

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

“ Querida maestra:

Hoy mi mami lloró.

Mi mami me preguntó ‘Jody, ¿sabes porqué estás llendo a la escuela?’ Yo le dije ‘no s’por qué’ Dijo ‘es porque vamos a construirte un futuro?’. Yo dije ‘¿qué cosa es un futuro?’ Mi mami dijo ‘no sé, Jody. Nadie puede ver todo tu futuro, sólo tú. No te preocupes porque ya lo verás, ya lo verás’. Entonces ella se puso a llorar y dijo ‘¡oh, Jody! Te quiero tanto’.

Mi mami dice que todos tienen que trabajar bien duro para nosotros, los niños, para hacer nuestros futuros los más bonitos que el mundo puede dar.

Maestra, ¿podemos empezar hoy a construirme mi futuro? ¡Puedes tratar muy duro para hacerlo muy lindo sólo para mí y mi mami? Te quiero, maestra.

*Con cariño,
Jody.”*

Frank Trujillo

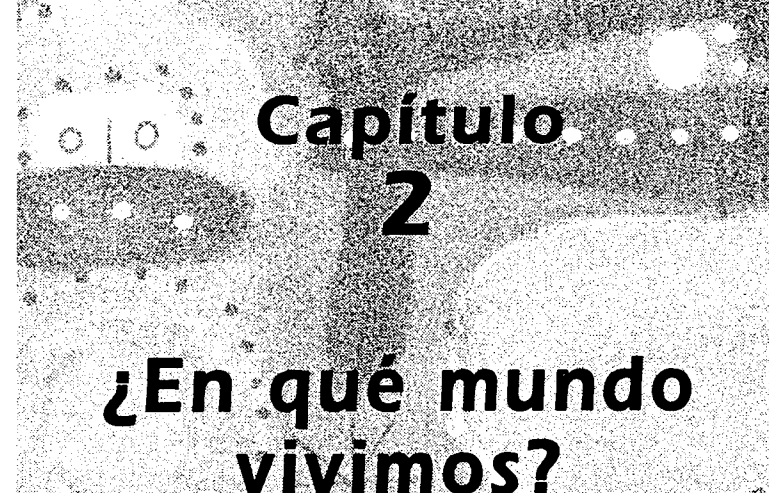


REFERENCIA:

Santiago, Gustavo (2004). **El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños.** Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Notas

1. Frondizi, R., *¿Qué son los valores?*, México, FCE, 1982, 5ª ed., págs. 11-15.
2. Cortés Morató, J., y Martínez Riu, A., *Diccionario de filosofía en CD-ROM*, Barcelona, Herder.
3. Camps, V., *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya, 1994, págs. 15 y siguientes.
4. Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F., *La filosofía en el aula*, Madrid, de la Torre, 1992, págs. 306, 308.
5. Sobre nuestra postura ante el relativismo, ver los capítulos 3 y 5.



I. Premodernidad, modernidad, crisis de la modernidad

Hasta aquí hemos desarrollado un aspecto de la compleja trama de los valores. Nos hemos detenido en la disputa que se da entre aquello que en una sociedad vale y aquello que se sostiene que debe valer. Pero todavía nos mantenemos en una perspectiva amplia que no permite apreciar cuáles son concretamente los valores a los que nos referimos.

A lo largo de la historia, tanto los VH como los VD han sufrido importantes modificaciones, mixturas, nacimientos y defunciones. Sería imposible reconstruir con detalle ese movimiento (y probablemente tan inútil como, según Borges,¹ hacer un mapa tan perfecto de la China que tuviera el tamaño de la propia China).

Abandonada la pretensión de exhaustividad, lo que nos proponemos es indicar las líneas generales de un movimiento que tiene suma importancia en los valores *aquí y ahora*. Porque cuando pensamos en "nuestros valores" solemos no advertir el recorrido que éstos han hecho hasta llegar a nosotros. Creemos, en este sentido, que puede resultar muy útil traer a consideración una distinción epocal amplia que actualmente se ha tornado usual, en la que se coloca como centro de referencia a la modernidad, para dirigir desde ella una mirada hacia su pasado y su presente-futuro.

1. Características de la modernidad

Suele caracterizarse a la modernidad como un movimiento de transformación de múltiples dimensiones de la vida humana (política, cultural, religiosa, ética, científica, etc.) que se desarrolla a partir del siglo XVII (aunque el Renacimiento y la Reforma pueden considerarse como sus antecedentes directos), se consolida en

el XVIII con la Ilustración e ingresa en una importante crisis en el XX, luego de la Segunda Guerra Mundial.

A continuación desarrollaremos algunos de los numerosos componentes que conforman la identidad de la modernidad. Intentando una clasificación de los mismos, Alexander Koyré señala:²

“Algunos historiadores han situado su aspecto más característico en la **secularización de la conciencia**, en su alejamiento de objetivos trascendentales y su acercamiento a otros immanentes; es decir, en la sustitución del interés por el otro mundo y la otra vida a favor de la preocupación por esta vida y este mundo. Algunos otros lo han situado en el descubrimiento que la conciencia humana hace de su **subjetividad** esencial y, por tanto, en la sustitución del objetivismo de medievales y antiguos por el subjetivismo de los modernos. Incluso otros lo han situado en el cambio de relaciones entre **teoría y praxis**, en el hecho de que el viejo ideal de la *vita contemplativa* cediese su lugar al de la *vita activa*. Mientras que el hombre medieval y antiguo tendía a la pura contemplación de la naturaleza y del ser, el moderno aspira a la dominación y el señorío (...).

[Esta revolución] conlleva la **destrucción del Kósmos**; es decir, la desaparición (...) de la concepción del mundo como un todo finito, cerrado y jerárquicamente ordenado (un todo en el que la jerarquía y estructura del ser, elevándose desde la tierra oscura, pesada e imperfecta, hasta la mayor y mayor perfección de los astros y esferas celestes). (...) Todo esto, a su vez, entraña que el pensamiento científico desestime toda consideración basada sobre conceptos axiológicos, como son los de perfección, armonía, sentido y finalidad, así como, para terminar, la expresa desvalorización del ser, el divorcio del mundo del valor y del mundo de los hechos”.

Detengámonos en algunas de las características que presenta Koyré:

a) Secularización de la conciencia (asimilable, en algunos aspectos, a la “muerte de Dios” de Nietzsche y al “desencantamiento del mundo” de Weber). Se trata del movimiento de desplazamiento de lo religioso (particularmente del cristianismo) de las ocupaciones “sociales” y su relegamiento a cuestiones estrictamente religiosas. Esto es algo que va produciéndose de un modo progresivo y que afecta en primer lugar a las ciudades. Se percibe en ámbitos tan diferentes como la ciencia, la política y la vida cotidiana. Aun cuando el nombre de Dios se siga invocando, su papel –y el de las instituciones que ofician de sus voceros– va siendo cada vez menos decisivo. Podríamos citar, en este sentido, a figuras como Galileo, que fracasa en su intento de construir la imagen de un científico creyente, o Descartes, acerca de quien se han escrito numerosos trabajos en los que se “demuestra” tanto la autenticidad como la falsedad de sus manifestaciones religiosas (desde esta última perspectiva,

se habría tratado de una suerte de “cobardía metódica”³ con la cual Descartes habría buscado ponerse a salvo de la Inquisición). Lo que queda claro en la obra de Descartes es que el Dios al que se refiere es más un super-ingeniero o arquitecto que el Dios Todopoderoso de la religión.

En el ámbito de la Filosofía Política, planteos como los de Hobbes, Locke o Rousseau, en los que se recurre a la “composición” de un estado originario de la humanidad, sólo se entienden si se tiene en cuenta que se trata de intentos humanos de hacerse cargo de la búsqueda de un fundamento para la sociedad que hasta entonces se daba por supuesto que se encontraba en sede divina.

Como se ha convertido frecuente señalar luego de los trabajos de Nietzsche, algo que la secularización ha dejado intacto es la idea de que hay un *único fundamento de la realidad* (Nietzsche hablaba de un “monótono-teísmo”).⁴ Es decir, el monoteísmo es erosionado en su componente “teísta”, pero no en su idea de unicidad. Se baja a Dios de su trono (como los revolucionarios hicieron con el rey), pero para pasar a ocupar inmediatamente ese trono con otro “señor”. En rigor, se tratará de una “señora”: la **Razón**. Esta Razón, si bien es una “luz natural” y no sobre-natural, no deja de tener algo de sobrehumano. No se trata de la razón de ningún individuo particular sino de una entidad desencarnada, **universal**. Aquello que hasta el medioevo reposaba en lo divino pasa, a partir de la modernidad, a descansar en una fundamentación racional.⁵

En cuanto a la vida cotidiana, tal como señala Koyré, se produce una “sustitución del interés por el otro mundo y la otra vida en favor de la preocupación por esta vida y este mundo”. El concepto de “**progreso**” gana rápidamente la calle; los cambios dejan de ser considerados peligrosos o directamente como signos de corrupción o decadencia –tal como lo eran en la época premoderna, al menos desde Sócrates– y pasan a ser positivos en sí mismos; el afán de **novedades** –que se cristalizará con la aparición de los periódicos y luego con la moda– llega a ser distintivo del hombre “civilizado”.

b) Subjetividad. La modernidad es la época del surgimiento del sujeto. Cuando en la escuela los chicos hacen “análisis sintáctico” recurren a una pregunta para identificar al sujeto de la oración: “¿Quién realiza la acción?” En nuestro caso la cuestión es la misma: el hombre, al concebirse como sujeto, pasa a ser quien realiza la acción.

El nacimiento de la subjetividad suele asociarse con el *cogito* cartesiano. Cuando Descartes formula su célebre “pienso, luego existo” consigue colocar esa piedra fundamental sobre la que construirá todo su edificio conceptual. Esta idea de un fundamento humano sobre el que repose toda la realidad es la que habilitará al hombre a actuar en su propio nombre. Ya no es una tradi-

ción sostenida en revelaciones trascendentales lo que legitima la acción humana sino la Razón.

Esto puede percibirse en la resignificación moderna de otro concepto clave: "**revolución**",⁶ que se aplicará tanto a las transformaciones políticas (particularmente desde la Revolución Francesa) como a las que se producen en los medios de producción, en la ciencia o el arte. La revolución implica, a partir de la modernidad, la idea de una ruptura, un corte brusco, violento, con relación a cualquier tradición y, por ende, la postulación de un comienzo desde cero que se encuentra legitimado en la racionalidad de la propia acción y que se proyecta hacia un futuro mejor. El hombre pasa a sentirse, entonces, sujeto de revoluciones que orientan el sentido de la **historia**. El devenir humano pasa a ser concebido de modo más o menos lineal, pero siempre **progresivo**, como un recorrido que conduce a un futuro mejor para toda la humanidad. El sujeto es el encargado de postular **utopías** movilizadoras y de construir el camino que conduzca a su realización. El **Iluminismo** es un claro exponente del "compromiso civilizatorio" de aquellos que están en posesión de la "luz natural" de la Razón.

c) Pasaje de la *theoría* a la *práxis*. El pasaje de la *theoría* a la *práxis*, o de la *vita contemplativa* a la *vita activa*, puede verse claramente en el surgimiento de la "**ciencia moderna**". Frente a la actitud contemplativa, de reverencia (el hombre antiguo "se embriagaba con la naturaleza", dirá Benjamin)⁷ ante el Kósmos propia del hombre antiguo y medieval, actitud acompañada de la apertura necesaria para poder captar todo aquello que la naturaleza (o Dios, o los dioses a través de ella) quisiera revelarle, surge la perspectiva de la ciencia moderna en la que el hombre se coloca como un sujeto que tiene todo el derecho de ejercer el **control y dominio** sobre ese objeto suyo que es la naturaleza. Por ello, ya no se conformará con esperar pacientemente que ella se le revele, sino que usará su poder para forzarla a que le confiese todo lo que él necesite saber. El "**experimento**" no es otra cosa que eso: obligar a la naturaleza a que se muestre cuando el científico decide que debe hacerlo.

Es ilustrativo, en este sentido, el rol que juega la **matemática** en el mundo antiguo y en el moderno. Mientras que para Platón (y antes para los pitagóricos), la matemática es aquello que permite orientarnos en el camino de la contemplación de las "auténticas realidades", las *ideas*, que están en un plano trascendente al hombre (así como el matemático no trabaja con triángulos de este mundo, que son imperfectos, sino con la *idea* de triángulo que es perfecta, del mismo modo, en este mundo no hallaremos más que sombras distorsionadas de todo aquello que existe en el mundo de las *ideas*, por ejemplo, la *justicia*, el *bien*, la *belleza*, etc.), en el mundo moderno la matemática, que continuará ocupando un lugar central en el conocimiento, se transforma en un

elemento privilegiado para conseguir el control y el dominio sobre la naturaleza. Cuando Galileo sostiene que la naturaleza está escrita en caracteres matemáticos no lo está haciendo en el mismo sentido en que podrían haberlo dicho los pitagóricos. Veamos una cita de Aristóteles en la que se refiere a la concepción matemática de los discípulos de Pitágoras:⁸

"Los denominados Pitagóricos, dedicándose los primeros a las matemáticas, las hicieron avanzar, y nutriéndose de ellas, dieron en considerar que sus principios son principios de todas las cosas que son. Y puesto que en ellas lo primero son los números, creían ver en éstos –más, desde luego, que en el fuego, la tierra y el agua– múltiples semejanzas con las cosas que son y las que se generan, por ejemplo, que tal propiedad de los números es la Justicia, y tal otra es el Alma y el Entendimiento, y tal otra la Oportunidad y, en una palabra, lo mismo en los demás casos, y además, veían en los números las propiedades y proporciones de las armonías musicales (...) y supusieron que los elementos de los números son elementos de todas las cosas que son, y que el firmamento entero es armonía y número".

Lo que Galileo, por su parte, pretende no es encontrar proporciones que manifiesten la sabiduría de dioses ocultos sino descifrar el plano con el que el mundo fue construido por el gran Dios-ingeniero para poder ejercer el dominio sobre él.

Desde esta perspectiva pueden entenderse, también, las **transformaciones socio-económicas** que se producen en la misma época. Tal como expone García Orza:

"En el origen del estado burgués no sólo está implícito el surgimiento de las nuevas formas de experimentación modernas, sino también el carácter operativo de las ciencias. Puesto que las nuevas formas de producción necesitaban de un conocimiento más profundo de la naturaleza, tal conocimiento no debía entenderse como meramente contemplativo, es decir, a la vieja manera clásica, sino que debía ser entendido de acuerdo con sus notas más nuevas y revolucionarias; para esta época el conocimiento es, por sobre todas las cosas, poder y dominio. El carácter operativo de la ciencia favorece las posibilidades de dominio real sobre la naturaleza, dominio que a su vez surge de las necesidades de una clase social, de apropiarse de un modo más racional e intensivo del medio natural".⁹

d) Destrucción del kósmos. Con la matematización de la naturaleza y con la concepción del universo como infinito, la idea de una armonía en la que el orden natural reflejara un orden axiológico queda eliminada. El término griego *kósmos* significaba, originariamente, "orden". Homero, en la *Iliada* lo emplea para designar el orden armónico de los ejércitos antes de las batallas. Se tra-

taba de un orden cuya belleza trascendía lo meramente estético para dar cuenta de una belleza ético-política en la que la armonía no era excluyente de las distinciones jerárquicas sino que colaboraba en su exhibición. Esta concepción del *kósmos* como orden jerárquico pasó luego a proyectarse hacia los astros. En efecto, cada noche los griegos asistían al desfile de un ejército armonioso que se desplegaba en el firmamento: las constelaciones. De ahí que luego el término pasara a ser sinónimo de “universo”, perdiendo aquella connotación de armonía originaria.

¿A qué se refiere Koyré con la “destrucción del *kósmos*? En principio, al abandono de la concepción cosmológica aristotélica que, gracias a Ptolomeo, dominó a Occidente hasta la modernidad. Veamos una sintética presentación de ella:

“El universo aristotélico se divide en dos regiones diferenciadas: la esfera sublunar, terrestre, que abarca la región de espacio comprendida desde la esfera de la Luna hasta la Tierra, que ocupa inmóvil el centro del universo; la región en que el movimiento, natural o violento, de los cuatro elementos (aire, tierra, fuego y agua) da origen a la naturaleza, y la esfera supralunar, celeste, que comprende la región que está más allá de la esfera de la Luna hasta las estrellas fijas, y donde no hay cambio ni alteración posible, a excepción del movimiento circular y uniforme de los planetas llevados por sus esferas. Porque todos los cuerpos buscan su lugar natural y el lugar natural de la tierra, como cuerpo pesado, es el centro, la Tierra es centro inmóvil del universo. Sobre este modelo aristotélico, aplicó Claudio Ptolomaeus, o Ptolomeo, todo el desarrollo que la astronomía observacional y las técnicas matemáticas aplicadas a la astronomía habían alcanzado, en el s. I d. C., con el desarrollo de la ciencia helenística”.¹⁰

Pero, fundamentalmente, Koyré se refiere a la pérdida de sentido que conlleva la caída de ese *kósmos* y su transformación en un universo infinito. Nietzsche ilustra la sensación de desorientación ante la caída de ese mundo cuando en *La Gaya Ciencia* pone en boca de “un loco” las siguientes palabras:

“¿Qué hemos hecho cuando hemos separado esta tierra de la cadena de su sol? ¿Adónde le conducen ahora sus movimientos? ¿Lejos de todos los soles? ¿No caemos sin cesar? ¿Hacia delante, hacia atrás, de lado, de todos lados? ¿Todavía hay un arriba y un abajo? ¿No erramos como a través de una nada infinita? El vacío ¿no nos persigue con su hálito? ¿No hace más frío? ¿No veis oscurecer cada vez más, cada vez más? ¿No es necesario encender linternas en pleno mediodía?”¹¹

Modernidad(es) en América Latina

Lo que acabamos de desarrollar podría denominarse “versión estándar de la modernidad”. En efecto, es aquella que con mínimas variantes podemos encontrar

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

en una buena cantidad de textos en los que se tematiza la cuestión. Ahora bien, está claro que las cosas no han sucedido exacta ni completamente como aquí se han presentado. La modernidad es un fenómeno mucho más complejo y conflictivo, y no puede reducirse a unos pocos conceptos compartidos. Creemos, sí, que lo dicho puede ayudar a pensar en una “matriz común” en la que coincidan las diferentes realidades que han compuesto la modernidad. Compartimos, en este sentido, lo que señala J. J. Brunner.

“No hay algo así como una única vivencia prototípica de la modernidad, situada por fuera y por encima de los límites de la geografía, el tiempo, la clase social y las culturas locales. Sin duda hay una matriz común (...). Pero, enseguida, existe una gran variedad de modalidades espirituales, vitales, materiales, temporales, sociales y espaciales a través de las cuales los elementos de esa matriz se combinan y especifican.”¹²

Por ello, si pretendiéramos brindar un panorama acabadamente contextualizado deberíamos estrechar nuestro campo de análisis a un mínimo posible. Pero, ¿cómo hacerlo en un libro que está destinado a circular entre lectores de ámbitos diferentes al de su producción? Nuevamente, tomar un concepto amplio como América Latina puede ayudarnos a aproximarnos al tipo de planteo situado que proponemos, aun cuando las diferencias entre regiones latinoamericanas sugerirían la importancia de un trabajo más específico.

En ese marco común latinoamericano podemos señalar, en relación con la modernidad, algunas particularidades:

a) Secularización conflictiva y parcial. El pensamiento moderno se encuentra en Latinoamérica con un catolicismo que, a diferencia de lo que sucedía en la Europa del siglo XVII, está aquí comenzando a consolidarse y, en algunos aspectos, está realizando tareas que van a ser compatibles y hasta funcionales con el discurso moderno (la urbanización, el disciplinamiento a través de escuelas y talleres, la constitución de un monoteísmo que pudiera servir como elemento nuclear de futuros fundamentos racionales, etc.). Exponiendo la postura de Octavio Paz, según la cual la modernidad en América Latina no ha sido más que un simulacro, Brunner señala:

“El proyecto modernizador (...) se construye sobre una negación –la del mundo católico, ‘mosaico de supervivencias precolombinas y formas barrocas’– en tanto que en la sociedad modelo de la modernidad, por el contrario, existió afinidad entre puritanismo, democracia y capitalismo, mezcla que entonces aparece como verdadera alquimia de la modernidad”.¹³

b) El sujeto sujetado. ¿Puede hablarse de una subjetividad moderna latinoamericana? El colonialismo parece ofrecer una respuesta negativa a la pregunta.

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

Al respecto, Anibal Quijano sostiene:

"Mientras en Europa el mercantilismo va mutándose en capitalismo industrial, en América Latina colonial, y en particular desde el último tercio del siglo XVIII, va estañándose debido a la política económica de la metrópoli colonial y al desplazamiento de las relaciones de poder en favor de Inglaterra. Así, mientras la modernidad en Europa termina formando parte de una radical mutación de la sociedad, alimentándose de los cambios que aparejaba la emergencia del capitalismo, en América Latina, desde fines del siglo XVIII en adelante, la modernidad es envuelta en un contexto social adverso, porque el estancamiento económico y la desintegración del poder que el mercantilismo articulaba permiten que los sectores sociales más adversos ocupen el primer plano del poder".¹⁴

De este modo, la modernidad latinoamericana sería una suerte de modernidad refleja pero, al mismo tiempo, sería un componente esencial de la modernidad "favorecida" que habría aprovechado el colonialismo para generar las condiciones propicias de su consolidación.

c) Modernidad "de los intelectuales". A falta de transformaciones en la materialidad cotidiana de la sociedad, que apenas se recubre de un barniz modernizador, la modernidad se convierte en una cuestión de pensamiento, de proyectos de intelectuales. Afirma Quijano:

"Durante un tiempo muy largo, la modernidad existirá como pura inteligencia, cerrada, incomunicada, casi incomunicable. Los intelectuales, algunos, podrán pensar con la máxima modernidad, mientras su sociedad se hace cada vez menos moderna, menos racional".¹⁵

d) Modernidad "despareja". Si bien la modernidad no parece haber llevado a efecto su pretensión (al menos discursiva) de llegar del mismo modo a todos los sectores, en el caso de América Latina las diferencias toman dimensiones escandalosas. Así, mientras los grandes centros urbanos –y, dentro de ellos, las clases social y culturalmente elevadas– alcanzan a experimentar los frutos de la modernidad, sectores mucho más vastos sólo tienen noticia de ellos a través de los medios de comunicación o por los esfuerzos desmesurados de la escuela por hacerlos llegar a todos.

