

# Replicación y resistencia cultural en la educación postmoderna

Juan Pedro Delgado Pérez / Tecnológico de Monterrey campus Guadalajara

*Sin duda, la soberbia me hace percibir  
la realidad de manera distorsionada.  
Cosa que nunca le agradeceré suficientemente.*  
Héctor J. Ayala

*Lo que se enseña por el miedo hace el saber  
temeroso*  
Raoul Vaneigem

## **Memes y sociedad**

*Desde* el punto de vista de los evolucionistas culturales, para quienes la continuación de ciertas representaciones sociales se relaciona con la supervivencia diferencial de replicadores culturales sometidos a procesos de selección, ciertas formas simbólicas deben su permanencia a su arraigada reproducción y longevidad ante otras formas simbólicas más débiles. Estos replicadores culturales, también llamados *memes*, son unidades de información cultural acumuladas y socializadas, susceptibles a la extinción, la mutación o a la persistencia social.

“*La idea de Dios, la necesidad de la fe, la monogamia, el meme de la moda, el meme de las creencias astrológicas, el meme de la tradición científica y el meme de la existencia del alma, son algunos de los ejemplos más persistentes de replicación cultural...*”

Para Richard Dawkins, el principal promotor de esta teoría, así como los genes son capaces de agruparse en cromosomas, estructuras más complejas que facilitan la transmisión genética, los *memes* también se agrupan en dimensiones culturales socializadas, que aumentan o se alteran con nuevas adquisiciones de estos replicadores. Para su supervivencia requieren de tres condiciones: fecundidad efectiva, longevidad y fidelidad en la replicación. Faltarían una cuarta premisa: un *meme* no está obligado a ser verdadero en su sustancia: basta con su capacidad de replicación de cerebro a cerebro a través de distintos soportes. Un *meme* puede interpretarse como dañino socialmente y no le es fácil replicarse (la poligamia, por ejemplo); otros, se replican, porque suelen parecer inocuos y superfluos como para que luchen por una supervivencia visible (como el *meme* de la moda:

pueden retornar los estilos, pero la idea “moda” no desaparece ni se considera una amenaza); otros más están tan incorporados socialmente y promovidos por grupos sociales específicos que es difícil escapar occidentalmente de ellos, como el *meme* de la democracia o el *meme* de la utilidad del dinero[1]. Otros más se articulan en *macromemes*, un sistema estructurado e interrelacionado de replicadores culturales que constituyen un objeto cultural complejo, como el catolicismo, que aglutina distintos *memes* aparentemente conciliables entre sí, como la idea de la fe, el pecado, la salvación, la resurrección y el monoteísmo.

La idea de Dios, la necesidad de la fe, la monogamia, el *meme* de la moda (pueden pasar las modas, pero la idea misma de moda no se pierde), el *meme* de las creencias astrológicas, el *meme* de la tradición científica y el *meme* de la existencia del alma, son algunos de los ejemplos más persistentes de replicación cultural con enorme presencia social en nuestros días. Estas replicaciones parecen tan insertas en el imaginario que resulta complicado imaginar su condición como especie cultural en peligro de extinción. Sus representaciones median con insistencia numerosos micromundos de nuestra vida cotidiana.

El *meme* de la lectura en la actualidad tiene, por ejemplo, ciertas características que entorpecen su gestión entre los jóvenes. La representación usual de la lectura ha sido, por centurias, una maximización de su valor práctico y los elogios de sus ventajas, lo que supone entre líneas o tácitamente la promoción de un deber lector. A pesar de sus beneficios reales no tan claros para la mayor parte de la población [2], a veces transformada en un cliché entre los docentes, la política educativa la suele representar como una obligación académica, necesaria para superar las asignaturas y promovida ante el estudiante como una necesidad imprescindible dentro del privilegio de acceso escolar.

[1] “Con mayor o menor verosimilitud se ha hablado de la muerte de Dios, de la muerte del sujeto, de la muerte de la revolución, de la muerte de la política, de la muerte del arte, de la filosofía o de la mismísima muerte del hombre, pero nadie se ha atrevido jamás a denunciar el más atisbo de la muerte del dinero”. Fernando Savater en Juan Domingo Argüelles. ¿Qué leen los que no leen? México: Paidós, 2003, p. 37.

[2] “Por asombroso que sea, muchísimos funcionarios, editores, maestros, padres de familia, profesionales y promotores del libro saben que leer es positivo, dicen que es provechoso [...] Ellos están seguros de que el hábito de la lectura es bueno, pero no tienen ni la más remota experiencia de por qué es bueno”. Ibid, p. 28.

Los programas institucionales de lectura sólo han conseguido un desapego de los estudiantes de aquello en lo que se busca generar interés y filiación: la lectura reflexiva se convierte en un simulacro de lectura dirigida a la acreditación del curso y la manufactura de la tarea. La Secretaría de Educación Pública impulsa desde principios de los noventas una nueva perspectiva curricular en el desarrollo del lenguaje, una postura que pretende dejar atrás el enfoque de la lingüística aplicada y la normatividad gramatical. Después de una década, apenas comienza a entrecruzar resultados, no tan afortunados, en alumnos que cursan ya la universidad. Desde mi experiencia como facilitador de cursos y talleres que promovían este enfoque, es sumamente difícil que en realidad se verifique un verdadero progreso hacia el apego placentero de los jóvenes a la lectura. Más allá de las recomendaciones “comunicativas y funcionales” en la bibliografía de apoyo en cada asignatura, el discurso de los docentes todavía carga el lastre de la obligatoriedad moral de la lectura: la interiorización de esta representación tan aguda dificulta el salto cualitativo y las dinámicas en clase. Ante esta continua exhortación pedagógica sobre los valores formativos e informativos de la lectura también tenemos el asunto del poder lector: la petulancia discriminadora de algunos lectores que consideran que leer los hace mejores y actúan con desdén hacia quienes no lo hacen: más eruditos, más racionales, frente a los ignorantes y viscerales incultos. Como dice Argüelles, “como todas las adicciones, la lectura no sólo no cura los males sino que los agrava” [3]. ¿Cómo escapar de una concepción generacional con cientos de años de replicación en nuestra cultura? La justificación de la lectura tiene más carga psíquica como herramienta y compromiso escolar que recurso para la libertad y la exploración hedonista del mundo:

