

LA NO FÁCIL TAREA ACTUAL DE CONSTITUIRNOS EN PERSONAS

W. R. Daros*

RESUMEN: El cambio cultural en el pasaje de la Modernidad a la Posmodernidad y a la Transmodernidad afecta a la misma concepción de la persona y de la personalidad. El proceso educativo tiene como una de sus metas el ayudar a que los humanos se conviertan en personas. En este contexto se analiza el proceso educativo como un proceso de adueñarse de sí mismos para lograr ser personas. Se analiza, pues, esta exigencia entre las instancias actuales del aburrimiento y la globalización. Se revisa, entonces, la necesidad de participar en la sociedad como personas de manera consciente y libre. Se requiere que cada uno logre establecer responsablemente un plan de vida y no ser arrastrado por una vida placentera y consumista, sin esfuerzos y poco productiva. Las familias, las instituciones educativas y la sociedad tienen una parte de responsabilidad en el proceso de personalización: indudablemente, sin la escuela no se puede lograr esto; pero también es verdad que la escuela sola tampoco podrá lograrlo.

Palabras claves: persona - personalidad - posmodernidad - educación

SUMMARY: The cultural change in the passage of Modernity to Postmodernity and Transmodernity affects the very conception of the person and personality. One of the goals of the educational process is to help that a being become a person. In this context the educational process is analyzed as a process to take over themselves in order to become a person. This requirement is therefore analyzed between current instances of boredom and globalization. It is then discussed the need to engage in society as persons consciously and freely. It requires that each person responsibly establishes a plan of life and not be dragged by a pleasant and consumerist life without effort. Families, educational institutions and society have a share of responsibility for the personalization process: undoubtedly, this cannot be achieved without the school; but it is also true that schools alone cannot achieve that.

Keywords: person - personality - postmodernism - education

Sujeto, persona y personalidad

1.- Los tiempos cambian y nosotros cambiamos con ellos (*Tempora mutantur et nos mutamus cum illis*), afirmaba hace milenios el poeta latino Horacio. Actualmente el rápido pasaje de la Modernidad a la Posmodernidad y Transmodernidad exige una capacidad de reflexión, crítica y adaptación creciente. Si a este hecho le añadimos la falta de interés de la mayoría de los jóvenes por la historia, es comprensible advertir la creciente sensación de no tener referentes culturales para elaborar juicios de valor sobre los acontecimientos que amenazan con sobrepasarnos como un maremoto cultural.

* William Daros es Doctor en Filosofía por la UNR. Se ha graduado también en Italia y se ha desempeñado como investigador principal del CONICET. Ha publicado números libros y artículos, principalmente, en el área de la filosofía de la educación. E-mail: daroswr@yahoo.es

Los atractivos de la tecnología de los medios de comunicación, de los estupefacientes y drogas desubican más aún la tradicional escala de valores con la que se regía la sociedad. Los mismos conceptos de identidad, de esfuerzo y de responsabilidad personal parecen oscurecidos. El dejarse llevar se hace sinónimo de ser feliz.

Desde la época clásica griega, en el ámbito del derecho y desde los primeros siglos cristianos, se admitía que el ser humano se componía de cuerpo, alma y espíritu. La persona humana tenía su sede última en el sujeto espiritual. Allí también se hallaba la *sede última de los derechos humanos* del hombre.

Estos derechos implican que ningún hombre puede ser moralmente impedido (por otro hombre o por la sociedad) en su búsqueda de una vida material, social y espiritualmente acorde con su naturaleza humana.

La apertura que tiene toda persona humana hacia el ser infinito (que se manifiesta en su ilimitada capacidad para conocer) le otorgaba una *dignidad* que no parecen poseer otros sujetos vivientes (vegetales, animales). La *dignidad de la persona*, en efecto, se halla en su *ser* persona: para la filosofía del espiritualismo cristiano, esa dignidad se halla en el *ser infinito* que hace existir a la persona como sujeto cognoscente; ser que está más allá de los actos accidentales que ella realice o deje de realizar; más allá de su color, de su raza, de su sexo, de su religión, de su condición económica o cultural, etc.

El uso habitual del lenguaje parece reservar la palabra “dignidad” para referirse a ese valor inconmensurable que poseen exclusivamente las personas. No utilizamos este concepto para referirnos al valor que puedan tener otros entes no-personales, como por ejemplo los animales o los objetos inertes. Sin embargo, en esta época posmoderna, se licuan los conceptos que parecían perennes. Valga como ejemplo, el hecho de que la Justicia de Buenos Aires ha declarado a la orangután Sandra “persona no humana” que debía ser respetada en el trato que le daba el Zoológico¹. Si esta designación predominara mundialmente, entonces el concepto de humano será más axiológicamente importante que el de persona, contra lo que se ha pensado en estos dos milenios.

Aún a riesgo de mostrarnos como antiguos, puede ser de ayuda recordarnos ciertos conceptos básicos, para intentar comprendernos mejor en nuestro tiempo.

La *persona* humana es más que un yo (un sujeto: alguien que subyace debajo de sus actos y manifestaciones); y es más que un individuo (alguien dividido de los demás e indivisible en sí).

El sujeto es un dato relativamente primitivo que se manifiesta en las primeras organizaciones de las cuales el niño toma dominio aun sin ser consciente. Sobre el sujeto, el “yo” se construye lentamente mediante la toma de conciencia de los actos de sujeto. De un *sujeto indiferenciado* de las acciones en interacción con los objetos, se avanza luego por descentración hacia *una progresiva diferenciación consciente del yo* respecto de todo lo que no lo es. Se deja de ser individuo y se pasa a ser *persona* (sujeto consciente y responsable de sus actos), la cual, en su desarrollo, adquiere una personalidad, un modo propio de ser persona.

La *personalidad* significa, por ejemplo en la concepción de Jean Piaget², un creci-

miento en el dominio de todas las fuerzas (conscientes, afectivas, volitivas, etc.) del yo socializado, mediante *un proyecto de vida y una responsabilidad* ante él, encarnadas en normas comunitarias. La personalidad implica la cooperación y la autodeterminación en las acciones y operaciones. La *personalidad* es “la autosumisión del yo a una disciplina”, la organización autónoma de reglas, de los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias. La *personalidad* implica una adhesión a una escala de valores no absoluta sino referida a un hacer, a la adopción de un rol social con un plan de vida.

Hay personalidad a partir del momento en que se forma un ‘programa de vida’ (Lebensplan), que a la vez sea fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación; pero dicho plan de vida supone la intervención del pensamiento y de la reflexión libres, y es ésta la razón por la que no se elabora hasta que se cumplen ciertas condiciones intelectuales, como justamente el pensamiento formal o hipotético-deductivo³.

El programa de vida indica un avance en el progreso de “adueñarse de sí mismo”, el proceso y fin específico de la *autoeducación mediante el proceso de autoaprendizaje*, socialmente colaborativo.

