a24

²⁹ Educación, instrucción, cría, enseñanza formación (del espíritu) (Diccionario Vox Latín).

tradición conservaba el pasado al transmitir de una generación a otra el testimonio de los antepasados, de los que habían sido testigos y protagonistas de la fundación sacra” (Arendt, 1996, p. 135). Este mismo concepto fue adoptado por el cristianismo, en donde la tradición es el soporte del magisterio eclesial.

El principio cristiano *format puerum* (forma al niño) apunta a la modelación de los niños, esto es al adiestramiento de los neófitos. Tanto en la *schola*, como en la *universitas*, se adiestraba para alcanzar un fin determinado, como podría ser la música, la lógica, las matemáticas. En el campo antropológico, el hombre era considerado una *creatura peccatricis* a razón de su desobediencia para con la voluntad divina; en el libro del Génesis (Gn 2, 15) se nos narra que una vez descubierto el hombre y la mujer, Dios a cada uno le destina un padecimiento, generando con ello la primera discriminación de sexos. ¿Por qué si tanto el hombre como la mujer fueron cómplices de la misma falta, en el supuesto lugar de Dios, se determina que la mujer padezca los sufrimientos del parto y se equipara a ser un engendro del demonio, y al hombre solo se liga a padecer el cansancio del trabajo?

Por su naturaleza caída, los seres humanos están destinados a la muerte, pero antes de llegarles debían ser fieles y obedientes a la voluntad divina, la cual estaba depositada en la voluntad de la iglesia. En esto se desarrolló en gran medida todo el magisterio eclesial.

Por su parte, y resultado de toda la ilustración francesa, aparece Rousseau como el pedagogo de la pluralidad y la diversidad. Para comprender el pluralismo es necesario interpretar dos cosas: por una parte que pluralidad y alteridad no son la misma cosa, aunque sean necesarias entre sí. En tanto que pluralismo concibe lo múltiple, lo diverso; la educación adiestramista forma desde lo unidimensional, lo universal, lo preestablecido, cosa que poco o nada encajaría en el modelo de una educación pluralista, pues al ser humano se concibe como “los hombres” en donde cada uno es *alteritas* del otro. Cada quien es diferente y posee su propia dimensión psico-social-humana. La alteridad no necesariamente representa multiplicidad, pero es necesaria, pues una multitud de hombres sin *alteritas* solamente sería un grupo de masa social.

Por otra parte, la pluralidad es igualdad, pues “si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después” (Arendt, 1993, p. 200).

A esto invita Rousseau (1999) en su texto “El Emilio”, donde afirma que:

Al hombre la debilidad es lo que hace que sea un ser sociable; nuestras comunes miserias son las que llevan nuestros corazones a la humanidad, nada le deberíamos si no fuésemos hombres. Todo afecto es signo de debilidad: si cada uno de nosotros no tuviera necesidad de los demás, nunca pensaría en ligarse a ellos. Así, de nuestra misma debilidad nace nuestra frágil dicha (p. 110).

La sensibilidad que posee Rousseau para detectar que la educación ha de ser político-humana es producto de la insatisfacción social de su época; formar deja de ser una exclusividad de la *schola cristianorum* y pasa a ser parte de la école publique, donde no solo enseñar es parte del claustro escolar, sino que además es responsabilidad misma del “estado, la familia y la sociedad”. Esto incluye “*revendiquer le rôle de la femme à la société, assurer-lui ses droits et donner plus importance à son que faire à la famille*”³⁰.

No se puede confundir educación con política, ni mucho menos educar para la política, pues “la educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas” (Arendt, 1996, p. 188). Más bien, se debe entender que la educación ha de ser humano-pública en cuanto que es un problema de todos, y por ser de todos los seres humanos es competencia exclusiva de nosotros, entendiéndose “nosotros” como la prefiguración de la inclusión de género en la actualidad.

1.2 Los valores transvalorados

El nihilismo (...) es la historia de la desvalorización de los valores supremos válidos hasta el momento como transición a la transvaloración de todos los valores válidos hasta el momento, la cual consiste en descubrir el principio de una nueva posición de valores, principio que Nietzsche reconoce en la voluntad de poder (Heidegger, 2000b, p. 5).

Hablar de género en nuestro contexto, más que una posición frente a la igualdad y la diversidad humana, es una tendencia, lo que no ha permitido una actitud político-social por parte de la sociedad en general. Nuestra constitución es generosa en plantear algunos derechos frente a esta visión (véase Constitución Política de Colombia, arts. 1-11), pero lograr el cumplimiento de estos, es la tarea a realizar.

³⁰ “Reivindicar el papel de la mujer en la sociedad, garantizarle sus propios derechos y dar mayor importancia en su quehacer en la familia” (traducción propia).

Hablar de una tendencia en cuanto al género, es acercarnos al principio heideggeriano sobre la “transvaloración” -tomada del pensamiento de Nietzsche-, no cayendo en la tentación de hablar de “posición” o “radicalidad”, pues el término género indica que la diversidad y la igualdad son categorías exclusivas de los seres humanos, por lo que es algo que se va dando; el ser humano a diferencia de los animales, no ha nacido preestableciendo todo su aprendizaje, se da en la sensación y en la experiencia. Por eso, es más preciso referirse a tendencia. Además de “transvalorar” los valores que ya están superpuestos a razón de lo que se designa como género.

Sobre el término en sí, se experimenta la necesidad de transvalorarlo. Esto es utilizar la línea del lenguaje que permite aclararlo mejor. Por género se entiende, grosso modo, el conjunto de los aspectos sociales de la sexualidad, un conjunto de comportamientos y valores (incluso estéticos) asociados de manera arbitraria, en función del sexo y por otra parte, es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas, económicas asignadas a las personas en forma diferenciada de acuerdo al sexo. Refiere diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres por razones sociales y culturales. Estas diferencias se manifiestan por los roles (reproductivo, productivo y de gestión comunitaria), que cada uno desempeña en la sociedad, las responsabilidades, conocimiento local, necesidades, prioridades relacionadas con el acceso, manejo, uso y control de los recursos.

La búsqueda por la igualdad y la diversidad del género, debe partir inicialmente por vislumbrar la significación lingüística que trae el término como tal. Quizá la expresión “género” pueda provenir del latín en sus inicios, el cual procede de “genero” (Diccionario Vox Latín), que significa engendrar, producir, lo cual explica el porqué de la lucha de poderes socio-políticos tales como “feminismo” o “machismo”, pues tanto el uno como el otro se considera el creador del otro. Sin embargo, al transvalorarlo se puede resignificar y considerar que su origen etimológico es más plausible si lo tomamos desde *genus, generalis* (Diccionario Vox Latín), pues hace referencia más explícita al ideal que queremos encausar, esto es perteneciente a una raza, perteneciente a la naturaleza de una cosa; significado más propicio que pueda albergar la intención del término en sí.

Si se acoge la etimología del concepto “género” desde el ámbito griego, se puede considerar otra transvaloración y por ende, una resignificación. El sustantivo *γενετωρ* (*Genetor*) (Diccionario Vox Griego) designa progenitor, padre, un término que puede ser

útil para el resignificado del término, ya que su raíz proviene de γένος (Genós) (Diccionario Vox Griego), el cual apunta a descender de alguien (pueblo, raza, nación, clase, generación).

De este modo, referirnos al término “género” no implica ya un prejuicio o un adiestramiento suscitado por las ciencias humanas, sería más una construcción colectiva de todo el ente humano, en tanto todos los seres humanos se sientan comprometidos con su rol. En este caso, no es que los hombres por ser tales tengan unas funciones específicas y que las mujeres, de igual forma, tengan otras; este no es el caso. Si al transvalorar las cosas se supone que todos (tanto hombres como mujeres) provienen del mismo principio, se tiene la misma naturaleza, por lo que es obligación de ambos géneros velar por su contrario.

