



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**DIVISIÓN DE SISTEMA DE UNIVERSIDAD
ABIERTA**

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TESINA

**CULTURA, EDUCACIÓN Y SU REPERCUSIÓN EN
LA FORMACIÓN
DEL SER HUMANO CONTEMPORÁNEO**



**PRESENTA
VERÓNICA NÉQUIZ PÉREZ**

**ASESOR
DR. ARTURO AGUIRRE MORENO**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**DIVISIÓN DE SISTEMA DE UNIVERSIDAD
ABIERTA**

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TESINA

**CULTURA, EDUCACIÓN Y SU REPERCUSIÓN EN
LA FORMACIÓN
DEL SER HUMANO CONTEMPORÁNEO**

**PRESENTA
VERÓNICA NÉQUIZ PÉREZ**

**ASESOR
DR. ARTURO AGUIRRE MORENO**



UNAM

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es un esfuerzo en el que directa o indirectamente intervinieron varias personas con su dirección, orientación, recomendaciones, sostén y aliento.

Agradezco por tanto a mi asesor Dr. Arturo Aguirre por su dirección, apoyo, ejemplaridad y aprecio. A la profesora, María Andrea Ugalde Velasco por su orientación, consideración y estima. A las profesoras, Mónica Adriana Mendoza González, Ana María Valle Vázquez y María Herrerías Guerra, por sus pertinentes y valiosas recomendaciones.

Gracias también a mis profesores por su contribución y estímulo a lo largo de la carrera, a mis compañeros y amigos por compartir, y a mis alumnos por impulsar.

A mis excepcionales padres por su infinito sostén, confianza y cariño. A mis amados hijos Hiram y Joshué por ser el sentido de todo lo que hago en la vida. A mis queridos hermanos y el resto de mi familia por su comprensión, apoyo y condescendencia. A Martín por su compañía y aliento en todo momento.

Gracias a todos.

ÍNDICE

Introducción ■ 4

I Formas contemporáneas ■ 9

II Tiempo de barbarie ■ 13

III Origen y desarrollo de lo cultural ■ 21

IV Las masas y los medios ■ 30

V Prácticas actuales ■ 39

VI Conformación y potencialidades humanas ■ 48

VII Orientación sobre el concepto ■ 55

VIII Lo posible ■ 63

Fuentes documentales citadas ■ 71

Obras consultadas ■ 77

INTRODUCCIÓN

El problema que atiende el siguiente estudio pretende la indagación sobre la posibilidad de la educación como alteración vital del hombre, por la directa, consciente y deseable formativa. Trabajo teórico, con una metodología de revisión documental, que enfrenta con perfiles críticos el estado de la cuestión y situación actuales de la educación en un abordaje interdisciplinario de la pedagogía, sociología, historia y filosofía.

Cabe señalar que todo el trabajo está reforzado por unas reflexiones desde la problemática docente que nos conduce a considerar que ésta se origina de cuestiones más radicales. Es así que la idea parte de asuntos tan fundamentales como la cuestión sobre el porqué la educación no logra incidir en la problemática actual; caracterizada ésta por el individualismo, la violencia, la uniformidad en el consumo que deforma la autenticidad de cada cual en un cualsea: anónimo e indistinto; hasta lo más grave como es la dis-locación del hombre contemporáneo en el mundo.

A lo largo de estas líneas buscaremos comprender ¿cuáles han sido las prácticas que propiciaron los desajustes culturales y educativos a través del decurso de la historia? ¿Cuándo es que la cultura deja de ser la promoción de formas de ser en la vida idóneas y se convierte en “industria cultural”, esto es, un conjunto de producciones que antepone objetos de intercambio (consumibles) dando paso a la deformación creativa, es decir, al creador y a sus creaciones históricas que es el hombre? Cuestiones que difícilmente inmersos en el cotidiano nos planteamos, pero que denotan una dislocación en la existencia humana. Atendiendo a estas cuestiones y motivados por el desconcierto que se vive en torno a situaciones fundamentales, en un momento en donde ya todo se considera *cultura* y toda influencia es educativa, es decir, ahora que los conceptos como, cultura, educación,

política, arte, etcétera, han virado de su origen y peor aún, de su finalidad. Aunado a este sinfín de porqués tenemos la interrogación también sobre qué es lo que originó dicha desarticulación.

De punto de partida analizaremos a grandes rasgos la situación contemporánea, donde podemos notar que se caracteriza por la disolución de las formas, la decadencia en las relaciones, y la degradación humana, en un lugar donde rige la fugacidad y el sinsentido que refuerzan lo inhóspito del acontecer mundano. Otra de las características de nuestro tiempo es sin duda el desarrollo tecnológico, que presume los adelantos más asombrosos en áreas de la información, comunicación, ingeniería y todo lo que se pueda imaginar y que el hombre pudiera dominar. Simultáneamente las ciencias y las humanidades no pueden ocultar su desarrollo que de igual manera y haciendo gala de la más prestigiada investigación, manifiestan un vasto dominio por el conocimiento. Sin embargo, esa misma percepción es lo que nos hace volver a cuestionar, el por qué entonces de la situación problemática, si tenemos todo contemplado, asumido y resuelto.

Advertir tal situación, y que, por otro lado, ese advertir no contribuye a enmendar las relaciones de convivencia humana, agudiza la percepción inicial sobre la capacidad que guarda la educación en torno a la forma de ser del hombre. Discernimiento que conduce a la indagación de los objetos de estudio, cultura, educación y sujeto, con la intención de despejar la duda sobre las posibilidades humanas, las capacidades de la educación y el papel de la cultura.

La investigación sobre las cualidades humanas nos conduce a descubrir y reconocer las potencialidades del ser y que no se limitan a su capacidad de raciocinio; por el contrario, el estudio nos hace centrarnos, en aquellas que contribuyen a la regeneración de las disposiciones vitales en la capacidad de expresión: la de dar y darse forma, es decir, la disposición o susceptibilidad a educar y ser educado. Dicha potencialidad expuesta y apremiante para la formación humana y que en el quehacer educativo pudiéramos dar por entendida u obvia, sin embargo, la situación da muestra y refuerza lo contrario, ya que, como en todos los ámbitos también en la práctica docente se deja de lado, estimando relevantemente a la capacitación,

adiestramiento o preparación como finalidad trascendental. Es así que el objetivo de esta investigación será, re-capacitar sobre la importancia y el sentido de la educación en la perspectiva docente con la finalidad de reforzar la posición pedagógica como orientadora de la misma.

Por tanto, en el aspecto cultural el estudio demanda la revisión de los puntos de inflexión en los cuales se presume surgió y se detonó el desarrollo de una desorientación promovida por la concepción de “progreso”, esto es, en este caso el momento en que se concibió al dominio del hombre sobre la naturaleza como tal, y el desarrollo imparable ya de la ciencia y la tecnología, la comunicación y la información a partir de la revolución tecnológica; puntos donde se gestara la masificación del individuo y que repercutiera en el desarrollo de la pérdida de una individualidad que se afana por ser más sí misma y mejor racionalmente —dando razón de sí y del otro— y de un sentido. La sociedad de masa que refuerza varias teorías sobre su conformación y que van desde estudios dirigidos hacia un público atacado por el mensaje, la conformación de la “industria cultural” que se encumbra al estar orientada al consumo, hasta la concepción de una forma de *cultura* (“la cultura de masa”) donde el factor común es dejarse sustraer por la inercia.

En cuanto a la educación atenderemos, como en el caso de la cultura y del ser humano, a su concepción original, con el objeto de asimilar un concepto claro, además del análisis de las vías obligadas que nos conduzcan a las primeras elaboraciones, donde se consolidó el carácter teórico de la educación; ya desde las concepciones griegas que nos fueran heredadas a través de la filosofía y como fenómeno vital ideado en la *paideia* griega.

La pertinencia del trabajo responde a una percepción del estado característico de nuestro tiempo, eso que casi imperceptible, cada día se consolida más y más, y que se conoce como “barbarie”, un estado que contribuye a toda esa problemática mencionada al despojarnos de nuestras cualidades, es decir, de la capacidad y ejercicio de la racionalidad en aras de la conformación humana, llevándonos por un precipitado caudal hacia el sinsentido que desprovee también la posibilidad de vivir, limitándonos a sobrevivir.

La situación de lo contemporáneo denota la imprecisión y la confusión sobre el quehacer educativo, muestra además la falta de rigurosidad de las ciencias de la educación que dirijan con certeza dicha labor. Por tanto, la intención de este estudio pretende señalar y revisar los componentes y sostener que los elementos heredados de la tradición, diseñaron la vía, cuando consolidaron el carácter de la *metamorfosis* por la educación, lo que fundamenta nuestra insistencia en la “transformación cultural” por la educación del hombre. Final y fundamentalmente como motor de reflexión es el propósito aquí teorizar la actividad pedagógica, con el objeto de brindar elementos que apoyen a los procesos educativos y el afán de fomentar, incrementar y retener la mejora en el ser del hombre.

Así, recapitaremos sobre la acción educativa y advertiremos sobre las disposiciones que se apegan al desarrollo de las capacidades vitales y el incremento del ser, facilitando con ello la posibilidad de intervenir en dinámicas más favorables para la convivencia humana, resultado de una transformación cultural por la acción educativa.

Finalmente debemos precisar, que el estilo al que hemos apelado considerándolo el más idóneo por brindarnos la libertad para expresar la inquietud que se ha gestado y venido reforzando a lo largo de estos años de formación universitaria, es el ensayo, pues el género nos permite la posibilidad de promover pensamiento conducente a nuevas perspectivas. Por otro lado, tradicionalmente la disciplina en torno a lo educativo se manifiesta en dicho estilo, pues éste lleva impreso en sí, una aspiración educadora constante.

Por tanto, el ensayo es nuestra forma de expresión elegida como recurso para poner en tránsito las ideas; como ha sido un recurso fundamental en el pensamiento hispánico: centrado en la claridad, rigor y comunicación de ideas para ser consideradas por la comunidad a la cual se refieren y por la cual se escribe el trabajo académico que presentamos.¹

¹. Nos referimos así a los aspectos positivos del ensayo. Cf., Eduardo Nicol, “Ensayo sobre ensayo”, en: *El problema de la filosofía hispánica*, Madrid, Tecnos, 1961, pp. 206-279.

CULTURA, EDUCACIÓN Y SU REPERCUSIÓN EN LA FORMACIÓN DEL SER HUMANO CONTEMPORÁNEO

La cultura y la educación son el conjunto de las conformaciones de lo que el hombre es, como es y cómo desea ser.

A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros*

I

FORMAS CONTEMPORÁNEAS

Dinámicas actuales nos permiten percibir que es incuestionable que estamos viviendo en un “régimen de depravación y barbarie” o “la barbarie civilizada” —como se ha venido a caracterizar en los estudios filosóficos contemporáneos—; es decir, el desarrollo tecnológico, mas no el desarrollo social,² donde la “felicidad”, sinonimia de estado de bienestar, la condicionan la riqueza, el poder, la apariencia, el dominio de las tecnologías y un saber y una ciencia al servicio del poder. Realidades que asimilamos de manera casi imperceptible, pues las relaciones culturales actuales nos impiden asumir posturas críticas ante una vorágine de formas de vida que debemos alcanzar como las más deseables, manifestando una aparente preocupación, pero que no nos conduce a nada, pues tal pareciera que dicha preocupación es producto también de campañas publicitarias masivas tan incongruentes como elocuentes. Al examinar lo que han sido las formas conductuales en las últimas décadas, podremos observar que giran en torno a desear, a poseer y consumir. El régimen de lo fortuito pero que dista mucho de complacernos plenamente, pues es así, un deseo ocasional que no pasa de

². Arturo Aguirre, A. Aguirre (Comp), *Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas*, México, Afínita, 2007, pp. 83-97. En el artículo “De la encarnación del mundo y la cultura”, Aguirre denomina “régimen de depravación y barbarie” al sistema en que nos encontramos inmersos como forma de relacionarnos en la actualidad, que expresa como “orden de expresión compartida” en un lugar inhóspito, ajeno, triste, consecuencia de lo que ha acontecido y donde a través de su reflexión nos conduce a percatarnos sobre este hecho en el mundo que según sus propias palabras “sufrimos en carne propia”. En la misma obra en el artículo “Filosofía, arte y acción política”. Javier Sigüenza señala el término “barbarie civilizada” como un estado inseparable del desarrollo de la estructura de la modernidad capitalista, pues todos los conocimientos y adelantos se disponen al servicio de la barbarie. Javier Sigüenza, A. Aguirre (comp.), *Filosofía de la cultura...*, *op. cit.*, p. 173.

estimular a otro inmediato. La inmediatez es lo que rige y el sentido de la vida³ dista mucho de procurar las virtudes que promueven la felicidad.

La particularidad de esta evidencia ha sido registrada por diversos pensadores, algunos que preveían ya la problemática actual y otros contemporáneos que sólo consignan la realidad casi imperceptible, pues de manera natural nos vamos adentrando a este sobrevivir que nos brinda la inmediatez en que estamos insertos. Estudios actuales realizados desde la sociología de la educación y la pedagogía refuerzan dicha concepción, como es el caso de Zygmunt Bauman que recurre al término de *modernidad líquida* para designar a estas dinámicas actuales en un mundo que se modifica constantemente y que se caracteriza por estar inmerso en un contexto variable, que fluye y se transforma con gran rapidez. *La modernidad líquida* se caracteriza por lo que llama Bauman, un estado de “síndrome de la impaciencia”⁴ donde todo lo rige el deseo fugaz y se pondera lo desechable. Las relaciones humanas evidencian una grave alteración pues se teme a la responsabilidad, al compromiso, al respeto, es decir, se encuentra en crisis la estabilidad valorativa del hombre frente a sí mismo, frente al mundo y su forma de desplegar su existencia.

Conductas alteradas y estandarizadas signadas por la breve satisfacción de poseer y desechar, donde uno de los “objetos desechables” es incluso el conocimiento, que se convierte además en una mercancía que pasa de moda, se adquiere para un uso también inmediato y se desecha; de tal modo, “el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez”⁵ dinámicas tales que atentan incluso contra la verdad del conocimiento existente y

³. Considerando que se tenga presente un sentido en estas dinámicas, pues tal pareciera que hemos confundido el vivir con el sobrevivir. Eduardo Nicol discurre en su artículo “los dos problemas de sentido”, en su obra, *Las ideas y los días*, Arturo Aguirre (comp.), México, Afínita, 2007, sobre la necesidad humana del sentido intrínseco con la vida misma, menciona que las cosas tienen sentido cuando se encaminan hacia un fin u objetivo y no impulsadas mecánicamente por agentes externos.

⁴. Expresión que utiliza Zygmunt Bauman en su obra: *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007, para designar a un estado derivado de la inmediatez que nos rige en estas relaciones actuales de convivencia.

⁵ *Ibid.*, p. 29.

contrastan con la idea tradicional en la que se veía a la educación como una posesión duradera y valiosa que debía conservarse.

Meditaciones como la de Bauman nos enfrentan con la vulnerabilidad en que se encuentra la educación, al cuestionarnos sobre las características constitutivas de este proceso, la finalidad y el sentido intrínseco en la humanidad. Dicha realidad, como resultado, señala la naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo. Bauman como muchos otros detecta una crisis en la educación como nunca antes, pues a diferencia de otros periodos percibe a este mundo sobresaturado, expuesto, incongruente y hostil. Reflexiones tales nos conducen a re-capacitar sobre el modo de vida que hemos asimilado casi intangible ante nuestros ojos por su cotidianidad, o por la necesidad de adaptarnos a un mundo que se transforma tan velozmente y requiere otro ritmo, otro tipo de vida.

Una característica más sobre estas nuevas condiciones es la incongruencia en las relaciones, pues donde aparentemente vivimos una multiculturalidad, extraordinariamente todo se uniformiza, nuestros deseos, nuestras actitudes, nuestras aspiraciones, a estas homogéneas manifestaciones que —menciona Jorge Juanes— Marcuse denomina *sociedad unidimensional*: “Aquí no existe más que un presente que depende del sistema de la moda y que, por lo tanto, es permanentemente reciclado por las determinantes de la industria de la cultura empeñada en convencernos de que vivimos en un mundo resuelto, potshistórico y sin enigmas, que cumple de manera natural con aquello que la gente siente y demanda”.⁶

De la misma manera como se uniformizan los deseos, también homogeneizamos las tendencias y se estabiliza en el seno de la existencia la barbarie que aquellos (deseos y tendencias traen aparejados), pues a costa de lo que sea se han de seguir los estereotipos. Las consecuencias son evidentes: violencia, adicciones, desordenes conductuales e incluso atentar contra la salud y la

⁶ Jorge Juanes, “Vivir a la intemperie: El estallido de la subversión”, Javier Sigüenza (Comp.), *Contracorriente. Filosofía, arte y política*, México, Afínita, 2009, p. 82. En esta obra, el autor muestra una realidad donde el dominio del espectáculo ocupa el plano de la seducción estética por medio de la reproductividad técnica al servicio del consumo, convirtiéndonos en una sociedad del espectáculo pues quien decide, estandariza deseos y gustos, es la industria cultural orientando nuestras expectativas a través de “simulacros de felicidad colectiva”.

vida, son indicadores de que algo está sucediendo. Sin embargo, mermada la capacidad de asombrarse,⁷ aceptamos tan naturalmente formas de vida ajenas a nuestras necesidades y características, y una inmersión en un mundo tan astillado como frágil, sumergido en un sinfín de valores relativos que más que vinculados a unas necesidades vitales parecieran sujetos al desorbitado consumo también.

A estas alturas no son ya para nadie un secreto las consecuencias de la manera como hemos entendido el mundo tras de una evidente desarticulación cultural; sin embargo, permanecemos en penumbras pues no hemos terminado de asimilar el porqué de dicho viraje. Desde nuestro particular punto de vista a diferencia de la percepción en todos los ámbitos, en la tarea educativa se genera un reconcomio pues esa mezcla de culpa, responsabilidad e impotencia nos inunda, pero no excede del sentir, pues atraídos por la inercia también, cedemos a ese sin sentido e inmediatez característico de nuestro tiempo.