2.- El problema que se tiene con la formación de la persona se halla en que ésta puede formarse, al menos, de dos grandes maneras: A) *heterónomamente* o desde afuera, mediante la impresión de grandes modelos externos. Históricamente hasta la época moderna, los grandes modelos fueron los santos y próceres; y hoy los modelos de la música, del deporte, etc. son los que presentan una escala de valores exteriores a él, y estimulan o seducen al sujeto a formarse una personalidad semejante a los modelos. B) Mas, históricamente después de la revolución francesa, y genéticamente después en la adolescencia, lo importante es la *autonomía* (que mejor sería llamarla *autodeterminación*), el darse una forma de ser (formación, educación) desde la que cada uno piensa y juzga⁴. De hecho, se da siempre una relación constante, más o menos predominante e *interrestructurante*, de las dos formas de ser: heteronomía y autonomía.

En este segundo caso, la personalidad está, en la medida en que es libre, en las manos de cada uno y de lo que juzga y decide cada uno. Las grandes personalidades dejan de ser una prioridad en el momento de establecer una escala de valores. La persona posmoderna no está ligada a un modelo externo impuesto sin crítica, porque así lo quieren los padres, la cultura o la escuela. Cada sujeto se convierte, pues, en persona en la medida en que asume una escala propia de valores, un proyecto de vida por el cual va a dejar otros valores y se hará responsable de su propio proyecto de vida. Éste podrá ir en contra del deseo de sus padres o de su cultura. La persistencia en un proyecto de vida, y el esfuerzo puesto en su logro, marcará el carácter o modo de ser de cada persona.

3.- Si la finalidad primaria de las instituciones educativas es formar y cuidar la emergencia de las personas (esto es, de sujetos libres y responsables de sus actos, jerarquizados según la asunción firme de un proyecto de vida), entonces, esas instituciones encuentran serios problemas para lograrlos.

En la Modernidad y Posmodernidad, ya no se trata de imponer un modelo a los jóvenes: primero porque los jóvenes no ven modelos auténticos sino allí donde cada uno decide hacer algo con su vida sin imposición externa; segundo, porque cuesta más formarse una personalidad firme si no hay valores permanentes, sino sólo relativos, cambiantes, fluctuantes. El joven posmoderno que logra formarse una personalidad tiene, indudablemente, más mérito al lograrlo, porque carece más de apoyos externos firmes que se impongan seduciendo. Hoy las personalidades lo son, en mayor parte que antes, por voluntad propia.

Actualmente la decisión por parte de un joven de hallarse ante un proyecto de vida significativo y valioso tarda más en lograrse, y se logra con menos contundencia, dada la fluidez valorativa del entorno social en que vive. Por ello mismo, la vida de los adolescentes -que hoy, según la OPS, se extiende hasta los 25 o 30 años- parece ser más volitivamente fluctuante, más socialmente descomprometida, dado que todo es más o menos relativo, más o menos valioso, etc.

4.- Cada joven se siente inclinado a ser fiel solo a sí mismo, a sus aún indefinidos valores. Pero, por otra parte, si no cabe esperar socialmente verdades absolutas, ni en las ciencias, ni en las artes, ni en la cultura o la filosofía ni en la gestión de los asuntos públicos, entonces, tampoco es esperable la aparición masiva de grandes personalidades en la juventud.

Como las instituciones educativas (con grupos familiares frecuentemente desestructurados, escuelas con sus docentes hijos de nuestro tiempo, la sociedad con sus contradicciones, etc.) no están fuera de nuestras sociedades, ellas se hallan sin contenidos perennes, y tampoco se puede esperar lograr grandes personalidades en esas instituciones.

Por otra parte, como nuestras sociedades se rigen mayoritariamente por el valor del dinero y del consumo, ya no les interesa a los agentes económicos convertir a los individuos en personas, sino que más bien estos agentes procuran satisfacer los deseos inmediatos de los individuos; y divertirlos, para tenerlos como consumidores cautivos de las técnicas que producen distracción.

5.- El aburrimiento (*ab-horrere*: aborrecer, no tener nada interesante que hacer) suele ser lo más frecuente en los hogares y aulas de las personas de nuestras sociedades. No hay nada importante que hacer y el tiempo también pierde su importancia. Es importante (*in-portare*) lo que se lleva consigo como objeto de realización y lo hace ser. Cuando no hay nada importante que hacer adviene el aburrimiento y solo queda lo interesante (*inter-esse*: *entre-ser*): el ser entre cosas o personas que nos ocupan la atención, antes dispersa, nos entre-tienen.

Las *grandes personas* frecuentemente no han tenido tiempo suficiente para reali-

zar, por completo, sus importantes empresas (humanas, culturales, científicas, etc.). Las *pequeñas personas* abundan en tiempo y recorren callejas sin significado, porque no saben a dónde ir y se conforman con lo interesante. Éstas están a merced del mejor engañador y apostador, para divertir las, con el menor esfuerzo posible, con tal de mantenerlas cautivas haciéndoles creer que son ellas las que deciden.

Se trata de un proceso ideológico generalizado: *imponer* un orden, unos valores (la diversión, el tiempo libre, el libre mercado, las democracias formales y corruptas, la omnipresencia de la comunicación tecnológica y telemática de información sin comunión), como si cada posmoderno fuese él quien decide de su vida. Este espejismo es fácilmente aceptable, pues no parece vislumbrarse otra opción en el horizonte cultural, económico y político que pueda realizarse sin esfuerzo y masivamente. Sin la participación reflexiva y organizada de los ciudadanos, *la globalización y el consumismo son hoy la canibalización de todos los demás valores.*

6.- Las personas de los alumnos se van desarrollando, mediando dos factores igualmente importantes. Por un lado, las limitaciones y posibilidades *psicoevolutivas* de las personas para aprender y como resultado educarse (pues la educación es lo adquirido que permanece en forma habitual en el proceso de formarnos como personas individuales y sociales); y por otro, *las limitaciones y posibilidades sociales* que llevan a imponer un ordenamiento (aun en su convencionalidad) de las conductas de los socios que interactúan.

Por un lado, algunos docentes tienden a no acelerar el proceso de aprender más allá de lo que las estructuras e hipótesis infantiles lo posibilitan en cada período, pues consideran que es inútil enseñar lo que los alumnos no pueden aprender, y la acción del docente es principalmente negativa (no exigir más de lo posible para los que aprenden).

Por otro lado, otros docentes no desean esperar pacientemente este proceso que les parece un prolongar el infantilismo e imponen tareas que hagan que los aprendices se exijan más. Pero, en este caso, se corre el riesgo entonces de confundir la actividad y función docente con la imposición de las exigencias sociales (por ejemplo, las implicadas en la escritura) a quienes no pueden aún elaborar con autodeterminación lo que aprenden, construyendo la comprensión.

7.- Sin embargo, estas dos concepciones, en parte contrapuestas, deberían integrarse en otra donde la *construcción interactiva y sociocognitiva* influye interestructuralmente tanto en la organización de los esquemas conceptuales y verbales para comprender un *objeto* social, como en la organización de los poderes del *sujeto* que aumentan con la solución de los problemas.

La estructura de la *persona del alumno* crece al crecer su dominio sobre las estructuras de la realidad (aunque éstas sean, por ejemplo, las convencionales de la ortografía), por un proceso de: a) estructuración, b) ruptura de la estructuración por su encuentro con la realidad social, y c) reestructuración creciente del sujeto y -si fuese posible- de la realidad.

