

Posmodernismo y educación

EUCLIDES PADILLA CAÍÑA

Resumen

El tema en cuestión es una síntesis científica sobre la educación estética posmoderna basada en dos discursos: el discurso televisivo predominante posmoderno, el cual educa en nombre de la belleza y de la libertad sofisticada virtual tecnológica cuyo método es el neoconductismo. Paralelamente, se encuentra el discurso de la Pedagogía Crítica como antítesis contra el discurso anterior; este discurso educa en nombre de la libertad y belleza socializadora con pautas pedagógicas y el método del materialismo dialéctico e histórico. Ambos discursos, a manera de síntesis, nos permitirán diseñar un paradigma axiológico válido para la educación estética posmoderna.

Palabras claves: posmodernismo, educación estética, discurso televisivo, Pedagogía Crítica.

Abstract

This article presents a scientific synthesis on post-modern aesthetic education based on two discourses: the postmodern television discourse and the discourse of Pedagogy in Criticism. The former discourse teaches beauty and a virtual technological freedom whose methodology is neo-behaviorism. The latter discourse teaches freedom and socializing beauty with pedagogical parameters and a methodology of historical and dialectic materialism. Both discourses depict an axiological paradigm valid within a post-modern aesthetic education.

Key words: postmodernism, aesthetic education, television discourse, Criticism/Pedagogy.

Introducción

Genéticamente, estética significa **sensibilidad** que nace de la **percepción sensorial**; en esta investigación será entendida como puerta del conocimiento hacia la libertad y la belleza.

La estética siempre fue analizada dentro de un contexto histórico, que en la presente investigación será clasificado en tres etapas: 1. En los albores de la Era Moderna, la sensibilidad fue el **fundamento** del conocimiento estético y que hunde sus raíces en el **Empirismo** de Locke; desde esta facultad Kant creó su teoría estética: la belleza es símbolo de la libertad en tanto experiencia a priori. Hegel, usando el método dialéctico, describió la belleza como reflejo de la libertad y la fealdad como reflejo de la enajenación del espíritu subjetivo. Estos conceptos estéticos fueron criticados por Marx, causando con ello una crisis estética, en el sentido de que la enajenación y la fealdad son reflejo material.

Esta crisis abortó el surgimiento de una nueva etapa, la Era Posmoderna, caracterizada por la educación estética mediante la imagen-mercancía, proyectada en la pantalla chica de un televisor.

La estética posmoderna como fenómeno cultural educativo obliga a los actores actuales de ambos discursos a crear un nuevo paradigma estético educativo, es decir, a crear un nuevo enfoque cualitativo, axiológico, surgido como “constelación de valores” (Kühn, 1995: 54) o conjunto de valores **concomitantes éticos y estéticos: enajenación-fealdad, libertad-belleza**.

Giovanni Sartori define al sujeto posmoderno, ya sea niño o adolescente, como aquel que vive sumergido en el “acto del telever y que está cambiando su naturaleza humana”. Cambio que se da desde el “**homo sapiens** producto de la cultura escrita, hacia un **homo videns** producto de la cultura de la imagen electrónica. En fin de cuentas, “todo acaba siendo visualizado” (Sartori, 2002: 11).

Antecedentes

Kant (1724-1804) afirmó que la experiencia estética pertenece a la creación del genio artístico regulado por la razón, la cual mediante el “**libre** juego de la imaginación” crea arte bello (1990: 445); el genio crea arte mediante imágenes **estéticas**, estas imágenes son **bellas y feas, sublimes y monstruosas**, en tanto y cuanto simbolizan la cualidad moral de la libertad y se enmarcan dentro de la facultad **sensible** (1990: 101ss.).

Hegel (1770-1831)¹ recibió la influencia de lo “lo bello y feo, lo sublime y monstruoso” kantiano y aunque se inspira en la “Crítica del Juicio”; sin embargo, supera la estética kantiana cuando contrasta dialécticamente las ideas contradictorias de **libertad y enajenación**, lo universal y lo particular, lo racional y lo sensible.

Estos dos autores señalaron que la **idea-matriz axiológica sería que la libertad determina la belleza y la enajenación determina la fealdad**. **Marx** (1818-1883) retomó la segunda idea -la enajenación determina la fealdad- y puso las bases de una estética negativa en su libro *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844, donde desarrolla esta teoría. Desde una perspectiva estética, el hombre enajenado desconoce la belleza aquí y ahora (hic et nunc) y como tal, su estado de enajenación hace que perciba una existencia de fealdad. Así, lo feo determina lo bello, y la libertad y la belleza se conocerán utópicamente. Dice Marx: “... Para defenderse contra la explotación, es preciso que los obreros, por un esfuerzo colectivo, por una presión de clase, obtengan que un obstáculo social les impida venderse ellos y sus hijos por **contrato libre** hasta la esclavitud y la muerte” (Marx, 1998: 83).

El problema

McLuhan caracteriza la Era Posmoderna como una “aldea global” (1995: 14). Influida por la imagen electrónica, el globo terráqueo fue reducido a

una aldea global. Beck pregunta: ¿Qué es la globalización? Contesta: “es la translocalización de la comunidad, el trabajo y el capital” (1998: 31), cuyo contenido, según Rodríguez, es el despliegue de una cultura necrófila de Apocalipse Show, fenómeno que se realiza a través del discurso televisivo: espectáculo dominante de la posmodernidad (González, 1999: 100).

Pérez Gómez indicó también que esta época se caracteriza por un vacío epistemológico y una racionalidad axiológica (1998: 31, 211). No se trata sólo de un vacío existencial epistemológico del homo videns, como de un vacío del fundamento racional y axiológico de la posmodernidad misma, es decir, es una época multisensorial o de “participación sensorial mayor” (McLuhan, 1998: 13).

Sartori sostiene una tesis parecida de los autores citados referida al homo videns: el discurso televisivo dominante destruye la inteligencia y la libertad interior del televidente. El dice: “Mundus inteligibilis pasa prácticamente desapercibido, ¿es que no hay cosas que entender? Sí, seguro que las hay. ¿Y estas cosas que hay que entender son adecuadamente explicadas y explicables en imágenes?” (2002: 193, 196)².