Obviamente, esta idea no es posible lograrla sino se parte de una educación humano-política; en donde la escuela no sea un ente institucional abandonado por la sociedad y la familia, pues la igualdad y la diversidad de género comienzan primero allí. De esta manera, se alcanzará “el cuidado de sí” y la “convivencia”. Cuando los seres humanos actúen “para-nos”, es decir, interpreten que su vida es eminentemente política porque conviven con otros y porque todo es de todos, se podrá afirmar como dice Arendt (1993) “una vida sin acción ni discurso está literalmente muerta para el mundo; ha dejado de ser una vida humana porque ya no la viven los hombres” (p. 201).

Parece que la frase arendtiana “la vida de los asuntos humanos” (1998, 207) es propicia para esta reflexión, pues dilucida el camino que se ha de seguir, además de ser una forma de transvalorar el término “política”. El problema de género no se presenta en la actualidad como un fenómeno nuevo, más bien se ha recrudecido por aquello de equiparar igualdad con justicia (de hecho es una forma torpe de transvalorar un término), añadiendo a ese recrudecimiento la figura LGTBI. Estos tres tipos de género: el femenino, el masculino y el homo-erótico (LGTBI), en los últimos años vienen intentando tomar posición, escalando posición social, económica, política, de manera que les permita demostrar su poder, imponer su autoridad frente a los otros, conllevando “la aparición de movimientos políticos (...) y el desarrollo de una nueva forma totalitaria de gobierno” (Arendt, 1996, p. 101).

De este modo, lo que se hace con la vida de los asuntos humanos es llevarla a un estado de producción donde genere un sinnúmero de necesidades, pero que al final ninguna satisface nada, ni a nadie. Equiparar igualdad con justicia es peligroso, ya que ambos conceptos poseen radicales diferencias; por su parte, la igualdad es una condición política, no natural. No se nace siendo igual, más bien se es por antonomasia diverso, lo cual significa que por principio no hay igualdad. Ahora, lo único que hace igual a los hombres es la condición de ser seres humanos y nada más.

En cuanto a la justicia, se puede referir a ella en tanto equitativa o distributiva, siendo la equidad un término muy distinto al de igualdad. La justicia equitativa otorga por partes “iguales” los bienes conseguidos, pero no a razón de nuestra condición humana, pues

Los hombres pueden vivir sin laborar, pueden obligar a otros a que laboren por ellos, e incluso a decidir el uso y disfrute de las cosas del mundo sin añadir a este un simple objeto útil, la vida de un explotador de la esclavitud y la de un parasito pueden ser injustas, pero son humanas (Arendt, 1996, p. 201).

A lo que los géneros deben apuntar es al cuidado de sí y la convivencia como una alternativa igualitaria, pues al fin y al cabo esto es lo propio de nuestra naturaleza; no la destrucción entre nosotros mismos. El tercer apartado tratará de despejar de una mejor manera este problema y cómo desde el ámbito de la educación se pueden proponer alternativas de igualdad y diversidad de género.

1.3 Diferencia e igualdad de género

Es importante resaltar que para los griegos tanto la *επιμελεια* (*Epimeleia*), como la *πολιτεια* (*Politeia*) fueron aspectos muy importantes en la vida de los asuntos humanos; el cuidado de sí, que grosso modo parece un problema más del que hacer ético, fue para los helénicos una tarea del diario acontecer; esto se ve reflejado en sus obras pictóricas, esculturas, incluso el origen de las olimpiadas, surge a raíz de este. Fue posteriormente que los filósofos consideraron que la *epimeleia* fuera una acción exclusiva de la contemplación.

Como bien lo explica la profesora Luciana Samamé (2010):

El objetivo de la epimeleia parece ser el gobierno de los otros. El cuidado de sí se presenta desde esta óptica como una fase dialécticamente necesaria para el cuidado de los otros, pues ¿Cómo podría uno llegar a gobernar a los demás si no es capaz de gobernarse a uno mismo? Esto parece ser un tema que recorre no solo la filosofía platónica, sino también la especulación griega clásica en su conjunto en materia de política. A esta dialéctica entre cuidado de sí y cuidado de los otros, Platón traza también magistralmente en su Politeia, a partir de su analogía entre al alma y la ciudad (5).

El cuidado por el género (επιμελῖα γένεω) es en principio el cuidado por el otro, de lo que resulta la convivencia. Para con-vivir (*communis vitae*) es necesario “estar entre los hombres”, pues solo de esta manera se podrán comprender los sentimientos, deseos y gustos de la otra persona. De otra manera, sería bastante difícil hablar de género. El contacto con el otro permite reconocerle su personalidad, su individualidad e incluso sus derechos. A esto se hace referencia cuando se habla de cuidado del otro, lo cual no significa que por cuidar al otro hay un abandono en la esfera de lo individual, del solip-sismo político en donde yo cuido a otro para que este otro me gobierne a mí. Tal como lo afirmó Arendt (1998) en su obra los orígenes del totalitarismo, “la forma de tratar con los *otros* era la ‘rectificación del pensamiento’, un elaborado procedimiento de constante moldeamiento y remodelamiento de las mentes al cual más o menos parecía sujeta toda la población” (p. 17).

Cuidar al otro significa estar cuidando de sí mismo, para los griegos tanto como para los romanos, el verbo “cuidar” expresa “velar por” o “estar pendiente de...” propendía a la “protección”, esto era visto en las acciones bélicas donde los superiores estaban obligados a proteger su escuadrón, en esta medida todos eran uno, todos eran iguales. Para aquellos que por su condición social, política, militar se consideraban iguales (político-político, militar-militar, rico-rico, pobre-pobre) existía la obligación de protegerse entre sí.

En el mundo moderno, hablar de género es sinónimo de lucha, de degradación, de discriminación; cada quien “vele por lo suyo” se escucha muy a menudo. El cuidado de sí visto desde este enfoque es una sobrevaloración del sujeto, no una transvaloración del sujeto. Por lo que se puede caer muy fácilmente en la “individuación”, es decir, en “el

estado existencial en el que uno se hace compañía a sí mismo, donde uno se encuentra solo, pero privado de la compañía humana” (Arendt, 2002, p. 96). La igualdad de género no la da la ley ni el derecho, ni se otorga luchando contra sí mismo (el otro); se es igual por el simple hecho de ser humano, pero la tarea no es completa si no se entiende que a pesar de ser iguales se es también distinto y esto nos hace ser “seres plurales”.

La pluralidad, nos afirma el profesor Francisco Cortés:

Supone dos afirmaciones: primero, que antes que miembros de una determinada comunidad política o practicantes de un cierto credo religioso somos seres humanos y como tales tenemos derechos y responsabilidades. Segundo, que como seres humanos todos tenemos una cultura, una lengua, unas tradiciones, formas políticas particulares de organización de la vida en común, etc. Todos pertenecemos a una comunidad, compartimos una concepción común de la vida, pero a la vez somos más que esa comunidad o que esa concepción común de la vida (2008, p. 11).

El problema del género en el siglo XXI, es tal vez, la mayor preocupación que se ha de tener en el campo educativo. Por un lado porque es un tema que necesariamente debe ser tratado, pues cada día son más quienes sienten vulnerados sus derechos y no existen las herramientas pedagógicas para solucionarlos. Hablar de género en las condiciones actuales no es solo referirse a las diferencias sexuales entre hombres, mujeres y comunidad LGTBI, es algo que va más allá y que podríamos denominar “fenomenología del género”.

La fenomenología del género, que es una forma de transvalorar el pluralismo, apunta a reconocer que el problema del género no es una reflexión metafísica, ni antropológica, en cuanto tal, sino que está mostrando las cosas en realidad. En primera instancia, la realidad, el género es un acontecer histórico ya que quienes dan cuenta de la historia misma son los propios seres humanos. Se conoce su origen, que está enmarcado en la religión misma y en su concepción cosmogónica del mundo, asuntos que permiten dilucidar el porqué de la fecundidad, la maternidad, la justicia, etc. Pero también es factible prever el futuro en donde la falta de tolerancia y el irrespeto a los derechos humanos permiten reconocer el camino que puede tomar el problema del género.

En segundo lugar, la realidad del género es una comprensión del quehacer humano:

En tanto que distinta de la correcta información y del conocimiento científico, es un complicado proceso que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de sentirnos en armonía con el mundo (Arendt, 1995, p. 29).

