

LA TRAICIÓN FATAL: LA CULTURA CONTRA LA EDUCACIÓN

Raúl Kerbs

Universidad Adventista del Plata, Argentina

RESUMEN

Se trata de mostrar cómo algunos fenómenos destacados de la cultura actual (la ruptura de los vínculos con las tradiciones, la relación con la realidad mediante imágenes, el desbordamiento del caudal de información indiscriminadamente distribuida, la teoría de la mente como procesamiento de información, la exaltación de la economía y de la tecnología, y el declive de la responsabilidad a favor del infantilismo creciente) constituyen una configuración cultural que es fatalmente peligrosa para la existencia de algunos elementos esenciales para la educación, como las fuentes de valores y de orientación sobre el futuro, los criterios para distinguir la realidad de los simulacros, los marcos para evaluar, discriminar, y seleccionar la información que llega a los sujetos, el reconocimiento de la superioridad del hombre respecto de las máquinas, la subordinación de la tecnología y la economía a la moral y la existencia de una meta a alcanzar en la vida por medio de la formación de la responsabilidad personal y de la disciplina del deber.

Introducción

En nuestra época, la cultura —que históricamente ha estado estrechamente ligada a la educación—, se ha convertido en una cultura que traiciona no sólo la práctica sino la idea misma de educación, amenazando la existencia misma de ésta. En muchas culturas tradicionales y en la modernidad, la educación tenía un papel clave en la realización del ideal ya sea immanente o trascendente. Como encargada de proveer al individuo los elementos para salir de su situación presente y acceder a los conocimientos y a los valores, la educación fue siempre el medio para superar las barreras que se oponían al logro del ideal divino, humano, social o individual. Sin embargo, algunos fenómenos que caracterizaron al siglo XX y que continúan marcando la cultura dominante a comienzos del siglo XXI permiten pensar que está cambian-

do drásticamente la relación entre la cultura y la educación. Está cambiando lo que tradicionalmente se ha entendido por cultura. Los cambios se observan de manera notoria en algunos fenómenos que aquí analizaremos con el propósito de comprender cuáles son las nuevas características de nuestra cultura occidental y cómo en ellas está contenida una traición a la educación. Trataremos de defender la idea de que la ruptura de la relación con el pasado, la generalización del valor de las apariencias, la cultura de la imagen, la sociedad de la información, la divinización de la tecnología, la globalización de la economía, la cultura de la realización individual y de la evasión de la responsabilidad, entre otros fenómenos, significan el nacimiento de una nueva configuración sociocultural que es enemiga de lo que en las culturas antiguas, en el cristianismo y en la modernidad se

entendió por educación. No se trata sólo del impacto de la muerte de las ideologías y de la consecuente falta de orientación en la educación¹; no se trata sólo del problema del secularismo, el relativismo y el multiculturalismo. No, en nuestra traición cultural a la educación está en juego el concepto mismo de lo que el hombre es, están en juego sus características distintivas y esenciales, la capacidad de pensar y decidir. También está en juego la relación viviente con el pasado, con sus verdades y valores, las cuales son eliminadas hoy en un gran proceso de museificación de las culturas del pasado. Una vez perdido el hombre, las verdades metafísicas y religiosas, los valores no instrumentales y los ideales, lo que está en peligro es la existencia misma de la educación. ¿Qué destino seguirá la educación en una cultura que reduce la realidad a imagen televisiva, que cree que pensar es procesar información y que, detrás de un falso concepto de libertad, somete, en las más diversas áreas, la capacidad humana de decidir a los dictámenes mediáticos del mercado globalizado, sin la protección de la política y la moral? ¿Qué educación podría existir en una cultura que no respeta el pensamiento y no valora la libertad personal? ¿Qué significa para la educación una cultura que apela a los más bajos instintos humanos con el propósito de maximizar los beneficios económicos y que ha producido hombres tan aburridos para que la necesidad de entretenimiento y diversión llegue a alimentar una de las industrias económicamente más prósperas de nuestra época? ¿Qué clase de voluntad para enfrentar con madurez las circunstancias y qué espíritu de responsabilidad puede desarrollar en las personas una cultura que enseña que la culpa

de lo que nos pasa siempre la tiene algún otro y que mantiene a los individuos en un estado de infantilidad permanente? Con estas preguntas en mente proponemos una reflexión y un diálogo con diversos pensadores y estudiosos que han analizado las problemáticas que nos preocupan, pero que no han visto en ellas una amenaza a la existencia misma de la educación.

La pérdida de la relación viviente con el pasado

Una inquietante convicción atraviesa los análisis de algunos pensadores al estudiar las tendencias más características de nuestra época: estamos destruyendo, por medio del olvido y la museificación, el legado que las culturas y civilizaciones del pasado nos han confiado (Tillinac, 1999, pp. 35, 91). Vivimos la sensación de que la historia de las civilizaciones se está apagando a nuestras espaldas, que la modernidad occidental ha destruido las identidades culturales del pasado y que este proceso parece ser irreparable (pp. 285, 297). En lugar de las identidades culturales del pasado, la modernidad ha colocado los nuevos dioses de la tecnología, el consumismo y la utilidad económica (Postman, 1993, pp. 47, 71; Postman, 1999, pp. 21, 33, 36, 40, 46, 47). La tecnología debilitó nuestros lazos con la tradición, aceleró el mundo e hizo que no hubiera tiempo para mirar atrás y tomar conciencia de lo que se estaba perdiendo (Postman, 1993, pp. 45, 54). La rapidez de los cambios tecnológicos va formando en los individuos una actitud que deprecia cada vez más velozmente la utilidad de los objetos, provocando así una mentalidad bien dispuesta para el olvido. Además, existe un fenómeno de rapiña cultural por el

cual la publicidad se apodera de los grandes símbolos del pasado para trivializarlos y vaciarlos de su significado (p. 170). Como consecuencia de estos procesos, la coherencia moral e intelectual de las cosmovisiones tradicionales queda desarmada (p. 59), el pasado ya no nos enseña nada, no propone una referencia, no es vinculante para las generaciones del presente (Postman, 1993, pp. 71, 79; Tillinac, 1999, pp. 35, 71); las cosas que hay para ver y recordar pierden su relación con los significados, valores e ideales que originalmente transmitían (Tillinac, 1999, pp. 67-70, 71-73, 188, 189)². Alarma: para algunos, esto significa que un peligro de extinción se cierne sobre los seis pilares de nuestra civilización: la idea de progreso —legada por el profetismo judío—, la aspiración a la igualdad —cuyo portador es el cristianismo—, la razón, la democracia y lo universal —que debemos al helenismo—, y la justicia —que el pensamiento judeocristiano propuso en lugar de la venganza (Guillebaud, citado en Finkielkraut, Guillebaud y Tillinac, 2000, p. 11).

Esta destrucción del pasado incluye la del vínculo humano con lo sagrado, que constituye lo más importante de ese legado. Nuestros símbolos sagrados han sido desprovistos de su poder (Postman, 1993, p. 177; 1999, p. 38). La consecuencia más letal de esto es que, sin certezas y valores fundamentales, no podremos distinguir entre la realidad y las apariencias, entre la verdad y el error, entre el bien y el mal, no podremos imaginar un proyecto futuro para superar el orden establecido; entonces estaremos condenados a deambular en un mundo de imágenes, ya no podremos desenmascarar la sumisión que reinará en los hombres (Postman, 1993, pp. 72, 80;

Tillinac, 1999, pp. 11, 12) y comenzaremos a buscar desesperadamente una fuente de autoridad moral (Postman, 1993, pp. 160, 180). “Sin brújula y en un bote que hace aguas, el hombre se embarca hacia una orilla cuya existencia misma es dudosa” (Tillinac, 1999, p. 17).

Esta deriva se observa concretamente en la sumisión a lo real y en la falta de una visión escatológica, no sólo trascendente sino incluso inmanente, que pueda colocar los problemas del presente en una perspectiva crítica y superadora. Nos hemos emancipado de todos los prejuicios del pasado, pero esto nos paraliza en el escepticismo y nos libra a la desesperación: “Sabemos con claridad que no vamos a ninguna parte para bailar o cantar sobre este camino de cruz sin Gólgota” (Tillinac, 1999, p. 185).

Esto tiene traducciones bien concretas en la sociedad actual. Los líderes ya no creen en su misión histórica y las masas ya no creen en su utilidad. Este vacío es llenado con agendas cargadas de actividades (p. 187). Mientras tanto, la juventud y lo nuevo se han erigido en un modelo de vida. La vejez o la madurez, que antes ocupaba esta posición, y que representaba la sabiduría del pasado válida en el presente, es revestida con máscaras de juventud. A los viejos se los transforma en jóvenes proponiéndoles actividades y formas de disimular la vejez. Lo antiguo ya no tiene valor, el último grito es lo que vale y el próximo valdrá más aún. Las viejas dicotomías históricas del bien y del mal, de lo bello y lo feo, de lo justo y lo injusto han sido reemplazadas por la nueva dicotomía de lo vigente y lo superado, la cual nos propone hoy una nueva idolatría, la de lo efímero (pp. 27, 102, 103).

No es extraño que ante esta falta de certezas profundas, la ciencia haya dado a conocer su renuncia a comprender el mundo. Es lo que expresa el concepto de “complejidad”, último grito del “pensamiento” contemporáneo. “Todo es complejo, hay orden en medio del desorden, lo imprevisible hace estallar toda previsión racional”: en lugar de una teoría, tenemos una capitulación. “Con una excusa tal, es dudoso que el alma de un occidental de veinte años se tome el mundo en serio” (p. 189). En los países “más avanzados” (¿hacia dónde?) se buscan salidas alternativas para la precariedad mental en el orientalismo, lo irracional, el suicidio, la droga, el sadismo (p. 289). Curiosamente, esta nueva moda nos disuade de pensar el mundo con miras a cambiarlo justo en el momento en que los economistas proponen dejar todo librado al mercado y en que algunos filósofos se limitan a añadir un poco de moral para evitar el caos (p. 190).

En el ámbito de la educación existen también manifestaciones elocuentes de esta ruptura de los lazos con el pasado. El problema más grave es la dificultad de encontrar un fundamento de sentido para la educación. Por eso ésta carece de un centro intelectual, social y moral (Postman, 1993, p. 186). El pragmatismo y el subjetivismo como criterios de selección de aprendizajes, la consecuente desaparición del aprendizaje de conocimientos por amor, todo esto simboliza el rechazo actual a concebirnos como deudores y continuadores del pasado, de otras cosmovisiones, culturas y civilizaciones. Ya casi no se exige a los maestros trazar líneas de conducta, ni proponer modelos. En las sociedades del pasado, la acción educativa operaba desde un saber heredado, trataba de formar al hombre y ele-

varlo por encima de su condición presente. Hoy lo audiovisual se ha transformado en el pedagogo protagónico, muy ligado a los intereses de algunas empresas, a las cuotas de audiencia y, por tanto, a la demagogia de los deseos populares. La educación ya no entusiasma a las personas, no civiliza los espíritus, ni forma a los ciudadanos; se limita a adaptar a todo el mundo a los vaivenes de la economía, según las características de las distintas etapas etarias (Tillinac, 1999, p. 50). Las humanidades (literatura, historia, teología, filosofía) han perdido su papel en la formación de las personas. Los jóvenes ya no se emocionan ni estremecen con la lectura de algunos libros; no tienen sensibilidad para la poesía, el arte y la música clásica (Postman, 1993, p. 196). La educación que reciben a través de las instituciones educativas y a través de los ejemplos que observan en la sociedad los invita más bien a prepararse para la competencia económica donde todo vale para conseguir el éxito y la fama, es decir, el dinero. Esta educación produce huérfanos de una tradición que proponía ideas claras acerca de la naturaleza humana y su destino, acerca de los conflictos morales y existenciales que afloran incluso después de haber obtenido todo el dinero del mundo (Tillinac, 1999, pp. 51, 139). Esta situación abarca también a una gran parte de los cristianos y creyentes de otras religiones. En efecto, la desmitologización de los textos sagrados, la lectura simbólica reductora del sentido de los mismos, la negativa a creer literalmente, corre el peligro de llevar a perder el vínculo con las verdades originales (p. 55). Privada de la idea de verdad trascendente, la educación inculcará una superstición bajo la máscara de la utopía

LA TRAICIÓN FATAL

del progreso. Pero sin la fe en una autoridad suprema, los educadores no podrán imponer el respeto de la ley moral (p. 56). Como principio de solución a esta situación, es urgente que la educación recupere el sentido de coherencia, de propósito y de sentido humano y trascendente en todo lo que enseña. Tenemos que librarnos de la dictadura del presente, de la idea de que todo lo que enseñamos tiene que ser inmediata y urgentemente aplicable en la vida cotidiana. Porque esta dictadura también es una forma de olvidar el pasado y de despreocuparse del futuro.

Cuando la imagen es la realidad

Aunque no lo queramos admitir, la experiencia diaria aporta muchas pruebas de la importancia de las apariencias en la vida humana. Desde pequeños vamos incorporando orientaciones sobre la atracción y la repulsión de las personas tomando como criterio las apariencias físicas. Los pensadores griegos y el cristianismo nos enseñaron a desconfiar de las apariencias o a no juzgar a las personas por ellas. Pero hoy la vida individual y la organización social giran en gran parte en torno a las apariencias de las personas y las cosas. Aunque los modelos de atractivo varían, lo que no varía en nuestra sociedad es la importancia de la apariencia física (Amadiou, 2002, p. 205). Testimonio de esto es que la honestidad, bondad, inteligencia y, por tanto, el éxito de una persona en distintos aspectos dependen bastante de su apariencia física. No es que ésta sea determinante; la inteligencia, la fuerza de voluntad y el origen social también son importantes, pero la apariencia física favorece o perjudica la contribución de estos factores al éxito (pp. 203-204). La

aparición “es utilizada por nuestro medio social para clasificarnos, promovernos, ignorarnos o excluarnos” (p. 208). Todo el enorme trabajo desplegado hoy para mejorar la apariencia física (cosmética, gimnasia, genética, cirugía), la cual, de paso, es mucho más accesible a los sectores sociales económicamente privilegiados, se explica por la importancia de las apariencias (p. 206, nota 2). Esto se debe en gran medida a que, en la relación con los demás, nuestra sociedad hace jugar primero la atracción o el rechazo que generan las apariencias y, en función de ello, después se produce el conocimiento del otro o la indiferencia (p. 11).

