



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

Fe y esperanza en la condición posmoderna: en alumnos de la preparatoria
Liceo Corregidora

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Ciencias de la Educación

Presenta:

Miguel Ángel Luena Hernández

Dirigido por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Presidente

María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía

Secretario

Mayra Araceli Nieves Chávez

Vocal

Sara Miriam González Ramírez

Suplente

Patricia Roitman Genoud

Suplente

Dr. Rolando Javier Salinas García

Director de la Facultad

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña

Directora de investigación y posgrado



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**FE Y ESPERANZA DESDE LA CONDICIÓN POSMODERNA: EN ALUMNOS DE
LA PREPARATORIA LICEO CORREGIDORA**

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta:

Miguel Ángel Luena Hernández

Dirigido por:

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

RESUMEN

FE Y ESPERANZA DES LA CONDICIÓN POSMODERNA: EN ALUMNOS DE LA PREPARATORIA LICEO CORREGIDORA

Miguel Ángel Luena Hernández

Universidad autónoma de Querétaro

En la educación preparatoria el cariz posmoderno es una realidad que puede tocarse, verse y oírse: la desesperanza, el tedio, la sinrazón, el desinterés, la apatía, la pérdida de figura de la autoridad, la falta de compasión, el despilfarro del tiempo, la recurrencia al placer inmediato (hedonismo), el depósito de la esperanza y de la fe en lo efímero, en lo temporal.

También se trabajó una transversalidad teórica que va desde lo pedagógico, pasando por lo filosófico y ayudado por supuestos teológicos y sociológicos, todos ellos con el afán de engrosar la posibilidad de complejizar el supuesto hipotético de que existe una condición posmoderna.

Los métodos que se emplearán en él, admite que la fenomenología y la hermenéutica, éstas, posibilitaron asir con mayores elementos el fenómeno de la posmodernidad. Las categorías que se trabajaron fueron: fe, esperanza y posmodernidad

El instrumento utilizado en esta investigación fue una entrevista semi-estructurada, con apartados específicos: vida cotidiana del alumno, valoración sobre su vida, su pasado y cómo es que se ve en el futuro, su sentido de vida y la valoración que él tiene del mundo

El apartado de resultados parece haber completado la parte procedimental de la investigación. La interpretación de los datos se hizo a la luz de lo descrito en el planteamiento del problema y, principalmente de las teorías utilizadas, particularmente sobre los sentimientos y sobre las propuestas teóricas que versan sobre la condición posmoderna y los que atañen a las categorías de fe y de esperanza.

SUMMARY

FAITH AND HOPE OF THE POSTMODERN CONDITION: OF STUDENTS OF LICEO CORREGIDORA

In High School, the postmodern appearance is a reality that can be touched, seen and heard, such as: hopelessness, tediousness, lack of reason, disinterest, apathy, loss of authority figure, lack of compassion, wasting time, the recurrence to immediate pleasure (hedonism), leaving hope and faith to the ephemeral and to the temporary.

A theoretical transversality was also worked; going from the pedagogic and passing through the philosophic, helped by the theological and sociological assumptions. All of this, due to the desire of thicken the possibility of making complicated the hypothetical assumption that in fact, there is a postmodern condition.

The methods that were employed have helped to prove that the phenomenology and the hermeneutic have aided to grasp with greater elements the phenomenon of postmodernity.

The categories worked were: faith, hope and postmodernity. The instrument utilized in this investigation was to conduct a semi-structured interview with specific sections: everyday life of the student, appreciation of their life, their past and how they see themselves in the future and their sense of life and the appreciation they have for the world.

The outcome section seem to have completed the part of the investigation procedure. The data interpretation was verified by the statement problem and mainly the theories used; particularly on the feelings, theoretical proposals, the ones that describe the postmodern condition and the ones that are concerned with faith and hope.

DEDICATORIAS

A mi esposa Lilia por todo. A mi hija María Camila por su impulso silencioso.

A mis padres por estar y ser.

A mis amigos que no mudan.

A mis profesores de la maestría.

A los hombres y mujeres que luchan por un mundo donde reine la fe y la esperanza.

AGRADECIMIENTOS

Es difícil escribir en tan poco espacio lo mucho que agradezco. Creo que es pertinente comenzar por la universidad autónoma de Querétaro, por cobijar mis estudios.

En segundo lugar agradezco a todos mis profesores, sin ellos no habría educación, ni reflexión educativa: a la doctora María del Carme Díaz Mejía por su acompañamiento y su impulso; a la doctora Mayra Aracely Nieves Chávez por su compromiso desinteresado con los alumnos; al doctor Víctor Hernández Mata por su sonrisa y reflexión; a la maestra Sandra por su alegría, confianza y acompañamiento; a la doctora Rocío Adela Andrade Cázares. Gracias a todos ellos por mostrarme un mundo diferente, no sólo en las aulas, también en la escuela de la vida.

Por último, agradezco especialmente al doctor Luis Rodolfo Ibarra Rivas, ojalá hubiera podido estar más tiempo con él para aprender más, maestro con ojos paternales, de amigo, de compañero y de abrazo. Gracias.

Gracias a todos mis compañeros de maestría, ahí encontré amigos. Gracias a: Bety, a Cris, a Roger, a Dennis, a Natalia y a Chávez.

Gracias a Dios.

ÍNDICE

Contenido

| | |
|--|------|
| RESUMEN | IV |
| SUMMARY | V |
| DEDICATORIAS | VI |
| AGRADECIMIENTOS..... | VII |
| ÍNDICE | VIII |
| I. INTRODUCCIÓN..... | 10 |
| I.1 Planteamiento del problema | 13 |
| I.1.1 Algunos visos de la condición posmoderna | 15 |
| I.1.2 Direccionalidad, sentido y posmodernidad | 19 |
| I.2 Antecedentes..... | 27 |
| I.2.1 Síntesis de los antecedentes | 34 |
| I.3 Justificación | 38 |
| II. MARCO TEÓRICO..... | 42 |
| II.1 La educación, concepto y reflexión a través de ella | 43 |
| II.2 La educación en la posmodernidad | 46 |
| II.3 Esperanza en la educación..... | 50 |
| II.4 ¿Educación sin fe? | 50 |
| II.4.1 Algunos otros visos sobre el concepto fe | 51 |
| II.4.2 Fe y esperanza en la condición posmoderna..... | 54 |
| II.4.3 Relatividad como discurso: fe y esperanza sin amor, o, amor sin fe ni esperanza. Pedagogía relativa..... | 56 |
| II.4.4 Fe y esperanza como pedagogía | 60 |
| II.5 Identidad, posmodernidad y educación | 61 |
| II.6 Lo nuevo y lo viejo: pertinencia del currículum | 62 |
| II.7 Teoría de los sentimientos | 64 |
| II.7.1 Afectos sentimientos y emociones | 64 |
| II.7.2 Matices sobre sentimientos: fe y esperanza | 65 |
| II.8 Resumen de las teorías usadas para el marco teórico | 68 |
| III. METODOLOGÍA | 71 |
| III.1 Ontología | 71 |

| | |
|---|-----|
| III.2 Epistemología..... | 72 |
| III.3 Postura epistemológico-metodológica | 73 |
| III. 4 Método..... | 74 |
| III. 4. 1 Dilucidando directrices | 75 |
| III. 4. 2 Procedimiento | 77 |
| III. 4. 3 La recolección de la información necesaria | 77 |
| III. 4. 4 Métodos empleados | 79 |
| III. 5 La construcción del objeto | 82 |
| IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS | 85 |
| IV. 1 Los primeros resultados (la observación, la vivencia) | 85 |
| IV. 2 Trabajo de campo..... | 90 |
| IV. 2. 1 Los aspectos generales..... | 90 |
| IV. 2. 2 Con respecto del sentido de vida..... | 94 |
| IV. 2. 3 Con respecto de la fe y la esperanza | 99 |
| IV. 2. 4 Con respecto de la escuela | 105 |
| IV. 2. 5 Lo inesperado: la introspección | 111 |
| IV. 2. 6 Análisis de resultados (tratamiento) | 112 |
| V. CONCLUSIONES..... | 121 |
| V. 1 Remembranza: problema y antecedentes | 121 |
| V. 2 Remembranza: teorías, y metodología | 122 |
| V. 3 Sobre la investigación: aspectos técnicos, posibles soluciones y pertinencia de la metodología | 124 |
| V. 4 Los logros..... | 131 |
| V. 5 Conclusión | 132 |
| Bibliografía citada..... | 137 |

I. INTRODUCCIÓN

La condición posmoderna es algo impersonal y por lo tanto es difícil aprehenderla. Es difícil porque estamos arrojados en el mundo (Heidegger, 2000)¹. La aspiración que pueda surgir del individuo está coartada por esta condición. Si todo lo que nos rodea está empapado por realidades como el consumismo, el capitalismo aplastante, la pérdida de identidad... que se convierten en la realidad “verdadera”, entonces, la posmodernidad empieza a aplastar a las instituciones establecidas antaño; por ejemplo, la educación, sin duda hay otras, ahora sólo hablaré de ella.