En tercer lugar, la realidad del género es un asunto político, pues es competencia exclusiva de los seres humanos; lo que sugiere “que no se trata de investigar la naturaleza humana, sino las actividades humanas en términos de la experiencia de estas, en términos de nuestros más recientes temores y experiencias” (Arendt, 1997, p. 13).

Capítulo II

DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL A LA EDUCACIÓN POSMODERNA

Se entiende por educación tradicional todo proceso racionalista que busca la interpretación de la naturaleza a partir de las herramientas creadas por los hombres, ello configuró lo que en algún momento se denominó modernidad. Es obvio, que esta época, llena de grandes avances científicos y de descubrimientos, marcó la sociedad otorgándole un sello característico: la razón y las grandes ideas. Estas últimas han sido el foco de discusión de la reflexión filosófica contemporánea, puesto que se han reconocido como teorías universales desplegándose en todos los campos del conocimiento humano y científico.

De este modo, educar implica instruir³¹ al hombre en conocimiento. Para lograrlo, es necesario recurrir al método aristotélico-tomista (deducción), que posteriormente fue perfeccionado por los positivistas. Con el florecimiento del pensamiento nietzscheano y su “transvaloración”, el mundo inició una era de cambios, incluyendo la educación, aunque para la mayoría de cosas se seguía instruyendo con el método deductivo. Arendt (2002) citando a Nietzsche pensaba que Platón fue el responsable de dar identidad al mundo occidental con su idea del mundo trascendente, y del cual todo se pensaba con base en el quehacer “noético”. Su propuesta era que el mundo se viera o interpretara a la luz del pensamiento. Para Nietzsche, era hora que el pensar fuera visto a los ojos del mundo; en otras palabras, de humanizar lo contemplable, de explicar con palabras “mundanas” la oscuridad del Ser.

³¹ Para Kant (2003) este término va directamente relacionado con la educación, ya que “el hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción” (p. 31).

Esa fue la tarea que esta nueva era -si se puede llamar así- le dejó a la educación. El pensamiento contemporáneo instó a todas las corrientes del conocimiento a emprender dicha hazaña, de allí es que surgen o se separan de la filosofía disciplinas del saber científico como la psicología, la sociología, la política, la ética, entre otras, que luego serán para la educación pieza esencial en la enseñanza-aprendizaje. Con todo lo anterior, se inicia la etapa de desfragmentación del conocimiento, todo aquello que se consideró universal, inmutable, permanente, fue decayendo y Lyotard (2001) los llamó “metarrelatos”, ya que fueron reflejo de la emancipación de la razón y de la libertad. Incluso la idea misma de educación dada por Jaeger (2001), sobre la necesidad misma de educar para conocer la naturaleza y misterio y de educar al hombre para su propio beneficio desde la ética y la política, comenzó a ser cuestionada, puesto que lo que se creyó perdurable y punto de referencia para todo el orbe fue demostrando su incompetencia en el mundo contemporáneo. Un ejemplo de ello es el resultado que dejaron las dos guerras mundiales y el progreso incesante del capitalismo.

Al quedar en un “sin sentido” el mundo, se da inicio a un fenómeno social y artístico conocido como “posmodernidad”³², considerándose el final de la modernidad y el inicio de un nuevo orden social. El filósofo francés Jean François Lyotard (1991) expresa en su texto *la condición posmoderna*, que la sociedad moderna dejó de ser una *unicidad* porque el capitalismo y la industrialización permitieron el descubrimiento de una sociedad dividida: clases sociales. Antes de estos sucesos modernistas no se pensaba en términos de sociedad y cultura, se concebía al hombre como un todo. Dentro del orden natural de las cosas existía la probabilidad de ser rico o pobre y nada más.

La posmodernidad surge a partir del cambio de concepción histórica del mundo. Esto es, pasar de ver al mundo como el conjunto de un todo -a la manera cristiana de un principio y un final interconectados entre sí-, a verlo como un ente pasajero y volátil, sin ningún valor extramundano. La historia ya no narra metarrelatos, solo sucesos que acaecen en el diario vivir humano, por eso mismo comienza a aparecer la tecnología como el nuevo modelo a seguir y con ella, todo el desarrollo de las nuevas sociedades.

³² Es cierto que en muchos círculos del conocimiento el fenómeno “posmodernista” no posee mucha aceptación, siendo Jürgen Habermas (1999) el pensador más empeñado en rechazar su valor filosófico y epistemológico.

Frente a esto Lyotard (1991) nos dice que:

No se puede saber lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparece. Y, hoy más que nunca, saber algo de esta última, es en principio elegir la manera de interrogar, que es también la manera de la que ella puede proporcionar respuestas. No se puede decidir que el papel fundamental del saber es ser un elemento indispensable del funcionamiento de la sociedad y obrar en consecuencia adecuadamente, más que si se ha decidido que se trata de una máquina enorme (p. 14).

Es menester de la humanidad actual acomodarse a las exigencias de la sociedad posmoderna (vanguardista o neo pragmática), la cual se caracteriza por la masificación, la competitividad, el consumismo y sobre todo, por la tecnologización de la realidad, a tal punto de no saber cuál es el límite entre lo virtual y lo real.

Sin lugar a dudas, la posmodernidad ha influido al mundo moderno desde las características antes mencionadas y en Colombia, no ha sido la excepción que dicha influencia haya trastocado su sistema educativo. Partiendo de este hecho, ¿se puede hablar de una educación posmoderna? ¿Es necesario comenzar con una deconstrucción de la educación? ¿La educación actual es una respuesta al consumismo y proliferación de nuevas tecnologías? ¿La educación posee aún un modelo tradicional que no responde al sentir de los *nuevos*?

Para responder a estos interrogantes es preciso acudir a Derrida (1993), Arendt (1996) y Bauman (2005), quienes han pensado la educación desde una perspectiva vanguardista o neo pragmática. Dichos pensadores han considerado que el mundo moderno es manejado por una neo-lingüística no convencional, en la cual el arte, la cultura y las nuevas tecnologías se apoyan. Sobre estas tres realidades humanas se fundamenta la educación actual, por eso afirmar en el entorno educativo que “Juanito no sabe leer” o “Zungano no sabe sumar ni restar” ya no es responsabilizar a la escuela del déficit de resultados. Hemos pasado a la era de la información, la *bildung* ha pasado a ser interpretada, primero, como un *proceso* y luego como un *producto* para transmitir y conservar el conocimiento. El valor de educar está sujeto al vertiginoso avance de la tecnología, lo que implica una sociedad fluctuante e inmediateista.

Lyotard (1991) reconoce que la actual crisis socio-cultural del mundo se halla, precisamente, en el cambio de las estructuras lingüísticas. Dicho en otras palabras, los términos lingüísticos convencionales utilizados para el mundo actual son obsoletos, ya que, el desarrollo de la industria y el consumo masivo de productos han generado nuevos “esquemas de comunicación”, entre ellos, el arte. Por eso, pensar una educación en términos de estructuras del lenguaje convencionales sería una acción sin sentido.

De Peretti (1989) considera que para Jacques Derrida, filósofo francés del siglo XX, la cuestión del lenguaje es un problema que debe ser deconstruido, en tanto que:

En la deconstrucción como práctica textual, la diseminación, esa «imposible reapropiación (monocéntrica, paterna, familiar) del concepto y del esperma», esto es, la diseminación como lo que no vuelve al padre, supone un riguroso desplazamiento de los supuestos hermenéuticos que salvaguardan el privilegio ontológico y semántico del texto y de la autocracia del autor (como padre-creador y guardián a la vez del sentido único y verdadero del texto), y legitiman la búsqueda y garantía del origen como fundamento último de la razón patriarcal (p. 101).

Por tal razón debemos, ante todo, iniciar con aclarar el término “educación”³³.

Muchos teóricos han asociado el término con “paideia”, “bildung”, “formación”, “transmisión”. Tales conceptos han sido asimilados y enseñados a lo largo de años y sobre ellos se ha desarrollado una epistemología muy bien fundamentada. El problema radica en que este tipo de definición no es veraz y pertinente para el mundo contemporáneo.

