

La educación estética postmoderna

*Euclides Padilla Caíña **

RESUMEN

El presente artículo es una síntesis teórica de la Educación Estética Postmoderna basada en dos discursos:

Por un lado, se describe el discurso televisivo predominantemente global, neoliberal y postmoderno, el cual proyecta una educación estética virtual mediática. Por el otro, se describe el discurso de la Pedagogía Crítica, como negación de la educación estética virtual mediática. El primer discurso justifica un tipo de educación estética virtual predominante, en nombre de la belleza y libertad sensible, pero que en la vida práctica enajena al homo videns, a través de la proyección de la imagen-mercancía electrónica digital. El segundo discurso propone una educación estética real, racionalmente crítica, de belleza liberadora de la realidad enajenante del homo videns.

* Licenciado en Filosofía por la Universidad de Costa Rica y Doctor en Educación por la Universidad Estatal a Distancia. Se desempeña como profesor Catedrático de la Universidad de Costa Rica.

Rec. 28-02-07 Acep. 18-10-07

Ambos discursos comparados, a manera de síntesis, posibilitarán la creación de un posible paradigma válido para la educación estética del homo videns.

PALABRAS CLAVES:

Estética., Paradigma, Postmodernidad , Educación estética, Sensibilidad, Método dialéctico

ABSTRACT

This article is a theoretical synthesis of a doctoral thesis.

Postmodern Aesthetics Education based on two different discourses:

On one hand, the article describes the predominant global, neoliberal, and post-modern TV discourse, which projects a media virtual aesthetic education. On the other hand, it describes a Critical Pedagogy discourse that counteracts a media virtual aesthetic education. The first discourse justifies a type of predominant virtual aesthetic education on behalf of beauty and a sensitive freedom that in practical life transports the homo videns through the projection of digital electronic image-good. The second discourse suggests a true aesthetics education, rationally critical, with a freeing beauty of the insane reality of homo videns, (Sartori, 2002: 30). In synthesis, both discourses, when compared, will make possible the creation of a potential valid paradigm for the aesthetics education of homo videns.

KEY WORDS

Aesthetics, Paradigm, Post modernity, Aesthetics Education, Sensibility, Dialectic Method

INTRODUCCIÓN

Para describir los aspectos indicados anteriormente, desarrollaremos las siguientes pautas: el contexto histórico como antecedente, la justificación o importancia del problema principal, los objetivos, el contenido de ambos discursos y una conclusión a manera de síntesis en que se describirá un posible paradigma axiológico de educación estética.

El contexto histórico como antecedente nace desde la modernidad temprana. Locke describió la sensibilidad como fundamento y desarrollo del conocimiento general (Locke, 2002: 83). Luego Kant criticó esta tesis y ubicó la sensibilidad como el fundamento del conocimiento estético; la sensibilidad referido al arte producirá una crítica del juicio bajo las categorías de la belleza y fealdad como antinomias del conocimiento sensible apriori. Además, para Kant, la belleza es símbolo de la libertad y la fealdad de lo monstruoso (1979: 15). Hegel, usando el método dialéctico, dijo que la belleza es reflejo de la libertad y la fealdad reflejo de la enajenación del espíritu subjetivo y no símbolo de la libertad como entendía Kant (Hegel, 1989:58). Estas dos tesis del conocimiento estético fueron criticadas por Marx (2001: 82); este autor según la filosofía dialéctica, desarrolla una ética

del trabajo y una estética del no trabajo, el juego es improductivo e inútil, y por eso guarda una enorme distancia respecto al trabajo, porque este es productivo y útil; por eso la estética tiene connotaciones burguesas y no proletarias. Estos no tienen noción del juego, libertad, enajenación, etc. Por eso Marx criticó a Hegel en la teoría de la enajenación y la fealdad como reflejo del Espíritu Absoluto y la belleza no era símbolo ni reflejo de la libertad espiritual, sino de la explotación y opresión material; esto dio como resultado la concepción de una estética negativa desarrollada por Adorno (1980:71). Luego, en los albores del siglo XX, surgió una corriente estética negativa de Vanguardia, cuyas expresiones diversas son de corte progresista y de corte capitalista. Estas dos expresiones son la característica básica de la crisis estética del siglo XX, denominada por algunos críticos de arte como estética postmoderna (Calinescu, 2003: 103), por ejemplo, el "arte pop"; esta nueva modalidad de arte refleja una belleza aparente del lado feo de existencia humana, cuyas manifestaciones artísticas, puestas al servicio de la imagen electrónica, reflejan una especie de confusión de lenguas, arte mudo. "El mundo pluralista en el que nos encontramos es como la nueva Babel", dice Gadamer (1998:128),

pura confusión de lenguas, el arte dice poco o nada. La función pedagógica de este nuevo tipo de estética educa en pro de la fealdad y enajenación.

La educación estética virtual postmoderna, a través del discurso televisivo predominante, proyecta una libertad y belleza aparente en detrimento de la libertad y belleza interior del homo videns; estos desvalores subliminales destruyen al sujeto cognoscente, descuartizan su racionalidad; la educación estética televisiva dominante, de esta manera, transforma negativamente al sujeto, su ser se transforma en un no-ser. En consecuencia, este hecho constituye un gran desafío para la educación actual, desafío que nos impulsaría hacia adelante en busca de soluciones reales que la educación dominante virtual plantea; además, el Homo videns, sujeto postmoderno, “educado” mediante cultura del tele-ver, transforma su estado mental natural de “homo sapiens producto de la cultura escrita a un homo sensibilis producto de la imagen electrónica digital y el concepto ha sido destronado por la imagen. “Todo acaba siendo visualizado” (Sartori, 2002:11).

Al imperio actual de la imagen digital Sartori la denomina “hiperpro-

blema”, surgido a raíz de la educación virtual predominante, es decir: al desplazamiento de la razón por la sensibilidad en el acto del tele-ver. El dice: “Mundus intelligibilis pasa prácticamente desapercibidos, ¿es que no hay cosas que entender? Sí, seguro que las hay. Y estas cosas que hay que entender son adecuadamente explicadas y explicables en imágenes”? (2002:193).

Locke describió que el sujeto de su tiempo adolecía de un vacío ontológico (Locke, 2002:83), vacío que era llenado por la experiencia; ahora, ese vacío es llenado por las seducciones multisensoriales de la imagen-mercancía electrónica digital. Pérez Gómez, desde esta misma perspectiva, señala que en la actualidad nuestros jóvenes adolecen de “mentes vacías de racionalidad axiológica y epistemológica” (1998: 210). Este hiperproblema es denominado en esta investigación como un estado de enajenación y fealdad integral del homo videns. Entonces, a la luz del problema planteado cabe preguntarse, ¿cuáles son las pautas estético-pedagógicas del discurso televisivo dominante?, ¿Cuáles son las pautas estético-pedagógicas del discurso de la Pedagogía Crítica?, ¿Será posible construir un paradigma axiológico-estético válido para la investigación del estado de ena-

jenación estética actual del homo videns?

Construir un paradigma axiológico de educación estética implica, a su vez, descubrir pautas estético-pedagógicas de ambos discursos, al definir sus sentidos y funciones, sus estrategias y métodos; se extraerán sus desvalores y valores concomitantes éticos y estéticos: la enajenación-fealdad y la libertad-belleza de la cultura actual. Feo es un ser humano enajenado, bello es un ser humano libre.