Es muy conocido el tema de la educación no formal que reciben los niños antes de entrar en la escuela. Pero el fenómeno ocurre también dentro de ésta. Hay estudios que muestran que los maestros en forma inconsciente comparten la creencia de que los alumnos más atractivos tendrán más éxito en sus estudios, lo cual hace que les presten más atención y apoyo, mientras que aprecian menos el rendimiento de los que carecen de atractivo físico (p. 76). Un estudio citado por Amadiou revela que los profesores hacen pesar la apariencia física de los alumnos en sus calificaciones. Siguiendo los patrones sociales vigentes, ante la vista de los docentes la apariencia bella hace al talento (pp. 79-80). En lugar de la meritocracia, la escuela está adoptando una “cosmetocracia”. En esto la escuela está amplificando y reproduciendo la traición que la sociedad misma comete, por medio del culto a las apariencias, contra la integración social, la igualdad de oportunidades y el valor del esfuerzo personal, que eran los principios fundamentales de la educación moderna.

La educación debería reaccionar contra la tiranía de las apariencias, sobre todo teniendo en cuenta que la apariencia es un constructo social pero a la vez un hecho determinado genéticamente. Si aumenta en la sociedad la tentación de excluir a los que no encajan con los modelos culturales de belleza física, “el riesgo de eugenismo es real” (p. 207). La escuela no puede permitirse colaborar con esa propensión discriminatoria y antidemocrática de la sociedad a excluir o no favorecer de la misma manera a los que no tienen atractivo físico. De lo contrario, contribuirá a difundir el cinismo de una sociedad que condena con celo histérico toda forma de discriminación pero que discrimina impunemente por motivos de apariencia física. Esta complicidad desacreditaría fatalmente a la educación.

En nuestra época el peso de las apariencias ha sido potenciado por la posibilidad de multiplicar la presencia y el valor de las apariencias a través de los medios de comunicación visual. El culto a las apariencias está dando origen a la cultura de la imagen. La cultura de la imagen amplifica la valoración de la apariencia física que ya está en la sociedad, pero hay algo más que esto. Ya no es la apariencia física lo determinante en la definición del valor real de alguien o de algo sino que ahora la imagen reemplaza a la realidad misma. Aquí hay varios fenómenos culturales que debemos analizar en su relación con la educación.

Como es sabido, gracias al poder de la tecnología, en el siglo XX los medios masivos de comunicación han adquirido un valor sin precedentes en la historia humana. La capacidad de conocer lo que sucede en el mundo ha aumentado tanto que lentamente hemos perdido la con-

ciencia de que nuestro conocimiento de la realidad depende cada vez menos de nuestra experiencia personal y cada vez más de los medios de comunicación e información. A tal punto que lo real e importante se define a partir de lo que aparece en los medios. Nos resulta cada vez más difícil distinguir nuestra experiencia de lo real de la experiencia mediatizada (Rehfus, 1990, p. 156). No sólo hemos ignorado el mandamiento que ordena no hacernos una imagen de la realidad, sino que hemos tomado la imagen como la realidad misma. Vivimos en la era de la disolución de la realidad en la apariencia (p. 155).

Este proceso ha sido determinado sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo pasado por el hecho de que la televisión ha desplazado a los demás medios de comunicación o les ha impuesto su propio patrón para hablar de la realidad (Ramonet, 1998, pp. 23, 36, 193). La disolución de la realidad en la apariencia no es una mera teoría filosófica posmoderna sino algo muy cotidiano: en cada hogar “la diferencia entre la televisión y la realidad cada vez se hace más difusa” (Hughes, 1994, p. 16). El poder y el arte de los comunicadores descansa justamente en divorciar el ser del parecer y en camuflar este divorcio (Tillinac, 1999, p. 169). En un paso más adelante, la televisión inventa la realidad por medio de la imagen. En efecto, muchas cosas existen en la televisión a causa de la necesidad que ella tiene de material para vender, no a causa de la realidad. La televisión no registra ciertos acontecimientos sino que los inventa (Postman, 1994, p. 83).

Dejando de lado la producción de un hedonismo consumista generalizado (Gubern, 2000, p. 25), el poderío de la

LA TRAICIÓN FATAL

imagen resulta amenazante para la educación porque la imagen es un discurso que tiene sus referentes en el nivel de las cosas concretas, a diferencia del lenguaje hablado o escrito, que se refiere a ideas o a conceptos abstractos (Postman, 1994, p. 73). La televisión ha instalado un modelo de comunicación donde la palabra está en función de la imagen, comenta la imagen (Sartori, 1998, p. 26). ¿Por qué es tan importante la imagen? Se nos ha dicho que “una imagen vale más que mil palabras”. Sobre este valor de la imagen la industria publicitaria ha construido un negocio que ha llenado nuestra vida de imágenes. Pero el efecto que ha conseguido con ello ha desmentido aquella superioridad de la imagen. Porque mil imágenes, especialmente si son más o menos de las mismas cosas, pueden no tener ningún valor en absoluto (Postman, 1993, p. 166) por el efecto de saturación que ellas mismas provocan. Lo que esto revela es que, en términos de mercado, una imagen vale algunos miles de dólares (p. 68) porque, en términos de cultura, la imagen no requiere ni desarrolla el esfuerzo de la comprensión racional. En efecto, en una cultura donde la imagen ha desplazado a la palabra, el nivel concreto de los sentidos desplaza en el hombre el plano abstracto del pensamiento racional, empobreciendo así la capacidad de entender y, en consecuencia, la capacidad de administrar la realidad social, política y económica (Gubern, 2000, p. 199; Hughes, 1994, p. 51; Postman, 1994, p. 101; Sartori, 1998, pp. 45ss; Wertheimer, 2002, p. 79). Lo que ocurre es que la capacidad de pensar no depende esencialmente de ver imágenes, porque las cosas en las que pensamos no las ve ni siquiera el que puede ver: no son visibles. Por el contrario, para ver imágenes sólo hace falta no ser ciegos (Sartori, pp. 35, 47).

Según Ramonet (1998), el nuevo sistema acredita la ecuación ‘ver es comprender’. Pero (...) ver no es comprender. No se comprende más que con la razón. No se comprende con los ojos o con los sentidos. Con los sentidos uno se equivoca. Es la razón, el cerebro, es el razonamiento, la inteligencia, lo que nos permite comprender. El sistema actual conduce inevitablemente o bien a la irracionalidad, o bien al error. (p. 50)

La imagen no formula proposiciones, no argumenta, sólo muestra cosas. Como tal, la imagen no tiene ninguna lógica a la cual ajustarse y es, por lo tanto, irrefutable (Postman, 1994, p. 73; ver la aplicación de este planteo a la publicidad televisiva, pp. 107, 108). Por tal motivo, se mueve en el nivel de la persuasión irracional, no en el de la argumentación racional. A diferencia de la lectura, que se dirige primordialmente a la razón, el discurso televisivo se dirige a la esfera emocional del sujeto (Gubern, 2000, p. 23). Este discurso no tiene el propósito de esclarecer situaciones, provocar ideas ni fundar nuevos sentidos. De esta forma, no sólo hace perder el tiempo sino que desproblematiza el mundo (Doehlmann, pp. 43, 45). La televisión nos permite ver lo espantoso, lo injusto y lo intolerable como algo que no nos afecta en lo más mínimo. En lugar de ilustrarnos acerca de la realidad nos vuelve indiferentes a ella; en lugar de volvernos más sensibles y críticos, hace retroceder cada vez más el umbral de lo soportable (Bruckner, 1996, pp. 239, 240)³. Como se puede ver, la cultura de la imagen, producto del desarrollo científico-tecnológico, ahora traiciona la capacidad humana que la hizo posible: el pensamiento racional, abstracto.

Pero esto no es todo. La escritura y la imprenta habían hecho que para la formación y conservación de los conocimientos, escribir y leer fueran capitales. Hoy, en cambio, cada vez sabemos más cosas que no hemos obtenido por la lectura sino porque las hemos visto o “leído” en alguna pantalla o porque las hemos escuchado a través de algún medio técnico (Simone, 2001, pp. 11, 13). Esto tiene efectos profundos no sólo en el contenido de los conocimientos sino en el modo en que éstos están organizados y en las operaciones de la mente que los produce. Porque el medio que transmite un mensaje rápidamente influye en la naturaleza misma del mensaje y en la mente de quien lo recibe (pp. 13, 14). Simone propone que la escritura y la lectura van asociadas y desarrollan un sentido que el hombre no trae al nacer y que debe ser desarrollado: la “visión alfabética”. Esta visión alfabética se distingue de la visión no alfabética y del oído —las dos principales vías de conocimiento que el hombre tiene— en que requiere un orden en la sucesión de los elementos que va captando y un trabajo de conexión de los símbolos con significados abstractos, mientras que en la visión no alfabética y el oído la simultaneidad anárquica es más importante que la secuencialidad ordenada y la decodificación de los elementos captados. La escritura activa una forma específica de funcionamiento de la inteligencia —inteligencia secuencial— y permite expresar un saber más articulado, más refinado y más complejo (pp. 33ss). El oído y la visión no alfabética desarrollan la “inteligencia simultánea”⁴ y tienen en común el hecho de que permiten la percepción de varias señales simultáneas, a las cuales no imponen ningún orden específico, es decir, son vías de sentido que requieren un bajo grado de gobierno

(p. 38). En nuestros días asistimos a un dominio cultural de la visión no alfabética y del oído (Gubern, 2000, p. 20). La visión alfabética, que es un medio de conocimiento que requiere más esfuerzo, es dejado de lado para confiar en unos medios más simples y con menor grado de gobierno (Simone, 2001, pp. 40, 43). Esto no debe sorprendernos, porque es bien sabido que la expectativa del telespectador típico es el entretenimiento sin esfuerzo mental (Doehlmann, 2002, p. 42). Y, en efecto, para comprender el discurso televisivo no se necesita una decodificación analítica pausada sino patrones instantáneos de reconocimiento, no se necesita concepción sino percepción. Para interpretar el discurso visual no necesitamos la gramática, ni la lógica ni la ortografía. Esto tiene sus consecuencias: Como la imagen está disponible para cualquier edad, no tiene complejidad lexical ni sintáctica, mirar televisión no sólo no requiere habilidades sino que no desarrolla ninguna y produce una minusvalía (Postman, 1994, pp. 78, 79). Dadas estas condiciones, según Simone, “el esfuerzo de leer no puede competir con la facilidad de mirar. El *homo videns*... tiene motivos suficientes para dejar de lado (y en algunos casos para mirar por encima del hombre) al *homo legens* al cual estamos acostumbrados” (Simone, 2001, p. 100; Heinz Schlaffer, 2002, p. 102). Esto puede deberse, en parte, a un rasgo característico de la sociedad moderna, que es la “exigencia de experiencia”, es decir, la reivindicación de la experiencia personal frente a la autoridad de la tradición y de los textos (Hahn, 2000, p. 98). Pero más allá de las razones que puedan explicarlo, lo que no hay que olvidar detrás de este declive de la visión alfabética es el descenso de la inteligencia secuencial y el ascenso de una inteligencia más elemental

LA TRAICIÓN FATAL

y anárquica. En este contexto, todo lo que suene a refinamiento del espíritu y a reflexión es presentado como sospechoso de oscuridad y como amenazante para el interés exclusivo en la diversión (Doehleemann, 2002, p. 43). Esta combinación de bulimia de entretenimiento y anorexia de ideas es lo peor para la educación. La consecuencia lamentable de ella es que las universidades ya no pueden dar por supuesto que los alumnos ingresantes sepan leer y escribir. Con lo que hay que contar, en cambio, es con una pobreza de miras, indiferencia por la lectura, escasísimo nivel cultural, producto de la cultura televisiva y de la “inteligencia” anárquica que ella promueve (Hughes, 1994, p. 117)⁵.

Este cambio en las operaciones de la mente producida por el declive de la visión alfabética también tiene, según Simone (2001), una repercusión directa en la expresión de los productos de la mente: el lenguaje. Estamos pasando a una cultura en que el lenguaje no proposicional está desplazando al lenguaje proposicional. El lenguaje proposicional es analítico, estructurado, coloca los datos en el espacio y en el tiempo, es referencial, da nombres a personas, objetos y lugares. En cambio, el lenguaje no proposicional es genérico, vago, rechaza la estructura y usa palabras generales dentro de las que se puede incluir lo que uno quiera (pp. 147, 148). Históricamente, el lenguaje proposicional ha estado vinculado a líneas de pensamiento que enseñaban que hay que estructurar, analizar y jerarquizar los pensamientos, explicitar lo mejor posible lo que se está haciendo y decir el nombre de las cosas de las que se está hablando. El lenguaje no proposicional, en cambio, ha estado asociado a corrientes de pensamiento que defienden la idea de que la experien-

cia no es analizable y, por tanto, no se puede expresar con palabras, que existen otros medios no racionales y no lingüísticos de comprensión y expresión de la realidad (pp. 149-153). Hoy comprobamos una tendencia al predominio de la actitud no proposicional, tanto en el ámbito privado como en el público. Cada vez más escuchamos un lenguaje genérico, alusivo, indirecto, sin propósito. Dominado por una sintaxis incorrecta, frases trilladas, errores estilísticos y eslóganes toscos, este lenguaje nos arroja en una situación lingüística en la cual es difícil identificar con precisión de qué se está hablando y distinguir lo verdadero de lo falso, lo bueno de lo malo (Wertheimer y Zima, 2002, pp. 8, 9). En esta tendencia se manifiesta una opción a favor de la cultura no proposicional y en contra de la cultura proposicional. Esto es una traición a la cultura occidental, que es una cultura predominantemente de tipo proposicional, cuyos logros están constituidos por textos que presuponen que, en principio, todo es analizable y decible. Nuestra cultura de la imagen, de la inteligencia simultánea y del lenguaje no proposicional se nutre de los frutos de la ciencia y la tecnología, que nacieron exactamente a partir del mismo supuesto, pero que ella ahora descalifica (Simone, 2001, pp. 151, 153-155). La cultura de la escritura y la imprenta produjeron la lógica, la ciencia, la educación, la civilidad. Pero hoy asistimos al ascenso de medios de comunicación que vuelven irrelevantes las habilidades que ella había promovido (Postman, 1994, p. 119).

Sin embargo, además del declive del lenguaje proposicional, hoy también se produce una banalización del lenguaje. En nuestra época la exigencia moderna de pensar por sí mismo se ha transformado

en la exigencia de comunicarse y expresarse. Ha aparecido una compulsión a la comunicación (Rehfus, 1990, p. 152). La comunicación es el paradigma que hoy ha reemplazado al paradigma moderno del progreso. Hoy la receta universal es: “¡Comunicad, estaréis mejor!” (Ramonet, 1998, p. 61). Esta coacción universal a la comunicación obliga a los individuos a expresarse continuamente, aunque no tengan nada que decir (Gubern, 2000, pp. 27, 28, 70). Esto conduce a una destrucción de la intimidad y a una inflación de lo banal. Hay que hablar a toda costa, sin importar de qué. Esta compulsión a la comunicación produce indiferencia: el murmullo iguala todas las palabras. Cuestiones de alimentación, de buena respiración o de fútbol alcanzan el rango de problemas metafísicos (Rehfus, 1990, pp. 151-153)⁶.