La pertinencia radica en que el término *educación* es una alusión al Ser del ente. La universalidad del Ser hace que los conceptos como tales se expliquen por sí mismos, de manera que su esencia no pueda ser confundida por el uso del lenguaje. Como en realidad, la *educación* es un uso lingüístico que hace referencia a muchos elementos, se hace necesario entonces deconstruirla.

Para Derrida (1995), el punto de partida de la deconstrucción es la crítica que se quiere impartir al hacer un uso indebido de determinado concepto; además de reconocer que con ello no se quiere destruir lo que es, solo darle un nuevo sentido a la cosa hablada. Para el caso de la *educación*, se debe entender que es un término lingüístico que en sí

³³ Es preciso aclarar que Jacques Derrida expuso una conferencia acerca de la educación, solamente se hace una interpretación de su pensamiento y se adapta al problema que nos acaece en este capítulo.

mismo no guarda ningún significado, por cuanto solo es significante al ser comparado con elementos de la realidad. Ello nos lleva a decir que no existe *educación*, existen educaciones.

Sobre lo anterior afirma Derrida:

La desconstrucción no tiene que ver con esa tradición sino, por el contrario, pone en duda la idea de que la lectura deba finalmente descubrir la presencia de un sentido o una verdad oculta en el texto. Pero hay también otra manera de pensar la hermenéutica, que se percibe en Nietzsche o en Heidegger, donde la interpretación no consiste en buscar la última instancia de un sentido oculto sino en una lectura activa y productiva: una lectura que transforma el texto poniendo en juego una multiplicidad de significaciones diferentes y conflictuales. Ese sentido nietzscheano de la interpretación es mucho más cercano a la desconstrucción, tal como lo es la mención de Heidegger a la *hermeneuîn* que no busca descifrar ni revelar el sentido depositado en el texto sino producirlo a través de un acto poético, de una fuerza de lectura-escritura (1995, p. 6).

Lo que en última instancia se quiere decir es que al hablar del término *educación*, se hace referencia a un conjunto de actitudes pedagógicas que de una u otra manera se hacen necesarias para la formación humana. De hecho, al remitirse a la etimología de la palabra, una cosa es lo que significó la *Παιδεία (Paideia)* en los griegos y otra muy distinta la *ex-ducere*, de igual manera el *bildung* y tantas otras acepciones del término. Sin embargo, con el tiempo se fueron homologando y aceptando como sinónimas.

El deconstruccionismo es un intento por clarificar precisamente todas aquellas definiciones que no van al caso de una palabra, ya sea por su uso textual, hipertextual o contextual. Derrida (1967) muestra que en la actualidad las palabras poseen sentido a partir de sus contextos, de hecho así también lo considera Heidegger (2000a). Supóngase que se está en un aula de clase donde un profesor determinado expone su cátedra, lo que se observa a simple vista es que el profesor hace referencia a algunos conceptos que son importantes para el desarrollo didáctico de su clase, lo que no se observa es el contexto con el cual el docente se apoya para definirlos. Del mismo modo sucede con la educación.

En eso consiste la “educación posmoderna; en términos derridianianos, no precisamente en enmarcar una nueva epistemología de la educación o en nuevos métodos didácticos, sino en dar claridad al concepto utilizado. De hecho, hace una crítica bastante interesante a la noción de hermenéutica que maneja Gadamer³⁴. Aquí no se está descubriendo el verdadero sentido del ser de la educación, puesto que la educación, tal como dice Heidegger (2000a), *ya se desveló* por ser acción del Ser. En el lenguaje el Ser aparece, se manifiesta tal como es. El “es” del Ser en este sentido lo llamamos *educación*.

Ahora, como el lenguaje es multidiverso y pluralista no posee una estructura uniforme que lleve un ritmo continuo y consonante, entonces es posible apreciar y considerar válidas todas las acepciones que del concepto *educación* surjan; ninguna puede ser tomada como *mejor que*. Derrida (1967), en su texto *De la Gramatología*, considera que una de las formas con las que se da manifestación al “es” del Ser es la escritura, por lo que:

Tal vez la meditación paciente y la investigación rigurosa acerca de lo que aún se denomina, provisoriamente, la escritura, lejos de permanecer más acá de una ciencia de la escritura o de dejarla de lado apresuradamente con alguna reacción oscurantista, dejándola por el contrario desarrollar su positividad al máximo posible, sean el vagabundeo de un pensamiento fiel y atento al mundo irreductiblemente por venir que se anuncia en el presente, más allá de la clausura del saber. El porvenir sólo puede anticiparse bajo la forma del peligro absoluto. Rompe absolutamente con la normalidad constituida y, por lo tanto, no puede anunciarse, presentarse, sino bajo el aspecto de la monstruosidad. Para ese mundo que vendrá y para aquello que en él habrá conmovido los valores de signo, de habla y de escritura, para aquello que conduce aquí nuestro futuro anterior, aún no existe exergo (p. 10).

El problema de la escritura es que aún no es autónoma, está sujeta al etnocentrismo que desde hace tiempo ha establecido tres condiciones radicales para la sociedad: el concepto de escritura, la historia de la metafísica y el concepto de la ciencia. Derrida (1967) considera que este tipo de cultura hay que deconstruirla y para lograrlo, se debe comenzar por la primera condición. Según lo anterior, no basta solo con el lenguaje, este para manifestar al “es” del Ser necesita saberlo escribir; de este modo, se podría pensar que “el concepto de escritura (...) describe, por el contrario, el movimiento del lenguaje” (p. 11).

³⁴Dice Derrida (1995) frente a Gadamer: “Las relaciones entre desconstrucción y hermenéutica son también complejas. Lo que se llama en general ‘hermenéutica’ designa una tradición de exégesis religiosa que pasa por Schleiermacher y la teología alemana hasta Gadamer entre otras fuentes, y supone que la interpretación de los textos debe descubrir su ‘querer decir’ verdadero y oculto” (p. 6).

Así mismo sucede con el concepto educación, no basta con definirla y conocer todas sus acepciones sino que también hay que saber escribirla; pero escribir en este contexto es entender cuáles son todas las aplicaciones que esta puede tener en la actualidad. Así, es válido adoptar los conceptos *artefactualidad* y *actuvirtualidad* que el mismo Derrida (1993) propone:

El primer rasgo es que la actualidad, precisamente, está hecha: para saber de qué está hecha, no es menos preciso saber que lo está. No está dada sino activamente producida, cribada, utilizada y performativamente interpretada por numerosos dispositivos ficticios o artificiales, jerarquizadores y selectivos, siempre al servicio de fuerzas e intereses que los “sujetos” y los agentes (productores y consumidores de actualidad -a veces también son “filósofos” y siempre intérpretes) nunca perciben lo suficiente (p. 60).

Frente al segundo concepto afirma que:

Esta virtualidad se imprime directamente sobre la estructura del acontecimiento producido, afecta tanto el tiempo como el espacio de la imagen, el discurso, la “información”; en suma, de todo lo que nos refiere a la mencionada realidad, a la realidad implacable de su presente supuesto (Derrida, 1993, p. 60).

La educación no puede ser ajena a la realidad que la sucumba y rodea, y es allí donde se *escribe* lo que se quiere y se puede. Es menester del quehacer educativo entender que se vive en un mundo real, pero rodeado e influenciado por un mundo artificial, donde todo lo que se produce es consumido. En eso consiste la artefactualidad y sobre ella, la educación debe crear un significado signifiante para el mundo, de otro modo caería a ser otra forma de producción. Respecto a la actuvirtualidad, el mundo real no es tan verídico, puesto que en la era de la virtualidad todo se proporciona a partir de allí y “el tiempo” es cuestión de la perspectiva en que se perciba. Lo anterior señala otro camino: mundo real=mundo virtual. Todo se maneja en cuestión de un *clic*: la información, la tecnología, la ciencia, el entretenimiento. Entonces... ¿educar para qué? Todo está allí, en el mundo virtual. La educación, por tanto, ha de dejar pasar la episteme abstracta y no signifiante en la que ha permanecido desde tiempo atrás e involucrarse con lo aparente, lo sensible; por lo que debe, sin lugar a dudas, apuntar al arte como punto de partida de su nuevo quehacer.