Jameson (1934), filósofo anglosajón, indica desde una perspectiva psíquica que la posmodernidad se caracteriza por una **esquizofrenia causada por la euforia del consumismo de mercancías culturales**, representada en la imagen electrónica como collage. El dice: “... la fracción, la resistencia y el esfuerzo de momentos anteriores han dado paso al juego libre de la automatización, de lo fungible maleable de múltiples auditorios y mercados de consumo: patines y multinacionales, procesadores de textos y ciudades que crecen de la noche a la mañana” (1998: 289).

Se retoma el supuesto de Pérez Gómez: el **vacío integral de la cultura y del sujeto posmoderno u homo videns**, vacío que el discurso televisivo dominante posmoderno llena mediante la seducción de imágenes sensibles, seducción electrónica que desplaza la racionalidad axiológica del **homo videns** y se sustituye con una **cultura estética multisensorial espontánea**. Entonces, a la luz de este vacío integral, es urgente y necesario construir un paradigma educativo axiológico, tomando como punto de partida la cultura estética misma: “Educar exige estética y ética” (Freire, 1999: 34). La necesidad de diseñar este **paradigma** axiológico supone construir sobre dos fundamentos:

Se trata de reconocer una nueva clase de hechos posmodernos relacionados con el estado de enajenación o vacío integral por medio del tráfico y consumo de mercancías culturales, proyectados en la imagen electrónica con belleza sofisticada.

Luego, revelar el dinamismo de esta nueva clase de hechos estéticos en relación con la lógica del mercado y el papel que juega la estética. En consecuencia, se buscará **contrastar** las pautas pedagógicas estéticas descubiertas en ambos discursos³.

Análisis de las categorías⁴

Fundamentación teórica

- **Categoría de la enajenación fealdad en la estética virtual**

Según la tesis de Marx, la teoría de la enajenación va asociada a los aspectos materiales y reales del ser humano y no ideales como en Kant y Hegel; es decir, el estado de enajenación material es una realidad histórica y económica de opresión del ser humano, cuyas etapas son: esclavista, feudal y mercantil, las cuales no serán analizadas en esta investigación. Lukàcs retomó esta tesis de Marx, el estado enajenante de la clase obrera, e interpretó estéticamente la enajenación como la causante de un estado de fealdad, es decir, un estado de **reificación** y **extrañamiento** dentro del contexto de las etapas y realidad histórico-social de la vida de los pueblos. Así, el estado de enajenación-fealdad se expresa como una cosificación del ser humano cuyo efecto inmediato es la pobreza reflejada como **fealdad física y psíquica** y no de belleza. Por esta causa, según esta teoría, la modernidad entró en crisis económica y axiológica en la que la enajenación determinará la **fealdad** y ésta la belleza y no al revés como se concibió en la modernidad temprana.

Desde esta perspectiva, el obrero sólo disfrutará la libertad y la belleza cuantitativa y cualitativa utópicamente, después de la revolución socialista; entonces, la libertad y la belleza son una utopía realizable, es decir, una conquista política que comienza con la denuncia y resistencia del estado de enajenación, porque la mercancía en manos del mercader adquiere poderes mágicos, producidos por el sujeto social: obrero-patrón. Dice Marx: “La enajenación de la fuerza de trabajo y su servicio como valor útil, en otros términos, su venta y su empleo, no se efectúan al mismo tiempo. Ahora bien, casi siempre se trata de mercancías de este género cuyo valor de uso enajenado por la venta no es en realidad transmitido simultáneamente al comprador, el vendedor sólo recibe el dinero, en un plazo más o menos lejano, cuando su mercancía ha servido ya de cosa útil al comprador” (Marx, 1968: 48).

De esta cita se desprenden dos ideas importantes:

- 1) El obrero transformado en mercancía, en objeto social, se vende.
- 2) La mercancía o producto de su trabajo “cosa útil” también es mercancía. De ahí que la necesidad de solidarizarse para denunciar y resistir el estado de enajenación es pertinente. En una palabra, por el hecho de presentarse como valor de cambio en el mercado de valores y sólo de ese modo, el arte es un producto de la actividad social desde su origen; entonces, el estado de enajenación es inhumano, es creado por el mecenas y el mercader.

Adorno interpreta esa crisis moderna como el surgimiento de una **estética negativa**, es decir, el surgimiento de una estética de **vanguardia**, donde las obras de arte reflejaron la fealdad como realidad social y existencial. Dice Adorno al respecto: “En la historia del arte la dialéctica de lo feo incluye en sí misma la teoría de lo bello. Desde esta perspectiva podemos llamar **corsi**

a lo bello, en tanto y cuanto fealdad social; lo bello se había convertido en tabú, en nombre de la hermosura que tuvo alguna vez y a la que ahora se opone por su ausencia de tensión” (1989: 69). De esta manera, la categoría de la **enajenación se relaciona con la fealdad** y esta idea concomitante va asociada a ideas tales como: opresión, esclavización, explotación, reificación, fetichismo, absurdo, violencia, desorden, desarmonía y fatalidad del ser humano. Desde esta categoría **enajenación-fealdad** ¿cómo se relacionaría con la educación estética global, neoliberal y posmoderna basado en el **macrodiscurso televisivo dominante**?

La educación estética a través del discurso televisivo posmoderno primero tuvo una función de **entretenimiento, concebido como Séptimo Arte**, al llenar el tiempo cotidiano íntimo de ocio y descanso; después, al inventarse el **logotipo en teletipo**, la imagen se convirtió en mercancía, así, imagen-mercancía adornada con belleza mecánica sofisticada y fugaz, belleza veloz que tiene una función de **informar y formar** al *homo videns* sobre la moda, viajando y seduciendo hacia mundos virtuales **kitsch, light y hedonistas**. En el día de hoy, la televisión es como una amiga educadora en pro de la vida integral: salud, placer, integral.