Finalmente, describir un perfil estético del estado actual de enajenación y fealdad del homo videns: el no ser del sujeto postmoderno, el cual, mediante la educación estética transformadora y liberadora, llegue a adquirir su ser al encontrarse con la libertad y la belleza auténticas.

La educación estética del discurso de la pedagogía crítica

El método dialéctico de Marx tiene tres leyes: una de ellas es la "ley de la negación de la negación". Esta ley, aplicada al movimiento de la cultura, reza "algo no es así"; en este caso, niega la cultura que autoafirma como dominante, y la cultura global neoliberal postmoderna es el sistema educativo de masas, por

autonomasia que, en nombre de la libertad sofisticada veloz, comunica e "informa" al homo videns, su contenido informático; señala Sobchack "es un humanismo global americano que coloniza el espacio exterior, salva la democracia, es un capitalismo multinacional" (citado por Molinuelo, 2004:55). De esta manera, los pedagogos críticos aplican este método a esta educación estética y señalan que esta colonización enajena al homo videns. Así, los antecedentes del discurso de la Pedagogía Crítica hunde, pues, sus raíces en el método dialéctico de Marx, específicamente en la teoría de la enajenación y se vincula con los aspectos materiales y reales del cuerpo humano, no en valores ideales de éste como en Kant y Hegel; es decir, la enajenación material se relaciona con la realidad corporal, histórica y económica de la opresión del ser humano, caracterizado por las etapas: esclavista, feudal, mercantil o capitalista y socialista, etapas que no serán analizadas en esta investigación. La enajenación fue entendida por Lukács como un estado de reificación y extrañamiento del cuerpo humano. Dentro del contexto de la realidad histórico-social de la vida de los pueblos, más que un disvalor, la enajenación es un estado de cosificación del cuerpo humano cuyo efecto inmediato es

de fealdad y no de belleza corporal. A la luz de este nuevo planteamiento estético, la modernidad entró en una crisis no sólo axiológica, material, en el que la enajenación entendida estéticamente como fealdad del cuerpo, determinará la libertad y a la belleza de la conciencia y no al revés como pensaba Schiller (1968: 57, cf. Luckas, 1972: 380).

Adorno, siguiendo esta misma tesis, interpretó la crisis axiológica moderna como el surgimiento de una estética negativa, es decir, el surgimiento de la enajenación y fealdad del cuerpo humano, que cobró importancia socio-histórica debido a que la belleza está determinada por la fealdad de la conciencia. Dice Adorno al respecto: "En la historia del arte la dialéctica de lo feo incluye en sí misma la teoría de lo bello. Desde esta perspectiva podemos llamar *cursi* a lo bello, en tanto y cuanto fealdad social; lo bello se había convertido en tabú, en nombre de la hermosura que tuvo alguna vez y a la que ahora se opone por su ausencia de tensión." (1989: 69). De esta manera, la categoría de la fealdad se relaciona con los diversos aspectos de la realidad material, tales como: la opresión, esclavización, explotación, reificación, fetichismo, absurdo, violencia, desorden, desarmonía y fatalidad

del ser humano; en una palabra, con la enajenación.

Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo se relaciona con la existencia del sujeto moderno o el obrero enajenado? La esencia o fuerza laboral del obrero, su libertad en tanto conciencia creativa, y su tiempo como valor íntimo personal, se vendía en el mundo del mercado de la oferta y la demanda como una cosa, en la que el producto de su trabajo no era de él, sino de otro; de esta manera, existió un divorcio entre la esencia y existencia del obrero; así, para Marx, la realidad material de su tiempo, el capitalismo, era enajenante, debido a este estado material de opresión. El obrero sólo disfrutará la libertad y la belleza cualitativa y utópicamente, en el mejor de los casos, después de la revolución socialista y, en el peor de los casos, después de la muerte. Por eso, la libertad es una utopía realizable, es decir, la libertad y la belleza es una conquista política que comienza con la denuncia de la enajenación y con la resistencia de la opresión.

De esta manera, el producto del trabajo del obrero y el obrero mismo, en manos del mercader, se vendería como "cosa útil" ya que tenía valor de uso y valor de cambio; luego, el mercader le otorgaba un valor

agregado o plusvalía. La mercancía adquiriría, así, poderes mágicos, salidos del sujeto social: obrero-patrón. Dice Marx: “La enajenación de la fuerza de trabajo y su servicio como valor útil, en otros términos, su venta y su empleo, no se efectúan al mismo tiempo. Ahora bien, casi siempre se trata de mercancías de este género cuyo valor de uso enajenado por la venta no es en realidad transmitido simultáneamente al comprador, el vendedor sólo recibe el dinero, en un plazo más o menos lejano, cuando su mercancía ha servido ya de cosa útil al comprador” (Marx, 2001: 48). De esta cita se desprenden dos ideas importantes: El obrero transformado en objeto mercancía, se vende en el mercado; luego, la mercancía o producto de su trabajo “cosa útil” también es mercancía. Esta teoría, según Marx, tiene que ver con el valor de la mercancía, otorgado por el sujeto social, especialmente el burgués. El dice: “El carácter de valor se manifiesta en las relaciones de las mercancías entre sí y sólo en esas relaciones. Como valores, los productos del trabajo revelan en el cambio una existencia social bajo idéntica forma, distinta de su existencia material, y bajo formas diversas, como objeto de utilidad. Una mercancía expresa su valor por la circunstancia de poderse cambiar por otra.” (12). En

otras palabras, por el hecho de presentarse como valor de cambio, y sólo de ese modo. Lukács, aplicando esta teoría a la estética, señala que el arte es un producto de la actividad social desde su origen. El dice: “...Y como el arte es un producto de la actividad social del hombre y como los pensadores verdaderamente importantes han sido siempre ante todo investigadores de lo social, el arte queda desde el primer momento captado en su origen y en su eficacia sociales” (1977: 119). Por ejemplo, en la estética clásica griega, el pensamiento de Platón y de Aristóteles sobre el arte da una muestra clara de cómo se plantea un gran filósofo los problemas del arte; lo mismo se podría decir de Kant, Hegel y Croce, etc., investigadores de la historia social del arte, cuya eficacia depende de una verdadera explicación de lo que estas obras reflejan y lo que quieren decir.

Desde esta perspectiva, la Pedagogía Crítica traza pautas estético pedagógicas siguiendo la ideología descrita anteriormente, desde una estética negativa y aplicando el método dialéctico, por contraste, primero, en contra de la educación estética global, neoliberal y postmoderna a través del discurso televisivo dominante. Sus críticas arteras se describen bajo idea de la

realidad dominante de enajenación, realidad representada como un culebrón que oprime y enajena al ser humano televisivo (González, 1999: 121). Luego, ellos proponen cuatro grandes pautas pedagógicas, válidos para la educación del homovideos enajenado.