3. La crisis de la modernidad

Los elementos mencionados en el primer punto de este apartado han entrado en crisis a partir de mediados del siglo XX. Una de las grandes discusiones actuales es, precisamente, hasta qué punto existen salidas para esa crisis. Básicamente,

podríamos dividir en tres las posiciones en disputa: la de aquellos que sostienen que se trata de una crisis terminal y que, por lo tanto, debería ir encontrándose una alternativa que reemplace a la modernidad; la de quienes afirman que la crisis es seria y que muestra un cierto agotamiento, pero que consideran que, corrigiendo aquello que haya que corregir, la modernidad todavía puede salir a flote; y, finalmente, la de quienes piensan que la modernidad aún no ha tenido el tiempo suficiente para acercar todos sus beneficios a la humanidad. En el punto siguiente vamos a detenernos en el análisis de algunas de estas posturas.

4. El devenir de los valores

En este movimiento epocal que va desde la premodernidad a la actualidad, tanto los VD como los VH se han visto profundamente afectados.

Los marcos conceptuales en que se apoyan los VD han ido sufriendo sucesivos desplazamientos en cuanto a su centralidad o marginalidad en la consideración general. La secularización colocó en el centro a concepciones éticas fundadas en la razón y apartadas –o, al menos, independientes– de los valores religiosos. Esto provocó que nociones como "libertad", "justicia", "amor", "felicidad", etc., fueran completamente resignificadas. También cambió diametralmente la valoración del cuerpo, el dinero, el futuro, el tiempo. Como ya hemos señalado, esto no significa que la perspectiva valorativa sustentada en la religión haya desaparecido, sino que perdió el lugar central que ocupó durante siglos. A su vez, los grandes relatos (políticos, filosóficos, científicos) que apuntalaron firmemente a los valores desde la modernidad, al ingresar en la crisis actual han visto afectada esa centralidad; sólo que hoy parece no haber un nuevo gran relato fundamentador. Y si no aparece, ese lugar central quedará vacío (al menos en lo que a VD se refiere). Nos encontramos viviendo en medio del naufragio a que hemos aludido antes. Hay diversos relatos que, devaluados, compiten infructuosamente por ocupar un lugar dominante. La sensación es que, si ninguno de ellos consigue imponerse por sobre los otros, esto sucede porque el centro en cuestión no está vacío, sino hiperpoblado. Los VH no dejan lugar para otro tipo de valores: lo que vale, hoy, no es lo que *debe valer*, sino lo que se muestra como valioso.

Por su parte, los VH también han sido afectados por estos movimientos. No sólo han cambiado los grandes relatos hegemónicos; también lo han hecho las costumbres, la vida cotidiana, y con ella los hábitos valorativos vigentes en cada momento. Es decir, no sólo variaron los discursos que sancionaban una valoración positiva o negativa del cuerpo, el tiempo, el conocimiento, etc., sino que cambió el modo de valorarlos en la vida concreta de todos los días.

En lo que a la relación entre los VD y los VH se refiere –como hemos visto hacia el final de capítulo anterior–, los VH han experimentado un notable crecimiento, relegando a los VD a una zona marginal. La puesta en crisis actual de la no-

ción de fundamento cara a los VD y la abrumadora presencia de los medios masivos de divulgación publicitaria han hecho posible que el conflicto entre VD y VH se resuelva netamente a favor de estos últimos.

II. Los nombres de nuestro tiempo

Nuestro presente goza del extraño privilegio de ser lugar de disputa de una inmensa cantidad de nombres que pretenden dar con su característica "esencial". Como sucede siempre con el lenguaje, detrás de esas palabras que rivalizan hay mucho en juego: categorizar una situación es comenzar a dominarla.

Sería excesivo pretender que en este texto examináramos con detalle cada una de estas visiones enfrentadas. No es lo que pretendemos. Sí, en cambio, brindar un breve esbozo de aquellas que consideramos que tienen mayor peso en la vida cotidiana y en ciertas teorías de gran circulación en el campo intelectual latinoamericano. Si no percibimos mínimamente las características centrales de nuestro mundo, ¿cómo vamos a pretender adentrarnos seriamente en un trabajo sobre sus valores?

1. Posmodernidad

Después de la mitad del siglo XX, los ideales de la modernidad comienzan a ser objeto de profundos cuestionamientos. La idea de una crisis que afecta a la modernidad como tal parece ser algo indudable. Quienes han sido más radicales en este diagnóstico de la crisis moderna son los intelectuales conocidos como "posmodernos". Aun cuando no todos los que han recibido dicha calificación se reconocerían gustosos en ella, y con la precaución de admitir que hay una enorme variedad de perspectivas a las que se ha dado el nombre de "posmodernas", podemos sostener que el centro del discurso posmoderno consiste en el hecho de señalar que **la crisis de la modernidad es terminal**, y que **lo más sano para la humanidad sería "abandonar" los ideales modernos** (sin que ese abandono implique una superación, porque para que ésta tuviera lugar sería imprescindible realizar una rigurosa evaluación crítica que reposara en nuevos fundamentos y que reubicara un sentido que permitiera reintroducir una idea de "progreso"; pero, precisamente, "superación", "crítica", "fundamento" y "progreso" son nociones medularmente modernas). Como afirma Gianni Vattimo:

"Si la modernidad se define como la época de la superación, de la novedad que envejece y es sustituida inmediatamente por una novedad más nueva (...) entonces no se podrá salir de la modernidad pensando en 'superarla'".¹⁶

"Hablamos de posmoderno porque consideramos que, en algún aspecto suyo esencial, la modernidad ha concluido."¹⁷

Para aproximarnos a la perspectiva posmoderna vamos a distinguir en nuestras consideraciones una "posmodernidad conceptual" –y nos concentraremos en tres nociones centrales que desde la intelectualidad posmoderna se señalan como características de nuestro tiempo– y una posmodernidad como "estilo de vida".

a) Los conceptos centrales de la posmodernidad. Como hemos señalado, la posmodernidad se presenta como la época en la que los conceptos nucleares de la modernidad entran en una crisis terminal. De ahí que haya sido denominada también "la época de los fines". Precisamente, en tres de estos fines consideramos que se encuentra lo sustantivo del planteo posmoderno:

El fin de los Grandes Relatos

La modernidad se caracteriza por ser una época de defensa de Grandes Relatos portadores de un sentido único y universal que se propone como organizador de la vida entera de los hombres. La ciencia, la política, la historia le permiten al hombre saber quién es, dónde vive, hacia dónde se dirige. Los sistemas filosóficos organizan sin ambigüedades el bien y el mal, lo posible y lo imposible.

El nazismo, el stalinismo, los desarrollos tecnocientíficos orientados hacia la guerra y la explotación, la postergación excesiva de la realización de las utopías anunciadas, quebraron toda confianza en los grandes sistemas, socavaron los fundamentos en los que éstos se apoyaban y generaron un profundo escepticismo que en algunos casos derivó hacia cierto tipo de relativismo.

A los Grandes Relatos totalizadores que postulaban férreos universalismos, la posmodernidad opuso una pluralidad de pequeños relatos "débiles", no expansivos, que se mostraban como partidarios de la tolerancia y la diversidad.

Quizá el blanco de los ataques más duros haya sido la razón. Autopostulada originariamente como el elemento que venía a dar por tierra con la superstición y los sistemas de dominación oscurantista; es decir, habiéndose cargado sobre ella las esperanzas de una plena liberación del hombre, se manifestó como el componente clave de las mayores atrocidades del siglo XX. Reducida al cálculo y la lógica, fue un factor central en la planificación y la racionalización que alcanzaron su punto culminante en Auschwitz, en la Rusia de Stalin y en el hipercontrol de la vida productiva capitalista.

Muerte del sujeto

El fin de los Grandes Relatos es concomitante con la muerte del sujeto. Utopías, revoluciones, progreso, sólo son posibles en el marco de un fundamento último que los soporte, de un relato que les confiera sentido y de un suje-

to que sea capaz de llevarlos a cabo. Pero ese sujeto fuerte, autónomo, autosuficiente, dueño de sí, se desvanece. En su reemplazo aparece un sujeto débil que se concentra en pequeños pero asequibles objetivos, que canjea un gran futuro prometido por un presente confortable. Las “grandes luchas” de antaño se ven ahora como gastos inútiles de fuerza vital. No hay grandes causas sin hombres o instituciones que se ofrezcan para recrearlas.

Fin de la Historia

Cuando se habla del “Fin de la Historia” habitualmente se habla, al menos, de tres cuestiones diferentes. En primer lugar, si el autor de referencia es Francis Fukuyama, la expresión quiere dar a entender que en la actualidad el devenir histórico se ha detenido en la medida en que ya nada nuevo y relevante va a suceder que pudiera proporcionar un sentido diferente del que la humanidad ha seguido hasta aquí. Es decir, la Historia se ha terminado porque se ha consumado. No podemos esperar más que lo que tenemos (lo que queda, sí, es aguardar que los beneficios del capitalismo actual se extiendan –lentamente– a aquellos lugares en los que todavía no ha podido afianzarse). Lo mejor de la humanidad –cualitativamente hablando– ya lo hemos alcanzado; resta que cuantitativamente pueda multiplicarse.

En segundo lugar, en autores como Vattimo, fin de la historia significa “fin de un relato unificador de la historia”; fin de la *idea* de una única historia que como un gran río arrastrara a la humanidad toda. Lo que tenemos, desde esta perspectiva, es una multiplicidad de “pequeñas historias” (con minúsculas y en plural), en las que se dan “progresos” relativos (y no un único progreso). Nuestro desafío consiste en afrontar “el problema de inventar una humanidad capaz de existir en un mundo en el que la creencia en una tradición unitaria, dirigida hacia un fin (la salvación, la racionalidad científica, la recomposición de la unidad humana tras la alienación, etc.), ha sido sustituida por la perturbadora experiencia de la multiplicación indefinida de los sistemas de valores y de los criterios de legitimación”.¹⁸

Finalmente, si recurrimos a un autor como Fredric Jameson, la historia concluye en la medida en que quedamos encerrados en un presente eternizado:

“(…) nuestro sistema social contemporáneo empezó a perder poco a poco su capacidad de retener su propio pasado y a vivir en un presente perpetuo y un cambio permanente que anula tradiciones como las que, de una manera o de otra, toda la información social anterior tuvo que preservar”.¹⁹

b) El “estilo de vida posmoderno”. El término “posmodernidad” se ha empleado, también, para brindar una pretendida descripción de la vida en los grandes centros urbanos de occidente. En *Escenas de la vida posmoderna*, Bea-

triz Sarlo traza un panorama de este “estilo de vida” desde una perspectiva latinoamericana:

“Como otras naciones de América, la Argentina vive el clima de lo que se llama ‘posmodernidad’ en el marco paradójico de una nación fracturada y empobrecida. Veinte horas de televisión diaria, por cincuenta canales, y una escuela desarmada, sin prestigio simbólico ni recursos materiales: paisajes urbanos trazados según el último *design* del mercado internacional y servicios urbanos en estado crítico. El mercado audiovisual distribuye sus baratijas y quienes pueden consumirlas se entregan a esta actividad como si fueran habitantes de los barrios ricos de Miami. Los más pobres sólo pueden conseguir *fast-food* televisivo; los menos pobres consumen eso y algunos otros bienes, mientras recuerdan las buenas épocas de la escuela pública adonde ya no pueden ir sus hijos o donde sus hijos ya no reciben lo que los padres recibieron; los otros, eligen dónde quieren, como en todas partes”.²⁰

Algunas de las principales características de esta posmodernidad –que no todos viven de la misma manera– serían:

- **Interés por el presente, con ciertas dosis de nostalgia.** Se abandona la idea moderna de que lo principal es el futuro. Se asume que lo único valioso es el “día a día”, el instante, y que ningún futuro prometido puede justificar la más mínima penuria en el presente. Los padres que antaño se esmeraban por dejarles a sus hijos una herencia que les asegurara un buen pasar, hoy prefieren gastar todo lo que han recogido “en vida”, y dejan a sus hijos la tarea de esforzarse por conseguir su nivel de vida como ellos lo han hecho (e, incluso, en algunos casos les dejan cuantiosas deudas por haber gastado más de lo que poseían); si hasta hace algunas décadas se estimulaba el ahorro, ahora se incentiva el crédito: gasto hoy, **consumo** hoy, aunque deba pagar (o refinanciar) mañana. También los objetos han perdido su referencia al futuro. Antes se los compraba pensando en que fueran “para toda la vida”. Hubo una etapa de tránsito en la que los usuarios se escandalizaban al ver que nada duraba, que todo era frágil. Hoy en día, la exasperación llega cuando el objeto tarda en estropearse. Afirma Sarlo: “El tiempo fue abolido en los objetos comunes del mercado, no porque sean eternos sino porque son *completamente transitorios*. Duran mientras no se desgaste del todo su valor simbólico, porque, además de mercancías, son objetos hipersignificantes”.²¹ Por ello, en cuanto la computadora deja de significar “velocidad”, “actualidad”, “mayor capacidad” el usuario comienza a desear que se le rompa para tener la excusa de invertir en una nueva. Vivimos, los objetos y las personas, en un presente continuo. Si se trae algún objeto del pasado no es para recuperar su significado de entonces, sino que se lo **descontextualiza**, se lo **deshistoriza** y se lo transforma en un objeto de consumo más del presente (por ejemplo, las remeras con el rostro del Che

Guevara en chicos que no tienen ni quieren tener la menor idea de quién fue Guevara; la imagen de Eva Perón “actualizada” por Madonna).

- **Hiperindividualismo.** A pesar de que nos encontramos en una sociedad en la que todo parece estar conectado, formar parte de una red, cada individuo vive sus placeres, éxitos, fracasos, sufrimientos, de un modo estrictamente individual. En este sentido, suele hablarse de una forma de vida **egoísta** en la que cada cual busca “salvarse” por su lado, sin atender a lo que sucede con el ser más próximo. Justamente, la sensibilidad puede ejercerse con el lejano, el pobre que veo en televisión o la joven que me cuenta sus penurias vía mail desde el otro extremo del planeta, pero no con aquel que de modo real y no virtual tengo a mi lado. Tampoco se valoran positivamente los movimientos colectivos ni los reclamos masivos. No se aceptan guías ni maestros. A lo sumo, algunos consejos que se vierten como “auto-consejos”, pero cuya puesta en práctica corre por exclusiva cuenta de cada individuo. Al referirse a este “individualismo extremo”, Sarlo sostiene que “este rasgo se evidencia en la llamada ‘cultura juvenil’ tal como la define el mercado, y en un imaginario social habitado por dos fantasmas: la libertad de elección sin límites como afirmación abstracta de la individualidad, y el individualismo programado”.²² Esto es, se reduce la libertad a un libre albedrío orientado hacia el consumo (me siento más libre en la medida en que tengo más posibilidades de elegir objetos-signo de consumo) y, al mismo tiempo, se programa ese consumo (puedo elegir “libremente” aquello que el mercado me programa para elegir).
- **Fragmentación.** El individuo posmoderno no soporta ni los “Grandes Relatos”, ni los “relatos grandes”. Considera inútil y nocivo enfrentarse con un libro de quinientas páginas que cuente una misma historia o con un programa de televisión en el que la misma persona hable durante dos minutos. Todo lo fragmenta, lo quiebra, lo rearticula en pequeñas porciones a las que combina con otras venidas desde lugares diferentes. Si un libro no aparece en sí mismo fragmentado, “lo fragmenta” leyéndolo al mismo tiempo que a otros cuatro o simultáneamente con la televisión. En cuanto a ésta, el programa que prefiere es siempre producto del *zapping* (que puede ser realizado de un modo casero, con el control remoto en la mano, o ya preparado por los productores televisivos que han tomado nota de esta actitud, la han amplificado y consolidado, ofreciendo programas que en sí mismos están contruidos con la lógica del *zapping*). En las relaciones humanas también parece darse una característica semejante. Parejas cambiantes, combinables con las de otros, breves –pero cuya ruptura no produce grandes dolores–, en las que lo fundamental –como al ver televisión– está en las sensaciones, los impulsos, los “*flashes*”, y que poco tienen que ver con los largos noviazgos de hace unas décadas.

- **Predominio de la imagen.** El individuo posmoderno es un ser de superficie. Es “superficial”, pero sin la carga negativa que esta palabra incluía hasta hace muy poco. Vive su superficialidad como un desafío para aquellos que aún creen en algún tipo de “profundidad”. De ahí que la imagen (de los objetos, las personas, las pantallas) haya alcanzado un predominio sobre cualquier otra forma de relación. Somos lo que los demás ven de nosotros. ¿Como explicar, si no, la importancia que adquieren los cosméticos, las cirugías, las dietas, el gimnasio? El posmoderno no quiere “tener” un buen cuerpo (ni, mucho menos, un cuerpo “sano”); él **es un cuerpo**, es aquello que muestra. Hace veinte años, una cirugía estética se hacía para “reparar defectos”, hoy para “transformar una persona” (en una publicidad decía algo así como “vení y lleváte tu mejor versión”). Una persona morocha se teñía de rubia para ocultar que era morocha, hoy se tiñe de cualquier color *porque quiere verse con ese color*. En el caso de los objetos, la situación no cambia demasiado. Más que el contenido, interesa el envase, la publicidad, la forma, el significado del objeto (cuando un chico elige una galletita, no lo hace tras un análisis profundo acerca de cuáles son sus componentes, sino desde una “consideración de superficie” en la que evalúa –de un vistazo– la forma, el color, el diseño, etc.). El predominio de la imagen se percibe, obviamente, en el **predominio de las imágenes**. La televisión, la computadora (sea a través de video juegos, de Internet o del simple procesador de textos), la publicidad gráfica en revistas y en la calle muestran una proliferación de imágenes. Y, al igual que pasa con las personas, una “buena imagen” garantiza el éxito de una publicidad, de un libro, de un negocio.
- **Juvenilización.** Si en la modernidad el modelo de persona era el adulto (el niño sólo tenía valor en la medida en que era un “adulto en potencia”), la posmodernidad se caracteriza por colocar a la juventud como un ideal para todas las generaciones. “Hoy la juventud es más prestigiosa que nunca –afirma Sarlo– (...). La infancia ya no proporciona un sustento adecuado a las ilusiones de felicidad, suspensión tranquilizadora de la sexualidad e inocencia. La categoría de ‘joven’, en cambio, garantiza otro set de ilusiones con la ventaja de que la sexualidad puede ser llamada a escena y, al mismo tiempo, desplegarse más libre de sus obligaciones adultas, entre ellas la de la definición tajante del sexo”.²³ El mercado se encarga de poner a disposición de los individuos de todas las edades el “equipo completo” para “sentirse jóvenes”, para vivir la juventud. Mientras que no hace demasiado un padre se escandalizaba si su hija cambiaba muy seguido de novio, hoy se alarma si ve que sostiene relaciones de larga duración, al mismo tiempo que él, el padre, exhibe sin problemas sus vínculos transitorios con diversas parejas de ocasión.

2. Globalización / Glocalización

a) Globalización

La idea de globalización se tornó habitual a fines de los años ochenta, particularmente luego de la caída del muro de Berlín y de la fragmentación de la URSS.

De un modo ingenuo, se presenta como una noción progresista que da cuenta de la dirección que estaría tomando la organización económica, política y cultural en el nivel mundial. La tecnología de comunicación –se trate de transportes de objetos físicos o de redes de circulación de información– ha crecido enormemente en extensión y velocidad, con lo cual, como nunca antes en la historia de la humanidad, es posible comunicarse en cuestión de segundos con prácticamente cualquier lugar del planeta, transportar información, imágenes y, fundamentalmente, hacer negocios sin importar el lugar físico en el que uno se encuentre.

Esto ha creado la sensación de que el mundo se ha “achicado”, convirtiéndose en una pequeña aldea.

Las ventajas de esta situación con respecto a épocas anteriores parecen evidentes. Tenemos un saber cada vez mayor acerca de nuestro mundo, podemos acceder al conocimiento de diversas culturas sin movernos de nuestra casa, podemos acceder a los avances tecnológicos (por ejemplo en medicina) muy rápidamente, cualquiera que sea el lugar del mundo en que se hayan producido.