Es así que se vuelve demandante recalcar lo expuesto por Aguirre, pues la gravedad radica en la forma en que cada día aprendemos a convivir con ello, del modo en que nuestra existencia se enfrenta, sin apenas casi percibir “la degradación y ruina constante de la existencia misma”, asimilando tan naturalmente la barbarie e integrándola a la cotidianidad de este “nuestro” mundo ya tan ajeno, tan fragmentado. Es por ello que la preocupación aumenta, pues lo venidero se gesta a cada momento del presente y la cuestión, es si continuaremos asimilando todas estas formas que “alteran las maneras en cómo se habita el mundo”.⁸

⁷. Del asombro primero que medita Aguirre Arturo en su obra, *Primeros y últimos asombros. Filosofía ante la cultura y la barbarie*, México, Afínita, 2010, pp. 15-17, del que originalmente conduce a la búsqueda que orienta a la filosofía, pues aunque la vida no deja de conducirnos a través de un cúmulo de asombros, la importancia es saber discernir entre el asombro fundamental y el impulso cotidiano, donde el primero es aquello que nos lleva a la búsqueda de la verdad, a la teoría, mientras que el segundo carente de reflexión, nos atrae al espectáculo enajenante. El radical asombro que se vuelve preponderante pues conduce el “oficio vital de la filosofía” y que se distingue de aquella reacción inconsciente que Aguirre denomina: “la renuncia propia de la razón” y que alguna vez Platón llamara “la barbarie del alma”.

⁸. A. Aguirre, A. Aguirre (comp.), *Filosofía de la cultura...*, op. cit., p. 85.

II

TIEMPO DE BARBARIE

Si podemos enfrentar a la barbarie como una de las formas actuales de ser, pues antes bien, habremos de distinguirla de aquella concepción que la relaciona con lo rudimentario, lo salvaje, con el ente incivilizado, por el contrario habremos de asumirla como la muestra más característica de la deshumanización en nuestros tiempos. Aun cuando el término se gesta en los griegos con un significado disímil del que hoy percibimos, a lo largo de la historia y aunque ha aparecido con diferentes acepciones, existen momentos cruciales que nos conducen con indicios sobre la designación del término actual.

Así es que bárbaro, proviene del griego y que en latín significa *balbus*: el que balbuce, tartamudea: *Bar-ba*. Es decir, para los griegos un bárbaro era el que no hablaba el griego y cuya lengua extranjera sonaba a sus oídos como un balbuceo incomprensible u onomatopeya (bar-bar- similar a bla-bla-). En su obra, *Discurso desde la marginación y la barbarie*, Leopoldo Zea plantea que aunque los griegos empleaban el término para referirse a personas extranjeras, la palabra en sí ya llevaba impresa su categoría excluyente, que consideraba a los extranjeros como pueblos inferiores. Existen escritos, como los de Isócrates, que demuestran una apertura de este pueblo para concebir a los bárbaros, no como "extranjeros", sino como individuos que carecían de educación, independientemente de su lugar de nacimiento. De acuerdo con Zea bárbaro es: "el hombre que está fuera del ámbito griego o al margen del mundo del hombre que así califica. Bárbaro será, también, sinónimo de salvaje, inculto, esto es, no cultivado de conformidad con el que parece el modo de ser del hombre mismo por excelencia, el griego".⁹ De la misma forma,

⁹. Leopoldo Zea, *Discurso desde la marginación y la barbarie*, Barcelona, Anthropos, 1988, p. 28.

aquel que no posee un alma capaz de ver, de oír y, por tanto de hablar de la verdad por excelencia, o sea, del *logos* griego. Ya que, relata el autor, esto no se limita a una expresión peyorativa simplemente, tiene su sustento en la idea griega del sentido del mundo, de la expresión, la cultura, el modo de ser, y la concepción misma de su propio mundo, es decir, el *logos* griego que será el paradigma para calificar a cualquier otro *logos*, sentido, expresión, cultura, modo de ser y concepción. Bárbaro se concibe entonces como el que no posee la verdad, siendo tal por supuesto el que no pertenece a cada *polis*, pues cada una posee su propio y exclusivo *logos*, por ello es que bárbaro será el extranjero, ya que más allá de los límites sólo existe una nada amenazante, bárbara. De esta manera podemos distinguir que la forma de percibir al bárbaro pasa de una manera defensiva a una ofensiva. De ahí que se pueda señalar a la palabra ya de forma excluyente, para el autor desde una forma marginal.

Estudios recientes como el de Mattéi, nos presentan dos perspectivas distintas sobre la manera de situar esta condición que hoy invade a la humanidad. La primera como consecuencia de un proceso histórico y la otra como algo propio esencial en el ser humano, lo coincidente aun en estas distintas concepciones es la acepción negativa con que se le ha designado desde sus orígenes, primero, al relacionar a la barbarie con aquellas carencias o connotaciones lingüísticas étnicas y culturales. Posteriormente ya con Platón, cuando sufre el viraje fundamental al relacionarlo “de manera negativa y para definir el alma del hombre en una perspectiva a la vez ética, cosmológica y psicológica”.¹⁰ Apuntalando así de manera decisiva la relación con el término repulsivo que se ha ido concretando hasta nuestros días. Es por tanto que apremia distinguir desde la postura antropológica hasta la postura ética.

Mattéi habla de dos barbaries, una como aquello que nos hace ser salvajes y la otra cuando cambia su sentido en Platón, la que muestra hoy la decadencia del humanismo. Considera que posteriormente los romanos también distinguen estos dos aspectos de la barbarie, donde el primero era “el de la *feritas*, la plenitud de la

¹⁰. Jean-Francois Mattéi, *La barbarie interior. Ensayos sobre el inmundo moderno*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2005, p. 64.

destrucción, y el de la *vanitas*, la esterilidad del vacío”.¹¹ Asimismo, ellos tomaron la palabra y su significado para el trato con los pueblos que invadieron el Imperio, para éste pueblo ser bárbaro era estar fuera de la ley, del orden de la ciudad, la *civitas*, lo cual daba la apertura a poder adquirir la ciudadanía, a pertenecer a la ciudad de Roma, al imperio, a dejar de ser bárbaro. El romano estaba consciente de la importancia de este hecho sobre el cual se había cimentado su civilización, por lo que el término barbarie no se utilizaba de manera despectiva. Sin embargo al convertirse dichos barbaros en nuevos centros de poder o civilización, designan como bárbaros a otros más bárbaros, con lo que podemos observar el inicio de la gradual evolución del concepto, al irlo adecuando al pueblo destinado a ser dominado por ser bárbaro, designado así por no ser “igual” a sus dominadores, encumbrando precisamente la dicotomía entre civilización/barbarie como signos de poder y dependencia.¹²

Posteriormente, la concepción cristiana basada en aportaciones de Plotinio sobre el aislamiento del alma separada del mundo y de Dios, refuerza el aporte inicial sobre el proceso de interiorización de la barbarie y la cuestión planteada por el autor sobre ¿qué cosa es la barbarie sino la disociación del ser? Es evidente pues el proceso de transición de la exterioridad a la interioridad de la barbarie.¹³ Por otro lado, en esta misma concepción, donde el centro de la razón es Dios y se cree en la interioridad de la conciencia, con influencias tanto griegas como romanas y agustinianas, ya en Europa, ahora el bárbaro será aquel que no comparta el dogma. Por tanto, la tarea será la conversión de los barbaros a la religión, y el objetivo, otorgarles la salvación, es así que la diferencia ante los ojos de un cristiano ya no será entre romanos o barbaros, sino entre aquellos que tienen y los que no tienen la verdad de la fe. De acuerdo a lo anterior podemos discernir, que lo bárbaro vuelve a ser lo que no es como nosotros. La barbarie volvía a nacer en aquellos mismos que intentaban combatirla, uno de los ejemplos se da en la época de la conquista, la

¹¹. J. F Mattéi, *La barbarie interior, ... op. cit.*, p. 44.

¹² L. Zea, *Discurso desde la marginación y la barbarie, op. cit.*, p. 21.

¹³. J. F Mattéi *La barbarie interior, ... op. cit.*, pp. 107- 108.

manera de introducir a la fe cristiana a los indios “barbaros” acaso con prácticas más bárbaras, citemos a Montaigne cuando ironiza sobre la relatividad de la barbarie, “cada uno llama barbarie a lo que no es parte de su costumbre”, y menciona que el término está mal aplicado a los americanos en la conquista, pues los conquistadores superan toda clase de barbarie.¹⁴

Otro momento primordial se da en el renacimiento, donde el mundo es sustancia y el hombre es razón, se evidencia también ese desprendimiento definitivo del hombre con el mundo de esta manera mutilándolo de él mismo, es el ejemplo más claro del cambio de concepción en todos los aspectos, pasar del teocentrismo medieval, sustituyéndolo por cierto antropocentrismo. Es decir, cuando el hombre pone a un lado su dimensión sustancial, entendida como su naturaleza profunda, expresada por la universalidad del hombre, denominada “alma”, “hombre interior” o “persona”.¹⁵ Y con este hecho se manifiesta la disolución de la tradición griega y la cristiana que le daban al hombre junto con la naturaleza un fin, a partir de ahí la precipitación hacia un sinsentido. Años más tarde refuerzan este criterio tanto Schiller como Vico, dos pensadores que advertían ya esta distinción entre dos tipos de barbarie, la salvaje y la “segunda” como una separación con el entendimiento, más inquietante, feroz y detestable.

Al cristalizarse Europa como un conjunto de naciones, continúa con la relación civilización-barbarie, considerando barbaros a todos los pueblos a aspirar a ella, a excepción de los británicos que más que “querer pertenecer”, se concentran en la idea de ser un nuevo centro de poder, y que además consideraba a el resto de los pueblos como la periferia, es decir, creando una nueva expresión de civilización y con ello también de barbarie. De acuerdo con Zea este sería el germen de la nueva concepción del término, pues para ellos ya no serían los barbaros aquellos a quienes había que incorporar a la civilización, sino salvajes a quienes había que eliminar y utilizar, explotarlos como medio para dominar la naturaleza, es decir entes

¹⁴. J. F. Mattéi *La barbarie interior, ... op. cit.*, p.97.

¹⁵. *Ibid.*, pp. 110-112.

condenados a la barbarie permanente, así se gestará el detonante de la abolición de la humanidad, precedente de la inquietud de pensadores como Marx y Engels.¹⁶

Mattéi cita a Adorno cuando se refiere a la barbarie como “el malestar destructivo en la civilización” y menciona que éste no dudaba en extender dicho malestar a la totalidad de la cultura. Percepción compartida por Max Horkheimer y Walter Benjamin, pero el término en su nueva concepción se remota al mismo Sócrates, cuando se refería al cuidado del alma, como sacarla del “lodazal bárbaro”. Quizás la impresión de que la barbarie nace conjuntamente con la cultura, se da cuando ésta ha virado de su concepción original, cuando se asume como civilización, pero no aquella *civitas* de Cicerón, sino la vinculada con una idea de “progreso” y no para ya hasta decaer en el domino total, lo que hoy conocemos como desarrollo tecnológico, científico y “social” a costa de lo que sea y de quien sea. El bárbaro habrá de “cultivarse” de civilizarse. “civilización y barbarie son las dos máscaras, adversarias y cómplices, de una sola y misma humanidad”.¹⁷ Es así para Adorno y Horkheimer, “la autodestrucción de la razón”, es el proceso en lo que consiste la barbarie, el destino permanente de la civilización en la historia.¹⁸

Estudios más recientes como los de Charles Taylor consideran, a la renuncia a la tradición moral y el individualismo como principales causas de la precipitación de la barbarie, lo cual refuerza la postura de Schiller al considerar la tendencia de ésta a la disociación, postura compartida por pensadores más recientes como Ortega y Gasset, quien formula un diagnóstico similar en la rebelión de las masas en 1930. Es entonces la consideración de Taylor de acuerdo con Adorno, Horkheimer, una caída de la razón en “razón instrumental” y “totalitaria” consecuencia de un proceso histórico.

Para otros pensadores contemporáneos como Jean Françoise Mattéi, no es un proceso histórico, él considera que *la barbarie es constitutiva de la humanidad*, coincide con estudios realizados por Simone Weil en 1939, que expone genocidios,

¹⁶. L. Zea, *Discurso desde la marginación y la barbarie*, op. cit., p. 23.

¹⁷. J. F. Mattéi, *La barbarie interior*,... op. cit., p. 32.

¹⁸. *Ibid.*, p. 35.

masacres, etcétera como síntomas de barbarie en todos los tiempos revelando que ésta es realmente sustancial al hombre y no una consecuencia del devenir histórico.¹⁹

Otros estudiosos como el de C. S. Lewis en 1964, expone que el supuesto arraigamiento del hombre no es más que el desarraigo del mundo seco, o las investigaciones de Hannah Arendt en 1963, que la llevan a plantear en una obra posterior que lo único que impide al hombre hundirse en “lodazal de sus instintos” es el acto puro del pensamiento y que expone en su obra; *La vida del espíritu* en 1984, basada en las conferencias de Gifford de 1972-1974. Coincidiendo ampliamente con ella, Simone Weil sobre lo que ya Platón manifestaba del instinto bárbaro que llevamos dentro y que solo se redime ante el acto fugaz del pensamiento y del conocimiento, a ese instante que Mattei llama “el relámpago de la trascendencia”.²⁰

Lo anterior reclama puntualizar la distinción entre el pensamiento y conocimiento, donde el primero lo podríamos entender como razón, si esto es así, entonces entenderemos el razonamiento de Platón cuando plantea que el Bien no pertenece al orden del ser, pero también escapa al orden del conocer, es decir no nacemos con la razón del bien, pero el conocimiento tampoco nos garantiza que lo lleguemos a poseer. Dicho de otra manera, esto lo podemos asimilar en términos de sentido, ya que, a lo largo de la historia lo han establecido cada uno a su manera precedidos por Platón, Agustín, Descartes, Pascal, Kant o Heidegger, sobre que “el pensamiento no conduce, en tanto pensamiento hacia el saber y hacia la ciencia, sino hacia el sentido”. Esto lo explica concretamente Heidegger al exponer que la ciencia no piensa, no tiene que hacerlo, en tanto sólo tiene que dar explicación que como conocimientos escapan de la significación humana, por tanto al pensamiento o razonamiento. En suma tal distinción explica el porque la ciencia no ha estado jamás en la posibilidad de erradicar la barbarie.²¹

En estudios recientes plasmados en su obra sobre la barbarie, Henry Michel demostró de manera convincente que la ciencia se reduce a una modalidad

¹⁹. *Ibid.*, p. 131.

²⁰. *Ibid.*, pp. 123-127.

²¹. *Ibid.*, pp. 127-128.

específica de la conciencia, es decir, a su relación con el objeto, por lo que de ningún modo la ciencia podría dar un sentido o una unidad de experiencias del alma humana. Es decir, que no es más que la consecuencia de una desarticulación de la cultura con la ciencia, entendida la primera como el conocimiento de la vida y la segunda como el hiperdesarrollo que se ha vuelto tecnológico conjuntamente con la atrofia de la cultura, o sea, una regresión gradual que concluye ya no con la precipitación de su ruina, sino con su aniquilación. Para el autor éste nuevo tipo de barbarie es el más grave que se haya conocido, por ser aquel que pone en riesgo a toda la humanidad, pues es sin duda:

la regresión de los modos de cumplimiento de la vida. [...] la desaparición progresiva en la totalidad orgánica de un "mundo" humano, de sus dimensiones estética, ética y religiosa, se entiende también a partir de un proceso que afecta a la esencia del ser comprendido como el principio del que procede toda cultura, igual que de él proceden sus modalidades concretas de realización, principalmente las más altas: es una enfermedad de la vida misma.²²

Por otro lado y según Mattéi; para Platón, la barbarie no es más que el lenguaje interior aun inarticulado del alma en una dimensión ética, que tiene esencialmente el orden del mundo, por tanto, el alma bárbara se manifestará por la resistencia a la forma elevada. Para el filósofo la barbarie es una especie de desarticulación que repercute en el ser humano y que conduce irremediablemente al caos, cuyos efectos serán las confusiones de la razón en todos los aspectos humanos. De ahí el planteamiento de Mattéi al persuadirnos de la gestación de la más reciente concepción de barbarie ya en Platón.²³

Penetraciones actuales sobre las nociones de barbarie la relacionan con lo Inmundo, la desmesura, la deformación del alma; para el pensador Eduardo Nicol, tiene que ver definitivamente con la de-formación humana, la humanidad se aprende, dice, se da forma, de lo contrario esa deformación conduce a la barbarie, "*El hombre es el ser que forma ideales; que forma su ser con ideales*. Lo demás, esa

²². Henry Michel, *La barbarie*, Madrid, Caparrós, 1996, p.36.

²³. J. F Mattéi *La barbarie interior*,... *op. cit.*, pp. 66-69.

otra cosa que sería la alternativa del humanismo, existe ciertamente. Es una novedad histórica, un fenómeno que no se había producido nunca, antes de nuestro siglo: es la barbarie ilustrada”.²⁴

Concluyendo, hemos notado que el término ha tenido algunos virajes en su acepción a lo largo de la historia, el primero al entenderlo como el salvaje carente de la posibilidad de expresar un lenguaje comprensible, el siguiente cuando se asume como aquel bárbaro equiparado con una bestia capaz de aplastar una civilización para imponerse, otra percepción como el carente de formas y costumbres civilizadas, y la que hoy día expresan estudios recientes, la más grave también, equiparando a la barbarie a la cota de bestia, por la irracionalidad capaz de aplastar a la humanidad entera por un irreflexivo sinsentido.

Así, sobre la idea de la conformación de la barbarie, ya sea como consecuencia histórica, ya como inherente al ser o resultado de la conformación de ambas perspectivas, la importancia de conocer todas estas causas, es la posibilidad de contrarrestar ese germen que se ha gestado o que se encontraba dormido, y hoy despierta feroz y voraz a costa de la humanidad misma.

²⁴. Eduardo Nicol, “Origen y decadencia del humanismo”, *Las ideas y los días, Ensayos e inéditos 1939-1989*, A. Aguirre (comp.), México, Afinita, 2007, p. 448

III

ORIGEN Y DESARROLLO DE LO CULTURAL

Revisado lo anterior, valdría la pena preguntarse si es posible una intervención, pero conjuntamente se revelan las cuestiones, sobre qué tipo de injerencia y cómo se puede contrarrestar tal estado. Sin embargo tras el estudio hemos notado que si de manera imperceptible hoy se muestra tal, antes bien, la demanda es precisar ¿qué es lo que ha propiciado la problemática? y ¿cuáles han sido las causas que la precipitaron?, abordando el cause ya sin control hacia el abismo.