Lo que me convoca ahora es el malestar que percibo a propósito de mi práctica docente; para ello, es menester realizar algunos apuntes introductorios que sirvan de base para plantear este problema de lo que se conoce como la condición posmoderna. Condición que se vive en el aula de clases, con los alumnos, los profesores, en la relación entre éstos y aquéllos. Esta condición determina la direccionalidad que cada uno de los actores damos a nuestras actividades; ésta la hemos heredado y, eventualmente, a su vez, la heredaremos a nuestros hijos.

Los tiempos son cambiantes. No podemos decir que el hombre medieval y el hombre clásico son lo mismo, hay distingos, a decir: modo de producir las riquezas, religión, modos de valorar el mundo y su propia concepción, etc. Lo mismo ocurre con el hombre renacentista ávido de mostrar cosas y formas de ver el mundo desde otras posibilidades y, sin duda, entre éste y el hombre moderno, las posibilidades son diversas, están conectadas, pero son diversas. La modernidad oferta un mundo bajo la tutela del propio hombre. La modernidad no se arroja hacia la nada, hacia lo absurdo, hacia el vacío: invita a centrar el asidero hacia la construcción de un hombre que dé explicación de sí mismo y de lo que le rodea por medio de un instrumento llamado, razón.

¹ En el libro *Ser y tiempo* escrito por el filósofo alemán Martin Heidegger argumenta cómo es que el ser es o está en el mundo, está yectado en el mundo y que, en realidad, no hay proyecto individual, el proyecto es del mundo, no propio. Se hace lo que se tiene que hacer, se dice lo que otros han dicho, se actúa como el mundo dice que se tiene que actuar.

En el primer capítulo, se mostrarán ejemplos de cómo es que los tiempos a los que aludo, han cambiado. Los ejemplos plasmados en el planteamiento del problema tienen que ver con vivencias personales, luego, mostraré ejemplos de mi propia práctica docente, de mis alumnos, que, como planteo en mi hipótesis, probablemente, sean visos de una nueva modernidad y que algunas de las evidencias puedan explicarse desde la propia educación.

También aludo a las manifestaciones sociales que no pertenecen a la educación formal: familia, medios de comunicación, internet, etc. Por último, hablaré sobre los conceptos centrales de esta investigación: fe y esperanza, problematizaré, bajo supuestos hipotéticos, cómo es que se engarzan con la educación, con la vida diaria, con el porvenir, con el propio sentido de la vida y con la propia decisión de vivirla.

Por otro lado, se presentan antecedentes a propósito del tema que atañe a la posmodernidad (aludiendo a Lyotard). Presento diez antecedentes; casi todos son investigaciones con sesgo científico, que no buscan demostrar la existencia de la posmodernidad, más bien se ufanan en mostrar algunos problemas propios de esta modernidad que vivimos y, la inscriben en la condición posmoderna. Algunos de ellos dan por sentado tal condición, otros problematizan y planean posibilidades (véase el apartado de los antecedentes).

La investigación propuesta fue atravesada por teorías que, desde antaño, han tratado de explicar la condición del hombre en su propio devenir. A decir de esta investigación, el problema central se traslada siempre al campo educativo, pero, la educación o, mejor dicho, en la reflexión educativa (pedagogía), se instalan diversas disciplinas que abrevan o conducen a dilucidar de mejor manera ese todo llamado educación: filosofía, sociología, historia, teología... fueron agregadas al marco teórico. La reflexión y el accionar de la educación requieren de la complejidad de lo complejo, esto es, el hombre no se acaba de conocer –ni siquiera en el lecho de muerte- la reflexión desde la complejidad no es sólo pertinente sino necesaria y, sin duda, al ser la educación “atravesada” por multitud de disciplinas, emerge la complejidad.

A continuación de las teorías se encontrará la metodología usada para esta investigación. Los métodos empleados fueron el fenomenológico y el hermenéutico, se vio propicio usar y justificar ambos. Luego, los resultados fueron redactados en prosa con un análisis donde se cruzaban: problemática, teoría y la información proporcionada por los alumnos entrevistados. Por último, las conclusiones, en ella, se hicieron ver las valoraciones tanto de la metodología como de las teorías usadas para esta investigación, además de los alcances y éxitos de la misma.

En el próximo apartado se encontrarán algunas evidencias fenoménicas de lo que supongo es una de las realidades que vivimos en la educación: la posmodernidad vivida en alumnos de preparatoria. Veremos algunos ejemplos de la vida corriente de una escuela preparatoria, combinada con algunos conceptos que, de rigor, son necesarios se tengan en cuenta.

I.1 Planteamiento del problema

Mi práctica docente ha sido relativamente corta: algo más de dos años en el Conalep plantel Querétaro, tres años en Icateq plantel Corregidora –aunque el último de estos tres fungí como coordinador académico- y, por último, en el Liceo Corregidora donde actualmente laboro como profesor de asignatura (filosofía, metodología de la investigación, ética I y II). En esta última escuela estoy trabajando desde inicios del año 2016 a la fecha. Después de más de un año “inactivo”, he retomado la docencia.

Diariamente me enfrento al reto que implica educar. Al empezar mi primera hora (siete de la mañana) me encuentro ante la esperanza de que el barco llegue a flote, el mar son los alumnos, quizá, también yo pertenezca a ese mar. Por supuesto, asocio mar al fenómeno que se presenta todos los días una vez que cruzo la puerta del aula. El mar tiene olas, tormentas, lo afecta el sol, de repente hay bonanza, pero nunca, nunca, deja de pasar algo: interesante, desesperante, alucinante, algunas veces catártico.

Me atrevo a asegurar que toda esa mezcla de sentimientos son provocados por el fenómeno vivido en el salón de clase: profesor-alumno, pero no lo es todo: la institución juega su papel, el resto de profesores, los padres de familia, los grupos sociales que conforman la sociedad, etc. Pero, ¿Sólo es eso? Seguramente no. La importancia que se le da a la educación por parte de los alumnos, en este recinto, se reduce –casi de forma total- a pasar las materias. La proyección –en algunos casos- se reduce a una cuestión utilitaria. Algunos contestan que no saben qué hacen ahí; otros tantos reflejan y actúan como si no les importara nada, como si el tiempo pasara y las emociones de la vida se redujeran a hacer lo que se tiene que hacer: sólo vivir.

Cuando entré a la universidad a estudiar la licenciatura en filosofía no podía menos que sentirme orgulloso de mi pequeño logro. Pronto –como es normal- los pequeños grupos empezaron a juntarse según las edades o las formas de pensar. Incluso los *capillismos* ideológicos, detentados por algunos profesores, se empezaron a notar. Había de todo entre mis compañeros: católicos, ateos,

intelectuales, posmodernos... Yo, por mi educación, no alcanzaba a comprender del todo qué significaba esto del ser posmoderno; apenas alcanzaba a distinguirme como alguien inserto en la modernidad, incluso esto me costaba trabajo.

Fui educado en una familia tradicional católica. Mi padre, un ex-militar con fuertes convicciones formativas y, mi madre, una, más que ferviente católica. De ellos provinieron los primeros recaudos educativos. No tiene caso describir esta experiencia, pero a lo sumo y en abstracto: valores arraigados, apegos a las tradiciones y al culto católico, el respeto a los mayores, alejamiento de lo diverso o de lo adverso a las formas de pensar establecidas y, un sinfín de cosas más, propias de mi entorno familiar. Por antonomasia, mis inclinaciones estaban totalmente coartadas y todo lo diverso a mí, como persona y como cultura, me parecía más bien chocante.

El consecuente de la premisa anterior es el carácter que -más que *ethos* es *mors*² determinaron –en gran medida- mis decisiones y esa perspectiva daría forma a mi mundo. Regresando a mi formación profesional: me sorprendía –sobremano- la actitud de la mayoría de mis compañeros de clase, no la entendía. Explico: apatía, crítica a lo establecido pero sin una propuesta alterna, desinterés por las clases (no constancia en ellas, tedio, pérdida de la fe, qué más da...)³, para otros, todo era absurdo y sin un horizonte. Se notaba cansancio en su mirar, en su actuar, en su decir. Conforme iban avanzando los semestres iban desertando uno a uno. Para algunos –muy pocos- la salvación sería el marxismo, los menos el cristianismo, para la mayoría la huella casi indeleble de la posmodernidad seguiría en pie.

Pero ¿Qué es lo que más me preocupaba de esta llamada condición posmoderna? A decir verdad, era la desesperanza y la pérdida de fe. Parece que

² Aquí apelo al sentido literal de los conceptos: *ethos* (carácter) y *mors* (costumbre), griego el primero, latino el segundo. Mi formación aludía a todo un *corpus* de valores morales ya establecidos, la reflexión filosófica sobre de ellos no existía: lo “bueno” consistía en realizar ciertas prácticas, prácticas que te alejaban de lo “malo”.