- Peter McLaren en su obra *La escuela como Performance ritual*, analiza la función ritual de la escuela; siguiendo los pasos ideológicos de Luckás, dice que en el salón de clases de una escuela católica canadiense de St, Ryan, se practicaba una pedagogía de reificación enajenante.
 - La teoría pedagógica de la institución se desenvolvía dentro de dos mundos opuestos del estudiante: por un lado, la educación cumplía una función de domesticación racional del docente, a través de la aprehensión automática de los programas memorísticos de la escuela, de poca reflexión, descontextualizado de la cultura original portuguesa del estudiante en el cual nació. Además, se daba un ritual de instrucción o micro ritual como él lo denomina, de clases individuales cotidianas en el aula donde el estudiante debía aprehender, obligado, principios de estricto rigor ritualista-racional impuesto por educadores de la escuela.
 - Por el otro, este tipo de educación domesticadora racional McLaren lo contrasta con una cultura liminal del estudiante o erótica que estos practicaban en una esquina de la escuela a la hora del recreo. Lo liminal era una experiencia liberadora no sólo del aula o como llama McLaren de la experiencia cotidiana micro ritual, domesticadora, sino que era una experiencia liberadora de los instintos eróticos del estudiante.
 - Estos dos estados deben crear dialécticamente una pedagogía emancipadora crítica, es decir: de la pedagogía ritual domesticadora, que va desde la actividad académica racional hacia la actividad académica liminal o viceversa, buscando un equilibrio como síntesis, equilibrio que debe darse a la hora

de diseñar un currículo pedagógico. A ese equilibrio pedagógico McLaren lo denomina pedagogía emancipadora. El dice: "Demasiado flujo emocional puede llevar a un anti-intelectualismo estéril, en tanto que, demasiada reflexión racional puede llevar al sobre distanciamiento de las emociones, seguido de una indiferencia intelectual" (1995: 149). Así, la pedagogía emancipadora tiene una función dialéctica: la actividad ritual-racional de enseñanza-aprendizaje del docente-discente, desde el "estado del estudiante", se circunscribe como enseñanza-aprehensión mental de ambos, que refleja la ideología positivista, en tanto pedagogía domesticadora: los estudiantes aprehendían de manera automática los contenidos del programa y de los cursos impartidos. Esta aprehensión automática era una actividad pedagógica meramente memorística de poca racionalidad, "el ritual de instrucción" como lo denomina McLaren, desarrollado

diariamente, de acuerdo con un horario estricto de clases dentro de las aulas, donde el estudiante debía aprehender esforzadamente. Dice McLaren: "El estado del estudiante: cognoscitivo racional, el marco ritual orientado al trabajo, como tal era una enseñanza formal, técnica y mecánica, pedagógico-digital" (109-110). En última instancia, "necesitamos ideales que vuelvan al maestro un servidor liminal para que se reincorpore en los atributos y las acciones de las futuras generaciones de docentes" (251).

- Ángel I. Pérez Gómez, en su obra *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, señala que la educación estética postmoderna sería una pedagogía de racionalidad axiológica como contraste al "vacío epistemológico" que sufre el estudiante. Por eso, una educación liberadora debería comenzar desde la "Cultura experiencial" del estudiante, Las pautas educativas parten de esta cultura y no de la razón como proponían los autores modernos. Dice Pérez: "... La omnipresencia del mundo de la imagen

y su poder seductor unido a la exigencia de beneficio económico, y la estimulación del consumo mediante poderosas cadenas de televisión están promoviendo una ideología light del pensamiento único” (Pérez, 1998:245).

- Henry Giroux, el sigue la teoría de la enajenación de Marx, que nace desde “la pedagogía de la representación” realizado por la “campana publicitaria” (1996:21) del capitalismo, a través de la imagen digital electrónica. Esta pedagogía es meramente comercial y tiene por objeto entretener e incitar a los jóvenes al consumismo y a la mimesis de ídolos del mercado; entonces, la educación estética, desde esta perspectiva, es enajenante y fetichizadora porque incita al consumidor hacia el despliegue de una sensibilidad indeterminada en pro del consumismo de mercancías culturales.

Además, señala que la postmodernidad se caracteriza por los límites impuestos del proyecto racional moderno en sus valores tradicionales universales de progreso, felicidad, libertad, belleza y democracia; se cuestiona la validez universal de estos valores, especialmente en la clase obrera. La modernidad tradicional

ubica su discurso libertario en el poder, y la postmodernidad pluraliza significados y desvaloriza el significado universal de los valores señalados, etc. A la luz de este nuevo tipo de pedagogía, Giroux indica que la estrategia de la educación estética postmoderna sería una proyección de imágenes/sonidos a través de la televisión, cuyo objetivo no sólo debería ser de entretenimiento del tiempo íntimo e individual del joven televidente, pues el entretenimiento le conduce inevitablemente a una transformación de su conciencia, haciéndole viajar hacia mundos virtuales y falsos light y que el final del viaje arribará en una conducta de mimesis de ídolos de moda del mercado capitalista.

Giroux cuestiona, por eso, la eficacia de estos objetivos de escolarización de masas de maestros especializados tecnócratas. Dice Giroux “La indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las referencias están abiertas en la intención de leer el futuro de manera contingente en vez de una perspectiva de un discurso de grandes narrativas que

asume, en vez de problematizar las nociones específicas de trabajo, progreso y agencia” (1997: 11). Entonces, Giroux propone una educación que tenga como punto de partida la formación crítica del televidente, dentro del contexto global de la cultura de la imagen electrónica; luego, continuaría con una educación estética de resistencia cultural política, ante el despliegue vertiginoso de la sensibilidad indeterminada.

La guía principal de la pedagogía estaría marcada, a la luz de este contexto, por múltiples perspectivas, con posibilidades y referencias de apertura y basados en el discurso de grandes narrativas del Séptimo Arte. En sus primeros momentos, las grandes películas marcaron un hito no sólo en el mundo del entretenimiento, sino en la educación general de los seres humanos; además, las cintas magnetofónicas comenzaron a grabar, hace más de medio siglo, contenidos pedagógicos de toda índole: desde el mundo de la farándula y películas de terror hasta documentales, en que muchas historias antiguas fueron actualizadas, sobre todo del mundo natural.

- Paul Willis, al igual que los pedagogos descritos anteriormente, sigue la teoría de la enajenación de Marx. Él sostiene que la educación estética postmoderna se realiza mediante la propaganda comercial proyectada por los mass media; las mercancías culturales se imponen sobre la vida cotidiana del ser humano como fetiches. Willis aplica la teoría de la enajenación de Marx a la postmodernidad como el mundo de “mercancías culturales fetichizadoras y enajenantes”, las cuales tienen una triple función dialéctica-transformadora negativa en la conciencia del consumidor televidente: 1) Un sujeto transforma al objeto en mercancía cultural. 2) El objeto mercancía, a su vez, transforma al sujeto en objeto mercancía cultural; 3) la consumación de esta transformación entre sujeto y objeto, se expresa y convierte en fetichismo o con un valor aumentado aparente, el sujeto fetichizado se posttra ante su dios. “Este valor aumentado procede de la aplicación y explotación del valor de uso previo de mercancías y toma la forma de la ampliación de aquel valor de uso, es decir, hace del objeto cultural algo más útil especialmente

para conectar y convertir significados alienados y fetichizados en significados locales, específicos, contextuales y satisfacciones de un tipo que no se encontraban localmente antes" (1997: 77).