Zygmunt Bauman²⁴ muestra cómo, en realidad, la globalización no es algo enteramente nuevo. En los primeros tiempos del Estado-nación moderno, aquel que tenía como principal función trazar y conservar las fronteras dentro de las cuales ejercía su soberanía, también había una escena global. Pero, en aquel momento, “la imagen del ‘orden global’ se reducía a la suma de órdenes locales, cada uno de ellos sostenido por el eficaz poder de policía de un solo Estado territorial”.²⁵ Con el advenimiento de la “Guerra Fría”, a la soberanía estatal se le sobrepuso una metasoberanía impuesta por los dos bloques en disputa. Lentamente, la autosuficiencia (económica, militar, cultural) de cada Estado se fue debilitando hasta tornarse poco menos que inviable. Una vez producida la caída del Muro de Berlín y el desmantelamiento de la URSS, el panorama resultó caótico. Se asistió a una rápida multiplicación de naciones que pretendían alcanzar un reconocimiento como Estados, al tiempo que la noción misma de Estado se vaciaba de contenido. Los mercados financieros globales, las empresas transnacionales, los organismos económicos mundiales asumían el mando en medio de un “Nuevo Desorden Mundial” en el que los Estados nacionales nada tenían que aportar, salvo en su función de gestores de los intereses internacionales y en la represión de quienes no se adaptaran a

la “flexibilidad” que éstos introducían inflexiblemente. Aquí sí nos encontramos de lleno en la “globalización”.

b) ¿Qué se globaliza?

Si bien, como veremos, la globalización es un proceso que afecta la totalidad de la vida humana, no lo hace porque todos sus componentes tengan la posibilidad de circular libremente en todo el planeta. Hay algunos elementos que gozan de ese privilegio, mientras que otros padecen la imposibilidad de hacerlo.

La **economía**, sin dudas, se ha globalizado. Particularmente en su costado financiero. Hoy se realizan inversiones de una punta a otra del planeta. El dinero –virtual– circula por las redes informáticas en volúmenes inmensos a velocidades que se acercan a lo instantáneo. Si a una empresa no le conviene continuar situada en un territorio determinado puede desplazarse hasta cualquier lugar que ofrezca mejores condiciones sin dejar de producir durante ese tiempo. En este sentido, la apertura al capital de todo el “mundo del Este” le brindó posibilidades inauditas hasta entonces de contar con una gran cantidad de países que ofrecen una resistencia mínima a los intereses de las empresas transnacionales que, con la promesa de una integración al Primer Mundo, incorporan trabajadores en condiciones poco menos que inhumanas.

Los **medios de comunicación** también son causa y efecto de la globalización. *Causa*, en la medida en que es gracias a las posibilidades que brinda la actual tecnología de comunicación que los capitales pueden fluir del modo en que lo hacen. Al mismo tiempo, la televisión se ha encargado de producir esa sensación de achicamiento del planeta al “acercarnos” imágenes, costumbres, conflictos de países cuya existencia era prácticamente desconocida para nosotros. *Efecto*, porque la globalización de cierto estilo televisivo (CNN, MTV, por ejemplo) transformó los medios de cada país, “obligándolos” a adoptar su formato. Las emisoras locales no son más que pequeños (en términos económicos y técnicos) espejos de las grandes cadenas internacionales.

La fluidez económica y la llegada de los medios de comunicación a los más distantes lugares ha generado, también, una globalización del **consumo**. Las mismas marcas, los mismos avisos, los mismos *shoppings* se instalan en las grandes ciudades del mundo.

c) ¿Quiénes se globalizan?

Aparentemente, la globalización es un proceso que no deja nada afuera. O, al menos, que no deja de afectar a todo el mundo; aun cuando no lo haga del mismo modo con todos. Hay globalizadores y globalizados; sujetos de la globalización y objetos de ella.

Refiriéndose a las diferencias que consolida la propia globalización, Marta Mafei sostiene que esta globalización es:

“Una globalización para los ricos, para los desarrollados, para los mercaderes, para los capitales, para las transnacionales o para las consultoras que pueden libremente invertir, salir, entrar o instalarse en nuestro suelo para exigir ‘governabilidad’, reglas claras, seguridades, un piso de garantías para sus derechos que el gobierno y la justicia están obligados a suministrarles; mientras para nosotros, los trabajadores, no hay piso ni límite, ni derechos que puedan oponerse”.²⁶

También Bauman muestra cómo la globalización, lejos de ser un sistema igualitario, lo que produce es una acelerada concentración de capital, finanzas, recursos de elección y de acción, libertad para moverse y actuar. Cuanto más consiguen esto unos pocos, más lejos lo ven los demás. Al respecto, Bauman cita un informe de la ONU en el que se señala que “la riqueza de los primeros 358 ‘multimillonarios globales’ equivale a la suma de los ingresos de los 2.300 millones de personas más pobres, o sea, el 45% de la población mundial”.²⁷

d) Glocalización

Bauman toma de Roland Robertson un término que también Paul Virilio ha preferido para nominar este proceso socioeconómico planetario: “glocalización”. Se trata de un término que pretende dar cuenta de lo que “globalización” encubre. En “glocalización”, el “glo” que lo compone se refiere a la globalización en términos semejantes a los desarrollados en el punto anterior: globalización de la economía, las finanzas, la comunicación, la cultura. La novedad, en cambio, está en el “loc” que alude a lo local, al territorio real que está siendo glocalizado.

Lo interesante de este enfoque es que se sostiene que, *al mismo tiempo* y como parte *del mismo proceso*, hay algo que adquiere el derecho para circular libremente por todo el planeta y algo que queda irremediamente fijado a su suelo. Si tomamos un ejemplo extremo (pero extremadamente real), podemos pensar en los casos frecuentes en los que una empresa decide trasladarse desde un lugar a otro (que puede encontrarse en la otra punta del mundo) y lo hace sin dejar de ‘producir’ un solo día, mientras que, al mismo tiempo, los trabajadores de esa empresa, imposibilitados de seguirla, quedan anclados en su territorio. A tal punto resultan inmovilizados, que es posible que ni siquiera cuenten con los medios económicos para tomar un transporte público que les permita buscar trabajo fuera de su localidad. Como corolario de esto nos encontramos con un mundo en el que “las riquezas son globales, la miseria es local”.²⁸

3. Imperio / imperialismo

a) Imperio

La categoría de imperio aplicada a la situación actual se difundió rápidamente a partir de la aparición en 2000 de *Empire*, de Antonio Negri y Michael Hardt. Su traducción al español²⁹ provocó un auténtico revuelo en el campo intelectual hispanohablante y suscitó comentarios y réplicas de los mayores especialistas en ciencias sociales y filosofía.

Hardt y Negri sostienen que el tiempo del imperialismo –es decir, aquel en el que algunos Estados-nación europeos buscaron extender la soberanía más allá de sus fronteras– ha concluido; e, incluso, que la propia noción de Estado está atravesando una inexorable decadencia. Ahora bien, según los autores,

“la decadencia de la soberanía de los Estados-nación no implica, sin embargo, que la soberanía como tal haya perdido fuerza (...). Nuestra hipótesis básica consiste en que la soberanía ha adquirido una forma nueva, compuesta por una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos por una única lógica de dominio. Esta nueva forma global de soberanía es lo que llamamos ‘imperio’”.³⁰

Los autores señalan, como algunas de las características principales del imperio: a) ausencia de fronteras; b) ahistoricidad; c) biopoder.

Ausencia de fronteras. El imperio abarca “todo el mundo habitable”. Lo que queda más allá de él “no existe” (o es el territorio de la barbarie, el “desierto”, lo que no cuenta), y todo lo que queda dentro le concierne. Por ello, los poderes supranacionales

“no intervienen, como ocurría en el antiguo orden internacional, solamente para asegurar o imponer la aplicación de compromisos internacionales voluntariamente acordados. Ahora, los sujetos supranacionales, legitimados no por el derecho sino por el consenso, intervienen en nombre de cualquier tipo de emergencia y de principios éticos superiores”.³¹

Esto es lo que los autores denominan “estado de excepción permanente”, que legitima la intervención militar, económica, política y moral por parte de las fuerzas del imperio, en la medida en que puedan ver amenazados sus intereses.

Ahistoricidad. El imperio no se presenta a sí mismo como el resultado de un proceso histórico que, habiendo tenido un origen, pueda llevar a pensar que tenga también un fin. No admite su historicidad porque niega su contingencia. Se propone, al contrario,

“como un orden que efectivamente suspende la historia y, en consecuencia, fija el estado existente de cosas por toda la eternidad”.³²

Desde el propio imperio se pretende consolidar la sensación de que las cosas siempre han sido así y siempre deberán serlo. Se naturaliza la situación actual, de modo que cualquier intento de plantear una modificación radical sea automáticamente abortada. El discurso del "fin de la historia", propagado por Francis Fukuyama, iría en esta línea: pensar en algún acontecimiento, en alguna novedad significativa en el nivel histórico, es algo absurdo.

Biopoder. Hardt y Negri recurren al concepto de "biopoder" acuñado por Foucault para explicar cómo circula el poder en el imperio:

"El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder sólo puede alcanzar un dominio efectivo sobre toda la vida de la población cuando llega a constituir una función vital, integral, que cada individuo apoya y reactiva voluntariamente".³³

En el imperio se consuman las pretensiones de control del poder tal como Foucault y Deleuze las habían analizado.³⁴ El poder saca a la luz toda su fuerza productiva y la emplea en la construcción de las subjetividades que le resultan más funcionales.

"Los grandes poderes industriales y financieros producen, entonces, no sólo mercancías, sino también subjetividades. Producen subjetividades que a su vez son agentes dentro del contexto político: producen necesidades, relaciones sociales, cuerpos y mentes, lo que equivale a decir que producen productores. En la esfera biopolítica, la vida debe trabajar para la producción y la producción, para la vida."³⁵

¿Cómo ejerce el mando el poder imperial?

En el imperio, el control se ejerce a través de "medios globales y absolutos: la bomba, el dinero y el éter",³⁶ que lesionan la anterior soberanía estatal: soberanía militar, económica y cultural.

La bomba, entendida como condensación de las armas más poderosas (termonucleares, biológicas), es un componente legítimo del —y sólo del— poder imperial. Esto tiene dos consecuencias importantes: reduce la soberanía de cada Estado-nación, en la medida en que le quita posibilidades reales de decidir acerca de la guerra y la paz; reduce toda guerra "a una guerra civil".³⁷ Si los intereses del imperio llegan a estar en peligro, la "auténtica" guerra podría tener lugar.

En cuanto al **dinero**, los autores sostienen que "la construcción del mercado mundial consistió ante todo en la desconstrucción monetaria de los mercados nacionales",³⁸ con lo cual se ha dado lugar a una nueva "construcción monetaria basada puramente en las necesidades políticas del imperio".³⁹

El **éter** simboliza a los medios de comunicación que, en la actualidad, escapan a todo tipo de regulación que pudiera ser ejercida desde un Estado, por

lo que la soberanía cultural se ve jaqueada. "La comunicación es la forma de producción capitalista en la que el capital logró someter a la sociedad por entero y globalmente a su régimen, suprimiendo todo camino alternativo."⁴⁰

b) Imperialismo

Como hemos mencionado, el libro de Hardt y Negri desató duras polémicas entre quienes veían en él un lúcido análisis del presente y aquellos que lo encontraban peligrosamente complaciente con los poderes vigentes. Parte de esa disputa se centró en el concepto que da título al libro. Hardt y Negri insisten una y otra vez en que el imperio es una etapa posterior al imperialismo; sus críticos, en que es el nombre nuevo de su más reciente rostro.

En esta línea, Atilio Borón sostiene:

"Nuestros autores parecen no tener la menor conciencia de la continuidad fundamental que existe entre la supuestamente 'nueva' lógica global del imperio, sus actores fundamentales, sus instituciones, normas, reglas y procedimientos, y la que existía en la fase presuntamente difunta del imperialismo. Hardt y Negri parecen no haberse percatado de que los actores estratégicos son los mismos, las grandes empresas transnacionales, pero de base nacional y los gobiernos de los países industrializados; que las instituciones decisivas siguen siendo aquellas que signaron ominosamente la fase imperialista que ellos ya dan por terminada, como el FMI, el Banco Mundial, la OMC y otras por el estilo; y que las reglas del juego del sistema internacional siguen siendo las que dictan principalmente los Estados Unidos y el neoliberalismo global (...). El imperio es la 'etapa superior' del imperialismo y nada más".⁴¹

Borón muestra, a través de ejemplos, cómo en situaciones concretas desde los Estados más poderosos se ejercen políticas proteccionistas y de asistencia a empresas supuestamente "a-nacionales"; que el 96% de las doscientas empresas globales más importantes tienen sus casas matrices en ocho países hacia los que fluyen las ganancias desde todos los puntos del planeta, que las incursiones militares de importancia están siempre acompañadas de beneficios para capitales transnacionales. Es decir, ni todos los Estados han muerto, ni los capitales transnacionales lo son tanto. Desde esta crítica se insiste en que la descripción que de la situación actual se hace en *Imperio* resulta perfectamente funcional a los intereses de un imperialismo que goza de perfecta salud. Los cambios más relevantes de los últimos tiempos consistirían en el perfeccionamiento de los mecanismos de control y sometimiento logrado por los avances tecnológicos (Borón muestra cómo la supuesta circulación libre de la tecnología se traduce, en los hechos, en una distinción entre tecnología de punta que circula entre algunos países del Primer Mundo y "tecnologías obsoletas o semi-obsoletas, verdaderas reliquias ya abandonadas por las

naciones que van a la cabeza del concierto industrial del planeta" para los del Tercer Mundo), el deliberado debilitamiento de la soberanía de algunos Estados nacionales (en beneficio del afianzamiento del poder de otros Estados y sus aliados económicos), la concentración de riquezas, etcétera. Cambios que, según Borón, no ameritarían un pasaje de "imperialismo" a "imperio".

4. Sociedad disciplinaria / sociedad de control

a) Sociedad disciplinaria

En *Vigilar y castigar*, Foucault describe el funcionamiento de ciertas instituciones "de encierro" que, a partir del siglo XVII, van adquiriendo un creciente protagonismo social y que, en definitiva, derivan en la "sociedad disciplinaria" actual. Estas instituciones (escuelas, hospitales, cuarteles, fábricas, asilos) ponen en funcionamiento un poder que no es estrictamente represivo, sino productor. ¿Qué producen? Subjetividades.

"El poder disciplinario [...] no encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas [...]."42

"La disciplina 'fabrica' individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio."43

"La disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)."44

El poder disciplinario fabrica subjetividades acordes con las necesidades del sistema capitalista que va madurando en los siglos XVII y XVIII. Como su nombre lo indica, esta modalidad de poder se sostiene en la disciplina. Veamos qué entiende Foucault por tal:

"La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una 'física' o una 'anatomía' del poder, una tecnología".45

Son "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad".46

Una de las cuestiones que el poder disciplinario viene a resolver es el manejo de un gran número de individuos por unos pocos. ¿Cómo controlar a treinta o más chicos con un solo maestro, a cincuenta obreros con un solo capataz, a cuarenta enfermos con un solo enfermero? ¿Cómo hacer, además, para que ese control produzca individuos útiles?

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

Hay dos aspectos clave para lograrlo: la distribución en el espacio y el empleo del tiempo.

Foucault menciona varias técnicas ligadas a la distribución espacial. Aquí nos detendremos en el "Principio de localización elemental": "a cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo [...]. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos a repartirse hay".47

Pensando en la escuela, esto significaría que el aula se transforma en un tablero en el que a cada casilla se le asigna un único elemento, un alumno. Esto le permite al docente saber *siempre y de un vistazo* dónde están sus alumnos. En rigor, su mirada no se dirige al alumno sino al lugar que éste debe ocupar. No puede haber más casillas libres que las que figuran en el parte de aula o en el registro; no puede haber agrupaciones imprevistas; no puede haber permutaciones. Aquí todo movimiento es sospechoso, pero, al mismo tiempo, evidente. Cada pieza del tablero debe legitimar con algún motivo claro o autorización explícita sus desplazamientos. En palabras del autor:

"Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración. Se trata [...] de instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar".48

En cuanto al tiempo, el poder disciplinario pone el acento en la fractura, la parcelación, en la que cada momento tiene asignada una actividad específica. No sólo hay un tiempo acotado para cada materia –ya la misma división en materias o asignaturas apunta a la fragmentación–, sino que cada actividad tiene también un tiempo definido y, en la medida de lo posible, fraccionado en partes diferentes con un tiempo previo asignado. También el recreo tiene su tiempo perfectamente administrado: hay un momento para ir al baño –sin amontonamientos, ordenadamente–, uno para jugar y conversar –sin que se trate de juegos que alteren a los chicos y les impidan regresar en las condiciones apropiadas para continuar con el desarrollo de las asignaturas–, uno para formar y volver al aula.

Esta parcelación del tiempo permite un control efectivo sobre las actividades y los individuos que las realizan, y, simultáneamente, pone a salvo su utilidad. Si se mira con detenimiento esta distribución cronológica se ve que no hay, en realidad, tiempo libre: incluso los supuestos momentos de descanso o distensión están pensados en función de la utilidad (los chicos van al baño en el recreo para poder aprovechar mejor las horas de clase).

Se pretende, sostiene Foucault, "asegurar la calidad del tiempo empleado: control ininterrumpido, presión de los vigilantes, supresión de todo cuanto

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

puede perturbar y distraer, se trata de constituir un tiempo íntegramente útil".⁴⁹ Todo aquello que atente contra esa utilidad del tiempo debe ser eliminado. El tiempo está tan profundamente cuantificado, es tan "contabilizable" como el espacio. Si a cada alumno le correspondía una parcela de espacio, aquí a cada actividad le corresponde una parcela de tiempo.

Ahora bien, esta fractura del tiempo no da lugar a una fragmentación caótica, sino que "los procedimientos disciplinarios hacen aparecer un tiempo lineal cuyos momentos se integran unos a otros, y que se orienta hacia un punto terminal y estable. En suma, un tiempo 'evolutivo'".⁵⁰ Es decir, detrás de esta aparente ruptura del tiempo lo que hay es un orden que pretende intensificar efectos de control y utilidad. Los diversos fragmentos se organizan en series en las que hay linealidad, acumulación, multiplicación de logros.

El control sobre el tiempo, entonces, no sólo permite dosificar los contenidos según las etapas evolutivas de los chicos, acompañar su crecimiento con una creciente complejidad de los contenidos, sino, igualmente, controlar el nivel que los alumnos poseen en relación con su etapa y con otros chicos. Esto posibilita diferenciarlos, clasificarlos según el estadio en que se encuentran, para poder utilizarlos del modo más provechoso. Nuevamente, conocimiento, dominio y utilización.

Vigilancia, sanción, examen

Los alcances de la configuración del espacio y del tiempo en cuanto a la disciplina se ponen de manifiesto en el empleo de los tres instrumentos privilegiados por el poder disciplinario: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

"El aparato disciplinario perfecto –afirma Foucault– permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente."⁵¹ Esto sólo es posible cuando el espacio y el tiempo han quedado acabadamente diagramados, cuando a cada casilla corresponde un elemento y a cada instante una actividad. Algo interesante es que la maquinaria de **vigilancia** que se pone en funcionamiento, si bien tiene una marcada dirección de arriba hacia abajo, del docente hacia los alumnos, también permite que haya relaciones laterales (un alumno que denuncia que su compañero no está o que no está donde debe, que lo hace, incluso, involuntariamente: su presencia puede bastar para que la ausencia de su compañero quede a la vista; una puesta en evidencia por contraste del rendimiento deficiente de alguien en relación con el tiempo asignado a una actividad, por ejemplo) y, en menor medida, relaciones de abajo hacia arriba: "vigilantes perpetuamente vigilados".⁵² El docente vigila a los alumnos, pero, en cierto modo, é también está siendo vigilado por ellos.

En cuanto a la **sanción normalizadora**, sostiene Foucault:

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

"En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes 'incorrectas', gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)"⁵³

Lo que se penaliza en estos casos es todo aquello que se aparte de la regla, que sea "desviado", que pueda ser considerado "anormal". Para corregir esas desviaciones se emplean gratificaciones y sanciones que se otorgan a partir de comparaciones, diferenciaciones, jerarquizaciones, homogeneizaciones y exclusiones.

Por último, en lo que se refiere al **examen**, Foucault afirma:

"El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona".⁵⁴

En el examen, quien ejerce el poder mira, quien lo padece es observado. La información que surge de esa observación permite construir legajos –prontuarios– que ayudan a clasificar a los alumnos, haciendo de ellos "casos". Especialmente cuando se trata de chicos con problemas –de aprendizaje, de conducta, de higiene, etc.–, el hecho de poseer registros rigurosos permite individualizarlos al mismo tiempo que compararlos con otros casos semejantes.

El panóptico

En el siglo XVIII, J. Bentham diseñó una figura arquitectónica en la que Foucault encuentra una puesta en extremo de las aspiraciones del poder disciplinario: el panóptico. Se trata de una construcción circular en la que se aloja a los individuos a vigilar (alumnos, presos, enfermos) en habitaciones separadas y en cuyo centro se coloca una torre de vigilancia. Desde la torre, basta una sola persona para poder visualizar con facilidad todas las celdas. Al mismo tiempo, los reclusos pueden observar a los otros –salvo a los de al lado, con los que no tienen contacto–, pero no al vigilante, ya que la torre cuenta con un dispositivo que permite mirar sin ser mirado. De este modo, los prisioneros no saben si están siendo vigilados o no, pero creen estarlo permanentemente. "De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en la acción."⁵⁵

El panóptico tiene dos grandes virtudes: es económico (con un solo vigilante –docente– se puede controlar a un gran número de vigilados –alumnos–) y tie-

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

ne efectos permanentes. Es decir, cuando los presos abandonen la cárcel o los alumnos la escuela continuarán sintiendo la mirada del vigilante o docente sobre sí, lo que les impedirá llevar adelante actos que se aparten de lo normal.