La banalización del lenguaje acarrea consigo un nuevo problema: la salud intelectual. En efecto, hoy se anuncia a los consumidores que el cigarrillo daña la salud, que los productos químicos contenidos en muchos alimentos populares pueden ser nocivos. Zima (2002) se lamenta de la siguiente manera:

Sin embargo, todavía parece lejano el día en que algún gobierno obligue a la prensa popular a poner en sus productos la advertencia "DAÑA EL INTELLECTO". Pero sería simple e informativo proveer las páginas de estos ramos con datos analíticos de su contenido —como en las botellas de leche—: contiene 60% de frases huecas y eslóganes, 20% de sintaxis defectuosa, 10% de errores de estilo, 5% de errores gramaticales y 5% de afirmaciones contradictorias o sin sentido. (p. 15, la mayúscula corresponde al original)

Los medios de comunicación, concluye este autor, conducen a una “organizada afasia social”. Ya sea poniendo la acción por encima de las palabras —como hace el cine— o vaciando de contenido las palabras —como en los *talk-shows*—, los media producen individuos incapaces de comprender y discutir diferencias de opiniones, aclarar conflictos o malentendidos, es decir, niños menores de edad (Zima, 2002, p. 25). Esta banalización del lenguaje es una verdadera amenaza para la educación, que pertenece a un mundo donde una sola palabra puede hacer pensar más que mil imágenes porque, como lo hemos dicho más arriba, las cosas en las que pensamos no son visibles.

Las consecuencias negativas que esta nueva minoría de edad lingüística y mental, promovida por la cultura de la imagen, tiene para la educación está a la vista. Según Ramonet (1998), la cultura de masas, difundida por los medios masivos de comunicación, desprecia la cultura clásica, la cultura popular y la cultura científica; es una cultura que no enseña nada y que ha destruido en los individuos el sentido mismo de su dimensión cultural (pp. 135-137). Llevado al campo político hay que decir que quien no está en condiciones de articular sus propias ideas y ni de hablar por sí mismo, ése no puede tener una formación política, entonces lo más probable es que se conforme con reacciones afectivas a la imagen mediática de un candidato o a los eslóganes de otro. Como votante o consumidor indiferente y manipulable, representa un peligro para la democracia (Zima, 2002, pp.14-16).

Pero además, la cultura de la imagen introduce un elemento desfavorable en la lucha de la escuela por salvar la cultura de la lectura y la escritura. Dentro de la escuela luchan dos cosmovisiones

enfrentadas, la de la cultura escrita —que favorece la lógica, la secuencia, la historia, la disciplina, la objetividad— y la de la televisión —que enfatiza la imagen, la simultaneidad, el presente, la gratificación inmediata y las emociones— (Postman, 1993, p. 16). Nuestra cultura ya ha optado a favor de la cultura de la televisión⁷ y frente a esta opción masiva la escuela queda desarmada. En esto nuestra cultura comete una profunda traición a la educación que —desde bases filosóficas y finalidades distintas— ha trabajado siempre para inculcar los principios del análisis crítico y el lenguaje proposicional. Esta traición cultural es la que provoca la lamentable impresión de las jóvenes generaciones, quienes a menudo sienten que “la práctica escolar es una especie de verdadera ficción, de penitencia más o menos prolongada, terminada la cual finalmente se puede volver a la auténtica realidad, que es la de lo no-proposicional o de lo moderadamente proposicional” (Simone, 2001, p. 156). Lo que se está traicionando aquí son los pilares mismos de nuestra cultura, lo que Simone denomina las cuatro máximas de lucidez y que la educación trataba de favorecer: “Sé analítico, sé referencial, sé estructurado, sé jerárquico” (pp. 147, 148; ver también p. 157). Por eso, en una época en que el pensamiento y el lenguaje transcurren según las formas de lo no proposicional y de lo banal (Doehlmann, 2002, pp. 39-41; Simone, 2001, pp. 64, 145, 146, 157), los jóvenes perciben que la escuela se ha vuelto anacrónica, que está muy lejos de la verdadera realidad. Pero lo que en realidad ha sucedido es que nuestra cultura ha consagrado un tipo de pensamiento y de lenguaje vago, genérico y desordenado cuya superación era justamente uno de los objetivos de la escuela. Algunos se inquietan mucho

porque con la clonación de órganos los cuerpos se podrían confundir, pero son muy pocos los que se preocupan por la clonación mental, emocional y lingüística que la escuela, siguiendo a la industria cultural, podría producir (Wertheimer, 2000, p. 58). Despreocupación posiblemente fatal, porque esta clonación podría tener como consecuencia la desaparición de la escuela. En efecto, según Postman, la escuela moderna existió porque la imprenta planteó la necesidad de instituciones que controlaran, organizaran y distribuyeran el enorme caudal de información que en poco tiempo estuvo al alcance de todos. La escuela funcionó como mecanismo de control y de acceso a la lectura y la escritura. Como la televisión está destruyendo la cultura promovida por la imprenta, esto podría significar el final de la escuela (Postman, 1993, pp. 10, 65, 74, 75).

Otra consecuencia de la cultura de la imagen, y particularmente de la televisión, es la desestructuración de categorías sociales que constituyen los presupuestos básicos de la educación. Según Neil Postman, con la televisión ha surgido una cultura que hace desaparecer la niñez (Postman, 1994, 75). Cuando el acceso a la información dependía del dominio del alfabeto y de la cultura escrita, existía una barrera entre la niñez y la adultez. Esta barrera estaba constituida porque los niños no tenían acceso a cierta información adulta relacionada con el dinero, la sexualidad, la violencia y la competencia de los adultos para dirigir el mundo (Postman, 1994, pp. 86, 95). Para superar esta barrera, para adquirir las habilidades necesarias para acceder a esa información y, por tanto, a la adultez, los niños tenían que ir a la escuela o acceder de alguna forma a la lectura y la escritura (pp. 76, 88). Pero con la televisión, la base de la distinción

niñez-adulthood y la relación jerárquica de ambas ha colapsado (pp. 77, 90). Por su forma física y por la estructura de comunicación que plantea, la televisión no puede ocultar nada a los niños. Debido a ella los padres han perdido el control sobre la información que reciben sus hijos (p. 150). Como no requiere instrucción para captar su lenguaje ni hacer demandas complejas a la mente, y porque no segrega a su audiencia, la televisión levanta el velo que ocultaba los secretos que separaban a la niñez de la adultez (pp. 80, 83). La televisión hace innecesario distinguir entre la niñez y la adultez porque está en su naturaleza homogeneizar las mentalidades: adultifica al niño e infantiliza al adulto (pp. 118, 126). Si no hay secretos reservados, si no hay inocencia infantil ni autoridad adulta, no puede existir la niñez ni la adultez (pp. 90, 98). Y si la distinción entre niñez y la adultez se vuelve borrosa, entonces no tiene sentido la educación como acceso a las habilidades, conocimientos y responsabilidades que permiten pasar de una a la otra. “Si la niñez desaparece, también deben desaparecer las escuelas” (p. 140). Al destruir la niñez, nuestra cultura, a través de la televisión, está destruyendo la educación. “La declinante autoridad de la escuela está bien documentada... Los educadores están confundidos acerca de lo que se espera que ellos hagan con los niños” (pp. 150, 151). La escuela sobrevivirá en la medida en que resista a la amenaza cultural contra la niñez por medio de la defensa de la necesidad del saber que la televisión no difunde y de la enseñanza de las habilidades que se necesitan para acceder a ese saber. Pero esta resistencia también debe venir del lado de los padres y los individuos, por medio del control del acceso que los

medios de comunicación tienen a los niños. Una familia que no controla o no puede controlar la información difícilmente puede ser denominada una familia y sólo puede pretender serlo porque sus miembros comparten la misma información biológica en sus genes (Postman, 1993, p. 76). “Aquellos padres, vaticina Postman, que resistan el espíritu de la época contribuirán a lo que se podría denominar el Efecto Monasterio, porque ellos ayudarán a mantener viva una tradición humana” (Postman, 1994, p. 153).

Para finalizar esta parte hay que aclarar que el problema no está sólo en el desplazamiento de la palabra por la imagen y las consecuencias de esto sobre el lenguaje y la niñez, sino también en el contenido que es transmitido a través de las imágenes. No podremos entrar en esto. Sólo una mención a modo de ejemplo. Todas las culturas han tenido sus modelos estéticos, captados y difundidos por sus artistas. Hoy la televisión se ha apropiado de este papel, inyectando en las masas ciertos modelos estéticos que no dejan de ventilar la espiritualidad de nuestra época. Los esquemas corporales que el cine y la televisión difunden por medio de actores hipermusculosos y modelos femeninas raquílicas han arrastrado a muchos jóvenes a prácticas intensivas de *body building* o a regímenes alimenticios que no sólo están reñidos con la salud y hasta con el atractivo erótico, sino que además expresan la miseria espiritual de nuestra época. Por un lado, esta tendencia de nuestra sociedad a la modificación de la apariencia de los individuos está diciendo que en nuestra cultura el parecer resulta más importante que el ser (Gubern, 2000, p. 196). Por otro lado, como afirma Gubern, manifiesta una fuga del yo interior hacia la periferia física, que es vivida como una

LA TRAICIÓN FATAL

vidriera o escaparate viviente. Es decir que, junto con los modelos difundidos por la cultura visual, va un narcisismo físicoculturista que trata de olvidar la miseria interior por medio de un *escape* hacia la apariencia corporal. No en vano, en griego, “Narciso” aportó la raíz de “narcosis” (pp. 44-46).

Las vicisitudes de la educación en la era de la información

Hoy se habla mucho de la sociedad de la información y de la economía del conocimiento. La información es presentada como algo imprescindible y merecedora de aprobación incondicional. Por eso Roszak habla de un “culto a la información”⁸. La industria de la información quiere convencer a los consumidores de que lo que ellos tienen siempre es insuficiente (Doehmann, 2002, p. 38), de que la solución a los problemas humanos viene por el lado de un acceso creciente a la información (Postman, 1993, p. 61). Se pretende que la información es una bendición, que a través de su producción irrestricta y descontrolada ella traerá libertad y paz mental. Pero ella no cumple estas promesas sino que, por el contrario, su provisión indiscriminada confunde y perturba la tranquilidad psíquica (pp. 71, 72). Lo que ocurre es que la información hoy es antes que nada una mercancía y no algo que aclara el debate democrático y, mucho menos, algo que tiene que ver con la verdad. Sometida a las leyes del mercado, la información debe ser superabundante, rápida, sin relación con la verdad ni con los valores éticos y cívicos (Ramonet, 1998, pp. 48, 49). Informar ya no es proporcionar descripciones precisas de hechos ni aportar contextos que permitan al receptor comprender el significado de los mismos (Postman, 1993, pp. 67, 69). Informar

tampoco es aportar criterios para distinguir lo verdadero de lo falso ni valores para distinguir lo importante de lo secundario. La información no se somete a las reglas de la verdad sino que crea la verdad (Ramonet, 1998, pp. 11, 21-24, 48, 51, 55, 56)⁹.

Este patrón se extiende a todas las esferas de la cultura.

Hasta ahora teníamos tres esferas: la de la cultura, la de la información y la de la comunicación. Estas tres esferas eran autónomas y tenían su propio sistema de desarrollo. A partir de la revolución tecnológica y económica, la esfera de la comunicación tiene tendencia a absorber a la información y la cultura. (Ramonet, 1998, p. 48; Wertheimer, 2002, pp. 71-73)

Esta extensión es la que permite comprender por qué, en relación con los procesos de producción de conocimientos y difusión de metodologías, la escuela parece lenta. La mercantilización de la información hace que en la escuela los conocimientos parezcan volverse sedentarios, estáticos y envejecidos. Pero en realidad, el conocimiento que el mercado hace circular en forma veloz y superabundante fuera de la escuela no es cualitativamente el mismo que podría ofrecer la escuela. Fuera de la escuela el conocimiento es más veloz, pero circula principalmente en sus formas debilitadas, escasamente explícitas, carente de máximas y reglas (Simone, 2001, pp. 85, 86). La inteligencia necesita tiempo, en cambio la estupidez es rápida (Ette, 2002, p. 136).

En el campo educativo esto suele adoptar formas inesperadas. La compulsión a la comunicación y la velocidad de la información repercute sobre todo en el

ámbito universitario por medio de la exigencia de publicaciones que pesa sobre los profesores. Cuando las publicaciones se transforman en un signo de prestigio, algunos profesores forman con sus alumnos equipos de investigación cuyo propósito no es la formación de los estudiantes sino que éstos hagan el trabajo de documentación para la próxima publicación del profesor. A pesar de que intenta ser justificada alegando que introduce a los estudiantes en la carrera de investigación y les aporta ventajas para su futuro profesional, ésta es una buena estrategia de entontecimiento con la que los alumnos terminan sintiéndose utilizados por el profesor (Hughes, 1994, p. 82).