La educación estética virtual del discurso televisivo

La educación estética virtual global

El discurso televisivo predominantemente global usa como pivote pedagógico estético la creación de fetiches culturales a través de la imagen-mercancía virtual. Según Appadurai, este tipo de imagen fetichista tiene cinco sentidos:

- Etnoscapes son paisajes electrónicos étnicos de personas que dejan una impronta especial en el mundo local, inquieto y convulso en que vivimos; por ejemplo: turistas, inmigrantes, refugiados, exiliados, trabajadores extranjeros, etc. Estas improntas se transforman después en fetiches con realismo mágico.
- Technoscapes son paisajes electrónicos de movimientos transfronterizos de tecnologías, especialmente tecnología

de "punta" y también obsoleta, mecánicas y de información. Son fetiches, por ejemplo, los carros obsoletos en manos de adinerados coleccionistas.

- Mediascapes son paisajes electrónicos mediáticos de la imagen electrónica misma en cuánto mercancía cultural. Su producción e irradiación en el mercado financiero, la imagen electrónica digital, se convierte en fetiche-mercancía, como por ejemplo la foto de "Che Guevara".
- Ideoscapes son paisajes electrónicos de "ideas" proyectado como mundos virtuales paradisíacos de carácter espectacular (González, 1999: 112); por ejemplo: las ideas que Jesús enseñó en algunos lugares de Palestina.
- Financescapes son paisajes electrónicos financieros que promueven mercados de divisas y valores económicos especulativos internacionales propio de la es ruleta global (cf. Beck, 1998: 85), por ejemplo, "la bolsa de valores de New York".

Estos cinco sentidos de la imagen-mercancía electrónica digital determinarán, a su vez, cinco funciones estético-pedagógicas del discurso televisivo predominante global:

1. *Función de entretenimiento:* Es el arte de la recreación, de la distracción, de fiesta como espectáculo virtual (McLujan, 1995: p. 37); por ejemplo: la promoción de "lugares de carnaval".
2. *Función enajenante:* de embriaguez y adormecimiento de la conciencia, en el que despliega la experiencia de éxtasis negativo, en tanto "arte de evasión", (Nietzsche, 1976: 48). Se trata de conducir especialmente a la juventud hacia una conciencia virtual de irrealidad, de ensueño, de liberación liminal, llevándole a mundos de éxtasis virtual (Paz, 1990: 16).
3. *Función informativa la cual tiene dos sentidos:* Mediante el uso del logo, los traficantes de mercancía culturales promueven y crean nuevas sociedades comerciales, denominado por Klein como "mundos con marcas privadas de contenido estético y creativamente impresionante. Por ejemplo, es corriente que en las sociedades capitalistas existan grupos de personas que erigen monumentos reales, especialmente en el negocio del deporte como en el Nike World Campus, o las lujosas tiendas gigantes como la Barmes & Noble o de la fantasía de la vida salvaje de Toots Lodge" (Klein, 2001: 195). La función informativa hace referencia, también, a la transmisión de tele-diarios para "poner al día" al televidente, especialmente sobre una cultura apocalíptica de la muerte y el mundo de la farándula; se desinforma basado en datos sensacionalistas del personaje aludido mediante la práctica del vicio social del chisme (Rodríguez, 2001: 34).
4. *Función formativa:* señala el proceso de educación estética mediante el bombardeo impúdico de la imagen digital. Las industrias culturales persiguen que el televidente "aprenda a sentir: capté, imité y actúe lo que dictó la "imagen mercancía". El televidente tiene que "vivir los hechos". Es un sujeto pragmático que sólo actúa acicateado por una imagen seductora para que sienta y no por lo que piense (Mitry, 1978: 37).
5. *Función espectacular como estrategia pedagógica.* A la luz de estos sentidos y funciones se realiza una pedagogía virtual que tiene como objetivo concreto minimizar al máximo el esfuerzo de la facultad racional y maximizar en grado

sumo la facultad sensible del homo videns, al bombardear impudicamente mediante la imagen mercancía su mente y corazón; el bombardeo produce en el homo videns un falso despertar prematuro de sus deseos especialmente sexuales.

De esta manera, la estrategia del educable, mediante el teletexto e hipertexto, señala un proceso pedagógico informativo-formativo que va desde el momento en que el sujeto mismo en el acto de tele-ver capta instantáneamente el mensaje propuesto en la imagen-mercancía digital, mensaje oculto subliminal que debe descubrir. Una vez captado el mensaje, el homo videns tiene que sentir en carne propia lo que captó al imitar la imagen seductora. A la luz de lo que percibió, ahora el homo videns siente un despertar que le mueve a la acción, experimenta como una ola de deseo indeterminable, sin discernimiento, e imitará lo captado. Luego, al imitar, aprende a vivir estéticamente, por lo que el televidente experimentará una multisensación vibrante en el terreno de los hechos; este proceso de educación estética producirá una obediencia ciega de los dictados del mensaje transmitido, pragmático,

que elige los productos que ofrece la industria cultural; el mensaje subliminal enseña que estas reacciones y actuaciones son adicciones de una viva e ilegítima libertad de elección y acción determinado por la ley del supermercado; en esto consiste la "libertad de consumidor, el cual se siente rey del supermercado" (Fromm, 1991: 120). Este drama revela que el homo videns es un oprimido de la imagen, un enajenado de fetiches.

Este estado de enajenación, caracterizado por la práctica de una libertad sofisticada, deshumaniza y despersonaliza al homo videns. Al obstruir su facultad de pensar, se le invita a vivir en el plano absoluto y único de la sensación; la enajenación es la sensación virtual seductora como un fin en sí mismo, como una puerta al mundo del consumismo.

El proceso educativo del homo videns, mediante la información-formación, resulta ser una estética negativa, pues es un atentado contra su libertad interior. Este mundo reducido a una aldea global por la imagen tecnológica, con belleza sofisticada y veloz, transforma al sujeto postmoderno negativamente, por lo que enajenado proyecta un perfil con estética negativa esquizofrénica, de experiencia de éxtasis

negativo, con las siguientes características:

1. Homo videns sensibilis lighth, formado en una "cultura experiencial fácil": sexo fácil, placer fácil, estudio fácil, trabajo fácil, menor esfuerzo, carencia de serias responsabilidades (Pérez Gómez, 1998: 245).
2. Homo videns sensibilis kitsch de gusto artístico amanerado, mimético por existencia y esencia, es un imitador del despliegue espectacular televisivo, por ejemplo: el pop art señala que el arte está en cualquier lugar (Giesz, 1973:24; cf. Featherstone, 1991:163), y la existencia mimética, sin originalidad se despliega a la luz de la moda.
3. Homo videns sensibilis hedonista: el placer es un fin en sí mismo, sobre todo su cuerpo es un instrumento del placer, que experimenta hasta la saciedad todo tipo de placer multisensorial hasta llegar a experimentar el extremo del vértigo, el éxtasis negativo enajenante, por lo que su existencia se desenvuelve en éxtasis de experiencia negativa permanente de bajos mudo de placer multisensorial (V. Gómez 1972:42).
4. Homo videns sensibilis deconstruido, causado por el "paraíso virtual" cuyas raíces modernas de la estética clásica, "lo bello y sublime kantiano, por ejemplo, se arrancan para edificar las bases de una estética violenta de ruido estridente, propio de nuestra civilización actual (Molinuelo, 2004: 42).