La multiplicación de dispositivos disciplinarios, muchos de ellos de espíritu panóptico, da lugar en el s. XX a la formación de la "sociedad disciplinaria" en la que, según Foucault, vivimos. Sostiene el filósofo que estamos "en la maquinaria panóptica, dominados por sus efectos de poder que prolongamos nosotros mismos, ya que somos uno de sus engranajes".⁵⁶ Y esto, por supuesto, sin que Foucault haya llegado a ver la proliferación de cámaras que en la actualidad multiplican los efectos panópticos sin necesidad de recurrir a un tipo de arquitectura en particular, sino simplemente contando con los elementos tecnológicos suficientes.

b) Sociedad de control

Prolongando los trabajos de Foucault, Deleuze sostiene que la sociedad disciplinaria que Foucault había descubierto como aquel tipo de sociedad que reemplaza a las de soberanía está agotándose y dando lugar a la "sociedad de control":

"Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un 'interior' en crisis, como lo son los demás interiores (el escolar, el profesional, etc.). Los ministros competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas. Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, en un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonia y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. Se trata de las *sociedades de control* que están sustituyendo a las disciplinarias."⁵⁷

Esta sustitución se lleva a cabo de diversos modos. Por un lado, hay una transformación en las funciones que desempeñaban las instituciones de encierro; por otro, esas funciones pasan a integrarse en un único sistema. En la sociedad disciplinaria, los centros de encierro eran diferentes entre sí, aunque podían verse en su funcionamiento algunas analogías. Ahora, en cambio,

"la familia, la escuela, el ejército y la fábrica ya no son medios analógicos distintos que convergen en un mismo propietario, ya sea el Estado o la iniciativa privada, sino que se han convertido en figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que ya sólo tiene gestores (...). Los diferentes 'controlatorios' son variantes inseparables que constituyen un sistema de geometría variable cuyo lenguaje es numérico".⁵⁸

El carácter "cerrado" de las instituciones disciplinarias hacía que no hubiera contacto entre ellas. Cuando el individuo estaba en la escuela se le decía: "ya no es-

tás en tu casa"; cuando pasaba al cuartel, "ya no estás en la escuela". Al mismo tiempo, al salir de dichas instituciones, su presión sobre el individuo cesaba o se atenuaba considerablemente. Pero, en las sociedades de control, al tratarse de distintas figuras de un mismo sistema, el individuo no encuentra nunca un espacio "libre". Es decir, con el paso de la fábrica a la empresa, el trabajo invade todo el tiempo del individuo; aun en casa puede sonarle el celular y "obligarlo" a ponerse al servicio de la empresa. Del mismo modo, en la educación ya no hay una "carrera" que se termine con la obtención de un título, sino que es imprescindible continuar estudiando a lo largo de toda la vida:

"la *formación permanente* tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen (...). En las sociedades disciplinarias siempre había que volver a empezar (terminada la escuela, empieza el cuartel, después de éste viene la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada".⁵⁹

Siempre trabajando, siempre estudiando, siempre alertas en cuanto a la seguridad. Y, fundamentalmente, *siempre controlados*, aunque no estemos encerrados. Si el sistema disciplinario obstaculizaba la salida, el de control condiciona los "ingresos":

"El lenguaje numérico de control se compone de cifras que marcan o prohíben el acceso a la información (...), la cifra es una contraseña".⁶⁰

El trabajo constante y la formación permanente tienen como meta permitirnos ingresar, circular, permanecer en la sociedad. Para hacerlo debemos aportar información continua, engrosar nuestro "banco de datos", dar cuenta de nuestro patrimonio, de nuestro cumplimiento con las cargas impositivas, acreditar "puntajes" académicos, exhibir cierto nivel de consumo, ostentar nuestra condición de "comunicados" (debemos ser ubicables en cualquier lugar y en cualquier momento).

Pero, ¿cuál es ese sistema al que "buscamos" ingresar al precio de un control continuo?

"Es un capitalismo de superproducción (...), lo que intenta vender son servicios, lo que quiere comprar son acciones (...). Ahora, el instrumento de control social es el marketing, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños (...). El hombre ya no está encerrado, sino endeudado."⁶¹

Para "pertenecer" hay que endeudarse, a partir de allí queda muy poco margen para escapar al control (podemos pensar en las angustias de algunos sectores que no pueden pagar a fin de mes sus deudas –se trate de la tarjeta de crédito o de la libreta del almacenero–; pero también, en otro orden, en los endeudamientos de algunos Estados con entidades financieras internacionales –de lo cual en América Latina tenemos una desgraciada experiencia–).

Además, como los mejores puestos no son para todos, los individuos son arrojados a una feroz competencia entre ellos. Ya no se trata de la competencia del escolar con su compañero de banco (que permitía, hasta cierto punto, “regular” esfuerzos: bastaba con ver cómo les iba a los otros para saber hasta dónde había que exigirse de acuerdo con el lugar al que se quisiera llegar en la escala de la maestra). Todos nos vemos obligados a competir con un rostro anónimo, el de aquel que, sin saberlo, está enfrentándonos a nosotros como el rostro anónimo a vencer. De ahí que la formación y el trabajo sean permanentes. Sabemos que si no hacemos maestrías, posgrados, cursos de “reconversión”, perdemos puntos ante quienes sí los hacen; si no estamos disponibles las veinticuatro horas del día para el trabajo corremos el riesgo de ser sustituidos por quienes sí lo estén.

“La empresa instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excedente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndolo interiormente.”⁶²

5. Sociedad del espectáculo / sociedad de consumo

a) Sociedad del espectáculo

En 1967, Guy Debord dio a conocer un libro que despertó una fuerte polémica: *La sociedad del espectáculo*. Los ataques contra el autor –por motivos políticos– no lograron neutralizar los aportes de su obra que, con el paso del tiempo, se convirtió en una cita obligada para todo aquel que pretendiera analizar las relaciones entre los medios masivos de comunicación y la sociedad. Veinte años más tarde, Debord completó su trabajo con *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. En ambos textos nos basaremos para nuestra exposición.

Veamos, en primer lugar, cómo caracteriza Debord al “espectáculo”.

“El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada por imágenes.”

“El espectáculo no puede entenderse como el abuso de un mundo visual, el producto de las técnicas de difusión masiva de imágenes. Es más bien una cosmovisión que ha llegado a ser efectiva, a traducirse materialmente. Es una visión del mundo que se ha objetivado.”

“El espectáculo, comprendido en su totalidad, es a la vez el resultado y el proyecto del modo de producción existente. No es un suplemento al mundo real, su decoración añadida. Es el corazón del irrealismo de la sociedad real. Bajo todas sus formas particulares, información o propaganda, publicidad o consumo directo de diversiones, el espectáculo constituye el *modelo* presente de la vida socialmente dominante. Es la afirmación omnipresente

de la elección ya hecha en la producción y su consumo cotidiano. Forma y contenido del espectáculo son de modo idéntico la justificación total de las condiciones y de los fines del sistema existente. El espectáculo es también la *presencia permanente* de esta justificación, como ocupación de la parte principal del tiempo vivido fuera de la producción moderna.”

“El espectáculo es el *capital* en un grado tal de acumulación que se transforma en imagen.”⁶³

“Relación social mediatizada por imágenes”, “cosmovisión”, “resultado y proyecto del modo de producción existente”, “modelo”, “capital transformado en imagen”; tales son, entonces, los términos que Debord emplea para aproximar una definición del espectáculo.

En el trabajo de 1967, Debord había distinguido dos formas rivales del poder espectacular: la **concentrada**, que “colocaba en un primer plano la ideología resumida en torno a una personalidad dictatorial, había acompañado a la contrarrevolución totalitaria, tanto la nazi como la estalinista”; y la **difusa**, que representaba la “americanización del mundo”.⁶⁴ En 1988 sostuvo que una nueva forma de espectáculo se había construido y comenzaba a imponerse combinando las dos anteriores: **lo espectacular integrado**.

En el aspecto concentrado de esta nueva forma, “el centro dirigente ha pasado a estar oculto: no lo ocupa ya nunca un jefe conocido ni una ideología clara”; en relación con lo difuso, la influencia espectacular marca “hasta el extremo la casi totalidad de las conductas y de los objetos que se producen socialmente”.⁶⁵ Es decir, el poder sigue estando concentrado, pero de una manera más anónima, más difícil de identificar; por otro lado, su influencia se ha extendido como nunca en la historia: “no existe ya nada, ni en la cultura ni en la naturaleza, que no haya sido transformado y contaminado conforme a los medios y los intereses de la industria moderna”.⁶⁶

El poder de lo espectacular es tal que no sólo abarca completamente el presente, sino que “es dueño absoluto de los recuerdos, así como es dueño incontrolado de los proyectos que forjan el porvenir más lejano. Reina solo en todas partes”.⁶⁷

Debord señala cinco características fundamentales de esta sociedad del espectáculo: la innovación tecnológica incesante; la fusión de la economía y el Estado; el secreto generalizado; la falsedad; el presente perpetuo. Vamos a avanzar en algunos aspectos de estas características.

Para afianzar su dominio, el espectáculo se encarga de hacer desaparecer la información relevante acerca del presente y lo hace mediante una **saturación de información irrelevante**, de información que garantiza la comunicación superficial entre la gente, asegurándose, al mismo tiempo, de quitar toda posibilidad de reflexión acerca de su situación real; genera una “perpetua sorpre-

sa arbitraria, sin dejar tiempo alguno para la reflexión".⁶⁸ A esa desinformación que se promueve desde la propia información que se suministra, se agrega un importante trabajo para conseguir "el **olvido** de cuanto, a pesar de todo, acaso se haya llegado a saber".⁶⁹ En este sentido, es fundamental conseguir que se pierda todo interés por una perspectiva histórica:

"Con la **destrucción de la historia**, incluso el acontecimiento contemporáneo se pierde inmediatamente en una lejanía fabulosa, entre relatos imposibles de verificar, estadísticas incontrolables, explicaciones inverosímiles y argumentos insostenibles".⁷⁰

La historia ha sido, tradicionalmente, un patrón desde el cual evaluar todo acontecimiento. Por lo tanto, el "fin de la historia" conlleva una pérdida de referencia para el acontecimiento presente, ya que no hay parámetros con los cuales medir la novedad, "y quien vende la novedad tiene todo el interés del mundo en hacer desaparecer el medio de medirla".⁷¹

Debord se refiere también al lugar de la educación en la sociedad del espectáculo:

"No sorprende, pues, que los escolares empiecen con facilidad y entusiasmo, desde la infancia, por el Saber Absoluto de la informática, mientras ignoran cada vez más el arte de leer, que requiere a cada línea un verdadero juicio y que es, por lo demás, lo único que puede abrirles el acceso a la vasta experiencia humana anterior al espectáculo".⁷²

Cuando los medios "educan" lo hacen manipulando la información, simplificando, acelerando para no dejar tiempo a la reflexión, silenciando lo que no les conviene que se difunda, descontextualizando. Esto lleva a Debord a sostener que "las enseñanzas del espectáculo y la **ignorancia** de los espectadores pasan indebidamente por ser dos factores antagónicos, cuando en realidad lo uno nace de lo otro".⁷³ Los espectadores son ignorantes no a pesar de que se educan viendo la televisión sino justamente por ello. ¿Qué hace la escuela para contrarrestar esta ignorancia? En muchos casos, en lugar de insistir en abrirle paso a la reflexión, a la crítica, que pueden venir de la mano del libro y de entusiasmarlos con un modo diferente de relacionarse con su realidad, asumen "la sintaxis del espectáculo".

"El individuo al que ese pensamiento espectacular empobrecido ha marcado profundamente (...) seguirá, en lo esencial, el lenguaje del espectáculo, porque es el único que le es familiar: es el idioma que ha aprendido a hablar. Sin duda querrá mostrarse hostil a su retórica, pero empleará su sintaxis. Éste es uno de los puntos más importantes del éxito alcanzado por la dominación espectacular".⁷⁴

Cuando los maestros optamos por "atraer" a los chicos, generalmente lo hacemos empleando los modos del discurso del espectáculo. Es verdad que es-

to suele ser efectivo: conseguimos captar la atención de los alumnos, entusiasmarlos. Pocas veces nos preguntamos qué consecuencias puede tener introducir esa "sintaxis" mediática en la escuela. Parecemos creer que en dicha modalidad no hay intereses ocultos que puedan afectar los contenidos. Cuando nos refiramos concretamente al tema de los valores, veremos cómo, para trabajarlos seriamente, puede ser fundamental emplear procedimientos que no tengan nada que ver con la velocidad y la superficialidad irreflexiva de los medios.

b) Sociedad de consumo

"Se puede concebir el consumo como una modalidad característica de nuestra civilización industrial. (...) Siempre se ha comprado, poseído, disfrutado, gustado y, sin embargo, no se 'consumía'. Las fiestas 'primitivas', la prodigalidad del señor feudal, el lujo del burgués del siglo XIX no son consumo." ⁷⁵

Estas consideraciones enfáticas, que reclaman un mayor desarrollo, corresponden al filósofo francés Jean Baudrillard. Para aceptar que el consumo es algo propio –y exclusivo– de nuestra época necesitamos mayores precisiones acerca de la noción de "consumo" que el autor está empleando:

"El consumo es una actividad de manipulación sistemática de signos." ⁷⁶

Es decir que en el acto de consumo no nos hallamos delante de objetos "materiales" (ropa, comida, automóviles, electrodomésticos, etc.) sino de **signos** que se asocian con ellos. Los objetos materiales tienen que ver con la satisfacción de necesidades, los objetos de consumo tienen que ver con un modo de vida.

"Para volverse objeto de consumo es preciso que el objeto se vuelva signo, es decir, exterior, de alguna manera, a una relación que no hace más que significar. Por consiguiente, *arbitrario* y no coherente con esta relación concreta, pero que cobra su coherencia, y por tanto su sentido, en una relación abstracta y sistemática con todos los demás objetos-signo." ⁷⁷

Cuando una persona se viste, cubre su cuerpo con prendas que le permiten, por ejemplo, abrigarse. Si sólo vemos este aspecto, no hemos salido del análisis de la relación objeto-material / necesidad. Pero, en nuestra sociedad –con un fuerte acento en las clases sociales elevadas pero, en alguna medida, atravesándolas a todas– no nos vestimos (sólo) para satisfacer una necesidad. Vestirnos es cargar nuestro cuerpo con objetos-signo que "dicen" algo de nosotros. ¿Cómo interpretar esos signos? Poniéndolos en relación con otros, con los cuales conforman un texto. Es necesario insistir en que el vínculo entre el signo y el objeto es arbitrario. Esto es algo que han entendido muy bien los publicistas, principales administradores de signos de nuestro tiempo. Basta con hacer un ejercicio muy simple: tapar el logo de una publicidad gráfica y pedirle a alguien que, a partir de la imagen, diga a qué producto se refiere la publicidad. Si está "bien hecha" (es decir, si es cara), será una tarea imposible. Signos co-

mo la alegría, la juventud, la belleza, la naturaleza pueden acompañar objetos tan disímiles como bicicletas, cementerios privados, universidades, *shoppings*. Prosigue Baudrillard:

"Lo que es consumido nunca son los objetos sino la relación misma (significada y ausente, incluida y excluida a la vez); es la *idea de la relación* la que se consume en la serie de objetos que la exhiben".⁷⁸

Un chico puede insistirnos en que lo llevemos a almorzar a una hamburguesería porque "comer ahí es divertido"; sería absurdo, una vez en ese lugar, exigirle que se divierta. Es claro que el signo "diversión" ha sido hábil, pero arbitrariamente, asociado con la hamburguesa. *Lo que el chico come es la hamburguesa, lo que consume es la idea de alegría asociada a ella.*

"La relación ya no es vivida: se abstrae y se aniquila en un objeto-signo en el que se consume. (...) hoy en día, todos los deseos, los proyectos, las exigencias, todas las pasiones y todas las relaciones se abstraen (o se materializan) en signos y en objetos para ser comprados y consumidos."⁷⁹

Así, por ejemplo, una madre que consume objetos-signo que hablan de "juventud" (ropa, cosméticos, vocabulario, etc.) puede "sentirse" más joven que su hija adolescente si ésta se resiste a portar esos signos (aunque seguramente consumirá otros, como aquellos que hablen de "rebeldía"); si queremos "sentirnos comunicados", bastará con que nos coloquemos un celular encima, nos conectemos a Internet y prendamos la televisión (aun cuando, en rigor, no hablémos con nadie y, si lo hacemos, no pasemos de una charla ligera); si deseamos "estar alegres" nos pondremos cierta ropa, colocaremos un determinado CD en el equipo de audio o iremos a bailar a cierto lugar. Es decir, *en lugar de vivir las relaciones con los otros —o con uno mismo— nos limitaremos a consumir los objetos-signo que exhiben la idea de esas relaciones.*

Baudrillard destaca la importancia de la inmaterialidad del objeto-signo en la dinámica del consumo.

"Si fuese relativo al orden de las necesidades, se habría de llegar a una satisfacción. Ahora bien, sabemos que no hay tal: se desea consumir cada vez más."⁸⁰

El consumo no tiene límites, entonces, porque "es una práctica idealista total que no tiene nada que ver (más allá de un determinado umbral) con la satisfacción de necesidades, ni con el principio de realidad. Es porque está dinamizada por el proyecto perpetuamente decepcionado y sobreentendido en el objeto".⁸¹

El dinamismo del consumo estriba, justamente, en que aun cuando los signos que mueven el deseo no son tantos (juventud, belleza, poder, alegría, salud, placer y algunos pocos más), su asociación con los objetos varía continuamente. Es decir, si un auto "encarna" en un determinado momento el "poder", es

necesario que rápidamente ese objeto produzca la decepción de su propietario para que éste salga a buscar el mismo signo en otro objeto, aquel que pase a creer que "esta vez sí" lo encarna. Claro está, hasta la próxima decepción.

Como vemos, sostener que vivimos en una "sociedad de consumo" es asumir que el consumo no es algo accesorio en nuestro tiempo, sino que es "una razón de vivir",⁸² que la relación humana hoy "se convierte en relación de consumo".⁸³

6. Sociedad de la comunicación / sociedad informacional

a) Sociedad de la comunicación

El siglo XX también fue presentado, en algún momento, como "el siglo de la comunicación". Los desarrollos tecnológicos, tanto en lo que se llamaría "medios de comunicación de masas" y las innovaciones en los medios de transporte terrestre, aéreo y, particularmente, espacial, avalaban esa denominación.

En una investigación profunda, bien documentada, pero al mismo tiempo reflexiva, Philippe Breton⁸⁴ ha mostrado cómo la comunicación fue constituyéndose en un valor y la "sociedad de la comunicación" en una utopía desde mucho antes. El promotor de dicha utopía fue Norbert Wiener, el matemático que sería conocido como "el padre de la cibernética", quien en los años posteriores a la Segunda Guerra mundial se constituyó en un "militante de la comunicación". Los aspectos más importantes de su propuesta se encuentran en la clave interpretativa que propone para la sociedad de su época y en la apuesta por una futura en la que la comunicación llegara a ser total. En relación con el primer aspecto, sostiene Wiener:

"La sociedad puede comprenderse solamente a través del estudio de los mensajes y de las facilidades de transmisión que les son propias".⁸⁵

Es decir, Wiener no analiza la comunicación como un fenómeno más dentro de la sociedad, sino que considera que la sociedad misma debe entenderse como un proceso comunicativo. La comunicación pasa a ser así la ciencia paradigmática. ¿Cómo es concebido el hombre en esta teoría? Breton responde:

"El *homo comunicans* es un ser sin interioridad y sin cuerpo, que vive en una sociedad que no tiene secretos, un ser por entero volcado hacia lo social, que sólo existe a través de la información y el intercambio, en una sociedad transparente, gracias a las nuevas 'máquinas de comunicar'".⁸⁶

Se produce un encuentro fundamental entre el hombre y la máquina: **el hombre se maquiniza**, su potencial racional es leído exclusivamente como capacidad de cálculo; al mismo tiempo, **las máquinas se humanizan**, no sólo razonan sino que toman decisiones y "actúan", produciendo efectos a distancia, manipulando objetos, etcétera.

Pero, incluso la relación entre humanos es leída en términos de conexiones y flujo de información:

"El vínculo social funciona basándose en la razón, en el cálculo –su modelo es el de la computadora– y, al mismo tiempo, el juego social se convierte en un juego de información completa".⁸⁷

Breton analiza detalladamente las consecuencias de este discurso que hizo de la comunicación una utopía al transformarla en un valor. Veamos algunas de ellas:

1. Los medios de comunicación, al estar sobrevalorados, han absorbido el mensaje. Importa más la presentación televisiva de un hecho que su vivencia; es más relevante el medio que el mensaje. La gente se sienta a "ver televisión", independientemente de qué sea lo que se emita en ese momento.
2. Se confunde "información" con "conocimiento". Se abruma al espectador con informaciones que no puede procesar, a las que no puede hallarle el sentido. Sostiene Breton: "Los medios de comunicación, al difundir información, en su propia defensa, finalmente aumentaron la ignorancia que tenemos del mundo real, pues la ignorancia no tiene mejor aliado que la ilusión de saber".⁸⁸
3. Se generaliza el "estilo mediático". Quienes conducen los programas televisivos simplifican, deforman, recortan, trivializan. Incluso cuando se convoca a especialistas, éstos se encargan de adaptar su lenguaje al medio: "un especialista o un erudito no hablan si antes no depuraron su discurso de todo lo que se considera 'aburrido' o incomprensible". Es el mismo tipo de criterio que se traslada luego a la escuela. Tanto los chicos como algunos docentes califican al 'formato mediático' como el más idóneo para trabajar en clase. El resultado es que las clases terminan asemejándose a los paneles televisivos cuyo "resultado suele ser lamentable, los argumentos de todos son una especie de picadillo y al público no le llega ningún elemento de conocimiento o de reflexión".⁸⁹
4. Nuevo individualismo y aumento de la xenofobia. Breton es categórico: en "este neoindividualismo (...) el hombre moderno privilegia tanto la búsqueda desenfundada de un contacto 'virtual' y sin realización, como el rechazo, incluso el disgusto, por todo contacto real con el otro".⁹⁰ Se prefiere la comunicación indirecta, sin un encuentro cara a cara, a tal punto que la compañía del otro es vista como una amenaza de la intimidad, generando una relación fóbica ante la presencia física del otro.
5. Negación del conflicto. La obsesión por la transparencia total y la armonía hacen que se niegue toda posibilidad de conflicto. Con esto lo que se consigue es que, al no estar habilitado ningún espacio para una confrontación no violenta, la única alternativa sea la fuerza.