- **Categoría libertad-belleza en la estética de la pedagogía crítica**

PérezGómez, siguiendo la perspectiva marxista, señaló que la posmodernidad se caracteriza por “la cultura experiencial” de significados y comportamientos de los estudiantes dentro de su contexto y en su vida previa paralela a la escuela, la cual refleja una cultura social de su comunidad mediatizada por su experiencia y estrechamente vinculada a su contexto espontáneo. A esta “cultura experiencial” estudiantil, la cultura posmoderna la interpreta **aislada** de su contexto, de su plataforma racional cognitiva y su ética es relativa. Frente a este relativismo, Pérez propone una pedagogía de **reconstrucción y reordenamiento racional** de la cultura espontánea y de la experiencia del estudiante; es decir, hay que dar significado a aquello que para el **estudiante**, desde su mundo estético, tiene significado pero que carece de sentido racional. Para realizar esta tarea, la escuela actual tendrá una función socializadora al aplicar un currículo diversificado a ritmos del conocimiento cotidiano y popular de la “cultura experiencial” dentro de un contexto ecológico, sistémico e integrador que toma en cuenta niveles de contexto pedagógico de producción, utilización y reproducción de conocimiento. Contexto del discurso pedagógico que implica la realización de tareas académicas, la estructura social de participación, etc. Y la escuela tendrá entonces una función principal en la “vivencia crítica” (1998: 273) entendida como “ruptura en las apariencias empíricas de la vida cotidiana, esfuerzo específico y continuado, para provocar el contraste, la reflexión, la experimentación y el debate. En definitiva, el intercambio sistemático e intencionado de representaciones argumentadas” (Pérez Gómez, 1998: 276). Esta reconstrucción y reordenamiento racional socializador posibilitará al estudiante un encuentro con la libertad y la belleza.

Por su parte, McLaren señala también que los “valores enajenantes” fueron causados por un método de racionalidad domesticadora aplicado contra unos estudiantes en una escuela canadiense de Saint Rayan, tales como: la negación del cuerpo, la perseverancia, la deferencia hacia la autoridad del clérigo y la Iglesia, el trabajo y la lucha intensos (1997: 195). “Valores” enseñados bajo el patrón instructivo de la **reificación** que tenía por objeto homogenizar lo sagrado a toda la población estudiantil adiestrada hacia una sólida formación religiosa. En consecuencia, se reprimían las facultades racional y sensible en nombre del corpus doctrinal religioso en detrimento y negación de los goces naturales del cuerpo, lo que equivalía a negar la percepción estética del estudiante.

El cuerpo reificado, reducido a cosa, fue siempre considerado como un “artefacto cultural aun antes de ser modelado discursivamente” (McLaren, 1995: 89) por la televisión, y está dividido en formas tales que lleven importantes implicaciones para la subjetividad; esa modelación discursiva es tarea de la educación en general, no sólo televisiva. El concepto de cuerpo en la cultura posmoderna es modelado por el discurso estético televisivo dominante y es siempre promiscuo; el cuerpo en tanto artefacto cultural es una mercancía, un objeto de consumo y una figura modelada por el juego de cámaras y luces multicolores. El cuerpo vaciado de contenido axiológico sólo significa “un depósito de impulsos instintivos arcaicos, una caldera de impulso libidinal y en ebullición, o una falocéntrica economía que le hace la guerra a la mujer, una masa de materia perecedera o una ficción del discurso” (McLaren, 1995: 87). De acuerdo con esta tesis, la educación estética del cuerpo sensible se relaciona directamente con el cuerpo humano-animal, donde la cultura posmoderna “ha tomado al cuerpo en custodia, liquidándose en ella a cambio de la moneda de signos. Es como si se hubiera adormecido la carne a fin de evitar el inefable terror de su existencia” (McLaren, 1995: 88). Por eso, McLaren propone una pedagogía emancipadora de acompañamiento al estudiante para recuperar su facultad racional y liminal, que es equivalente a recuperar su auténtica belleza y libertad.

La pauta estética pedagógica de **Resistencia Política** de Giroux comienza con la categoría estética de la **indeterminación sensible** que data desde la cultura moderna romántica; en la Posmodernidad, la indeterminación es un hecho, una realidad en los medios de comunicación masiva. Según Giroux, se necesita redefinir currículos críticos con nuevas formas de alfabetización estética, pues el joven posmoderno ha perdido la fe en los metadiscursos modernos y, en su lugar, reconoce la indeterminación e inmediatez de la experiencia del tiempo y el espacio fragmentado y comprimido dentro del “mundo de imágenes que cada vez más socavan la dialéctica de la autenticidad y el universalismo” (Giroux, 1996: 112); así, existe una crisis de valores causada por la “pedagogía de la representación” o publicidad, propia de imágenes electrónicas, las cuales otorgan al joven una imagen general de un mundo pleno de indeterminación, de virtualismo, es decir, existe “poca seguridad psicológica, económica o intelectual. Este es un mundo donde uno es condenado a vagar a través, dentro y entre límites múltiples y espacios marcados por el exceso, la diferencia y

una noción confusa de sentido y atención” (Giroux, 1996: 112). Los valores posmodernos proyectados por los mass media han sustituido, descentrado, han dado la diferencia, han desplazado e intercambiado nuevos valores, tales como el placer, la violencia y la muerte (Giroux, 1996: 115). La indeterminación, en última instancia, se expresa como una “repulsión, localidad, azar e inmediatez de jóvenes que crean conductas psicópatas o de experiencias amenazadoras de su propia alienación” (Giroux, 1996: 116). De esta manera, la pedagogía de la indeterminación se une con la pedagogía de la representación. Dice Giroux: “La indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las referencias están abiertas en la intención de leer el futuro de manera contingente en vez de una perspectiva de un discurso de grandes narrativas que asume, en vez de problematizar las nociones específicas de trabajo, progreso y agencia (110-111).