La educación estética virtual neoliberal

¿Cuál es el efecto mayor que produce este nuevo tipo de educación virtual global? Como ya señalamos, en la deconstrucción (unmaking) del sujeto se pone en juego su libertad natural, interior y de pensamiento, sus "estructuras psíquicas genéticas" (Piaget, 1975: 169), etc. La destrucción de las estructuras psíquicas del sujeto postmoderno es como una explosión en tres niveles:

- Nivel social, el sujeto es despersonalizado. La globalización imaginada (...), registra lo global con una visión despersonalizada y se expresa sin identificación personal, sólo como un número más del montón registrado en una tarjeta y con esta "nueva manera de identificación" puede colaborar con la doctrina neoli-

beral que afirma a la vez la libertad y la fatalidad de los mercados” (2000: 63). En tanto y cuanto visión imaginada y libertad despersonalizada, se afirma el fundamento logístico del discurso televisivo dominante el cual se proyecta a nivel empresarial mediante acuerdos comerciales secretos. Es decir, la globalización marcha ante todo, por acuerdos de tratados de libre comercio, entre pocas naciones ricas que imponen sus políticas económicas en contra de muchos países pobres. Para frenar un poco estos tsunamis económicos, los tratados se traducen en interrelaciones comerciales regionales, alianzas estratégicas de empresarios, circuitos comunicativos a fin de delinear bien las políticas comerciales. Estos acuerdos e interrelaciones de libre comercio exigen apertura comercial total en el ámbito de la cultura local y regional y proteccionismo del comercio global. Así, la única función viable de los países locales tercermundistas es, pues, de apertura total ante aquellos países que globalizan, es decir, apertura a la importación de sus productos más que exportación de nuestros productos. Aquí se da un

cuadro de injusticia, los beneficios económicos son radicalmente desiguales: La revista de Nueva York (Fortune, 1996: 5-8, 1) señalaba que los beneficios adquiridos de las quinientas empresas más grandes del mundo han aumentado un 15%, mientras que su volumen de negocio sólo lo ha hecho en un 11%. “¡Vivan los beneficios, mueran los puestos de trabajo!” (Beck, 1998: 20).

Por eso, las empresas transnacionales se agrupan en nuevos polos de poder político, presionan a gobiernos de turno para apoyar sus estrategias de expansión económica, tecnológica y militar, por ejemplo: la Comunidad Económica Europea (UE.) que ya es una unión política; los tratados de Libre Comercio, (TLC. USA.), etc., integrándose en un mercado de escala transnacional, estrategias comerciales que se proyectan contra países del Tercer Mundo, estrategias que se traducen en la realidad local como Ajuste Estructural (Vargas, 2002: 53), a fin de achicar el poder económico de los aparatos estatales de países satélites, muchas veces ineficientes y corruptos. Por ejemplo: privatizaciones de empresas estatales, especialmente de las telecomunicaciones;

reducción de las esferas de incumbencia pública, la violación de las barreras internas legales y que éstas deben ser sumamente flexibles ante la presión económica de los nuevos mercados y consorcios económicos poderosos.

- Nivel individual: el sujeto es manipulado y su libertad originaria natural desaparece por completo. El discurso televisivo dominante sofoca al sujeto televidente mediante el bombardeo impúdico y subversivo de imágenes-mercancía, propio de la propaganda comercial o "pedagogía de la representación" (Giroux, 1996: 21), cuyo método de enseñanza es la manipulación de la libertad interior del homo videns, es decir, su manera de pensar y sentir, sus gustos originarios. Esta estrategia pedagógica se refuerza mediante esa "pedagogía de la representación", que sustituye a factores reforzantes originales: costumbres, tradiciones, alimentos, objetos, instituciones familiares y educativas, etc. Dice Gómez al respecto: "Todo en la vida, objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones tiene un valor reforzante, refuerza una u otra conducta del individuo." (Gómez, 1998:

202). La imagen mercancía digital, cuando se familiariza con el homo videns, se convierte en el factor reforzante más poderoso, no sólo porque sustituye los factores reforzantes originales, sino sobretodo porque destruye la conducta humana, al punto de anular esos refuerzos originales. Los paisajes virtuales influyen como refuerzos de moda, lo que no sólo causa pérdida de fe en el progreso, sino que se arrasa con todo lo heredado, por eso "el mundo en que vivimos es espantoso y peligroso" (Giddens, 2002: 22); y la contingencia reforzante natural real y original desaparece, por lo que en su lugar queda la omnipresencia y omnipotencia de la contingencia reforzante virtual dominante de la comunicación y es la más eficaz y poderosa pedagogía que jamás haya existido. Según Savater, la educación se traduce como un bombardeo informativo subversivo. Él dice: "No hay nada tan educativamente subversivo como un televisor: lejos de sumir a los niños en la ignorancia como creen los ingenuos, les hace aprenderlo todo desde el principio sin respeto a los trámites pedagógicos... ¡Ay, si por lo menos los

padres estuvieran junto a ellos para acompañarles y comentar ese impúdico bombardeo informativo que tanto acelera su instrucción! Pero lo propio de la televisión es que opera cuando los padres no están y muchas veces para distraer a los hijos de que los padres no están... mientras... mientras que en otras ocasiones están, pero tan mudos y arrobados ante la pantalla como los propios niños" (1999: 71-72).

Manipulado, el homo videns adquiere una conducta reforzante determinada o condicionada por el paisaje virtual, por el "subversivo e impúdico bombardeo informativo", debido a que el homo videns reconoce lo que el destinatario y el destinador han puesto en la imagen-mercancía y lo que el enunciador ha transmitido, cuyo contenido podría ser una idea, una orden, un deseo colocado en la imagen-mercancía, "un paisaje virtual", etc., y con este contenido identificado se traduce, por eso, en una manipulación de la libertad de conciencia del homo videns, porque identifica los deseos de otros que permanecen ocultos detrás de la pantalla y que nunca dan la cara y si lo hacen es para justificar su "diseño pedagógico"; de esta manera, la

libertad interior del telespectador queda destruida. Dice Rosales: "el receptor se limita a reconocer aquello que el emisor ha puesto en el mensaje, ya sea una idea, una orden, la formulación de un deseo (...) La cuestión reside por las capacidades de los medios para manipular a sus audiencias, para determinar el comportamiento de los receptores" (Rosales, 2002: 17).

- Nivel cognoscitivo. El quid de la paideia estética de la globalización neoliberal a través del discurso televisivo dominante reside en el hecho de que la enseñanza se realiza mediante una manipulación de la libertad interior del homo videns. Pero, ¿cómo se determina la conciencia o libertad interior? ¿hacia qué dirección se dirige? Contestamos: hacia la estructura cognitiva, la única función racional del homo videns consistirá en decodificar del hipertexto propuesto la imagen-mercancía del discurso televisivo dominante. Al decodificarlo, el homo videns expresa su "nueva forma libertad interior".

La libertad natural entendida como el despliegue de la sensibilidad, como fuerza natural originaria salva-

je del ser humano, en la Era Moderna, busca ser controlada legalmente, pero este control desapareció con el surgimiento del neoliberalismo y en su lugar se justifica un despliegue de la sensibilidad in extenso, como la del potro salvaje de Rousseau, una libertad desenfrenada que, aplicado a la economía de mercado, se expresa como “capitalismo salvaje” e incorporado a los mass media como “libertad de expresión ilimitada”, e inserto en la vida diaria se expresa como experiencia de éxtasis negativo. Es decir, sin ningún control legal, ni ético, la ley civil y moral se convierte en el peor de los enemigos, porque obstaculiza el despliegue de la libertad salvaje y, como consecuencia, el despliegue del progreso, del bienestar y de la felicidad. Así, la educación estética neoliberal tiene como estrategia concreta, a través de la imagen-mercancía digital, estimular y seducir al homo videns a responder sensorialmente de manera inmediata, como los perros amaestrados de Paulov, al estímulo provocado por la imagen-mercancía virtual de moda (Baudrillard, 2001: 28).