Tomar la información y la comunicación dominada por las reglas del mercado como norma para organizar y evaluar la situación de la educación es una profunda traición a su misma esencia; significa poner la racionalidad instrumental y el principio de maximización de los beneficios como criterio absoluto y abandonar el objetivo de la formación del hombre a través de los valores cognoscitivos, éticos y cívicos. Si la escuela sigue esa norma, correrá tras intereses que son contrarios a la formación del hombre. En efecto, lo que se oculta tras la velocidad y la sobreoferta de comunicación e información impuesta por el mercado es la desinformación, la pasividad psíquica, la depresión, el aislamiento, la supresión de la reflexión, la censura, la pérdida de libertad (manipulación), la distorsión, la indiferencia, la confusión y el escepticismo (Gubern, 2000, pp. 70, 134; Ramonet, 1998, pp. 54, 62, 90, 108, 125, 143). La velocidad y la inmediatez que instala la mercantilización de la información y de la cultura mediática nos transporta cada vez más a un mundo que no puede ser pensado. La

lógica de la tecnología y la economía van más rápido que el pensamiento y nos condenan a vivir en un mundo improbable, sin certezas, sin memoria y sin proyecto (Guillebaud, citado en Finkielkraut et al., 2000, pp. 19, 24; Postman, 1993, pp. 60, 63, 70). Esta cultura de la velocidad y profusión de la información nos priva de esa calma sin la cual el espíritu no puede recogerse en sí mismo. Pero, se pregunta Tillinac, “¿qué reformador se atrevería a proponer una pedagogía de la tranquilidad y del recogimiento?” (Tillinac, 1999, p. 189). En nuestra “sociedad de la información” hemos perdido esa sensibilidad que se requiere para saber que no sabemos; el problema hoy es que no sabemos lo que queremos saber. Creemos que reuniendo información conseguiremos el saber y la ciencia. Pero esto es un engaño, porque la ciencia implica requisitos que en esa reunión de información —que muchas veces incluye montones de nimiedades de efímera vigencia— son dejados de lado (Doehlmann, 2002, p. 38). Todo esto suena muy extraño a lo que queremos lograr con la escuela. Comenta Ramonet (1998):

El proyecto humanista de leerlo todo y saberlo todo se ha convertido en ilusorio y vano. Un nuevo Pico de la Mirandola moriría asfixiado bajo el peso de las informaciones disponibles. La información, durante mucho tiempo difícil y costosa, se ha tornado en prolífica y pululante. Junto con el agua y el aire, se trata indudablemente del elemento que más abunda en el planeta. Cada vez menos cara, en la medida en que aumenta su caudal, pero como sucede con el aire y el agua, cada vez más contaminada. (p. 218;

LA TRAICIÓN FATAL

ver también Roszak, 1988, p. 197)¹⁰

El hombre actual no posee una cosmovisión, un criterio de interpretación y valoración que pudiera orientarlo para rechazar cierta información como contradictoria, falsa, interesada. La información nivelada nos priva de bases firmes para aceptar o rechazar; creemos lo que la información nos dice simplemente porque no hay una razón para no creer, pero no le podemos encontrar un sentido coherente a la avalancha de información (Postman, 1993, pp. 58, 60). El hombre moderno comenzó pensando que la falta de información produce sufrimiento; ahora comienza a pensar que también se puede sufrir por la inundación de información sin significado y sin mecanismos de control (p. 70). Ahora empezamos a añorar como un don irremplazable de la narrativa bíblica y de la teología el hecho de que en una época ella permitió al hombre vivir en un mundo con coherencia intelectual y moral, un mundo en el cual no existía el azar, en el cual los hechos tenían un sentido (pp. 59, 60). También estamos tomando conciencia de que la escuela, que fue uno de los mecanismos de control y organización de la proliferación de información provocada por la invención de la imprenta, ya no es funcional para controlar la avalancha de información provocada por los medios electrónicos de comunicación. La información disponible es tan variada y dinámica que no es posible organizarla dentro de un programa educativo coherente (p. 176). Traición: la era de la información está creando una cultura donde la escuela comienza a no tener una razón de ser.

En el hombre, el exceso de información dificulta las funciones básicas de la memoria y puede entorpecer los proce-

sos cognitivos, razón por la cual Gubern (2000) sostiene que el crecimiento desordenado y desequilibrado de Internet puede compararse a un proceso celular canceroso en el plano de la comunicación social: se genera mucha información, pero poco conocimiento (pp. 134, 135). Tenemos mucha información, pero ésta es incapaz de responder a las cuestiones humanas fundamentales y de proveer orientación coherente en la solución de los problemas cotidianos (Postman, 1993, p. 69). La información puede ser nociva cuando no tiene un contexto claro, cuando no hay teoría a la cual se aplica, cuando no hay un patrón en el cual encaja o no hay un propósito superior al cual sirva (p. 63). Internet es descrita como un mero vertedero intelectual, poblado por cibergolosinas que multiplica la tontería de los tontos que lo utilizan. “En una aldea global, las nuevas autopistas podrán convertirnos en un fumadero de opio de quinientas pipas” (Gubern, 2000, p. 136). Además, Internet termina haciendo virtuales las relaciones sociales reales que la televisión ya ha destruido antes, lo cual es un pésimo modelo para la socialización real que propone la escuela, la cual tiene, entre otros, el propósito de formar a los individuos para enfrentar los problemas sociales y políticos reales en el marco del diálogo intersubjetivo racional y democrático con personas de carne y hueso. La relación anónima que fomenta la red favorece el disimulo y el libertinaje estimulado por el anonimato, desfigura las exigencias del contacto cara a cara y falsifica la dimensión real de la otredad vivida en el mundo tridimensional (pp. 145ss), donde no se puede ocultar el cuerpo ni evitar los conflictos que plantea el compartir un espacio vital común y unas rutinas cotidianas con sus naturales

encuentros y desencuentros. Internet nos hace olvidar que “la vida está en otra parte”. Esto puede estar diciendo que existe en la sociedad actual un déficit emocional masivo que los individuos tratan de llenar con una realidad virtual sustitutiva. Cada vez más las cosas pasan dentro de la cabeza de las personas y cada vez menos en el mundo real. Esto desfigura una parte importante del ser humano, cuyo destino es interactuar emocionalmente con el mundo real y no con los sucedáneos del mismo que habitan en su mente (p. 219). ¿Qué razón de ser o qué sentido podría tener la escuela en el mundo virtual que promueven los medios electrónicos de información?

Otro problema que trae aparejada la información es que ésta no es ni generada ni distribuida en forma equitativa. Los países ricos del norte son los que generan la información y el contenido de ésta hace que el sur termine mirándose a sí mismo y al mundo con los ojos del norte (p. 64). Esta dualización económica impone los patrones culturales del norte en todo el mundo. Pero también divide a la sociedad en aquellos que tienen capacidad de acceso a la información y en aquellos que no la tienen: inferricos e infopobres. La concentración del conocimiento en pocas manos trae como consecuencia una lucha social en la que el que tiene capacidad de producir o de acceder a la información se impone al que no la tiene. Para esta desigualdad política y económicamente creada sólo pueden existir compensaciones igualmente políticas y económicas. Dichas compensaciones —que podrían darles a los desaventajados una oportunidad de sobrevivir a esta lucha— consistirían en la igualdad de oportunidades pedagógicas, económicas y profesionales (p. 66). Pero como éstas no existen, la dependen-

cia informativa y cultural termina imponiendo una condición en la que muchas perspectivas culturales serán destruidas, lo cual está muy lejos de la meta educativa de fomentar el respeto hacia las culturas y hacia el espíritu de búsqueda de la verdad que todas nos ofrecen. Con esto, la posibilidad de individuos y grupos de elegir la cultura dentro de la cual les parece que se realiza de la forma más auténtica la búsqueda de la verdad, del bien y de la belleza desaparecerá y se impondrá la perspectiva de los centros de poder que tienen en sus manos la producción y distribución de la información.

La sola información no es la mejor solución a los problemas de la educación porque nunca fue el objetivo primordial de ésta la transmisión de información. Hace varios siglos que los niños y jóvenes encuentran más información fuera que dentro de la escuela. Pero esto no ha vuelto obsoleta a ésta. Lo que más bien necesitan los niños y jóvenes es saber qué hacer con y para qué sirve tanta información, cómo interpretarla y evaluarla, de tal forma que no se vean abrumados y confundidos por ella (Postman, 1999, pp. 56-58). Los alumnos, además, necesitan aprender a comportarse en grupo, a compartir, a jugar limpio, a respetar a los demás, a someterse a reglas comunes, etc. Y estos problemas no se resuelven con la tecnología de la información. La solución es que los niños estén juntos en un aula durante unas horas al día, con un maestro y aprendiendo a respetar las reglas de la convivencia (pp. 59, 61, 62). Si la escuela va a resolver sus problemas con la tecnología informática, ya no necesita existir como escuela. La escuela no podrá resolver con tecnología e información ningún problema que pueda resolver sin ellas (Alan Kay, citado en Postman, 1999, p.

59). El problema de la escuela quizá no es facilitar el acceso a la información, porque millones de personas han aprendido la información sin la ayuda de la instrucción escolar. El problema más bien es enseñar a evitar ser utilizado por la información y por la tecnología que ésta requiere (p. 58).

La computadora y la batalla en torno de la mente humana

Lamentablemente, en el papel que ha pasado a jugar hoy la información hay algo todavía más amenazante para la educación. Con el surgimiento del evolucionismo biológico en el siglo XIX, la cultura moderna comenzó a mirar al hombre desde el animal. Pero en el siglo XX ha comenzado a mirar al hombre desde el paradigma de la máquina. En efecto, “información” no tiene que ver sólo con medios de comunicación y con cultura de masas, sino también con la teoría de la información, con el proyecto de inteligencia artificial y con las computadoras que se han ganado su lugar en nuestros hogares y nuestras escuelas, produciendo “una encefalización electrónica masiva de la vida cotidiana” (Gubern, 2000, p. 80). Por este lado quisiéramos analizar ahora nuevas formas de traición a la educación.

Algunos ven con buenos ojos la introducción de la computadora y la Internet en la escuela (Minsky, 1986; Negroponte, 1995; Papert, 1980). Pero para evaluar el fenómeno hay que tener en cuenta la ideología que hay detrás de la teoría del procesamiento de la información y del hecho tecnológico de la computadora (Roszak, 1988, p. 86). Oculta en la máquina hay una concepción acerca de la mente humana y una ideología acerca del valor de la información, las cuales deforman el significado del pen-

samiento humano y constituyen un peligro para la educación. “La lección subliminal que se enseña siempre que se utiliza el ordenador (a menos que se haga un esfuerzo consciente por contrarrestar este efecto) es el modelo procesador de datos de la mente” (p. 263). La penetración en la educación de la concepción de la mente humana que rodea a la computadora es importante porque la ideología acerca del valor de la información presenta a la máquina como la solución a todos los problemas. “Los ordenadores que nos rodean vienen a ser lo que las reliquias de la Verdadera Cruz eran en la era de la fe: emblemas de salvación” (p. 8). La inteligencia artificial ha adquirido hoy un valor equivalente a lo que la piedra filosofal significó para los alquimistas medievales (Gubern, 2000, p. 83). Se nos ha hecho creer que la instrucción informática y la computadora constituyen una posesión imprescindible para el éxito profesional (Roszak, pp. 66ss, 89, 107). En torno de las computadoras ha surgido el mito de que podemos potenciar nuestra inteligencia natural por medio de la artificial (Zima, 2002, p. 18).

No hay duda de que en ciertos ámbitos bien delimitados la computadora resuelve muchos de nuestros problemas y simplifica nuestra vida. El problema comienza cuando se nos hace creer que la programación informática y las computadoras brindan un poder o una superioridad a quienes pueden manejarlas. Esta pretensión se basa en el supuesto de que lo que hace la computadora es lo mismo que hace la mente humana, incluso de forma superior, más rápida y más eficiente. Aquí aparecen los supuestos ocultos en la computadora: que el poder está en el procesamiento de información (Roszak, 1988, p. 89), que lo que hace la mente humana es procesar información,

que desde el punto de vista funcional la mente humana y la computadora son equivalentes (Postman, 1993, p. 111; Roszak, 1988, pp. 9, 106, 217, 218, 258, 263) y que la realidad consiste en “información a ser procesada”. Estos supuestos desfiguran totalmente la naturaleza humana y, por tanto, el propósito de una educación que no pretende menos que formar la totalidad de la persona. Alegando pensar mejor y más rápido que nosotros, la computadora subordina la pretensión superior de nuestra naturaleza, de nuestra biología, de nuestras emociones y de nuestra espiritualidad (Postman, 1993, p. 111).

El modelo de la mente como procesadora de información reduce el pensamiento humano a la caricatura mecanicista que manejan los ingenieros y programadores (Roszak, 1988, p. 253). Lo que hace la mente humana, y que define su carácter distintivo y su grandeza, no es procesar información sino pensar ideas, captar valores, juzgar y decidir sobre proyectos (pp. 259-260). “Las máquinas no inventan proyectos, sino que los seres humanos las inventan para llevar a cabo proyectos” (p. 260)¹¹. La mente humana piensa con ideas, no con información (pp. 113, 259)¹². La información, los datos, adquieren significado a partir de ideas y proyectos.

El hecho de que un transistor no pudiera advertir la diferencia entre los *bit* que son datos y los *bit* que son ideas no significa que nosotros seamos libres de borrar esta importantísima distinción. Porque si la borramos, corremos el riesgo de renunciar al control inteligente que ejercemos sobre los programas que gobiernan una parte cada vez mayor de nuestras vidas. (p. 145).

La ideología que está detrás de la computadora nos engaña cuando nos hace creer que los datos tiene sentido en sí mismos o que los datos dan origen a las ideas. No, son las ideas las que dan sentido a los datos; son las ideas y los proyectos los que crean la necesidades de ciertos datos y no otros (pp. 113, 115, 117, 147). Además, decir que los datos tienen sentido en sí mismos, eso ya es una idea y no un dato. Decir que en la información hay poder también es otra idea. Primero alguien tiene que decidir y valorar la información, y determinada información, para que la información adquiera relevancia y por ello hablemos de una “era de la información”.

Detrás de la idea del poder de la información se ocultan fuertes intereses económicos (p. 84), los cuales, aliados a otros intereses políticos y militares, han puesto en circulación una propaganda que ha dado sanción de necesidad primordial a la informática y a la computadora (pp. 214-254, 263). En todo esto hay ideas y proyectos que se ocultan justamente a través de la teoría de que la mente sólo procesa información y que la máquina puede hacerlo mejor que nosotros. La frase “nosotros usamos la computadora para calcular” empieza a significar “la computadora calcula”. Entonces los seres humanos son relevados de responsabilidad por las “decisiones” de la computadora. Según Postman (1993), esto es una especie de deslizamiento “agéntico” que consiste en desviar la responsabilidad personal hacia algún agente externo a uno mismo y más abstracto. Esta es precisamente la manera de ocultar las ideas que no se quieren someter a discusión. “La computadora muestra” o “la computadora ha determinado” es el equivalente informático de “es la voluntad de Dios”. Quién ha puesto los

LA TRAICIÓN FATAL

datos, para qué propósito, para la conveniencia de quién, basado en qué presuposiciones, todas estas son cuestiones que no se plantean. La diferencia con la revolución creada por la imprenta reside en que ésta fue capaz de generar pensamiento político, social y religioso, mientras que la única revolución que la computadora ha producido es una explosión de sinsentido. Quiere hacernos creer que hacemos lo mejor cuando actuamos como máquinas, quiere que desconfiemos de nuestro propio juicio, que desvaloricemos nuestra capacidad singular para ver las cosas en todas las dimensiones psíquica, social, política, moral y espiritual y que la reemplacemos por una fe en el poder del cálculo técnico (pp. 114-118).