*Los programas institucionales de lectura sólo han conseguido un desapego de los estudiantes de aquello en lo que se busca generar interés y filiación: la lectura reflexiva se convierte en un simulacro de lectura dirigida a la acreditación del curso y la manufactura de la tarea*

Hay que leer para abrirse al mundo, para hacernos más humanos, para aprender lo desconocido, para aumentar nuestro espíritu crítico, para no dejarnos entontecer por la televisión, para mejor distinguirnos de los chimpancés, que tanto se nos parecen. Conozco todos los argumentos porque los he utilizados ante públicos diversos: no suelo negarme cuando me requieren para campañas de promoción de la lectura. Sin embargo, realizo tales arengas con un remusguillo en lo hondo de mala conciencia” [4].

El *meme* de la lectura como deber moral ha evolucionado de tal forma que es difícil negociar con esta representación donde la lectura no se relaciona con un espacio de promoción del deseo. Las clases de apreciación literaria tradicionales, en su mayoría, suelen ser sesiones de divulgación del canon y promoción esnobista de la *obligación de sentir* el deseo por la literatura. Lo

[3] *Ibid.*, p. 45.

[4] Fernando Savater, En Argüelles, *ibid.*, p. 36.

complejo es vincular el acto de leer con el placer: “Decir que la lectura no es mensurable, que no es materia de estadísticas sino oficio o placer de ociosos, de hedonistas, de sibaritas, de libertinos, de individuos que tienden a la felicidad, provoca miedo y pavor entre las personas e instituciones apegadas al valor de lo curricular como elemento para calificar el potencial humano (y profesional) del individuo.” [5] Habrá que esperar si esta variación del *meme* de la lectura como deseo puede circular con eficacia y sobrevivir, sobre todo ante la poca satisfacción e identificación personal de los jóvenes ante la replicación cultural de la obligatoriedad lectora.

Sin embargo, la evolución cultural está sujeta a la intervención humana directa (también la selección natural biológica comienza a contar con esta presencia), pero en una dinámica postmoderna la replicación y persistencia de los *memes* permanece, en gran medida, mediada por la aceleración y predominancia de las tecnologías contemporáneas de información y comunicación: las mercancías culturales y los bienes de consumo se acoplan en el sistema de comportamientos legitimados y en los estilos de vida: de la vida según la caza y la recolección a la vida según la agricultura y la ganadería a la vida según la guerra a la vida según el comercio y la elaboración artesanal a la vida según la fábrica a la vida según la virtualidad.

El poder de la cosecha, la domesticación de las bestias, el bronce aristocrático, el maleable hierro, la moneda como mercancía simbólica, la escritura como necesidad de registro contable, la aparición de las polis. [6] Cada uno de estos recursos aportó en la Grecia arcaica formas de socialización que se relacionaron con la evolución de un concepto sorprendentemente maleable: el *meme* de la educación.

### **Educación como réplica cultural**

#### *La tarea de la educación es comprender el mundo presente*

E. F. Schumacher

La educación es un replicador cultural que indudablemente ha experimentado una confrontación dialéctica con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la postmodernidad. De la antigüedad clásica al neoliberalismo, del arraigo nacionalista a la apertura global, del primado social femenino al orden masculino, del escolar al autodidacta, de la palabra escrita a la pantalla. ¿Qué es lo que resta de la representación griega del concepto? Más allá de si se trata de educación en un sentido laxo o en su diseño aplicado, [7] de si se trata de “educación para la vida”, “educación para la paz”, diseño instruccional, competencias laborales o un diplomado fugaz sobre persuasión y ventas, el *meme* de la educación es un replicante cultural transversal a las anteriores aproximaciones pedagógicas. En cada una de las propuestas formativas, diseñadas formalmente o no, con respaldo teórico o producto de charlatanes, ciertos rasgos inherentes a la educación han permanecido interiorizados desde hace cientos de años.

[5] *Ibid.*, p. 59.

[6] Véase Antonio Santoni. Milenios de sociedad educadora. México: Educación, voces y vuelos, 2000.

[7] “La educación –dice Antonio Santoni– es el proceso objetivo muy complejo y abigarrado que vive cada ser, más o menos intencional o conscientemente, en su propio ambiente vital, de acuerdo con un conjunto de relaciones que poco a poco lo plasman en una cierta manera, queriéndolo o no queriéndolo, consciente o inconscientemente”. La pedagogía, en cambio, se trata de procesos formativos organizados y “orienta la parte emergente de la educación”. *Ibid.*, pág. 27.

Desde mi perspectiva, algunos de estos rasgos perdurables son: a) la ignorancia es un problema social, b) “educarse” es algo bueno de alguna forma, [8] c) la “buena” educación tiene una relación proporcional directa con el bienestar de las comunidades, d) uno va a un lugar a “educarse”, [9] e) disciplina y orden como prerrequisitos de la educación regularizada.