Sobre esta base, Sartori señala una vez más que la función pedagógica principal del hipertexto es anular la

libertad interior de pensamiento y crear en el homo videns una libertad sensual virtual circular; Sartori analiza este problema haciendo una exégesis del sentido y función de consecutio en cuatro niveles:

1. Consecutio significa desde una perspectiva lógica lineal, “la capacidad de construir un discurso coherente que va de las premisas a las consecuencias (...). Es un discurso ordenado que pone en orden las cosas una tras otra.” (196); es la capacidad de sistematizar las ideas de manera coherente.
2. Consecutio significa desde una perspectiva práctica que los medios preceden a los fines y que el instrumento va antes que el producto (196). La sensibilidad es un medio que precede al fin, al conocimiento y no al revés, como ocurre en los mass media.
3. Consecutio significa, desde una perspectiva estética, que el ser humano se excita cuando descubre o inventa algo nuevo; sin embargo, el hipertexto proyectado por el discurso televisivo excita el deseo hacia la novedad, no al descubrir algo nuevo, sino de saber entrar en el juego electrónico

circular del lenguaje computacional, perdiendo así la capacidad de consecutivo.

4. Sartori pregunta "¿qué tiene de exaltante perder la capacidad de consecutivo? Nos lleva al juego dentro de una lógica circular sin "centro" y es infinitamente liberatoria" (196), pero no es una manifestación de una verdadera libertad interior. Por eso, Sartori expresa sarcásticamente que esta "libertad" es válida para nuestra libertad interior como "neurosis y esquizofrenia. Pero seguramente no lo es para nuestra libertad interna de ciudadanos, que por añadidura es la libertad que funda nuestra convivencia político-social" (196) o externa. En consecuencia, la lógica-práctica de nuestra libertad lineal interna se disuelve por la lógica circular de hipertexto, en el que "la realidad se hace "onírica y el mundo se puebla de sonámbulos" (197) y nuestro mundo se ha convertido en "neo, trans, post. El novismo (acuñación de Sartori) y el beyodism, un ir más allá (acuñación de Daniel Bell), vuelven locos. Hoy día, sino "superas", sino adelantas o saltas la valla, no existes. Arriesgándome a no existir, yo prefiero resistir" (198). Así, la

libertad es una pseudo libertad debido a que, estéticamente hablando, la consecutivo no es descubrir algo nuevo, una nueva realidad, sino caer en un estado físico de "neurosis y esquizofrenia, una libertad circular de juego con un dispositivo electrónico previamente diseñado.

La educación estética virtual postmoderna

La educación estética postmoderna es la síntesis dialéctica de la educación estética virtual global neoliberal; por eso, es necesario analizarla dentro de este contexto y a la luz del contexto de la estética moderna. Los diversos sentidos de la estética postmoderna están determinados por los sentidos de la estética moderna. Los autores postmodernos comparan sus definiciones especialmente con Kant, Hegel y Nietzsche. Según Featherstone (1991: 49) se desprenden los siguientes momentos:

Actualmente se elimina la frontera entre el arte y la vida cotidiana. En la modernidad se daba esa frontera, en la postmodernidad ya no. Eso significa que al derrumbarse esa frontera también se derrumba la distinción jerárquica entre la cultura de elite y

la cultura popular de masas. Entonces, al ubicar al arte a nivel popular se da una "promiscuidad" estilística que propicia todo tipo de eclecticismo y de mezcla de códigos, surgiendo así un nuevo estilo y método de creación artística, el "pastiche", que es una mezcla ecléctica de códigos, yuxtapuestos, extravagantes y significantes desencadenados que desafían el significado y la legibilidad de la obra-texto moderno, abortando un nuevo tipo de texto, el hipertexto, el cual es muy aplicado en el discurso televisivo. La ironía de lo lúdico consiste, pues, en la celebración de lo superficial "sin profundidad de la cultura; la declinación de la originalidad del genio creador del arte (Kant y Hegel), y el supuesto de que el arte sólo puede ser repetición" (Featherstone, 49). Después de esta breve introducción, históricamente podríamos clasificar las raíces de estas nuevas expresiones del arte y de la estética.

Momentos sobre el origen de la estética postmoderno

Momento pacifista. Hubo una crisis y conflicto generacional global, especialmente en Norteamérica, en los años 60, de ruptura y discontinuidad frente al modernismo políti-

co culto de elite (Huyssen, 1984: 33), respaldado por hechos y movimientos políticos, tales como: la invasión a la Bahía de Cochinos (por el Ex Presidente Kennedy), el movimiento de los Derechos Humanos (liderado por Martin Luther King), el movimiento pacifista Hippie (contra la cultura norteamericana culta y de elite).

Momentos vanguardistas, tales como el dadaísmo y el surrealismo, etc., movimientos con una función estrictamente iconoclasta contra el arte modernista de corte liberal, de culto a la élite capitalista. Estos movimientos negaron al "arte de institución" o la estética clasista (Peter Bürger, 1987: 30) y la praxis de la libertad fue una especie de rebelión contra todo establishment. Por esta razón, Bürger defiende los movimientos de vanguardia histórica, especialmente el movimiento Hippie norteamericano, porque intentó "reintegrar el arte a la vida, y ve en este intento de reintegración como una ruptura importante con la tradición estetista de finales del siglo xix" (Huyssen, 1984: 206). Este ataque iconoclasta de la vanguardia histórica a las instituciones culturales estéticas establecidas y a los modos tradicionales de representación artística, presuponían una sociedad

en la que el arte culto jugaba un papel esencial como legitimador de la hegemonía del arte de elite y como única vía para desarrollar una cultura estetista. Los movimientos de los años 60 se preocupaban por reconquistar el espíritu de oposición y crítica que había alimentado el arte moderno, especialmente el espíritu rebelde de Nietzsche y Marx, mediante las expresiones artísticas de happenings, pop art, sicodelic art, acid rock, teatro de animación y alternativo.

Momento tecnologista. Los defensores de este postmodernismo estético defendieron el optimismo tecnológico de los nuevos artefactos tales como: la fotografía, el cine, después, la televisión, el vídeo y finalmente la computadora; los nuevos profetas de la estética tecnológica, belleza de la velocidad sofisticada, presagieron la función del "ordenador como sustituto de la conciencia" (Huyssen, 208). Este paradigma tecnológico fue aplaudido por conservadores, liberales, incluso izquierdistas. Así, el prefijo "post" tiene una tremenda carga ideológica. Dice Friedler: "La postmodernidad abrigó la expectativa de un mundo "postblanco", "postmachista", "posthumanista" o "postpuritano" (1997:189-210). Este vanguardismo norteamericano, a fin

de cuentas, se internacionalizó con el apoyo, claro está, de los medios de comunicación masiva, en el que la estética o belleza fugaz fue tomado por el propio capital como un artículo de consumo en los aspectos de diseño, promoción, presentación y como un excelente instrumento pedagógico ya analizado por Sartori y Giroux. Así, la postmodernidad es una época de mercancías estéticas, al punto de que el sentido y la función estética moderna ha quedado cuestionada como valor estratégico de hibernación, porque insiste en la ruptura de códigos lingüísticos, como estrategias textuales vanguardistas sintetizados en el hipertexto, dándose de esta manera una función transformadora del arte, arte mudo y fragmentando con mensaje de "silencio elocuente" (Gadamer, 1998: 128). Además, la insistencia en el papel de oposición de la escritura y de la ruptura de los códigos lingüísticos, cuando cada nuevo anuncio vibra con las estrategias vanguardistas y modernistas domesticadas, "me sorprende y me da a entender que la fórmula sigue prisionera de esa misma sobreestimación de la función transformadora del arte en la sociedad que constituye el sello distintivo de un período anterior, el modernista" (Picó, 228).