En el análisis de Breton, como vemos, esta utopía de la comunicación, surgida para subsanar los horrores de mediados del siglo XX, termina desembocando en una situación que no es sustancialmente mucho más alentadora.

b) Sociedad informacional

En las últimas décadas del siglo XX hemos asistido al surgimiento de una revolución tecnológica que ha transformado por completo la vida de Occidente dando lugar a la "sociedad informacional". Tal es el planteo que Manuel Castells hace en *La era de la información*.⁹¹

"Este libro estudia el surgimiento de una nueva estructura social, manifestada bajo distintas formas, según la diversidad de culturas e instituciones de todo el planeta. Esta nueva estructura social está asociada con el surgimiento de un nuevo modo de desarrollo, el informacionalismo, definido históricamente por la reestructuración del modo capitalista de producción hacia finales del siglo XX."⁹²

Más allá del título de su libro, Castells aclara que prefiere, como término para referirse a nuestra época, "informacional" y no "información". Según el autor, cuando se habla de la "sociedad de la información" se alude a un tipo de sociedad que emplea la información; en cambio,

"el término 'informacional' indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico".⁹³

¿Cuáles son las principales características de la revolución tecnológica que da lugar al informacionalismo? El autor señala cinco de ellas:

1. *La información como materia prima.* Las nuevas tecnologías son creadas para actuar sobre la información y no sólo para consumir información.
2. *Capacidad de penetración de sus efectos.* Los efectos de las nuevas tecnologías penetran en todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva.
3. *Interconexión en red.* Estas tecnologías promueven una interconexión que da lugar a diversos sistemas en red que, a su vez, se conectan entre sí.
4. *Flexibilidad.* Los procesos vinculados a estas tecnologías son reversibles, se reconfiguran permanentemente, cambian las reglas sin destruir la organización.
5. *Convergencia de tecnologías.* Una pluralidad de tecnologías específicas converge en un sistema integrado.

De las citadas características, quizá la principal sea la tercera, en la que se plantea la centralidad que en la sociedad informacional adquiere el concepto de red.

"Las redes son estructuras abiertas, capaces de expandirse sin límites, integrando nuevos nodos mientras puedan comunicarse entre sí, es decir, siempre que compartan los mismos códigos de comunicación (por ejemplo, valores o metas de actuación). Una estructura social que se base en las redes es un sistema muy dinámico y abierto, susceptible de innovarse sin amenazar su equilibrio."⁹⁴

"El informacionalismo, en su realidad histórica, lleva a la concentración y globalización del capital, precisamente mediante la utilización del poder descentralizador de las redes. Se desagrega la realización del trabajo, se fragmenta su organización, se diversifica su existencia, se divide su acción colectiva. Las redes convergen hacia una metarred de capital que integra los intereses capitalistas a escala global y a través de sectores y ámbitos de actividad: no sin conflicto, pero bajo la misma lógica abarcadora."⁹⁵

III. Objetos de nuestro tiempo

1. Las marcas

Probablemente las marcas formen parte de los objetos más extraños inventados alguna vez por el hombre. ¿Qué son? ¿Para qué sirven? ¿Cómo funcionan? No es nada sencillo responder estas preguntas. Lo que sí parece claro es que las marcas dicen mucho acerca de la sociedad en la que circulan. En relación con la primera cuestión, Naomi Klein aporta una respuesta:

"Debemos considerar la marca como el significado esencial de la gran empresa moderna, y la publicidad como un vehículo que se utiliza para transmitir al mundo ese significado".⁹⁶

La marca es, entonces, algo inmaterial, algo que no debe confundirse con el producto publicitado, aunque entre marca y producto se establezca una estrecha relación. Pero que sea inmaterial no quiere decir que no tenga valor. Muy por el contrario, las marcas tienen una gran incidencia en el precio final de los productos y, al mismo tiempo, tienen un inmenso valor en sí mismas.

"Dentro del precio final establecido por las grandes marcas, los costos de producción suelen representar un porcentaje casi insignificante. Una inmensa parte de lo que pagan los consumidores se debe a la sugestión ejercida sobre ellos. A mediados de la década del 90, solamente las empresas norteamericanas destinaban más de un billón de euros a la publicidad de sus productos."⁹⁷

El libro negro de las marcas, texto del que fue tomada la cita anterior, es el resultado de una profunda investigación que Klaus Werner y Hans Weiss, dos pe-

riodistas austriacos, realizaron en relación con asuntos éticamente oscuros en los que estaría implicada una importante cantidad de empresas transnacionales de primera línea. La impresión que arroja la lectura del texto es que dichas empresas pueden participar en los acontecimientos más atroces (financiamiento de guerras, contaminación y envenenamiento de poblaciones, explotación inhumana de niños, etc.) siempre y cuando cuenten con un buen equipo que se encargue de la "limpieza" de la marca. Si el nombre no se contamina, la empresa no corre riesgos de sufrir ningún contratiempo.

La cita anterior continúa con el planteo de una pregunta de sentido común y una respuesta contundente dada a los autores por un economista norteamericano:

"¿Por qué las empresas no se ahorran (o no nos ahorran a nosotros) ese dinero y se limitan a vender sus productos sin fastidiar al mundo entero con su cargosa publicidad? 'Porque los mensajes publicitarios de las empresas, valiéndose de modernas técnicas de comunicación, han asumido el papel de quienes tradicionalmente creaban sentidos (las escuelas, las iglesias, las comunidades sociales y las instituciones culturales)' –sostiene Jeremy Rifkin. El economista y escritor norteamericano agrega: 'El comprar una marca transporta a los compradores hacia un mundo imaginario; tienen la sensación de que realmente comparten con otros los valores y significados creados por los diseñadores'".⁹⁸

Lo vimos al referirnos a la "sociedad de consumo": el consumo no tiene que ver con la satisfacción de necesidades sino con los signos. Esos signos encuentran su máxima condensación en las marcas.⁹⁹

Es importante insistir en la completa disociación entre el producto y la marca. Klein cita a Peter Schweitzer, un importante publicitario, quien lo expresa claramente:

"La diferencia entre los productos y las marcas es fundamental. Los productos se hacen en las fábricas; la marca es lo que compra el cliente".¹⁰⁰

La independencia de la marca en relación con el producto se percibe en las situaciones en las que los productos varían sus características esenciales y, sin embargo, su nivel de compra no se altera o, en una situación inversa, cuando el producto sigue siendo el mismo (materialmente), pero varía su consideración por el público –y seguramente su precio– al cambiar de marca.

a) Pasado y futuro de las marcas

Las marcas están a tal punto presentes en nuestra vida cotidiana que corremos el riesgo de "naturalizarlas", es decir de, olvidarnos que tienen una historia. Veamos algunos de sus principales momentos.

En la segunda mitad del siglo XIX tuvieron lugar las primeras campañas masivas de publicidad; pero éstas tenían más que ver con los productos publicitados que con su nombre:

"Los anuncios debían revelar a los consumidores la existencia de un nuevo invento y luego convencerlos de que sus vidas serían mejores si utilizaban automóviles en vez de carros de caballos, por ejemplo, o teléfonos en lugar de cartas y luces eléctricas en vez de lámparas de kerosén".¹⁰¹

A fines del siglo XIX, con el uso masivo de máquinas en la producción, "la competencia por medio de las marcas llegó a ser una necesidad: en un contexto de identidad de producción, era preciso fabricar tanto los productos como su diferencia según la marca".¹⁰² Es decir, las marcas aparecen como un intento de orientar el interés de un tipo de producto a un producto en particular.

En la década del '20 comienzan a asociarse las marcas con una función "espiritual"; se las presenta como productoras de sentimientos. Klein cita a Bruce Barton, un importante publicitario que, en 1923, afirmó que el papel de la publicidad era ayudar a las grandes compañías a "encontrar su alma".

Pero el punto de inflexión en la consideración de las marcas se produjo en 1988, cuando una importante empresa compró otra y pagó 10.500 millones de dólares por la fábrica más 2.100 millones por la marca. Del total de 12.600 millones de dólares que invirtió, una sexta parte fue para conseguir la marca de los productos. Según Klein, este hecho "fue una noticia espectacular para el mundo de la publicidad, que ahora podía decir que los gastos de propaganda representaban algo más que una estrategia de venta: eran inversiones en valor puro y duro".¹⁰³ A partir de allí, el resto de las empresas "entendió" que más allá de cuál fuera el producto que fabricaran, lo crucial era encontrar un nombre desde el cual introducirse en la vida de la gente a través de la publicidad.

"En el nuevo modelo, el producto siempre es secundario con respecto al producto real, que es la marca (...). Los productos que tendrán éxito en el futuro no serán los que se presenten como 'artículos de consumo', sino como conceptos: la marca como experiencia, como estilo de vida."¹⁰⁴

Klein analiza distintos casos en los que una marca es introducida en un ámbito particular (deportivo, cultural, educativo) como un componente accesorio de un acontecimiento y muestra de qué modo, rápidamente, la situación se invierte: todo pasa a girar alrededor de la marca y el artista, el deportista o el docente se transforman en meros objetos del decorado que "acompañan" el protagonismo de la marca. Por ello, la periodista canadiense sostiene que "esta obsesión de las empresas por la identidad de la marca lucha, ya sea de manera encubierta o a la luz del día, contra los espacios privados y públicos; contra las instituciones comunes como las escuelas, contra la identidad de los jóvenes, contra el concepto de nacionalidad y contra la existencia de espacios no comerciales".¹⁰⁵

En algunos colegios se ha puesto de moda enseñarles el alfabeto a los chicos mediante publicidades (la "m" ya no es "la eme de mamá", sino de "Mc...").

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

Los efectos del empleo de este recurso son sorprendentes: efectivamente, los chicos adquieren una rápida familiaridad con las letras... ¡y con las marcas! ¿Tenemos, los docentes, una mínima idea de lo que significa colocar a las marcas en el lugar de un recurso didáctico privilegiado?

2. La tecnociencia

Tradicionalmente se diferenciaba "ciencia" de "tecnología". El primero de estos términos hacía alusión a la investigación y a la producción de conocimiento según los métodos que la "comunidad científica" avalaba; "tecnología" era la aplicación de dicho conocimiento en la transformación de la sociedad (en algunos autores se diferencia también "tecnología" de "técnica"; ambas implican el empleo de conocimientos para transformar la realidad social, pero mientras que en la primera se trata de conocimientos científicos, la segunda utiliza conocimientos de sentido común).

Esta distinción dio lugar a importantes consecuencias, ya que en ella se apoyó ya la postura ética conocida como "del martillo". Sintéticamente, lo que ésta afirma es que así como un martillo no es ni bueno ni malo en sí mismo sino que todo depende de para qué se lo utiliza (reparar un mueble; romperle el cráneo a un vecino), la ciencia tampoco es buena o mala en sí misma, sino que tiene buenas o malas aplicaciones tecnológicas. Uno de los defensores de esta postura, Mario Bunge, afirma:

"Los investigadores en ciencias básicas son inocentes de los males sociales de nuestro tiempo, porque sólo procuran conocimiento; y, mientras el conocimiento no se aplique a fines buenos o malos, es moralmente neutral (...). Los científicos aplicados y tecnólogos son bichos de una especie totalmente diferente: ellos sí pueden llegar a saber cómo hacer el bien o el mal (...). Por consiguiente, son plenamente responsables de sus actos, aun cuando no hagan 'nada más' que obedecer órdenes".¹⁰⁶

En otros términos, la separación entre ciencia y tecnología ha servido para "limpiar" a los científicos de toda aplicación peligrosa que se haga de sus conocimientos. La moral no tiene nada que ver con la ciencia, se trata de órdenes separados tajantemente. El alcance de lo moral comienza cuando los productos circulan, no dentro del laboratorio.

La expulsión de la ética del ámbito científico tiene tantos años como la modernidad; lo que equivale a decir que es tan vieja como la propia ciencia. Cuando se desarrolló el proyecto secularizador moderno, una de sus primeras exigencias fue que no hubiera intromisiones "extracientíficas" (condicionamientos, límites, definición de objetivos) en la búsqueda de la verdad. Es lo que se ha conocido, también, con el nombre de "imperativo galileano": "todo lo que pueda conocerse debe ser conocido". La evaluación ética vendría después, cuando se ponderara la conveniencia de la aplicación a la sociedad de algunos de esos conocimientos.

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

Actualmente, esta distinción entre ciencia y tecnología ha caído en descrédito. Como afirma Jean Ladrière:

"(...) nos encontramos ante una actividad socialmente organizada, planificada, que persigue objetivos elegidos conscientemente, y de características esencialmente prácticas. De una y otra parte nos encontramos con una investigación organizada y sistemática, y este término de investigación parece que puede caracterizar tanto lo que se hace bajo el nombre tradicional de ciencia como lo que se hace bajo el nombre de técnica. Por ejemplo, apenas hay diferencia entre un laboratorio de investigación vinculado a una universidad donde se lleva a cabo, en principio, la 'investigación pura', y un laboratorio de investigación de una gran empresa, donde se supone que se preocupan ante todo de las posibles aplicaciones industriales".¹⁰⁷

Esta imbricación entre ciencia y tecnología ha cristalizado en el término "tecnociencia". Desde aquellos que prefieren esta terminología, los científicos no están ya exentos de ser enfocados desde la ética puesto que, incluso los que se dedican a la investigación supuestamente pura, conocen los posibles desarrollos de sus trabajos y pueden, al menos, intuir cuáles serán las aplicaciones que se harán de él. En esta línea, Enrique Mari sostiene que:

"Si toda teoría incluye conceptualmente sus condiciones de aplicación, si toda teoría tiene un campo de aplicaciones propuestas (...), la imagen de la ciencia-martillo a doble uso pierde por completo todo significado. Los científicos autores de teorías cuyo campo de aplicación incluya dispositivos teóricos de resultados tecnológicos directamente criminales, y esto es lo que ocurre en un universo de teorías muy vasto, carecen de todo margen para eludir su responsabilidad".¹⁰⁸

Además, cabe recordar que los científicos actualmente son empleados de empresas poderosas (estatales, privadas o globales) en las que el interés parece estar lejos de ser filantrópico sino que, como cualquier otra empresa dentro del sistema, buscan obtener las mayores ganancias posibles. Es usual que una misma empresa que trabaja en salud tenga, por ejemplo, alguna línea en la que se trabaje en desarrollos para la comunicación y armamentos. La empresa tecnocientífica forma parte de las disputas en y por el poder. Según Ester Díaz,

"el desarrollo tecnológico no es autónomo. Pertenece a la producción del conocimiento científico. La investigación básica necesita tecnología y, obviamente, subsidios. Esto es, capital. El capital se consigue con prestigio, con relaciones, con antecedentes. En fin, con poder. La ciencia, como cualquier actividad humana, forma parte, evidentemente, del dispositivo de poder social".¹⁰⁹

La tecnociencia y nuestro tiempo¹¹⁰

En las últimas décadas hemos asistido a una auténtica explosión de la tecnociencia. A tal punto que no parece exagerado afirmar que se ha constituido en

la nueva naturaleza del hombre. Y no en una segunda naturaleza, sino en la primera. Porque la tecnociencia no está, como tiempo atrás, en objetos con los que el hombre se relaciona externamente, sino que se ha introducido en el hombre mismo. Comemos productos trabajados genéticamente, pensamos al ritmo de la tecnología de la comunicación, introducimos en nuestro cuerpo todo un arsenal de productos bioquímicos –de los que desconocemos la mayor parte de sus consecuencias "secundarias"–, etc., etcétera.

En algunas de las ficciones cinematográficas de mayor impacto (*Matrix*, *Terminator*), los hombres se enfrentan a la tecnociencia representada en "las máquinas". En esas ficciones no se advierte que el hombre no está ya frente a la tecnociencia; la tecnociencia no es un adversario externo al hombre: él mismo es inconcebible sin la tecnociencia. En efecto, ¿cómo trazar una frontera clara que permita encontrar al hombre "natural", sin contacto con lo tecnocientífico? Pensemos que ya en el seno materno el niño es "configurado" desde perspectivas tecnocientíficas con las ecografías, "suplementado", diagnosticado, estimulado, medicado, intervenido quirúrgicamente si es necesario, etcétera.

Esto no significa que sin tecnociencia no pueda haber seres humanos. Lo que si intenta sugerir es que sin ella no existiríamos *nosotros*, seres humanos del siglo XXI. Y, además, en relación con la educación, no parece acertado seguir insistiendo en tratar a la tecnociencia como algo "accesorio", que se añade o se quita desde afuera. Quizá deberíamos colocar el acento en analizar qué tecnologías están implicadas en nuestra vida, en qué medida se pueden regular y orientar sus alcances. Un chico que está varias horas al día conectado a una computadora, a la televisión, al equipo portátil de audio, piensa, siente, desea, teme, cosas distintas y de un modo diferente que aquel que está "desenchufado".

3. La televisión

El lugar que la televisión tiene en nuestra sociedad no es –sin dudas– menor. En un informe que a esta altura ya debe de estar desactualizado, se señala que en EE.UU. el promedio de horas que un adulto ve televisión es de seis horas y media, mientras que el tiempo en el que sostiene relaciones cara a cara con su familia es de catorce minutos diarios.¹¹¹

Pero no sólo se trata de una cuestión cuantitativa; lo más importante pasa por los efectos que esa presencia tiene en la vida cotidiana. Al respecto, Beatriz Sarlo señala:

"A algunas horas del día o de la noche, millones estamos mirando televisión en una misma ciudad o en un mismo país. Esta coincidencia de visión produce algo más que puntos de *rating*. Produce, a no dudarlo, un sistema retórico cuyas figuras pasan al discurso cotidiano: si la televisión habla como nosotros, también nosotros hablamos como la televisión. En la cultura cotidiana de con-

sumo más fugaz, los chistes, los modos de decir, los personajes de la televisión forman parte de un cajón de herramientas cuyo dominio asegura una pertenencia: quien no las conoce es un *snoob* o viene de afuera (...). La sociedad vive en estado de televisión".¹¹²

Para analizar los efectos de la televisión, Umberto Eco ha planteado una distinción entre una "paleo televisión", que se presentaba a sí misma como un espejo que reflejaba la realidad y una "neotelevisión", que asume que no refleja sino que *produce* una realidad.

"Nos encaminamos (...) hacia una situación televisiva en que la relación entre el enunciado y los hechos resulta cada vez menos relevante, con respecto a la relación entre la verdad del acto de enunciación y la experiencia de recepción por parte del espectador (...). En los programas de entretenimiento (y en los fenómenos que producen y producirán de rebote sobre los programas de información "pura"), cuenta siempre menos el hecho de que la televisión diga la verdad que el hecho de que ella sea la verdad, es decir, que esté hablando de veras al público y con la participación (también representada como simulacro) del público.

Entra así en crisis la relación de verdad factual sobre la que reposaba la dicotomía entre programas de información y programas de ficción, y esta crisis tiende cada vez más a implicar a la televisión en su conjunto, transformándola de vehículo de hechos (considerado neutral) en aparato para la producción de hechos; es decir, de espejo de la realidad pasa a ser productora de realidad."¹¹³

Ahora bien, ¿qué es exactamente lo que produce?