En las últimas décadas, autores como Iván Ilich y Raoul Vaneigem [10] han criticado precisamente estos conceptos, aludiendo al carácter automatizado de una formación escolarizada al servicio del estado y la economía. Es difícil escapar a esta interiorización de la educación institucionalizada, con canones y pautas de conducta que rigen aún la vida del estudiante, más allá de la maximización de las ventajas de la vida moderna y sus posibilidades. Como un *macromeme*, la escuela es a la educación lo que la Iglesia a la religión católica: ambas se rigen por ritos y por la maximización de los bienes de salvación que ofrecen. Como institución que esteriliza el placer como fundamento de la vida, para Vaneigem, la escuela es una empresa de adiestramiento para hacer al hombre rentable. Una escolarización que prioriza la rentabilidad y la competencia produce una cadena de adultos insatisfechos. En *La sociedad desescolarizada*, un libro de hace tres décadas, Ilich apunta a que

Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran para confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto mayor tratamiento haya, tanto mejores serán los resultados. Al alumno se lo “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. [11]

Sin embargo, los rasgos replicados arriba descritos compiten con suma ventaja con las propuestas “herejes” de estos investigadores (habrá que ver si su idoneidad diferencial sobre la educación consigue la suficiente replicación para perdurar). Sobre todos los rasgos se impone uno más que confronta las ideas de Ilich y Vaneigem: la educación es un recurso para lograr un orden social más justo, democrático y solidario. [12] ¿Cómo se perciben las TIC? También son un recurso democrático hacia la igualdad? ¿La interacción socioeducativa virtual es una conciliación efectiva de los *memes* de la educación y el progreso en un acoplamiento lógico? ¿Tiene capacidad de replicación en el imaginario de las generaciones de la “Era de la información”?

### **Medios, condición humana y modelos de ser**

En los años treinta del siglo pasado, José Ortega y Gasset escribió *La Rebelión de las masas* a manera de un análisis doloso acerca de los comportamientos ciudadanos y su abismada relación con el entorno. Ante la promesa de la reproductibilidad técnica —mayor comodidad, mejores servicios, mayor acceso a los bienes—, el discurso democrático de igualdad civil y la estabilidad del orden público, el hombre masa adoptó fácilmente las características del niño mimado: “la libre expansión de los deseos vitales, por tanto, de su persona, y la

[8] A pesar de expresiones como “bendita ignorancia” o el supuesto de algunos de que las personas “educadas” o “letradas” se vuelven seres arrogantes y esnobistas.

[9] Con todo lo que esto implica (docente, escuela, alumnos, currículo, direccionalidad formativa, verticalidad).

A pesar de que se hable de “la escuela de la vida” y autodidactismo, la relación de la educación con la institucionalidad (el concepto escolaridad, por ejemplo) es un rasgo con demasiado arraigo. De ahí alusiones como “si no fue la a escuela no es una persona educada”, “le falta educación”, “es un maleducado, se nota que no fue a la escuela”, “¿eso te enseñan en la escuela?” o “lo único que les puedo dejar es su educación, por eso quiero que vayas a la universidad”. Solemos confundir educación con buenas maneras, por lo que tal vez sea otro rasgo del meme.

[10] De Iván Ilich pueden consultarse *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral, 1975 (trad. Gerardo Espinosa) y *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* Buenos aires: Búsqueda, 1973; de Raoul Vaneigem véase *Avisos a escolares y estudiantes*. Barcelona: Debate, 2001 (trad. Juan Pedro García del Campo)

[11] Ilich, op. cit.

[12] Como vana aproximación silogística: “la educación es un espacio para lograr un orden social más justo, democrático y solidario” más “la escuela es un espacio donde uno va a recibir educación” igual a “la escuela es un espacio para lograr un orden social más justo, democrático y solidario”. Creo que por ahí se pueden encontrar los guiños de la posible resistencia cultural al cambio de la educación virtual. Es uno de los objetivos de este proyecto aproximarse con formalidad a este silogismo.

“*estar activo y produciendo es un imperativo superyoico omnipresente en la sociedad contemporánea y se desprecia a todo aquel que no esté en esa dinámica*”

[13] José Ortega y Gasset. La rebelión de las masas. Madrid: Alianza, 1997.

[14] La primera naturaleza artificial del hombre corresponde, de acuerdo con este autor, a las repercusiones existenciales implicadas a la aparición de la escritura; la segunda naturaleza artificial sugiere los cambios de percepción temporal/espacial a partir de los descubrimientos terráqueos y el avance en los recursos de transporte; la tercera naturaleza supone nuestra percepción de la realidad mediante la información a distancia, desde el telégrafo, pasando por la radio y el teléfono, hasta el predominio televisivo. La cuarta naturaleza artificial lleva la huella de la virtualidad. Alejandro Piscitelli. “¿Hay vida después de la televisión? Cuerpo, virtualidad y antipodas en la era digital”. Post/Televisión.

Ecología de los medios en internet. Buenos Aires: Paidós, 1998.

[15] Implica el teléfono y algunos recursos del internet como herramientas mediáticos que suponen la decisión del consumidor sobre el uso y el contacto. Puede ser su uso masivo, pero la individualidad de su consumo no corresponde a la lógica de la comunicación de masas.

[16] Deyanira Torres. “Eya-culación precoz”. Complot. México, año II, núm. 16, p. 31.

[17] David Goleman, La inteligencia emocional. México: Javier Vergara, 1998, p. 278.

[18] Ibid, p. 271.

radical ingratitud hacia cuanto ha hecho posible la facilidad de su existencia”. [13] La continua queja sobre el estado de las cosas, la exigencia para la rápida satisfacción de sus necesidades, el dar por hecho el orden público

y el avance tecnológico, son características de este modelo de hombre-masa que demanda solución pronta pero que no forma parte de ella. Ha confundido la suma de esfuerzos individuales y las posibilidades de mejora con un orden “natural” de la sociedad del que debe obtener beneficios.