Más allá de la necesidad estratégica de sancionar el modelo de la mente como procesadora de información, este modelo es inadecuado para la mente humana (Postman, 1993, p. 112; Roszak, 1988, p. 93;). Si las tres facultades humanas más importantes son la memoria, el entendimiento y la voluntad, la máquina simularía la primera de modo aceptable¹³, intentaría reproducir (de modo conductista) los efectos de la segunda, pero carecería de un equivalente de la tercera. El modelo de la mente como procesamiento de información deja de lado los procesos emocionales y los deseos, que son muy importantes en la toma de decisiones humanas, pero que constituyen un terreno ignorado por la ingeniería (Gubern, 2000, p. 84). “Una mente no influida por las emociones es la mente de un enfermo y, por supuesto, un pésimo modelo para los proyectos de inteligencia artificial” (p. 100). El problema empieza cuando ese modelo es acríticamente incorporado junto con la informatización como solución a muchos problemas educativos, sin ver, por ejem-

plo, que el currículo oculto, el modelo de la mente incorporado, promueve un pésimo aprendizaje de la inteligencia emocional (p. 103)¹⁴. El modelo de la inteligencia artificial consagra, además, una idea de la mente en la que la memoria es implantada desde el exterior y no formada por la experiencia de un sujeto dentro de una cultura, con lo cual desaparece el concepto mismo de un sujeto. La memoria de la computadora es rígida, carece de libertad, no puede pensar en aquello que quiera sino en aquello que le fue ordenado desde afuera, por eso acata disciplinadamente las órdenes que recibe. Pero entre esto y la memoria humana hay un abismo, ya que ésta tiene intereses autónomos, ligados a su mundo emocional; por eso los sucesos asociados a ciertas emociones ocupan un lugar especial en sus recuerdos, mientras que la memoria de la máquina es emocionalmente indiferente a sus contenidos, insensible a los contextos, incapaz de distinguir si una frase dicha por alguien pertenece al lenguaje figurado o al lenguaje literal (pp. 91-93). La inteligencia artificial no puede producir significado ni comprensión, que es lo que distingue al hombre. La mente humana puede, en algunos aspectos limitados, ser estimulada pero nunca imitada por la computadora (Postman, 1993, pp. 112, 113). Como ha dicho Popper, las computadoras podrán solucionar pero nunca descubrir problemas, que es una de las condiciones y grandezas del ser humano. Las computadoras podrán saber muchas cosas, pero no saben que saben, ya que carecen de conciencia y autorreflexión. Por eso tampoco tienen conciencia de una identidad diferenciada, de un cuerpo individual y singular, distinto de los otros yoes, ubicado en el espacio tridimensional, que persiste a través del

tiempo y que tiene una conciencia de su destino final. Y, menos todavía, sufren esas misteriosas interferencias del subconsciente que no encajan con la lógica de la conciencia (Gubern, 2000, pp. 96-99). El funcionamiento de la mente humana es una maravilla que quizá nunca podamos explicar, pero que podemos utilizar y disfrutar. Según Roszak (1988, p. 259), si queremos explicar ese funcionamiento en los términos de la teoría de la información nos encontraremos en la situación de aquel ciepiés que, cuando le pidieron que explicase cómo coordinaba todas sus partes, descubrió que estaba paralizado.

La aplicación incuestionada del modelo del procesamiento de la información hace borrosa la distinción entre la mente y la máquina, y de esa forma aquella es reducida a una imitación mecánica de grado inferior (p. 9). Se pregunta Roszak: “¿Y qué sacamos de un punto de vista, el que sea, convenciendo a los niños de que su cerebro es inferior a una máquina que imita estúpidamente una simple fracción de su talento innato?” (p. 266). Este autor piensa que la verdadera importancia del modelo informático reside en que nos dice cuánto no entendemos ni podremos entender en relación con la mente en los términos de ese modelo (p. 252). Si los educadores pierden la distinción entre la mente humana y la máquina y claudican ante la imitación que ésta pretende, formarán hombres con capacidad disminuida para resolver los problemas sociales y éticos que plantea la vida humana, hombres que creen que pensar es procesar información y que, por lo tanto, es imposible pensar si no se tiene un ordenador (pp. 10, 60, 81). Traición. Lo que en realidad más necesitan los jóvenes es una educación que los capacite para formular pre-

guntas duras, críticas, acerca del mundo y la vida (¿Por qué es así el mundo? ¿Quién lo hizo así? ¿De qué otra forma podría ser?), preguntas que asignaturas como las ciencias sociales, la historia, la teología, la filosofía, y la literatura ayudan a plantear y a responder. Pero plantear y responder estas preguntas requiere una formación que permite a las mentes entrar en contacto con las ideas religiosas, metafísicas y morales que las tradiciones nos han legado y que constituyen un cimiento sin el cual nuestra cultura padecería una pobreza inimaginable. Estas ideas maestras no se fundan en información, no se deducen de un conjunto de datos; son compromisos filosóficos provenientes de la experiencia y la reflexión humanas, son convicciones metafísicas que deben valorarse como sabias o necias, realistas o fantásticas, morales o perversas. Pero para estar en condiciones de hacer estas valoraciones se necesita una formación que la instrucción informática jamás proporcionará (pp. 75, 116-117, 147-148, 201, 256, 260). No dudamos —como sostiene Postman— que las computadoras, usadas por un maestro hábil, ayuden en el aprendizaje de las grandes ideas y en el desarrollo de la capacidad de pensar; lo dudoso es que puedan hacerlo mejor que el lápiz y el papel, o que el lenguaje mismo, cuando son usados por un educador hábil (Postman, 1993, p. 120). Enseñar a los jóvenes a utilizar, disfrutar y honrar esa maravillosa capacidad de pensar, es decir, enseñarles a situarse en ese nivel en que el hombre nunca será alcanzado por la máquina, es uno de los grandes desafíos de la educación. Pero lo traicionamos cuando llenamos a los jóvenes de información, cuando les damos a entender que procesar información es el principal propósito de la mente o cuando

LA TRAICIÓN FATAL

les pedimos que piensen como una máquina (Roszak, 1988, p. 260). No les estamos enseñando a pensar ni a convertirse en personas¹⁵.

La filosofía que está detrás de la máquina nos ha absorbido en el “cómo” vamos a enseñar y nos ha hecho olvidar el “qué”, es decir, las verdades y los valores que son la sustancia del pensamiento y la decisión. A la pregunta “¿por qué introducir las computadoras en el aula?” hoy muchos responden: “para que el aprendizaje sea más eficiente e interesante”. Pero esta es una respuesta técnica, una respuesta acerca de los medios, no acerca de los fines; es una respuesta que no sólo no abre la posibilidad de preguntar qué vamos a enseñar y para qué es la educación, sino que oculta esta cuestión detrás del “cómo” hemos de educar (Postman, 1993, p. 171). “Todas las sociedades han tenido que decidir qué deben enseñar a sus hijos antes de preguntarse cómo enseñárselo. El contenido antes que los medios, el mensaje antes que el medio” (Roszak, 1988, p. 162). Si los estudiantes están demasiado desmoralizados, aburridos o distraídos como para comprender las ideas y valores que sus maestros quieren enseñarles, este problema no se resolverá incorporando la computadora y la Internet en la escuela. Esto no es una solución sino una rendición (p. 84) y una conspiración de la cultura contra sí misma (Postman, 1993, p. 12). La información y las computadoras no solucionarán problemas que son de naturaleza social, política y espiritual y cuya solución no necesita superabundancia de datos ni procesamiento rápido sino ideas, decisiones y voluntad de cambio. Si ocurre una catástrofe nuclear, si la gente muere de hambre, si los niños son maltratados, si las familias se destruyen, si hay crimen,

violencia e inseguridad, si la educación es impotente, esto no se produce por falta de información adecuada (p. 111). Pero comprender esto requiere primeramente pensar de una manera diferente acerca de la naturaleza y la mente humana. Reducir todo a un problema de información es parcializar la complejidad del hombre, dejando afuera la voluntad, la decisión, la responsabilidad. Este reduccionismo es un nuevo gnosticismo, una nueva tentación de buscar la salvación en el conocimiento; es una nueva autorredención gnóstica de la finitud donde, por ejemplo, “mal” y “pecado” son reemplazados por “desviación social”, que es un concepto estadístico, y por “psicopatología”, que es un concepto médico (p. 90). El modelo del procesamiento de la información —que propicia estos reduccionismos intelectualistas— traiciona ese milagro, esa maravilla que es la mente humana y que la religión nos ha enseñado a venerar (Roszak, 1988, p. 11). Reduce la información a cualquier cosa que pueda procesarse y codificarse para ser transmitida de una fuente a un receptor, prescindiendo del contenido semántico; con lo cual dos mensajes, uno lleno de significado y valor y el otro pura tontería, son equivalentes en lo que se refiere a la información (Postman, 1993, p. 113; Roszak, 1988, pp. 25, 26). ¿Será por eso que el gran avance de la tecnología de las comunicaciones no va acompañado por un avance significativo en lo que las personas tienen para decirse? Como dice Jesse Shera, “datos, datos, por doquier, pero ni un pensamiento que pensar” (citado en Roszak, 1988, p. 53). Si el paradigma de la máquina rebaja al hombre muy por debajo de lo que es, la educación perderá sus metas y los educadores se parecerán cada vez más a programadores de computadoras. Finalmente, el

hombre máquina de La Mettrie, el hombre máquina de la Ilustración, habrá ganado (Tillinac, 2000, p. 29).

El declive de la conciencia crítica y el ascenso de la tecnología y la economía

Bajo sus diversas formas, filosofías y prácticas, la educación ha apuntado a liberar a los hombres de las limitaciones que les impiden encontrar la verdad, comprender y realizar el bien, gozar de la belleza y conquistar la libertad o simplemente lograr el ideal humano que la cultura promueve. Por eso siempre ha ido asociada a alguna idea de la causa de los sufrimientos humanos, de la solución de los mismos y del camino de salvación. La educación se puso siempre al servicio de ese camino, supeditando los aspectos metodológicos y estratégicos del proceso educativo al fin último provisto por la interpretación de la naturaleza humana, del mal y de la salvación. Primero una clara visión del fin último, del propósito de la vida humana, y después los medios. Pero en nuestra época, la cultura científica y tecnológica ha descompuesto este orden por medio de la erosión del conocimiento de lo trascendente y su subjetivación y relativización. La ideología tecnológica valida hoy una racionalidad que reemplaza a toda creencia. La objetividad del conocimiento empíricamente comprobable y de las soluciones tecnológicas ha elevado al primer plano la problemática de los medios y ha puesto en la sombra la cuestión de los fines últimos, supuestamente por no ser susceptibles de un tratamiento científico. La objetividad de los medios científico-tecnológicos ha arrojado a los fines y a los valores a la categoría de lo irracional y subjetivo o a la esfera de la decisión privada (Tillinac, 1999, p. 94).

La razón crítica, que se pregunta por qué son así las cosas, se ha descarriado en una arrogancia tecno-cientificista y se ha vuelto dogmática (Guillebaud, citado en Finkielkraud et al., 2000, p. 29). Este fatalismo tecnológico se presenta como un nuevo opio de los pueblos (Tillinac, 1999, p. 294). “La tecnología ha sido deificada” (Postman, 1994, p. 146). Los expertos hoy tienen el carisma del sacerdote, pero el dios al que sirven no habla de justicia ni de bondad, ni de Misericordia ni de Gracia, sino de eficiencia, precisión y objetividad (p. 90). Esto da origen a lo que Postman llama el “Tecnopolio” (p. 71).

Para el Tecnopolio, la salvación se establece a través de los medios científicos y tecnológicos y de la productividad económica. La razón científico-tecnológica confunde el fin con los medios y se convierte a sí misma en el fin último. Pero la ciencia y la tecnología no tienen sentido en sí mismas ni lo tendrán nunca. La ciencia no puede responder satisfactoriamente las preguntas fundamentales sobre el origen y el destino final del universo (p. 21). La tecnología puede suprimir muchos males y aliviar muchos dolores pero sin enfrentar el Mal; nos ayuda a superar muchas prisiones pero no producirá un mundo sin prisiones. Al autopoisionarse como fin último, sin parámetros externos de valoración, la racionalidad científico-tecnológica se vuelve ciega y amoral, no se somete a nada exterior a sí misma. El único objetivo que entonces persigue es ella misma: más ciencia y más tecnología. Por eso nuestra época ha librado al hombre a la exigencia incondicional e incuestionada del dios del crecimiento (o a veces de la supervivencia) económico. Esto ha conducido a una idolatría de lo cuantitativo: si se gana tanto, hay que ganar el doble.

LA TRAICIÓN FATAL

Pero esto no tiene sentido (Tillinac, 2000, pp. 38-39). Con ello la cultura actual ha cometido una traición fatal para la educación, que consiste en sobredimensionar el valor redentor de la racionalidad tecnológica y la producción económica (Gubern, 2000, p. 75) y en aceptar el carácter científicamente intratable de los fines. En educación hemos visto cómo esto ha desencadenado un encarnizamiento metodológico y provocado una miseria en materia de fines y valores. Ahora estamos de regreso, queremos volver a los valores, pero nuevamente el centro del interés está en el cómo y no en el qué, en los medios y no en los fines. Nos preocupamos por ser técnicos expertos en cómo formar en valores, pero nos olvidamos del para qué, comenzando con el de la escuela. Nos hemos convertido en aquello que temía Hanna Arendt: en víctimas de nuestro conocimiento de cómo hacer las cosas, sin idea alguna de por qué o para qué debemos hacerlas y aterrorizados ante la posibilidad de hacernos estas preguntas (Postman, 1993, p. 42; 1999, p. 10). El peligro que la mentalidad científico-tecnológica representa para la educación ha sido claramente formulado por Postman: si la educación deja de preguntarse por su fin, eso será su final (1999, p. 11). Y preguntar sobre el fin significa ir más allá de la cuestión de cómo motivar a los alumnos para que quieran estar en clases; significa preguntar cuál es la razón de ser de la escuela, incluso cuando los alumnos no tengan una motivación para ir a clases (p. 16).