En Hannah Arendt³⁵ (1996), la educación es un asunto político en tanto es un acto de la comprensión del discurso moderno. En su texto *Entre el pasado y el futuro*, Arendt (1996) considera, en uno de sus apartados, el problema de la educación y plantea que el discurso manejado hasta hoy en las escuelas no llega a las nuevas generaciones. La razón, según la autora, es el cambio de significantes que posee el lenguaje contemporáneo y como es transmitido a los jóvenes estudiantes.

La educación no es ya una manifestación de poder autoritario que poseían los maestros, y el cual se reflejaba en la evaluación-castigo que se imponía en cada clase; es más, los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados por décadas son obsoletos y no comunican nada a quienes están recibiendo formación. Es un desgaste para el sistema educativo actual considerar que son válidas las teorías pedagógicas tradicionales. Ahora, no se está demeritando su importancia para la historia, es más, podríamos afirmar que lo existente hoy es un sincretismo pedagógico.

Arendt (1996) quiso revelar esta tesis al afirmar que “la desaparición de prejuicios solo significa que ya no tenemos las respuestas en las que habitualmente nos fundábamos, sin siquiera comprender que en su origen eran respuestas a preguntas” (p. 186). Los estructuralistas dedicaron parte de su discurso a los problemas de comprensión del lenguaje, llegando a una conclusión final sobre que cada tipo de lenguaje es autónomo entre sí, ya que es afectado por la historia y la cultura de su alrededor. No se pretende establecer un determinado tipo de lenguaje educativo (por así decirlo) para un sinnúmero de historias y culturas entrecruzadas por la experiencia personal de cada individuo.

La visión de Hannah Arendt era demostrar que la educación necesitaba de un cambio de actividad empezando por desestructurar el sistema educativo tradicionalista unidireccional. Para lograrlo, se debe comprender que la educación es fruto de las relaciones interpersonales entre hombres, lo que implica –en principio– un encuentro político, que no es otra cosa, sino un intercambio *inter homines* de experiencias de vida, lo cual conlleva una suma de historias o narraciones históricas acerca de la identidad cultural de humanos concretos.

³⁵ Es conveniente resaltar que Hannah Arendt siempre se consideró una teórica de la política, sin embargo y según su literatura, esta fue más allá posibilitando, inclusive, la forma de ver el mundo de una nueva manera. Su estilo característico propicia determinar que si bien no es una posmodernista entregada a la causa, sí pensó que el mundo moderno debía ser visto de otra forma. De algún modo, se acercó al pragmatismo.

Todo lo hecho u ocurrido contiene y revela su cuota de significado “general” dentro de los límites de su forma individual; y no necesita de un proceso de desarrollo o de sumergimiento para ser significativo. Herodoto quería “decir lo que es” porque escribir y decir estabiliza lo fútil y perecedero; y, con todo, nunca hubiera dudado de que cada cosa es o lleva en sí misma su significado y que sólo necesita la palabra para hacerlo manifiesto (Arendt, 1995, p. 48).

Arendt quiere expresar que la educación se encuentra en una profunda crisis y su raíz está en la incomprensión del tipo de relaciones humanas que hoy se han venido generando a causa del rompimiento de las antiguas estructuras sociales, económicas, religiosas. La historia humana se teje a partir de lo que se quiere decir a través de las palabras, y lo que expresaba la tradición ya no posee ningún contenido significativo para la contemporaneidad, por lo que es necesario reconstruir una nueva historia y por tanto, nuevos modos de significar la realidad. Dicha tarea le corresponde a la escuela, ya que, junto con la familia, son los lugares donde el intercambio comunicativo es más favorable.

A la escuela le corresponde reconstruir la historia –a la manera de Herodoto-, ya que “así, la búsqueda de significado, y no necesariamente la búsqueda de la verdad, está implícita en el impulso de hablar” (Arendt, 2002, p. 121). Por supuesto, dicha tarea necesita que los docentes se desprendan de lo viejo y no-significante, ya que “el papel de la educación en todas las utopías políticas desde los tiempos antiguos muestran lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos” (Arendt, 1996, p. 188).

Este nuevo discurso debe iniciar comprendiendo que la educación no es ente universal ofrecido para un sujeto óntico-abstracto denominado hombre. Aquí se debe destacar que el intercambio narrativo es un constructor de historias, y cuyas hazañas permitirán conocer a los hombres y sus culturas. En otras palabras, la escuela será el espacio propicio para el encuentro con la palabra, donde cada quien se irá descubriendo e identificando no solo consigo mismo, sino con su otro Yo.

Ahora bien, existe un mundo en el cual nada es familiar, la utopía moderna de que todo era ya conocido, comprensible, manipulable por el hombre y la ciencia, es irreal. Se vive en la época de *la inmigración de lo humano cultural y lo humano virtual*. Arendt se adelantó a estos acontecimientos visualizando un mundo moderno incomprendible y sumergido en una crisis de identidad humana bastante compleja. Todos los humanos que

existen en la contemporaneidad son inmigrantes de su propio mundo, el nihilismo cultural y cognoscitivo ha permitido que no se sepa cuál es el rumbo a seguir. Esto, desde luego, los hace ser hombres *nuevos*.

La idea de un inicio hace pensar que hubo un final. Dicho acontecimiento permite afirmar lo que el profesor Marc Augé (1998) enunció: “todos esos análisis suponen por cierto que algo ha acabado, algo esencial que no puede comprenderse plenamente sino partiendo de su fin. Estos son los análisis de la ruptura” (p. 32). Para entender que estamos padeciendo una nueva época, es necesario replantear nuestras verdades y comenzar de nuevo esto es lo que se entiende por inmigrantes, por consiguiente, lo válido y real del mundo es ahora objeto de extrañamiento, el mundo aparece como algo extraño. En otras palabras, los hombres son extranjeros en su propio mundo. Arendt no pretende ser alarmista ni mucho menos pesimista de tal realidad, lo que quiere es demostrar que el extrañamiento puede ser utilizado como algo a favor de las intenciones humanas, comprender que el otro ya no es un semejante a mí permite descubrir que se es diferente y por tanto, merece el mismo trato; de ahí que la idea de unidad se cambie por la de pluralidad.

Al respecto, dice Arendt (1996):

La acción humana, como todos los fenómenos estrictamente políticos, está ligada a la pluralidad humana, que es una de las condiciones fundamentales de la vida de los hombres, hasta el punto en que descansa sobre el hecho del nacimiento, por el que el mundo humano se ve invadido sin cesar por extraños, recién llegados cuyas acciones y reacciones no pueden prever los que ya están en él y van a dejarlo al cabo de poco tiempo (pp. 70-71).

La acción de la escuela ha de ser la comprensión de los *nuevos* espacios de formación humana, entendidos como la posibilidad de construir relaciones históricas fundamentadas en el discurso significativo de pares diversos, que en su pluralidad conforman el conocimiento del *nuevo mundo*, y por lo tanto, deben permitir el reconocimiento de aquello, que por naturaleza, es del hombre: su entorno. Es bastante significativo, que el hecho de que los hombres se sientan extraños en su realidad concreta, desde allí mismo se pueda reconstruir una nueva historia con nuevos modos de comunicación, entre otros, la cultura y lo virtual como hechos simbólicos particulares. El logro de que la escuela cambie su ethos se fundamenta en lo que la profesora Paola Dusì, Giuseppina Messetti e Inmaculada González Falcón (2012) afirma: “the School populations in western socie-

ties are growing more ethnically, racially and linguistically diverse while teachers remain predominantly monoracial, monoethnic, monocultural and monolingual and, in a world of accelerated changes, educational institutions risk anachronism and redundancy”³⁶ (p. 1411). Lo cierto es que a la escuela le llegó el tiempo de cambiar, de convertirse en una extranjera, de modo que lo nuevo pueda ser asumido y trabajado al interior de las aulas comprendiendo que estamos bajo la condición de una sociedad de masas en donde nada es exclusivo de nadie, todos tienen las mismas oportunidades. Así entonces,

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos. Además, estos recién nacidos no están hechos por completo sino en un estado de formación. El niño, el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que les es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano (Arendt, 1996, p. 197).