Nuestro estadio cultural actual, entre la tercera y cuarta “naturaleza artificial” del hombre, por adoptar la conceptualización de Alejandro Piscitelli, [14] supone cambios importantes en nuestra concepción del mundo, con una divergencia substancial de nuestra concepto de la realidad de hace cien años. El predominio de los medios de comunicación de masas, también el impulso actual hacia el uso de los *self media*, [15] supone una modificación paulatina en nuestros estilos de vida. El problema radica en que medios de información y comunicación alternos generan, como sostiene John Thompsom, nuevas representaciones de la realidad y formas de interacción social. Los descubrimientos y avances técnicos implican repercusiones existenciales y adecuaciones perceptuales en los individuos.

En nuestra contemporaneidad, comienzan a ser visibles los cambios psicosociales en relación con las TIC. La aceleración del ritmo de vida, la transitoriedad de la información y la desincronización entre nuestras expectativas y lo efectuable, reflejan la alteración de nuestra idea tradicional del tiempo. La hiperactividad y la depresión se reconocen ahora como las características bipolares de la existencia postmoderna, “estar activo y produciendo es un imperativo superyoico omnipresente en la sociedad contemporánea y se desprecia a todo aquel que no esté en esa dinámica”. [16] David Goleman llama al siglo XXI la Era de la Melancolía. [17] La ondulación parece definir ahora los sistemas y vivimos nuestra lógica del caos: la búsqueda de la certidumbre y la intuición de una estabilidad aún en los conjuntos más azarosos.

Sobre todo en Occidente, esta falta de predictibilidad acerca de un mañana positivo alienta crisis con graves repercusiones en la vida cotidiana. La función de la familia frente a las fuerzas económicas y las TIC parece, por ejemplo, experimentar nuevas adecuaciones. De acuerdo con Goleman, “todo ello implica, incluso para los padres mejor intencionados, la erosión de los incontables, provechosos y pequeños intercambios entre padres e hijos que construyen las aptitudes emocionales”. [18] Esta nueva situación parecida al abandono parece ser una de las causas actuales del *boom* depresivo y el malestar emocional entre los jóvenes, una de los recientes argumentos para explicar el desempeño académico deficiente.

Como modeladores de conductas, está en entredicho el papel de los medios como entrenadores emocionales eficaces. Los hijos crecidos bajo el cuidado de la niñera electrónica, por ejemplo, sin la presencia y tutela de los padres, son poco susceptibles a desarrollar una empatía adecuada en el mundo real. La negligencia emocional o la necesidad de la provisión económica de los padres, que suponen poco perjuicio de la televisión, priva a los vástagos de la oportunidad de entrar en sintonía y preocupación por los sentimientos de los otros vistos en pantalla. Las habilidades sociales y la inteligencia emocional se desarrollan bajo tutela afectiva o con socialización entre pares, a merced de una interacción social real, no mediática. [19]

Pero no podemos negar que esta *visualidad* es el recurso formativo más recurrente desde finales del siglo XX. Y la televisión, el cine y el internet, a pesar de las diferencias de masi-

ficación en su consumo, ejemplifican el triunfo del gusto audiovisual sobre la palabra escrita ¿Cómo formarnos bajo el predominio de la visualidad, su peso y saturación? Los anuncios — sostiene Heriberto Yépez — son la consumación de lo light.

Las campañas se renuevan cada vez más aceleradamente, son visualmente más veloces, gracias a que después de varias décadas de televisión y tiempos electrónicos, cada individuo ya tiene un gran banco de imágenes, clichés, expectativas, asociaciones, fórmulas, arquetipos, signos y reacciones acumuladas que el anuncio en sí mismo ya no tiene por qué cargar: quien lo carga permanentemente es el consumidor, que contiene cada vez más de estas entidades. [20]

La saturación de imágenes con poco contenido no es la única repercusión en los tiempos de la *visualidad*, el espacio histórico de dominio de las industrias culturales audiovisuales. Hablamos también de experiencias mediatizadas a través de la televisión que se suponen reales entre los individuos y se promueven bajo tal percepción. El principal problema de la *neotelevisión*, representada por los *reality shows*, los *talk shows* y los *gossip shows* (a la par de la llamada “prensa del corazón”), radica en el trastornamiento de la barrera entre lo público y lo privado, la disolución del límite ético entre lo que se supone intimidad y dominio público: se han recorrido los umbrales prudenciales de la *visibilidad*. [21] En su *Homo videns*, Giovanni Sartori sostiene que la televisión ha generado toda una lógica alrededor de la construcción y transmisión de la información. La videopolítica ha cimentado una opinión pública heterodirigida basada en los sondeos de opinión y no en la reflexión real de las propuestas. Los acontecimientos son subinformados y desinformados. La seudoinformación se construye por el simple hecho de haberse grabado. Sólo lo aparecido en pantalla vale la pena comentarse, pero habría que sumar que los hechos son presentados bajo un efecto-cápsula fragmentador y tendencioso. [22] Ramón Reig también ofrece un

*...la escuela es una empresa de adiestramiento para hacer al hombre rentable. Una escolarización que prioriza la rentabilidad y la competencia produce una cadena de adultos insatisfechos...*

[19] Ibid. Véase en especial el capítulo “El costo del analfabetismo emocional”, págs. 267-300, que trata sobre el desarrollo escolar frente a la depresión y otros trastornos.

[20] Heriberto Yépez. “De lo light y lo cool”. Complot. México, año 2, núm. 16, pág. 35.

[21] John Thompson. *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.

[22] Giovanni Sartori. “La opinión teledirigida”. *Homo Videns*. Barcelona: Taurus, 1993.

[23] Ramón Reig. Dioses y diablos mediáticos. Barcelona: Urano, 2004, págs. 149-150.

[24] Ibid.