Lectura del texto según su contexto

Los autores citados describen el contexto electrónico, a partir de la lectura del **texto** posmoderno, entendido como **imagen electrónica**, como teletexto e **hipertexto**, el cual encierra los tres modelos de texto tradicional: el escrito, el hablado y el actuado (Beuchot, 2004: 35), pero que el peso recae sobre la imagen entendida como teletexto diseñado previamente. De ahí que haya transformado la cultura escrita, porque este texto es para ser leído (escrito), hablado y apela a la acción; su “validez” se mide por su capacidad persuasiva y reiterativa que mueve a la acción, donde “la palabra ha quedado destronada por la imagen (...) La imagen se ve y eso es suficiente” (Sartori, 2002: 17, 39); por eso, su poder educativo es inmenso. La construcción previa de este texto posmoderno se realiza mediante el diseño de un **hipertexto** y un **pastiche** (muchos textos entremezclados), **de acuerdo con los objetivos pedagógicos del destinador**. Por eso, según Gadamer, la educación estética y artística posmoderna es confusa como una “torre de Babel”, con significados polisémicos, plurales y confusos, donde el lenguaje ya no es un acontecer lingüístico por medio del diálogo, como lo fue en la modernidad, sino que refleja “un mundo pluralista en el que nos encontramos, es como la “nueva torre de Babel” (Gadamer, 1998a: 112). Pero este mundo pluralista, donde el arte es mudo, contiene tareas que consisten no tanto en la programación y planificación racional, cuanto en la salvaguardia de los espacios libres de la convivencia humana, incluso por encima de lo extraño” (Gadamer, 1998: 129). Si la hermenéutica descansa en el lenguaje de un texto eminente, la poesía, en la posmodernidad, la imagen electrónica no sólo destrona la palabra como tal; así un **collage** de textos entrelazados por redes ocultas concomitantes reflejan un arte mudo, de difícil comprensión.

Sin embargo, Gadamer sostiene que, a pesar de la presencia inminente de esta “torre de Babel”, la función estética de la hermenéutica siempre consistirá en “leer un texto para volver a hacer hablar algo” dentro de ese contexto

(1998a: 27). **Leer un texto artístico, una imagen electrónica**, no es un simple mirar, “sino ir a él, darle vueltas, entrar y, dando pasos, construiría para nosotros, por así decirlo” (1998a: 28). Pero el arte de “volver a hacer hablar algo” es dejar hablar, es un a qué responde la dinámica del lenguaje de la imagen; porque replantea la pregunta y “hace precisamente cuestión de ella; dice de nuevo como nunca se dijo. La cuestión es ya, otra cuestión” (1998a: 28.). En definitiva, la propuesta es contundente: “**Interpretar no es otra cosa que leer**” o conversar, mediante este acto “nuestro oído oye y nuestra comprensión percibe el brillo de lo bello como su ser verdadero” (1998a: 28). De esta manera, la lectura crítica del texto es a la luz de su contexto y significa que el contexto como el texto son unidades indivisibles, pues un buen texto se medirá a la luz de la lectura de su contexto. No se trata de leer únicamente la palabra clave inserta en el texto, también se trata releer al texto dentro de su contexto. Las pautas de interpretación que propone Gadamer son:

- **Conversar** sobre “el fenómeno hermenéutico encierra en sí el carácter original de la conversación como **el horizonte de preguntar y responder, sin ton ni son**” (1998a: 447).
- **Preguntar** sobre qué nivel de contexto está vigente a fin de detectar nuevos problemas.
- **Leer** textos nuevos a fin de buscar posibles respuestas al problema planteado.
- **Releer** el contexto a la luz de la cosmovisión descubierta.

El papel de la crítica en la elaboración del texto posmoderno

En la Era Moderna, la Estética Crítica de Kant tenía por objeto poner límites a la sensibilidad, entendida como contexto filosófico, al cual hay que juzgar a la manera de un tribunal humano, mediante la facultad crítica de la experiencia sensorial **a priori** con el fin de descubrir leyes inmutables válidas para el conocimiento trascendental. Dice Kant, criticando el empirismo de Locke: “La crítica es una intimación sensible de la razón a fin de emprender de nuevo la más difícil de las tareas, la de propio conocimiento, y establezca un tribunal que la asegure en sus pretensiones legítimas y que en cambio acabe con todas las arrogancias infundadas, y no por medio de afirmaciones arbitrarias, sino según sus eternas e inmutables leyes. Este tribunal no es otro que la crítica de la razón pura misma” (Kant, 1973: 6, cf. Locke, 2002: 83). De acuerdo con esta cita, la “crítica de la razón pura” tiene como función primordial **juzgar a priori a la manera de un tribunal humano las formas de la sensibilidad empírica**, poniéndole límites mediante leyes racionales.

En la Era Posmoderna, un pedagogo crítico como Pérez Gómez, señala que la razón crítica tiene como función pedagógica “una **ruptura** de las apariencias de la vida cotidiana (...) mediante un esfuerzo específico y continuado por provocar el contraste, la reflexión, la experimentación y el debate”. En definitiva, “el intercambio sistemático e intencionado de representación argumentada” (1998: 276), puede servir, no sólo para romper las apariencias o el mensaje oculto de las

imágenes sensibles del mundo, sino también, se pueden construir significados válidos para otorgar una función crítica y socializadora de la imagen misma. Esta función la demuestra la función irónica que tienen las caricaturas.