Bajo el yugo de la ideología tecnológica y del imperativo de la productividad, las instituciones educativas se comprenden a sí mismas como empresas. Para el dios de la utilidad económica, la bondad reside en la productividad, la

eficacia y la organización, mientras que la maldad está personificada por la pereza y la ineficiencia (p. 41). Como la productividad no se somete a un fin exterior, ella termina siendo el objetivo último. La producción es nuestra vaca sagrada y como tal es presentada en las escuelas y universidades. Entonces se está enseñando que las ideas, las convicciones y los actos valen el precio que pone el mercado: es decir, que en sí mismas no valen nada (Tillinac, 1999, pp. 96-97). Si el objetivo de la escuela sólo es preparar a los alumnos para conseguir un buen trabajo y sobrevivir en la competencia económica, entonces la cultura se está reduciendo a sí misma a la economía (Postman, 1993, p. 174). Como el criterio de productividad lo determina el mercado, observamos muchos fenómenos que están diciendo que en poco tiempo le tocará el turno a la educación. Las librerías se cierran porque sólo hay turistas y los turistas sólo compran mapas y tarjetas postales (Finkielkraut et al., 2000, pp. 32-34). ¿Llegará el día en que también se cierren las escuelas y las universidades porque las empresas pueden enseñar mejor lo que les interesa? La pregunta es: ¿quién educará a los hombres y les enseñará a concebirse a sí mismos de otra forma que como unidades de producción económica y como maleables consumidores de lo que el mercado quiera venderles? ¿Quién les mostrará que el dios de la utilidad económica no brinda razones satisfactorias para la escolarización y que los jóvenes tienen demasiada curiosidad y vitalidad para sentirse atraídos por una idea que los reduce a una sola dimensión? (Postman, 1999, pp. 43-44). Lo alarmante es que hoy existen claras tendencias que manifiesta la destrucción de la conciencia crítica que podría hacerse estas preguntas

(Wertheimer y Zima, 2002, p. 7). La conciencia crítica necesita un punto arquimédico desde el cual cuestionar la conversión de los medios en fines. Pero el estrechamiento científico-técnico de la razón ya ha rechazado la validez de toda búsqueda de ese punto para ponerse a sí mismo como lo absoluto. Felizmente, frente a esto algunos oponen la convicción de que el crecimiento tecnológico solo no producirá una humanidad más consciente, unida, espiritualizada y noble. Se percibe que el crecimiento cuantitativo no desembocará en un mejoramiento cualitativo. Más bien se está tomando conciencia de que, al idolatrar el avance tecnológico, la humanidad abdica de su libre albedrío y renuncia al gobierno de su destino (Tillinac, 1999, p. 97).

La educación debe incorporar esta distancia crítica y tomar conciencia de la ideología que se esconde detrás de la tecnología, de lo que la tecnología está haciendo con nosotros y salvar al hombre de su subordinación al orden creado por la misma. La tecnología es un amigo que nos ha regalado muchos beneficios. Pero ella no debe ser aceptada como parte del orden natural de las cosas. Esos beneficios tienen un costo. La tecnología ha creado una cultura sin fundamento moral, ha roto nuestros lazos con la tradición y exige de nosotros confianza en su poder redentor y obediencia incondicional a sus dictados (Postman, 1993, pp. xii, 45). Esto se debe a que ella tiene una agenda oculta, una ideología que cambia el sentido de lo que entendemos por libertad, verdad, inteligencia, sabiduría, memoria, historia, religión, familia. La tecnología cambia la estructura de nuestros intereses, las cosas en las que pensamos, altera las cosas con las que pensamos y altera la naturaleza de la comunidad donde pen-

samos. En base a este cambio de nuestra visión de las cuestiones fundamentales, ella predispone a construir el mundo de un modo y no de otro (Postman, 1993, pp. 8, 13, 20, 21, 48, 185). Mientras que en algunas culturas del pasado las herramientas y técnicas no atacaron la cosmovisión, la tradición, las costumbres, la política y la religión, en la nuestra la tecnología trata de reemplazar a todos estos elementos, los que deben luchar por su supervivencia. Porque la adoración de la tecnología destruye la adoración de cualquier otra cosa, la elevación de un nuevo dios requiere la demolición del otro (Postman, 1993, pp. 25-28, 165; 1999, p. 22). La ciencia y la técnica nos introducen en una veloz carrera por el progreso y el bienestar, pero no proveen orientación moral ni una filosofía que nos diga por qué vivir (Postman, 1993, p. 47; 1999, p. 21;). Esto nos pone en la situación que plantea Rehfus (1990) por medio de una comparación: “En nuestro avión los instrumentos de abordaje se han descompuesto y nadie sabe dónde nos encontramos, pero los motores funcionan muy bien y avanzamos a toda marcha” (p. 44). No tener una filosofía sobre la vida significa estar en ninguna parte, sin una visión del futuro, sin una autoridad clara, sin un principio de organización. Pregunta Postman (1999): “En una cultura así ¿para qué hacen falta las escuelas? ¿Para qué podrían servir?” (p. 25). Además, una vez que nos priva de la orientación de alguna cosmovisión, la tecnología quiere hacernos creer que la máquina del progreso trabaja más eficientemente si las personas son concebidas no como hijas de Dios, ni como ciudadanos, sino como consumidores y productores puestos a disposición de las máquinas (Postman, 1993, pp. 42, 52). La idea de progreso humano ha sido reemplazada

LA TRAICIÓN FATAL

por la de progreso tecnológico; el objetivo ya no es reducir la ignorancia, la pobreza y el sufrimiento sino acomodar al hombre a los requerimientos de las nuevas tecnologías (p. 70). Este desplazamiento se debe a que la idolatría tecnológica no tiene un centro moral y en su lugar pone la eficiencia.

El proceso de estrechamiento científico-tecnológico de la razón debe ser comprendido y criticado junto con los procesos de globalización de la economía, mejor dicho, del mercado neoliberal y de relativización multiculturalista de los conceptos fundamentales de verdad, bien y belleza. La razón crítica ha rendido sus armas a la ley de la oferta y la demanda (Guillebaud, citado en Finkielkraut et al., 2000, p. 20) y a la nivelación y trivialización multiculturalista del debate acerca de las cuestiones últimas de la vida humana. Ya vimos cómo la razón crítica es aplanada por la cultura de la imagen y por la “sociedad de la información” y sus montañas de datos. Pero además estamos perdiendo la distancia crítica respecto de las leyes de hierro de la economía y respecto de las múltiples perspectivas culturales. Detrás de la globalización de la economía y del abandono al pluralismo cultural hay una renuncia a la reflexión crítica (que, por lo demás, es ampliamente expresada por otro fenómeno: el ascenso del esoterismo) (Doehlmann, 2002, pp. 36, 37, 39, 40). Esta renuncia al pensamiento es un elemento básico que la economía mundializada necesita para infiltrar su agenda de colonización de la cultura y de destrucción del hombre como fin no reducible a medio. En efecto, hoy la economía ha absorbido todas las demás instancias: religiosa, cultural, política. El hombre es visto por el sistema económico como una máquina que se puede arre-

glar cuando va mal y que hay que descartar cuando ya no se puede reparar (Tillinac, 2000, pp. 22, 29). La falta de reacción intelectual crítica ante esto es descrita como entontecimiento global. Incluso algunos intelectuales posmodernos, bajo una máscara pseudo democrática, favorecen este compromiso de la cultura con las leyes del mercado (Zima, 2002, p. 13). No les importa que, bajo el reinado de la economía, la cultura cotice en la bolsa de valores por medio de las listas de los más vendidos (Schlaffer, 2002, p. 145), ni que esto constituya otra manifestación más de la afasia social de los individuos de la que ya hemos hablado antes (Zima, 2002, p. 29).

La alianza de la tecnología, la economía, el consumismo y el relativismo erosionará valores del pasado como la santidad, el heroísmo, el honor, la pureza, el arrepentimiento, el deber, la solidaridad. Estos valores no son compatibles con los valores de la economía. “Si la humanidad pusiera mínimamente en práctica los valores pregonados por las religiones, sabidurías y filosofías, las tasas de crecimiento económico caerían inmediatamente. La bulimia es indispensable para el funcionamiento de la economía moderna. Una pausa al consumismo, un acceso de lucidez, una toma de distancia, y la maquinaria económica explotaría. Hace falta una enorme dosis de estupidez para que ella siga funcionando sin demasiados obstáculos (Tillinac, 1999, pp. 100, 101). Esta estupidez es la que está transformando las ideas, símbolos, valores y convicciones tradicionales en objetos de consumo y espectáculo. Así transformados, tendrán su valor en el mercado de la moda. Pero lo que habrá pasado de moda es arriesgar la vida por una convicción (Dios, la patria, la justicia, la verdad), porque esto se ha

transformado en algo espantoso para los hombres de hoy (pp. 101, 69, 219). Esta pérdida del respeto a los valores se vive en otros ámbitos, como, por dar un ejemplo, el deporte. En el dominio amateur, el deporte se vuelve al hedonismo, en los profesionales se degrada en contabilidad y en química. La única desigualdad respetable, la del talento, ya no es invulnerable en el reino del mercado (p. 260).

Sin una formación moral que determine lo que es importante, justo y bueno para la humanidad, sin una educación que pregone el sentido del honor, de la solidaridad, del deber y la fraternidad, quedaremos a merced de la política que soborna a las masas a través de los medios y de la economía que sólo quiere insertar a las masas en el circuito financiero. Entonces predominará la ley de la jungla, la predación y la negación del otro (pp. 123, 124). El imperio del dinero sólo puede ser asegurado con la fuerza bruta. Pero la fuerza bruta nunca obtendrá carta de legitimidad, ni podrá fundar un proyecto histórico para la humanidad. Necesitamos que una educación moral con sentido trascendente nos libre del reinado de las dimensiones inferiores de la creatividad humana: la producción y el consumo. De lo contrario, ¿cómo podremos reaccionar críticamente y pensar el “futuro” que están preparando hoy la democracia corroída por los sondeos y la escenificación mediática, el impacto televisivo, la versatilidad de las opiniones, el declive de las creencias y al auge del amoralismo? ¿Cómo pensar el futuro de una humanidad volcada a la idolatría del cambio y del poder económico, que reduce todo a datos contables, jurídicos y administrativos, y sobre el cual no tenemos ningún control ni sabemos hacia dónde nos lleva? (p. 148).

La solución a esto no consiste en

aislar y divinizar un fragmento de tradición recuperado en el desván de nuestra memoria, si ello sólo conduce a construir una armadura para protegerse del aire de los tiempos presentes y dejar que las cosas sigan su curso (p. 272). Se trata de encontrar una forma de salir del universo capitalista y técnico. Quizá este sea el desafío mayor de la conciencia para el siglo que viene (p. 241). No podemos resignarnos al orden vigente. No podemos vivir sin poder pensar que este orden será alterado de raíz algún día. No podemos renunciar a la idea de que habrá una transformación profunda. Incluso los intelectuales proclaman que la esperanza de una nueva aurora es la última palabra que se puede decir (pp. 288, 297). En educación esto significa tomar conciencia del vacío de valores en que se encuentra hoy la pedagogía a causa de la entronización de la tecnología y de la insuficiencia de una justificación meramente funcional de la verdad, la autoridad y los valores. La única auténtica autoridad puede ser fundada sólo a partir de Dios. Hay que comenzar preguntando por la imagen de Dios y del hombre para que se aclaren las ideas morales que tienen que valer en educación (Wünc, 2000, pp. 358, 359). En la última década del siglo pasado, la pedagogía reconoció que la educación sin autoridad no funciona. Entonces propuso la legitimación funcional de la autoridad. Pero esto no es suficiente. No todo lo que funciona es correcto ni verdadero. Lo que hay que lograr es que la verdad y los valores éticos funcionen en la vida cotidiana (pp. 374, 375).

El declive de la responsabilidad
y el ascenso de la inocencia

Una idea importante en el proyecto
histórico de muchas culturas, y que estaba

LA TRAICIÓN FATAL

muy presente en los procesos educativos que ellas idearon y plasmaron, fue la idea de responsabilidad personal. Esto incluía no sólo el dar cuenta de los propios actos ante los demás sino también el hacerse cargo de la propia vida, tomar decisiones y actuar en forma independiente. Con la emancipación moderna del individuo, esa idea y el empeño de la educación para inculcarla salieron fortalecidos. La democracia moderna necesitaba imperiosamente el desarrollo de dos elementos que la libertad supone: la responsabilidad personal y la aceptación de obligaciones morales y jurídicas válidas para todo el mundo. Por eso la formación ética y cívica era tan importante en el proyecto educativo de las naciones modernas. Sin embargo, en esto nuestra época está tomando una dirección opuesta. Distintos analistas de nuestra cultura han llamado la atención a una tendencia social a preferir la libertad sin aceptar la responsabilidad y los deberes que aquella supone. Quizá es una consecuencia del individualismo o un desarrollo desorbitado del mismo, que conduce a crear pautas culturales que ponen en alto los derechos del individuo y desplazan sus obligaciones. La cuestión es que ha surgido la visión popular del yo y de la autoestima como nueva vaca sagrada (Hughes, 1994, p. 17) y todas las formas de limitar la realización del yo se están convirtiendo en tabú. La libertad ha quedado definida como la suma indefinida de derechos del yo a no ser contrariado por nada (Tillinac, 1999, p. 248). Según Bruckner (1996), nuestra época se caracteriza por ceder a la tentación de la inocencia, “esa enfermedad del individualismo que consiste en tratar de escapar de las consecuencias de los propios actos... ese intento de gozar de los beneficios de la libertad sin sufrir ninguno de

sus inconvenientes” (pp. 14-15).

Según este autor, dos son las estrategias por las que nuestra sociedad busca evadir la responsabilidad: el infantilismo y la victimización. El infantilismo consiste en transferir a la edad adulta los atributos y privilegios del niño, reclamar protección, comprensión y contemplaciones; culmina en la figura del inmaduro perpetuo (p. 15). Es hacerse el niño y obtener las ventajas de ello cuando en realidad se es adulto. El infantilismo se ha transformado en un fenómeno de masas, en una estrategia de entontecimiento colectivo para garantizar la igualdad sin responsabilidad (Hughes, 1994, p. 21; Wertheimer, 2002, pp. 61, 74). La nueva meta de la sociedad actual es no llegar nunca a ser adulto (Bruckner, 1996, p. 97; Heinz Schlaffer, 2002, p. 104). Es la manera naturalmente infantil de enfrentar la dureza de las obligaciones. Este ideario se funda en una determinada valoración de la niñez. Desde hace un siglo, en Occidente el niño es nuestro nuevo ídolo, una especie de pequeño dios doméstico al que todo le está permitido. Este ideal de inocencia y privilegios se impone porque la sociedad misma lo alimenta a través del consumismo y la diversión, ambos inspirados en el lema de esta nueva idolatría: ¡No renunciarás a nada! (Bruckner, 1996, p. 15). Hay que aclarar que el infantilismo no tiene nada que ver con una auténtica preocupación por la infancia sino con una renuncia del hombre a hacerse cargo de su adultez. El infantilismo no ve lo infantil como preparación de la adultez, como crecimiento, sino como estancamiento en la posición del perpetuo beneficiario sin obligaciones. A la vez que desvirtúa la madurez, falsifica la infancia (p. 100). Por eso es que no contradice el fenómeno de la desaparición de la

niñez que mencionamos más arriba (Postman, 1994, p. 126).