[25] Respecto a las repercusiones culturales de programas como Operación Triunfo y Big Brother, Ramón Reig escribe: "El individuo es convertido en actor, en espectáculo, y los públicos están incluidos en esta farsa. El 'divide y vencerás' es más fácil si se le hace creer a unos protagonistas [de estos programas] que es posible hacerse famoso en unos meses. Todo es falso, es un gran montaje mediático, pero se trabaja sobre un mensaje ideológico previamente incrustado en la mente del ciudadano: hay que ser famoso y millonario a corto plazo, es la cultura de 'aprenda inglés en un mes' o 'adelgace sin esfuerzo y sin dejar de comer', es la cultura baja en calorías, el engaño como negocio. Los jóvenes aguardan largas colas para someterse al casting de estos programas y, por otra parte, esperan aprobar asignaturas en la universidad con escaso esfuerzo y mediante la picaresca más insólita, que ha aumentado en calidad y en cantidad con el paso de los años. Lo importante es lo que ellos (a tenor de lo que otros les han inculcado) consideran útil en la vida, el resto de la información no sirve para nada, en un acto de prepotencia ridículo a la vez que preocupante." Ibid., pág. 288.

[26] La experiencia de las torres gemelas, un punto de referencia clave a mi parecer, no hubiera sido la misma si las televisoras no hubieran transmitido escenas en cámara lenta, con acercamientos dramáticos y con música afligida.



paranoico listado sobre cómo el discurso oficial trata de distraer a los públicos en una estrategia de "divide y vencerás". De acuerdo con este investigador, las técnicas de control social, en complicidad con los medios, van de la programación competitiva y la promoción de contenidos violentos que aumentan la tensión y la violencia social hasta la incorporación de programación catártica supuestamente solidaria ante las tragedias; de la introducción de temas polémicos pero descontextualizados que sirven de discusión-distracción hasta dinámicas específicas en el manejo de la información nacional e internacional. [23]

Para Ramón Reig [24] existen otras consecuencias visibles de los medios audiovisuales en la conducta: una paradójica falta de sensibilidad e indiferencia hacia el entorno real por la *hiperemotividad mediática* y la *sobreexposición al drama televisivo*; una *idolatrización de ciertos roles* (el presentador del programa, el expulsado del último reality, el deportista, el actor) transformados en intelectuales públicos; una *vedetización del público* [25] que promete que cualquier sujeto puede convertirse en famoso en poco tiempo; un *hombre estético-fetichista* que necesita acumular bienes para no sentirse vacío y desolado.

En esta misma corriente de adecuaciones perceptuales, nos hemos acostumbraado al *infortainment* (la información convertida en espectáculo, la noticia dramatizada, editada y musicalizada) y la experiencia mediática que conlleva [26]; a las nuevas estrategias publicitarias, como el *product placement* o el *bar-*

tering [27], diluidas en el programa televisivo o en el filme; a la igualación de la información noticiosa, donde se mezclan rítmicamente la grabación de una tortura, el éxito de una telenovela, el balneario de un político y el aumento en el precio de la tortilla.

De forma paralela al avance tecnológico y el consumo mediático, las nuevas generaciones han desarrollado, de acuerdo con Piscitelli, ciertas *destrezas colaterales* que los hacen más aptos para los productos culturales modernos: la capacidad de comprender la “navegación” virtual, la habilidad para apropiarse ritmos de edición vertiginosos, la facilidad para utilizar la lógica de las ventanas tipo muñeca *matrioska* en los más variados *softwares*, la agilidad para consumir diversos mensajes mediante el *zapping*, la destreza de entender la fragmentación discursiva virtual y las salidas múltiples del hipertexto. Desde esta perspectiva, un individuo nacido entre 1977 y 1985 y con acceso cotidiano a los *media* desde su infancia (la llamada Generación Y) debe, por tanto, para adentrarse en la lógica de las generaciones anteriores (implicada en algunos modelos de formación estáticos) *desaprender* el ritmo de consumo, la multidirección de la información y *atender*, en el sentido tradicional, los procesos de lectura bajo el soporte del papel: escribir a máquina y consultar ficheros tangibles cuando se tiene una computadora conectada.

Si la lectura, durante varios siglos, fue la consigna principal para la apropiación de conocimientos, ¿cómo insertar nuevamente la palabra en estas nuevas situaciones comunicativas? Tanto mejor, ¿es necesaria la palabra escrita en papel para la interacción socioeducativa virtual? ¿Es un rasgo sustantivo para la evolución del *meme* educación?

Los nuevos modelos curriculares comienzan a tomar en cuenta esta mutación de la vida cotidiana y los relativismos y relaciones comunicativas emergentes: “si cambia la sociedad, no hay duda de que cambian las condiciones desde las que emerge el saber”. [28] ¿Qué tipo de hombre es *necesario* y *suficiente* ante una cultura de masas y las tecnologías del binomio información-comunicación, entre el predominio de la visualidad y la alteración de la visibilidad, frente a la experiencia de la aceleración, la desincronización y lo transitorio de la vida moderna, el exceso y la manipulación de la información, la depresión y la hiperactividad como formas de vida y la tensión entre la globalización y los nacionalismos? En palabras de Colom,

nos enfrentamos a los sistemas complejos con herramientas intelectuales y heurísticas de otros tiempos, bajo una mentalidad evolutivo-lineal, que contempla un mundo homogéneo, estable, en el que las mismas causas producen, más o menos, los mismos efectos. [29]

“Si la lectura, durante varios siglos, fue la consigna principal para la apropiación de conocimientos, ¿cómo insertar nuevamente la palabra en estas nuevas situaciones comunicativas?”

[27] El product placement consiste en incorporar, ya velada, ya descaradamente, mercancías y marcas en el transcurso de la narrativa audiovisual, incorporación que puede incluso tener un rol protagónico, como la marca Puma, en Shaolin Soccer o UPS en Náufrago. El *bartering* implica que los anunciantes cubran el costo de la emisión con la condición que sus productos y servicios resalten en la historia. Véase Isidro Moreno. Narrativa audiovisual publicitaria. Barcelona: Paidós, 2003.