En primer lugar, **sus programas**. Esto que puede parecer obvio es, sin embargo, más complejo de lo que parece. Porque si pensamos en productos "de ficción" es claro que hay una producción; no lo es tanto cuando se trata de productos en los que parece haber una referencia hacia algo exterior a la televisión (en este "parece" se juega gran parte de esta interpretación). No todos advierten cuando ven, por ejemplo, un partido de fútbol por televisión que lo que están mirando no es el partido sino un espectáculo televisivo montado a partir de él. Hay un "guión" (los diálogos entre comentaristas y relator), un "texto" visual producto de montajes, cambios de cámara, "efectos especiales" —cámara lenta, imágenes virtuales para determinar la posición adelantada, etc.—, una "banda musical" (compuesta por los diferentes tonos del relato que, como en una película de suspenso, nos preparan el ánimo para cada situación; también las publicidades que se incluyen en la transmisión añaden su propia musicalidad), etcétera. El televidente no ve lo mismo que el espectador que está en el estadio —y esto en una pequeña medida tiene que ver con una cuestión de perspectiva visual o de *zoom*—, sino que tiene acceso a un espectáculo mucho más dinámico, más ri-

co, más entretenido. De ahí la "necesidad" de instalar pantallas en los estadios.¹¹⁴

Si esto no se percibe en la transmisión de un espectáculo "deportivo", mucho menos en los programas que se presentan como "informativos". Nunca vemos el accidente, el homicidio, la protesta, la denuncia: lo que vemos es un espectáculo montado a partir de aquello que sucedió. Incluso las transmisiones "en vivo" tienen una "producción". La disposición de las cámaras, los comentarios, los acuerdos previos acerca de cuáles van a ser los temas a "debatir" al aire, el tiempo ("tirano") que obliga a frases rápidas y eficaces, producen el espectáculo televisivo. Dicho de otro modo: **lo que vemos en la televisión nunca sucede tal y como lo muestra la televisión y, en muchos casos, sucede de esa forma porque la televisión lo está mostrando.**

Esto último nos coloca en un segundo paso en el que podríamos decir que la televisión no se conforma con producir sus programas, sino que **"produce" la realidad.**

En este sentido, sostiene Bourdieu:

"Los peligros inherentes a la utilización cotidiana de la televisión resultan de que la imagen posee la particularidad de producir lo que los críticos llaman el efecto de realidad, puede mostrar y hacer creer en lo que muestra (...), pretende ser un instrumento que refleja la realidad, acaba convirtiéndose en un instrumento que crea una realidad. Vamos cada vez más hacia universos en que el mundo social está descrito-prescrito por la televisión".¹¹⁵

"Una determinada categoría de periodistas, contratados a golpe de talonario por su docilidad para someterse sin escrúpulos a las expectativas del público menos exigente y, por lo tanto, los más cínicos, los más indiferentes a cualquier forma de deontología y, como no podía ser menos, a cualquier planteamiento político, tiende a imponer sus 'valores', sus preferencias, sus formas de ser y de hablar, su 'ideal' humano."¹¹⁶

"Nuestros presentadores de telediarios, nuestros moderadores de debates, nuestros comentaristas deportivos, se han convertido, sin tener que esforzarse demasiado, en solapados directores espirituales, portavoces de una moral típicamente pequeño burguesa, que dicen 'lo que hay que pensar' de lo que ellos llaman 'los problemas de la sociedad'.¹¹⁷

Los medios "instalan la agenda" de temas que alarman, alegran, interesan a la sociedad. Aquel que no consume programación televisiva se queda afuera de la vida cotidiana. Pero, junto con la agenda, aportan la "perspectiva correcta". Incluso cuando supuestamente "abren el debate", se encargan de marcar claramente cuáles son las opciones entre las que se puede discutir y *el modo* en que debe hacerse. Esto último no es un dato menor. Bourdieu señala la seria dificultad (por no hablar de imposibilidad) de que un tema relevante pueda desarrollarse de un

modo apropiado dentro del formato televisivo en el que la alternativa parecer ser: o el especialista que “baja” el nivel de su análisis para adaptarlo al medio o el comunicador que distribuye consideraciones superficiales –porque no puede, por ignorancia, hacer otra cosa– sobre las más diversas cuestiones:

“La televisión es un instrumento que, teóricamente, ofrece la posibilidad de llegar a todo el mundo. Lo que plantea una serie de cuestiones previas: ¿está lo que tengo que decir al alcance de todo el mundo? ¿Estoy dispuesto a hacer lo necesario para que mi discurso, por su forma, pueda ser escuchado por todo el mundo?”¹¹⁸

“¿Se puede pensar atenazado por la velocidad? ¿Acaso la televisión, al concederle la palabra a pensadores supuestamente capaces de pensar a toda velocidad, no se está condenando a no contar más que con *fast thinkers*, con pensadores que piensen más rápido que su sombra?”¹¹⁹

Pero la producción televisiva no se detiene aquí. Al menos desde las perspectivas de autores como Baudrillard, hay un paso más. La televisión no sólo produce la realidad, sino una **“hiperrealidad”, una realidad que es más real que lo real**. Con esta expresión paradójica se quiere señalar, entre otras cosas, que la realidad cotidiana ha quedado devaluada en su confrontación con su doble mediático. Es en la pantalla donde el amor, el peligro, la alegría, la belleza, “son lo que deberían ser”. Por eso en la vida de todos los días –siguiendo esta interpretación– la gente se empeña en vivir imitando en la máxima medida a la televisión. Cuando un chico hace un gol en el campito se levanta la remera como si debajo tuviera una inscripción para ser tomada por una cámara; cuando un asaltante grita “arriba las manos”, lo hace como si fuera el protagonista de una película policial; cuando una pareja mantiene relaciones sexuales “escenifica” al estilo de Hollywood. Los docentes vemos cómo, ante la aparición de un nuevo producto “infantil-juvenil” en los medios, el aula se ve modificada. Los chicos “protagonizan” conflictos, amores, deseos, de un modo extrañamente parecido al del programa de televisión.

La hiperrealidad se percibe, también, en la búsqueda de legitimación de la existencia a través de la televisión. Si una protesta social no es televisada, no existe; si un candidato político no frecuenta el medio, “no lo conoce nadie” (del mismo modo que un producto comercial que no tiene publicidad: se vencerá en la góndola sin que nadie “lo vea”). Una persona llama para concursar en un programa de televisión y antes de cortar pregunta: “¿Le puedo mandar un beso a mi novia?” “Claro, ¿dónde está?”, le pregunta la conductora. “Acá, al lado mío”. Lo que uno puede pensar –si nunca ha oído hablar de hiperrealidad– es, ¿por qué no le da el beso *real* y se deja de embromar? Obviamente, porque el beso mediático es *más real* que el real.

En esta misma línea puede colocarse el abrumador crecimiento de la presencia de las cámaras en la vida cotidiana. Supermercados, edificios, escuelas, lu-

gares de trabajo, hacen de todos nosotros los protagonistas de un *reality show*. Además, las cámaras personales ya se han transformado en “imprescindibles” en casamientos, fiestas de cumpleaños y nacimientos (creo que tendría que resultarnos por lo menos tragicómica la imagen del hombre que en lugar de ver con sus propios ojos de padre el nacimiento de su hijo está pendiente de cuestiones técnicas y vive ese momento como un productor de televisión). Agreguemos que el protagonismo mediático comienza antes del nacimiento: ya es usual la venta, por parte del “obstetra amigo”, del video con la ecografía del niño.

4. Lo virtual

Si bien la computadora tiene una larga historia, que se remonta nada menos que a Pascal y Leibniz, su última versión, la PC, data de las últimas décadas del siglo XX (Apple II a fines de los '70, IBM a principios de los '80). Mucho más recientes son las posibilidades técnicas que han permitido la creación de multimedia y la conexión en red.

El camino que conduce a Internet se inicia en la década del '60, cuando el Servicio de Proyectos de Investigación Avanzada del Departamento de Defensa estadounidense creó ARPANET, la primera red de circulación de información, “para evitar la toma o la destrucción soviética de las comunicaciones estadounidenses en caso de una guerra nuclear”.¹²⁰ ARPANET comienza a funcionar en 1969 y su acceso estaba restringido a militares y científicos. En 1983 se produce una división, de la que surge MILNET para uso militar, conservándose ARPANET para uso científico. Recién a comienzos de los años '90 la red se abre a usuarios “comunes”, con la creación de la WEB (que en 1993 contaba con 130 sitios, en 1994 con 3.000 y en 1998 con 2,2 millones). Según cifras recientes, provenientes de un informe de las Naciones Unidas, actualmente hay 401,6 millones de usuarios de Internet en el mundo, de los cuales 35,4 millones corresponden a Latinoamérica (donde, entre 2001 y 2002 se experimentó un crecimiento del 35,5%).

La presencia de la computadora –en ciertas clases socioeconómicas, es cierto, pero con una expansión indudable– rivaliza hoy con la de la televisión. Es el lugar privilegiado para la búsqueda de información y de entretenimiento. El impacto en los chicos es incalculable (al regresar de las vacaciones de invierno, este año, les pregunté a mis alumnos de 9º año si habían ido a algún lado y, por primera vez, todo un grupo de varones me contestó que habían ido de vacaciones “a la computadora”. Y, en efecto, eso era lo que habían hecho: jugaron en red cerca de ocho horas diarias durante las dos semanas).

¿Qué pasa con los chicos que, en plena efervescencia de su potencia vital (y sexual) pasan horas y horas sentados ante la pantalla “jugando al fútbol”, “matando gente”, manteniendo “relaciones sexuales” –o, al menos, excitándose con

imágenes y textos—? Jean Baudrillard también plantea una pregunta en este sentido, aunque insinuando una respuesta:

“¿De dónde sacamos nuestra energía, la que se moviliza en las redes, sino de la desmovilización de nuestro propio cuerpo, de la liquidación del sujeto y de la sustancia material del mundo?”¹²¹

Es decir que, cuando uno ve a un grupo de chicos jugando “aisladamente conectados” con su computadora, esa pasión, esa energía que circula por la red, proviene necesariamente de su inmovilidad, de su “actividad pasiva”, de su olvido de lo corporal en beneficio de los goces de un “cuerpo virtual”. ¿Por qué, en lugar de jugar al fútbol con la computadora no salen a jugar con una pelota real a la vereda? ¿Por qué, en lugar de intentar seducir a alguien que está a kilómetros de distancia —y cuya seducción no va a poder trascender nunca lo virtual—, no miran y desean a quien está sentado en la computadora de al lado? Según el filósofo francés, preferimos la ilusión virtual,

“la de lo ni verdadero ni falso, del ni bien ni mal, la de una indiferenciación de lo real y lo referencial, la de una reconstrucción artificial del mundo en la que, al precio de un desencanto total, disfrutamos de una inmunidad total”.¹²²

El mundo de la pantalla es limpio, dócil, anónimo, “sano” (lo más que puede contagiarse, aun tratándose de “relaciones sexuales”, es un virus informático, nunca el sida). Allí se puede matar sin ir preso, tener sexo sin riesgo al embarazo o a enfermedades. Se puede, además, construir la propia personalidad según el ánimo del momento. No hay límites ni consecuencias en la “vida” en la PC. Uno de los inconvenientes que esto acarrea, según Baudrillard es que

“ya no sabemos qué hacer con el mundo real. Ya no vemos la necesidad de ese residuo, que se ha vuelto embarazoso”.¹²³

IV. Los valores actuales

Quizá resulte exagerado plantear, como lo hace el discurso posmoderno, que asistimos hoy al fin de los grandes relatos. Lo que sí resulta verosímil es que esos relatos portadores de sentido se han debilitado a la vez que multiplicado. Acabamos de verlo en el punto anterior. Las perspectivas que buscan presentar categorías para entender qué sucede en el mundo y, en definitiva, para construir la propia noción de “nuestro mundo” son muy numerosas. En cada una hay un acento, un matiz, un enfoque que aporta a una visión general al mismo tiempo que entra en tensión con ciertos aspectos de otra.

Sin embargo, en lo que a los valores se refiere, es posible reconocer algunas zonas comunes que marcan una diferencia epocal con los valores de la modernidad primigenia (la “modernidad sólida” a la que suele aludir Bauman). Los “nuevos” valores serían, entre otros: interés por el presente; individualismo; culto de

la imagen; hipervaloración del cuerpo y de la juventud; exaltación de la comunicación y de la velocidad; dinero; competencia; consumo; utilidad; virtualización; eficacia; tecnologización. Esto es lo que los chicos perciben que la sociedad valora **de hecho**; éstos son los valores que los chicos llevan a la escuela y que, al menos en el discurso, entran en conflicto con otros más tradicionales (que, a su vez, han sufrido múltiples redefiniciones), como la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la amistad, etcétera. Son, al mismo tiempo, los valores que se han apoyado fuertemente, ya no en marcos fundamentadores, como los VD lo hicieron exitosamente hasta la modernidad, sino en el poder de los productos clave de nuestro tiempo, como la televisión, la tecnociencia, la publicidad y el mundo virtual, puestos en funcionamiento por —y subordinados a— el sistema económico financiero capitalista que impera sin obstáculos ni alternativas visibles en su horizonte.

NOTAS

1. Borges, J. L., *Del rigor en la ciencia*, Buenos Aires, OCL, Emecé, pág. 225.
2. Koyré, A., *Del mundo cerrado al universo infinito*, Madrid, Siglo XXI, 1971, págs. 5 y siguientes.
3. Según la feliz expresión de Ezequiel de Olaso.
4. Cf. Nietzsche, F., *El crepúsculo de los ídolos y El anticristo*.
5. Foucault ha mostrado cómo esta razón comienza a introducirse en el seno mismo de la religión a partir de la escolástica. Ver su curso del Collège de France, *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, FCE, 2002.
6. Consideramos imprescindible, sobre este tema, la lectura de *Sobre la revolución*, de Hannah Arendt.
7. Benjamin, W., *Dirección única*, Madrid, Alfaguara, 1987, pág. 96.
8. Aristóteles, *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1994, 986a-986b.
9. García Orza, R., “Introducción”, en *Método científico y poder político. El pensamiento del siglo XVII*, Buenos Aires, CEAL, 1992, pág. 22.
10. Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu, *Diccionario de filosofía en CD-ROM*, Barcelona, Herder, 1996-98.
11. F. Nietzsche, *La Gaya Ciencia*, libro tercero, aforismo 125.
12. J. J. Brunner, “Modernidad”, en Altamirano, C. (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 2002, págs. 173-180.
13. Brunner, J. J., *Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina*, Santiago, Flacso, 1986, págs. 33 y siguientes.
14. Quijano, A., “Modernidad, identidad y utopía en América Latina”, en *Imágenes desconocidas*, pág. 19.
15. Ibidem.
16. En *El fin de la modernidad*, Barcelona, Gedisa, 1986, pág. 146.
17. En *En torno a la posmodernidad*, Bogotá, Anthropos, 1984, pág. 9.
18. Vattimo, G., *Las aventuras de la diferencia*, Barcelona, Península, 1986, pág. 13.
19. Jameson, F., *El giro cultural*, Buenos Aires, Manantial, 1999, pág. 37.
20. Sarlo, B., *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires, Ariel, 1994, págs. 7 y siguientes.
21. Pág. 31.
22. Pág. 9.
23. Pág. 41.
24. Bauman, Z., *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, FCE, 1999.
25. Pág. 85.
26. En *Canto maestro*, revista de CTERA, Buenos Aires, noviembre, 2000.
27. Bauman, ob. cit., pág. 95.
28. Pág. 100.
29. Imperio, Buenos Aires, Paidós, 2002.
30. Negri, A., Hardt, M., *Imperio*, ob. cit., págs. 13 y siguientes.
31. Pág. 33.
32. Pág. 16.
33. Pág. 38.
34. Ver “Sociedad disciplinaria” y “Sociedad de control”, en este mismo capítulo.
35. Negri, A., Hardt, M., *Imperio*, ob. cit., pág. 45.

36. Pág. 315.
37. Pág. 316.
38. Idem.
39. Idem.
40. Idem.
41. Borón, A., *Imperio & Imperialismo*, Buenos Aires, Clacso, 2002, págs. 137 y siguientes.
42. Foucault, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2001, pág. 175.
43. Idem.
44. Pág. 142.
45. Pág. 218.
46. Pág. 141.
47. Pág. 146.
48. Pág. 147.4
49. Pág. 154.
50. Pág. 164.
51. Pág. 178.
52. Pág. 182.
53. Pág. 183.
54. Pág. 189.
55. Pág. 204.
56. Pág. 220.
57. Deleuze, G., *Conversaciones*, Valencia, Pretextos, 1995, pág. 278.
58. Pág. 279.
59. Pág. 280.
60. Pág. 281.
61. Pág. 284.
62. Pág. 280.
63. Debord, G., *La sociedad del espectáculo*, Trad. revisada por Maldejo para el Archivo Situacionista, 1998, #4-6.
64. Debord, G., *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*, Barcelona, Anagrama, 1999, pág. 20.
65. Idem, pág. 21.
66. Idem.
67. Pág. 22.
68. Pág. 40.
69. Pág. 26.
70. Pág. 28.
71. Pág. 27.
72. Pág. 41.
73. Pág. 40.
74. Pág. 43.
75. Baudrillard, J., *El sistema de los objetos*, México, Siglo XXI, 1999, pág. 223.
76. Idem, pág. 224.
77. Pág. 224.
78. Pág. 225.
79. Idem.
80. Pág. 228.
81. Idem.
82. Pág. 229.
83. Pág. 224.
84. Breton, P., *La utopía de la comunicación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
85. Wiener, N., *Cybernétique et société*, Paris, Deux-Rives, 1952, citado por Breton, ob.cit., pág. 37.
86. Breton, P., ob. cit., pág. 52.
87. Pág. 61.
88. Pág. 144.
89. Pág. 146.
90. Pág. 155.
91. Castells, M., *La era de la información*, México, Siglo XXI, 2001.
92. Pág. 40.
93. Pág. 47.
94. Pág. 507.
95. Pág. 511.
96. Klein, N., *No Logo*, Buenos Aires, Paidós, 2001, pág. 33.
97. *El libro negro de las marcas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2003, pág. 36.
98. Idem.
99. En el texto, los autores dan una lista de las sesenta marcas más valiosas del mundo: las cinco primeras están, en el momento en el que escribo este trabajo, en objetos que tengo a menos de un metro de distancia. Lo fuerte de esto es que es muy probable que usted mismo, lector, esté igualmente rodeado por esos productos.
100. *No logo*, ob. cit., pág. 238.
101. Pág. 33.
102. Pág. 34.
103. Pág. 36.
104. Págs. 48 y siguientes.
105. Pág. 33.
106. Bunge, M., *Seudociencia e ideología*, Madrid, Alianza, 1985, pág.191.
107. Ladrrière, J., *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Sigume-Unesco, 1977, pág. 51.
108. Mari, E., *Elementos de epistemología comparada*, Buenos Aires, Punto Sur, 1990, pág. 36.
109. Díaz, E., *La producción de los conceptos científicos*, Buenos Aires, Biblos, 1994, pág. 287.
110. Vaya este subtítulo como homenaje mínimo a Marta López Gil, autora de un libro cuyo título es, precisamente, *La tecnociencia y nuestro tiempo* (Edit. Biblos), a la luz del cual surgieron muchas de las inquietudes que se ven plasmadas en estas reflexiones.
111. Citado por Castells, M. en *La era de la información*, México, Siglo XXI, 1996, pág. 365.
112. Sarlo, B., *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires, Ariel, pág. 87.
113. Eco, U., *Las estrategias de la ilusión*, Buenos Aires, De la Flor, 1986, pág. 20.
114. Algo similar ocurre con otros espectáculos "televisados": musicales, políticos, teatrales, etcétera.
115. Bourdieu, P., *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama, 1997, pág. 29.
116. Idem, pág. 74.
117. Idem, pág. 66.
118. Idem, pág. 18.
119. Idem, pág. 39.
120. Castells, M., ob. cit., pág. 32.
121. Baudrillard, J., *Las estrategias fatales*, Barcelona, Anagrama, pág. 57.
122. Idem, pág. 64.
123. Idem, pág. 65.



1. La incómoda situación de la escuela

La problemática de los valores es, como hemos sugerido en las páginas anteriores, sumamente compleja. Algo, no obstante, parece ser claro: todos los caminos en su tratamiento conducen a la escuela. Lamentablemente, esta responsabilidad que se deposita en la escuela está lejos de ser acompañada por un apoyo igualmente unánime desde diversos sectores de la sociedad que la colocan en la situación de tener que abordar tantos frentes de tensión que difícilmente pueda salir bien parada. De ahí que hablemos de una situación "incómoda". A continuación vamos a recorrer algunos de los componentes conflictivos de esa relación valores/escuela.

1. La responsabilidad ante la "crisis de valores"

El discurso sobre la "alarmante crisis de valores", al que nos hemos referido en el primer capítulo, suele encontrar en la escuela un terreno fértil para proliferar. "Es un problema de educación", se escucha; al mismo tiempo, se insiste en el hecho de que para solucionar en el futuro el problema de los valores es necesario trabajar hoy con los chicos que están en las aulas.

Extrañamente, una cuestión tan compleja como la que presentamos suscita una atribución de responsabilidades tan unánime.

Como sostiene Pablo Gentili:

"En esta era de soledad, la escuela vive una rara paradoja. De ella no se espera nada y de ella se espera todo. (...) Si hay violencia, es porque la escuela no transmite los valores de la paz y de la convivencia equilibrada entre los seres humanos (los ricos deben recluírse militarmente en guetos de lujo, mientras los pobres están confinados en las grandes periferias urbanas, donde la miseria y la violencia cobran diariamente la vida de decenas de personas, gran parte de



I. ¿Quién enseña a valorar?

En la Primera Parte de este trabajo hemos visto cómo a lo largo de la historia se ha disputado en cuestión de valores y cómo ese conflicto llega hasta nuestros días. Esto pone en evidencia la complejidad de nuestro tema, pero también permite advertir que, independientemente de las diferencias sustantivas a la hora de definir cuáles son los valores que deben ocupar la cima de la jerarquía en una sociedad determinada, donde hay hombres hay valores. Es decir, la capacidad de valorar es algo propio del ser humano, a tal punto que se ha llegado a definir al hombre como “el animal que valora”.¹

Ahora bien, si el valorar constituye una parte esencial del ser humano, si es una de sus posibilidades más tempranas (acaso innata) y más persistentes, ¿qué sentido tiene pensar en un “aprendizaje en el valorar”? Usualmente relacionamos el aprendizaje con aquello que nos permite adquirir algo (un conocimiento conceptual, una habilidad) que no poseemos. ¿Cómo plantearlo en este caso en el que admitimos que la capacidad de valorar es algo que se presenta en todos los humanos sin ningún trabajo específico?

Afrontemos estas preguntas a través de una analogía. Hay capacidades que poseemos desde muy pequeños (o de un modo innato, según se sostiene desde ciertos enfoques) que, aun cuando están presentes en todos los seres humanos, alcanzan un desarrollo muy desigual de acuerdo con la atención que se ponga en ellas. Es lo que marca una diferencia, por ejemplo, entre los deportistas y quienes no lo son. Quien no tenga una dificultad específica podrá utilizar sus piernas para correr, pero esto no significa que pueda, sin entrenamiento, correr un maratón. En Filosofía con Niños sostenemos que algo semejante sucede con el pensamiento: pensar, pensamos todos, pero hay formas de trabajar el pensamiento para lograr un rendimiento mejor. De un modo similar planteamos aquí que, **si bien todos valoramos, trabajar de un**

modo específico sobre el valorar puede ayudarnos a hacerlo de un modo mejor.