Por su parte, y siguiendo la misma línea de una crisis de la educación, se encuentra Zygmunt Bauman (2005). En él se puede dilucidar la idea de una transición de la escuela-sólida a la escuela-líquida. Quizá Bauman es el más crítico de los anteriores pensadores, pero también es el más pesimista en cuanto al quehacer de la escuela. Su visión es la de una escuela transicional ocupada más por responder al orden mundial y sus incidencias socio-culturales, que la de velar por la *bildung* (formación) en sí.

De nuevo observamos que la escuela viene en un devenir histórico-socio-cultural, producto del desarrollo tecnológico, el consumismo y los nuevos paradigmas psico-sociales, para lo cual se hace necesario un retoque estructural en las bases epistemológicas y filosóficas en la formación de los estudiantes. Por esta misma razón, se debe emprender el pedregoso camino de vislumbrar dicho devenir y cómo responder a las nuevas estructuras educativas.

Según Bauman (2005), la educación es un proceso dominado por las circunstancias actuales, que le obligan a actuar de determinada manera, aun a sabiendas que no sea este el modo correcto. En otras palabras, se está en la era de la educación por resultados, o más bien, *educación por competencias*. Es aquí donde la historicidad pedagógica

³⁶ “Las poblaciones escolares en las sociedades occidentales son cada vez más étnica, racial y lingüísticamente diversas mientras que los maestros siguen siendo predominantemente monoracial, monoétnico, monocultural y monolingüe y, en un mundo de cambios acelerados, existe el riesgo de instituciones educativas anacrónicas y redundantes”

pierde valor y se inicia un proceso de historicidad capitalista al que solo le interesa el bienestar económico y por supuesto, las ganancias e intereses que este pueda generar. La educación se ha vuelto un negocio, lo que significa un entramado de condiciones para que se haga viable y sostenible.

Bauman parece un pesimista frente a los cambios que la educación ha venido teniendo, pero realmente su intención es la de demostrar el padecimiento que se tiene en un mundo lleno de controversias; nada es fijo y estable, todo es removible, itinerante y hasta las más férreas convicciones humanas han sido transformadas en posibilidades. Su propuesta es la de una “educación posmoderna”, que se inicia en el mismo momento en que el hombre abandona lo fundacionalista de su ser y permite el devenir socio-cultural de su emotividad. Algunos consideran, quizá, a Heidegger como el primer posmodernista en cuanto que descubre la posibilidad del ser en todas las cosas.

En todas partes, incluso allí donde no hablamos, nos comportamos sin embargo respecto del ente en cuanto tal y nos comportamos respecto de lo que «es», de lo que es de tal o cual manera, de lo que todavía es o ya no es, o de lo que simplemente no es (Heidegger, 2000a, p. 29).

Y sobre esa base se desprende la posibilidad de construir un nuevo mundo, una nueva sociedad, una nueva escuela. Al respecto, Bauman considera que la escuela-sólida solo ha quedado en el ideal de la historia; sus principios y fundamentos están relegados al recuerdo. Una vez la posmodernidad tomó posesión del mundo contemporáneo, el panorama es nihilista, lo que obliga a las sociedad y, específicamente, a la escuela a redescubrirse e iniciar un proceso de desmantelación de lo antiguo. Con ellos surge la escuela-líquida, que no es otra cosa que la *cultura light*, cuya finalidad es precisamente lo leve, lo ligero, lo fácil. “A diferencia del laberinto de los conductistas, el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje” (Bauman, 2005, p. 33).

La cultura light impone al hombre, obviamente, que sea un ser ligero, despreocupado por lo que se le presenta, todo es posible y si “se fue, puede regresar”. Esto repercute en la pedagogía al instaurar los llamados *refuerzos*. Silvio Botero (2002) se refiere a la escuela-líquida como *educación débil*, ya que se educa solo para instruir; según este

autor, “no se educa a toda la persona, se instruye la mente, se llena de contenidos la inteligencia, pero el corazón queda vacío, la voluntad camina al instinto de la persona” (p. 78).

Para Bauman (2005), la educación está en proceso de pérdida de valor puesto que las estructuras en las que está cimentada, para un tipo de sociedad vanguardista, son obsoletas; ya no responden a las necesidades de los individuos. Por eso, nuestro autor considera que a la educación se le presentan nuevos retos: el primero, el cambio de paradigmas pedagógicos que respondan a las necesidades del estudiante moderno, y el segundo, el tipo de conocimiento que está impartiendo no llena las expectativas de la sociedad. Para un tipo de sociedad líquida, la escuela debe tomar una actitud más flexible, ya que lo que nos ofrece la contemporaneidad es un vasto número de información y de datos que en muchas ocasiones los estudiantes no saben interpretar. Dicha flexibilidad debe permitir el surgimiento de nuevos paradigmas pedagógicos que ofrezcan una educación acorde al tipo de estudiantes que posee la escuela.

Al respecto, afirma Bauman (2005): “en nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas” (p. 37), por lo que pensar en una escuela moderna es vislumbrar el abandono de la vieja enseñabilidad -conductista, tradicional, socialista- por una que responda a la cultura y sociedad actual. Lo anterior, intenta reconocer, tal como lo afirma Lipovetsky (1983) que “se ha definido la sociedad posindustrial como una sociedad de servicios” (p. 17) en la cual todo es ofrecido como una opción a elegir.

En una entrevista dada al canal TVE, afirma Bauman (2012) que:

El drama de esta sociedad es que no hemos aprendido del pasado: el pasado es pasado, ya lo hemos olvidado. Vivimos pensando que el día a día es el presente. Vamos rápido, a lo inmediato. E igual de rápido olvidamos. Disponer del conocimiento, mantenerlo, debe ser también un reto de los medios de comunicación, que actualmente, con los miles de titulares atrayentes que lanzan cada día, hacen precisamente lo contrario: favorecen el olvido de lo que ha sucedido llenándolo con las noticias fugaces del día siguiente. Y en esto juegan también un papel importante las nuevas tecnologías digitales: ¿para qué voy a recordar cosas si las puedo grabar o apuntar en un teléfono móvil, o un dispositivo de almacenamiento de donde luego puedo

recuperarlas? También la tiranía del mercado nos está afectando en este sentido: nos obligan a renunciar al pensamiento a largo plazo porque no podemos avanzar lo que será de nosotros en pocos meses. Puedes tener un trabajo estable, una vivienda, una familia, y de repente, perderlo todo (p. 1)

Es difícil acertar si lo que percibe el autor es una forma pesimista del mundo actual o una profecía que determina el *telos* de la humanidad. Pero lo que sí es cierto, es que se vive en una era de máxima prevención, quizá porque se considera un extraño al otro o porque no se ha sabido llegar lo suficiente al otro para que este pueda ofrecer su amistad. Y, esa debe ser la motivación de la escuela, no solo como institución, sino como albergue de un sinnúmero de *otredades* que permanentemente conviven y comparten entre sí. Por eso, “nosotros, los humanos, estamos dotados de memoria y de una capacidad para el aprendizaje y, por este motivo, tenemos intereses creados en una disposición ‘ordenada’ del mundo” (Bauman, 2009a, p. 16).

Pensar en una escuela donde prevalezca lo individual sería casi una utopía, puesto que el aprendizaje es una actividad colectiva. De hecho, las primeras formas de conocimiento se dan a partir de la repetición de actos hechos por *otros*. Puede ser que el problema radique en el temor que despierta entrar en relación con *otros* a razón de las multiformes maneras de ego-ensimismarse: el consumismo, el hedonismo, la egolatría y el desarrollo tecnológico multimediático. Pero la razón de ser de la escuela es precisamente adentrarse en ese mundo egocéntrico del hombre moderno, sin violentarlo, y desde allí buscar las alternativas posibles que permitan una reinterpretación de lo que hoy se vive. Al menos, eso lo percibe Bauman y reconoce que la tarea de la educación es ardua y tenaz.