Se trata de integrar tanto a las concepciones *autonomistas* (donde el individuo construye su lógica aisladamente y luego coopera con los demás) con las concepciones *sociológicas y heteronomistas* (según las cuales las relaciones sociales constriñen al individuo a reconocer la lógica social, las estructuras imperantes, y en este caso el individuo no hace más que copiarlas o reproducirlas)⁵.

En una concepción integral del proceso educativo, lo individual o psicológico y lo social o lógico se implican mutuamente, y el ser humano asume ambos aspectos en una *interacción constructiva*. Por una parte, el individuo re-crea la estructura social psicológicamente a partir de su creciente autodeterminación, asimilándola a su organización y volviendo a reorganizarse en sí mismo (aprehende nuevas conductas, por ejemplo) y/o, si le fuese posible, intentando cambiar la organización social (la realidad).

8.- Tanto el egocentrismo como el constreñimiento social significan dos desequilibrios si no interviene la construcción del sujeto, que al organizar la comprensión de lo social, debe reorganizarse haciendo suyo creativamente el punto de vista de los demás. En este contexto, por ejemplo, no se puede defender ni la validez única de la imposición coercitiva de la escritura socialmente correcta (sin la necesidad de la organización psicoevolutiva de cada uno), ni exclusivamente la creatividad egocéntrica, sin referencia a las pautas sociales (y sin corrección alguna).

La cooperación es, pues, un factor de personalidad si entendemos por personalidad no el yo inconsciente del egocentrismo infantil, ni el yo anárquico del egoísmo en general, sino el yo que se sitúa y se somete, para hacerse respetar, a las normas de la reciprocidad y la discusión objetiva...

Las reglas dejan de ser exteriores. Se convierten en factores y productos de la personalidad: de este modo la autonomía sucede a la heteronomía⁶.

La autonomía sigue a la heteronomía, pero no procede de ella. El juicio con criterio propio no procede de los juicios impuestos por los adultos. El autoritarismo, aunque a veces genere obediencia, no genera libertad de juicio. La autodeterminación procede de la cooperación, esto es, de la desmitificación de los juicios absolutos, relativizados por el razonamiento y por la experiencia social de la participación que hace manifiestos los límites y los errores en los juicios y valoraciones.

Por ello, una *autoridad basada en la racionalidad* de las acciones posibilita a los aprendices generar juicios y conductas autónomas; pero el autoritarismo, la manifestación puesta de la voluntad del que ordena sin la manifestación de las razones, genera sumisión o rebelión, heteronomía o anarquía.

De la Modernidad a la Posmodernidad y a la Transmodernidad

9.- La mayoría de los autores están de acuerdo en algunos rasgos propios de la Modernidad y de la Posmodernidad.

La Posmodernidad es una nueva forma de ver y experimentar la vida que tiene dos

énfasis fundamentales: primero, un *desencanto de la Modernidad*, de la confianza casi desmedida en la razón; con la cabeza, con la inteligencia podemos hacer prácticamente todo, y eso lleva y suscita un progreso que se ofrecía como el que iba a redimir y a solucionar, ya para siempre y hacia adelante, los problemas de la humanidad. Mas esto no sucedió⁷.

El segundo énfasis se halla en una *recuperación del individuo*. La defensa del individuo también fue la bandera de la Modernidad desde la Revolución Francesa, pero se trata de recuperar un individuo que al parecer la misma Modernidad aplastó de una o de otra forma; pudiéramos afirmar que mientras la Modernidad quiso rescatar al individuo racional, entre comillas, ahora la Posmodernidad intenta destacar y rescatar al individuo sentimental; pasar del *homo sapiens* que hemos estado oyendo, al *homo sentimental*, el hombre que también tiene un sentimiento, una afectividad, una capacidad de sentir y que la razón ha logrado matar.

10.- Por eso, como consecuencia de esta reacción, desde donde se relea toda esta realidad nueva, se intenta desprenderse de esas cargas de la Modernidad:

- Hay que *liberarse de la razón moderna* y reemplazarla con una *razón débil y maleable*; es decir, alejémonos de una razón cuyo principio es la lógica y vayamos más a la espontaneidad de esa inteligencia creadora; no se trata de explicar sino de vivir, hay que deconstruir; se supone que la Modernidad construyó y fundamentó la realidad, el pensamiento y las ciencias. Hay que deconstruir -quitar esa construcción- esas justificaciones, porque finalmente fueron ideológicas, no cumplieron lo que ellas proponían⁸.

- Hay que liberarse de una *concepción finalista de la historia* y también de la concepción del tiempo que esta historia implicaba. Se rechaza que la historia necesariamente supone mejorar y que nosotros somos llevados por una mano invisible hacia una esperanza y un progreso; eso no es cierto. Por otro lado, la concepción moderna del tiempo nos oprime, tenemos que cargar el pasado y afrontar el futuro con él a las espaldas, de manera que abandonemos esas concepciones para fincarnos en el presente.

- Hay que liberarse, por consiguiente, de los *macrorrelatos o utopías*, percibidos como unas camisas de fuerza para la experiencia humana. Por eso, hay que sustituirles con lo que se ha llamado la voluntad del fragmento. Cada uno vive un fragmento, cada uno tiene un espacio limitado: eso es lo que hay que vivir; lo que importa entonces es vivir ese presente, son los pequeños relatos de la cotidianidad, es vernos libres de los grandes proyectos que implican comprender sistemas integradores e históricos.

- En la *Transmodernidad o Hipermodernidad*, según Lipovetsky, el nuevo individualismo ya no toma como referencia al pasado para superarlo, al igual que sucedía en la misma Posmodernidad. En la era de la Hipermodernidad, el sujeto se fija exclusivamente en el momento presente en el que vive. Otros autores, desde una lectura política de la desconfianza, (como lo hace Enrique Dusserl) piensan a la Transmodernidad como algo distinto e incompatible con la Modernidad (eurocéntrica): la Transmodernidad es crítica, pero con una pluralidad intercultural de criterios, basados en diversas culturas populares⁹.

11.- La *Transmodernidad* o *Hipermodernidad* implica haber pasado por la Modernidad y la Posmodernidad y quedar insatisfecho con ellas, pues ellas mismas por la sinergia de numerosos factores, van creando, en el siglo XXI, una nueva manera de ver que acentúa, como naturalizando, la virtualidad, la telepresencia, la robótica, la diversidad, la conexión en red, que hace presente el pensamiento, un permanente presente instantáneo, que arriesga en convertirse en pensamiento único.

Por otra parte, contrariando lo dicho, la presencia de la diversidad es aceptada, casi como natural, y lo local balancea la presencia de la información global y globalizadora. La cultura que antes definía a los pueblos tiende a permitir la presencia transcultural de otros pueblos (trans-etnia), en un caos integrado, sin principios ni sentimientos permanentes ni uniformes.

La “humanidad universal” ha sido una idea producto de una lectura de la Modernidad: ha sido más bien un proyecto que trajo notables sufrimientos y dominación de parte de quienes se estimaron los representantes legítimos de lo humano.