³ Entiendo fe aquí como ese algo –acaso sentimental- propio del ser humano, donde se guardan todas las esperanzas. De forma arriesgada entenderé a la fe relacionándola a la utopía, es decir a aquél lugar necesario a alcanzar para una vida mejor (buena, bella y verdadera).

podrían entenderse como sinónimos, pero hay un camino que las separa y, éste, radica en un acto religioso⁴. Este acto religioso no tiene que ver con ser adepto a tal o cual religión, sino, más bien, y como la acepción nos dice: religar o volver a ligar algo que está roto, ligar a algo que tenga sentido, pero, ese algo, casi un *apeiron*⁵, precisamente y, en detrimento de los grandes relatos, hoy extintos o casi por extinguirse.

I.1.1 Algunos visos de la condición posmoderna

Por otro lado, esta re-ligadura se sostenía –de algún modo- por el apropiadamente llamado sin sentido, es decir, la inmanencia antes que la trascendencia, lo perene antes que lo espiritual. Aquí, otra acotación: me comentaba un amigo de generación (decía ser neo-marxista) que ahora, esta figura –neo-marxista- no le permitía jugar el juego que lo implicara dentro de esta sociedad con políticas débiles y economía neo-liberal fuerte. Así, su “proyecto de vida” es estar insertado en el mundo capitalista, otra vez, jugando el juego, decía, yo soy mis circunstancias, aludiendo a Ortega, entonces, si soy mis circunstancias, imposible escapar de ella-, es decir, no hay esperanza.

Mi amigo es un ejemplo de lo que trato de explicar, en él, este discurso se repetía de vez en vez. Había, sigue habiendo, alumnos y profesores que se arraigan más en no implicarse, dan explicaciones de lo que pasa en el mundo (todo se vale, qué más da una u otra cosa). Vivir bajo el esquema que les toca vivir es “la forma en que hay que hacerlo”. Esto apela casi de inmediato a los dos rubros que planteo – aunque hay más- sobre la evidencia del cariz posmoderno, fe y esperanza. Es en las aulas donde yo estudié la licenciatura que recaudé las primeras muestras de esta condición. Es con compañeros, amigos y profesores donde lo posmoderno, lo que señalo, se implica en la cotidiana reproducción educativa. Es donde la formación profesional, con respecto de una licenciatura en humanidades, echó de ver tal condición.

⁴ Como cito anteriormente, la fe entendida desde una perspectiva utópica, la esperanza es el aliciente que empuja a conseguir esta utopía.

⁵ Lo indefinido.

Me perdía en mi etapa de estudiante de licenciatura en filosofía. Ahora –como profesor y estudiante de maestría- me sigo perdiendo tratando de dilucidar cuál es el sentido de la condición posmoderna en la educación. Por tanto, necesito saber, cuál es el *religare*⁶ y en qué sentido. Precisamente y a razón de que formo parte del gremio de profesores que, desde una perspectiva romántica⁷, estamos destinados a formar nuevas generaciones, es decir, dar forma. Pero, qué forma, cuál es la fórmula que hay que seguir y hacia dónde hay que ir. Decía una doctora en una clase de maestría en ciencias de la educación: ese es el gran entramado, de dónde y para dónde tirar, cómo encontrar el antagonico para criticarle y así tener asideros conceptuales, prácticos y sentimentales que nos digan: hacia allá vamos, es seguro el camino, es seguro el *telos*⁸.

Me atrevo a aseverar que hoy estoy –más que nunca- implicado en este *rol* educativo, soy profesor de filosofía, metodología de la investigación y ética en una escuela preparatoria. En esta escuela el fundamento –aunque empírico⁹ educativo es formar al alumno para prepararlo en pos de que tenga herramientas para que eventualmente estudie una carrera. Me pregunté ¿No estaré haciendo lo que aquí mismo reflexiono, no estaré formando lo que critico? La tal condición posmoderna que quiero desmenuzar en cuanto a la fe y a la esperanza perdidas y agotadas. Esta condición la vivo, día a día, en mis aulas, con mis alumnos, no ya como compañero de clase en la licenciatura, donde podíamos hablar y, más o menos, determinar este fenómeno llamado posmodernidad, éste se asume en aquellos. Lo que observo en mis alumnos de preparatoria es que lo perdido¹⁰ está

⁶ Palabra latina que hace alusión a “volver a ligar”, se vuelve a ligar aquello que ya está roto, generalmente, en el plano religioso.

⁷ Planteo romántica no desde la corriente estética-artística, más bien desde el sentido común: lo romántico es lo deseable, lo bueno, lo loggable pero sin razonamiento, sin sistematización ni momentos históricos. Lo romántico supone una heroicidad pura, lograda con valores establecidos y con actitudes mesiánicas.

⁸ Palabra de cuño griego que hace alusión a la finalidad, lo que está más allá, la intencionalidad y el lugar al cual dirigirse.

⁹ No existe una filosofía institucional, se está trabajando en ello.

¹⁰ Cuando hablo de lo perdido me refiero al sentido de vida, a la fe y a la esperanza que en la edad media (Dios) y en la modernidad (hermandad, justicia, paz...) se considera o se plantea como la construcción de la vida para llegar a algo. El fenómeno llamado posmodernidad acaba con todo asidero o, no supone tal cosa.

condicionado a su propia lógica de vida, lo digo de otra forma, lo posmoderno no es un embate ya, es una característica con la que se vive todos los días.

La fe y la esperanza en la condición posmoderna no se entiende si no es en algo que se pueda ver, tocar o describir, desde una dirección puramente utilitaria (en el sentido peyorativo del término). La educación se pretende reducir al rol social que les tocará jugar a mis alumnos, se asume y se presume, se evoca y se convoca. La posmodernidad se sostiene por pequeñas satisfacciones pasajeras como: reproducir las esferas sociales virtuales (Facebook), culpar a otros (principalmente papás o maestros) de lo que se transita, la carga moral es de los padres, no del alumno; por ejemplo: por casualidad escuché decir a una alumna mía que no había llegado a su casa a dormir porque andaba de fiesta. Ella alegó que no era problema suyo el que sus papás se preocuparan por ella, era problema de sus papás. Ella era libre –dijo- de construir su propia felicidad (el fin justifica los medios).

Otro ejemplo es de un alumno de diez y seis años de edad, estaba molesto conmigo –era evidente- porque no paraba de observar su celular y yo lo reprimí por eso. Se notaba molesto de estar en el salón, salía en repetidas ocasiones y por más que intenté trabajar con él no quiso hacerlo. Sus actitudes lo evidenciaban, en la evaluación docente escribió un comentario sobre mí arguyendo que era “un mamón”; me puso las peores calificaciones que puede sacar un profesor de asignatura. Lo que menos quiero es justificarme, además yo tengo la ventaja en esto, sólo por el hecho de estar escribiéndolo; lo que sí he de decir es que la responsabilidad no es asumida y se señala al otro para justificar ciertos comportamientos.

Los ejemplos anteriores, más o menos, se repiten en las aulas de esta escuela. Lo peor no es eso, en algunos casos, son los padres mismos. Quienes están en contubernio con sus hijos, los alumnos, incluso, penosamente, más que en contubernio. Existen otras condiciones como: el trabajo de los padres, la no implicación de éstos en la educación de sus hijos. Se cree que el papel del profesor no es formar; se cree que el papel del profesor sólo es transmitir

conocimientos “útiles”; se cree que el papel del profesor es sólo facilitar conocimientos (constructivismo) que llevarán al alumno al “éxito”, se cree que el profesor, por último, es una especie de accesorio con cierta responsabilidad medible y no ética.

La responsabilidad es grave y los asideros pocos. Aunque mi investigación no se centró en el profesor, es un actor importante. Lo poco que he visto de ellos es que su carga laboral se reduce a la mera responsabilidad de transmitir conocimientos. Arguyo, pues que, no sólo es la transmisión de conocimientos lo que necesitan los alumnos para ser hombres y no sólo profesionales. Insisto en decir que parte central de la labor docente es la transmisión del amor y de la esperanza en un mundo vacío de ellos. No sólo la técnica, no sólo aprehender los valores, no sólo resolver problemas matemáticos, también hacerle ver al otro (alumno) que hay un mundo en el que estamos insertos, que se sigue transformando por las propias decisiones del ser humano y que es menester dilucidarlo y cambiarlo.