Hemos notado las formas contemporáneas, donde podemos advertir que son maneras totalmente congruentes, si tenemos presente que: “todos los productos cultural-históricos están impresos por la forma en que el hombre genera sus modos de vivir”.²⁵ La cuestión entonces será qué es lo que ha originado dichos modos. El análisis nos muestra cómo conceptos tan importantes, de hecho esenciales como cultura, educación, humanismo, arte, política, etcétera, hoy han sido desviados de su concepción original, adaptados a las exigencias de un funcionalismo y utilidad de lo contemporáneo.

Actualmente cuando hablamos de cultura la relacionamos invariablemente con la ideología que se maneja en el medio; es decir, la percibimos como el conjunto de todas las formas y expresiones de una sociedad determinada y como tal, incluye costumbres, prácticas, códigos, etcétera. Un sinfín de definiciones funcionales que describen a la cultura y que contribuyen a lo difuso del concepto que podemos asimilar, por ejemplo:

²⁵. A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros...*, *op. cit.*, pp. 148-149.

“El conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales. Intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social. Ella engloba, además, las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. Definición ofrecida como conclusión de la Conferencia Mundial de la UNESCO, celebrada en México hace un par de décadas.²⁶

Conceptos incluso oficiales contribuyen a la desorientación, al considerar esta mezcla de los procesos humanos, políticos, productivos, pragmáticos, etcétera; es decir, tanto de las concepciones humanas, como de las materiales, por lo que al asumir dicha postura estamos también corriendo el riesgo de admitir lo que señala François Mattéi cuando argumenta que todo lo que se oye ya es cultura o factor de cultura y donde incluso podemos clasificar los diferentes tipos de ella.²⁷

La pregunta que enfatiza este apartado, es sobre ¿cómo se ha llegado a esta percepción?, ¿cuáles han sido las circunstancias que han propiciado estas nuevas formas? pues: “Prevalece la confusión sobre si este fenómeno llamado “cultura” es causa, efecto o forma de lo que el ser humano hace y se hace en el mundo”²⁸.

Y es que a lo largo de la historia, el hombre se ha dejado llevar por algo que lo ata, que lo sustrae, que lo guía, ni más ni menos que las costumbres, ese poder es lo que hoy denominamos cultura. Ernest Cassirer hace referencia a dicho poder cuando escribe:

El individuo se siente, ya desde sus primeras reacciones, gobernado y limitado por algo que se haya por encima de él, que no está en sus manos dirigir. [...] Gobierna y rige no sólo sus actos, sino también sus sentimientos y sus ideas, su fe y su imaginación. La costumbre es la atmósfera invariable en la que el hombre vive y existe; no puede sustraerse a ella, como no puede sustraerse al aire que respira.²⁹

²⁶. Definición citada por A. Aguirre en su obra, *Filosofía de la cultura... op. cit.*, p. 92.

²⁷. Jean-Francois Mattéi, “La barbarie de la cultura”, *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2005, p. 170.

²⁸. A. Aguirre, A. Aguirre (comp.), *Filosofía de la cultura... op. cit.*, p. 88.

²⁹. Ernest Cassirer, *Las ciencias de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973, p. 8.

Acerca del concepto de *cultura* podemos decir que en sus primeras acepciones, se designaba al cultivo de los campos. El término proviene del latín *cultus* que a su vez deriva de la voz *colere* que significa cuidado del campo o del ganado,³⁰ por lo que posteriormente Cicerón lo vincula con el cultivo o cuidado del espíritu humano, de las facultades sensibles e intelectuales del individuo.³¹ Ya en el Siglo de las Luces (siglo XVIII) en la época en que el sentido figurado del término "cultivo del espíritu", lo podemos entender como razón, imponiéndose en amplios campos académicos; por ejemplo, aparece en los artículos dedicados a la literatura, la pintura, la filosofía y las ciencias. Al paso del tiempo, como *cultura* se entenderá la formación de la mente, es decir, se convierte nuevamente en una palabra que designa un estado, aunque en esta ocasión es el estado de la mente humana, y no el estado de las parcelas. Es en la época de las Luces también que se sustituye el término francés *civilisation* (civilización) por el término alemán *Kultur* que expresa el estado de urbanidad y las maneras de ser de las personas, pero con una connotación más colectiva y social. La palabra aparece, así, por primera vez en el siglo XVIII relacionada con la idea de progreso, vinculada a esta connotación colectiva y social.³²

En su obra; *Las ciencias de la cultura*, Cassirer realiza un estudio acerca de cómo ha evolucionado el concepto, adaptándose a los diferentes contextos históricos a través del tiempo y cómo la filosofía ha buscado comprender dicha evolución.³³ Desde los griegos y a lo largo de la historia se ha intentado someter a la lógica el conocimiento de la realidad. Pensadores como Vico, subraya Cassirer, que designaba "ciencias de la cultura" a elementos tales como el mito, el lenguaje, el arte, la religión, etcétera, formula que estas se atreven a romper por vez primera con el conocimiento objetivo, pues están más allá de él, ya que se rigen por su propia lógica. El planteamiento del filósofo refuerza otros que intentaron conciliar la "naturaleza" y la "idea", pero descubrieron que se manejan por distintas concepciones, la ciencia de la naturaleza y lo universal se rige por conceptos de

³⁰. Denys Cuche, *La noción de la cultura en las ciencias sociales* (Edición actualizada), Buenos Aires, Nueva visión, 2004.

³¹ Jean-Francois Mattéi, *op. cit.*, pp. 170-171.

³² *Ibid.*, p. 170.

³³ Ernest Cassirer, *op. cit.*, *passim*.

género y de ley, mientras que en la idea intervienen los conceptos de valor. Los elementos de la cultura, aun no siendo objetos de demostración, son, sin embargo, “patentes”: se manifiestan e intervienen en la vida diaria influyendo en el pensamiento humano por encima de lo comprobable.³⁴

Herder señala que ni la ciencia ni la cultura se subordinan una a otra, sino que cada una entra como factor del mismo rango en la totalidad y en su estructura; además, el filósofo preveía que dichas estructuras se irían alejando más y más de la humanidad a medida que se internaran en los caminos de la decantada civilización.³⁵ Ya desde la historia, se anticipaba lo que estamos viviendo en la actualidad, Rousseau, por ejemplo, fue otro de los pensadores que preveía esta situación y a pesar de que consideraba que la cultura distinguía al hombre del animal, su opinión sobre “las artes y las ciencias”³⁶ no era del todo consecuente, pues consideraba que provocaban el despertar de insaciables afanes de los que, de no renunciar, nos conducirían al caos.

La clásica oposición entre cultura y naturaleza también tiene sus raíces en la época de las luces. Para Cassirer esta situación se puede observar con la justificación de una concepción simplista de “progreso” en la modernidad, cuando el hombre logra hacerse dueño y señor de las cosas y junto con ello se inicia el camino de la nueva concepción de cultura.

La técnica, inventada por el hombre para señorear el mundo físico, se vuelve en contra suya. Conduce a la postre, no ya solamente a una auto enajenación, sino a una especie de pérdida de la existencia humana por obra de ella misma. La herramienta que parecía destinada a satisfacer necesidades humanas, ha servido para crear, en su lugar, innumerables necesidades

³⁴. *Ibid.*, p. 20-21.

³⁵. *Ibid.*, p. 23.

³⁶. J. Jacques Rousseau, *Emilio o de la educación*, México, Porrúa, 1972, pp. 16, 149, 150. Véase también, Château Jean, “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 2005, pp. 180, 182, 189, 190. Asimismo, Abbagnano N. y Visalberghi A. “Rousseau”, *Historia de la pedagogía*, México-Buenos Aires, FCE, 2005, p. 397.

artificiales. Todo perfeccionamiento de la cultura técnica es y representa, en este sentido, un regalo paradójico.³⁷

Y es que los elementos de la cultura se valen de instrumentos sumamente poderosos: en el mito por ejemplo, pues los rasgos de la realidad cambian según se vean de acuerdo con los diferentes efectos, ya sea amor, odio, miedo, alegría, temor, etcétera. Es decir, la razón se ve desplazada por reacciones sentimentales que nos producen las sensaciones de color, sonido o imagen. Por su parte, el arte y el lenguaje son elementos con los que se ha tenido que luchar constantemente debido a la fascinación de su contenido, pues a este último no pocas veces se le ha confundido con la razón, y es que se puede apreciar que el lenguaje lleva implícito una serie de coerciones con el uso de imperativos que se podrían evidenciar, por ejemplo, en ritos religiosos, políticos o algunas otras manifestaciones.

Subrayemos que es de sumo interés cómo de manera casi imperceptible los elementos de la cultura se introducen en la forma de pensamiento que se maneja en determinada época y contexto y que se va asimilando de manera natural, generalmente sin análisis ni cuestión.³⁸

En su moderno transcurrir, hacia finales del siglo XIX, la cultura empieza a ser relacionada con la antropología y precisamente con la etnografía, una de sus ramas, que se encarga exactamente del estudio comparativo de aquélla. Gustav Klemm uno de los etnógrafos más importantes de mediados del siglo XIX, intenta mostrar a través de una monumental obra de diez tomos, el desarrollo gradual de la humanidad por medio del análisis de la tecnología, costumbres, arte, herramientas, prácticas religiosas, etcétera.³⁹ Dicho trabajo influye en una de las definiciones más aceptadas de cultura y que sin duda es el detonante que asimila una nueva concepción que dista mucho de las originales que la relacionaban con un cultivo del espíritu humano, la definición de Eduard B. Tylor, antropólogo inglés reconocido por su trabajo con Henry Christy, etnólogo, en cuya compañía visitó México. La cercanía

³⁷. E. Cassirer, "La tragedia de la cultura", *op.cit.*, p. 45.

³⁸. *Ibid.*, pp. 65-85.

³⁹. Marvin Harris, *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, Madrid, Siglo XXI, 1979, p. 88.

de Christy estimuló la vocación antropológica de Tylor, y su visita a nuestro país con su rica herencia arqueológica, le orientó a seguir un estudio científico sistemático. En una visita a Cannes escribió un registro de sus observaciones en México, titulado *Anahuac; or, Mexico and the Mexicans, Ancient and Modern*, publicado en lengua inglesa en 1861. En 1865 apareció *Researches into the Early History of Mankind*, base de la reputación de Tylor como gran etnólogo de su tiempo, por lo que su definición considerada de las más ampliamente aceptables, pero también la prueba manifiesta de que el concepto ya había virado hacia otra concepción; pues, según éste autor, la cultura es:

Aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre.⁴⁰

Quizá también ahí radique la respuesta de la pregunta alguna vez planteada por Schiller sobre ¿el porqué seguimos siendo bárbaros a pesar del progreso? Y de posiciones distintas como Nietzsche, Adorno, Benjamin, Henry, Levinás y Nicol que plantean que *cultura y barbarie*⁴¹ ya aparecen entrelazadas una con otra inseparablemente. De acuerdo con Gerhart Schröder: “La pérdida de una mirada extracultural de la cultura traslada la problemática a la cultura misma. Si todo se ha vuelto cultura, ya no es posible acordar ningún punto de vista a partir del cual pudiera pensarse una ‘teoría’ de la cultura”.⁴²

Las formas culturales se han ido transformando y adaptando a las cuestiones de intereses particulares, inicialmente al control del Estado. En este sentido, Said nos hace notar que ninguna descripción de identidad cultural deja de estar vinculada

⁴⁰. Edward B. Tylor, [1871]: "La ciencia de la cultura", Kahn, J. S. (comp.): *El concepto de cultura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

⁴¹. Atendiendo a la acepción a que hemos llegado tras el análisis del capítulo anterior.

⁴². Gerhart Schröder, "Prologo", Gerhart Schröder y Helga Breuninger (comps.): *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, FCE, 2005. Asimismo véase a J. F. Mattéi, *op. cit.*, "Introducción".

con la relación entre cultura e imperio, el autor plantea dos puntos importantes. Primero, que ninguna identidad cultural aparece de la nada, que todas se construyen sobre las bases de la experiencia, memoria, tradición, prácticas sociales, políticas y culturales. Segundo, que desde finales del siglo XVIII hasta el presente, las prácticas culturales de Occidente y de identidad europea occidental están estrechamente relacionadas con los sucesos, ascensos, caídas o movimientos de las grandes potencias. De acuerdo con Said “así como cultura e imperio están relacionados entre sí [...] también es cierto que las artes se practican y sostienen en un contexto social en que existen profundas relaciones de poder, propiedad, clase y género”.⁴³

Al revisar las relaciones y prácticas que se han sostenido en los últimos siglos podemos notar la forma de pensamiento que predomina y que sin duda parte de una noción planteada por los elementos del arte; un ejemplo: la novela, que además de entretenimiento e instrucción, transmite de una manera sutil los elementos culturales que se consideran valiosos y determinan una manera de ser en la sociedad y que desde prácticas del siglo XVIII, nos dice el autor, plantea jerarquías, categorías, donde los códigos universales están basados en el poder colonial y diferencia que marca “la inferioridad de otros”; desde la posición geográfica que privilegia lo situado en el norte, hasta la condición racial. Said recuerda la afirmación del historiador Eric Hobsbawm sobre que el sistema mundial del siglo XIX creó una economía global que penetró todos los rincones del mundo, en todos los ámbitos: dinero, comercio, comunicaciones, seres humanos, y que se ha consolidado verdaderamente ya en el siglo XX, en especial en lo referente a las culturas.⁴⁴

⁴³. E. Said, Gerhart Schroder y Helga Breuninger (comps.), “Cultura, identidad e historia”, *Teoría de la cultura...*, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁴. *Ibid.*, pp. 39-48. Recuérdese aquí la bondadosa idea de Ottmar Ette en torno a la literatura como orden de interculturalidad dada en la lectura como recreación y encuentro; interpretación que obvia a la industria cultural editorial, la deformación del lector, la intencionalidad interesada del escritor más allá de su creación y que se extiende globalmente desde sectores de uniformidad que hacen un “cualsea” del lector en México, Madrid, París, Filipinas o Brasil. Los best-sellers de las últimas décadas del siglo XX fueron un anuncio de la detonación de la industria cultural que genera una obra con destinatarios específicos pero indiferenciados, gustosos en todas latitudes de elementos “culturales” antes ajenos, ahora globalmente propios, si es que “propiedad” se puede llamar a esta forma de ser sí mismo, es decir, sin “idioma”. Véase el concepto de *masa* líneas abajo. (Para Ette véase “Todo el universo en una sola frase: microrrelato y macrocosmos” disponible http://collaborations.denison.edu/istmo/n20/articulos/15-ette_ottmar_form.pdf)

Hoy, nos enfrentamos a lo que Mattéi denomina “el relativismo cultural de la antropología contemporánea” (ósea el asumir a la cultura a libre albedrío) cuando compartimos las dos líneas aparentemente opuestas pero convergentes de las que Nietzsche ya había evidenciado; es decir, por un lado el concepto se eleva al asumir que ésta ubica al hombre a círculos cada vez más vastos y de excelencia, mientras que por otro lado se debilita al conducirla a objetos cada vez más diversos, lo que se puede entender si observamos la transformación: “La antigua cultura del alma, la de Cicerón, Montaigne o Pascal, que definía los rasgos generales del gentilhombre, fue vaciada de sus sustancia para reducirse a la cultura formal de este ser nuevo: el hombre de las masas”.⁴⁵

El hombre de las masas cuya “barbarie” revelará Walter Benjamin y que según Mattéi detecta por vez primera Edgar Allan Poe, quien describe su sorpresiva aparición denominándolo “el hombre de las multitudes”,⁴⁶ ese hombre que se caracteriza por ser uno “de los elementos abstractos, neutros, inconscientes” de ella, en búsqueda solitaria de sí mismo en los otros, y en él mismo su propia nada en una afluencia solitaria donde se funde y se confunde y que así dominará la escena social.⁴⁷

Nuestro acercamiento da muestra de cómo y por qué de la transformación, sin embargo, un suceso de suma importancia detonará las nuevas dinámicas culturales y, por ende, estructurales en la convivencia humana. La *revolución tecnológica* de la década de 1990 que sacude y reestructura, además, el control del Estado que hasta entonces regulaba la forma de pensamiento, en donde el recurso principal había sido la educación. Advertimos y atestiguamos entrados en la segunda década del siglo XXI que dicho poder vira y confiere el control a los monopolios de la empresa privada, que se encumbran a través de los medios de comunicación con la finalidad

⁴⁵. Jean-Francois Mattéi, *op. cit.*, p. 171-172.

⁴⁶. Edgar Allan Poe, “El hombre de la multitud”, trad. Julio Cortazar, Ciudad Seva, disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/hombre.htm>. Véase también, E. A. Poe, (1809-1849), *Historias extraordinarias*, México, Época, 1994. Asimismo en el pequeño libro de Giorgio Agamben, *La comunidad que viene*, Valencia, Pre-textos, 2010, para la revisión del hombre “cualsea” o “cualquiera” como emergencia de la forma de ser generada globalmente.

⁴⁷. Jean-Francois Mattéi, *op. cit.*, p. 172.

de la uniformidad de consumo, la regulación del poder más allá del Estado y la deformación u omisión de los elementos culturales como factores educativos.⁴⁸

Es así que se ha dado la evolución sobre lo que hoy concebimos como cultura, es decir, estamos ante la consecuencia histórica, en donde en cada época ha respondido a las exigencias de un momento y que así culmina con una total dispersión en su asimilación y tan alejada de su concepción original que la ligaba a lo humano. Asimismo hemos revisado dos puntos de inflexión: el primero cuando se asume una idea de progreso disímil de las capacidades vitales en el ser humano y el segundo, con la revolución tecnológica, que sin previo aviso se presenta detonante y determinante en las formas contemporáneas, viabilizada esta última por la aparición del “el hombre de las multitudes” como lo expresara alguna vez Poe. Pero, ¿cómo fue posible esta idea de sujeto?, esta pérdida de identidad en lo que nos hemos convertido.

⁴⁸. Henry Giroux, “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1997, pp. 107-120.

IV

LAS MASAS Y LOS MEDIOS

Las dinámicas de convivencia contemporáneas y los modos de vida, son síntoma de la conformación de un nuevo sujeto también, estas actuales formas de ser, son sinónimo del acontecer y del estado uniforme a que se ha sujetado el individuo, e implican por sí un estudio sobre los antecedentes que han intervenido hacia dicha situación, en donde podemos entrever la relación entre los términos medios y masas; este último, que se utilizara para referirse a ese estado de paridad en las personas. Debido a lo difuso del concepto, los estudios se han preocupado por indagar, a través de la psicología, la sociología y la propia filosofía, la naturaleza del *fenómeno de masa*. Por la importancia que ello supuso en el siglo XX en relación con la cultura y la educación, será conveniente una revisión breve sobre la conceptualización que en estas lindes se llevó a cabo.