12.- Culturalmente la *Transmodernidad* se propone, pues, como contexto de la educación, tanto la liberación de esa valoración excesiva otorgada a la razón, como la reacción posmoderna que ha puesto por encima de ella a la sensibilidad: parece que lo ideal sería la *búsqueda de una integración*, pero también una superación y revisión del concepto de lo humano. Hasta la Modernidad lo humano estuvo fuertemente unido a lo biológico; pero con la lectura del código genético, y con su futura manipulación, lo humano será mucho más que lo biológico: será lo que él es y lo que él se hace, no sólo entendido como cambio cultural sino que, con la aparición de la tecnología y de la nanotecnología, su cambio afectará a su ser bio-psico-social-tecnológico.

El hombre, como suscribirían los existencialistas, no tiene esencia fija; es simplemente un ímpetu existencial; es la vida la que surge y entonces no hay que ponerle cortapisas; cada uno tiene su propia vida y hay que dejar que eso fluya. Como dirían los psicólogos, hay que permitirnos sentir, por eso se abre todo un espacio al hedonismo y se produce una especie de sacralización de la vida cotidiana. Surge el derecho al cuerpo, las dietas, el deporte, la música, la danza, el sexo, a los apéndices y a las ortopedias cibernéticas, a los invernaderos extraterrestres, etcétera, sin remordimientos¹⁰.

Hay que liberarse de la etapa ética que ha suprimido a la etapa estética; es decir, en el fondo, en términos psicológicos, hay que pasar de Prometeo a Narciso (¿y a Ícaro?). Parece que nuestra época es una sociedad más narcisista que se mira a ella misma, y no tiende a un prometeísmo que quiere arrancarle el fuego a los dioses; por lo tanto, hay que dejar el deber ser, para quedarnos con el débil y efímero ser que somos, mientras los científicos y los tecnólogos fantasean nuevos mundos, y los marketineros comienzan a venderlos. El mercado no parece ya ser tan mala cosa capitalista, sino aquello que nos pone en compañía con los otros, generando mutua confianza y beneficio, incluso para con los desconocidos, si aceptan mutuamente ciertas reglas (ética del mercado)¹¹. No sólo por razones económicas, sino también por razones sociales de inclusión “ethnic groups learn how to meet and mingle rather than to fight”¹²,

aunque algunas naciones sigan levantando aún muros o cortinas entre ellas (EE. UU.-México, israelitas-palestinos, countries-villas miserias o favelas, etc.).

Retomar la necesidad de participar en la sociedad

13.- Nadie esperará una receta para vivir la transición de la Modernidad a la Posmodernidad y a la TransModernidad. Son las personas las que, interactuando, tendrán que decidir cómo vivir, y cómo ayudarse a vivir y a sufrir menos, si no es necesario.

Como sostiene A. Toffler¹³, la tecnología de mañana requiere no millones de hombres ligeramente instruidos, capaces de trabajar al unísono en tareas infinitamente repetidas; no hombres que acepten las órdenes sin pestañear, conscientes de que el precio del pan depende mecánicamente de la autoridad; sino *hombres capaces de juicio crítico, de abrirse camino en medios nuevos, de contraer rápidamente nuevas relaciones en una realidad sometida a veloces cambios.*

Vivimos una realidad personal y social, pero ella no es incambiable; en nuestras acciones estamos condicionados pero no determinados.

La sociedad no es una cosa física, ni un mero aparato, sino una organización (social, cultural, política, legal) instituida de las conductas de las personas que desean ser socias, y que participan e interactúan entre ellas, de modo que todas puedan gozar mejor de los derechos mutuamente limitados que poseen y cumplir con los deberes que contraen¹⁴. Porque la solidaridad es, en última instancia, una estrategia racional, donde las partes se fortifican y benefician con el todo.

14.- Las medidas y medios que fomentan una irracionalidad sin más límites que el beneficio individual e inmediato terminan generando más caos y sufrimientos para con los más débiles, dando solo la ilusión de emancipación. Las grandes masas de jóvenes están hoy más informadas que antes, pero no más ilustradas; y desean una satisfacción inmediata para sus cortas vidas, ya sin esperanzas de un más allá, ni la mirada presente puesta en el futuro. A la mayoría casi no le importa el pasado ni el futuro: se vive en el instante veloz, el cual no tiene sentido en sí mismo.

Lo que intento sostener es: a) que en el nacimiento de una sociedad posmoderna los mass media desempeñan un papel determinante; b) que éstos caracterizan tal sociedad no como una sociedad más “transparente”, más consciente de sí misma, más “iluminada”, sino como una sociedad más compleja, caótica incluso; y finalmente c) que precisamente en este “caos” relativo residen nuestras esperanzas de emancipación¹⁵.

Las esperanzas de emancipación, sin embargo, requieren de *las fuerzas o virtudes que siempre fueron necesarias a los humanos*, y son típicas de ellos: conocimiento, reflexión, afectividad, mutua ayuda, voluntad libre, esperanza en un futuro, gozo por la vida. Cambiarán las épocas, y las personas con ellas, pero no cambiarán estas exigencias típicamente humanas, aunque se acentúen más unas que otras, en una u otra época; porque se ha llegado a un estado tal que las instituciones son la matriz de lo humano y lo humano la matriz de lo que desea y deseará ser y lograr. Esta matriz

requiere un caldo multicausal de cultivo adecuado, por lo que no se puede esperar la sobrevivencia de lo humano solamente de las instituciones educativas.

15.- Cuando a alguien se le roba la posibilidad de un futuro, o cuando éste es incierto, se prefiere, se exige satisfacción inmediata, resultados inmediatos. Esta vivencia de la temporalidad impide proyectar la acción hacia cualquier cosa que no sea el aquí y el ahora. Ya nadie quiere esperar, porque todos saben que no hay nada que esperar.

El *Estado de bienestar* -que fue en un momento el ideal al que tendían los hombres modernos- tenía aspectos positivos que deben recordarse: enseñanza pública y gratuita, protección social del desempleo y la jubilación, regulación de los intercambios laborales, cobertura sanitaria para toda la población, vivienda asequible mediante planes sociales, sentido de esperanza y de futuros posibles.

La explosión demográfica a la cual los gobiernos no saben o no desean atender, desde la mitad del siglo pasado, la desregulación del mercado laboral (con el eufemismo de la flexibilidad laboral) en beneficio del capital, han incrementado la desigualdad social. Las innovaciones tecnológicas al servicio del *libre mercado no han supuesto la liberación de los obreros* de las tareas más onerosas, ni el incremento del ocio para la población, sino que se han convertido en una amenaza para la estabilidad laboral. Una cuarta parte de la población mundial vive en la miseria y más de mil millones de personas viven con un dólar al día. Esas desigualdades generan inmigraciones en masa y el comercio perverso de personas, enfrentamientos entre culturas, desastres ecológicos, explotación infantil, negocios ilegales de drogas y armas.

Las naciones del primer mundo, mientras fabrican y venden armas, se quejan de los problemas de violencia que genera el uso de las drogas. Periódicamente estas naciones generan sus crisis económicas que se pagan con “ajustes” que sufre también la clase media empobrecida.

Todo este clima genera indignación y penetra en las instituciones educativas.