Tal vez el malestar cultural que percibo ni siquiera tenga que ver directamente con mis estudiantes, quizá existen otros factores. ¿Quién ha educado a esos adolescentes, quién está educando a los adolescentes? Hay varios fenómenos que también vienen cargados de lo posmoderno; estos fenómenos son: la madre que trabaja para ayudar a mejorar las condiciones del hogar o, porque la liberación femenina supone igualdad de oportunidades para las mujeres, también. Los niños son educados por la televisión, convirtiéndose en video-niño y eventualmente en *homo videns*¹¹. La televisión, entonces, es la antesala de que existan o se den condiciones de posmodernidad y es el medio de información más accesible y con menos costo que otros (internet), pero esto, de a poco fue cambiando. Eventualmente nos encontramos ante la posibilidad de que cualquier persona tenga acceso de forma fácil, rápida y en el acto a un sinfín de información. Es difícil encontrar jóvenes de entre trece y veinticinco años que no cuenten con algún aparato que les permita entrar al mundo del internet.

¹¹ Giovanni Sartori en su libro *Homo videns* hace referencia a lo que yo llamaría las puertas de la posmodernidad, es decir, la televisión abre camino a lo posmoderno. Se educa al niño entreteniéndolo con la tele o, como he observado, la tele también educa.

A partir de lo anterior planteo que la mayoría de mis alumnos han pasado por estos avatares. La figura de autoridad se diluye. El *corpus* de valores principal había sido transmitido por la familia. Hoy, esta idea de familia se ha ido transformando, por lo menos hace quizá treinta años. El respeto, la paz, la esperanza, la fe, la justicia... eran partes del discurso principal de los educadores. Pero ¿Acaso el nuevo modelo de familia también podría arrojar pautas para entender lo que se vive hoy en la educación? No lo sé, pretendería demasiado, si lo hubiese investigado. Lo que sí percibí es que valores tan añejados en nuestra cultura como: respeto, tolerancia, fidelidad, entre otros, tienen otra definición o, se ajustan a los nuevos modelos de familia; cómo exigir algo que no se tiene, cómo el educador puede pedir algo que no practica, aquí, caza, sin duda, la coherencia.

Con lo anterior puedo decir que, los alumnos del Liceo Corregidora son víctimas de sus circunstancias¹², pero no sólo los alumnos del Liceo Corregidora, es decir, este asunto no sólo es privativo de esta escuela. Platicué con compañeros profesores de otras instituciones y el fenómeno que intento describir, más o menos, se repitió. Así, creo que la estructura de la escuela influye poco o, por lo menos, de manera no tan directa, ya que es una preparatoria semi-escolarizada, donde las clases son intensivas¹³. Tampoco creo que los alumnos se comportan como se comportan debido a que muchos de ellos han sido expulsados (aprovechamiento, conducta o desinterés) de otras escuelas.

I.1.2 Direccionalidad, sentido y posmodernidad

Una prueba más de la condición posmoderna son las descripciones de los proyectos de investigación que realizan mis alumnos en metodología de la investigación¹⁴; los problemas principales que se describen son los siguientes: desintegración familiar ¿Cómo influye en los alumnos?, la drogadicción – principalmente de marihuana-, el alcoholismo, los videojuegos, la imitación de

¹² Aludo a José Ortega y Gasset (1985). Explica, con esta frase, qué es el hombre. Él medió las circunstancias para describir lo que el individuo es y, éste, se sujeta a la circunstancia en que vive.

¹³ La duración de las materias es de dos semanas en las que son humanidades y cuatro para las ciencias duras, tres horas a la semana en los dos casos.

¹⁴ Para esta materia del sexto bloque, se les pide un proyecto pequeño de investigación donde se tienen que plantear un problema del cotidiano, que les aqueje y que sea recurrente.

modelos o patrones de conducta... Es interesante saber cómo es que cada generación que pasa se plantea estos mismos problemas.

Como decía líneas arriba, la fe y la esperanza es lo que observo como lo primero y más importante en el desarrollo de prácticas educativas ¿Por qué lo digo? Creo, que sin fe y esperanza no se puede denominar el sentido. Así, mientras que el cristianismo pone sus esperanzas y su fe en un *telos* llamado Dios, la modernidad plantea al hombre como superación del gran relato llamado Dios y su salvación, esto es, la justicia, la hermandad, la fraternidad... son la meta a seguir, es el tope del ser humano. Por su lado, la posmodernidad plantea la pérdida total en el sentido expuesto por el cristianismo y la modernidad. Entonces, cuál es el asidero conceptual, práctico y sentimental, que forma a nuestros niños, nuestros jóvenes y, quizá adultos. Para darles forma ¿Cuáles deben ser los asideros prácticos, conceptuales y sentimentales que amparen esta formación?

Así, he planteado un devenir histórico que implica unos treinta años (finales del siglo XX, principios del XXI). En ellos se muestran las diversas facetas que evidencian un cambio en el actuar y el pensar de los actores. Estas facetas se concentran en un puñado de años, es decir, ha sido corto el tiempo en el que sólo tres generaciones han transcurrido y, en cada una de ellas se muestran diferencias tangibles: educación tradicional, modernidad y, la condición posmoderna.

Ahora, cómo jugar el juego en la pos-historia (posmodernidad), advirtiendo que entiendo como juego a este entramado histórico que sólo logro nominar a partir de ciertas conductas que resumo en la pérdida de fe y esperanza. Las normas sociales previas –ahora- podrían no llegar a regular del todo las conductas de los individuos en esta realidad llamada posmodernidad: ¿Quiero decir que acepto la condición posmoderna como un fenómeno inherente a las nuevas generaciones y, que la educación o, la función educativa, debe afrontar esta realidad y trabajar con ella? No lo sabía, no quería sentenciar.

Los valores tradicionales o modernos que sujetaban nuestras actividades diarias y ordinarias ¿Dan, o pueden dar sentido o dirección al mundo posmoderno? Tal vez

la fe y la esperanza –que planteo como posibilidad de escape al discurso posmoderno- tiene que estar sustentado o soportado en una nueva tabla de valores (Nietzsche, 2015). El problema sería nominar los valores de esa tabla.

Entonces, creo que una salida de forma inmediata es difícil de esclarecer, de anunciar y de empezar a dilucidarla. Planteo que fe y esperanza han cambiado de rumbos, porque son el principal planteamiento del *religare* a algo concreto, qué, no lo sabía. La actitud de las personas que ejemplifico con antelación, dan muestra de la pérdida de fe y de esperanza. La actitud ante la pérdida de autoridad –anomia-¹⁵ no la puedo explicar más que con estos dos conceptos: la fe y la esperanza radican en que la importancia que se tiene de su ser, de su formación, de su carácter y de su “futuro”, queda truncado ante la actitud pos-histórica que predomina. Si no hay un asidero o un futuro más o menos estable o, aquél temor de Dios¹⁶, que, antaño me mencionaba¹⁷ mi madre, era lo que se tenía que hacer para religar con Dios.

Esta fe y esperanza, radica en que los alumnos y amigos descritos, inclinan sus decisiones hacia lo que ya no se espera, ni se soporta, no se teme nada. El parapeto espiritual no existe, quizá el que existe sólo es la propia satisfacción de los deseos, sin importar lo que se diga, cómo se diga y, en qué momento se diga. Esta fe y esta esperanza, ya no se fortalecen porque, éstas, han adquirido otro sentido que es necesario dilucidar. Antes no podía esclarecerlo, aunque en una de las últimas entrevistas que tuve con mis alumnos, observé, claramente, el discurrir del tiempo, entre mi experiencia tradicional y lo que ahora se vive.

¹⁵ La anomia se refiere a la ausencia de un cuerpo de normas que gobiernen las relaciones entre las diversas funciones sociales que cada vez se toman más variadas debido a la división del trabajo y la especialización, características de la modernidad (López, 2007: 134).

¹⁶ El temor a Dios no de la forma tradicional –Dios judeocristiano- sino de algo de lo cual asirse. El problema de la condición posmoderna radica, esencialmente, en la muerte de los grandes relatos, estos relatos, responden a un orden teleológico, donde la lucha incansable de las personas, se verá recompensada por el premio de la salvación eterna o, de la dictadura del proletariado (Marx) que prefigura a la historia como –metafísicamente hablando- lineal. No hay eternos retornos, tampoco ciclicidad, tampoco un fin de la historia y, eventualmente, el comienzo de algo nuevo.

¹⁷ El temor de Dios consiste en una actitud valorativa con respecto de no querer ofender a Dios con las actitudes, deseos o inclinaciones a realizar el mal.

Bauman (2005), plantea la liquidez de la vida, en el sentido de sólo vivirla. Por tanto, la fe queda desfundada o reducida a sólo seguir el camino sin intereses a largo plazo o, por lo menos, una enunciación de lo que importa o lo que de verdad importa en la vida. La fe, entonces, no es el principal asidero ya. Lo tangible, lo observable, lo pasajero y temporal es lo depositario de la fe. Por lo tanto, no hay que esperar mucho, es decir, ¿Qué se espera? La esperanza queda supeditada a la liquidez de la vida, de las relaciones, de la escuela, de las prácticas familiares, el consumo, satisfacer el deseo de inmediato.