Mejor dicho, mediante el pastiche y el colash se crea el hipertexto válido para el discurso televisivo computacional predominante, con el fin de crear una nueva dimensión ideológica, ideoscapes: una Nueva Belleza sofisticada con nuevos mundos del espectáculo virtual.

A la luz de estos momentos señalados, la estética postmoderna es, entonces, válida para una cultura de masas, que ha penetrado en la vida cotidiana a través del discurso televisivo dominante global, neoliberal, proyectado en una pantalla chica denominado televisor o computador, con el fin de crear en el ser humano, un nuevo estilo de vida cotidiana, el estilo informal, en contraste con el viejo estilo formal de la modernidad; es el caso del estilo de vida informal del hippismo, por ejemplo, muy imitado por nuestros jóvenes latinoamericanos aún hoy; este nuevo estilo estético es un apego a lo ornamental del cuerpo, y su informalidad es lo más característico. Daniel Bell I (1997:51) critica a esta cultura como la causante de "enfermedades a la sociedad: sus trasgresiones, escándalos, intensidades es lo que ha erosionado nuestros vínculos sociales tradicionales" (1997:51).

Posible construcción de un paradigma axiológico de educación estética

El incremento vertiginoso de la educación estética postmoderna, a través de los mass media, y cómo enajena al homo videns, es la imperiosa necesidad que nos constriñe a construir un paradigma axiológico de educación estética, tomando como base el mundo multisensorial del homo videns y la creación de un diseño del hipertexto con sentido y función crítica, liberadora y creativa. Este paradigma mostrará un marco de orientación pedagógico integral, válido para educadores comprometidos con la realidad docente actual del homo videns enajenado por el discurso virtual. En este trabajo se descubrieron algunas pautas estético-pedagógicas en los dos discursos analizados; sin embargo, por razones de espacio editorial sólo mostraremos tres de ellos. Las propuestas de este paradigma estético nacen como posibles respuestas al gran desafío que representa la educación virtual, y si hasta ahora hemos indicado sus aspectos negativos, se hace necesario, entonces, analizar sus aspectos positivos, por lo que no podemos ir contracorriente y quedarnos en el plano de la denuncias, y tenemos

que descubrir pautas para la acción pedagógica virtual y rescatar al homo videns enajenado; estas pautas son las siguientes:

Pedagogía de percepción sensorial

Contestemos la pregunta ¿liberación de qué? En los dos discursos se da tremenda importancia a la estética entendida como el mundo multisensorial del homo videns; en efecto, es urgente una educación estética virtual, a través del televisor y el computador, concretado en el hipertexto. La percepción multisensorial indeterminada del homo videns, creada por la educación virtual y la “pedagogía de la representación”, se constituye y construye a partir del hipertexto, por lo que entonces, la educación estética postmoderna debería tomar muy en cuenta esta misma estrategia, en este caso el punto de partida es la información del mundo virtual sensible, indicándole al homo videns los límites de la enajenación y cómo esos mensajes llevan rumbo a un viaje existencial enajenante. Es decir: la “pedagogía de la representación” conduce inevitablemente a una experiencia de éxtasis negativo destructivo de

la libertad interior, que se traduce como enajenación: adicción, chateo desmesurado dependiente y que en la vida cotidiana se expresa como existencia esquizofrénica de permanente contradicción entre lo real y lo virtual: hedonista, fetichista, kitsch y light, y sólo en su “tribu urbana” encontrará relativa seguridad y apoyo, donde es tomado en cuenta y aceptado, porque en la tribu se “vive en anomía o ausencia de reglas, normas y, consecuentemente, de inobservancia de las leyes” (Costa Pérez y Tropea, 2000: 38). De esta manera, la educación estética de la percepción debería partir desde esta realidad. Para realizar esa noble tarea de liberación inicial, el docente buscará al homo videns en el lugar donde se encuentre inmerso, en su mundo multisensorial, y para eso debería salir de su “torre de marfil” con el fin de desarrollar una “pedagogía emancipadora liminal de la esquina” (McLaren), en contraste con la “pedagogía de la representación”, pero desde la “cultura experiencial” (Gómez), o desde su “sensibilidad indeterminada promovida por la pedagogía de la representación” (Giroux), o desde el mundo del “consumismo de fetiches culturales” (Willis). Es decir, por ser un paradigma estético de acción

pedagógica liberadora, según Freire, el primer acercamiento generará un gran objetivo: "Descubrir los límites de la enajenación y las posibilidades de liberación" (2000: 123, 150). Pero, mediante el diseño de un tipo diferente de hipertexto, de decir: crítico y liberador usando los mismos artefactos, en todos los sistemas de escolaridad, la educación virtual dominante podría encontrar un contra peso saludable para el homo videns. "La alfabetización en televisión, no es luchar contra la televisión, una lucha sin sentido, sino cómo estimular el desarrollo de la curiosidad y del pensamiento críticos" (Freire, 2001: 120).

Descubiertos los límites de la enajenación, lo que corresponde ahora es descubrir los primeros tres pasos del camino de la libertad, en el intento de liberar la experiencia de éxtasis negativo del sujeto, hacia otra experiencia de éxtasis positivo.

Pedagogía de acompañamiento

Consiste en señalar las contradicciones que la manipulación de la pedagogía de la representación trae consigo, la destrucción de estructuras gnoseológicas propias de la experiencia de éxtasis negativo,

es decir, el estado de enajenación virtual que tiene las siguientes características, según López Quintas, en la experiencia de éxtasis negativo del homo videns: vértigo, tristeza, egoísmo, decepción, apatía, angustia, amargura, desesperación, destrucción, soledad. En cambio, la experiencia de éxtasis positivo tiene las siguientes características: generosa, suscita alegría, ilusión, entusiasmo, felicidad, paz interior, amparo, júbilo festivo, libertad interior. "La una arranca de una actitud de egoísmo; la otra responde a una actitud de generosidad" (1993: 51). Claro está que la adicción o chateo, adicción virtual, produce otros niveles de adicción real: la práctica de algún vicio, como el fumado, por ejemplo.

Pedagogía de confianza

Si la tarea suprema de la educación estética es llevar al homo videns hacia la experiencia de éxtasis positivo mediante la educación artística, el arte siempre ha conducido al ser humano hacia un nivel superior de experiencia sublime y místicamente bella. "La experiencia mística es una vivencia de amor, de interrelación personal, de encuentro, de entreveramiento de ámbitos de vida, y no es un

contenido abstracto. Constituye todo un tejido de ámbitos, un campo de juego, que se traduce en un campo de iluminación de sentido y alumbramiento de belleza” (108); en consecuencia, se trata de que el docente adquiera una óptima educación estética y artística, es decir, crítica y liberadora.