[28] Antoni J. Colom. La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Barcelona: Paidós, 2002, pág. 85.

[29] *Ibid.*, p. 100.

## ¿Un modelo ético-pedagógico para el hombre postmoderno?

¿Dónde queda entonces el ideal de hombre postmoderno? ¿Cómo plasmar lo *suficiente y necesario* ante un clima comunicativo plural, fluctuante, donde los saberes, nunca como hoy, circulan fuera de los espacios normatizados? Los futuristas tienen algunos requisitos de formación: Ya no basta que Johnny comprenda el pasado, escribe Alvin Toffler,

Ni siquiera es suficiente que comprenda el presente, pues el medio actual se desvanecerá muy pronto. Johnny debe aprender a preveer la dirección y el ritmo del cambio. Debe, por decirlo técnicamente, aprender a preveer las previsiones reiteradas, probables, cada vez más lejanas, acerca del futuro. Y lo mismo han de hacer los maestros de Johnny. [30]

También desde la perspectiva de la predictibilidad estratégica y la adecuación del nuevo estudiante, Herbert Gerjuoy opina que

La nueva educación debe enseñar al individuo cómo clasificar y reclasificar la información, cómo comprobar su veracidad, cómo cambiar las categorías en caso necesario, cómo pasar de lo concreto a lo abstracto y viceversa, cómo considerar los problemas desde un nuevo punto de vista: cómo enseñarse a sí mismo. El analfabeto de mañana no será el hombre que no sabe leer, sino el que no ha aprendido la manera de aprender. [31]

*Interpretación y responsabilidad* [32] constituyen a mi parecer las características globales, *necesarias y suficientes*, en el modelo ético-pedagógico que la educación regularizada parece impulsar [33]. Sobre todo en un momento donde los diseños curriculares apelan al desarrollo de competencias y la cimentación de los valores y la habilidad ética (parece que las universidades y centros educativos coinciden al menos en estos puntos). No son preceptos nuevos, como fácilmente podrá notarse; de hecho, forman dos pilares centenarios implícitos en la vida académica. En su adecuación radica el problema: se trata de mediar valores, actitudes, conocimientos y habilidades desde esta lógica contextual propuesta. En palabras de Carlos A. Cullen,

¿Por qué no pensar que la escuela tiene que enseñar la democracia, pero también generar un ciudadano más crítico? Entiendo, básicamente, tres cosas sobre el sujeto crítico: Primera, es alguien que sabe relacionar la teoría con la práctica, el conocimiento con la acción; segunda, es capaz de abrirse a la multiplicidad de sentidos, capaz de interpretar, de no quedarse con una sola interpretación, capaz de resignificar los problemas; y tercera, un sujeto crítico posee un pensamiento sabio, conducido por un afán de justicia, abierto. Entonces, en pocas palabras: un sujeto crítico debe usar, en términos técnicos: la dialéctica, la hermenéutica y la ética. [34]

El modelo educativo impulsado en nuestro país no se encuentra muy lejos de estas recurrencias de *interpretabilidad de y responsabilidad ante* el mundo. Para Namó de Mello, [35] a) “El pluralismo social y político exige, a su vez, el dominio de conocimientos y la capacidad de escoger”; b) “El tercer milenio

[30] Alvin Toffler. “Educación en tiempo futuro”. El shock del futuro. Barcelona: Plaza & Janés, 1998, pág. 426.

[31] Herbert Gerjuoy, en Toffler, *ibid*, págs. 437-438.

[32] La cuantía de la ética y la actitud humanista y profesional al interior de la comunidad. La deontología de cada profesión se suma al espíritu de tolerancia y respeto, reconocimiento de la otredad y apertura ante el mundo, rasgos tradicionales del meme “Universidad”.

También implica el uso responsable de la información, de los contenidos de aprendizaje, sus posibles repercusiones e interlineados éticos. Es una libertad universitaria que va más allá de la llaneza del convenio social establecido por el ciudadano con el Estado, más allá del uso instantáneo y gratuito de los recursos civiles a nuestra disposición.

[33] Realmente no importa la perspectiva teórica de la propuesta curricular, parece que estos dos conceptos aglutinan de forma muy general la mayor parte de las propuestas. De aquí que se proponga como uno de las hipótesis secundarias por verificar.

[34] Castillo García, Hugo. “Crítica a las razones de educar” (entrevista con Carlos A. Cullen). Educación 2001. México, núm. 106, marzo 2004, p. 41.

[35] Este texto forma parte de la biblioteca para la actualización del maestro, distribuida en el país de forma gratuita entre el magisterio, lo que sugiere la intención de la SEP de socializar este modelo como una propuesta viable y legítima en el panorama nacional. Giomar Namó de Mello. Nuevas propuestas para la gestión educativa. México: SEP, 1998.

va a requerir del ejercicio de la ciudadanía y de una calificación técnica de las demandas sociales [...] en sociedades que viven un proceso de cuestionamiento de sí mismas”; c) La convivencia con la racionalidad, d) Dominio de la lengua; e) “Adquisición de la capacidad de lidiar con códigos y, por lo tanto, de tener acceso

a otros lenguajes simbólicos no verbales, como son los de la informática y los de las artes”; f) “Capacidad para resolver los problemas, que abarca la flexibilidad y la capacidad de adaptación a nuevas situaciones”; g) “capacidad para decidir con fundamento, que remite a la capacidad de seleccionar las informaciones relevantes ya sea en su trabajo, en el área cultural o en el ejercicio de la ciudadanía política”; h) “Capacidad de continuar aprendiendo”. [36]