Etimológicamente *masa* aparece en el castellano entre los años 1220 y 1250, proviene del latín *massa* que significa: “masa, amontonamiento, pasta”; según Joan Corominas, se trata, pues, de un todo homogéneo, indiferenciable en sus componentes, indeterminado en su forma amorfa y solamente comprensible en su sinteticidad no analizable.⁴⁹ Por tanto masa es un término más intenso que muchedumbre o su cultismo multitud (del latín *multus*, muchos). A partir de las reacciones producidas desde la Primera Guerra Mundial por las influencias de persuasión a gran cantidad de sujetos, se han hecho diversos estudios y teorías que intentan explicar cómo funcionan estos mecanismos, en qué medida y cuáles son las consecuencias de su intervención.

⁴⁹. Joan Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 3a Edición, Madrid, Gredos, 1973, p. 384.

Sobre el concepto de la *sociedad de masas* existen diferentes posiciones tanto filosóficas, ideológicas y políticas, las interpretaciones van desde la disolución de estructuras y élites para la conformación de un nuevo orden social más compartido. Sin embargo, en lo que indistintamente se converge es en su constitución homogénea de individuos sustancialmente iguales, es decir, no diferenciables, independientemente del ambiente o grupo de procedencia. Paradójicamente, los integrantes de la masa no se conocen, separados unos de otros física y espacialmente y además con la casi nula posibilidad de interactuar; requisito indispensable que plantea *la teoría hipodérmica*, ya que postula que en gran medida lo que permite la manipulación sea el aislamiento físico y normativo, de la posibilidad de que la comunicación sea impersonal, anónima y además de poder acceder a valores, modelos, modos de vida ajenos, por tanto atractivos.

*La teoría hipodérmica*⁵⁰ estudia el efecto de los medios de comunicación de masas sobre la opinión pública, y que Wright, simplifica con la expresión: “cada miembro del público de masas es personal y directamente ‘atacada’ por el mensaje”.⁵¹ Este modelo se basa en la *teoría de la acción* propuesta por la psicología conductista, con base en el comportamiento humano y en la relación organismo-ambiente y la unidad estímulo/respuesta.

Dicha posición la refuerzan planteamientos posteriores como el de Harold D. Lasswell,⁵² que puede ser considerado uno de los fundadores del análisis del contenido por su vasto y riguroso estudio sobre los contenidos de la propaganda y que confirman la premisa que se había postulado en la teoría hipodérmica que dice: “la iniciativa es exclusiva del comunicador y los efectos son exclusivos del público”. Otro de sus planteamientos afirma que la propaganda, sobre todo a través de los

⁵⁰. Mauro, Wolf, *La investigación de la comunicación de masas*, Barcelona, Paidós, 1987, pp. 22-23.

⁵¹. C.R. Wright, *Mass Communications: A Sociological Approach*, 2.^a ed., Nueva York, Random House, 1975, p. 79.

⁵². El estudio sobre la propaganda era una forma de exponer sus efectos, con el objeto de incrementar las defensas contra la misma, dentro de los títulos de los trabajos de Lasswell se encuentran: El análisis de los temas principales de la propaganda americana, inglesa, francesa y alemana entre 1914 y 1917. Harold D. Lasswell, *Propaganda technique in World war I*, Cambridge, MIT Press, 1971. Así como el primer intento de calibrar el volumen y los efectos de la propaganda del movimiento comunista en Chicago, 1939. Harold D. Lasswell, Dorothy Blumenstock, *Revolutionary propaganda a Chicago study*, E.U., New York, 1939.

nuevos medios de comunicación, permite también conseguir la adhesión de los ciudadanos a unos planes políticos determinados sin recurrir a la violencia, sino mediante la manipulación.

Otra de las corrientes, es la *empírico-experimental* o *de persuasión* y sostiene que estas dinámicas se refuerzan al conocer mejor al destinatario para aumentar la eficacia de los mensajes o conocer los obstáculos con la finalidad de obtener los efectos deseados en el emisor. Es decir, a los integrantes del proceso comunicativo emisor-mensaje-receptor, se agrega otro elemento sobre las características del destinatario, con la finalidad de mayor efectividad de mensajes con fines persuasivos. A esto se suma que los principales factores que intervienen en la audiencia son: el interés que hay por adquirir la información; la exposición selectiva, que se refiere a distinguir el medio que más funciona para cada público; la percepción selectiva que en la interpretación influirá la predisposición psicológica existente, y, finalmente, la memorización selectiva que se refiere al tiempo de exposición del mensaje: a mayor tiempo, mayor memorización de los mensajes de persuasión.⁵³

Los estudios empíricos sobre el terreno o *de los efectos limitados* sostienen que la influencia de los mensajes, depende más que del contenido que difunden, de las características del sistema social que les rodea (dependen de las fuerzas sociales dominantes en un determinado periodo). Agrega, además, que esto se debe en gran medida a las interacciones y procesos de influencia personal, que permiten sus grupos de referencia con base en su personalidad y al clima social en su momento histórico.⁵⁴

A su vez, *la teoría funcionalista*, afirma que los medios son utilizados por el Estado para vigilar y controlar el entorno, además de transmitir la herencia cultural (a través de campañas por ejemplo) que “funcione” precisamente, responsabilidad que

⁵³. Mauro Wolf, *op. cit.*, pp. 35-50. (Como podrá apreciarse en estas líneas la relación entre cultura de masas (*sic.*), barbarie y deformaciones educativas en el siglo XX van de la mano, pues los alcances, límites y posibilidades educativas se ven obstaculizados, omitidos o desplazados por finalidades ajenas a los propios intereses (intereses intrínsecos) de la formación del hombre como el pensamiento educativo en Occidente visualizó desde la acción socrática y el pensamiento platónico hasta nuestro días. (Para finalidades, intereses intrínsecos y extrínsecos véase Richard S. Peters, *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1986, “Los objetivos de la educación”).

⁵⁴. *Ibid.*, pp. 51-52.

correspondía principalmente a la educación. Por lo tanto, podríamos considerar los medios de comunicación social desde esta perspectiva como un subsistema dentro del sistema social. Como representantes de esta teoría podríamos destacar a M. McLuhan y a Charles Wright, quienes presentan un ejemplo claro y explícito de la teoría mediológica funcionalista a través de su ensayo titulado “*Análisis funcional y comunicación de masas*”.⁵⁵

Una situación importante es que, independiente de las posturas, invariablemente se empieza a intuir ya el poder que representa la comunicación de masas. Lazarsfeld-Merton refuerza dicha percepción, al manifestar que los medios al estar apoyados por las grandes empresas integradas en el actual sistema social y económico, deben contribuir al mantenimiento del mismo. Así se identifica a los medios de comunicación masiva con satisfactores de necesidades tales como: a) la cognoscitiva, b) afectivas-estéticas, c) integradoras a nivel de la personalidad, d) integradoras al nivel social, y e) necesidades de evasión, que ratifica la hipótesis de “usos y gratificaciones” donde la finalidad sería: “relacionar el consumo, el uso y (por tanto) los efectos de los media con la estructura de necesidades que caracteriza al destinatario”.⁵⁶

Tal vez haya sido *la teoría crítica* la que con sus diversos representantes y a lo largo del siglo XX, advirtió de una manera analítica y sumamente severa, los alcances y repercusiones de la transformación en las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que devastarían al individuo y sus nexos colectivos. La teoría crítica tiene como finalidad la organización de la vida, donde el destino de los individuos no dependa de las necesidades de las incontrolables relaciones económicas. De igual manera, Adorno y Horkheimer al denominar “industria cultural”⁵⁷ a la cultura de masas subrayan que

⁵⁵. Publicado originalmente con el título “Functional Analysis and Mass Communication”, en *Public Opinion Quarterly*, no. 24, 1960, y reproducido en L.A. Dexter y D.M. White, *People, Society and Mass Communications*, Glencoe, The Free Press, 1964.

⁵⁶. Mauro Wolf, *op. cit.*, pp. 80-81.

⁵⁷. Término empleado por Adorno y Horkheimer por primera vez en su obra, Theodor Adorno, y Max Horkheimer (1947), *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta, 1998.

el mercado de masas impone estandarización y organización: los gustos del público y sus necesidades imponen estereotipos y baja calidad. Y sin embargo precisamente en “este círculo de manipulación y de necesidad que se deriva de él, la unidad del sistema se estrecha cada vez más. La racionalidad técnica, hoy, es la racionalidad del propio dominio” [...] la del dominio que la industria cultural persigue sobre los individuos.⁵⁸

En la teoría crítica se concibe al individuo, no como sujeto de manipulación, sino más bien como objeto, pues ya no muestra autonomía y bajo el conflicto entre impulsos y conciencia, se adhiere fácilmente a valores impuestos. Para Adorno, el sistema de la época de la industria cultural, está incluso en desventaja con la cultura popular del sistema absolutista y semifeudal, ya que, al menos en éste, se tenía el significado de progreso; mientras que en el de la época en cuestión se percibe la estructura social cada vez más jerárquica y autoritaria, convirtiendo al mensaje en el conductor dominante y avasallador para una obediencia irreflexiva. La teoría crítica evidencia el uso de la persuasión psicológica, para mantener el control que se traduce en poder para determinados fines. De acuerdo con Adorno, el mensaje oculto puede ser más importante que el evidente, ya que este actúa en el inconsciente, por lo que no será evitado por las resistencias psicológicas en los consumos.⁵⁹

Otra de las estrategias de manipulación es la estereotipación en la industria cultural, por lo que de acuerdo con Adorno, se “prepara” a la masa manejando ciertos modelos, aunque ajenos, pero con tendencias específicas y ante una vida moderna, complicada, incomprensible, es cuando el individuo es más propenso a apegarse a un cliché, como una manera de comprender o pertenecer a ella. Por lo anterior, la teoría crítica se puede percibir con un enfoque que, más que tratar de interpretar, necesita poder transformar el mundo. Esta orientación a la transformación es lo que caracteriza a la teoría crítica en oposición a la teoría tradicional, desde la propia perspectiva de sus representantes teóricos.

⁵⁸. Mauro Wolf, *op. cit.*, p. 94.

⁵⁹. *Ibid.*, pp. 95-100.

Una de las teorías también opuestas a la investigación administrativa, se originó principalmente en Francia, se denominó *teoría culturalógica* y su principal objetivo ha sido el análisis de la nueva forma de cultura de la sociedad contemporánea —“la cultura de masas”— poniendo de manifiesto los elementos antropológicos y la relación entre consumidor y objeto de consumo. Edgar Morín, como representante de esta corriente, lo explica en su obra *La industria cultural*.⁶⁰ Para Morín lo importante es aceptar la nueva realidad que está conformada por una cultura de masas donde se manejan símbolos, valores, mitos e imágenes. Por lo tanto, considera como características de esta cultura, la dinámica de estandarización e innovación y, por otro lado, el sincretismo y la contaminación entre lo real y lo imaginario. Lo que se comparte en común en esta cultura por encima de clases, jerarquías, etcétera, será *la identidad de los valores de consumo*. Según Morín, la cultura de masas encuentra su terreno ideal allí donde el desarrollo industrial y técnico, crea nuevas condiciones de vida que disgregan las precedentes culturas y hacen aparecer nuevas necesidades individuales. “Los contenidos esenciales de la [cultura de masas] son los de las necesidades privadas, afectivas (felicidad, amor), imaginarias (aventura, libertad) o materiales (bienestar)”.⁶¹ Es decir, es la industria cultural la que estimula e incrementa dichas necesidades, extendiendo su difusión y fortaleciendo este sistema de valores, por lo que el consumo se convierte ya en una forma de vida. Por lo tanto “la cultura de masas contribuye a debilitar todas las instancias intermediarias —desde la familia, hasta clase social— para constituir una agregación de individuos —las masas— al servicio de la supermáquina social.”⁶²

En este tenor de ideas severamente críticas sobre la sociedad de masas, se deja escuchar la voz de Jean Baudrillard, quien nos invita a asimilar las dinámicas en las que estamos inmersos sin apenas percibirlo. El crítico distingue a las masas como un “montón confuso de lo social” al cual califica de “la nada”, ya que no son conductoras de lo social, ni de lo político ni del sentido; antes bien, son la inercia, el poder de lo neutro, masa sin habla que está ahí para los portavoces sin historia. “La

⁶⁰. Edgar Morín, *La industria cultural*, Buenos Aires Argentina, Paidós, 1971.

⁶¹. *Ibid.*, p. 161.

⁶². *Ibid.*, p. 178.

masa es un ser sin atributo, sin predicado, sin cualidad, sin referencia. Esa es su definición, o su indefinición radical. No tiene realidad sociológica. No tiene nada que ver con ninguna población real, ningún cuerpo, ningún agregado social específico”.⁶³ De hecho, considera no poder arrancarla de esa indistinción, ni si quiera ya de una suma de individuos uno más uno más uno, por el contrario, la de lo neutro: ni uno, ni otro, ni lo otro. Señalamientos como éste hacen voltear hacia situaciones asimiladas como naturales con un observado conformismo, esto es, “la conformación de las masas ha sido el mejor recurso contra toda esperanza de revolución y de cambio social”, pues Baudrillard considera que en producir demanda no dialógica, acrítica, receptiva, inerte, radica el sentido del poder. Así,

las masas se resisten escandalosamente a este imperativo de la comunicación racional. Se les da sentido, quieren espectáculo. [...] Se les dan mensajes no quieren más que signos, idolatran el juego de los signos y de los estereotipos, idolatran todos los contenidos mientras se resuelvan en una secuencia espectacular. Lo que rechazan es la “dialéctica” del sentido.⁶⁴

Comprendemos, entonces, que las masas ya no apuntan a una referencia, sino a un *modelo* (ejemplar sin ejemplaridad), vivimos en el espacio de la simulación o de la disuasión y en una confusión entre lo real y lo añorado, que nos impide toda crítica y especulación. Por lo anterior, lo de hoy es que a través de los medios masivos de comunicación se dé la sobreproducción de espectáculo, ese añadido de lo real que cae en la saturación de lo *obsceno*,⁶⁵ sin otro objetivo que la producción de la demanda sobre las mercancías, el escenario indefinido de la crisis y ese apresuramiento a la hipótesis de la implosión de lo social. A partir de la segunda mitad del siglo XX no es de extrañar que los planteamientos aparezcan y las

⁶³. Jean Baudrillard, *A la sombra de las mayorías silenciosas*, Barcelona, Kairos, 1978, p. 8.

⁶⁴. *Ibid.*, p. 13.

⁶⁵. Término con el que Baudrillard se refiere a un estado de tal proximidad de las cosas, información o acontecimientos, “ofrecidos de forma inmediata” expuestos sin la menor censura y sin aquel velo o encanto que distingue a la seducción. El autor expone que un mundo demasiado real como en el que nos desenvolvemos hoy es “obsceno”, es decir un lugar donde ya no existe dialéctica ni comunicación, pues todo aparece inmediatamente dado, sin distancia, expuesto a la “devoración” de los que consumimos. Jean Baudrillard, “Lo obsceno”, *Contraseñas*, Barcelona, Anagrama, 2002, pp. 35-39.

referencias a este cambio sean diversas, así la postura de Baudrillard coincide ampliamente con el planteamiento de Guy Debord que plasma en su obra *La sociedad del espectáculo*,⁶⁶ por cuanto este tipo de sociedades (ya complejas, simples, avanzadas o subdesarrolladas, lo cual parece ya no ser tan relevante como lo era para los antropólogos del siglos XIX y principios del XX) se nos presenta como una inmensa acumulación de espectáculos, *una* sociedad del espectáculo donde lo que rige es la apariencia; el espectáculo no es un conjunto de imágenes, según Debord, es “una relación social entre personas mediatizada por imágenes”.⁶⁷

Al respecto, Jorge Juanes menciona: “En efecto, estamos ocupados por la inmensa acumulación de espectáculos dedicada a organizar el sistema de la apariencia y a aniquilar la autonomía de los individuos mediante simulacros de felicidad colectiva”.⁶⁸

Este “tipo de hombre hecho de prisa”, piensa Ortega y Gasset, diferente del hombre de la cultura clásica, pues el primero se desenvuelve en una subsistencia estática que se distingue por buscar la satisfacción de sí mismo, mientras que el segundo busca entregarse al servicio de “una norma más allá de él, superior a él”; por tanto, dicha condición es la pauta que conduce al hombre a la barbarie, ya que “la barbarie es tendencia a la disociación”.⁶⁹

Analizando esta parte podemos observar que aunque desde distintas posiciones, el punto de convergencia, es tal vez la crítica sobre la falta de autonomía, la inconsciencia e irreflexión que muestra este nuevo individuo, ese “hombre de las masas”, ese personaje puesto a la escena, movido por la inercia, orientado hacia el conformismo y sin sentido, en un escenario donde lo que avasalla

⁶⁶. Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*, Buenos Aires, Biblioteca de la Mirada, 1995.

⁶⁷. G. Debord, *La sociedad del espectáculo*, (Para Ette véase “Revista observaciones filosóficas”, 1967, p. 2, disponible: <http://www.observacionesfilosoficas.net/download/sociedadDebord.pdf>)

⁶⁸. Jorge Juanes, “Vivir a la intemperie: El estallido de la subversión”, Javier Sigüenza (Comp.), *Contracorriente. Filosofía, arte y política*, México, Afínita, 2009, p. 89.

⁶⁹. José Ortega y Gasset, 1883-1955, *La rebelión de las masas*, Madrid, Revista de Occidente, Alianza, 1979, pp. 68-70. (Y bajo el mismo tenor, la tesis de Tocqueville sobre la influencia de la democracia en el movimiento intelectual de los Estados Unidos, poniendo en cuestión la legitimidad de una cultura de masas para individuos tales como “eslabones aislados” perdidos en la “fisonomía común”, mostrando una “uniformidad universal” y corriendo el riesgo de volver a “la barbarie”. Alexis de Tocqueville, *La democracia en América*, Madrid, Alianza, 2002, pp. 622 y 848- 851)

es la apariencia y un seguir formas de vida que aunque ajenas "ideales" para las practicas actuales.