Más adelante desarrollaremos qué entendemos por “mejor” en este planteo. Por ahora nos interesa sostener que a lo largo de la vida de una persona –y con particular fuerza en la niñez– esa capacidad de valorar que tenemos desde muy pequeños se va desarrollando y va tomando la forma con la cual la encontramos en el mundo adulto. Hay un aprendizaje cuyas consecuencias se evidencian en el modo de valorar que queda consolidado con el avance de la edad.

A simple vista, ese aprendizaje se realiza de un modo “espontáneo”, “natural”; es “la vida” la que nos va enseñando cómo valorar cada cosa, cómo jerarquizar esos valores, qué tener en cuenta para ello. Incluso en la escuela, donde la preocupación por estos temas es indudable, **el trabajo se orienta de un modo casi exclusivo hacia los valores y no hacia el valorar**. Si, como hemos señalado en la Primera Parte, hay una alarmante vaguedad en la definición de qué se entiende por “valor”, vaguedad que dificulta enormemente cualquier trabajo serio que quiera encararse al respecto, en el caso del valorar la situación aún es peor: directamente **se ignora la importancia del proceso de construcción de la valoración**. Por eso, en parte, la escuela llega siempre demasiado tarde cuando aborda el tema. Porque apunta al valor y no a aquello que lleva al chico a considerar que algo es valioso o no. **Se trabaja sobre la adhesión o el rechazo a ciertos “valores”, pero no se asume la tarea de reflexionar acerca de qué puede permitir considerarlos como tales.**

Diversas corrientes de la filosofía contemporánea nos han enseñado que, ante la aparición de algo “natural”, resulta saludable asumir una actitud de cautela, cuando no de abierta desconfianza. Puede (suele) suceder que eso “natural” encubra en realidad mecanismos de “naturalización”, es decir, mecanismos mediante los cuales se presente como natural algo que es construido. ¿Cuál es el peligro de esto? Que si una cosa nos resulta natural podemos perder de vista la importancia de analizarla, pasando rápidamente a creer que se trata de algo que hay que aceptar tal y como se presenta, sin tener ninguna posibilidad de modificarlo.

Que la escuela no asuma la tarea de enseñar a valorar no significa que el niño no aprenda en ella cómo hacerlo. Al respecto, Lipman, Sharp y Oscanyan sostienen que:

“Los profesores y directivos, al igual que las madres y los padres, son modelos. Muestran con su ejemplo cómo se puede actuar y los niños con frecuencia actúan igual. Esto es, los niños interiorizan las formas de conducta de los adultos. Un niño puede considerar algo que un adulto hace como algo ejemplar y digno de ser incorporado. Lo que un adulto hace, en particular la madre y el padre o el profesor, parece ser suficiente justificación”.²

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

En este sentido, aquello que al comienzo se presentaba como un aprendizaje “natural” puede ser leído ahora como una situación en la que hay un sujeto de aprendizaje, pero no hay un sujeto que de modo explícito se haga cargo de la enseñanza. Porque el maestro no se coloca a sí mismo como modelo para enseñar a valorar, sino que *es tomado por el alumno* como tal. En rigor, parece algo utópico (si no directamente “inhumano”) pedirle –y mucho más, exigirle– a un docente que sea de un modo efectivo y permanente modelo en lo que a valoración y valores se refiere (anticipando nuestra postura al respecto, digamos que quien debe asumir la carga de ser modelo no es el docente sino la Comunidad de Investigación). A lo sumo, lo que el docente hace –como cualquier adulto, por otra parte– es sostener un *discurso modelo* acerca de los valores, aquel que hemos denominado “discurso escolarmente correcto”.

Si convenimos en aceptar que, a falta de alguna propuesta en otro sentido, el aprendizaje en el valorar de los chicos queda reducido a la apropiación de las actitudes valorativas de aquellos a quienes los chicos toman como modelos, podríamos preguntarnos cuáles son esos modelos. Hemos hablado ya de la escuela y la familia, pero bien sabemos que en la actualidad ambas instituciones están lejos de ser consideradas por los chicos como las únicas fuentes de modelos. Las “vidas ejemplares” suelen presentárseles con formato mediático.

“Los medios actuales no son un simple ‘medio de producción’, ni se agotan en una nueva ‘forma de comunicación’. Constituyen, en último término, un nuevo mundo de relaciones humanas, una nueva forma de interacción como sólo los cambios tecnológicos estructurales han conseguido introducir. (...) cuando cambian las condiciones de nuestro hábitat no pueden por menos que cambiar los hábitos personales y con ellos las creencias o ideas que crecen a su lado para justificarlos. Por su parte, el cambio tecnológico actual consagra particularmente el hábitat familiar como el ámbito decisivo –tanto o más que el laboral y desde luego que el escolar– para la adopción y consideración de estos hábitos y creencias. Por las cuatro paredes del hogar pasa cada vez más lo que antes sólo pasaba en el campo o en el centro del trabajo, en las aulas o en la vida de la calle”.³

En estas palabras de Norbert Bilbeny encontramos una clave para hallar a los maestros en valoración. La transformación en los medios tecnológicos ha producido (al mismo tiempo que se ha alimentado de) un notable cambio en los hábitos y las creencias en la sociedad. Un término que no debe llamarnos a confusión es “hogar”. Porque no se trata aquí de una recuperación de la familia como fuente de valores y valoración, sino que el hogar es tomado como el mero espacio físico en el que se encuentra instalado algún tipo de terminal informativa (la TV, la computadora en tanto soporte de juegos, Internet).

En el capítulo 2 hemos mencionado algunos de los elementos novedosos que mayor presencia tienen en nuestro mundo. Dichos elementos no sólo son porta-

Proyecto BIBLIOTECA DIDÁCTICA - Ediciones Novedades Educativas

dores de valores, sino que también son importantes medios para educar la valoración de los chicos.

Particular relevancia cobra, en esto, la televisión. En principio porque, tal como sostienen Baudrillard, Debord, Eco o Bourdieu, desde posturas teóricas suficientemente diferentes, lo que la televisión presenta es, en sí mismo y por el solo hecho de aparecer allí, más real que lo que sucede fuera de ella (es "hiperreal", dirá Baudrillard). Por ello, el efecto que produce el modelaje de hábitos mediáticos es extraordinariamente mayor que el que producen los "modelos" del entorno del chico. Además, y sumándose a este efecto propio de los medios en general, hay modelos contruidos especialmente para los chicos. De esta manera, aquello que la escuela y la familia hacen de forma poco consciente y más bien improvisada, los medios lo preparan con sumo cuidado e interés. Lo que en la escuela o en la familia es un proceso de aprendizaje, en el caso de la relación niño-medios es un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué es lo que los medios quieren enseñarles a los chicos en relación con la valoración? ¿Cuál es la perspectiva valorativa que les ofrecen? No estamos ya en épocas en las que parezca demasiado pertinente hablar de "propaganda" en el sentido de "transmisión de ideologías".⁴ Pero, asumiendo el riesgo de resultar anticuados, creemos que **aquello que los medios les enseñan a los chicos es a asumir la perspectiva valorativa del consumo.**

La televisión no se cansa (y, lo que es más extraño, tampoco parece cansar al espectador) de proponer "valores". No de un modo explícitamente normativo, sino encubriendo la normatividad en un aparentemente neutro lenguaje descriptivo. No dice cómo *deben* ser los chicos sino que "describe" *cómo* son. Su modo de proponer valores es presentarlos como plenamente vigentes y siendo sostenidos por las figuras de mayor prestigio mediático (si no se trata de personajes tomados directamente de tiras televisivas se tratará de "simulacros" de éstos; es decir, personajes que respondan a las características generales de aquellos otros que ocupan un lugar de alta estimación en el público televisivo).

Pero, además de los valores que se presentan directamente asociados con ciertos objetos (la "cajita feliz"; el programa *rebelde*, etc.), hay otros valores que funcionan como "meta-valores", "valores de segundo grado" o "valores de valores"; **aquellos que operan como criterio para determinar qué es lo que hace valioso a un valor.** Son estos "valores de valores" los que los medios transmiten a los chicos cuando les enseñan a valorar. Se trata de valores que **señalan qué valores valen más que otros, independientemente de con qué objeto puedan asociarse.**

Así, por ejemplo, la velocidad, la facilidad, la utilidad, el placer, tienen ganado en nuestra sociedad el título de valores (así como sus opuestos: la lentitud, la dificultad, la inutilidad, el displacer, son considerados unánimemente como "valo-

res negativos" o "disvalores"). Pero, al mismo tiempo, considerar estos elementos como valores le permite al sujeto decidir acerca del valor de otros objetos. Si se les pregunta a los chicos qué piensan estudiar cuando sean más grandes, su respuesta probablemente se ajuste a los "valores" recién mencionados, que pasarían así a cumplir una función de *meta-valores*. Es decir, los chicos dirán que vale la pena hacer una carrera si es fácil, si es corta, útil (en términos económicos) y placentera. Lo asombroso es que los mismos criterios emplearán *mutatis mutandi* para evaluar el valor de un electrodoméstico (tiene que ser útil para que un trabajo resulte más fácil, rápido y placentero); de una película (tiene que entenderse fácilmente, "dejarte algo", ser rápida —lo lento es sinónimo de aburrido— y placentera); de una computadora (útil, fácil de manejar, rápida, fuente de placer); o de una pareja (no te tiene que "complicar", tiene que ser fácil de manejar, ser divertida, provocar placer, servirte para "hacer experiencia", para despertar admiración en los otros).

De más está decir que la sociedad de consumo, luego de enseñar al niño a valorar de determinada manera que haga valiosos a algunos de sus productos, pasará a "ofrecernos por un módico precio" esos productos (hechos, a su vez, a imagen y semejanza de esos valores que los hacen valiosos). En cierto modo, la sociedad actual, reelaborando el viejo dicho "no hay que dar pescado al hambriento sino enseñarle a pescar", les enseña a pescar a los chicos *sólo la clase de peces que ella ofrece; pero, además, les alquila el lago, les vende la caña, el anzuelo, el compañero de bote, y, por si fuera poco, los deja con hambre para que tengan que volver a pescar.*

Algo más: "contrata" a los propios chicos para que sirvan de promotores ante sus propios compañeros. No sólo porque los "obliga" a enarbolar las marcas de los productos con que se visten, de los útiles que emplean en la escuela, de la comida o la gaseosa con que se alimentan. Naomi Klein advierte que para quienes dirigen las empresas:

"los grupos de niños no sólo son pequeños consumidores: también son representantes autorizados de su grupo de edades. A ojos de los empresarios, todas las aulas y comedores escolares son grupos focalizados a la espera de ser estudiados. Por eso, lograr el acceso a los colegios significa algo más que vender un producto: es una oportunidad espontánea y barata de apropiarse de lo cool.

Por esa razón, la red informática intraescolar ZapMe! no se limita a vender espacio a sus clientes, sino que también vigila a los alumnos mientras navegan por la Red y ofrece a sus anunciantes esa valiosa información de marketing, desglosada según el género, la edad y el código postal de los estudiantes. Luego, cuando éstos ven ZapMe! aparecen los anuncios que se 'microdirigen' personalmente a cada uno".⁵

Con este ejemplo (cuya simplificación no se nos escapa), lo que pretendemos es sugerir que los medios no trabajan exclusivamente en aquello que apuestan a que sea considerado valioso, sino que además –y fundamentalmente– de un modo constante **refuerzan una determinada perspectiva valorativa. Es esa perspectiva la que, al ingresar a la escuela sin ningún tipo de barrera ni competencia, torna inoperante todo intento de sostener valores contrarios a los que la sociedad de consumo ofrece.**

Refiriéndose a los programas “educativos” (con un análisis que bien puede ser aplicado también a las revistas para chicos que aportan “ideas para el cole”), Klein sostiene:

“Channel One no sólo está difundiendo las zapatillas y las golosinas de sus anunciantes entre los escolares; también vende la idea de que su programa es un elemento educativo de inapreciable valor y más moderno que recursos tan poco interesantes y pasados de moda como son los libros y los profesores”.⁶

¿Por qué los docentes y los libros resultan objetos obsoletos? Porque, evaluados desde los parámetros que cotidianamente definen qué se considera interesante en el mundo de los chicos, efectivamente tienen poco que ofrecer (algo a considerar es el hecho de que en muchos casos esos parámetros son los que también los docentes –que consumen el mismo formato televisivo– emplean para autoevaluarse; es decir, no sólo los chicos se “aburren” con algunos temas, sino que los propios docentes comienzan a pensar sus clases y los contenidos en términos de “divertido/aburrido”, “denso/llevadero”).

Ante esta situación parece presentarse la siguiente alternativa:

- 1) adaptar los contenidos de la escuela a la lógica del espectáculo y la publicidad, tratando de que les resulten interesantes a los chicos desde los criterios que sugieren/imponen los medios. Esta alternativa fracasa aun en los casos en los que triunfa. Porque, como hemos desarrollado en el capítulo 3, o la escuela no consigue producir un espectáculo que pueda resistir seriamente la comparación con los espectáculos mediáticos –podemos hacer una “campana” de afiches sobre la paz a semejanza de los afiches de una gaseosa; difícilmente logremos que produzcan un efecto semejante–; o lo hace, y entonces termina convirtiendo a ciertos contenidos (en nuestro caso específico, valores) en objetos de consumo.
- 2) Fortalecer la construcción de un modo de valorar propio, distinto del que los medios difunden, que presuponga un sujeto de aprendizaje que sea algo diferente de un consumidor.

Esta última es la propuesta que desarrollaremos en los apartados siguientes.

II. Pensar mejor, valorar mejor

La relación entre pensar y valorar es, desde hace tiempo, objeto de análisis y disputa en la filosofía, la psicología y la educación. Nuestra postura, en este aspecto, es plenamente deudora de la de Matthew Lipman. Aun con las diferencias que entre diversos trabajos del propio Lipman pueden encontrarse al respecto, la orientación general de sus investigaciones es central para nuestro planteo en lo que se refiere no sólo a considerar que pensamiento y valoración están íntimamente ligados, sino en cuanto a cuáles serían los mejores modos de abordarlos.

Siguiendo a Lipman, entonces, vamos a sostener que en el pensamiento pueden distinguirse varias dimensiones, las más importantes de las cuales son la crítica, la creativa y la sensible. Dimensiones que, si bien no consisten en compartimientos comunicados entre sí, conviene que sean trabajados de un modo específico. Una mejora en cada una de estas dimensiones derivará en una mejora del pensamiento en general. Desde esta perspectiva, pues, **“pensar mejor” significa “desarrollar un pensamiento más crítico, más creativo y más sensible”**. Es importante señalar que para hablar de un “buen pensamiento” no basta con un rendimiento alto en alguna de estas tres dimensiones, sino que debe haber un desarrollo importante en las tres. Los adultos estamos acostumbrados a ver gente a la que se califica como “muy inteligente” porque es muy reflexiva, porque analiza bien las cosas o porque es muy crítica ante sus propios planteos o los de los demás. No deberíamos calificarla de ese modo, sin embargo, si es alguien que ante distintas dificultades no puede proponer otras salidas que las evidentes. Es decir, no basta para lograr un “buen pensar” con ser crítico, sino que es necesario ser creativo. Pero con estas dos dimensiones tampoco es suficiente. Alguien puede ser muy crítico y muy creativo (pensemos en algún científico o un ministro de economía), pero a la vez tener un muy bajo nivel de sensibilidad ética. Ante alguien así deberíamos sostener que no se trata de una persona que “piense bien”. Lo mismo sucede a la inversa: un chico puede ser “muy bueno”, pero no lograr resolver los problemas más simples en relación con su nivel de desarrollo. Tampoco en este caso hay un “buen pensar”. Por ello sostiene Lipman que

“Los esquemas para mejorar el pensar difícilmente puedan tener éxito mientras se considere que el único tipo de pensar merecedor de ese nombre es el pensar deductivo o alguna otra forma austera de racionalidad. El enfoque educativo que se propone enseñar a pensar debe incluir el pensar afectivo, no simplemente por deferencia ante alguna vaga adhesión al pluralismo democrático, sino porque subestimar las otras variedades da como resultado la superficialidad en el tratamiento de la única variedad que ha sido reconocida”.⁷

Este pensar “afectivo” encuentra su lugar en la dimensión “sensible”⁸ que hemos mencionado más arriba. Algo que quedaría por discutir es cuánto de esa dimensión sensible está conformado por los valores (en el fondo, la cuestión es

qué relación hay entre ética y valores; es decir, si toda consideración ética es una consideración valorativa y viceversa, o no). Lo que nos interesa aquí no es ingresar en esa extensa discusión sino sostener algo más modesto: que el valorar está presente en una de las dimensiones del pensamiento.

"Hemos aquí, entonces –sostiene Lipman–, frente al pensar valorativo (...). Dewey no va tan lejos como para identificar el valorar con el pensar valorativo, pero a mí me parece que hacerlo sería de gran ayuda. Así, si consideramos el cuidar como genérico respecto del pensar activo, afectivo y valorativo, podríamos, del mismo modo, considerar una serie de actitudes, disposiciones y comportamientos específicamente morales, subsumidos bajo lo valorativo".⁹

El valorar ocupa, como vemos, una dimensión del pensar; no todas. Pero, incluso siendo las dimensiones crítica y creativa diferentes de la valorativa, el hecho de que sean distintas dimensiones de un mismo pensamiento hace que se encuentren muy estrechamente ligadas a él.

Esto abre la posibilidad de abordar la valoración desde dos lugares diferentes y complementarios:

- 1) Trabajar el proceso de valorar con las herramientas específicas del "pensar sensible". De este modo, como afirman Lipman, Sharp y Oscanyan:

"Los estudiantes implicados en una investigación en valores discutirán y estudiarán muchas cosas, como la naturaleza y el uso de los criterios, la relación entre medios y fines y entre fines y otros fines posteriores, el papel del razonamiento analógico, al considerar los valores y la influencia del contexto en la reflexión moral".¹⁰

- 2) Trabajar las dimensiones crítica, creativa y sensible con sus herramientas específicas y aplicarlas al valorar:

"razonar en el área de los valores no exige unas habilidades especiales en el razonamiento sobre valores; simplemente significa que las mismas habilidades, las habilidades generales de razonamiento, tienen que aplicarse ahora a problemas de valores, como los que aparecen en la ética, de una forma orquestada".¹¹

Al mismo tiempo, el trabajo en el pensamiento valorativo favorecerá el desarrollo de las otras dimensiones del pensamiento:

"mejorar la capacidad de los estudiantes para pensar sobre los valores mejorará simultáneamente la capacidad de tratar disciplinas académicas (...) Los alumnos que empiezan a razonar en valores tarde o temprano llegan a pensar valorando".¹²

1. "Pensar mejor"

Una de las virtudes más reconocidas del programa de Filosofía para Niños es que, a diferencia de lo que sucede con otros proyectos, no se queda en el plano de los enunciados normativos que nos indicarían qué debemos hacer, sino que brinda a los docentes las herramientas adecuadas para que sepan cómo hacer para favorecer el desarrollo del pensamiento en las tres dimensiones mencionadas. Por otra parte, es uno de los pocos programas de "aprendizaje del pensamiento" que ha sido sometido a evaluaciones rigurosas y ha mostrado resultados satisfactorios. Así lo manifiesta Lauren Resnick en el informe presentado a la Junta Directiva del National Research Council de EE.UU.:

"El único programa de nivel preuniversitario que ha sido plenamente desarrollado y ampliamente evaluado es el de Filosofía para Niños, de Matthew Lipman (...) Varias evaluaciones del programa de Filosofía para Niños (realizadas, en general, por evaluadores no vinculados de manera directa con su desarrollo o su puesta en práctica) brindan evidencias de que este programa puede producir mejoras generales en las pruebas, incluyendo la comprensión de la lectura y los tests de inteligencia, si está bien implementado y se le destina el tiempo suficiente en el calendario educativo".¹³

a) Dimensión crítica

La **dimensión crítica** es aquella que nos permite evaluar, juzgar, analizar, establecer conexiones, predecir, etcétera. Es decir, es aquella mediante la cual razonamos de un modo lógico. Un chico que logre mejorar esta dimensión del pensamiento será alguien que razone mejor, que pueda analizar por sí mismo aquello que se le presenta, que sea capaz de evaluar y juzgar acerca de si prefiere hacer tal o cual cosa.

El pensamiento crítico se enfrenta al "modo de ser" del consumo que promueve la adhesión sin reflexión. Ése es el modo privilegiado según el cual nos vinculamos con los productos comerciales (compramos una marca no porque tengamos información analizable de sus virtudes, sino porque una agencia publicitaria logró crear entre el producto y nosotros algún vínculo que nos llevó a preferirlo sin reflexionar demasiado). Pero esta actitud consumista no atañe solamente a las operaciones comerciales, sino que en los últimos tiempos se ha extendido a campos tan diversos como la política (donde los candidatos se eligen menos por el análisis de sus propuestas que por su campaña publicitaria), las relaciones personales (se elige una pareja –provisoria, claro, como los productos comerciales– por la proximidad que su figura guarda con aquellas difundidas como modelos en los medios), etcétera.

Esto que parece tan alejado de los chicos, en realidad no lo está. Cada vez más tempranamente ingresan los niños a este sistema de consumo. Lo vemos

cuando prefieren una marca de golosinas que otra por la publicidad y no por el sabor del producto (me ha tocado ver a chicos que en el recreo tiraban a la basura las galletitas de un paquete para sacar más rápido la figurita que venía dentro de él); cuando algunas nenas no quieren jugar "a las películas" con otra porque "es gorda y en las películas no hay gordas"; cuando vemos a los chicos preferir comer hamburguesas —en locales en los que se ha detectado que contienen bacterias perjudiciales para la salud— porque "es divertido".