Los alumnos y amigo que describí se plantean ya en un mundo posmoderno, sin enunciarlo lo viven, sin decirlo lo actúan. Por otro lado, cómo determinar si lo que se actúa o se dice de acuerdo a lo posmoderno, sea lo correcto y/o lo que existe. Si se tiene que jugar el “juego” –desde la educación- cómo plantearse la posibilidad de tener fe y esperanza en un mundo sin fe y desesperanzado, es decir, si la fe religa a algo establecido, ¿Hacia dónde religa la posmodernidad? ¿Cómo podría explicar la fe y la esperanza en tiempos de vacío? O, quizá, dicho sea de paso, tiempos de crisis; tal vez la condición posmoderna sea una catapulta hacia algo diverso a lo moderno, una especie de renacimiento proyectando la propia modernidad, no lo sé, quizá sea demasiado siquiera enunciarlo o pensarlo.

Se toma, o se ha tomado a este lugar de la historia como un episodio más que tiene que superarse. Por ejemplo, algunos de mis compañeros docentes advierten a la posmodernidad como una corriente artística (aunque lo es, no es todo), algunos otros no saben qué es la posmodernidad, pero, describen a sus alumnos con características parecidas a lo que mostré. Para algunos otros pasa desapercibidas; una maestra –cuando les había dejado (a mis alumnos) investigar en la biblioteca- me dijo: -maestro, ¿Y sus alumnos?- respondí –los mandé investigar algo con respecto de la clase- con risa burlona me dijo –yo también hago lo mismo, cada que los veo inquietos, es que a veces ya no los puedo controlar, son otros tiempos, hay que dejarlos respirar-. Sólo respondí con una sonrisa falsa. Me hizo pensar mi práctica, ¿Qué estoy haciendo o, qué estamos haciendo para evitar encontrarnos o, mejor dicho, para enfrentar esta realidad en

el aula de clase? No he podido responder. Además, el docente, los docentes, ¿Tienen armas, tenemos armas? Incluso, ¿Somos capaces de, intelectualmente o, por lo menos, moralmente, señalar o tratar esta crisis llamada posmodernidad? No lo sabía, aún requiero mayor comprensión y herramientas para encarar la condición posmoderna.

Así que del todo, casi del todo, no podríamos echar culpa a algo o a alguien, probablemente seamos víctimas de nuestra circunstancia (Gasset, 1993). El desalojo de la fe en una esperanza que aliente o que invite a deshacerse de lo prescrito por la posmodernidad, se ve truncado. Tal vez se tenga que responder con otra actitud para jugar el juego o vivir la vida. Un alumno del primer bloque me sorprendió con una respuesta que, en realidad, no esperaba. Decía que hasta el momento –en clase de ética y valores- no había escuchado hablar de que tendríamos que proyectar nuestra vida no sólo con valores económicos, también con valores morales, intelectuales, estéticos... Él sólo había escuchado de sus padres que se tenía que estudiar, para alcanzar un posicionamiento económico que le permitiera encontrar estabilidad en la vida. La fe y la esperanza –otra vez- ¿Quedan determinados por un panorama que se explica desde lo útil, desde este hedonismo moderno?¹⁸

Refirió Gramsci (1970) que los bloques históricos se superan por una especie de dialéctica acabada en una síntesis. La modernidad no ha podido ser soportada bajo el auspicio del hombre sin Dios y, como único asidero quedaron la ciencia y la técnica; ejemplo de la insuficiencia de la razón son las innumerables guerras, industrialización del cuerpo (holocausto nazi), avances en ciencia y tecnología para unos cuantos (Europa, EE. UU...), pobreza en un mundo de riquezas, etc. Yendo al tema que nos convoca y, tomando a la posmodernidad como condición ¿Lo posmoderno con quién dialogaría, a quién se enfrentaría? ¿Cómo manifestar alguna alternativa que arroje alguna explicación? Mucho menos lo tradicional podría ser soportado –filosóficamente hablando- en estos tiempos. La civilización, tal como se conoce, ya no se explica, ya no se aprehende, ya no se agarra desde

¹⁸ Corriente filosófica que plantea la felicidad como el alejamiento del dolor a través de los placeres sensoriales.

lo moderno, mucho menos desde lo tradicional, parece que sólo desde una concepción relativista¹⁹.

Pero, paradójicamente, no creo que se deba aceptar del todo la inexistencia de una crisis ideológica. Siguiendo con la paradoja, no se puede aceptar –tampoco– que la crisis a la que me refiero (posmodernidad) explique todo lo que somos. Aunque la “civilización” difícilmente se explique desde lo moderno; creo esto no ha acabado; es decir, el ángulo visorio desde donde se problematiza y se justifica la condición posmoderna cancela la propia modernidad, es decir, la conceptualización de hombre en búsqueda de algo que le dé sentido está agotado, pero, insisto, sólo desde ese ángulo.

Creo que hay suficientes evidencias que pueden soportar un discurso y unas prácticas que no respondan, necesariamente, a las de la condición posmoderna, por ejemplo: la propia educación, la ayuda a migrantes (padre Solalinde), las luchas por un mundo que no se pierda en la individualidad o el proselitismo de muchos artistas, personas de cualquier índole y sin ánimos de sacar ventajas (Teresa de Calcuta, Nelson Mandela...), que ven en el mundo en vías de desarrollo a personas y no animales, personas cercanas a mí, compañeros de maestría, amigos que han cobrado algún nivel de consciencia de que este mundo no puede estar así, de que no debe seguir así. Por último, me parece que los criterios epistemológicos, teleológicos, culturales... a propósito de lo posmoderno en la educación y en todos los ámbitos (cultura, sociedad, política...) no podrían coartarse; es decir, si se dan panoramas entonces no sería condición posmoderna, precisamente, porque la posmodernidad lleva una carga ideológica dispersa, no hay fe en un *telos*, luego ¿no hay *telos*?

Había planteado líneas arriba que la condición posmoderna no puede resumirse tan rápido ni a simple vista. Si la posmodernidad supone lo no disponible, tendría que plantearme una reflexión que me indique, que nos indique, que nos resuelva qué hay que esperar y en qué tener confianza (fe). Probablemente una dialéctica entre la posmodernidad y los que advertimos la posmodernidad sea un asidero

¹⁹ Corriente filosófica que plantea que no hay verdades, es decir, no hay absolutos.

posible. Cuando hablo de advertir la posmodernidad, de ninguna manera refiero a aceptarla o memorarla, al contrario, la frase muy solicitada en “tugurios intelectualoides es: -soy posmo-”, sería una especie de inmundicia intelectual, muy alejada de una crítica y de una construcción pedagógico-filosófica: se advierte, luego, se propone, se lucha.

Alguna vez, en una clase de pedagogía, el doctor Luis Ibarra²⁰ sugirió algo que aún late en mi corazón, metiendo un poco a Hegel y la dialéctica, un poco a Heidegger y, un poco a Ibarra: si la dialéctica se da entre bloques históricos, luego, tenemos que la tradición y la modernidad han dado paso a la condición posmoderna; ésta, no entendida como síntesis, sino, como un punto de quiebre hacia la verdadera síntesis. Esto es, la posmodernidad, ésta, al no explicar un sentido definible en la construcción de lo que llamamos ser humano ¿Cómo o de qué forma surgiría el paradigma que supla a los previos?

Traía a colación al doctor Ibarra para explicar un poco lo que desde Hegel he enunciado; él decía: si esta modernidad ya está siendo perenne, si de verdad estamos sujetándonos con todas nuestras fuerzas a esta modernidad, a esta lógica de vivir: consumo, individualismo, poca certezas, guerras modernas, narcotráfico, desapariciones, cancelación de las personas, mundos desiguales. Como dijo Galeano (1993), hay personas, muchas personas, millones de personas que, no valen más que la bala que los matará. Lo anterior no es todo del doctor Ibarra, agregué algunas cosas para interpretarlo. Si la respuesta es el regreso, es la búsqueda ahí, donde no se cumplió lo prometido (Habermas, 1989), donde el dinero, donde la acumulación de capital, donde el hombre se ha magnificado en su técnica y ciencia, donde los respiros, para unos son muerte y para otros son placer, donde la compasión, la caridad, la humanización del otro es su propia deshumanización, donde, la educación ha servido para enaltecer los cuadros de honor de algunos que sólo presumen de eso, con la propia sistematización voraz

²⁰ Doctor investigador en la universidad autónoma de Querétaro, adscrito a la facultad de psicología, ingeniero químico, maestro y doctor en educación. Ha dedicado gran parte de su vida al campo de la educación en temas como: la violencia, estética, currículum, pedagogía, didáctica, entre otros.

de la educación, en el propio detrimento de ella. Sin duda, no puedo siquiera, esbozar una respuesta.