V

PRÁCTICAS ACTUALES

Las repercusiones de lo revisado en los capítulos anteriores y que dan razón del porque del estado actual, tanto de sujeto como de su entorno, se manifiestan en estas formas del vivir en nuestros días, pues hemos alcanzado un orden simbólico que se delineaba ya desde un anticipado vaticinio en el periodo de la Ilustración, consecuencias a las que hoy nos enfrentamos ante una precipitada y virada progresión cultural. La desarticulación temporal donde impera el individualismo fractal y se exhiben desmesurados usos de la tecnología, el consumo y la inmediatez. Por lo que nos cuestionamos, en un entorno simbólico como éste sobre *¿qué puede ser la educación?, pues partiendo de dicho contexto, la brecha se reduce a posibilidades utilitarias o mercantilistas, tal que hemos llegado a un punto donde también ésta se integra como un objeto de consumo ante las nuevas formas o, mejor aún, ¿deformaciones?*

Evidentemente todas estas prácticas nos han llevado a asimilar a la educación, no como un proceso de acciones que fomenten un incremento, una alteración cualitativa en el ser humano⁷⁰, algo que ya desde los griegos se había tomado consciencia, y que Platón llamara “moldear el alma”,⁷¹ que no era más que promover las disposiciones vitales del ser humano, que ya desde entonces no se limitaba al conocimiento, sino a una “tarea vital de la individualidad y la comunidad”,⁷² hoy por el contrario, la asimilamos como una herramienta más de

⁷⁰. Wolfgang Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: Análisis, crítica y propuestas*, Barcelona, Herder, 1990, p. 117.

⁷¹. A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros...*, *op. cit.*, nota 55.

⁷². *Ibid.*, p. 56.

utilidad que nos ayudará a la capacitación para insertarnos a estas dinámicas de consumo, tal y como opina Fernando Savater al hablar de formación técnica confundida con lo que entendemos por educación, que al “perfeccionar la competencia profesional”, simultáneamente se desarrolla una “perfecta incompetencia social”.⁷³ Así, la pedagogía y su praxis se hallan ante la problemática de pensar no sólo las formas de educar, sino también las tergiversaciones entre cultura y barbarie, individuo y el cualsea, masa y comunidad, educación y dispositivos de conducción social, política y de consumo. El problema se agrava más allá de las aulas o la relación maestro-alumno, cuando el entramado simbólico se trastoca por interacciones que Occidente no conoció sino hasta el siglo XX o aquellas que vio en crecimiento exponencial, detectadas por el pensar crítico desde Platón de cara a la sofística.

Sui generis, así, el proceso de revolución tecnológica de la información y la forma como ha repercutido en la manera de entender la vida el día de hoy. La conformación del orden social actual, donde la nueva sociedad es como “*información-al*” por ser ésta la característica predominante de la estructura que no se limita al procesamiento y difusión, sino que va mas allá del impacto de las tecnologías de la información y de la información misma. Esta es la perspectiva de Castells en relación con la educación:

nos encontramos en un proceso de transformación estructural en las sociedades avanzadas. Este hecho es consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de información/comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural.⁷⁴

En los últimos veinte años se ha llevado a cabo una vasta investigación, en la que se relaciona la evolución económica y las transformaciones políticas, sociales y culturales, en el marco de una teoría integral de la información en su repercusión

⁷³. Savater considera que la problemática no será “lo que sabemos hacer, sino lo que no sabemos ser”, y que es; *ser humanos*, entre otras de las cualidades de las que carecemos. Véase, Fernando Savater, “Eduquemos mejor”, *Opiniones*, disponible en: <http://es.scribd.com/doc/7258179/Savater-Fernando-Opiniones>

⁷⁴. Manuel Castells, “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”, *Nuevas perspectivas críticas en educación, op. cit.*, p. 15.

educativa. En efecto: "*la era de la información*" es nuestra era, es un periodo histórico caracterizado por una revolución tecnológica centrada en los avances digitales de información y comunicación; en un proceso de transformación multidimensional que es a la vez incluyente y excluyente, en función de los valores e intereses dominantes en cada proceso, en cada país y en cada organización social, donde sus consecuencias y sus características dependen del poder de quienes se benefician en cada una de las múltiples opciones que se presentan a la voluntad humana.

La base de la teoría postindustrial se cimienta en la misma experiencia de las relaciones de producción fundamentales, productividad-crecimiento económico y semejantes dinámicas, la misma línea la innovación se da en la fuerza de producción, que si durante la primera mitad del siglo XX radicaba en la ciencia y la tecnología, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial; la información y el conocimiento se convierten en los elementos fundamentales de generación de riqueza y poder en la sociedad. De acuerdo con Castells, lo anterior muestra que las transformaciones tecnológicas de la información son un componente esencial de la transformación social en su conjunto, pero no el único factor determinante, sino, más bien, el resultado de las demandas sociales e institucionales y origen de una serie de cambios en la manera como producimos, consumimos, actuamos, vivimos y morimos; o sea, en cómo se ha transformado la manera de ser de las personas.

Dicha teoría no se limita a la ciencia y las máquinas, también ha invadido lo social; la estructura ocupacional pasa de concentrarse en los bienes de producción a las actividades de servicios, lo cual originaría nuevas dinámicas sociales. Los *nuevos* conflictos de poder que plantean las *nuevas* dinámicas sociales en la también *nueva* estructura social, según esta perspectiva de la teoría, traza dos hipótesis que no se oponen: la primera se fundamenta en que el poder lo decidirá el control del conocimiento y la información, es decir, los tecnócratas se convertirán en la clase dominante y de donde algunos profesionales no partícipes en la clase generadora de producción, posiblemente liderarán las manifestaciones en contra de la política, el cuidado de la ecología, etcétera; a la clase dominada que ya no será la trabajadora, sino la ciudadanía, los consumidores.

La segunda hipótesis plantea una lógica estructural donde las relaciones se muestran como una batalla cultural entre los que responden hacia una ciencia, tecnología y crecimiento económico, es decir, “intereses dominantes” y los que responden a identidades sociales específicas, ya no designados *dominados*, sino “intereses alineados”.

A veinte años del planteamiento de esta teoría se puede observar que existen inéditas cuestiones para entender las nuevas sociedades. Algunas de ellas son: a) prácticas de etnocentrismo (siendo más precisos, eurocentrismo y norteamericanismo) a pesar de la proclamación de la diversidad en muchas teorías americanas y europeas; b) no se observa la tendencia evolutiva en las diferenciaciones dentro de los procesos, ni el establecimiento de vínculos entre los sectores de actividad bajo el nuevo modelo tecnológico; c) las predicciones hipotéticas de Bell,⁷⁵ en cuanto a la nueva tecnología intelectual, han sido menos relevantes de lo previsto, ya que aunque la introducción de los microelectrónicos y procesadores verdaderamente ha revolucionado el trabajo, la productividad, competitividad y la ciencia biológica; las universidades no han funcionado como las instituciones centrales de la sociedad, por el contrario, corporaciones tanto públicas como privadas (*sistema sanitario, sistema escolar, medios de comunicación, etcétera*) han surgido como las instituciones centrales, es decir, todas aquellas industrias que hacen excesiva utilidad de las nuevas tecnologías informacionales y comunicacionales; d) el cambio y relevante rol de la mujer para la comprensión de las sociedades de hoy;⁷⁶ e) la sociedad de la información rompe con la visión economicista de la teoría postindustrial, ahora el poder es un objetivo tan

⁷⁵. Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*, Madrid, Alianza, 1976, pp. 98, 249, 289-292. En esta obra formula que el eje principal de la sociedad post-industrial será el conocimiento teórico y advierte que los servicios basados en el conocimiento habrán de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información.

⁷⁶. Véase el valioso trabajo de mi colega Leticia Valencia, quien en su artículo resalta que nuestra época ha desencadenado una conmoción sin precedentes en el modo de socialización y de individualización de la mujer, el ciclo histórico que coincide con el reconocimiento social del trabajo de las mujeres y su acceso a las actividades y formaciones, en otro tiempo prohibidas, pone de manifiesto en su aspecto más profundo, una ruptura histórica en la manera en que se construye la identidad femenina. Leticia Valencia Aragón, A. Aguirre y Stefano Santasilvia (comp.), “Actualidad educativa en la formación de la identidad femenina”, *Pensar el mundo*, México, Afínita, 2010, pp. 145-174.

fundamental como la generación de la riqueza; f) la condición de sociedades con una economía interdependiente global y donde intelectualmente no se puede pensar en una independencia económica, lo cual es válido pero desde la posición de las sociedades dominantes occidentales, ya que con respecto a la de las sociedades dependientes, al ser consideradas externas al sistema, no se contemplan sus efectos, los impactos informacionales; la inmigración y la asociación de actividades ilícitas que podemos observar comúnmente se manifiestan en países dependientes, entre otros.

Al revisar los orígenes y la trayectoria de esta nueva estructura, podemos evidenciar que la diferencia entre la manera tradicional de las fuerzas de producción y consumo, ahora la determina la *manipulación del símbolo*, lo cual tiene una repercusión fundamental en los procesos educativos y en la cualidad de apropiación cultural por parte del mismo, pues, antes que favorecer ese “crecimiento”, “aumento” o “incremento del alma (*psyque*)” que desde Heráclito y Demócrito fue el objetivo de la educación (*paideia*), ahora se favorece la competitividad y, por ende, la productividad-consumo. Todos los elementos que contribuyen directamente a esa capacidad de aumento se consideraran fuerzas de producción; por lo tanto, esta capacidad mental de trabajo estará directamente relacionada con la educación y con la formación.

El segundo efecto de las tecnologías de la información es que unen los procesos de producción, distribución y dirección, esto es: la industria y la agricultura no pueden percibirse ya independientes de la información y de las actividades de servicio. Asimismo, posibilitan y orientan la dirección de la producción de manera global, apoyándose de todas las herramientas que ha producido el desarrollo de la tecnología (como telecomunicaciones o transportes). Todas estas dinámicas conforman un sistema de producción que comprende redes de empresas y distribución organizadas y dirigidas en un mercado financiero global. Para Castells los tres conceptos fundamentales en este proceso:

- Articulaciones entre las actividades
- Redes que configuran las organizaciones

- Flujos de factores de producción y de mercancías⁷⁷

Estos conceptos son para Castells la base para la reestructuración de la economía y del orden ocupacional, además del nuevo sistema de clase de la sociedad. La nueva interacción entre comunicación y tecnologías comunicativas, como un recurso para la selección de público y dirigir el consumo, puede verse como

la tendencia simultánea hacia la globalización e individualización en la difusión imagen/sonido. Por un lado, el planeta (desigualmente) conectado en una red global de información en imágenes que viajan por todo el mundo instantáneamente, por otro lado [...] Los mercados y el público (últimamente lo mismo) han sido segmentados y estratégicamente elegidos. [...] Están formando un nuevo sistema de media que busca público específico [...], moviendo desde los *mass media* el consumo individual y la distribución segmentada de una producción flexible, global de los mensajes audiovisuales.⁷⁸

Así, el comienzo de una nueva era y casi el comienzo de una nueva sociedad, marcada por la plena autonomía de la cultura respecto a las bases materiales de nuestra existencia, señalaba el reflejo de la realidad histórica que ya estamos sufriendo.

Revisando el periodo subsecuente que empieza a gestarse hace siete décadas como respuesta a ese proyecto que pretendía el progreso, donde las expectativas rebasaban la realidad ante tantas pretensiones que culminarían en el fracaso; habría que postular una reivindicación del *post*, dado que “a cambio de este enorme alivio, la posmodernidad exige con mucho gusto un precio: para ella no hay futuro que se pueda anticipar. No es otra cosa que la deconstrucción aliviada de aquello que dejó detrás de sí”.⁷⁹

De tal manera que, hablar de *posmodernidad* es hablar de asuntos de temporalidad, aun cuando el movimiento cultural propiamente se haya ido

⁷⁷. Manuel Castells, *op. cit.*, p. 28.

⁷⁸. *Ibid.*, pp. 29-30.

⁷⁹. Norbert Bolz, “Más allá de las grandes teorías: el *happy end* de la historia”, en Gerhart Schröder y Helga Breuninger (comps.): *Teoría de la cultura... op. cit.*, p. 179.

desarrollando gradualmente desde el último tercio del siglo pasado y donde, según Bolz, después de la caída del comunismo cesa cualquier posibilidad de una idea de progreso o una filosofía de la cultura, e inicia *un tener que* conducirnos sin un fin de la historia, sin un sentido u objetivo.

Ante este panorama la cuestión es: *¿Qué pasa con esa dimensión de lo humano susceptible de educación? ¿Qué acción o conjunto de acciones deberá agenciar el educador, en cualquiera de las coordenadas de la comunidad en que se ubique, y de qué manera habrán de variar los procesos educativos mismos?*

De esta otra oportunidad para recomenzar se aprecia la aceleración, la urgencia, la presión de las tecnologías informáticas que postulan que el gran problema es la ignorancia, pero no una ignorancia docta, promotora de sí misma, de la búsqueda; sino una ignorancia vacía, conformista e infértil por una comunicación que determinan los medios y el desarrollo de la civilización que se mide conjuntamente con el de la tecnología, y una “ciencia de la complacencia”⁸⁰ que ya no necesita sustento, que es aun con ausencia de teoría, donde es posible perturbar lo planteado; es decir, donde se permite aceptar todo como posible aun por encima de lo establecido previamente.

Discriminación intelectual, sectores que ocupan posiciones privilegiadas por poseer el poder simbólico para designar las culturas que deberán ser las valoradas y que a través de la simulación e imitación van estrechando a las masas. Las consecuencias son evidentes: la descalificación de la propia cultura asimilada como “conjunto de producciones”⁸¹, el simulacro de unas prácticas ajenas a nuestras formas de vida, la exclusión y homogenización cultural y el refuerzo de la asimilación de las desigualdades ya desde edades tempranas, incluso a través de la escuela.

Esa nebulosa posmodernidad que acoge la juventud, un mundo donde el sujeto hoy “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. [...] Sin pertenecer ya a un lugar concreto, van viviendo progresivamente

⁸⁰. Término utilizado por Bolz para referirse a una ciencia que complace a determinada práctica política. *Ibid.*, p. 189.

⁸¹. Expresión empleada por Aguirre para referirse a la idea de cultura que se asimila hoy día. A. Aguirre, *Primeros y últimos... op. cit.*, p.158.

esferas culturales y sociales cambiantes, marcadas por una pluralidad de lenguajes y culturas”.⁸² Donde el camino lo guían medios de comunicación y una cantidad de valores tan subjetivos como relativos. Se trata de los jóvenes expuestos a influencias violentas, confusas, espectaculares y seductoras orientadas al consumo, mientras simultáneamente se enfrentan a problemas como la desestructuración familiar y la indiferencia social reforzando un sinsentido. Por tanto, la concepción de que la escuela y la idea de educación que ella conlleva, deben formar a los estudiantes para trabajos específicos, situación que no aporta ningún elemento que apoye a enfrentar la problemática mencionada; por el contrario, refuerza y estimula los enfoques utilitarios que rigen en la actualidad.

En el mismo sentido, Jean Baudrillard coincide con lo anterior, ya que asimila a las relaciones de convivencia dadas en la actualidad en un orden excesivo, pues señala, han transgredido incluso “el espectáculo”,⁸³ y “al rebasar esa tenue línea convivimos ya con lo “obsceno”;⁸⁴ ya no hay límite, todo a la luz, todo transparente” y a través de ello se trata de mantener el interés reforzando la mercancía cultural, la publicidad ha invadido el más mínimo rincón de intimidad: ya no hay brecha entre lo público y lo privado. Según Baudrillard, estamos viviendo el éxtasis de la comunicación: “en el fondo, el mensaje ya no existe; es el medio el que se impone en su pura circulación. Esto es lo que llamo (potencialmente) éxtasis”.⁸⁵

Dicho éxtasis se nos da, acaso, en una forma dominante aunque imperceptible, pues la saturación nos conduce a un estado de placer entre vértigo y

⁸². Henry Giroux, “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, *Nuevas perspectivas críticas en educación, op. cit.*, p. 112.

⁸³. “El espectáculo” aquí, es la forma en que se refiere Baudrillard en forma analógica a la representación de las relaciones de convivencia, donde el placer yacía en la manifestación escénica y estética de dicha representación. Jean Baudrillard, Hal Foster (comp.), “El estaxis de la comunicación”, *La posmodernidad*, México, Kairós, 1988, pp. 187-196.

⁸⁴. “Lo obsceno” como se ha mencionado en páginas anteriores es la inexistencia de aquella tela de seducción, por el contrario es la excesiva proximidad de lo dado. Jean Baudrillard, “Lo obsceno”, *Contraseñas*, Barcelona, Anagrama, 2002, pp. 35-39.

⁸⁵. J. Baudrillard, Hal Foster (comp.), *La posmodernidad, op. cit.*, p. 194.

fascinación, un padecimiento del nuevo estado de las cosas: una excesiva proximidad de todo.⁸⁶

Se trata, en suma, de los nuevos marcos de referencia: ocio, consumo, mercancía... La mercancía cultural que se distingue por la fascinación como práctica estratégicamente orientada al deseo, con la finalidad de asegurar la mercancía, reforzando las dinámicas de consumo. Formas que evidentemente crean una nueva manera de conducirnos, un nuevo orden compartido de existencia que, según Aguirre, se caracteriza por un intercambio de relaciones tristes, amenazantes, aparentes, evasivas e indiferentes. Es decir, un estado que se limita al papel de simples espectadores imparciales y vacíos al acontecer mundano.⁸⁷

En síntesis, la alteración que se ha dado en las formas de vida como consecuencia de los modos de producción y consumo, han influido también en la asimilación de una nueva concepción sobre la educación, siendo esta incapaz de intervenir más de lo que lo hacen los medios, que estipulan el camino indicado hacia los intereses citados, donde se exhiben desmesuradas manifestaciones de la pérdida de sentido a lo que hemos orgullosamente llamado posmodernidad sin siquiera reflexionar si en verdad hemos alcanzado la modernidad.

Desde la labor educativa la cuestión preponderante es, de dónde asirse para interferir en esas dinámicas en las cuales todos insertos, desde la familia, la comunidad, hasta la docencia, cada uno con lapsos alternantes de preocupación e indolencia, simplemente observando como transcurrimos vertiginosamente por el camino hacia la degeneración humana, pues la aparente felicidad que llena la proximidad de todo lo material, requiere la pérdida de dicha condición.

⁸⁶. Baudrillard se refiere según sus propias palabras, a la extroversión forzada de toda interioridad o una inyección obligada de toda exterioridad que significa literalmente el imperativo categórico de la comunicación. *Ibid.*, p. 196.