Sólo así, podrá llevar al homo videns hacia una experiencia de éxtasis positivo, no sólo mediante el arte de la fe filosófica. La fe siempre ha conducido hacia la libertad y la belleza auténticas. Dice Jaspers: “La filosofía, siempre en forma de esfuerzo de un individuo, trata de realizar la universalidad, de conservar abierto al hombre, de entresacar lo sencillo, de concentrarlo y esclarecerlo en su inescrutabilidad” (1968: 99).

Pedagogía de racionalidad axiológica

Todavía sigue válida la tesis de Kant, en el sentido de que la razón crítica debería poner límites a la sensibilidad, para relacionarla con la libertad de la voluntad, en este caso con la ética y la belleza; mejor dicho: la teleología de la razón funciona, no sólo de manera crítica, sino también moral. La ley moral es la libertad y la belleza símbolo de ésta.

Habermas, al referirse a la comunicación, señala que la libertad relacionada con la razón y la ética tiene cuatro grandes funciones: 1) La libertad como apertura hacia la posición racional del otro. Él dice: “la libertad de reflexión es una absoluta apertura cognitiva, exige liberarse de la perspectiva egocéntrica del participante que se halla inmerso en contexto de acción” (Habermas, 2002: 103). 2) La libertad de arbitrio (willkürfreiheit) como la capacidad humana de elección racional, es decir, “poder actuar así o de otra manera, o establecer un nuevo principio en la cadena de acontecimientos” (103). 3) La libertad de la voluntad, como en Kant, significa “la autonomía a la autovinculación de la propia voluntad por convicción moral.” (Idem. 4) La libertad ética posibilita, finalmente, “el proyecto consciente y la estabilización de una identidad del Yo”.

CONCLUSIÓN

La construcción de un paradigma de educación estética implica, según nuestro objetivo principal (infra, 4) que las dos pedagogías expuestas en los dos discursos: la Pedagogía Virtual y la Pedagogía Crítica, dan una tremenda importancia a

la percepción sensible o estética debido a que toda transformación, negativa o positivamente, comienza con la sensibilidad, son como los dos lados de una misma moneda. En la Pedagogía Virtual, la estética puesta al servicio de la educación constituye el punto de partida y de llegada a través del “viaje” o “navegación” digital, la estética es un fin en sí mismo y la transformación es negativa, porque esta pedagogía conduce cada vez más hacia el no-ser del sujeto, descrito en el perfil del homo videns como homo sensibilis; light, kitsch, hedonista y esquizofrénico, el cual “navega” velozmente hacia la cultura de la muerte; además, la “hiperrealidad” en sí que se crea, es circular y uniforme, transmitida por la imagen digital, la cual señala una parte del todo pero que es interpretada como realidad total, función suficiente para deformar y destruir la libertad interior del homo videns. Es decir, conduce a un estado de enajenación y fealdad.

En consecuencia, nuestra primera pauta pedagógica principal, es el diálogo entre el sujeto transformador y el sujeto transformante, es la práctica de una pedagogía de acompañamiento transformador, a fin de conquistar juntos, el camino

de la libertad. En otras palabras, un paradigma de educación estética contempla que el diálogo se da en compañerismo, para que se dé una transformación positiva, el cual comienza con la experiencia de la libertad. Dice Ordóñez: “transformar mediante un sujeto transformador a un sujeto transformante” (1991: 15). En otras palabras, existe dialécticamente una transformación en doble vía: Por un lado, debería realizarse la transformación externa del sujeto transformador, en este caso, del docente; por el otro, la transformación interna del sujeto transformante, en este caso, el estudiante, mediante “un diálogo humilde y amoroso” (Freire, 2000: 115), entablándose, de esta manera, un compañerismo de ambos sujetos que van en búsqueda de la transformación y liberación (Rodríguez, 2004:81).

La transformación mutua de doble vía tiene cuatro grandes características: 1) Que la educación estética transformadora del homo videns parte desde su estado de enajenación y fealdad estética; 2) mediante la práctica del diálogo amoroso entre el docente-discente, en una relación de amigos, de compañeros; 3) llegar al puerto de la libertad, entendida como un

despertar de su sueño estético, de su éxtasis negativo: enajenante de fealdad existencial; 4) finalmente, es un despertar que le llevará, a su vez, hacia la creación de un diseño curricular de racionalidad axiológica.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1980). *Teoría Estética*. Madrid: Taurus.
- BAUDRILLARD, (1996). *El espejo de la producción*. Barcelona: Gedisa.
- BAUDRILLARD, J. (2001). *La seducción*. Madrid: Cátedra.
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- BELL, D.(1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- BURGER, J. (1987). *Teoría de la Vanguardia*. Barcelona: Península.
- DERRIDA, J. (2005). *Canallas*. Madrid: Trotta.
- FEATHERSTONE, M. (1991). *Cultura de Consumo y postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FROMM, E. (1991). *La revolución de la Esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, M. (2000). *Estrategias del poder, vol. II*. Barcelona: Paidós.
- GUIDDENS, A. (2002). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GADAMER, H. (1998). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- GAEDAMER, H. (1994). *La dialéctica de Hegel*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA, N. (2000). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- GIESZ, L. (1993). *Fenomenología del kitsch*. Barcelona: Tusquets.
- GONZÁLEZ, J. (1999). *El discurso televisivo*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, V. (1972). *De "usía" a "manía"*. Barcelona: Anagrama.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona Paidós.
- HEGEL, F. (1989). *Estética I*. Barcelona: Península.
- JAMESON, F. (1998). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- JASPERS, K. (1968). *La fe filosófica*. Buenos Aires: Losada.
- Kant, E. (1990). *Crítica del Juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- KLEIN, N. (2001). *No Logo, el poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- KUHN, S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOCKE, J. (2002). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ, A. (1993). *La formación del arte y la literatura*. Madrid: Rialp.
- LYOTARD (1999). *La posmodernidad (explicada para niños)*. Barcelona: Gedisa.
- MARX, K. (1968). *Manuscritos Económico-filosóficos*. México: Grijalbo.
- McLAREN, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

- MITRY, J. (1979). *Estética y psicología del cine I*. Madrid: Siglo XXI.
- MOLINUELO, José L. (2004). *Humanismo y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1974). *El origen de la tragedia*. Madrid: Alianza.
- ORDÓÑEZ, J. (1991: 15.02). *La investigación filosófica de la investigación costarricense*. San José: Revista de Educación. UCR.
- PAZ, O. (1990). *Corriente Alterna*. México: Siglo Veintiuno.
- PÉREZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J., et., al. (1975). *Tendencias de la investigación de la ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- PICÓ, J. (1992). *Modernidad y postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- ROSALES, E. (2002). *Estética y los medios de comunicación*. Madrid: Tecnos.
- SARTORI, J. (2002). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SAVATER, F. (1999). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHILER, J. (1968). *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa-Calpe.
- VARGAS, L. (2002). *Liberalización del ajuste estructural o la destrucción del neoliberalismo*. San José: UNED.
- WILLIS, P., Castells, M., Freire, P. et. al. (1997). *Nuevas perspectivas. Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.