La segunda estrategia de evasión de la responsabilidad, la victimización —que no es más que “una forma dramatizada del infantilismo” (Bruckner, p. 110)—, “es sinónimo de angelismo, significa la falta de culpabilidad, la incapacidad de cometer el mal, y se encarna en la figura del mártir autoproclamado” (p. 15). La victimización es la aspiración a pasar por desgraciado aunque uno no lo sea. Individuos, grupos, incluso pueblos, se consideran víctimas a las que se debe reparación, excepciones justificadas en nombre de algún supuesto sufrimiento (p. 16). Desde que la sensibilidad hacia el sufrimiento ha decretado que los únicos héroes son las víctimas, no sólo los pueblos oprimidos, los pobres y los perdedores de la historia, sino también el barón blanco americano empieza a reclamar sus estatus de víctima (Hughes, 1994, pp. 17, 28)¹⁶. Se crea una infantilizada cultura de la queja, en la que siempre tiene que existir otro u otros que tienen la culpa de todo lo que nos sucede (p. 21). Si desapareció el comunismo, pues que sea el Islamismo o el terrorismo fundamentalista, pero siempre debe haber un maldito que sea la causa de todas nuestras angustias y de todos nuestros fracasos. Y si no existe, hay que inventarlo. “En vez de rivalizar en la excelencia, en el entusiasmo, hombres y mujeres compiten en la exhibición de sus desdichas” (p. 141). Todos quieren presentarse con la seguridad amenazada, como oprimidos, para justificar los beneficios que produce el estar en desventaja. El problema de esto es que desplaza hacia las sombras a las verdaderas víctimas y saca a la luz a quienes tienen habilidad de hacerse pasar por humillados. Si eres hábil para hacerte la víctima, no necesi-

tas ser virtuoso, porque siempre tendrás la razón (p. 131), y luego puedes utilizar tu condición de víctima como un argumento para eliminar a algún indeseable. Por supuesto, esto podría ser el final de la educación y de la moral. Pero ya llegaremos a esto después.

Estas dos capitulaciones ante la tentación de la inocencia se fundan en un rechazo de la deuda, en la negación del deber. Son dos formas de proyectar un mundo donde la responsabilidad no existe, dos formas de escapar al combate de la vida (pp. 109, 110). Es la negativa a distinguir entre lo que depende de nuestra voluntad y lo que no depende de nosotros.

El infantilismo y la victimización expresan esa paradoja del individuo contemporáneo que exagera históricamente su independencia, pero que al mismo tiempo reclama cuidados y asistencia, “combina la doble figura del disidente y del bebé, y habla el doble lenguaje del no conformismo y de la exigencia insaciable” (p. 17). Son dos maneras de colocarse en una posición favorable y transformar a todo el mundo en perpetuo deudor de uno mismo.

Esta búsqueda de protección en la magia de la inocencia es el precio que el hombre moderno tiene que pagar por pretender realizarse a sí mismo con independencia de las orientaciones de la tradición y relativizando todas las creencias (p. 17). Como decía Mircea Eliade (1984), cuando el hombre moderno se emancipa de todas las cosmovisiones y modelos tradicionales, no puede darle sentido a su existencia, experimenta el horror de la historia y corre a refugiarse en algún elemento que le permita escapar a la libertad que tanto quería conquistar (Bruckner, 1996, p. 44; Eliade, 1984, pp. 138, 139). En cuanto el individuo

LA TRAICIÓN FATAL

moderno se libera de obligaciones y se auto posiciona como su propio guía, pierde la seguridad de un lugar, de un orden, de una definición (Bruckner, 1996, p. 22). No en vano algunos hablan de un notorio retorno de la sociedad posmoderna a la mentalidad trágica, al destino férreo que exime de la libertad sin privar de algunas libertades (Maffesoli, 2001, p. 26). “El bebé se convierte en el porvenir del hombre cuando el hombre ya no quiere responder del mundo ni de sí mismo” (Bruckner, 1996, p. 100). Además, cuanto más libre se pretende, menos puede sacarse de encima la presencia del otro, al que experimenta como un límite, como una condena, y más propenso estará a liberarse de su angustia invocando un destino cruel, una injusticia o cualquier cosa que le permita transformarse en niño y en víctima. La posibilidad de recurrir permanentemente a la ley alimenta este deseo de evadirse de la responsabilidad, tanto del lado de los acusadores como de los acusados. Los individuos se aseguran procedimientos jurídicos para prevenirse del otro. Las circunstancias atenuantes se transforman en circunstancias exculpatorias. El fanatismo jurídico expresa el rechazo de una moral donde los deberes son más duros que el orden contractual (Bruckner, 1996, pp. 111, 112; Tillinac, 1999, pp. 244, 245).

Esta tendencia a refugiarse en la inocencia para pagar el precio de la libertad también tiene sus manifestaciones en el ámbito educativo. En efecto, si la nueva meta es no llegar nunca a ser adulto, entonces los estudios, que promueven el paso de la juventud a la profesión del adulto, nunca deben llegar a su final. Por eso el retraso de los estudios se ha transformado en un proyecto que los estudiantes defienden tenazmente. Los

exámenes son prorrogados permanentemente (Heinz Schlaffer, 2002, pp. 104, 105). Además, como el yo y la autoestima son sacrosantos, convertimos a la educación en algo donde nadie puede fracasar (Hughes, 1994, p. 17). Los errores y las faltas no deben ser señalados, se nos dice, porque podrían herir la autoestima de los alumnos; más bien deben ser vistos como una parte natural del proceso educativo. Esta educación preocupada por no destruir la inocencia perpetua de los alumnos enfatiza tanto la creatividad, la manifestación libre de la subjetividad, que desprecia los contenidos objetivos y la dura disciplina para aprenderlos. Si las exigencias académicas son muy duras, los alumnos se quejan a sus padres, al decano o a quien sea. Para los niños mimados por el facilismo televisivo y el consumismo la escuela es seguramente muy aburrida. “¿Para qué sirve la escuela?”, preguntan quienes piensan que todo lo que existe en el mundo “sirve para” la expansión y el desarrollo sin obstáculos y antojadizo de todos los caprichos que cada cual concibe como vías de autorrealización personal.

Pero más allá de estas manifestaciones puntuales, la evasión de la responsabilidad es, como tal, un escape de la disciplina de la educación. Porque es la negación a elevar al individuo desde las limitaciones dadas por el punto de vista histórico-cultural particular, por las pasiones y sentimientos individuales y por los prejuicios, hasta el conocimiento de las verdades y el reconocimiento de los valores; en otros términos, es la negación a elevar al individuo desde la lucha egoísta de todos contra todos por la supremacía hasta el plano humano de los deberes incondicionales, donde los principios morales ya no son un medio para derribar al otro y donde las verdades no

se reducen al valor que determina el mercado. Más allá de las distintas concepciones culturales acerca de los valores morales y de la verdad, la educación se propuso en las más diversas culturas desarrollar en los individuos el conocimiento, la voluntad y la responsabilidad personal para reconocer libremente este ámbito propiamente humano y así librarlo de quedar a merced de las dictaduras externas e internas al propio individuo. Pero hoy la educación de la voluntad responsable, que era un garante del libre desarrollo personal, pasa a ser vista como una traba y como una condena para la realización del yo, porque ella implica disciplina, respeto al otro, solidaridad, postergación del placer y otras cosas que son demasiado exigentes para una época que tiene a la inocencia infantilista y victimista como paradigma. “Lo único que importa no es lo que puedo sino lo que quiero... Ya no estamos educados como nuestros padres para ahorrar, calcular, renunciar sino para tomar y reclamar... Cosechamos antes de haber sembrado lo que sea” (Bruckner, 1996, p. 59). Como estamos muy acostumbrados a reclamar y exigir, ya no consideramos las grandes conquistas de la humanidad como avances que debemos agradecer y continuar, sino como derechos adquiridos. Salir de la miseria y de la falta de libertad por medio del civismo y la educación ya no nos parece importante. Para el infantilismo y la victimización, el embrutecimiento de la distracción televisiva y del consumismo es preferible a las múltiples oportunidades de compromiso y de desarrollo personal (p. 65). Para esta mentalidad, el mundo tiene que ser fácil e inmediatamente accesible a todos, por eso la televisión tiene tanto éxito (p. 69). Da mucha pena pensar que todo el esfuerzo desplegado por el hombre a

través de la historia para superar sus limitaciones por medio de la educación, el estudio, la postergación de la satisfacción inmediata y la preocupación por el futuro desemboca hoy en una concepción según la cual el desarrollo de la autonomía y la libertad personal es facilitada por la posibilidad de elegir entre diferentes marcas de productos o diferentes canales de televisión (Lipovetsky, 1994, pp. 178, 200, 255-261). Pero aprender a pensar por uno mismo, forjar la propia vida, significa mucho más que cotejar y decidir entre productos y opciones prefabricadas por otros (Bruckner, 1996, p. 73). Valorar la democracia y la libertad es mucho más que el apego que tenemos a la prosperidad material que ellas hacen posible. La ciudadanía es mucho más que los propios intereses, es “aceptar suspender el punto de vista privado para tomar en consideración el bien común, para entrar en el espacio público donde los hombres se hablan de igual a igual y actúan unos junto a otros” (p. 77). Pero esto es demasiado penoso. Limitarse a consumir es más fácil y provee más rápidamente la sensación de libertad y progreso. Sin embargo, el consumismo mediático-mercantil no tiene una intención civilizadora, es la ruina de la educación de la responsabilidad personal: promueve la necesidad infantil de gratificación inmediata y la igualmente infantil indiferencia hacia las consecuencias futuras (Postman, 1994, p. 113); se reduce a esperar y a recibir, no amplía nuestros horizontes, no propone ninguna comunidad, no compromete con nada. Nos devuelve al estado de infancia, sancionado como un derecho inalienable. El modelo adulto que presentan los programas de televisión es el niño como implacable demandante (Postman, 1994, p. 127). He aquí la gran revolución de

LA TRAICIÓN FATAL

dos disparos que una educación de la responsabilidad personal podría producir a escala planetaria: apagar el televisor y dejar desiertos los centros comerciales. Pero no será posible. El problema está en otro lado: pensamos que tenemos derecho a todo, que todo debe ser fácilmente accesible a todos. Por eso “nuestra época ha dejado de venerar el estudio y la instrucción. Sus ídolos están en otra parte y se llaman relumbrón, mercantilismo y petulancia... Ahora reinan como amos y señores en algunos medios de comunicación nuevos reyes perezosos que, lejos de sonrojarse por no saber, se felicitan calurosamente por ello... No satisfechos con ridiculizar la escuela o la universidad, pretenden suplantarlas y demostrar con su único ejemplo que el éxito y el dinero ya no pasan por esos templos del conocimiento” (Bruckner, 1996, p. 84).

Nuestra cultura traiciona a la educación porque, después de probar el precio de la libertad y la responsabilidad, corre a refugiarse en la puerilidad, nos incita a la inmadurez, a permanecer en un estado de infancia perpetua, convertida ahora en la nueva edad de oro. Los adultos imitan a los niños en la vestimenta, la comida, los juegos, la música y el lenguaje, entre otras cosas (Postman, 1994, pp. 128-133). Ya no se nos propone pulir modales, formar el carácter, contener los excesos. Esto es reemplazado por el reino de la ligereza y la preponderancia del capricho. Lo que caracteriza nuestra época no es tanto la preocupación por los derechos del niño sino por el derecho a la niñez para todos, pero sin renunciar a la autonomía y a las ventajas de ser adulto (Bruckner, 1996, pp. 90-92). En lugar de madurar para la libertad, nuestra cultura nos propone abandonarnos a la indolencia para liberarnos de obligaciones. Traición: no hay libertad sin obe-

diencia ni coerción, las cuales enseñan al niño a prescindir de la dependencia y a lograr el control de sí mismo y de las circunstancias en ámbitos cada vez más amplios de la vida (p. 96). Las formas de educación demasiado liberales, aliadas al infantilismo y la victimización, son lo contrario de la educación (p. 112). Pero más en general aún, la cultura del infantilismo y de la victimización descarga al individuo de sus deberes y obligaciones para garantizar su realización personal, pero con esto se lo priva de puntos de referencia, de límites; con lo cual, en lugar de fortalecerlo lo debilita, en lugar de impulsarlo lo priva de desafíos útiles, en lugar de desarrollarlo lo empobrece (p. 284). El infantilismo y la victimización son reparaciones del fatalismo y éste siempre es una excusa para no hacerse responsable y culpar de todo al otro.

Como principio de solución a esta tendencia, Bruckner propone que no hay más que un medio de progresar, y éste es profundizando incansablemente en los grandes valores de la democracia, de la razón, de la educación, de la responsabilidad, de la prudencia; es reforzando la capacidad del hombre de no doblegarse jamás ante el hecho consumado, de no sucumbir al fatalismo. (p. 285)

Se necesita una educación que enseñe a conquistar la libertad sin ceder a la tentación de la inocencia, asumiendo las responsabilidades que la libertad presupone y cumpliendo con las obligaciones que rigen para todos. El infantilismo y la victimización van contra toda forma de determinación del individuo desde afuera. Y como en la educación hay un elemento fundamental de determinación del individuo desde afuera, es la educación

misma lo que aquí se está poniendo en entredicho. Y si no hay derecho a formar a otro de alguna manera, entonces es la idea de democracia lo que está en cuestión (Wünc, 2000, pp. 354, 355).

Conclusión

No me propongo brindar aquí una solución global para toda la problemática que he presentado. Ya he insertado propuestas de solución dentro del tratamiento específico de los distintos problemas que fueron analizados. Una conexión sistemática de estas propuestas específicas con una solución global y abarcadora tendría que ser elaborada en otro estudio. Aquí más bien quisiera conectar los análisis presentados con situaciones particulares que los maestros y administradores de la educación viven cotidianamente, con el propósito de mostrar que lo que puede parecer un análisis demasiado teórico o ideológico en realidad está poniendo de manifiesto problemas en lo que todos podríamos estar involucrados. Esto es necesario porque uno de los efectos de las tendencias reinantes en nuestra cultura es inculcar en individuos y grupos la creencia de que ellas afectan sólo a otros. De todos modos, tampoco sería correcto ir al otro extremo y afirmar que es imposible resistir a ellas o que necesariamente todos los individuos son afectados por ellas.

Es evidente que los fenómenos que aquí he analizado no pueden ser evaluados en forma unilateralmente negativa. Seguramente las tecnologías de las comunicaciones, la era de la información, la globalización de la economía de libre mercado, el ascenso de la libertad individual, pueden tener consecuencias positivas para la educación. El problema surge cuando los procesos que he mostrado comienzan a formar una constelación

cultural que opera en forma consciente o inconscientemente negativa para la educación. La cultura es todo lo que el hombre crea para superarse, para mejorar. Dentro de la cultura, la educación ha sido el elemento por el cual el hombre ha querido tomar siempre lo mejor que ha creado para seguir elevando y mejorando a las nuevas generaciones. Pero actualmente han surgido fenómenos que perjudican este objetivo educativo de diversas maneras. Estamos llegando al punto en que la educación ya no puede recurrir a la cultura y obtener allí lo necesario para mejorar al hombre.