⁸⁷. A. Aguirre, A. Aguirre (comp.), *Filosofía de la cultura...*, *op. cit.*, pp. 84 y 90.

VI

CONFORMACIÓN Y POTENCIALIDADES HUMANAS

A lo largo de estas líneas hemos percibido cómo es que cambia degenerativa y gradualmente el concepto de cultura y las circunstancias que han intervenido en ello, en breves palabras:

La alteración de la cultura y sus procesos formativos, es decir, la desvitalización de la tradición, de los elementos culturales heredados y la capacidad de generar nuevos vínculos en la existencia es total y es indicio prominente de la alteración del ser del hombre, porque lo afecta en la totalidad de lo que es. Las acciones humanas se ven reducidas a planos de actualidad que son conducidas en el proceso forzoso que es indiferente e inexorable a las alternativas vitales de los individuos, y, es más, que es adverso a estas mismas alternativas. Esto orilla hacia la deshumanización de las acciones, hacia la inactualidad de los acontecimientos en donde cualquier valoración o cualificación vital relativa a medios y fines se ve reducida no al ahínco por ser más, sino al esfuerzo por sobrevivir en un tiempo de forzosidades.⁸⁸

De tal modo dado lo analizado, resalta la idea germinal del porqué somos hoy de tal manera y que ha desencadenado desde una problemática sin aparente salida, pero de donde se revela reiterativamente, la esperanza en la educación como el recurso que Occidente ha generado históricamente, para confrontar los males de barbarie que aquejan hoy día. Sin embargo, a través de estas líneas, podemos apreciar que se ha asumido una idea de educación, totalmente acorde a los requerimientos de una cultura asimilada como un acumulado de intereses, información y fines pragmáticos, que predominan en nuestro entorno. Por lo tanto, el hecho está, en

⁸⁸. A. Aguirre, *Primeros y últimos.....*, op. cit., p.110.

cómo tendríamos que entender a la cultura, pero como ya se había mencionado, una cultura renovada, no ya un conjunto de producciones, pues el hombre no es tan sólo transmisor de sus innovaciones de generación en generación, más aun, es creador de “ese horizonte constitutivo de su existencia”.⁸⁹ Por el contrario tendríamos que asumir a la cultura “como el dinamismo activo de la existencia en la adquisición e incremento de su desarrollo es una hazaña en tres sentidos: como acción, como recuperación y como proyección”.⁹⁰

Bajo este tenor deberíamos re-considerar entonces, si es posible seguir asimilando una idea tan pragmática de lo que es la educación, pues en los últimos tiempos no ha rebasado el rol de capacitación en el que se le ha encasillado.⁹¹ Por tanto asumir una cultura renovada requiere conjuntamente de entender que la educación se refiere exactamente a determinadas acciones, no a todas las influencias que vayan conformando al individuo, un concepto claro y bien sustentado nos dice que: “La formulación más breve de ese contenido conceptual se expresa en la frase siguiente: *Se llama educación a las acciones con que los hombres intentan fomentar en cualquier aspecto la personalidad de otros hombres.*”⁹²

Lo radical en la acción educativa es el fomento de acciones dirigidas específicamente al incremento vital, la manera de ser y estar en relación con el mundo, consigo mismo y la comunidad de los pares, lo que implica, pues, tener en claro las “ideas e ideales regulativos del cambio para el ser posible”; es decir, la inversión educativa contempla las acciones que fomenten el objetivo, de igual manera desestima críticamente y omite las que no lo hacen. Esa es la máxima

⁸⁹. *Ibid.*, p. 105.

⁹⁰. *Ibid.*, p. 158.

⁹¹. Octavi Fullat, *Valores y narrativa: axiología educativa en Occidente*, Barcelona, UB, 2005. En esta obra Fullat señala el límite al que se ha llegado en la educación, metodizándose hasta un punto que hoy es habitual hablar de manuales de pedagogía o filosofía de la educación y donde podemos clasificar a ésta designándola, ambiental, cósmica, informal, no-formal, etcétera. Asimismo véase también el planteamiento de Bouché quien nos muestra una minuciosa explicación sobre los métodos aplicados en filosofía de educación contemporánea, que van desde la fenomenología del “mundo de la vida”, pasando por la hermenéutica filosófica y que aterrizan en la tecnología educativa, Cf., Henri Bouché, “Principales modelos filosóficos de antropología de la educación”, en AA. VV., *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1998.

⁹². W. Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación...* *op. cit.*, p.117.

distinción que posee la educación sobre todas las influencias a que estuviera expuesto el hombre.⁹³

Sin embargo de ningún modo como seres humanos somos ajenos a la relación con la comunidad, al influjo de los otros y con su temporalidad, o sea cualquier transformación del ser será producto tanto de “formas constituyentes como de formas adquiridas”, esto es, la transformación será resultado tanto de factores culturales como de procesos de educación. Y aunque el fenómeno educativo promueva las acciones consideradas que debemos hacer de nosotros mismos, éstas sin duda se rigen de acuerdo con “la comunidad, la cultura y el orden situacional al que se pertenece como agente y receptor de las formas”.⁹⁴

De tal manera entonces es que:

la esencia del problema no es la de innovar las metodologías de aprendizaje y de dotar a los procesos de contenidos más abundantes; por el contrario, se trata de llevar a cabo una inversión teórica sobre la cultura y la educación, al no ser entendidas éstas como objetos y algo externo a la “estructura trascendental del sujeto” (que abrevia de la distancia del hombre con el mundo, del sujeto con el objeto), sino como proceso vital que alienta la existencia; y que por lo mismo no se reduce sólo a habilidades y procedimientos en aras de capacidades técnicas de utilización de los objetos culturales. Nos vemos obligados a reorientar la mirada al indagar sobre el papel de la cultura y la educación en la existencia, de sus límites y posibilidades de formar la vida, por cuanto factores creativos en el proceso de incremento en nuestro modo de ser.⁹⁵

Por tanto, la formación que promueve la educación (a diferencia de los dispositivos informacionales o de consumo de masas que de ningún modo son educativos) estará en función de lo que somos y lo que esperamos ser individualmente en relación con los otros, donde interviene el ideal⁹⁶ (la ejemplaridad y el ejemplar educativos) que suscita dicha formación.

⁹³. *Ibid.*, p. 115-117.

⁹⁴. A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros...*, *op. cit.*, pp. 116-117.

⁹⁵. *Ibid.*, p. 114.

⁹⁶. Entendamos como ideal para sí mismo y para su mayor entendimiento de mejora en función de sus colectivos, desentrañando así el probable cuestionamiento de *¿ideal para quién?*

Estas reflexiones recaen entonces en ponderar que aquello que realmente permite una perspectiva ante la posibilidad educativa, son las características que brindan las potencialidades humanas, aquellas posibilidades creadas históricamente y esas aún viables hacia nuestros tiempos que permitirán una alteración en las disposiciones vitales frente al mundo que vivenciamos. Porque la acción educativa y las formas culturales son posibles, y ser educado es algo que se arraiga en las preeminencias creadas de nuestro existir. Éstos son acontecimientos cualitativos, y por cuanto humanos, emergentes del orden de la libertad que el ser humano genera e imprime en sus posibilidades.⁹⁷

Se trata, en suma, de un ser, este ser que somos, abierto, histórico, no terminado, en constante cambio en función de sus propios y colectivos fines. Conjuntamente con la capacidad de formación se halla implícita la libertad de crearse, de expresar,⁹⁸ de constituirse y de asegurarse un trabajo sobre sí mismo

libremente imaginado, deseado y perseguido, fomentado en comunidad o interacción dialógica, pero, realizado a través de los medios que se ofrecen y de los que uno mismo procura.

El problema vital no es la forma que se tiene sino la formación promovida, y ésta depende de las limitaciones que se encuentren en la vida: *formarse* es abrir posibilidades, ampliar o “ensanchar” los límites.⁹⁹

La indagación sobre la forma de ser del hombre ha de proyectarse en el orden de la temporalidad, aceptando este dato originario, primario y patente: Lo invariable de la forma es la forma invariable de su transformación.¹⁰⁰ Forma y transformación se actualizan conjuntamente con la vida, son la forma de vivir de cada quien y la manera de conformarse con los demás; ser más con los otros. Desde aquí el grave

⁹⁷. Cf. E. Nicol, “La libertad creadora”, *La vocación humana*, México, CNCA, 1996, p. 40.

⁹⁸. E. Nicol, “La expresión como carácter diferencial”, *Metafísica de la expresión*, México, FCE, 1974, pp. 153, 190-191.

⁹⁹. A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros...*, *op. cit.*, p. 106.

¹⁰⁰. E. Nicol. A. Aguirre (Comp.), “La agonía de Proteo. Notas”, *Símbolo y verdad*, México, Afínita, 2008, p. 103.

peligro de la deformación del hombre a un cualsea, de la pérdida de ese quien, entre otros.

En el orden de la antropología educativa entendida como la potencialidad humana de educar y ser educado, podemos considerar que el ser humano no se recluye en una uniformidad pura, su mismidad, aquello que lo hace ser quien es, consiste en mudar su forma de ser, alterándose constantemente. Tiene la capacidad de generarse a sí mismo culturalmente y al ser creador no tiene límites determinados de antemano. Dichas características le dan la condición de un ser abierto, indeterminado y mutable; así, la existencia humana es transformación constante en el cambio. Sin embargo, en tanto sea maleable se ve expuesto a los más diversos factores promotores de su transformación, ya sean elegidos o impuestos, según vamos advirtiendo.

En ese sentido, el ser humano depende, condicionalmente aunque no de modo determinado, también de las formas culturales de su entorno y al no sustraerse a las interacciones contextuales, gradualmente van formando y fomentando un modo de ser. Es decir, el ser humano es un ser histórico pues se conforma como resultado de diversas interacciones e influencias temporales (pasado, presente y porvenir) de su entorno a través de su vida.

Sin embargo, hoy se da muestra del problema que la educación confronta. Dadas las formas culturales contemporáneas, extraordinariamente estamos viviendo un carácter de-formativo del hombre, un ser amorfo que representa la alteración de la existencia en transformación como había sido concebida y conocida por las teorías educativas.

Ante tal perspectiva, no obstante, se reitera, en dicha cualidad de mutación, también, la posibilidad de la educación como acontecimiento de transformación: disposición, adquisición y ganancia de vitalidad intencional. El tema y problema tienen historia, de acuerdo con Eduardo Nicol:

La cosa empezó en Grecia. Ninguna otra civilización ha producido lo mismo, o cosa parecida. Tres conceptos definen lo que es humanismo. *Paideia*, que significa educación, cultura; no en el sentido de una mera adquisición de conocimientos, sino en el sentido de la adquisición de una

manera de ser; *ser* educado, *ser* culto. Esto lo inician los poetas: la épica y la tragedia; es decir, el estudio de tales autores y el deleite en ese estudio. La *paideia* requiere maestros: ser hombre es algo que se aprende.

El segundo concepto es la *autognósis*: la reflexión, el conocimiento de sí mismo. Para ser hay que saber. Este saber es algo que requiere un ejercicio permanente; algo que se ejercita con crítica, de donde viene criterio. Esta es la base existencial de la ética. El hombre es el ser que aprende a saber de sí mismo, y por tanto que sabe criticarse así mismo. Si no sabe hacerlo, no es más que un candidato a la hombría.

El tercer concepto es la *autarkeía*: literalmente, el dominio de sí mismo. El hombre es el ser destinado a poseer el señorío de su vida. Esta soberanía no se tiene ni se da: se adquiere y se ejerce. Puede poseerla un hombre humilde como Sócrates, y puede carecer de ella el más encumbrado y poderoso.¹⁰¹

De tal forma habría que subrayar, que si el objetivo es el humanismo como disposición vital en el ser humano, la labor filosófica intrínseca en la educación como recurso en el desarrollo histórico de ese humanismo se tornará preponderante en el proceso. En este sentido se potencializa la posibilidad de intervención de la educación en pos de promover un porvenir, por cuanto posibilidad, pues como característica inherente al ser humano se encuentra la capacidad de metamorfosis, y es ésta finalmente la que le da sentido a la formación educativa.

Sin embargo, la cuestión no será entonces la forma que se tiene, sino la que se creará. Ante tal circunstancia cobra fuerza reconocer que esa misma autonomía no nos exime de un camino inconveniente, lo que sublima el sentido de la educación, pero como formación y desarrollo de las disposiciones vitales y cuya acción determina que ser formado es originar en cada uno el afán de reproducir libremente las formas en su existencia, idea plasmada ya, en lo que alguna vez se entendió como *paideia*.

Por tanto es importante subrayar que:

¹⁰¹. E. Nicol, A. Aguirre (comp.), "Sócrates: que la hombría se aprende", *Las ideas y los días, Artículos e inéditos*, México, Afínita, 2007, p. 454-455.

el hombre es educable porque fundamentalmente él es un ser susceptible de alteraciones cualitativas, entre las que reconocemos –como una de las más idóneas, por su estructura, sus finalidades y sus alcances vitales y mundanos- a la educación. [...] Si bien lo humano está destinado al cambio por su ser dinámico, ese cambio no es unidireccional ni uniforme, sino que se diversifica en las formas de la existencia que se adquieren y que no son determinantes.¹⁰²

No obstante dicho aspecto ontológico distintivo en el ser, o sea, ese afán de transformación, necesita de una finalidad, de una visión contemplada, concebida, y congruentemente asumida, cuestiones que rigurosamente nos confiere la acción educativa,¹⁰³ pues de lo contrario esta propiedad del ser se tornará “ineficaz vitalmente e inoperativa para la teoría”.¹⁰⁴

En suma, el recurso por excelencia para equilibrar el punto crítico donde hemos llegado en la actualidad, radica en el esencia principal de este estudio; el hombre, ese ser dotado de cualidades extraordinarias, de donde se distingue aquella que por excelencia sublima a la educación y que es la capacidad de metamorfosis, exige conjuntamente una revisión sobre las influencias a las quedará expuesto, lo que nos lleva a discernir con claridad aquellas acciones que contribuyen a un incremento humano y desechar las que por el contrario han contribuido a la deshumanización, signo característico de nuestros días. Dicho supuesto demanda entonces desentrañar un concepto preciso, riguroso y claro sobre lo que es realmente la educación.

¹⁰². A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros...*, op. cit., p. 137.

¹⁰³. R.S. Peters, *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 20. Asimismo en Wolfgang Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación...*, op. cit., pp. 203-205

¹⁰⁴. A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros...*, op. cit., p. 138.

VII

ORIENTACIÓN SOBRE EL CONCEPTO

El concepto al que nos referimos evidentemente es al de la educación humana, pues atendiendo el planteamiento anterior, la peculiaridad existencial de lo humano como ser abierto, no terminado y su posible incremento cualitativo por el saber, predisponen la posibilidad de educar y ser educado, en este proceso educativo la pedagogía en su cualidad reflexiva sobre la maleabilidad del hombre, juega un papel preponderante.¹⁰⁵ Pues ante un estado de mezcla confusa de sensaciones de aprensión, desconfianza y peligro, aunados a la persuasión, sorpresa y fascinación que muestran la vorágine en que nos vemos inmersos en éstas dinámicas contemporáneas y que representan el padecimiento de nuestra existencia, inexplicablemente seguimos cediendo y contribuyendo a la dilatación de la barbarie.¹⁰⁶ “Para Platón el problema era una incorrección formativa: la cultura falla en las dimensiones educativas, sobre todo cuando se trata de la juventud, al no comprender la fragilidad, exposición, maleabilidad y la intemperie a la que se encuentran destinados los individuos dentro de una comunidad y no se salvaguardan las formas mismas de la educación (como sucedía ya en los convulsos

¹⁰⁵. W. Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, op. cit., pp. 207-209

¹⁰⁶. Aguirre discurre sobre ese *radical asombro* en su obra, *Primeros y últimos asombros... op. cit.*, pp. 15-17, en donde nos explica que la vida no cesa de conducirnos a través de un cúmulo de asombros, la consigna es saber distinguir el asombro fundamental del impulso cotidiano, donde el primero es aquello que nos lleva a la búsqueda de la verdad, a la teoría, mientras que el segundo carente de reflexión, nos atrae al espectáculo enajenante. Dicho discernimiento en la educación resulta fundamental, ya que tiene la capacidad de reorientar la dirección de la mirada, pues el autor nos hace meditar sobre el ya olvidado, según sus propias palabras, “oficio vital de la filosofía” que es el radical asombro, que nos conduce al encuentro de la realidad y que se distingue de “la renuncia propia de la razón”, eso que alguna vez llamara Platón “la barbarie del alma”. (Sobre la noción de asombro Aguirre refiere al *Stimmung* y *thaumazein* analizado por Agamben en “Vocazione e voce” en *La potenza del pensiero*, Venecia, Neri Pozza, 2005.)

siglos V y IV a.n.e. con la sofística, el teatro, las deformaciones de la política y la vida cívica en su conjunto)".¹⁰⁷

Por tanto consideramos que en asuntos de educación, resulta medular asirnos del radical asombro, pues, cuántas veces confundimos éste, con la fascinación que despiertan en nosotros estrategias publicitarias, a las que recurren constantemente los medios de comunicación y que recrudecen intensamente nuestra propensión a la desmesura.

Ya desde la tradición occidental los griegos constituyeron el carácter fundamental de la educación al persuadirnos de ésta, no como un hecho concreto y concluido, sino con la dimensión de formación permanente y que dista completamente de una concepción utilitaria; es decir, este planteamiento sin duda propicia una re-valoración de aquel ideal heleno conocido como *paideia* y que de acuerdo con Aguirre: "representó para el hombre occidental la introducción inaugural, en su horizonte vital, de una conciencia de sí".¹⁰⁸

Efectivamente, aquella *paideia* concebida por Sócrates y Platón, que deriva de la insatisfacción de conocimientos y procedimientos de la concepción sofística, y que se distingue por la intención de "enseñar virtud", pues contempla ya la *areté*, entendida como "una suerte de armonía perfecta, de ajuste completo de las partes del alma y las partes del cuerpo"¹⁰⁹, es decir, teniendo en cuenta la interioridad humana. A tal transformación teórica, Josu Landa la denomina *un más allá de la paideia*, pues trasciende de la designación helena hasta el momento del concepto de educación, es decir, a lo que Jaeger llama "*paideia* de viejo estilo". Así la *paideia* platónica se centra en: "una nueva fijación de la mirada del filósofo en el alma humana, en el *ethos* y, por ende, en su *areté*, su excelencia".¹¹⁰

Tal y como en su momento Sócrates y Platón perciben la necesidad de la transformación de la *paideia*, a la luz de lo expuesto aquí pensamos en la radical

¹⁰⁷. A. Aguirre, *Primeros y últimos asombro... op. cit.* p. 17.