16.- Lo cierto es que no hay prosperidad inocente ni milagros financieros si no es a costa de terceros. La economía financiera nacional e internacional se desvincula de la economía productiva y el futuro se hace cada vez más impredecible. Todo ello genera una mentalidad centrada en el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, sin más norma que la ganancia. Por otra parte, la malnutrición y el desaliento de los más pobres deteriora el desarrollo mental, generándose una espiral o un círculo vicioso de creciente pobreza, desesperación e irracionalidad en las conductas que afectan a la base misma de la conducta social esperable.

Ante la ausencia de intervención del Estado (también él tratando de ser posmoderno y desentenderse de los problemas, mediante privatizaciones) y el proceso de incremento de la pobreza comienza a perder significado la generación de una nueva ciudadanía. La desregulación institucional, exigida por el libre mercado para ganar más y sin control, la disolución de los espacios e instituciones públicas genera, en la población desfavorecida, desamparo y desmotivación.

La estrategia utilizada es clara y ha sido magníficamente descripta por Bauman,

con referencia al Holocausto¹⁶: se trata primeramente de *hacer invisibles los problemas* (alejarlos de la vista, no televisarlos, no hablar de ellos sino con eufemismos); y lograr luego que *cada uno realice su pequeño trabajo calladamente* en la relojería social, *sin responsabilizarse de las consecuencias sociales* de las acciones que realiza, imposibilitando todo germen de influencia y presión reivindicatoria.

17.- Ante este panorama, es fundamental que las instituciones políticas recompongan las condiciones de posibilidad para desear vivir juntos, como personas autónomas y como ciudadanos responsables, y no como meros clientes seducidos por el consumo o las drogas, o atemorizados por los vandalismos.

Asistimos a fenómenos de individualismo asocial y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad. En el primer caso, las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ciudadano es reemplazado por el consumidor o el cliente. En el segundo, el ciudadano es reemplazado por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscripta. Vivir juntos, en cambio, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto exclusivo de determinaciones económicas o culturales. Debe, en cambio, ser construido de manera más voluntaria y más electiva. Esta es la razón última por la cual el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para brindar un soporte teórico sólido y un sentido organizador a la definición de líneas de acción para todos aquellos que trabajan por una sociedad más justa y solidaria¹⁷.

No es frecuente encontrar educadores (esto es, personas que asumen la tarea de educar, hoy reservada casi exclusivamente a los padres) y docentes (que sólo se hacen cargo de la tarea de enseñar) conscientes de la *ideología de la rentabilidad* que proponen las políticas neoliberales. Esta imposición valorativa de *lo rentable* como primer valor de una buena institución educativa pone a los docentes a merced de los vientos fluctuantes del mercado: esto es necesario para preparar ciudadanos profesionales integrables al mercado; pero lo útil no siempre es lo más importante para la formación de la persona. El proceso educativo -en la visión integral e integradora que proponemos- debería preparar: a) personas íntegras, b) profesionales capaces para promover cosmopolíticamente el bienestar y c) ciudadanos responsables abiertos a la inclusión social y humana, superando la fría dicotomía de lo relativo y lo absoluto¹⁸.

El mundo, socializado por las nuevas tecnologías de la información, parece tender hacia una amplitud mental, hacia la integración de perspectivas en el proceso de búsqueda de respuestas. Tanto las tradiciones culturales, como las políticas, las sociales y las religiosas, deben cooperar juntas en este contexto, en la construcción de una conciencia global. Pero este esfuerzo no puede confundirse con posturas relativistas que, aunque razonables, deben ser superadas con sentido de humanidad para alcanzar la aceptación y el respeto a la multiforme expresión de la libertad humana¹⁹.

Educación mediante la seducción y la comunicación

18.- La situación de indefensión se logra, en gran parte, mediante el gran -y casi único- instrumento de educación posmoderno: la socialización de los ciudadanos mediante la seducción y comunicación.

El proceso de educación mediante una socialización masiva, mediáticamente instrumentalizada, recurre a las siguientes estrategias:

- El *mito de la objetividad y la manipulación inadvertida*²⁰: Los medios dan la impresión de presentar la realidad (sobre todo social) como obvia, tal cual es, sin interpretación alguna, induciendo a la asimilación acrítica, rápida e irreflexiva, sin necesidad de otra interpretación. Se presentan fragmentos de la realidad, intencionalmente elegidos, secuenciados e integrados en función de intereses subjetivos ocultos: todo ello constituye el proceso ideologizador.
- *Génesis y estereotipos como herramientas de conocimiento* para signar los acontecimientos, ocultando que son una elaboración subjetiva, obstaculizadora del conocimiento. Por otra parte, el cambio constante vuelve efímero todo conocimiento y genera la vorágine de la constante actualización sin una meta fija. Por ello, no prima el perfeccionamiento de lo conocido, sino solo la actualización. Nadie desea tanta premura, pero la aceleración de los tiempos parece imponerse a todo, destruyendo tradiciones sin dar tiempo para generar otras nuevas, por lo que el cambio permanente hace surgir, en las personas, la sensación de desamparo y abandono, y luego la anomia, la insatisfacción, el desinterés por el conocimiento en medio de la abundancia de información.
- *Conocimiento fragmentado*, como aprovechamiento de la reacción posmoderna ante los grandes relatos. El conocimiento pasa a escena como un espectáculo, donde interesa poco el conocimiento en sí (y en su valor) ante la saturación de movimientos, colores y sonidos diversificados y estruendosos, para seducir a la audiencia. La falta de comprensión es cubierta con hiperestimulación sensorial y exigencia de cambio constante y *zapping*. No importa aquí la adjetivación que expresa bien pensadas cualidades. Ningún problema, personaje o concepto es objeto de detenida consideración. Hasta en los mensajes políticos, sólo se requiere simplicidad e imágenes, sin argumentos y propuestas. Se pierde la facultad y el gusto de la estructura coherente y lógica. Es tiempo de velocidad, colores y sonidos fuertes, de hiperestimulación, sin reflexión y organización de los pensamientos. El resultado de los conocimientos -especialmente de los jóvenes, condicionados desde la cuna con estas estrategias- es una trama de estímulos sensoriales incoherente de informaciones episódicas. Con este bagaje no están en condiciones de escribir una página con coherencia y sentido histórico matizado. Los estudiantes pueden ser muy ruidosos y espectaculares con sus anécdotas, pero son simples espectadores pasivos, no comprometidos con la realidad, a la que no pueden comprender sistemáticamente.
- *Pasividad y aislamiento en la realidad virtual*. Problemas, desgracias, insatisfacciones presentadas por la televisión a la audiencia no mueven a la inter-

vención, sino a una compasión estática y momentánea. De casi todo se sabe algo sin dominar nada. Esto impide que el docente pueda jugar con la curiosidad o el misterio. Sólo cabe ponerla en cuestión y aprender a dominar sistemáticamente el conocimiento en función de una comunidad de personas.