En cuanto postulemos un absoluto nos alejaríamos de lo posmoderno, es decir, la facilidad de la vida posmoderna radica en practicar el relativismo como algo ya normalizado, no hay absolutos, no hay *telos*, no hay dirección. Quizá es muy fuerte lo que sostengo, pero no veo otra forma de entenderla. No sé si la educación pueda resolver estos dilemas, sobre todo porque nuestro profesorado – en gran medida- no advierte tal condición posmoderna. Acaso sostengan que, sólo son otros tiempos, sólo es una muestra moderna de apertura al diálogo, a la inclusión y a un despertar racional.

No puedo menos que mostrar mi malestar ante lo que describo. No sólo mi malestar, mi tristeza y mi desasosiego. Mi parapeto o mi justificación es que educo para formar cierto modelo –que no sé- de hombre que pueda contemplar su mundo y poder construirlo en pos de los demás. Probablemente ese sea un sentido plausible, probablemente tenga que educar así. Escapar de la realidad no servirá de nada. Decir escapar de la realidad es, sumergirme en mi aula y fingir que el mundo sigue inerte como Ptolomeo en el siglo II²¹. Quizá, esa práctica docente sea más posmoderna que lo que asoma y describo de mis alumnos y amigo.

Esconderme en el caparazón de la ignorancia -o de mi hija y mi familia son lo único que me importa- sería como relegar la práctica docente a un sin sentido, a una cuestión meramente utilitaria y de no implicación con del otro (alumnos, compañeros profesores). “Decir te quiero es querer hacerte feliz” se análoga a decir: “decir quiero educarte es querer hacerte feliz”. Acorde a mi experiencia, querer hacerte feliz implica, más que una reproducción borrosa y mecánica de la educación, ofrecer un sentido, una dirección, un *telos*, otra vez, fe y esperanza.

Con el apartado anterior daré paso a justificar esta investigación con investigaciones previas a esta. No hay intención de que mis conceptos centrales se hayan empatado completamente con los conceptos centrales de los artículos

²¹ Aludo a la teoría geo-centrista planteada por Ptolomeo en el siglo II d. C.

utilizados como antecedentes, más bien, sí encontrar ideas, sentimientos, prácticas de otros, en el campo educativo y otros campos, que refieran que nuestra modernidad está en crisis y que hace falta analizarla.

I.2 Antecedentes

Mostraré a continuación el apartado de los antecedentes. Para esta investigación utilicé diez antecedentes, entre artículos de revistas indexadas, tesis y un artículo que es teórico, el de Giroux. Los antecedentes muestran evidencias, en diversos campos de la investigación, de que hay algo, innombrable, apabullante y diverso a todo lo que se venía dando hasta hace pocas décadas. Hay un fenómeno que, si se rastrea, tiene su aparición ya hace algún tiempo: la posmodernidad. Los autores de las investigaciones que a continuación se redactan, explican cómo es que la posmodernidad o los fenómenos sujetos a ésta, se plasman en la vida cotidiana de las personas y los trabajos aquí mostrados son harto plausibles de reflexionar y trabajar en y sobre ellos.

La primera investigación que presento fue escrita por Barbosa (2005), el nombre de su tesis es *Adolescentes y juventud en el bachillerato: formas de relación y compromiso académico analizados desde la posmodernidad*. Se justifica para mi investigación porque planteó cómo es que el alumno –posmoderno- se vive en el ámbito educativo en relación con su adolescencia, lo que le importa de la vida y, que se reduce a determinarse en un ámbito –como dijo la autora- *light*, pasajero, relativo, sin límites y con poco o nulo compromiso académico.

Utilizó el método cualitativo hermenéutico, combinado con lo cuantitativo para los análisis de los resultados. La investigación sirve porque plantea algunos factores que yo observaré en mis alumnos y que son representativos de la condición posmoderna.

La segunda investigación se llama *La enseñanza de la medicina en la condición posmoderna* (Ibarra, 2015). La investigación mostró cómo es la formación de los candidatos a médicos. Sostiene que éstos están siendo educados de forma individualista y que, dadas las circunstancias de su formación, se crea una distancia considerable entre el médico y los pacientes. La metodología empleada

para esta investigación es mixta, hermenéutica y estadística descriptiva, con cuestionarios semi-estructurados, también utilizó la entrevista focal a egresados.

Es útil la investigación por evidenciar la condición posmoderna en la educación. Justo el individualismo y el “qué más da” en la formación (educación) de los futuros médicos marca un reflejo importante: nos encontramos ante condiciones adversas y la reproducción de conocimiento, conjuntado con el trato a las personas o, la empatía “mínima necesaria”, se sujeta a lo útil, a lo que sirve a intereses particulares. Se justifica porque evidencia que existen muestras fehacientes de que la condición posmoderna se manifiesta y opera en la educación formal, concretamente en la facultad de medicina de la UAQ.

Las conclusiones a las que llegó la investigación versan sobre que sí hay una inclinación a ayudar, pero, también, existen otro tipo de intenciones: status, posición económica y social, crecimiento y “ser alguien en la vida”. También el binomio médico-paciente es no deseable, en el sentido de que, aunque los alumnos visualizan esta distancia, justo, la práctica médica y su lógica laboral, impiden un acercamiento deseable.

La tercera investigación es un artículo titulado *Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos*, es de Aguilar (2015). Lo valioso de este trabajo es que ofreció los orígenes de la apatía en el adolescente. Explicó también la apatía del joven en actividades formativas, porque –simplemente- no existe un arraigo o fundamento que les proporcione emoción, luego, querer hacerlo. Esta condición, sin ser nombrada “posmoderna”, es, sin duda, indicio del sinsentido. Me sirve, porque trata el tema de la motivación. Pocas cosas y, diferentes cosas, motivan al adolescente. Parece que el depósito de su fe y de su esperanza se encuentran tambaleantes y no hay claridad sobre de este asunto.

La metodología constó de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, utilizó un cuestionario para detectar causas de la apatía. Los resultados a los que llegó la investigación es que existe apatía y desmotivación que se traducen en las actividades diarias (familia, escuela, sociedad...).

La cuarta investigación que me sirve como antecedente, es una tesis; se llama *La edad del vacío: la depresión como causal del suicidio en jóvenes mexicanos de 15 a 19 años, que carecen de apoyo familiar*. La tesis, en realidad un reportaje, fue escrito por Moreno y Torres (2009). Habla de cómo es que la edad del vacío se encuentra en la adolescencia, donde la identidad se forja y se pueden o no superar muchos traumas.

Relacionar esta investigación con la mía se justifica porque, aunque habló del suicidio y, amén de que mi tema no es ese, lo que rescato es la parte del individualismo, la indiferencia a lo que está pasando en nuestro entorno, la pérdida total del sentido de vida, la desconexión temporal espacial de casi todo lo que tenga que ver con valores; además, de la implicación de la familia, la sociedad, la escuela en este abandono al vacío. No se menciona fe y esperanza, pero, infiero que si un adolescente está lanzado al vacío es que ha perdido todo contacto con el porqué de la vida. Este porqué es un origen y un *telos*; si no hay origen ni *telos* no hay fe ni esperanza o, han cambiado del todo y, el muchacho no sabe enfrentarse a esos cambios, no los sabe explicar o, simplemente, no quiere implicarse ya que cree que su vida se encuentra vacía.

La forma de trabajar que ocuparon los autores fue de tipo reportaje, investigación de campo y documental, con algunas entrevistas a adolescentes para darle soporte a sus supuestos. La conclusión a la que llegaron es la siguiente: la depresión en los adolescentes tiene que ver con factores externos, estos factores externos son los que determinan la direccionalidad del adolescente.

La quinta investigación es también una tesis y se titula *Modernidad-posmodernidad: ruptura epistemológica y crisis cultural*, su autor es Omaña (2010). Postuló, desde la epistemología, cómo es que la evidencia del paso de lo moderno a lo posmoderno tiene que ver con presupuestos epistemológicos. Esta tesis es de un sociólogo y, lo que planteó –también- es que la condición en la que vivimos exige una nueva postura, para decir lo que se observa, los supuestos modernos no alcanzan para dilucidar la realidad posmoderna.

La tesis es provechosa. Aunque teórica, rescato elementos fundamentales como la realidad que se vive (posmoderna), no podemos escapar de ella. Más bien, tendríamos, deberíamos de proyectar, sobre la base de ésta. Justo es un sociólogo quien habló de ello y, lo que dice es, el sociólogo describe la realidad, luego, esta realidad, desde la epistemología moderna no la alcanza a explicar. Se justifica también como punto de partida ante la realidad que se vive, esto es, modernidad vs posmodernidad parece ser el discurso tradicional dominante, dice Lyotard que lo posmoderno nace con lo moderno, a decir de esto, la modernidad o, el discurso moderno al justificarse evidencia lo posmoderno. La posmodernidad no es tanto temporalidad, como actuación, luego, la epistemología cómo podría describir tal postura, si lo cotidiano no es tal, en otras palabras, la posmodernidad no admite lo cotidiano, no hay durabilidad en el ser y el valorar de las cosas, del mundo y del propio hombre.