¹⁰⁸. *Ibid.*, p. 20.

¹⁰⁹. Cornelius Castoriadis, *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social: Seminarios 1986-1987. La creación humana I*, Barcelona, FCE, 2004, p. 165.

¹¹⁰. Josu Landa, "Más allá de la *paideia*", A. Aguirre (Comp.): *Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas*, México, Afínita, 2007, p. 19.

necesidad de *re-formular planteamientos sobre la manera de entender la educación*, que superen ideas tan arraigadas. No se trata de instituir los ideales propuesto por los griegos, ni siquiera de adaptarlos, pues habría que tener en cuenta las necesidades contextuales que implica el momento y un nuevo orden del ser y del mundo; simplemente aprender del pasado, tener en cuenta lo heredado por nuestros antecesores cuando ponderaron “la idea de educación [vista como] el sentido de todo humano esfuerzo. [Como] la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana”.¹¹¹

Fijar nuestra mirada en lo que Platón consideró para apuntalar las nuevas bases de las relaciones cultura-educación, individuo-comunidad ante dinámicas de transformación de los vínculos vitales (sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos, etcétera) de nuestros días, al entender a la educación como un asunto riguroso, permanente y perpetuo, vinculado a la filosofía donde se tienen presentes todas las dimensiones del sujeto de educación, pues ella consiste en asimilar un proceso de búsqueda a través del diálogo, la razón, la reflexión y la acción en pos de alcanzar formar la existencia, que no se regula simplemente a través de planes de estudios, sino de modos de vida propuestos, creados y elegidos libremente.¹¹²

En suma, *re-tomar el propósito de la idea del proceso educativo plena y totalmente comprometida con fines intrínsecos éticos-epistemológicos, estético-creativos*, aun contra ideas asimiladas sobre una educación utilitaria, y con estructuras sometidas a las dinámicas actuales del consumo y el poder.

De acuerdo con Josu Landa, “para Platón, que siempre está pensando en la máxima realización de lo ideal humano en cada quien, es perfectamente coherente ir más allá de la *paideia* de viejo estilo, por medio de la audaz reivindicación de los poderes educativos”¹¹³, es así como se vislumbra la posibilidad de centrar el recurso

¹¹¹. Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1995, p. 6.

¹¹². Josu Landa, A. Aguirre (comp.), *Filosofía de la cultura... op. cit.*, pp. 21-24. Expone en su artículo, el reto que implica asimilar a la herencia clásica como en su momento fue la contribución de la *paideia* platónica, análogamente “una semejanza esencial o estructural”, en cuanto a las exigencias y expectativas radicales de deben movernos hoy en esta, nuestra ostentosa “era del conocimiento”.

¹¹³. *Ibid.*, p. 26.

en aquello que en todos los tiempos ha fundado la esperanza de la razón: la educación.

La situación actual en torno a lo educativo requiere un enfoque auténtico, que exceda del papel asignado que determinan juicios valorativos ajenos a una finalidad en pos de una legítima concepción humana. Por tanto se hace demandante la reorientación de la intervención que han venido figurando hoy la filosofía y la pedagogía como directrices de cuanto a la transformación existencial deliberada se trata. Aunque también es cierto, que en la actualidad, después de los desencantos de la historia, el progreso, las revoluciones y las vanguardias, en aquello que se ha llamado posmodernidad, la filosofía no vislumbra una luz ante su crisis actual y la pedagogía, escudándose en los márgenes de la conducta social de los individuos, se limita a su papel prescriptivo, emotivo o persuasivo para asumir la perspectiva teórica que demanda lo educativo.

Por tanto, son estos los tiempos en los que resulta determinante para la teoría educativa, en su amplio margen disciplinario, detectar las imprecisiones en que ha caído la educación y que sólo evidencian la falta de un concepto que oriente y esclarezca la idea de que toda influencia es educativa. Es necesario entonces, en un momento crítico de la teoría, identificar dichas incertidumbres, pues de lo contrario resultaría cuestionable el sentido mismo del proceso educativo. Reflexiones y cuestionamientos tan fundamentales, se vuelven medulares para la praxis de la educación.

Dado que para que se dé una transformación en el hombre, debemos apuntarnos en acciones educativas, pero orientadas por una idea de aquello que se espera de la formación, apremia entonces un estudio que nos oriente sobre la forma del ser humano mismo. Pocos trabajos en el ámbito educativo nos conducen a una reflexión que emana de la teoría, del conocimiento de causa y sus consecuencias. Por ello se hace primordial en la labor pedagógica situarse a través de la investigación teórica, rigurosa y clara que delimite el poder de “hacerse”, “tal como es el proceso de la vida humana”.¹¹⁴

¹¹⁴. Expresiones utilizadas en la obra de A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros..., passim*.

A lo largo de la historia, el concepto de educación se ha desviado gradualmente de su origen también, pues ésta ha llegado a ser cada vez más ligada a capacidades de utilidad y respondiendo a requerimientos globales, así como a exigencias sobre todo económicas que distan mucho de contemplar una finalidad en torno a las necesidades vitales del ser humano. Existen percepciones, concepciones, definiciones sobre la educación, sin embargo, pocas investigaciones dan una orientación. La pertinencia es esclarecer el concepto qué es aquello que refiere la acción educativa como transformación por los elementos culturales que conforman lo que somos.

Ante este problema y su pertinencia, la reflexión de Brezinka se ha dado a la tarea de estructurar de una manera racional y práctica el concepto de educación. Lo que advierte esta obra, es que las conceptualizaciones que sobre *educación* se han brindado, no pueden pensarse al margen del pensamiento contextual, las convicciones morales, las expectativas y aspiraciones de un hombre; muchos elementos de las ideas defendidas por educadores y teóricos de la educación han tenido cabida en el lenguaje de la pedagogía, sin embargo dicho lenguaje dista considerablemente de ofrecer un concepto claro que brinde una perspectiva y una finalidad en la educación.¹¹⁵

Habrá que distinguir, por consiguiente, el uso del lenguaje pedagógico del científico, al considerar que éste puede utilizarse para objetivos diferentes, por ejemplo, en el plano psicológico sus funciones pueden ordenarse al pensamiento, a la voluntad o el sentimiento; en la ciencia, se limita a una función informativa; mientras que en textos de pedagogía práctica, el lenguaje no se limita al sentido informativo, sino al imperativo y emotivo, de donde los dos últimos tienen un uso delicado, ya que, el imperativo podría utilizarse para inducir o disuadir de una acción, esto es, se podría imponer una conducta, mientras que el emotivo o afectivo se podría utilizar para comunicar sentimientos o suscitarlos en otros.

¹¹⁵. W. Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, op. cit. pp. 16-27.

La pedagogía y la ciencia de la educación¹¹⁶ comparten el objeto de estudio, pero se diferencian en la finalidad y el método. La pedagogía práctica presenta tanto ambigüedad y vaguedad de términos; mientras que la ciencia de la educación necesita de la claridad de conceptos y de la investigación de determinados campos o sectores de la realidad, es decir, necesita de afirmaciones reales y no ideales que se refieren solo a lo pensado. Así, Wolfgang Brezinka ha tratado de precisar un concepto, al definir con mayor exactitud sus características, por lo que la acción la percibe como proyectada a la orientación de una meta, lo cual implica que sólo los hombres pueden ser sujetos de educación y que ésta se basa en acciones sociales por estar referidas a la conducta de otros, acciones e interacciones que apuntan a las disposiciones vitales de otros hombres, es decir, a alterar la personalidad del educando. Con ello, desarrollar, reforzar, establecer, diferenciar, crear o eliminar disposiciones psíquicas a través de procesos de aprendizaje.

Finalmente, se plantea el resultado de una aplicación conceptual de educación con base en el análisis, con el significado de educación que se conforma de la siguiente manera, y al cual nos apegamos implícita así como explícitamente a lo largo de este trabajo, a saber:

Se entienden por educación aquellas acciones con las que los hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera las estructuras de las disposiciones psíquicas de otros hombres, o conservar sus componentes enjuiciados como valiosos o impedir la aparición de disposiciones que se consideren perniciosas.¹¹⁷

¹¹⁶. El objetivo de este estudio no es evidenciar una demarcación entre la pedagogía y las ciencias de la educación, pues estudios recientes arrojan diferentes posturas, acerca de esta discusión que radica en los cuestionamientos que han sufrido la pretensión de objetividad y verdad en la actualidad. Sobre este particular véase, Enrique Moreno y de los Arcos, "El lenguaje de la pedagogía", *OMNIA. Revista de la coordinación de estudios de posgrado*, Año 2, Núm. 5, Diciembre 1986, México UNAM 1986, pp. 15-20. Así como, Renato Huarte Cuéllar, *Aportes de la epistemología contemporánea a la discusión sobre la demarcación en pedagogía-ciencias de la educación*, versión PDF, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1178945933.pdf>. Sin embargo a lo que apelamos aquí es al proceder actual de la pedagogía al apartarse de una posición teórica que esclarezca la actividad educativa, la cual evite ceñirse simplemente a cuestiones informativas, imperativas y emotivas.

¹¹⁷. *Ibid.*, p. 117.

Por tanto, tal y como se ha venido exponiendo, no toda influencia *cultural* o *informativa* será educación ni contribuirá al acto educativo, ya que no todas las influencias estarán diseñadas o dispuestas a fomentar o transformar las disposiciones vitales, es decir, una manera idealmente deseable de ser. En dicho sentido, *comprendemos por educación un proceso de construcción libre, en aras del incremento que se orienta hacia una realización o finalidad determinada, a través de la cual, se promueve la transformación cultural*. Es así que el educando se convierte en el agente mediante el cual se promueve en sí mismo la idea del bien o la mejora, ser otro mejor de sí, que aspira alcanzar; esto a lo que Platón llama un hombre nuevo de un hombre viejo en el proceso de *paideia*.¹¹⁸ Sin embargo, si es cierto que el hombre busca su propio bien, también es verdad que la cuestión radica en lo que entendamos por “bien” en lo individual y en comunidad, es decir, la concepción que tengamos del bien y lo bueno, la forma en cómo se nos transmite y cómo lo asimilemos en nuestras vidas.¹¹⁹ Ante lo cual los parámetros que nos van delineando la senda se mueven en función de lo vivido y por tanto de lo anhelado, mismo que se va forjando en el ideal y que redimensiona el afán de mejoría, pro-motor de todo afán educativo. Porque:

Todo ideal formativo ha de mantener una relación simbólica con las formas de ser y los ordenamientos vitales cualitativos que los individuos establecen como convenientes. El que dichos ordenamientos simbólicos sean considerados buenos o malos, correctos o incorrectos, desde juicios morales o cuestionamientos éticos, es un factor que no afecta los parámetros explicativos y de análisis de la transformación cualitativa en la acción educativa que aquí desarrollamos.¹²⁰

Por lo que es tarea para la pedagogía insertar en proceso de transformación esta redimensión del buen vivir, y que se manifiesta en las relaciones y en la individualidad, en sincronía con las valoraciones morales y las disposiciones vitales de la comunidad en pos del bien compartido, objetivo plasmado ya desde la *paideia*

¹¹⁸. Véase en Platón, *Filebo*, Madrid, Gredos, 1997, 42 C y Platón, *Banquete*, Madrid, Gredos, 1997, 206 C - 207 A. Asimismo E. Nicol, *La primera Teoría de la praxis*, México, UNAM, 1978, pp. 43-44.

¹¹⁹. A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros...*, *op. cit.*, pp. 139-140.

¹²⁰. *Ibid.*, p. 149.

griega, que hace desde sí frente a la individualidad atómica, masiva e indiferenciada que los *mass media* de nuestros días forjan, promueven y multiplican.

Es por lo anterior, que la formación educativa no puede ser un proceso individual, sino siempre dirigida en función de sus colectivos, lo que exalta la necesidad de un concepto claro y bien fundamentado del ser humano como ser en relación, plástico (*platteín*) o maleable y capaz de elegir el horizonte de sus acciones y de sus omisiones; de tal manera, que el desarrollo de las disposiciones vitales sea el objetivo de la educación. Por tanto, el educado habrá de ser comprendido por la pedagogía, esto es, renovado el planteamiento histórico de la antropología pedagógica que trata de los saberes de cómo se educa el ser humano y por qué, como capaz de enfrentar situaciones que promueven e impiden el estado ideal de la mejoría, pues dicho estado nos provee de la capacidad de fomento, pero también de poder discernir y desdeñar las acciones que no contribuyen al desarrollo del incremento, pues el proceso contempla el ejercicio de la libertad en la búsqueda de la transformación.

VIII

LO POSIBLE

Este trabajo nació con la convicción de que el lugar que han ocupado a lo largo de la historia al día de hoy, la cultura como manifestación y la educación como posibilidad, son determinantes en la estructura de las formas en el ser. Así hemos reflexionado sobre las cuestiones actuales, en función del decurso de la interacción hombre-cultura a través de la historia, tratando de fijar nuestra atención en el porqué del estado actual y los porqués las iniciativas educativas no han sido lo suficientemente capaces de resarcir los factores adversos y degenerativos de la “nueva barbarie”. La revisión, por tanto, nos ha conducido a cuestionar los procedimientos en las vertientes y doctrinas pues: “Con certeza podemos afirmar que se trata de una confusión reaccionaria de las ciencias humanas centradas en una reordenación de sus problemas mezcladas con las tensiones cotidianas de nuestros días”.¹²¹ Es decir, la confusión rectora de nuestro tiempo sobre la formación humana se fragmentó conjuntamente con el inicio de una visión regente de comportamientos orientados hacia concepciones de habituación, exigencias, usos cotidianos, relaciones establecidas, normatividades, o sea cuestiones ajenas a consensos vitales, ideales formativos, y finalidades contempladas.

Le educación deformada y entendida como un orden de exigencias y conductas se ve reducida a un conjunto de dispositivos de regulación, por lo que en este sentido lo que buscaría la educación en tanto *dispositivo* sería, ya no el libre ejercicio de fomento crítico de la formación de la individualidad, sino la disciplina, la normatividad como el vértice dominante de nuestra situación vital. De esta manera el

¹²¹. *Ibid.*, p. 162.

proceso antes visto como deseable *per se* está condenado a contribuir a la disolución de las formas y de los vínculos entre individuo y comunidad, que sólo sobrevive a través de la vigilancia y el castigo, carente de aquella motivación de valores compartidos, que revitalizan un objetivo en común y una finalidad de lo humano.

Hoy, por ende, el gran inconveniente es la falta de claridad sobre cómo reivindicar el apego de ideales comunes, de cómo reorientar el sentido, por lo que aviva la esperanza como siempre y como nunca, en aquello que llamamos educación. Es por ello que nuestro tiempo, inédito e inhóspito, exige que las reflexiones no sean simplemente una exaltación de censura ni despejar la bruma, pues la elucidación no implica la comprensión o la enmienda, es más, ni aun la comprensión determina el augurio, mucho menos atenúa el desplome. No obstante, la posibilidad y la esperanza de la razón contempla la inminencia de asimilar que la principal dificultad radica no tan sólo en la posición contemporánea de la “cultura”, que como ya hemos analizado nos mantiene en un estado de ensimismamiento e indolencia; preliminarmente la gran dificultad y concebida ya desde los griegos, reside en entender la alteración (deseable pero también adversa en tanto posibilidad de ser) de nuestra existencia.

Así como para Platón, la *paideia* no es un *corpus* rígido, estático, de metas, saberes y procedimientos educativos, resuelto y establecido de una vez y para siempre. “El *ethos* de cada persona debe formarse, educarse, hacerse... según cada caso, con el fin de que las excelencias (*aretái*) humanas mejoren la existencia de cada quien y, con ello, el mundo mismo. Se trata de ir forjándose una *forma de ser* y éste es un propósito de carácter vitalicio, cuya concreción no puede darse por obra del acceso a sabidurías y saberes previamente dosificados”.¹²²

Discernimiento que no termina por arraigarse, pues nuestros días simplemente se limitan, más aún, desbordan del carácter informativo e instructivo. La educación necesita retomar conscientemente su compromiso, pues tal pareciera que asume, limita y ostenta orgullosamente su papel expendedor de herramientas de

¹²². Cf. Josu Landa, A. Aguirre (comp), *Filosofía de la cultura...*, *op. cit.*, p. 25.

utilidad. El individuo no necesita de pedagogías atestadas de didácticas innovadoras que desarrollen sus capacidades utilitarias; éste sólo requiere de una legítima educación, aquella que es promotora de la autenticidad, el sí mismo siendo otro del individuo en su comunidad, aquella que excede la capacitación sin más porque fomenta las competencias vitales primordialmente, aquella que se orienta por un auténtico humanismo (cimentado en su tradición, en sus asombros inaugurales y en sus irradiaciones de posibilidad universal)¹²³ e impide el desarrollo de la “barbarie civilizada”.

La actualidad —y en esto hemos centrado nuestra atención y formación pedagógica en este trabajo— demanda una meditación que rebase las propuestas, disposiciones y sanciones normativas, los planes educativos utilitarios, educaciones cívicas de folletos, construcción de instituciones que defienden las acciones que recrudescen lo inhóspito de nuestra orbe. La *cultura de masas* —si es que podemos mantener este concepto hoy día— no requiere de matices; precisa la reflexión y puesta en marcha de la teoría pedagógica, de la re-orientación de las vocaciones, de las llamadas y las resonancias que han marcado líneas de pensamiento y praxis educativas a lo largo de la historia. Fijar la atención en el único ente (el ser humano) capaz de generar su propia historia y no exclusivamente productos históricos. El propósito contempla que la cultura no se limite a creaciones que se apilen en los ámbitos artísticos, científicos, religiosos y tecnológicos, sino que el desarrollo se procure conjunta y principalmente con el incremento del sentido de la existencia, a través del establecimiento de los elementos heredados de la tradición, en las situaciones vitales de los individuos.¹²⁴

Ante tal perspectiva el quehacer pendiente lo iré delineando el esclarecimiento del objetivo que se orienta hacia el fomento e incremento de las

¹²³. Humanismo que alguna vez consolidara Sócrates —“el hombre más justo de la historia”— quien consideraba que se educa para ser humano y que más que una doctrina es misión de vida. E. Nicol en su obra: *Las ideas y los días...*, *op. cit.*, p. 443, refuerza y explica esta posición, pues ya el pensador percibía que el hombre actual no tenía tiempo de ser humanista, de cultivar su humanidad, situación tan incongruente pues según sus propias palabras, menciona en el artículo “Origen y decadencia del humanismo” de la misma obra; “Sepan, desde un principio, y sépanlo bien, que el humanismo es una manera de ser hombre. La mejor.”