Si aprender a pensar críticamente permite mejorar la capacidad de emitir un juicio, de analizar y evaluar las diferentes razones para sostener una posición, una de las consecuencias directas será que permitirá a los chicos tener mayor firmeza ante el avance de la postura valorativa proveniente de los medios de comunicación. No se trata de que los chicos, porque a nosotros pudiera parecernos mejor, sean enemigos de las posturas mediáticas, pero sí de que tengan mejores elementos para no adoptar pasivamente, sin análisis, los valores y los modos de valorar que la moda o el sistema les presenten.

Algunas de las herramientas que Lipman propone para desarrollar habilidades propias de esta dimensión son:

♦ Puesta en juego de razones

Se trata aquí de que los chicos sean capaces de dar, pedir, evaluar y aceptar razones. Es decir, que puedan decir por qué piensan, dicen o hacen algo; que se acostumbren a pedirles razones a los demás acerca de comportamientos que no comprenden; que adviertan que ante una pluralidad de razones esgrimidas puede —y suele— haber algunas mejores que otras; que sepan aceptar las razones que los demás les dan aunque no las compartan.

♦ No utilización de falacias

El trabajo en relación con falacias lógicas puede realizarse desde una edad muy temprana. Si bien en forma explícita el trabajo más provechoso tiene lugar aproximadamente a partir de los nueve años, ya desde el jardín se puede habituar a los chicos a que cierto tipo de respuestas "no vale" porque no ayuda a encontrar buenas razones. Acaso el modo más simple de mostrarles lo insatisfactorias de algunas respuestas consista en ponerlos en la situación de que no sean ellos quienes las emiten, sino quienes las reciben de otro interlocutor.

Entonces, a una pregunta por una razón ("¿por qué?") "no vale" contestar:

"Porque sí" o "porque no" (**falacia de petición de principio**). Cuando a alguien se le pregunta "¿por qué piensas eso?" y responde "porque sí" o "porque eso es lo que yo pienso", en realidad está repitiendo algo que ya se sabía: que ése es su pensamiento. Pero no está respondiendo a la pregunta

acerca de qué es lo que lo lleva a pensar eso, qué razones tiene para pensar eso.

"Porque si no, no te quiero más" o "no soy más tu amigo" (**falacia de apelación a la fuerza**). Con esa pretendida respuesta, en realidad lo que se hace es presionar a alguien para que admita nuestro punto de vista. No se está dando una razón.

"Porque lo dijo la televisión" (**falacia de autoridad**). La televisión —los libros, los otros chicos, los adultos— pueden decir muchas cosas inconvenientes. Hacer algo porque lo dijo otro es eludir la responsabilidad de pensar por uno mismo. Ante esa respuesta, cabe insistir: "Está bien, eso lo dice la televisión. Pero, ¿estás de acuerdo con eso que dice la televisión? ¿Por qué?"

"Porque todos lo hicieron" (**apelación a la multitud**). En primer lugar, suele ser falso que todos hayan hecho tal o cual cosa. Pero, aun así, caben las mismas objeciones que en el punto anterior. Cada uno tiene que pensar si está de acuerdo o no con lo que los demás lo invitan a hacer.

"Él me lo hizo primero" (**falacia ad hominem circunstancial**). Si fuera cierto que "el otro empezó" —lo cual muchas veces no es tan claro de determinar— tendríamos dos problemas en lugar de uno. Es decir, deberíamos pedir explicaciones a las dos partes. Pero eso no significa que porque el otro también lo haya hecho, el primer chico interrogado quede excusado de dar sus razones. Decir "él me lo hizo primero" no es explicar por qué yo se lo hice después.

♦ Detección de supuestos

Se trata de descubrir cuáles son las afirmaciones implícitas en las que se sostiene una afirmación explícita. Por ejemplo, si un nene le dice a una nena: "¿cómo vas a entender si sos mujer?", lo que está suponiendo es que todas —incluyendo a su madre, a sus hermanas, ¡a la señorita!— son incapaces de entender eso que él está diciendo. Explicitar ese supuesto le permitirá al chico evaluar el alcance de su afirmación y decidir si está dispuesto a seguir sosteniéndola.

♦ Uso pertinente de ejemplos y contraejemplos

Como sabemos, un ejemplo es una instancia particular de algo general; un contraejemplo es un ejemplo de lo contrario de lo que una frase general afirma. Es importante, en el trabajo con chicos, tener en cuenta la diferencia de alcance que tienen ejemplos y contraejemplos. Porque, mientras que un **contraejemplo**, uno solo, alcanza para refutar una afirmación, el **ejemplo**, en cambio, lo único que prueba es que algo es posible. Si un nene dice: "todos los villeros son ladrones", no bastará con que cuente que al papá lo

asaltó alguien que vive en la villa. Pero bastará con que otro nene le responda "yo vivo en la villa y no soy ladrón" o "yo tengo un amigo que vive en la villa y no es ladrón", para refutar la primera afirmación.

♦ *Detección de ambigüedad o de vaguedad en los términos empleados*

Muchas veces una discusión se estanca o se convierte en una mera puja de posiciones porque se interpreta de modo diferente un término o una frase. Detectar la vaguedad y/o ambigüedad que se esconde detrás favorecerá el tratamiento de la cuestión.

b) La dimensión creativa

La **dimensión creativa** es aquella que nos permite ir más allá de lo dado, construir algo diferente. Muchas veces hablamos de la necesidad de construir un mundo mejor y, sin embargo, nos cuesta educar a los chicos para algo distinto que la mera reproducción de lo que han recibido. En este sentido amplio de creatividad incluimos tanto los modos creativos del artista que añade a lo real sentidos nuevos que lo enriquecen, como los del científico que se arriesga en la propuesta de hipótesis que, si bien se asientan en algún dato previo, se orientan hacia caminos todavía no experimentados.

Algunas herramientas para facilitar el desarrollo de habilidades de la dimensión creativa son:

♦ *Empleo de comparaciones, metáforas y analogías*

El empleo de metáforas, comparaciones y analogías permite a los chicos percibir el mundo de una manera diferente de la meramente literal. Tanto el arte como la ciencia han sabido nutrirse de esta mirada lateral que permite descubrir –o construir– relaciones imperceptibles a simple vista o inconstables desde el punto de la lógica estricta. Muchas veces, la resolución de un problema surge con la sugerencia de una hipótesis que se sostiene en una comparación o en una analogía.

♦ *Descubrimiento de alternativas*

Es importante fomentar el descubrimiento de alternativas ante una cuestión que a simple vista aparece como limitada. Las preguntas: "¿de qué otra manera puede pensarse este tema?" o "¿de qué manera diferente podría pensar este tema una persona?" ayudan a los chicos a situarse en perspectivas que, sin ser las que ellos mismos sostendrían, brindan una mirada diferente sobre la cuestión tratada.

♦ *Creación de hipótesis*

Formular hipótesis para resolver un problema es imposible sin creatividad. De modo inverso, estimular la formulación de hipótesis ayuda a los chicos a avanzar más allá de lo dado. La dimensión crítica entrará en juego a la hora de poner a prueba las hipótesis, pero éstas deben poder establecerse con la máxima libertad.

♦ *Representación mimética y conceptual mediante dibujos, teatralizaciones, etc.*

Pedirles a los chicos que representen una historia presentada en un texto o un concepto trabajado puede significar un esfuerzo creativo que les permitirá expresar de un modo personal su propia perspectiva.

c) La dimensión sensible

La **dimensión sensible** del pensamiento nos lleva a plantear que pensar mejor es pensar teniendo en cuenta a los demás. Esto permite considerar que, en algunos casos, la solución más lógica de un problema puede no ser la mejor solución. En un mundo que privilegia la categorización del otro como adversario o como mero obstáculo para la realización personal, se hace sumamente necesario trabajar –no sólo en los chicos, está claro, pero también en ellos– esta "sensibilidad ética", este "pensar cuidadoso", atento a las necesidades de los demás.

Algunas herramientas vinculadas a habilidades de esta dimensión son:

♦ *Proyección de ideales de mundo*

Ante una afirmación dada, se les pregunta a los chicos si les gustaría vivir en un mundo en el que todos se rigieran por lo que esa frase implica. Esto les permite percibir los alcances reales de una afirmación y realizar alguna evaluación para ver si adhieren o no a ella.

♦ *Proyección de ideales de yo*

Consiste en proyectar lo dicho como si abarcara la totalidad de la persona, para ver si las consecuencias que se siguen de esa afirmación siguen siendo aceptables. Es decir, si lo que se sostuvo ocasionalmente puede servir de norma para una definición de identidad.

♦ *Consideración de la relación entre medios y fines*

Consiste en que los chicos evalúen si los fines que plantean justifican cualquier medio que permita alcanzarlos.

♦ **Previsión de consecuencias**

Se intenta que los chicos puedan “ver” las consecuencias de su acción o de su pensamiento antes de que éstas tengan lugar.

♦ **Desarrollo de la empatía**

Implica ponerse en el lugar del otro para intentar ver el mundo como él lo ve y para intentar experimentar cómo se siente en tal o cual circunstancia.

♦ **Contextualización**

Tiene que ver con poner en un contexto determinado una afirmación. Preguntar, por ejemplo, “¿eso que se está sosteniendo es válido para todos siempre, o puede haber algunas excepciones?” es una manera de mostrar que el alcance de una afirmación puede estar ligado a una situación en particular.

♦ **Búsqueda de consistencia entre creencias y acciones**

Es importante que se ayude a los chicos a reflexionar acerca de la diferencia que hay, en algunos casos, entre lo que dicen y lo que hacen. Es posible que realmente crean que está mal hacer algo pero que, puestos en la situación concreta, no puedan evitarlo; o puede ser que realmente no estén convencidos de que eso está mal y sólo lo digan para contentar al docente.

2. “Valorar mejor”

Hasta aquí hemos desarrollado las herramientas que Lipman propone para mejorar el pensamiento en sus tres dimensiones. Ahora veremos cómo podemos trasladar esas herramientas al caso específico de los valores.

a) Pensamiento crítico y valoración

♦ **Puesta en juego de razones**

Se tratará de que los chicos puedan dar razones acerca de por qué en una situación particular valoran tal como lo hacen. El docente tiene que tener especial cuidado cuando interpela al alumno en relación con este tipo de cuestiones porque puede suceder que el chico crea que se le piden razones porque su modo de valorar es erróneo. Eso normalmente hace que el chico se cierre y que no pueda salir de la falacia “porque yo pienso así”.

♦ **Detección de falacias que apoyan cierta valoración**

Cuando se dan razones acerca del modo de valorar algo, es necesario que no se empleen falacias. Ejemplos:

“Para mí eso está bien, porque para mí eso es así” (**falacia de petición de principio**); “A mí esto me gusta; si no estás de acuerdo, no sos más de mi grupo” (**falacia de apelación a la fuerza**); “Esto está bien, porque mi papá siempre lo dice” (**falacia de autoridad**); “Es así, todo el mundo lo hace” (**apelación a la multitud**); “No me vas a venir a enseñar a mí lo que está bien si vos sos un desastre” (**falacia ad hominem**).

♦ **Detección de falacias desde las que se defiende un determinado valor**

Aun en los casos en los que el docente considere “correcta” la posición de un alumno en relación con un valor determinado, si esa posición se sostiene en una falacia se deberá revisar.

Por ejemplo, si alguien dice que está bien ser solidario:

“Porque para mí hay que ser solidario” (**falacia de petición de principio**); “Porque si no sos solidario acá no podés venir más” (**falacia de apelación a la fuerza**); “Porque la directora siempre dice que hay que ser solidarios” (**falacia de autoridad**); “Porque todos dicen que hay que serlo” (**apelación a la multitud**); “Porque Fulano, que dice que no hay que ser solidario, es una mala persona” (**falacia ad hominem**).

♦ **Detección de supuestos valorativos**

Tener presente en qué se basa alguien para hacer una valoración.

♦ **Detección de valores supuestos**

Advertir qué valores se suponen en una afirmación determinada, qué valores se asumen como propios sin el debido análisis.

♦ **Detección de ambigüedad o de vaguedad en los términos empleados al realizar una valoración**

No hacerlo puede suscitar discusiones inútiles o acuerdos superficiales.

b) Pensamiento creativo y valoración

Continuando con la relación entre pensamiento y valoración, vamos a sostener que emplear las herramientas ligadas a la dimensión creativa del pensamiento favorece la creatividad en valores. Obviamente, cuando hablamos de creatividad en el ámbito de los valores no nos estamos refiriendo a que los chicos produzcan valores de la nada (esa noción de creatividad no sólo es inaplicable aquí sino en la ciencia, el arte y en toda actividad humana), sino que puedan ir más allá de los valores y los modelos de valoración que se les coloca a su alcance.

◆ **Empleo de comparaciones, metáforas y analogías**

Comparar diferentes modos de valorar puede favorecer la ocurrencia de alguno no presentado hasta ese momento.

◆ **Descubrimiento de alternativas valorativas**

Cuando determinada posición valorativa parece cerrar definitivamente una indagación, el docente puede preguntar si les parece, a los chicos, que puede haber gente que tome otra postura ante esta cuestión, aun cuando no sería lo que ellos mismos sostendrían.

◆ **Brindar puntos de vista valorativos**

Se diferencia de la anterior porque lo que aquí se pide no es necesariamente una postura diferente de la que se está sosteniendo, sino que otros —o cada uno— puedan decir cuál es su punto de vista al respecto. Se trata de posturas con las que quien las brinda está comprometido.

◆ **Representación mimética y conceptual mediante dibujos, teatralizaciones, etc.**

Pedirles a los chicos que representen su valoración de una forma no discursiva. Pueden representar algunas escenas donde quede planteada su posición o hacerlo a través de un dibujo, una canción, etcétera. Esto les puede permitir visualizar aspectos no considerados antes.

c) Un valorar sensible

La relación entre pensamiento y valoración que aquí estamos sugiriendo se torna, en este punto, un tanto más compleja. Porque, como hemos señalado más arriba, puede considerarse que la "dimensión éticamente sensible" del pensamiento absorbe en su conjunto al tema de los valores.

Tras algunas discusiones entre colegas, nos hemos inclinado por mantener la distinción entre la dimensión sensible y la valoración. En parte, porque consideramos que, más allá de una cuestión de nombres, las herramientas que Lipman propone para trabajar la dimensión sensible del pensamiento son muy apropiadas para aplicarlas a la valoración (entendiendo que se estarían aplicando desde una esfera más amplia —la ética— a una menor —los valores—). Además, en la medida en que se produce una intersección entre ambas esferas, la aplicación de herramientas del pensamiento sensible podrá coincidir con las de "herramientas valorativas".

◆ **Proyección de valoraciones**

Ante una afirmación dada en la que estén puestos en juego valores, se puede preguntar: "¿les gustaría vivir en un mundo así, en el que todos valoraran esto de esta manera?" Así se les permite a los chicos percibir los alcances reales de una afirmación y realizar alguna evaluación para ver si realmente adhieren o no a ella.

◆ **Consideración de la relación entre medios y fines**

Consiste en que los chicos evalúen si los fines que plantean justifican cualquier medio que permita alcanzarlos. Por ejemplo, si el fin es responder a los valores estéticos del mundo contemporáneo, ¿el mejor medio es someterse a una dieta aun cuando pueda ponerse en riesgo la salud?

◆ **Previsión de consecuencias**

Aquí se trata de prever las consecuencias que se siguen de sostener una determinada postura valorativa. Que los chicos puedan anticipar las consecuencias que puede acarrear determinada posición no significa pretender influirlos para que la modifiquen, sino que la asuman o la descarten luego de reflexionar sobre ella.

◆ **Desarrollo de la empatía**

Significa aquí tratar de comprender cómo y por qué otro puede valorar de un modo completamente diferente al mío. No para terminar asumiendo su punto de vista, sino para poder evaluarlo con mayor amplitud.

◆ **Búsqueda de consistencia entre creencias valorativas y acciones**

Consiste en hacerles ver a los chicos que si uno dice que sostiene determinados valores tiene que obrar consecuentemente con ellos.

III. La importancia de la Comunidad de Investigación

En el capítulo 3 hemos planteado la importancia que tiene, en el aprendizaje del valorar, la presencia de modelos ante los cuales los chicos puedan ir construyendo sus hábitos valorativos. Pero también hemos señalado el carácter utópico (y sobrehumano) que tendría la pretensión de que los docentes pudieran constituirse en modelos permanentes de los chicos en este aspecto. Al mismo tiempo, señalábamos, los medios de comunicación trabajan incansablemente en la producción de modelos que de un modo explícito apuntan hacia el público infantil. ¿No habrá posibilidades, entonces, de ofrecer desde la escuela alguna alternati-

va a los modelos mediáticos? ¿Cómo hacer para proporcionar a los chicos algún modelo creíble, que no derive en la instauración de un "discurso escolarmente correcto"?

La respuesta no va a estar en los docentes –al menos en una primera instancia– sino en los propios chicos. Porque **el modelo más eficaz para trabajar hábitos valorativos** va a surgir al involucrarlos en una forma particular de trabajo que el docente se encargará de sostener. Ese trabajo **es el de Comunidad de Investigación**. Como afirma Ann Sharp:

"La comunidad de cuestionamiento e investigación constituye una praxis –acción reflexiva comunitaria–, una manera de actuar en el mundo. Es un medio para la transformación personal y moral que lleva inevitablemente a un cambio en los sentidos y los valores que afecta los juicios y las acciones que los participantes realizan diariamente (...) Los participantes descubren los principios morales de acuerdo con los cuales quieren vivir y las virtudes morales que quieren practicar en su vida cotidiana. Ponen en práctica juicios morales sensibles al contexto y apropiados, son capaces de discernir una cosa de otra. En un sentido real, se descubren y se crean a sí mismos al mismo tiempo que investigan conjuntamente –descubren y crean– a las personas tal como ellos creen que deben ser".¹⁴

Trabajar en una comunidad significa tener la posibilidad y el deber de poner en juego lo mejor del pensamiento individual para construir entre todos la mejor manera de ser y pensar. El pensamiento valorativo que cada niño busca construir se nutre del diálogo con sus pares, del contacto con posturas que probablemente en soledad no se le hubieran ocurrido. Además, al ser la comunidad la que pone en juego las herramientas lógicas, creativas y sensibles antes mencionadas, y al ser el chico participe en esa puesta en juego, no sólo incorpora perspectivas, sino también una suerte de estructura que le permitirá poner a prueba con rigor su propia valoración, aun en los casos en los que se encuentre solo o fuera de la escuela. Dicho casi de modo metafórico, es probable que ante una cuestión que deba resolver pasen por su cabeza diferentes posibilidades y argumentos a favor y en contra, como si estuviera en la comunidad de investigación. Por ello, plantean Lipman, Sharp y Oscanyan:

"Si consideramos que las prácticas institucionales interiorizadas son una fuente fundamental de hábitos y actitudes sobre las que se construye el carácter, ¿qué podríamos hacer para situar a los niños ante el tipo de prácticas que nos gustaría que interiorizaran? Para empezar, deberíamos intentar construir a partir de los propios esfuerzos de los niños para hacer una contribución positiva. Deberíamos, por lo tanto, aceptar y trabajar con el deseo que tiene el niño de participar, de cooperar y de indagar. Esto significa la transformación del aula tradicional en un seminario en el que los niños se implican en una investigación en valores de forma participativa y cooperativa (...) El seminario de investigación

en valores llegará a servirles como un modelo de racionalidad social: llegarán a interiorizar sus reglas y sus prácticas y llegará a afianzarse en cada uno de ellos como ponderación, consideración y buen juicio".¹⁵

La presencia de Vigotsky en las líneas que anteceden es evidente. Como se sabe, para Vigotsky toda función psicológica superior es una función social internalizada por el individuo: lo intersíquico es previo y condición de posibilidad de lo intrapsíquico. En coincidencia con esto, Lipman sostiene que una práctica pedagógica caracterizada por un diálogo cooperativo, tolerante, democrático, pluralista, basado en razones, tendrá más posibilidades, una vez internalizada, de fortalecer la perspectiva valorativa de los individuos. Por otro lado, la noción de Zona de Desarrollo Próximo, definida por Vigotsky como *"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"*,¹⁶ es central para comprender el funcionamiento de la Comunidad de Investigación que propone Lipman. En ella el docente colabora con los chicos para que sean ellos quienes, cooperando entre sí, puedan construir sus propios conocimientos. El funcionamiento mismo de la comunidad actúa como una especie de "andamiaje" –según el concepto acuñado por Jerome Bruner, el principal divulgador de Vigotsky en EE.UU.– que permite que los alumnos con mayores dificultades se apoyen en aquellos que tienen más facilidades para construir sus conocimientos a lo largo de la investigación.

1. La comunidad de investigación en el trabajo sobre valores y valoración

En las clases sobre valores (cuya estructura toma como paradigma la de Filosofía para Niños), la comunidad tiene una doble importancia: en lo conceptual es la comunidad –y no un alumno en especial ni, mucho menos, el docente– quien decide los temas a discutir; elige, en relación con ellos, el problema particular sobre el que se va a trabajar; propone diferentes hipótesis para resolverlos; pondera esas hipótesis, las evalúa, elige la que considera mejor o construye alguna en la que se conjugan diversas posturas previas. Pero, además –como hemos señalado más arriba–, en lo que tiene que ver con actitudes y con procedimientos, la comunidad oficia de modelo del comportamiento personal.

Ahora bien, el concepto de comunidad presenta mayores dificultades de las que en un primer momento pueden suponerse. Porque la comunidad, en este tipo de trabajo, **es tanto condición de posibilidad como objetivo a realizar**. Es decir, sin trabajo en comunidad, sin compartir determinadas reglas, la clase no puede desarrollarse satisfactoriamente. Pero, al mismo tiempo, la construcción de una auténtica comunidad implica un trabajo a largo plazo.