Creo que la configuración cultural que he presentado en este trabajo podría destruir la educación. Pero mientras la está arruinando lentamente, en un proceso que se oculta a la vista, muchos educadores y administradores de escuelas y universidades, quienes condenarían de palabra los fenómenos que hemos analizado, no advierten que quizás en forma indirecta la educación que promueven es afectada por esos fenómenos. Quisiera señalar, a modo de conclusión, de qué formas esto puede estar pasando.

Las instituciones educativas claudican ante la cultura de la imagen cuando hacen cosas (como, por ejemplo, resignarse a ofrecer algo de formación humanística o a promover la investigación de sus profesores) con el sólo propósito de brindar una imagen de seriedad y solidez ante la sociedad y ante las comisiones de acreditación; cuando piensan, deciden y actúan de acuerdo a los estereotipos sociales de seriedad, distinción, exclusividad, solvencia y eficiencia; cuando piensan que la apariencia define la realidad y cuando no les preocupa lo que son y lo que deberían ser, sino lo que quieren que los demás piensen que son; cuando se privilegian los proyectos de investigación

LA TRAICIÓN FATAL

que proponen temáticas y metodologías que están de moda.

Las instituciones educativas se rinden a la cultura de la información y del entretenimiento, entre otras cosas, cuando llenan a sus alumnos de actividades divertidas, les proveen computadoras y servicio de Internet pero no les dejan tiempo suficiente para que puedan estudiar, pensar y cumplir los requisitos que los profesores les piden; cuando los profesores quieren ganarse la simpatía de sus alumnos exhibiéndoles una película o dedicando la clase a alguna actividad divertida para pasarla bien; cuando los profesores hacen sentir a sus alumnos que están “investigando” mientras navegan (o divagan) en Internet sin haber leído primero lo que está en las revistas especializadas y los libros de la biblioteca.

Las instituciones educativas se rinden ante la divinización de la tecnología y la economía, por ejemplo, cuando colocan las decisiones administrativas por encima de las decisiones académicas; cuando elevan el número de horas de clases de sus docentes para ahorrar dinero, resignando la calidad y excelencia de la enseñanza; cuando exigen a los docentes que realicen una cantidad de actividades fuera de sus clases, distrayendo así el tiempo que debieran dedicar a la preparación de las materias que enseñan; cuando bajan las exigencias académicas para que los alumnos no fracasen y no dejen de pagar sus aranceles; cuando hacen sentir a sus alumnos que tienen derecho a pedir excepciones a los reglamentos por el hecho de que pagan un arancel; cuando resignan aunque sea una parte de su cosmovisión, principios y valores para acomodarse a lo que es “racional” desde el punto de vista técnico, económico o político, o para atender a las necesidades y características de cier-

tos sectores sociales, grupos geográficos; cuando se someten a los intereses económicos de las empresas que les proveen algo de tecnología a cambio de espacios para convencer a los estudiantes que no podrán ser competitivos si no dominan la tecnología y no tienen acceso a la información. También sucede esto cuando los profesores creen que son más serios porque en sus clases o conferencias utilizan una presentación en *Power Point* o en *Corel Presentation* o algún otro recurso electrónico para transmitir sus conocimientos; cuando los proyectos de investigación están condicionados a los intereses de las empresas y cuando en la planificación del currículo se apunta a formar unidades de producción económica y de consumo en lugar de personas que pueden pensar y decidir por sí mismas.

Las escuelas y universidades pueden rendirse de muchas maneras ante la cultura del facilismo y de la evasión de la responsabilidad, por ejemplo, cuando les ofrecen a los estudiantes todas las facilidades para que no fracasen, bajo la convicción de que si un alumno fracasa, seguramente la culpa la debe tener algún otro y de que, entonces, la institución debe hacer algo para ayudarlo; cuando sus administradores no cumplen con las disposiciones legales en materia educativa y las adaptan a sus propias conveniencias; cuando otorgan títulos académicos mediante procedimientos fraudulentos, aunque aparentemente justificados por “las circunstancias” o bajo el pretexto de que es un mal menor para obtener un bien mayor.

Sin embargo, por otro lado, las instituciones educativas pueden estar bien preparadas para hacer frente a la traición cultural contra la educación cuando ofrecen a la sociedad una propuesta de

vida cuya aceptación no depende de los estereotipos y modas sociales sobre lo que tiene “una buena imagen” y que, por tanto, no obliga a educadores y administradores a hacer cosas para satisfacer esas exigencias; cuando lo que les preocupa no es lo que los demás piensan que son sino si lo que ahora son y están haciendo concuerda con los ideales y valores que han declarado como meta última; cuando la misión que persiguen integra la formación de los alumnos para la búsqueda de la verdad en el contexto de la apertura a lo trascendente que el pasado nos ha legado y para la vivencia de los valores éticos y cívicos en el marco de una convivencia cotidiana donde cada uno se hace responsable de su vida y se preocupa por el servicio a los demás; cuando una institución educativa tiene una visión clara del valor de la persona humana y de su irreductibilidad al mundo de las cosas, del dinero, y de las luchas por el poder. Esta visión contribuirá a sostener una concepción en que la educación y su propósito —el hombre abierto a los demás y a lo trascendente— no pueden ser subordinados a los imperativos del mercado, de la tecnología o de las conveniencias de las organizaciones. Pero para poder sostener una visión tal frente a tendencias tan opuestas como las que hemos analizado, es necesario anclar la valoración del ser humano en una perspectiva acerca del origen divino del hombre, de la imposibilidad de una auto redención humana y de la necesidad de una solución divina para la situación actual del hombre. Las instituciones educativas comprenderían entonces la educación como una cuestión que va más allá de lo material, intelectual, económico, tecnológico y social para alcanzar el plano incondicional, no negociable, de lo religioso y lo moral. Desde este

punto de vista, los educadores podrán evaluar la traición a la educación no sólo como una traición a la formación del hombre sino como un ataque a la fuente de la validez de los valores, del carácter irreducible de la persona humana, y de la esperanza en una transformación radical.

Notas

1. El impacto de la muerte de las ideologías en la educación ha sido analizado por Neil Postman (1999). Aunque compartimos algunas ideas de este estudio, creemos que la crisis de las ideologías no es el único problema que la educación enfrenta en nuestra época, cuando la cultura, por primera vez en la historia, se ha transformado, de diversas formas que aquí queremos analizar, en una amenaza para la educación.

2. Tillinac (1999) agrega que este proceso es parte de “un circuito que cubre todo el globo y vende un picadillo histórico neutralizado por su abundancia” (p. 69).

3. Comentando esto en otro lugar, Bruckner (1996) dice:

Lenta hemorragia de uno mismo por los ojos..., fetiche de una humanidad que se apaga poco a poco”, la televisión “no controla el pensamiento ni la lectura, los vuelve superfluos... dispone de un poder de nivelación que hace que nos volvamos capaces, una vez enganchados, de mirar prácticamente cualquier cosa con una indulgencia sin límites... Empobrece nuestra percepción, hace que desaprendamos a mirar el mundo. (pp. 70, 69)

4. Simone (2001) explica de la siguiente manera la diferencia entre ambos tipos de inteligencia:

La inteligencia simultánea se caracteriza por la capacidad de tratar al mismo tiempo diferentes informaciones, pero sin que sea posible establecer entre ellas un orden, una sucesión, y, por tanto, una jerarquía... La inteligencia secuencial se aplica en cambio a la lectura y la escritura: quien hace uso de ellas tiene que proceder por pasos consecutivos, uno después de otro, linealmente, siguiendo el texto, el cual se desarrolla ante sus ojos (o ante su mente) como una cinta; y debe, por así decir, codificar los propios pensamientos (que pueden ser simultáneos entre ellos) de tal forma que éstos resulten

LA TRAICIÓN FATAL

sucesivos. (pp. 89, 90)

5. Dice Hughes (1994):

Dentro de poco los americanos recordarán la época en que la gente se quedaba en casa y leía libros por placer, los discutía y algunas veces los leía en voz alta para los demás, como un tiempo perdido, de la misma manera que recordamos a las mujeres haciendo calceta en 1870. (p. 117)

6. Apelando a un principio de la termodinámica, Gubern (2000) afirma que “el exceso de información conduce a la degradación entrópica de las ideas” (p. 70).

7. En efecto, según Robert Hughes (1994), la lucha entre la educación y la televisión --entre las razones y la convicción a través del espectáculo-- ha sido ganada por la televisión, un medio que hoy en día, en América, está más envilecido que nunca. Hemos pasado a unos espectáculos para analfabetos dedicados al mundo de los gatos. (p. 15).

8. Este crítico sostiene que este culto pretende fomentar un deber de obediencia y una aquiescencia irreflexiva. Personas que no tienen una clara idea de lo que quieren decir cuando hablan de información, ni de por qué desean tanta información, están, pese a ello, dispuestas a creer que vivimos en una Edad de la información (Roszak, 1988, p. 61).

9. Según Ramonet (1998), “si la prensa, la radio o la televisión dice que algo es verdad, eso es verdad incluso si es falso” (p. 51). Más adelante agrega: “Hoy el sistema es ajeno a esta cuestión (de la verdad). Considera que la verdad y la mentira no son criterios pertinentes en materia de información y permanece totalmente indiferente al problema” (p. 55).

10. De acuerdo con Postman (1993), el caos de información está produciendo una forma de SIDA cultural. Este crítico aplica el acrónimo inglés *AIDS* para hablar de un “*Anti-Information Deficiency Syndrome*” (p. 63).

11. Por eso, si una computadora, por ejemplo, le gana al campeón mundial de ajedrez, lo que ha triunfado aquí no es la máquina sino la mente humana que ha proyectado esa computadora (cf. Gubern, 2000, p. 82).

12. Roszak (1988) aduce que en la mente humana, una idea original tiene un significado vivo; conecta con la experiencia y produce convicción. Lo que produce el ordenador es una originalidad cuyo nivel es más o menos el de un espas-

mo muscular: es impredecible, pero apenas tiene significado. (p. 126)

13. De todos modos, Postman (1993) afirma que “la memoria del ordenador se parece tan poco a la memoria humana como los dientes en la sierra se parecen a los de una persona” (p. 122).

14. Para una crítica al proyecto de diseñar máquinas que reconozcan las emociones humanas, que expresen emociones y que tengan emociones, ver Gubern (2000, pp. 107ss).

15. Roszak (1988) advierte que presentar al ordenador a los estudiantes de edad temprana, dándoles la impresión de que sus pequeños ejercicios de programación y sus juegos les están proporcionando, de un modo u otro, el control de una tecnología poderosa, puede ser un daño peligroso. No se les está enseñando a pensar de algún modo científicamente válido; se les está persuadiendo a someterse... se les hace depender de la necesidad y la superioridad supuestas de la máquina. En estas circunstancias, el mejor modo de enfocar la instrucción informática podría consistir en hacer hincapié en las limitaciones y los abusos de la máquina, demostrándole a los estudiantes lo poco que la necesitan para desarrollar sus facultades de pensamiento autónomas. (p. 264)

16. Hughes (1994) lo explica de la siguiente manera:

El culto al niño interior maltratado tiene una importante utilidad en la América moderna... Todo el mundo se convierte en su propio buen salvaje... La queja te da poder, aunque ese poder no vaya más allá del soborno emocional o de la creación de inéditos niveles de culpabilidad social. Declárate inocente, y te la ganas. (pp. 18, 19)

Referencias

- Amadiou, Jean-François. (2002). *Le pois des apparences. Beauté, amour et gloire*. Paris: Odile Jacob.
- Bruckner, Pascal. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Doehlemann, Martin. (2002). Dumme Sinnsysteme. Ausflucht und Zuflucht. En Jürgen Wertheimer y Peter Zima (Eds.), *Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Eliade, Mircea. (1984). *El mito del eterno retorno*.

KERBS

- Barcelona: Planeta-Agostini.
- Ette, Ottmar. (2002). Von hergestellter Dummheit und inszenierter Intelligenz. En Jürgen Wertheimer y Peter Zima (Eds.), *Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gessellschaft*. München: C. H. Beck.
- Finkielkraut, Alain, Guillebaud, Jean-Claude y Tillinac, Denis. (2000). *Oú va le monde*. Genève: Éditions du Tricorne.
- Gubern, Román. (2000). *El eros electrónico*. Madrid: Taurus.
- Hahn, Eberhard. (2000). Glaube an Jesus Christus in der Erlebnisgesellschaft. Die Forderung nach Erfahrung als Herausforderung an die Theologie. En Herbert H. Klemment (Ed.), *Theologische Wahrheit und die Postmoderne*. Wuppertal, Giessen und Basel: R. Brockhaus und Brunnen Verlag.
- Hughes, Robert. (1994). *La cultura de la queja. Trifulcas norteamericanas*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gilles. (1994). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Anagrama.
- Maffesoli, Michel. (2001). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- Minsky, Marvin. (1986). *The society of mind*. New York: Simon and Schuster.
- Negroponte, Nicholas. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Papert, Seymour (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Postman, Neil. (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books.
- Postman, Neil. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Postman, Neil. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Ramonet, Ignacio. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.
- Rehfus, Wulff D. (1990). *Die Vernunft frisst ihre Kinder. Zeitgeist und Zerfall des modernen Weltbilds*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Roszak, Theodore. (1988). *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica.
- Sartori, Giovanni. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus
- Schlaffer, Hannelore. (2002). Das Glück der grössten Zahl. En Jürgen Wertheimer y Peter Zima (Eds.), *Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gessellschaft*. München: C. H. Beck.
- Schlaffer, Heinz. (2002). Über den Geist der Geisteswissenschaften. Akademische Glossen. En Jürgen Wertheimer y Peter Zima (Eds.), *Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gessellschaft*. München: C. H. Beck.
- Simone, Rafeale. (2001). *La tercera fase: Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus
- Tillinac, Denis. (1999). *Les masques de l'éphémère*. Paris: Gallimard.
- Wertheimer, Jürgen y Zima, Peter (2002). Prólogo. En Jürgen Wertheimer y Peter Zima (Eds.), *Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gessellschaft*. München: C. H. Beck.
- Wertheimer, Jürgen. (2002). Geklonte Dummheit. Der infantile Menschenpark. En Jürgen Wertheimer y Peter Zima (Eds.), *Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gessellschaft*. München: C. H. Beck.
- Wüsch, Hans-Georg. (2000). Erziehen ohne Plan? Zur Problematik der Funktionalität als Maßstab für die Pädagogik. En Herbert H. Klemment (Ed.), *Theologische Wahrheit und die Postmoderne*. Wuppertal, Giessen und Basel: R. Brockhaus und Brunnen Verlag.
- Zima, Peter V. (2002). Wie man gedacht wird. Die Dressierbarkeit des Menschen in der Postmoderne. En Jürgen Wertheimer y Peter Zima (Eds.), *Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gessellschaft*. München: C. H. Beck.