¹²⁴. Véase A. Aguirre, *Primeros y últimos...*, *op. cit.*, pp.186-188.

disposiciones vitales, dado que en los últimos tiempos es indiscutible que el camino que ha encauzado el quehacer educativo no ha dado los resultados anhelados.

Resulta evidente que la novedad no está en las ideas que de los “fenómenos culturales” pudieran extraerse, así como tampoco en los revisionismos históricos de las teorías antropológico-culturales. [...] Ahora es manifiesto la necesaria comprensión fundamental y sistemática de los datos referidos a la elucidación de las funciones formativas del ser del hombre en su acción, y no ya la mera descripción y prescripción de un conjunto de normas culturales o un reencuentro teórico de datos.¹²⁵

Pero la encomienda no es asunto sencillo, pues las causas de tal estado, lo que nos ha conducido a la alteración de las necesidades vitales, que ya hemos analizado en este estudio y que han roto los límites alterando las relaciones mundo-individuo-cultura nos han llevado a enfrentarnos con un régimen de la razón de fuerza mayor,¹²⁶ en donde priva la violencia simbólica, material, la enajenación del individuo y con ello la ruina de las comunidades, un régimen encumbrado debido a la necesidad de sobrevivencia humana. Dicho lo anterior prevalece la cuestión:

¿Qué subsiste del ser humano cuando su existencia no es proyectiva, cuando los ideales se restringen ante la materialidad de las cosas, cuando el hombre pierde la mirada ante su propia temporalidad forjada en las ideas de lo posible? Queda el desorden errante del existir, fluidez anhelante que se ubica sin sitio, sin *situación* estable, simultáneo en tiempos y espacios sin fines ni afanes, sin inicios ni memoria a largo plazo, porque no sabe lo que tiene que hacer, lo que tiene que ser y desconoce cada vez más la ganancia de lo que fue.¹²⁷

Esta singularidad del sujeto _causa principal de la intención del presente trabajo y por más el fundamento de cualquier disciplina relacionada con la educación_ la

¹²⁵ . *Ibid.*, p. 190.

¹²⁶ . Conceptualización nicoliana que se refiere a aquello que hoy nos conduce a un estado de barbarie, que nos despoja de la racionalidad, del régimen de la verdad y la sustituye por “una razón que no da razones”, dejando atrás el dominio de la libertad y del sentido de las creaciones culturales, simplemente nos dirige a la aspiración de la “pervivencia de la especie y no ya al mantenimiento de las comunidades en las ideas vitales”. E. Nicol, *La reforma de la filosofía*, México, FCE, 1980, p. 26. “La razón de fuerza mayor”.

¹²⁷ A. Aguirre, *Primeros y últimos...*, *op. cit.*, p. 205.

podemos intuir, pues a pesar de toda esa manipulación, ataque, influencia o deformación a que ha estado expuesto y sometido, ya como sujeto u objeto, el ser humano no ha sido privado totalmente de sus potencialidades, lo que nos hace reconsiderar, sobre las *ganancias históricas* a las que aún podemos asirnos desesperadamente, la cultura y la educación, fijando el porvenir que se distingue de lo previsible, pues aún no está escrito, por tanto con la posibilidad de modificar a través de la vocación racional, desinteresada y esperanzada de la filosofía misma, que señala lo que puede hacerse aún en el orden de las forzosidades, dicha intervención con la capacidad de introducir el régimen de la verdad y sus factores libres.

Reconocidos en una tradición contemporánea que piensa en español, las ganancias de nuestro ser-histórico y apuesta por una *lucha* o *agonía* de la razón contra lo previsible, este trabajo postula que el porvenir es posible y por tanto se torna demandante que la pedagogía retome la lucidez necesaria para hacer frente con la razón a esta barbarie; pero comprendiendo por ésta no meramente una cuestión de pobreza intelectual ni brutalidad en la convivencia civil, ni siquiera como un fenómeno de devastación y ferocidad, sino como una categoría filosófica, pues es en sí, un estado de erosión de la racionalidad en sus fines existenciales; en otras palabras, debemos comprender que la principal distinción de lo contemporáneo es sin duda el “progreso de la deshumanización”.¹²⁸

Sin embargo, se aprecia sin mayor profundidad la falta de nitidez sobre cómo vitalizar, afianzar y dinamizar, la adhesión a ideales comunes, por lo que se vuelve inminente reconsiderar cuestiones que se han desdeñado, pero que son de carácter esencial, dado ya que se trata de partir o al menos de tener presente que:

No necesitamos ni elevadas ideologías ni el abandono de nociones sintetizantes; lo que precisamos son maneras notables de pensar las individualidades y su vitalidad, la creatividad y la constancia, los contrastes y la comunidad, en la

¹²⁸. E. Nicol plantea que la deshumanización que hoy nos rige, no se enfrenta tan sólo con la idea del bien o con un régimen justo, ya que, el “adversario anónimo e invencible” —según sus propias palabras— a que nos enfrentado la dinámica de la vida misma, es sin duda la necesidad a que se han de someter todas las ideologías, disciplinas, arte, ciencias, incluso el amor a la justicia. E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, México, FCE, 1972, p. 277.

profunda diversidad de nuestros modos de pertenencia y de ser, de estar dispuestos a unas formas vinculantes que, si bien no son completas ni definitivas ni uniformes ni invariables, al menos, son la mejor manera que humanamente hemos creado para ser vitalmente más prósperos.¹²⁹

La situación entonces demanda, que es el momento de hacer frente a la barbarie con la razón inmersa en el quehacer pedagógico, que esclarezca la posición de la educación, no pretendemos que se asimile a ésta como una panacea, sólo que se replantee su sentido, asuma su concepto radical y se entienda que educar es un fenómeno permanente e inherente a lo comunitario y no un proceso fortuito e individual.

Hoy hemos hablado de formación y de-formación humana, en la relación hombre con el mundo y donde podemos observar un inminente desarrollo de la barbarie, que nos provoca incertidumbre. Así, dos cuestiones sobresalen en el estudio, y que nos brindan la oportunidad de poder aspirar a incidir en el curso de nuestros días, a saber: uno, la importancia de la disposición para ser educado y, la segunda, concebir a la educación articulada en torno a un carácter perseverante en el hombre.

Dicho de otro modo y aunque parezca reiterativo, es importante recapitular antes de concluir, pues este trabajo nació de la inquietud que cuestiona el porqué la educación no logra intervenir en la suerte que vive la humanidad, una cruda desarticulación cultural, que si bien intuimos apenas como problemática, no alcanzamos a comprender del porqué, ni aún desde la labor nuestra, la posición docente, que impotente trata de alternar lapsos de inercia y desasosiego, ante un leso mundo ya asimilado, que incluye a la barbarie sin el menor dejo de asombro. Conjuntamente, la revisión histórica muestra indicios, de cómo es que la cultura se ha ido adaptando a los requerimientos de cada época, donde la humanidad viró el rumbo gradual e imperceptible, desde que se germinó una desorientada concepción de progreso, que culminara en la masificación de un ente “cualsea” y que se perfila raudamente hacia la total des-humanización.

¹²⁹. A. Aguirre, *Primeros y últimos...*, *op.cit.*, p. 174.

El estudio nos ha dotado además, del re-conocimiento de una potencialidad que ha sido mermada en el ser humano y donde radica la posibilidad, pues siendo esta la de maleabilidad, revitaliza el sentido de la educación. Asimismo al analizar dicho concepto, pudimos darnos cuenta que no existe una idea clara ni aun en instituciones, ni cuerpos docentes enfocados a la misma, impresión reforzada desde la experiencia personal en la tarea diaria en estos ámbitos. Por tanto, siendo el objetivo de esta revisión la posibilidad de injerencia en la transformación cultural por la acción educativa, entonces, resulta imprescindible entender el concepto desde cada uno de los componentes que intervienen en ella, pero principalmente en aquellos cuya labor así lo requiere y me refiero así a la pedagogía, quien orienta el camino de la acción educativa.

Es así como partiendo de la potencialidad de alteración en el ser humano, la única vía pertinente para que ésta sea cualitativa, es definitivamente la educación. Sin embargo, la ausencia de un concepto bien definido ha propiciado las imprecisiones que hoy se manifiestan, al contemplar cualquier influencia como tal y que justifica el porque ésta no logra tener ninguna repercusión en el comportamiento humano actual. En síntesis, la precisión de las acciones específicamente dirigidas al fomento del incremento en las disposiciones vitales, implica que dicha formación no puede ser un proceso individual, sino en función de sus propios colectivos, lo cual trascenderá en el desarrollo de un ser humano capaz de asumir con criterio y libertad hacia el discernimiento de modos de vida acordes con las practicas de convivencia humana en pos de estructurar su propio porvenir y en este momento precisamente en la transformación de él.

Es así que si esto que venimos a subrayar y re-plantear con otras voces desde la filosofía se ha esclarecido, entonces, consideramos, estamos ante la posibilidad de enfrentar y transformar inercias de dinámicas culturales y procesos formativos.

Finalmente podemos continuar asimilando a la cultura como una comfortable uniformidad en costumbres y hábitos, saberes prácticos, una modalidad de la acción política, un conjunto de producciones o producto mismo, y continuar con esta inercia sin sentido. Pero también podemos reorientar la senda e incorporar una cultura con

apego a los saberes de las relaciones vitales, a través de una educación bien conceptualizada apoyada en una pedagogía que teorice, que dote de elementos con la capacidad de infundir en el ser la posibilidad de formarse y formar el mundo como finalidad de la acción humana, situando la esperanza entonces en ese ente único, capaz de generar su propia historia.

Por tanto, se nos muestran dos caminos para la filosofía y la pedagogía, ambas intrínsecas en los procesos educativos: reanudar el oficio de pensar reorientando el sentido, o quedarse a observar esa decadencia de la cultura que agudiza cada vez más a la desorientación de la vida en el mundo nuestro.

FUENTES DOCUMENTALES CITADAS

AA. VV., Arturo Aguirre (Comp.), *Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas*, México, Afínita, 2007.

AA. VV., A. Aguirre y Stefano Santasilia (comp.), *Pensar el mundo*, México, Afínita, 2010.

AA. VV., Gerhart Schroder y Helga Breuninger (comps.): *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires Argentina, F.C.E., 2005.

AA. VV., Hal Foster (comp.), *La posmodernidad*, 6ª ed., Barcelona, Kairós, 2006.

AA. VV., Javier Sigüenza (Comp.), *Contracorriente. Filosofía, arte y política*, México, Afínita, 2009.

AA. VV., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1997.

Abbagnano N. y Visalberghi A. *Historia de la pedagogía*, México-Buenos Aires, FCE, 2005.

Adorno Theodor, y Max Horkheimer (1947), *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid. Trotta. 1998.

Agamben Giorgio, *La comunidad que viene*, Valencia, Pre-textos, 2010.

_____, *La potencia del pensamiento*, Venecia, Neri Pozza, 2005.

_____, *Primeros y últimos asombros. Filosofía ante la cultura y la barbarie*, México, Afínita, 2010.

Arendt Hannah, *La vida del espíritu*, Paidós, Barcelona, 1984.

Baudrillard Jean, *A la sombra de las mayorías silenciosas*, Barcelona, Kairós, 1978.

_____, *Contraseñas*, Barcelona, Anagrama, 2002.

Bell Daniel, *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*, Madrid, Alianza, 1976.

Brezinka Wolfgang, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: Análisis, crítica y propuestas*, Barcelona, Herder, 1990.

Cassirer Ernest, *Las ciencias de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

Castoriadis Cornelius, *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social: Seminarios 1986-1987. La creación humana I*, Barcelona, FCE, 2004.

Corominas Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 3a Edición, Gredos, Madrid, 1973.

Cuche Denys, *La noción de la cultura en las ciencias sociales* (Edición actualizada), Buenos Aires, Nueva visión, 2004.

Debord Guy, *La sociedad del espectáculo*, Buenos Aires, Biblioteca de la Mirada, 1995.

Debord Guy, *La sociedad del espectáculo*, (Para Ette véase “Revista observaciones filosóficas”, 1967, p. 2, disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/download/sociedadDebord.pdf>), [Consulta 18-12-2010]

Delors Jaques, *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.

Dexter L.A y White D.M., *People, Society and Mass Communications*, Glencoe, The Free Press, 1964.

Ette Ottmar, “Todo el universo en una sola frase: microrrelato y macrocosmos” Universität Potsdam, Alemania, en http://collaborations.denison.edu/istmo/n20/articulos/15-ette_ottmar_form.pdf], [Consulta 13-01-2011]

Fullat Octavi, *Valores y narrativa: axiología educativa en Occidente*, Barcelona, UB, 2005.

Harris Marvin, *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, España, Siglo XXI, 1979.

Huarte Cuéllar Renato, *Aportes de la epistemología contemporánea a la discusión sobre la demarcación en pedagogía-ciencias de la educación*, versión PDF, disponible en : <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1178945933.pdf>

Jäger, Werner, *Paideia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Lasswell Harold D., *Propaganda technique in World war I*, Cambridge, MIT Press, 1971.

_____ and Dorothy Blumenstock, *Revolutionary propaganda*, E.U., New York, *Chicago study*, 1939.

Mattéi Jean-Francois, *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2005.

Michel Henry, *La barbarie*, Madrid, Caparrós, 1996.

Nicol Eduardo, *El porvenir de la filosofía*, México, FCE, 1972.

_____, *El problema de la filosofía hispánica*, Madrid, Tecnos, 1961.

_____, *Símbolo y verdad*, Arturo Aguirre (Comp.), México, Afínita, 2007.

_____, *Metafísica de la expresión*, México, FCE, 1974.

_____, *La reforma de la filosofía*. México, FCE, 1980.

_____, Arturo Aguirre (comp.), *Las ideas y los días, Artículos e inéditos*, México, Afínita, 2007.

Moreno y de los Arcos Enrique, *OMNIA. Revista de la coordinación de estudios de posgrado*, Año 2, Núm. 5, Diciembre 1986, México UNAM 1986.

Morín Edgar, *La industria cultural*, Buenos Aires Argentina, Paidós, 1971.

Ortega y Gasset José, 1883-1955, *La rebelión de las masas*, Madrid, Revista de Occidente: Alianza, 1979.

_____, *Misión de la Universidad*, Obras Completas (12 vol.), Madrid, Alianza, 1987.

Peters R.S., *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, 1969.

_____, *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1986.

Platón, *Filebo*, Madrid, Gredos, 1997.

Poe Edgar A., (1809-1849), *Historias extraordinarias*, México, Época, 1994.

Poe Edgar A., "El hombre de la multitud", trad. Julio Cortazar, Ciudad Seva, disponible en: <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/hombre.htm>>, [Consulta 14-12-2010].

_____, (1809-1849), *Historias extraordinarias*, México, Época, 1994.

Rousseau J. Jacques, *Emilio o de la educación*, México, Porrúa, 1972.

Savater Fernando, *Opiniones*, disponible en: <http://es.scribd.com/doc/7258179/Savater-Fernando-Opiniones>.

Tocqueville Alexis de, *La democracia en América*, Madrid, Alianza, 2002.

Tylor Edward B., [1871]: "La ciencia de la cultura", [Kahn, J. S. (comp.)], *El concepto de cultura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Wolf Mauro, *La investigación de la comunicación de masas*, Barcelona, Paidós, 1987.

Wright C.R., *Mass Communications: A Sociological Approach*, 2.^a ed., Nueva York, Random House. 1975.

Zea Leopoldo, *Discurso desde la marginación y la barbarie*, Barcelona, Anthropos, 1988.

Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007.

OBRAS CONSULTADAS

AA. VV., Aguirre Arturo (Comp.), *Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas*, México, Afínita, 2007.

AA. VV., A. Aguirre y Stefano Santasilia (comp.), *Pensar el mundo*, México, Afínita, 2010.

AA. VV., *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1998.

AA. VV., Château Jean (Com.) *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 2005.

AA.VV. Martinez, M. Buscarais, M R. (Coords)], *Educación, Valores y Democracia*, Madrid, OEI, 1998.

Berger Peter et Luckmann Thomas, *Modernidad, pluralismo y crisis del sentido*, Barcelona, Paidós, 1997.

Berlin Isaiah, *El sentido de la realidad: sobre las ideas y su historia*, Madrid, Taurus, 2000.

Calinescu Mattei, *Cinco caras de la modernidad*, Madrid, Tecnos, 1991.

Conde Silvia, *Educar para la democracia*, México, IFE, 2003.

Cortina Adela, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 2001.

Cullen Carlos A, *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México, Pueblo nuevo, 2007.

Derridá Jaques, *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2002.

Dewey John, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1953.

Foucault Michel, *Vigilar y Castigar*, México, siglo XXI, 1976.

Kilpatrick H. W., *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1980.

Mattéi Jean-Francois, *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2005.

Martínez Miguel, (1992), "El estado de la cuestión. Sobre educación y democracia". *Cuadernos de pedagogía*, 2001.

Marttelart Armand, *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1973.

Montes García Sergio, *Clásicos de la pedagogía / antología preparada por S. Montes García*, pedagogía, México: UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, 2003.

Nicol Eduardo, *La reforma de la filosofía*. México, FCE, 1980.

_____, *Ideas de vario linaje*, México, FCE, 1990.

_____, *Los principios de la ciencia*, México, FCE, 1965.

_____, Arturo Aguirre (comp.), *Las ideas y los días, Artículos e inéditos*, México, Afínita, 2007.

_____, *La idea del hombre* 2ª versión, México, FCE, 1974.

_____, *La vocación humana*, México, CNCA, 1996.

_____, *La primera Teoría de la praxis*, México, UNAM, 1978,

Ortega y Gasset José, *Meditación de un pueblo joven*, Madrid, Espasa calpe, 1964.

Platón, *Banquete*, Madrid, Gredos, 1997.

_____, *Menon*, Madrid, Gredos, 2002.

_____, *Protagoras*, Madrid, Gredos, 1997.

_____, *República*, Madrid, CEPC, 1997.

Sartori Giovanni, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, (traducción: Ana Doaz Soler), Madrid, Taurus, 1998.

Savater Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 2004.

Touraine Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE, 2000.