¿Realmente se trata de un paradigma de formación transversal en pertinencia con las necesidades educativas contemporáneas? Hilda Taba menciona el currículo de algunos estados sureños de Estados Unidos que, en 1937, utilizaron nueve puntos vitales como ejes temáticos de formación transversales. Vistos a distancia, se dirigen a subsanar conflictos sociales y a satisfacer necesidades individuales y comunitarias con un discurso aparentemente naïve y poco aprehensible: a) Protección de la vida y la salud, b) Obtención de medios de vida, c) Formación de un hogar, d) Expresión de ideas religiosas, e) Satisfacción del deseo de belleza, f) Obtención de educación, g) Colaboración en la acción social y cívica, h) Participación en la diversión, i) Progreso en las condiciones materiales. En una propuesta transversal para los Estados Unidos de los años cuarenta, Stratemyer, Forkner y Margaret McKim diseñaron abordar la educación en los niveles inter, intra y trans-individual. De acuerdo con esto, el individuo debía afrontar a) Situaciones que exigen progreso en la capacidad individual (salud, facultad intelectual y responsabilidad en las selecciones morales); b) Situaciones que exigen progreso en la participación social (relaciones de persona a persona social y laboral efectiva, pertenencia a un grupo y relaciones intergrupales); c) Situaciones que exigen progreso en la capacidad para tratar con factores y fuerzas ambientales (fenómenos naturales y tecnológicos y relación efectiva con las estructuras y fuerzas económico-social-política). [37]

¿Correspondieron estas dos propuestas anteriores con las necesidades de la época de interacción socioeducativa en relación con la comunidad y las TIC vigentes? ¿Se trata de una replicación sobre el “deber-ser” con rasgos centenarios?

¿Qué características *necesarias* y *suficientes* definen al ser humano del naciente siglo? Las alteraciones en los circuitos culturales vigentes implican un trastocar sostenido en las dimensiones que conforman la vida cotidiana. Ante el clima socio-histórico actual, y sin menoscabo de las aportaciones pedagógicas de Erasmo de Rotterdam, Michael de Montaigne y Luis Vives, no es *suficiente* y

*El analfabeto de mañana no será el hombre que no sabe leer, sino el que no ha aprendido la manera de aprender...*

[36] *Ibid*, págs. 17-19.

[37] TABA, Hilda. Elaboración del currículo. 7ma. Ed., Buenos Aires, Troquel, 1998. p. 389 – 390.

“*El gusto por la lectura, la pasión por el descubrimiento y el respeto por las aportaciones clásicas pueden aún funcionar como adherencias lógicas en el cuerpo de conocimientos por apropiar*”

*adecuado* el modelo de *hombre renacentista*, curioso por el pasado clásico y en busca de un mecenas que valore su formación distinta al vulgo. Ante la pluralidad contemporánea de recursos formativos en distintos soportes, tampoco parece ser *adecuado y suficiente* el modelo de *hombre gutembergiano*, impulsado por la difusión del libro, los grandes descubrimientos terráqueos y el acceso al mundo a través de la lectura. Ante las tendencias

digitales y virtuales del presente, no es *necesaria y suficiente* la idea del modelo de *hombre industrial*, preparado en rígidos y conductuales centros de enseñanza para responder a esquemas articulados y procesos predecibles. Pero tales modelos sólo corresponden a la lógica de su ciclo histórico: “Los aspectos más criticados de la educación actual —reglamentación casi militar, falta de individualización, sistema rígido de aulas, grupos, grados y títulos, papel autoritario del maestro— son, precisamente, los que hicieron tan eficaz la instrucción pública masiva como instrumento de adaptación en su tiempo y lugar”. [38] De acuerdo con Namó de Mello, “En América Latina, el modelo educativo sirvió a una etapa de desarrollo de una élite debidamente educada e informada y de una gran masa educada sólo para asumir tareas elementales en el contexto de una industrialización tardía y dependiente. Ese modelo educativo se está acabando en la misma medida en que se agotó el modelo económico con el que estaba asociado, basado en la abundancia de materia prima y de mano de obra poco calificada y barata.” [39]

El gusto por la lectura, la pasión por el descubrimiento y el respeto por las aportaciones clásicas pueden aún funcionar como adherencias lógicas en el cuerpo de conocimientos por apropiar. De hecho, forman parte aún del discurso cotidiano de la clase presencial. Si hablamos de negociación educativa, algunos supuestos de los anteriores modelos de hombre —sobre todo los dos primeros— podrían encontrar su adecuación temporal y redefinir su diálogo con el momento histórico predominante. ¿Cómo han evolucionado estos rasgos renacentistas, guttembergianos e industriales? ¿Contamos con rasgos incorporados, reales, no ideales, *necesarios y suficientes*, para los llamados *homo videns* y *homo digitalis*? ¿Un modelo de formación para la persona ante el consumo asincrónico? [40]

Me parece que el principal problema de algunas propuestas educativas suele ser la negación del pasado o, a lo más, una propuesta de *currículo* no tan innovadora pero adornada con nomenclatura reciente. En el VI Seminario de Comunicación y Sociedad [41] en Guadalajara, fue tajante la afirmación de Julio García Luis sobre la necesidad de volver al diálogo, el regreso a Sócrates, situar la ética en el nivel superior de las necesidades educativas. En la misma mesa de discusión, Lorenzo Vilches apostaba por la formación implicada en el trato,

[38] Alvin Toffler, op. cit, pág. 423.

[39] Guiomar Namó de Mello, op cit, pág.19.

[40] En contraposición a los hábitos característicos de la masificación sincrónica; por ejemplo, la televisión y la radio en un canal y en un horario determinados que “programaban” el tiempo y el lugar del usuario. Los recursos de la personalización asincrónica facilitan esta ruptura y aportan mayor voltaje al usuario, por ejemplo, el video por demanda en televisión digital.