- *Información, apertura y alienación.* La abundancia de información fragmentaria, con emoción vicaria y dispersa, no enriquece a las personas, no las libera, sino más bien las aliena. La fragmentación hace que se tenga solo una concepción ahistórica de la realidad, y no posibilita aprender de los errores pasados.
- *Primacía de la imagen sobre la palabra escrita.* La decodificación lectoescritora exige reflexión, interconexión, lógica, dominio del tiempo, abstracción, dominio de lo simbólico sobre lo concreto. La imagen visiva privilegia la gratificación; el libro da prioridad a la reflexión. El lector debe manejar un mundo abstracto y sistemático de ideas, reteniéndolas y superando la presentación sensible. La imagen produce el placer inmediato del significante, las ideas generan el placer del significado comprendido. Como una actividad humana se rige por el patrón de la economía y la rapidez en lograr los objetivos propuestos, el éxito consiste en ganar tiempo, y pensar tiene el defecto de hacer perder tiempo.
- *Eclecticismo acrítico y amoral.* Todo puede convertirse en mercancía, incluso los conocimientos. Todo vale igualmente y nada vale de modo particular, porque en una visión fragmentada no hay criterios generales para formular juicios de valor. Entonces es posible que proliferen creencias fantásticas, supersticiones, tanto conformismos como individualismos competitivos, aislamiento real e intimidad virtual, sin sentido y activismo inagotable, lo local y lo global, banalidad por no juzgar o depresión por juzgar.
- *Individuación y debilitamiento de la autoridad.* La pérdida de seguridad y confianza no se refiere sólo al sujeto posmoderno, sino a también a las instituciones. Se da una pérdida en la autoridad de las iglesias, de las políticas, de las comunidades, de las escuelas. El individualismo es utilitario en sus elecciones, requiere diversidad en las ofertas de consumo. La individuación promueve la separación, diferenciación, competitividad, pero no la promoción basada en la independencia intelectual. Todo esto genera el paradójico cóctel de un individualismo exacerbado y un conformismo social.
- *La información como fuente de poder y riqueza.* Hay una trivialización en la acumulación de informaciones fragmentadas que no conduce al enriquecimiento de las personas y de sus esquemas de pensamiento, sino a la venta de ese conocimiento. Por otra parte, quien pierde la oportunidad de informarse queda excluido y discriminado.
- *Mitificación del placer y de la pulsión.* La individuación se expresa como placer individual, y el placer como estilo de vida. Nadie duda de que se vive para tener placer. El placer requiere consumo de servicios. Solo es libre la acción espontánea y ésta es pulsión.

- *Culto al cuerpo y mitificación de la juventud.* Se sueña con la idílica exhibición de la juventud atemporal. Ser, existir es exhibirse como joven. Todo lo joven es placentero y el cuerpo es objeto y mercancía preciada. Mas contra la tiranía del tiempo no se puede luchar definitivamente y se termina en la insatisfacción de ser.

Todos estos fenómenos culturales en los que se vive en la Posmodernidad generan la sensación de que se ha logrado un grado superior de autodeterminación en soledad. Por ello, no hacen surgir un grado mayor de ciudadanía responsable.

19.- Para apreciar lo mucho que la sociedad nos da a las personas, debemos considerar los bienes comunes, por ejemplo el lenguaje. Estos bienes están disponibles para todos los socios de una comunidad y los enriquecen, sin que por ello se agoten, como sucede con los escasos bienes materiales.

Los bienes comunes raramente son materiales (como el uso del aire respirable, de calles, plazas, hospitales o escuelas públicas). Los bienes públicos son importantísimos y nos hacen socios en su uso; pero, en la medida en que no son escasos, suelen ser menos apreciados.

Las sociedades de gestión capitalistas, donde lo que se busca es acumular y capitalizar en forma privada, generan la preocupación, en los nuevos socios, por la capitalización privada o exclusiva. Pero la sociedad surge con el uso compartido de los bienes comunes. En una sociedad humana, se estima que lo que nos une es la misma naturaleza que nos hace humanos. En una sociedad argentina, lo que nos une como socios es el bien común, llamado la constitución nacional.

La familia, la escuela y la sociedad

20.- La familia constituye la primera sociedad donde los humanos aprenden la idea de lo humano, el respeto a las personas, a lo común, por los bienes que se usan y de los que disponen en común; pero al mismo tiempo se aprende la noción de lo privado o exclusivo por oposición a los bienes de nuestros vecinos.

Mas todos los vecinos aprendemos que poseemos algunas cosas que usamos en común y nos hacen igualmente ciudadanos en una misma ciudad, como sus plazas, calles, edificios para usos públicos, el lenguaje y la cultura.

La misma escuela pública constituye una sociedad de aprendizaje, donde los aprendices aprenden el uso de bienes comunes, como el conocimiento que se imparte a todos los hijos de los ciudadanos que la frecuentan y que, con ciertas estrategias burocráticas, solicitaron el uso ordenado de ese bien, no siempre participable a todos los socios al mismo tiempo.

Aún queda sentido para el proceso educativo. Del individualismo anónimo se ha pasado, sobre todo en la primera parte del siglo XX, al hombre masificado. Hoy parece importar la identidad buscada individualmente. Cuando los grupos, cuando la sociedad tenía todavía las riendas y el control totalitario de las costumbres del sujeto, el sujeto acudía a los grupos para sentirse parte de algo, de un proyecto común y dejarse llevar por la masa. La diferencia es que el sujeto de hoy no usa el grupo para sentirse

como la masa y que le reorienten su vida; más bien todo lo contrario, el sujeto es que el que realiza la instrumentalización del grupo que ha elegido con el fin de poder buscar mejor su propia identidad; el grupo le sirve a él y no viceversa, para afirmarse como individuo. Pero todo colectivo sólo se sostiene por un proceso de socialización de calmadas pasiones democráticas individuales y por una tremenda tolerancia²¹, para lo cual es fundamental la función de los procesos educativos.

21.- Las escuelas son, quizás, la primera institución, más amplia que la familiar, en que se aprende a ser socio y se asume la función de la ciudadanía.

La ciudadanía, en efecto, está constituida por el reconocimiento recíproco de ser socios; y los socios lo son por tener derechos y deberes comunes.

El bien común primordial entre los socios es tener derecho y ser consciente de *tener derecho a tener derechos*. El derecho supone personas que, por ser personas, son los sujetos del derecho, esto es de poder hacer ciertas cosas, sin que los otros se lo puedan moralmente impedir, porque lo que hacen es justo.

La *sociedad de derecho* es la institución en la que las personas se reconocen mutuamente como seres no solo físicos (con un cuerpo humano, por ejemplo), sino además como seres morales, esto es, con sentido de la justicia y capaces de conocer y reconocer en los demás los mismos derechos que ellos poseen, en las mismas circunstancias y tiempos.

Educarnos, pues, para la ciudadanía es educarnos para el conocimiento, respeto y mantenimiento tanto de los bienes privados como de los bienes comunes.

Como esos bienes comunes son de todos, todos ordenadamente, en principio, los podríamos utilizar, pero no los podemos deteriorar abusivamente o privatizarlos.

Aprender, entonces, a comportarnos como ciudadanos es un complemento de lo que aprendemos a hacer para la utilidad y beneficio propio. El aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía requiere virtudes o competencias más altruistas que las utilizadas en la vida privada.

22.- Como todos somos los propietarios de los *bienes comunes*, todos debemos controlar el uso de los mismos y ser responsables por los abusos cometidos, y agradecidos a todos los beneficios que nos aportan.

Para cuidar y proteger los bienes comunes, los mismos socios encargan a los empleados públicos (gobernantes, administradores, etc.) que ellos supervisen el uso de los bienes públicos, prevean y provean a las necesidades públicas (presupuestos, planificaciones, etc.) de las gestiones públicas.