La globalización es contradictoria, ya que al mismo tiempo propone la desintegración y la desunión cultural, política y social. Incluso, en algunos apartados de la educación ha sabido llegar. Por eso mismo, y con el afán de estar a la vanguardia de los nuevos modelos de vida, se han propuesto modelos pedagógicos que respondan a las necesidades de la aldea global. Una escuela que no posea medios interactivos no está al alcance del mundo, mejor dicho no existe. De esta manera, se desarrollan el cognitivismo y el constructivismo como formas del quehacer escolar, que apunten, desde luego, a las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Y precisamente, es allí donde el *ethos* de la escuela no puede caer.

La educación, como el máximo referente cultural y comunicacional del ser humano, no puede permitir que el *bumm* del individualismo la influya o le cambie su real y auténtico rumbo: *socialización y humanización del mundo*. Bauman (2009b) considera que este es el camino que debe tomar la escuela, a pesar de lo que nos ofrece el mundo consumista y tecnologizado. El mundo de hoy necesita deconstruir al hombre y para eso debe iniciar por el encuentro con la palabra, y que se reconozca como un *ser-ahí*. Para lograrlo, el ser humano deberá entender que es libre y que puede decidir qué es lo más conveniente para sí, una vez descubra esta facultad podrá afirmar junto con Bauman (2009a) que: “son las acciones las que se deben *elegir*, las acciones que se han *elegido* entre varias que podrían elegirse pero que no fueron elegidas las que es necesario ponderar, medir y evaluar” (p. 12).

Conclusiones

Es un hecho veraz que tanto la escuela como la sociedad han venido transformándose de manera vertiginosa, pero también es real que no se ha sabido cómo afrontar estos cambios. En este ensayo, se quiso precisamente reflexionar en torno al quehacer de la escuela frente al devenir histórico-cultural de las últimas décadas; con lo cual, se descubre que la escuela no posee las suficientes herramientas epistemológicas, filosóficas y sociales que puedan provocar una reflexión *ad intra* de su actuar pedagógico.

Las razones son muy obvias de extraer ya que, si bien existe una buena bibliografía acerca de la metódica, esta no alcanza a llenar los grandes vacíos que la posmodernidad ha creado. Y allí es donde gira el meollo de este trabajo.

Un estudio más concienzudo ha desvelado que tres son las categorías en las que la escuela debe centrar su interés: la comunicación, la cultura y la educación. Este trípode socio-epistemológico ha permitido que la praxis escolar apunte a desarrollar las potencialidades de los estudiantes, provocando el surgimiento de algunos modos de comportamiento adecuados para la estimulación cognitiva.

Sin embargo, con el florecimiento de la posmodernidad, dichas estructuras han venido teniendo cambios significativos en sus interpretaciones de la realidad; lo que ha conllevado una crisis en sus juicios de valor epistemológico y filosófico, entre otros. Hannah Arendt preveía eso, al escribir que “no se requiere una gran imaginación para detectar el constante avance de los peligros de un declive de las normas elementales” (1996, p. 185).

La idea con este ensayo no es ser apocalíptico, ni pesimista, ni mucho menos satanizar la posmodernidad como tantos otros pensadores lo han hecho, incluso, atreviéndose a decir que no existe, que es un elemento imaginario no acorde con los principios fundantes del saber científico; más bien, es saberla utilizar para beneficio de la misma escuela. Obviamente, este ensayo no se dedica a resolver este tipo de constructos epistémicos; su principal interés es poner la mirada en aquellas estructuras fundantes, que a juicio del autor, constituyen el quehacer de la escuela; y que, por supuesto, han sido permeadas por la posmodernidad.

Así mismo, se visualiza el ejercicio pedagógico de la escuela, aun sabiendo de antemano, que producto de dicha crisis está la desidia de los estudiantes frente a hacer parte de un colectivo o de acatar las normas de gente que para ellos es extranjera³⁷. De igual manera, se refleja un destacado interés subjetivista –en el orden del egoísmo personal– en sus actuaciones Yo-yo, que se observan en su introspección con el portátil, su blackberry y/o audífono.

Conceptualizar un tipo de aprendizaje bajo estas condiciones es remar contra la corriente. Pero precisamente la idea es reconceptualizar no desde la historia –porque existe una tendencia a negar la tradición– sino desde lo cultural, lo cual se refleja en todo el apartado dedicado a este tema. La acción de la escuela es, entonces, recapitular el método desde lo que nos propone la posmodernidad y, en ese sentido, se dedicó un amplio texto a tres de los pensadores que *profetizan* dicho advenimiento cultural, a saber: Jacques Derrida, Hannah Arendt y Zygmunt Bauman. Son precisamente estos actores de la historia los que, sin ser pedagogos, piensan el ethos de la escuela como un trampolín para que el post pensamiento se desarrolle en los claustros educativos.

Para el estudiante posmodernista, los límites se encuentran en la virtualidad, en el sinsentido del mundo apreciado en la expresión artística y manifestado en sus ropajes y actitudes vanguardistas. ¿Qué hace una escuela en la que sus principios están aún fundamentados en el positivismo y el método hipotético-deductivo?

³⁷ No se nos olvide que tal afirmación la hizo Hannah Arendt (1996) en su texto *La crisis de la educación*, al establecer que la educación moderna estaba hecha por adultos para niños, lo que implicaba un rechazo en los estudiantes, puesto que sus intereses no correspondían a los suyos.

Frente al anterior interrogante, que es muy propio de la época actual, resta decir que el hacer científico no llena a los sedientos *tecnozoicos*, su virtud se halla en la forma como se *visualiza* al mundo. Se vive en la era tecnozoica en la que el hombre no percibe ni aprehende, solo visualiza lo que tiene a su alrededor. Lo hace porque la realidad de su entorno es fugaz, itinerante y su comprensión está sujeta a lo que estos (los tecnozoicos) le ofrezcan. Obviamente, es menester de la escuela pensar en estos nuevos modos del ser –tal como llegó a determinar Heidegger- pues el ser se manifiesta en cualquier cosa y cualquier cosa puede ser. Quizá para el autor alemán, la comunicación, la cultura y la escuela son o pueden ser modos del ser, en el sentido neo metafísico de buscar el ser del SER, no en el misterio ni en su oscura realidad, sino en las cosas que les son propias como el lenguaje, el arte y la historia.

Precisamente, es en estas tres realidades en las que también actúa la escuela, por lo que se afirma que la escuela es parte del SER. Así entonces, si el es de la escuela está enmarcado en la búsqueda de la verdad, su actuar es el referente histórico para iniciarla. De este modo, ver la escuela como un elemento posmodernista, no es dejarla en el abandono nihilista de la realidad social, sino más bien como el elemento primario que permitirá el comienzo de una nueva visión del mundo. Al menos así lo manifestaron Hannah Arendt, Jacques Derrida y Zygmunt Bauman.

Cada uno de estos pensadores creyeron que dicha búsqueda del ser ha de iniciar en la misma escuela, pues es allí donde los estudiantes están en contacto con el ser. El problema radica, a consideración de ellos, en que la forma como se les está mostrando el camino no es la correcta. Y, obviamente, la responsabilidad recae en el profesor, puesto que trae consigo metodologías y pedagogías obsoletas que para nada motivan al estudiantado en su deseo por iniciar la búsqueda. Por otro lado, los medios de comunicación han ayudado en dicha inapetencia metafísica, ya que son manipulados para otros intereses. Frente a esto, el docente debe tomar los mass media y las TIC como una estrategia ontológica para reiniciar el deseo por encontrar la verdad del ser.

La escuela como estructura posmoderna debe velar porque el deseo por conocer al ser no se pierda, quizá aprendiendo a contextualizarse con lo que el mundo actual ofrece. Razón tenía Julián de Zubiría Samper (2006) cuando afirmó: “la pregunta ‘¿Para qué enseñamos?’ atañe el sentido y la finalidad de la educación. La selección, el carácter y la jerarquía de los temas, se relacionan con la pregunta ‘¿Qué enseñar?’” (p. 37).