Descripción del escenario

Escenario es una palabra prestada del teatro; significa “unidad espacio-temporal que se despliega en el aquí y el ahora o en el pasado y se distingue por la convergencia entre producción (ejecución) y recepción” (Henckmann y Lotter, 1998: 226). Esta unidad **espacio-temporal o escenario** aquí y ahora es el fenómeno cultural denominado **posmodernidad**. Es decir, en esta investigación no usaremos un espacio físico etnográfico, un local, por ejemplo, ni un tiempo formal de calendario, sino un tiempo histórico, una etapa cronológica y un espacio cultural dialéctico, el de la estética posmoderna en contraste a la estética moderna, con un tiempo transitorio intermedio o en crisis entre ambas etapas. Luego usaremos un espacio contextual de la posmodernidad: la globalización, el globo terráqueo reducido a aldea, y un espacio **glocal** (Paterson) o **local**. Lo **glocal** es un espacio amplio de gran alcance, hasta donde llegue la imagen de los medios, pero en choque dialéctico contra lo global; este escenario **sufre trastornos** poderosos en lo **glocal; lo global destruye la identidad cultural de lo glocal** mediante la transmisión y producción en serie y a gran escala de imágenes poderosas propias del mundo comercial; estos trastornos drásticos han causado cambios directos en la naturaleza del conocimiento; la nueva tecnología informática (computador, televisión e Internet) ha transformado el saber en dos sentidos: 1) “En la investigación y en la transmisión de conocimientos” (Lyotard, 1989:15) por medio de los mass media. 2) Pero esos medios necesitan de recepción para poder cumplir con su cometido, un “homo videns” (Sartori, 2002: 193), un sujeto televidente posmoderno que capta dialécticamente⁵, es decir, en la dinámica de la mismidad de su sensibilidad. La conciencia sensible del homo videns se mueve en opuestas direcciones como el péndulo de un reloj.

El método dialéctico

La esencia de la dialéctica hegeliana tiene tres leyes dinámicas:

“El pensar es pensar de algo en sí mismo, para sí mismo.

- 1) En cuanto tal es por necesidad pensamiento conjunto de determinaciones contradictorias.
- 2) El conjunto de las determinaciones contradictorias, a su vez, es superado en una unidad que tiene naturaleza propia de la mismidad” (Citado por Gadamer, 1994: 31).

Marx trastocó la aplicación de este método ya no a la idea como en su maestro Hegel, sino a la **materia**, la cual existe fuera e independiente de la

conciencia, ésta es reflejo de aquella y su cualidad intrínseca es el movimiento. “La materia es lo que produce en nosotros las sensaciones; la materia es algo de lo cual son reflejo nuestras sensaciones y nuestra conciencia en general” (Boguslavski, Chertijin et al., 1976: 87). El método dialéctico según Marx se sintetiza en tres leyes dinámicas:

- 1) La ley de la **transformación** de los cambios cuantitativos en cambios cualitativos; se da por sentado que la propiedad intrínseca de la materia es el movimiento y este movimiento es lo que produce la transformación o cambio. Esta ley es aplicable específicamente a la ciencia.
- 2) La ley de la **negación de la negación** es aplicable sobre todo a la filosofía y a la historia. Nosotros usaremos esta segunda ley en esta tesis.
- 3) La ley de la **unidad y lucha de contrarios** aplicable a la sociedad, a la lucha de clases, motor de la historia. “La dialéctica puede definirse como la doctrina de la unidad de contrarios” (Boguslavski, Chertijin et al., 1976: 195). Además, el materialismo dialéctico es histórico, historia creada por la lucha de clases contradictorias: la clase proletaria niega su legitimidad a la clase burguesa, esta lucha es la revolución o el “infierno” del capitalismo (Russell, 1973: 1008). La historia viene clasificada como **formas reflejas de la materia, en que la producción de los bienes materiales y la conciencia social es reflejo de la actividad económica**. Estas **formas** son: la política, el derecho, la moral, la ciencia, la filosofía, la religión y el arte.

Además, las técnicas que se usaron para el análisis de contenido fueron lecturas sobre el tema concreto de interés, “se refieren al problema específico del estudio, que pueden orientar en su indagación” (Cea, 1998: 84). La indagación o **revisión bibliográfica** exhaustiva es una re-lectura específica de temas similares “aunque no se refieran al problema específico del estudio” (Cea, 1998: 84), en su aspecto teórico, no empírico ni relacionado con el tema específico. La revisión bibliográfica exhaustiva tuvo por objeto familiarizarnos con el tema específico escogido, mediante las siguientes **técnicas: hallando, re-leyendo, evaluando y sintetizando indagaciones realizadas con anterioridad** (Cea, 1998: 84). A la luz de estas técnicas se extrajo la siguiente información:

- 1) Los diversos aspectos del problema tratado.
- 2) La metodología seguida y los resultados encontrados.
- 3) Las **indagaciones exploratorias**, o indagaciones de textos posmodernos; este aspecto nos permitió estructurar la idea de investigación, discutir el tema con otros investigadores, quienes aportaron valiosas ideas sobre cómo llevar a cabo esta investigación y entrevistar a algunos de los implicados. A partir de la revisión bibliográfica exhaustiva y las indagaciones exploratorias configuramos el marco teórico de la investigación, que es una integración de toda la información, a fin de imbricar el problema de estudio en varias perspectivas teóricas.

Resultados obtenidos

Pautas estético-pedagógicas descubiertas en el discurso televisivo dominante global, neoliberal y posmoderno a la luz de la categoría **enajenación-fealdad**.

En general, este discurso proyecta una belleza **sofisticada, electrónica**, del cual podríamos destacar las siguientes características: La belleza sofisticada proyectada a través de la imagen-mercancía del discurso televisivo dominante es enajenante y refleja la fealdad del ser humano porque **desplaza al homo videns**, no sólo de su inteligencia y libertad, sino también del proceso de comunicación para convertirlo en una mera figura discursiva, esta figura posee una apariencia de belleza sofisticada. Dice González Requena: “**Figuras discursivas potentes en el interior del propio tejido del discurso y analizables** en términos de estrategias textuales de cuya actualización dependerá la suerte del proceso comunicativo” (1999: 44).

El sujeto reducido a mera figura es con el objeto de **fragmentarlo y determinarlo** a la luz de la técnica del hipertexto; esta fragmentación es una **deconstrucción** de su facultad racional y una construcción de su facultad sensible, el cual es **manipulado** por un enunciatorio oculto y no por la subjetividad del enunciador; es decir, es el enunciatorio el que crea e identifica básicamente el discurso, no el enunciador; aquel determina las reglas del juego de la belleza sofisticada y el proceso de comunicación y no el enunciador que funge como una figura títere.