La sexta investigación se titula *Educación en la posmodernidad: hacia una concepción pluralista y política* (García, 2012). El artículo plantea el problema de la educación en una sociedad posmoderna.

Rescato este artículo porque el autor dilucidó la problemática de cómo es que se debe educar en una sociedad que no se nomina con un solo concepto. En este sentido, la condición posmoderna no supone una identidad, luego, cualquier cosa es válida, pero, también, al quitar o cancelar la identidad, no hay una proyección política *telos*. Entendiendo proyección política como una construcción que dé bienestar a todos los participantes de la sociedad. Si no hay proyección política, tampoco hay fe y esperanza en un mundo, sociedad o lugar ideal o deber ser.

La forma de trabajo que empleó García es documental, el método es fenomenológico. La conclusión a la que llegó el autor es que la posmodernidad ha provocado o formado dos tipos de sujeto: individualista por su falta de interés en lo político; el segundo tipo o situación es aquella donde se ha generado un multiculturalismo y pluralidad, lo que proporciona un enfoque y un plexo de

posibilidades²² enormes y a la vez nulas. Nulas en el sentido del arraigo o anclaje a una identidad que construya o repita cultura (educación). Se justifica porque lo que quizá –sin decirlo explícitamente- el autor refirió a una especie de eclecticidad donde todo y valga nada sobre; pero sin conocimiento ni intenciones de conocer lo que se adopta, lo que se cree o lo que se cree que se crea. En este sentido la fe y la esperanza ¿Son eclécticas?

El séptimo artículo se titula “Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos” (Cornejo, 2012). El planteamiento de Cornejo estribó, en que es importante la globalización, incluso inevitable. Pero la equidad de los planteamientos educativos o, el porqué de los planteamientos educativos para América Latina, dejan mucho que desear. Aquí, es donde discurre sobre la globalización. La producción, la enajenación y la formación para el trabajo es el sentido educativo.

Las conclusiones que planteó son que hay retos y desafíos que dilucidar, tratar y enfrentar; de tal suerte que la realidad educativa tiene que objetivarse y presumir sus realidades. Empleó la fenomenología.

El artículo lo ocupó por el sentido de la educación según la globalización. Insisto, el cariz posmoderno no se daría, no se palparía si no fuera su vehículo la globalización. De tal suerte que la identidad y el sentido de la existencia cambian o se “borran”, debido a este fenómeno: globalización. Se justifica por el desafío. El desafío de entender la complejidad de la condición posmoderna y con ella la

²² El problema “echado” a andar en el ámbito de la intelectualidad artística de inicios del siglo XX, y hasta la década de los setenta, era la manifestación de diversas formas de entender el mundo; así, no se puede decir que las “nuevas” corrientes artísticas se hayan ufanado en perfeccionar su técnica para distinguirse de las demás; la técnica iba acompañada de la nueva y revolucionaria realidad que, sin duda, se venían arrastrando desde muchas décadas atrás. Lo central era que el artista veía más que el filósofo o el sociólogo, el artista ocupaba su sensibilidad, no tanto la intelectualidad, luego, mostraba de mejor forma lo que se estaba viviendo o lo que estaba por ocurrir. Hoy, nos encontramos ante la “hechura” y el traslape de aquella vigorosidad revolucionaria artística de gran parte del siglo XX; inevitablemente hemos llegado a la posibilidad de que no exista posibilidad valedera y constante; un ejemplo de lo anterior lo podemos notar en la arquitectura, lo que se construyó hace veinte años está “pasado de moda”, qué decir de las diferencias substanciales de lo que se puede observar en el Centro histórico de nuestra ciudad frente a las nuevas construcciones que están en la comarca (a las orillas). Qué decir de la música, el éxito de hace una semana ya no lo es más, no hay durabilidad, no hay emergencia, las sombras de la constancia se disipan, por ello la posibilidad única e irreplicable pierde fuerza frente a las posibilidades, cuál, la que sea, “¡qué más da!”.

reproducción educativa. Se justifica, también, porque el autor enunció y asomó un *telos*, lo infiero a partir de su postura político-filosófica: al hablar de América Latina y de las condiciones en las que se encuentra, planteó que existe algo que hay que modificar, el cómo sólo está en entredicho (marxismo), aquí, él apostó por una pedagogía, yo no sabía si esta era la única posibilidad, lo que sé es que el autor advirtió, condensó y propuso.

El octavo artículo se titula *La fe, la esperanza y el amor y su relación con la salud mental* (Romagosa, 1996). Es una investigación del ámbito psicológico. Planteó que, históricamente, la fe y la esperanza no habían sido objeto de estudio más o menos duro o científicista. Previó que la disfunción del hombre, luego de la sociedad, es a partir de la pérdida de confianza en sí mismo, precisamente, por el abanico de posibilidades que se presentan en la realidad. Justo, propuso desesperanza como motor de la pérdida de la fe, un mundo sin sentido.

El artículo, aunque desde la psicología, es pertinente por el uso del lenguaje. Las abstracciones fe y esperanza se materializan en un hombre de carne y hueso, con sueños y aspiraciones, cuando éstas –fe y esperanza- se extinguen no queda mucho por hacer: cotidianidad, tedio, desvalorización, cualquier cosa es válida, no hay fundamento.

La forma de trabajo que empleó este autor fue -no hay interpretaciones teológicas sobre fe y esperanza-, parte de un plano psicológico, la hermenéutica como método y, la entrevista como técnica: treinta sujetos clínicos “disfuncionales” y cuarenta no clínicos “funcionales”.

La conclusión a la que llegó fue la siguiente: la fe y la esperanza brindan procesos terapéuticos a las personas que requieren de tratamiento, son asideros importantes que le da algún lugar de llegada, alguna oportunidad de direccionalizar sus intenciones de vida.

Se justifica porque encontré en este artículo un tratamiento científicista a los sentimientos de fe y de esperanza. Aunque conceptos que se entienden en el plano religioso, se abren posibilidades a encajarlos en otros campos. La fe y la

esperanza se construyen a partir de supuestos epistemológicos o, de consciencia colectiva, ellos dan o dirigen un camino. La educación tendría que ofrecer este camino, el supuesto sería una pedagogía. Fe y esperanza son discursos que deben trabajarse en educación.

El noveno artículo es de Giroux (1996) se titula "Educación posmoderna y generación juvenil". Explicó en este artículo que hay una realidad posmoderna vista en las nuevas identidades de los estudiantes. Nuevas formas de ser, de actuar, incluso, de hablar. El educador debe, tiene que, enfrentar estas realidades alternas, en un inicio, pero del día a día en nuestros tiempos.

Las conclusiones a las que llegó son las siguientes: se necesita una pedagogía posmoderna, porque los discursos posmodernos ofrecen todo pero no el sentido, luego, qué pasa con la educación. Menester es que la educación implique pedagogías modernas a su tiempo y que no aplaste las nuevas formas de ser de la juventud.

Es útil e interesante. Tal vez porque no he observado que la condición posmoderna está, es, ocurre. Se necesita explicar la educación, con apoyo de la pedagogía, con una nueva mirada histórico-social. La implicación de las nuevas formas de ser, de actuar y de ver el mundo, deben ser supuestas por la pedagogía. El punto es, e insisto, los discursos posmodernos lanzan al vacío, cuál será el sentido entonces, si se menciona tal sentido ¿Dejaría de ser posmodernidad?

El décimo artículo se titula "Posmodernidad y universidad: una reflexión necesaria", fue escrito por Lampert (2008). El artículo propone un diálogo con la posmodernidad y la educación superior. Lampert propuso que es necesario plantear el problema real que supone la posmodernidad y que, esta realidad, se puede focalizar en el ambiente educativo universitario. Propone diversas formas de observar la posmodernidad, con base en distintos autores, luego, los lleva a dialogar con la realidad educativa universitaria.

La forma de trabajo que empleó es totalmente teórica-fenomenológica e histórica. Las conclusiones a las que llegó son: para mantener la universidad viva, con una finalidad social, cultural, científica, humana y política, es indispensable enfrentar y superar los grandes desafíos que la posmodernidad impone a la sociedad, amén de la condición posmoderna. Si bien es una realidad, es necesario descifrarla para entenderla y trabajar en ello.

El artículo –aunque con enfoque en la universidad- me sirvió. En realidad, la posmodernidad es una abstracción que se concretiza en, casi cada uno de los fenómenos encarnados por los individuos frente a la globalización, el capitalismo y sus ofrecimientos. Es la universidad la que debe plantearse estos dichos posmodernos, no atacarlos, sí comprenderlos y formular acciones educadoras que permitan dialogar con la condición posmoderna y sus matrices. Es la universidad la rectora, la formadora, la guiadora de investigadores futuros que deben afrontar el reto del mundo globalizado en el que vivimos.