Los grandes relatos han ido perdiendo confiabilidad y los seres humanos, por su afán de desocultar al ser, han ido creyendo en micro relatos que, al final, se sabe no le ofrecen nada del todo cierto. La escuela es ese relato que sin ser mega o micro aún posee todavía credibilidad; lo que sí es que se le exige no caer en los absolutismos que cayeron los anteriores relatos. Su ethos es estar al pie de los avances del mundo moderno, mostrar las posibles alternativas, reflexionar en torno a lo más conveniente o no de tales sucesos y mostrarles todas las alternativas que puedan existir. Obviamente, ha de tener siempre presente que sus mejores aliados serán 1) la comunicación, 2) la cultura y 3) la educación, ya que la primera le permitirá a partir del lenguaje virtual o simbólico las mejores formas de interpretar las manifestaciones del SER. La segunda, porque es desde la contextualización donde se puede desocultar, y para lograrlo ha de darse una crisis. Y respecto al tercer aliado, porque la escuela debe retomar los elementos posmodernistas que le permitan crear nuevas didácticas y pedagogías para enseñar cómo se puede descubrir en cualquier cosa.

Es innegable que los nuevos procesos educativos se alejan en mayor medida de la tradición pedagógica, a razón de los cambios en el *modus vivendi* de las sociedades modernas, las cuales están sujetas al desarrollo de las nuevas tecnologías y al rompimiento con las superestructuras hasta ahora posesionadas. Lo anterior implica que la escuela debe estar a la par de tales cambios, de manera que responda a las nuevas necesidades que el mundo plantea.

El ethos de la escuela se ha dado porque el mundo moderno viene transformándose de manera vertiginosa; la superestructura que hasta la fecha se creía “indestructible” es ahora una torre de babel, donde todo es de todos y al alcance de todos. Por supuesto, el rol de la escuela ha sido permeado por dicha torre de babel y ha dejado de ser exclusividad de algunos para convertirse en propiedad de todos. El discurso, la moral, las estrategias didácticas que se han venido manejando solo son parte de meta-relatos que ya no poseen significado alguno para las nuevas juventudes. Lo propio sería inmiscuir en el quehacer de la escuela los nuevos relatos: las nuevas tecnologías, los nuevos modos de comunicación, las visiones vanguardistas que la sociedad presenta y que, de algún modo, han influido en la transformación del mundo moderno.

Referencias

- Arango, I. D. (2008). *Críticos y Lectores de Rousseau*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2006a) *Diario filosófico*, Barcelona: Paidós
- Aristóteles. (1976). *Ética a Nicómaco*. Bogotá: Editorial Bedout.
- Augé, M. (1998). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. México: Perfiles latinoamericanos.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2009a). *La ética posmoderna*. México: Siglo XXI editores.
- Bauman, Z (2009b). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2012). *El mundo que nos espera*. (Entrevista con Rosa Maria Calaf). Castellón: TVE.

- Bericat Alastuey, E. (2003). Fragmentos de la realidad social posmoderna. *Reis*, 102(03), 9-46.
- Bobbio, N. (2000). *El futuro de la democracia*. Santa fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Botero, S. (2002). *Posmodernidad y juventud*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Cardona, P. (2008). Más allá de la estética pragmatista. *Escritos*, 16 (36), 81-115
- Cassirer, E (1994). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Europeo.
- Cortés, F. (2008). Discurso Inaugural Congreso Iberoamericano de Filosofía. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Paris: Collection Critique.
- Derrida, J. (1993). Deconstruir la actualidad. *Passages*, No. (57), p.p. 60-75
- Derrida, J. (1995). *Una filosofía deconstructiva*. *Zona erógena*, No. (35), p.p.1-10
- De Peretti, C. (1989) Jacques Derrida Texto y Deconstrucción. Barcelona: Anthropos.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- Laercio, D. (1954). *Vida de los filósofos más ilustre*. Madrid: Biblioteca virtual universal
- Dusi, P., et al. (2012). Citizenship Education in Multicultural Society: Teachers' Practices / *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, p.p. 1410 – 1419
- Freud, S. (1983). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Galeano Builes, W. A. (1998). *Los medios de comunicación en la educación*. (Tesis de pregrado). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Galeano Builes, W. A. (2011). *El concepto de historia en Hannah Arendt*. (Tesis de maestría). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- García Morente, M. (1996). *Obras Completas*. Barcelona: Anthropos.
- García Novell, F. (1996). Familia, escuela y medios de comunicación. *Vela Mayor*, nº (8), 37-42.

- Habermas, J. (1989) *El debate Modernidad Pos-modernidad*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.
- Hegel, G. F. W. (1966). *La fenomenología del espíritu*. Madrid: BAC.
- Heidegger, M. (1951). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.
- Heidegger, M. (1953). *Ser y tiempo* Buenos Aires: Nova
- Heidegger, M. (1990). *El camino al habla*. Barcelona: Serbal.
- Heidegger, M. (1996). *La obra de arte*. Barcelona: Serbal.
- Heidegger, M. (2000a). *Carta al humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2000b). Nietzsche. *El nihilismo europeo*. Barcelona: ediciones Destino.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- James, W. (2000). *Pragmatismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (2003) *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kaplun, M. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. México: Unesco.
- Ley General de educación (Ley 115 de 1994) Colombia, art. 5, 13, 16, 21 y 22
- Londoño P., J. E. (1987). Televisión, video y educación. *Educación y cultura*. 11 (4), 32-58
- Liotard, J.-F. (2001). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Liotard, J. (1991) *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Editorial REI
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Macluhan, M. (1973). *El medio es el mensaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin Barbero, J. (1991). *Procesos de comunicación y matices de cultura*. México: Gili.
- Martin Barbero, J. (1992). Nuevos modos de leer. *Magazín dominical*. 474 (5) p.p. 1-18

- Martin Barbero, J. (1996). *Comunicación-Educación: una alianza estratégica. Nómadas*. 5 (7), 85-105
- Medina Cano, F. (1988). *La práctica artística: el lenguaje y el poder*. Medellín: Autores Antioqueños.
- Mejía J., M. R. (1992). *La deconstrucción: como ayuda para una cultura escolar*. Bogotá: Cinep.
- Nietzsche, F. (2007). *La Gaya Ciencia*. Librear.com
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. J. (1998). *El contrato social*. Bogotá: Graficas Colombia.
- Rousseau, J. J. (1999). *El Emilio*. Medellín: Cometas Editores.
- Samamé, L. (2010). *La interpretación foucaultiana de las éticas antiguas a partir de la noción de epimeleia heautou*. 1-10
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Bogotá: Ariel.
- Tovar, R. (1996). La cultura de paz y de comunicación. *Tablero*. 52(4), 47-63.
- Valdés B., M. G. (1987). *Espacio educativo y comunicación: ¿Lectura Crítica o Recepción Activa de los Mensajes?* Tecnología y comunicación educativa. 6 (2-4), 1-22.
- Vargas Guillen, G. (1999). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Vásquez, T. A. (1994). Educación y medios de comunicación. *Educación y cultura*. 20 (11), 1-25.
- Vattimo, G. (1998). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (2000). *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Información del autor

Ciudadano colombiano. Docente del sector público hace 19 años, se desempeña en la I.E. Concejo Municipal del Municipio de la Estrella. Es catedrático de la Universidad de Antioquia, la Universidad de Medellín, la Fundación Universitaria Católica del Norte y el Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Además es docente de medio tiempo del Departamento de Identidad Amigoniana de la Universidad Católica Luis Amigó.

En cuanto a su formación académica es Licenciado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, graduado en 1998; Diplomado en didáctica de la filosofía y en Derechos humanos; Especialista en Ética y Pedagogía de la Fundación Universitaria Luis de Castellanos, graduado en 2014; Magister en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, graduado en 2012; y estudiante de doctorado en la misma institución.

Ha sido autor de capítulos de libro, artículos de revistas y ponente en diversos congresos programados por universidades de Medellín.



UNIVERSIDAD
CATÓLICA