En consecuencia, para lograr este reduccionismo del sujeto se emplean las siguientes pautas pedagógicas:

1) Pauta estético-pedagógica **global mimética**

Debido a la distancia y al cuerpo negado, la única manera de “atraparla” es mediante la **mimesis**. Dice González: “la distancia trazada por esa mirada proveniente de un cuerpo **negado** y que tiene por objeto otro cuerpo, este plenamente afirmado” (1999: 58); la educación que se da es un juego dialéctico entre el cuerpo negado y el afirmado a distancia y en la pantalla del televisor, donde “se nos revela como huella de una carencia, la de ese cuerpo negado por el espectador que, reducido a la mirada, se entrega a la contemplación de otro cuerpo esta vez afirmado –en su exhibición –y que por ello se manifiesta como necesariamente fascinante” (58).

El discurso televisivo dominante global educa vía cable, lo que nosotros denominamos **educable** y la imagen laureada de belleza sofisticada electrónica cumple una función **mediática**, la figura o imagen del personaje es lo que cuenta, representado como ídolo del mercado; por ejemplo: hace poco tiempo se comentó muchísimo de un “papa mediático”; un “deportista mediático”, Maradona; un artista mediático, Madonna; de un “político mediático”, Bush, etc. Es decir, la educación a distancia es elemento constitutivo del espectáculo de la **tele-ver**; estas y otras figuras el **homo videns** las imita según su libertad de elección.

2) Pauta estético-pedagógica **neoliberal, neoconductista manipuladora**

Esta segunda pauta pedagógica, la **manipulación**, nace desde la corriente pedagógica denominada **conductismo**; es la manipulación de la libertad interior del **homo videns**. El conductismo, como es conocido en ámbitos educativos, es una de las secuelas del **positivismo** en el campo de la educación. Su propósito fundamental es modificar la conducta del ser humano, a la manera de un animal por medio de la experimentación científica estratégica **estímulo-respuesta**. Lo que se manipula es la libertad interior del homo videns (Sartori, 2002: 196). “¿Qué significa modificación de la conducta en el conductismo? Pregunta Rodríguez. Significa “la reacción frente a estímulos, no importa qué pase con la “caja negra” de la conciencia. Pues, el conductismo como todo positivismo, se opone a la metafísica” -a la educación del ser del homo videns –“y llama metafísica a todo lo que la mente crea sin fundamento en la experiencia visible” (2002: 179).

3) Pauta estético-pedagógica posmoderna **deconstruccionista**

Si Kant señaló que el ego trascendental tiene su propia teleología, es decir, que el sujeto no es un medio, sino un fin; si Hegel usando el método dialéctico **construyó un ego autoconciente indivisible e integral**, en la posmodernidad el sujeto integral moderno es **desintegrado**, fragmentado, discontinuado; sin teleología, el homo videns de Sartori marca una pauta **diferente**: el ego posmoderno descentrado de su teleología, desintegrado de sus facultades intrínsecas: ser, pensar y libertad para quedar reducido a un **ego sensibilis**. Los pedagogos posmodernos acrílicos están obsesionados por los fragmentos; como una bomba explosiva, la pauta pedagógica de la deconstrucción se impone a través del discurso televisivo, primero destruyendo al ego integral adquirido, luego reconstruyendo los fragmentos desperdigados y hechos astillas. Esta contradicción dialéctica se sintetiza en la palabra inglesa **unmaking**, mejor dicho, el efecto destructivo dejado por la explosión violenta: se destruyen las tradiciones y costumbres adquiridas, el entorno ecológico, el sentido de las palabras o de la comunicación, “la palabra ya no comunica un acontecimiento, sino que tiene significado mudo” (Gadamer, 1998: 118).

ESQUEMA 1

Pautas estético-pedagógicas del discurso televisivo dominante, según la categoría enajenación-fealdad

DIMENSIONES

1. Global
2. Neoconductista
3. Posmoderno

RESULTADOS

1. Mimético
2. Manipulador
3. Deconstruccionista

Pautas estético-pedagógicas descubiertas en el discurso de la Pedagogía Crítica a la luz de la categoría 2: Libertad-Belleza.

1) **Pauta estético-pedagógica emancipadora**

La pauta estética-pedagógica emancipadora de McLaren es una síntesis dialéctica, entre el estadio racional (domesticador) y el estadio liminal (liberador) del estudiante. Por un lado, la función domesticadora enajenante de la razón en detrimento de la sensibilidad del estudiante mediante el rito religioso católico en la escuela Saint Rayan (Canadá); rito que consistía en la lectura e interpretación subjetivista y domesticadora de la Biblia, de acuerdo con los cánones oficiales de la enseñanza de la Iglesia. Según McLaren, este era en punto de partida de la educación, la cual servía para reificar al estudiante porque se le reprimía no sólo su facultad liminal, sino también su facultad racional.

2) **Pauta estético-pedagógica de racionalidad axiológica⁶**

Este pedagogo español entiende la posmodernidad como el “desfondamiento de la racionalidad” (Pérez Gómez, 1998: 24) en el que se expresa como un desvanecimiento de los grandes relatos modernos como los de Kant, Hegel y Marx, no sólo de los grandes relatos, sino en todos los ámbitos, especialmente en la ciencia y en la moral. Cuando se disuelven los grandes fundamentos de la cultura como la razón y la ética, lo que queda es la sensibilidad expresada en el lenguaje y en la imagen electrónica. Así, la posmodernidad se caracteriza por la “primacía de la estética sobre la ética y la razón”. Debido a la ausencia de fundamento racional y ético, nos refugiamos en la sensibilidad mediante el lenguaje “orientador” de la imagen sensible electrónica: en las apariencias de la belleza y de la libertad, en las formas y discursos sin contenido real (Pérez Gómez, 1998: 25). En forma orgánica, el autor nos alerta de los peligros de caer en prácticas relativistas e historicistas. Esto va a conformar una constante en su discurso pedagógico, precisamente por representar categorías epistemológicas no comprendidas como procesos hermenéuticos dialécticos, las cuales pueden llevar a un etnocentrismo a ultranza, es decir, a un localismo. Entonces, como ya señalamos, la razón tiene como función pedagógica la organización y el reordenamiento de un nuevo currículo que nazca desde la cultura espontánea y de la experiencia cotidiana del estudiante.