Las personas elegidas para la gestión pública deberían ser las más fiables y morales de entre los ciudadanos y, de todos modos, las más controladas en el desempeño de sus funciones, pues tienen un poder (aunque sea temporal) sobre la administración de los bienes comunes. Es en estos puestos de gestión donde los ciudadanos son más tentados de corrupción, esto es, de hacer propios o privados bienes que son comunes.

Como se advierte, el aprendizaje para ejercer la ciudadanía es un aprendizaje no solo de competencias profesionales, sino además y principalmente, de *competencias*

morales. Como nadie está exento de ser inmoral, lo más importante en la vida del ciudadano se halla en controlar la transparencia de la gestión de quienes gobiernan.

23.- Se advierte, entonces, la importancia del ejercicio de la ciudadanía especialmente en las formas de gobierno democráticas, en las cuales todos los ciudadanos, por turno y según competencia, pueden ser elegidos para gobernar.

El gobierno -y la autoridad con la que está revestido temporalmente el que gobierna- tiene una *función de servicio* para con la sociedad. Los ciudadanos no son esclavos del gobernante, sino que todos -gobernados y gobernantes- son *servidores de acuerdo a las leyes establecidas por los ciudadanos*, según las reglamentaciones y dispositivos previstos en las mismas leyes.

El comportamiento ciudadano pide a los hombres un comportamiento lógico, esto es, coherente entre lo que piensa, lo que dice y hace. Esto manifiesta una conducta moral en las personas, las cuales no son ni necesariamente lógicas, ni necesariamente morales, aunque pueden serlo y la sociedad espera que lo sean. Para prever las posibles deficiencias, se establecen precisamente las leyes, las cuales son expresión objetivada de comportamientos racionales esperados en una determinada sociedad.

24.- El reconocimiento y respeto de las leyes distingue a una sociedad bien organizada de lo que es una horda; pero ello requiere que todos utilicen la inteligencia, tener una buena voluntad de cumplir las leyes, para vivir en concordia crítica con los demás ciudadanos: armonizar las virtudes o *fuerzas morales* del coraje o valentía, de la generosidad y de la prudencia²². Todo esto es la meta fundamental de las instituciones (comenzando por la familiar, más allá de las formas en que puede estar constituida) que preparan a los ciudadanos para la vida ciudadana; y, en especial, es la meta de las instituciones educativas escolares²³.

De hecho, el aula es un lugar activo; es una *sociedad de aprendizaje* en donde se necesita aprender no solo contenidos de conocimiento disciplinario e interdisciplinario sino, además, generar métodos que cultivan las formas de la convivencia ciudadana, facilitadora del pensamiento personal, críticamente fundado, de intervención reflexiva; y, sobre todo, deben aprender *la disciplina de la libertad*, esto es, el suficiente esfuerzo y dominio de sí mismos como para poder ser *libres de* opresiones internas o externas, y someterse a las leyes justas. Se requiere ser *libres de* lo que nos quiera dominar (en algunos casos el precio de la libertad es la soledad, la separación), *libres para* poder decidir con autodeterminación. Queda claro que esa libertad implica como contrapartida la responsabilidad de los actos que ha elegido realizar. Como el ejercicio de la libertad exige esfuerzo y responsabilidad, hubo personas que prefirieron dejar a otros la decisión y someterse simplemente a dominio de otro (esclavitud).

Pero obtener la libertad no resulta ser tarea fácil. Las instituciones educativas también pueden ampliar las diferencias. Las escuelas de las clases altas reclutan alumnos autorregulados por el aprendizaje familiar, que cuentan con la motivación, las reglas de juego y los intereses para tener éxito en la escuela. En el otro extremo, están los establecimientos que atienden la demanda de los excluidos. En estos casos, se presentan

situaciones donde "...el aparato escolar ya no puede ser considerado una institución, es decir, un aparato capaz de ajustar los mecanismos de autorregulación de los alumnos". Para hacerlo, se precisan instituciones capaces, además, de cumplir con la tarea de la socialización (donde incluso está ausente la familia), y de esta manera lograr también la subjetivación o personalización²⁴.

Concluyendo

25.- La *escuela* no puede quedar absorbida en la complejidad de la cultura actual sin perder su finalidad. Ella no es la encargada de cubrir todas las necesidades del ser humano. Su tarea específica, no realizada por otras instituciones, sigue siendo la de preparar condiciones de posibilidad para que puedan surgir: a) por una parte, *personas capaces de autodeterminación*²⁵ y *responsabilidad*; y b) por otra parte, personas con un *alto sentido de la ciudadanía* que aprecien y transmitan los valores, bienes y culturas en las que nacen; pero también c) ciudadanos capaces de inventar, cambiar, cuestionar, proponer, cultivar imaginativamente *cambios sociales al servicio de las personas*, d) ciudadanos capaces de convivir en una unidad fundamental (que los constituye como socios), y con diferencias personales y grupales, propias, lo que nos hace diversamente humanos en las formas de vivir²⁶.

Las instituciones educativas siguen teniendo una tarea humana y social inmensa, insustituible y benemérita.

En el futuro se deberá optar por una escuela que conserve el pacto fundacional de la sociedad en la que se vive que transmita y aumente el capital cultural de la humanidad y que se dedique al desarrollo integral de las personas. Indudablemente, sin la escuela no se puede lograr esto; pero también es verdad que la escuela sola tampoco podrá lograrlo²⁷.

Recibido: 07/08/15. Aceptado: 08/02/16.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

¹ Lunes 22 de Diciembre de 2014 | 09:57. La Cámara de Casación Penal reconoce que los orangutanes no son "cosas" sino personas con derechos. El *habeas corpus* se aplicará al caso Sandra y se extiende a los grandes primates que tienen un 96% en común con la herencia genética con los seres humanos y menos de un 5% de diferencia. No sólo habla de la capacidad cognitiva del animal, sino de la capacidad de sentir y de sufrir y lo que el cautiverio genera en su vida. El *habeas corpus*, pedido en noviembre pasado por la Asociación de Funcionarios y Abogados por el Derecho de los Animales (Afada), había sido rechazado en noviembre por la jueza penal de instrucción Mónica Berdión de Crudo, pero finalmente la Sala II consideró que se trataba de un "confinamiento injustificado de un animal con probada capacidad cognitiva".