[41] Efectuado del 2 al 4 de diciembre de 2002 en la Feria Internacional del Libro en Guadalajara. La mesa redonda “Comunicación y educación en tiempos de visualidades tecnificadas” estuvo conformada por los investigadores Manuel Martín Barbero, Julio García Ruiz, Lorenzo Vilches y Raúl Fuentes Navarro.

la interacción, más que en la soledad de los contenidos. Ambos retoman ideas milenarias donde el encuentro humano es el cimiento cualitativo por impulsar. ¿Hablamos de una reformulación de la mayéutica? ¿Acaso la idea de ciberespacio no contiene rasgos del *meme topus uranus* mezclado con la idea del Logos?

¿Podemos hablar entonces de un modelo ético-pedagógico postmoderno aplicable a México? Para algunos países, puede parecer una presunción impulsar una idea de hombre fijada en el discurso de los tiempos postmodernos y la virtualidad inminente. No podemos negar el grave rezago educativo en una fracción importante de nuestra sociedad que ni le permite ni siquiera el desarrollo educativo considerado como mínimo, [42] ni tampoco dar por hecho, una idea impulsada por la categorización usual de los medios masivos, de que el acceso a la tecnología implica un uso promedio favorable en nuestra población. ¿Estamos listos “por dentro” para la educación virtual o audiovisual? ¿Habrà que *customizar* el modelo bajo una perspectiva mexicana consistente? [43]

Desde mi perspectiva, necesitamos comenzar sistemáticamente a explorar la relación entre cuatro elementos complementarios: a) la permanencia –y evolución- de un concepto milenario como es la educación; b) las distintas representaciones socio-antropológicas que se construyen acerca del hombre en relación con su entorno actual; c) la configuración de rasgos ideales de conducta y desenvolvimiento social para tales representaciones, y d) la pragmática curricular que podría llevar a cabo esta configuración con pertinencia. Es en la conciencia de esta articulación, no en la moda de la tecnología educativa, donde podremos encontrar líneas de actuación. Necesitamos indagar sobre las adecuaciones pedagógicas y las coyunturas sociales y técnicas en un tiempo-espacio marcado por lógica de la visualidad y el flujo digital de la información. Habría que agregar la lógica del placer sobre la moralidad pedagógica. Creo que el desfasamiento entre el “estar social”, el “ser social” y el “deber ser social” sólo produce esquizofrenia académica. Por encima de este vínculo entre ideales, realidad, supuestos y diseños, es necesario valorar analíticamente la replicación cultural del *meme* educación como una variable importante en el éxito o fracaso de la formación presencial y virtual contemporáneas. Promovido entre líneas incluso entre quiénes realizan propuestas pedagógicas “postmodernas”, la interiorización de nuestra idea de educación (con rasgos como escolaridad, flujo vertical de saberes, necesidad del libro) se relaciona con la posible resistencia o negociación con las nuevas propues-

*Promovido entre líneas incluso entre quiénes realizan propuestas pedagógicas “postmodernas”, la interiorización de nuestra idea de educación (con rasgos como escolaridad, flujo vertical de saberes, necesidad del libro) se relaciona con la posible resistencia o negociación con las nuevas propuestas de formación on line o semipresenciales*

[42] “Es posible argumentar que, en países como los latinoamericanos, las demandas más básica –como es el caso de dominio de la lectura y la escritura- están muy lejos de ser atendidas. Por lo tanto, las habilidades cognitivas y las competencias sociales d nivel superior –como es el caso de la flexibilidad, de la autonomía, de la capacidad de adaptación a situaciones nuevas- no se constituirán en prioridades”. Guiomar Namó de Mello, op. cit., pág. 18.

[43] Con todos los clichés de la emotividad y la picaresca que se relacionan con la identidad del mexicano.

*...qué ideas nos interesan que permanezcan en nuestro imaginario, cuáles asunciones serán nuestro drama paradigmático...*

tas de formación *on line* o semipresenciales (que detentan en su expectativas un modelo ético-pedagógico distinto, pero que requieren un tipo de hombre “real” no necesariamente tangible en las sesiones de aprendizaje. En los rediseños curriculares y espacios alternativos para la gestión del conocimiento, existe un

vacío en el cuestionamiento sobre qué tanto estamos preparados para hacer un salto verosímil hacia nuevas estrategias de formación, más aún cuando el ser humano es capaz de una replicación inconsciente de representaciones efectivas del *meme* educación tradicional, con la diferenciación idónea –y la capacidad multisoport- para sobrevivir cientos de años más.

Me parece, por ejemplo, que en la gestión de la interacción socioeducativa virtual podemos rastrear una replicación de rasgos educativos tradicionales que supone una resistencia cultural ante un modelo educativo sustentado en el uso de la tecnología informática-telemática-audiovisual. Me explico: la educación en línea, con sus foros de discusión, el registro de asistencia, la figura “legítima” del tutor virtual, las lecturas a disposición, sólo son partes de una replicación de rasgos tradicionales que con frecuencia se contraponen con el discurso promovido por los entusiastas. Me parece que existe una fisura o una correspondencia verosímil entre las necesidades de aprendizaje representadas para la educación virtual, la planeación de la lógica secuencial de un curso cualquiera y el modelo ético-pedagógico promovido. El asunto es decidir con qué *memes* trabajaremos, qué ideas nos interesan que permanezcan en nuestro imaginario, cuáles asunciones serán nuestro drama paradigmático. Lo demás es negación, disimulo, pretensión de innovación, moda sintagmática. ●

## *Replication and cultural resistance in the postmodern education*

Juan Pedro Delgado Pérez

*The present article introduces the theory of memes into contemporary education management discussion. The author stresses how current changes in modern societies, especially in those with an evident informatic-telematic-audiovisual development, have attempted to insert the new dynamics of interaction into new learning formats. However, a cultural replication about an idea centered in the professor figure's verticality, the moral duty of reading and the need to control the pupil, confront with the idea of virtuality, independence and knowledge self-management. This tension might be one of the most relevant and less obvious impediments in modern curricular designs. ●*