3) **Pauta estético-pedagógica de resistencia política**

Giroux propone una pedagogía estética de **resistencia política socializadora**, pero que tenga como punto de partida la pedagogía estética de la indeterminación y representación, al dar una función socializadora a las tecnologías educativas que, de lo contrario, se convertirían en instrumentos de enajenación. El dice: “Me parece imprescindible como medio de ayuda a los educadores y otros para llevar a cambiar las condiciones de producción del conocimiento, en el contexto del surgimiento de los medios de comunicación electrónicos, así como el papel que tienen esas nuevas tecnologías como agencia de socialización crítica en la redefinición tanto de la situación como en el significado de la tecnología” (Giroux, 1996: 63,102).

Por eso, Giroux sostiene que la función principal de la pedagogía debería ser ante todo de **Resistencia Política** en contraste dialéctico a la Pedagogía de la Representación enajenante y que es más en su aspecto formal porque apela a las experiencias escolares consideradas como legítimas. Señala: “Los grupos de culturas dominantes y subordinadas negocian en términos simbólicos, estudiantes y profesores adoptan, aceptan y a veces se resisten a las formas en que las prácticas y las experiencias escolares son nombradas legítimas. La concepción tradicional de la institución escolar –el aprendizaje en proceso neutral o transparente antisépticamente extraído de los conceptos de poder política, histórica y contexto– ya no puede ser ratificado con credibilidad” (Citado por McLaren, 1997: 48). En otras palabras, la pedagogía de resistencia es contra la enseñanza de una cultura neutral tradicional.

4) Pauta estético-pedagógica desfetichizadora

El contexto posmoderno está saturado del tráfico de fetiches o mercancías culturales que enajenan al “homo videns”, según Willis; por eso, la educación estética tiene como función principal desfetichizar la cultura; esta pauta es un proceso liberador y comienza con la aceptación de la enajenación como realidad fetichizadora inminente; luego, los educadores tienen que moverse en el terreno de la praxis política, una resistencia solidaria fuera de las aulas como protesta contra las pedagogías de la posmodernidad.

La causa de esta cultura fetichista posmoderna es que la mercancía cultural siempre está relacionada con “lo sensual, a lo táctico y micro-sensitivo, con la esculturación, el cambio, la proyección del cuerpo y sus estilos íntimos de ser y de relacionarse. Los contactos somáticos de consumo deben trabajar por lo tanto mediante la naturaleza particular de cuerpos cálidos sólidos y sus diferencias” (Willis, 1997: 197). Willis propone frente a esta realidad enajenante fetichista las siguientes tareas pedagógicas urgentes:

- 1) Entender los límites de los mensajes intencionados de las instituciones.
- 2) Comprender desde dentro las nuevas condiciones del intercambio educacional, es decir, su fundición de identidades presentes y futuras. A la luz del contexto anterior nos permite llegar a definir las siguientes pautas pedagógicas del discurso de la Pedagogía Crítica.

ESQUEMA 2

Pautas estético-pedagógicas del Discurso de la Pedagogía Crítica, según libertad-belleza

DIMENSIONES

1. Domesticadora-reificadora
2. Cultura experiencial
3. Indeterminista
4. Fetichista

HALLAZGOS

1. Emancipadora del sujeto deificado
2. Racionalidad axiológica
3. Resistente-socializadora
4. Desfetichizadora

Discusión de los resultados

El perfil estético del **homo sensibilis posmoderno** podríamos describirlo como un sujeto individual fragmentado, discontinuado y descentrado por el discurso televisivo dominante. Este sujeto se caracteriza por su falta de **autocontrol existencial**, porque su libertad interior fue destruida por la cultura de éxtasis negativo y la pedagogía de la indeterminación y representación. Enajenado y afeado por el discurso televisivo dominante que al proyectar **imágenes-mercancías** con temas intermitentes de sexo y dinero fácil, binomio incestuoso el cual seduce al **homo videns para transformarlo en homo consumens, adicto y libertino o con libertad sensual in extenso**, es arrastrado hacia un estado de **embriaguez permanente y vértigo**; un estado existencial de evasión de su propia realidad, para refugiarse en una realidad virtual ficticia.

Si posmodernidad es la deconstrucción del homo videns por medio del espectáculo televisivo dominante; entonces, el sujeto integral moderno, en el nivel individual, el **homo sapiens, fue destruido** y convertido en **homo videns**, y en el nivel social “intenta suprimir las clases sociales, ideologías, sueños y utopías” (Freire, 1999: 189), pues ya no existe la división entre pobres y ricos, porque la ideología marxista ha muerto, lo cual no deja de ser una falacia. En suma, se trata no solamente de deconstruir la facultad racional del sujeto individual sino social, también las estructuras y clases sociales; porque sus estrategias y pautas pedagógicas homogenizan las identidades culturales sociales, en detrimento de su identidad local: sus tradiciones, costumbres, leyes, su yo colectivo. Este problema es muy serio porque atenta contra la identidad de ser sujetos históricos concretos pero, a su vez, representa un gran desafío a la educación actual.

Propuesta de una paradigma axiológico

Frente a la amenaza de la Pedagogía de la Indeterminación Sensorial, de la representación publicitaria y sus respectivas pautas estético-pedagógicas neoconductistas, es necesario no sólo redefinir un currículo, sino diseñar el contenido de un paradigma axiológico que contempla los siguientes aspectos:

- 1) **Percepción sensorial:** Sí, el punto de partida de la educación estética posmoderna es desde el estado de enajenación del homo videns, desde la seducción de la imagen-mercancía electrónica del discurso televisivo dominante, desde el cuerpo reificado, desde la cultura espontánea y de experiencia sensorial cotidiana del estudiante; desde la pedagogía de la indeterminación y representación publicitaria; desde la cultura del tráfico de mercancías fetichizadas. Entonces es necesario entender el contexto electrónico, entendido como mundo virtual, entender las conexiones de sus redes, de su intencionalidad.
- 2) **Contexto:** El docente junto con el discente leerán el texto (imagen electrónica) en relación directa con su contexto (mundo virtual), es decir,

según la lectura del escenario: tiempo y espacio posmoderno, coordinadas dentro de las cuales se encuentra inmerso el homo videns.