El fallo sienta un precedente radical en la jurisprudencia argentina, que hasta ahora consideraba a los animales como cosas. "A partir de este fallo Sandra se convierte en persona jurídica y podría ser puesta en libertad, en un santuario en Brasil o en otros lugares del mundo donde pueda vivir en libertad, libertad controlada pero libertad al fin". Cfr. <http://www.infonews.com/nota/178251/el-abogado-de-la-orangutana-resalto-el-fallo-que-la-acerca-a-la-libertad>

² Cfr. Daros, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, 1992, IRICE, p. 105. Ver versión actualizada y disponible en: www.williamdaros.wordpress.com

³ Piaget, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seis Barral, 1979, p. 101. Cfr. Olber E. Arango Tobón "For-

- mación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios” *Revista de la Educación Superior*, 2014, XLIII (169): 89-105.
- ⁴ En lugar de hablar de *autonomía*, término que se mueve dentro del idealismo kantiano, que puede resultar ambiguo (¿crear las propias leyes o determinarse por sí mismo ante las leyes?), prefiero utilizar el de *autodeterminación*. Cfr. Daros, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario; Ediciones CERIDER, 1997. Daros, W. R. “¿Autodeterminación o Autonomía? Antonio Rosmini-Hans Aebli” en *Proyecto CSE*. Buenos Aires, 1996, Vol. 23: 51-73. Daros, W. R. “Equivocidad de la autonomía y los fines de la educación...” en *Thèmes Revue de la Bibliothèque de Philosophie Comparée*. (Burdeos, Francia). Revista on line: [www.williamdaros.wordpress.com](http://www.philosophiedudroit.org/Année 2002, VII. . Quintanilla, Pablo (2007). “Wittgenstein y la autonomía de la voluntad: la presencia del pragmatismo” en Revista de Filosofía, 56: 67 – 104.</p><p>⁵ Cfr. Sassen, Saskia <i>Una sociología de la globalización</i>. Buenos Aires, Kartz, 2007.</p><p>⁶ Piaget, J. <i>El criterio moral en el niño</i>. Barcelona, Fontanella, 1974, p. 80. Cfr. Daros, W. R. <i>Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje</i>. Rosario, IRICE, 1992. Esta obra, y otras, se encuentran disponibles en: <a href=)
- ⁷ Cfr. VI Simposium “Valores y Currículo: intenciones y realidades del Departamento de Educación y Valores del ITESO”. Rosa Nidia Buenfil, Fernando Fernández Font y Andrés Peixoto, Moderador: Miguel Bazdresch *Modernidad y Posmodernidad en educación*, en *Sinéctica* 13 Jul.-Dic./1998.
- ⁸ Cfr. Daros, W. R. “El saber y el aprender posmoderno” en *CONCORDIA, Internationale Zeitschrift für Philosophie*, Aachen, Alemania, 1997, n. 31, p. 79-96. Daros, W. R. *Posmodernidad y educación en Giovanni Vattimo* en *ANTHROPOS*, Revista del Instituto Universitario de Filosofía y Educación. 1998, II, p. 7-27. Disponibles en: www.williamdaros.wordpress.com
- ⁹ “La cultura popular no era populista. ‘Populista’ indicaba la inclusión en la “cultura nacional” de la cultura burguesa u oligárquica de su élite y la cultura del proletariado, del campesino, de todos los habitantes del suelo organizado bajo un Estado. Lo popular, en cambio, era todo un sector social de una nación en cuanto explotado u oprimido, pero que guardaba igualmente una cierta ‘exterioridad’. Oprimidos en el sistema estatal, alternativos y libres en aquellos momentos culturales simplemente despreciados por el dominador, como el folklor, la música, la comida, la vestimenta, las fiestas, la memoria de sus héroes, las gestas emancipatorias, las organizaciones sociales y políticas, etc.” Dusserl, Enrique. *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. 2005. En <http://afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf>
El folklor no debe ser concebido como algo ridículo, como algo extraño que causa risa, como algo pintoresco; debe ser concebido como algo relevante y debe considerarse seriamente.
- ¹⁰ Cfr. Daros, W. R. “Los derechos humanos etnocéntricos en el pragmatismo posmoderno de Richard Rorty” en *Estudios. Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. CRYCIT (CONICET). 2003, n° 4, pp. 13-25.
- ¹¹ Seabright, Paul. *The Company of Strangers. A Natural History of Economic Life*. Princeton, Princeton University Press, 2010, p. 74.
- ¹² Ídem, 310.
- ¹³ Cfr. Toffler, Alvin. *La Empresa Flexible*. Psicolibro. Disponible en página 44: <http://downloads.ziddu.com/downloadfile/8871446/AlvinToffler-LaEmpresaFlexible.zip.html>
- ¹⁴ Cfr. Daros, W. R. “La invisibilidad de los deberes humanos universales” en *Enfoques*. 2013, XXV, 2: 9-31.
- ¹⁵ Vattimo, G. “Posmoderno: ¿una sociedad transparente?” en *La sociedad transparente*. Barcelona; Paidós, p. 78.
- ¹⁶ Cfr. Bauman, Zygmunt.(2008) *Modernidad y Holocausto*. Madrid, Sequitur, 1990.
- ¹⁷ Juan Carlos Tedesco. “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Enero, 2011, Vol 55. Cfr. http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie55a01&titulo=Los%20desaf%EDos%20de%20la%20educaci%F3n%20b%E1sica%20en%20el%20siglo%20XXI Cfr. Cohen, David. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008. Cornia, Giovanni Andrea “Liberalization, Globalization and Income Distribution”. Documento de trabajo, 1999, n.º 157. Helsinki: Universidad de las Naciones Unidas - Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo.
- ¹⁸ Cfr. Daros, W. R. “Educación: proceso correcto e integral en un “desequilibrio” ontológico” en *Atti del Congresso Internazionale Michele Federico Sciacca e la filosofia oggi*. Firenze; Olschki Editore. 1996, Vol. I: 303-318. Daros, W. R. “La educación integral y la fragmentación posmoderna” en *Revista de Ciencias de la Educación*, 1997, Madrid, 171: 275-309. Daros, W. (1998) *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario; CONICET-CERIDER,
- ¹⁹ Leandro Sequeiros. Cfr. <http://www.tendencias21.net>
- ²⁰ Pérez Gómez, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 2008, p. 109 ss.
- ²¹ « ... le tout collectif ne tient ensemble que par un processus de socialisation développant les passions calmes démocratiques et individualistes, que par un style de vie massivement tolérant ». Lipovetsky, G., (2007) *Le bonheur paradoxal*. Paris, Gallimard, Mesnilsur-l’Estrée, p. 328.

- ²² Cfr. Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, 2009, p. 76.
- ²³ Gimeno Sacristán, J. “El significado y función de la educación en la sociedad mundial en Globalización y Educación” en *Revista de Educación*. Número extraordinario. 2001, p. 111-120. Gimeno Sacristán, J. *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001. Gimeno Sacristán, J. *El futuro de la educación desde su controvertido presente* en *Revista de Educación*. Número extraordinario: *Educación y futuro*, Madrid; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), 2002, pp. 271-290.
- ²⁴ Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007. p. 117.
- ²⁵ Cfr. Daros, W. R. “¿Autodeterminación o Autonomía? Antonio Rosmini-Hans Aebli” en *Proyecto CSE*. Buenos Aires, Don Bosco, 1996, Vol. 23, pp. 51-73. Disponible en: www.williamdaros.wordpress.com
- ²⁶ Cfr. Daros, W. R. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997. Cfr. Versión actualizada disponible en: www.williamdaros.wordpress.com. Pérez Gómez, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Op. Cit., p. 175. Cfr. Peláez, A. – Suárez, R. (Coords.). *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplinariedad*. México, UNAM, 2010. Scavo, Michelle. *Aulas muy creativas. Ideas para motivar, mejorar las clases y evitar la rutina*. Madrid, Narcea, 2015.
- ²⁷ Cfr. Tenti Fanfani, Emilio: *La escuela y la cuestión social*. Op. Cit., p. 149.