- 3) **Problemática:** La educación estética posmoderna a través del discurso televisivo dominante trae consigo una constelación de problemas que atenta la conducta del homo videns: indeterminación sensorial, light, kitsch, hedonista, indiferente, imita por esencia y existencia, las deducciones del mundo virtual reflejado en la imagen electrónica, esta experiencia mimética le conduce hacia una existencia carente de originalidad y creatividad, homo videns mediocre y “el hombre mediocre es una sombra proyectada por la sociedad”. De esta manera, la educación estética televisiva dominante transforma negativamente al homo videns: enajena y afea su existencia en nombre de la belleza y libertad sofisticadas. En consecuencia, estos problemas serán entendidos como desafíos, como un ir hacia adelante en busca de soluciones mediante el descubrimiento de pautas estético-pedagógicas.
- 4) **Dialéctico:** se trata de investigar los diversos niveles de contradicción que refleja el mundo virtual en su relación con el mundo real; esta bipolaridad existencial produce en el homo videns una existencia cotidiana cargada de esquizofrenia.
- 5) **Racionalizador:** la razón tiene dos funciones, una negativa y otra positiva:
 - Función negativa crítica, consiste en poner límites a las contradicciones de una existencia light, kitsch, hedonista e indiferente, para romper con esas contradicciones enajenantes de apariencia sensible.
 - Función positiva: redefine el currículo de la educación estética, a fin de reconstruir y reordenar la cultura y facultad estética del homo videns.
- 6) **Liberador** del estado de enajenación del homo videns, mediante la educación participativa; el docente y el discente dialogan crítica y humildemente, en el plano de la praxis pedagógica de acompañamiento, para que juntos encuentren el camino de la libertad y de la belleza.
- 7) **Investigador:** algunos docentes han sido miméticos de corrientes y métodos pedagógicos; un pedagogo crítico investigador se sale de su “torre de marfil” para buscar y encontrar al homo videns en la calle enajenado y afeado por la cultura estética global, neoliberal del discurso televisivo posmoderno.

Notas

¹ Wellmer señala que existen tres perspectivas sobre la modernidad: 1) La perspectiva de Kant y Hegel que usaremos en esta investigación; 2) la perspectiva de Schopenhauer y Nietzsche; 3) la perspectiva de Horkheimer y Adorno (1993:15,17).

² El término posmodernismo fue empleado por primera vez por Federico Onís en la década de los 30 como una reacción menor al Modernismo. El término se popularizó en Nueva York en la década de 1960 cuando fue empleado por artistas, escritores y críticos jóvenes como Coga y Hassan (Vid. M. Featherstone (1991), *Cultura de con-*

sumo y postmodernismo. Buenos Aires: Amorrortu, cf. Anderson (2002), *Orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.

- ³ La perspectiva de López Quintás es un planteamiento distinto del de los pedagogos críticos, ya que él analiza desde el existencialismo de Heidegger; en cambio, los pedagogos críticos desde el marxismo coinciden en la tesis de que la posmodernidad tiene como característica principal la enajenación (Giroux et al, 1996: 112).
- ⁴ El contexto es el tiempo y el espacio hermenéutico; cf. Gadamer (1998), *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos. Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós.
- ⁵ Sobre el método dialéctico usaremos tres obras: Hegel (1974), *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. México: Juan Pablo; cf. Gadamer (1994), *La dialéctica de Hegel*. Madrid: Cátedra; y V. Bogulavski, C. Chertijin et al. (1976), *Materialismo dialéctico e histórico*. Moscú: Progreso.
- ⁶ Pérez Gómez define esta ideología bajo la palabra único. Dice: "... la tendencia actual de la economía mundial de libre mercado a extender y difundir el pensamiento único, la verdad única, el mercado único, el mundo único, la argumentación única y la jerarquía de valores única, el pensamiento ecléctico de las mezclas indiferentes y la convergencia en la trivialidad, deben considerarse, en mi opinión, **la ideología concreta de la condición postmoderna**" (1998: 43).

Bibliografía

- Adorno, T. (1989). *Teoría estética*. Madrid: Taurus.
- Anderson (2002). *Orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beuchot (2004). *Hermenéutica, Analogía y Símbolo*. Madrid: Herder.
- Bogulavski, V. y C. Chertijin (1976). *Materialismo dialéctico e histórico*. Moscú: Progreso.
- Cea, M. (1998). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Featherstone, M. (1991). *Cultura de Consumo y postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1991). *La revolución de la Esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1998a). *Arte y verdad de la Palabra*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1994). *La dialéctica de Hegel*. Madrid: Cátedra.
- _____. (1998). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.

- González Requena, J. (1999). *El discurso televisivo*. Madrid: Cátedra.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Hegel, F. (1989). *Estética I*. Barcelona: Península.
- _____. (1974). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. México: Juan Pablo.
- Henckemann, W. y K. Lotter (1998). *Diccionario de Estética*. Madrid: Crítica.
- Jameson, F. (1998). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Kant, E. (1990). *Crítica del Juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____. (2002). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Folio.
- Kuhn, S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Locke, J. (2002). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Liotard (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marx, K. (1968). *Manuscritos Económico-filosóficos, 1844*. México: Grijalbo.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1995). *La escuela como una performance ritual*. Madrid: Siglo XXI.
- McLuhan, E. (1998). *Escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, J. (2003). *La estructura de la administración crítica. Una interpretación dialéctica*. San Juan (Puerto Rico).
- Russell, B. (1973). *Historia de la filosofía*. Madrid: Aguilar.
- Sartori, J. (2002). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Willis, P., M. Castells, P. Freire et al. (1997). *Nuevas perspectivas. Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.