I.2.1 Síntesis de los antecedentes

Los objetos de estudio de los artículos e investigaciones (científicas y teóricas) que he planteado como antecedentes, evidencian diversidad y complejidad. Podemos observar que existe preocupación por explicar la realidad social, cultural, de identidad, de consumo, de “realización”, de sentido... El lenguaje hablado –en cierta forma- no alcanza para explicar –del todo- el fenómeno llamado posmodernidad. Las diferentes capas de realidad que existen se manifiestan en fenómenos sociales diversos: relación médico paciente, el suicidio y la reacción de la sociedad ante ello, pedagogía y posmodernidad, universidad y posmodernidad. Todas ellas refieren un esfuerzo plausible por recoger datos o teorías que expliquen cómo es que se “vive” la condición posmoderna.

La mayoría de las investigaciones que vertí en este escrito parten del supuesto de la existencia de la condición posmoderna. En ninguna de ellas encontré animadversión a la propia condición. Lo que llamó mi atención es que las investigaciones materializan el problema y le ponen nombre de posmodernidad. Lo que manifesté anteriormente es: si se acepta *de facto* que la posmodernidad es la

única vía para explicar los acontecimientos sociales, valorativos, económicos, entre otros, quizá debamos detenernos un poco y reflexionar a propósito de ello, esto es, nuevamente, si se acepta la posmodernidad no habría “escapatoria” ni salida, es que, pienso que el binomio pedagogía y posmodernidad son antagónicos²³.

I.2.1.1 Preguntas e hipótesis de los antecedentes

La hipótesis central en cada una de las investigaciones –implícita o explícita– hacen referencia a que existe una condición que hace que la vida individual y colectiva sea diferente a la de generaciones o contextos pasados. Las preguntas de investigación responden a una necesidad experiencial, a una necesidad científica-social y, sobre todo, a una necesidad personal. Porqué digo que personal, porque de una o de otra forma, el investigador está implicado con el objeto de estudio, esto es, por caso: si se investiga la condición posmoderna, sería honrado asentir y decir que, ciertos comportamientos, propios del objeto de estudio, son un espejo –reflejo– de lo que el investigador es, por lo menos así es en mi caso.

Siguiendo con la hipótesis central, existe una aseveración –casi infalible– de que la tal condición posmoderna ha enraizado (como una especie de hernia o cáncer) que se esparce y “no tiene solución”; incluso, la investigación con enfoque psicológico que, hace referencia a los dos conceptos que trabajé en esta investigación (fe y esperanza), lo hace desde una perspectiva individualista: las

²³ Pretendo, pues, con esta aseveración, ir apuntalando proyecciones sintomáticas de la problematización que acarrea educar en un mundo “moderno” y, nuestra modernidad, al muy puro estilo de lo que siguió al renacimiento europeo. La edad moderna fue nombrada de forma póstuma a la propia emergencia de la modernidad; sin duda, las circunstancias que abrieron paso a “esa” modernidad eran momentos de crisis, donde toda la intelectualidad europea del momento, levantaba la mano para ofrecer pistas o *telos* que resguardaran el proyecto humano y su estancia (justificación) en el universo de lo existente. Contrario a la modernidad se encuentra la posmodernidad (en el sentido de su sentido, es decir, de su direccionalidad, de su *telos*). El prefijo *post* hace referencia a la inmediatez –quizá inacabada– del momento, de la historia y de la circunstancia que se vive posterior a un momento, es decir, parece que hace referencia a una cuestión temporal. La temporalidad de la posmodernidad se inscribe, en la modernidad, por lo tanto, se puede decir, que lo que estamos viviendo son fenómenos y no temporalidad. La dificultad que encuentro, es que para cada “crisis” que ha vivido la humanidad, hay, alguna salida (fe); por decir algo (pedagogos, sociólogos, filósofos...): Sócrates, Jesús, san Agustín, Comenio, Rousseau... Una pedagogía posmoderna supone entender la posmodernidad para ir adelante, echar atrás o, “quebrar” para pasar del “renacimiento a la modernidad”.

personas necesitan de estos dos sentimientos para darle cierto sentido a su vida, para que se crea que existe el tal sentido definido. Lo anterior atrapa al hombre (en abstracto) en una burbuja llamada posmodernidad y, como planteo en la descripción de esta investigación, parece que el ser humano es él y sus circunstancias.

I.2.1.2 Teorías y métodos de los antecedentes

Cada teoría y cada método empleado en los antecedentes, que retomé en mi investigación, tienen que ver directamente con el enfoque científicista que planteo cada autor. El punto en el que casi todos coincidieron es en la teorización del concepto posmodernidad. Los métodos son los propios de las ciencias sociales: hermenéutica y fenomenología, principalmente, en algunos casos, la presentación del artículo o investigación fueron sujetos a una descripción histórica de su objeto de estudio, sin ánimo o intención de comprobarlo por medio de algún instrumento cualitativo (entrevista).

Así, podemos decir que las teorías son propias del campo al que cada antecedente pertenece: psicología, ciencias de la educación, periodismo, medicina, filosofía... invariablemente, lo que se sujeta a la forma teórica de la posmodernidad, hicieron referencia a: Lyotard, Derrida, Habermas, Giroux, Nietzsche, Vattimo... principalmente.

La ciencia social admite como métodos a la hermenéutica y a la fenomenología, como esenciales para tener un acercamiento a la realidad que se pretende explicar o conocer, de forma más o menos plausible; los instrumentos varían dependiendo del objeto que se pretende estudiar, regularmente se utilizan entrevistas, encuestas, observación participante o, la propia observación del investigador. No fue la excepción para los antecedentes que presenté. La interpretación de datos a partir de entrevistas es la que más predominó. Aunque el fenómeno se observa y, la fenomenología también soporta un camino para describir la realidad.

I.2.1.3 Resultados de las investigaciones

De forma casi genérica, los resultados apelaron a que se vive la condición posmoderna bajo el auspicio de los contextos privativos de cada investigación. Privativos en el sentido del objeto de estudio. Según observo, la posmodernidad está, permea y se vive, sin advertirse, sin consciencia. Algunos de los autores “aceptaron”, sin más, la condición posmoderna; algunos refirieron que las condiciones contextuales, propias del campo de acción, intervinieron de forma fuerte aunada a la condición posmoderna. Por otro lado, llama mi atención que, en algunos casos, la condición posmoderna se aceptó y se planteó un trabajo a partir de ella. No se puede obviar, quizá, si se obvia, caeríamos en la trampa del tabú, algo que está, que se expresa y que se vive, pero que no se nombra: por temor, por nostalgia, por melancolía o porque no se le conoce.

I.2.1.4 Límites de las investigaciones

Hacer una crítica a los antecedentes es hacer una crítica previa y en el camino a mi propia investigación. Primero, no creo que en la condición posmoderna deje de lado lo dialéctico, es decir, si la posmodernidad no se enfrenta a algo, a un antagónico, es imposible señalar tal condición y hacer pedagogía o filosofía. Por otro lado, se da *de facto* que existe la condición posmoderna, yo lo creo, pero, no sólo hay eso, hay posibilidades, si no las hubiera, quizá el trabajo científico social no tendría sentido si sólo explica lo que se observa. La participación de la condición en que vivimos, por parte de científicos sociales, es plausible y necesaria, pero no lo es todo. Creo que es necesario hacer frente al plexo de posibilidades, no como un ataque, sí como una propuesta de trabajo que contenga fe y esperanza como *praxis*, no sólo como discurso. Plantear la liquidez del mundo es necesario, pero es necesario también sacar un trapo, para ir de a poco, secando el agua.

Así, debo decir que los límites de las investigaciones propuestas, como antecedentes de esta investigación, no se limitan sólo al hecho inherente de cada línea o propuesta investigativa. La sujeción obedece –según percibo– a un discurso que se alimenta de su propio discurso, no es porque la condición

posmoderna sea de suyo un eso, ¡venga, es una condición! El discurso es en tanto se observa una realidad y la filosofía, la pedagogía, el arte, la sociología... buscan explicaciones o propuestas a esa circunstancia. De tal suerte que, existen límites incluso al querer nominar o investigar algo, lo que sea.

I.3 Justificación

La posmodernidad es una condición que ha determinado el andar y la “lógica” de la vida cotidiana, el sin sentido es el sentido. Es la práctica docente de reproducción cultural, entre otras cosas. Es necesario saber cómo es que viven la posmodernidad los alumnos, qué implicación tiene la sociedad y la familia y, si la posmodernidad es evidente, cómo permea la nueva lógica de la construcción de la direccionalidad en la vida de los alumnos.

Una justificación se centra en explicar y mostrar qué es lo que significa fe y esperanza para los alumnos de la preparatoria Liceo Corregidora, justo en un mundo determinado por lo posmoderno y donde todo es relativo. Si este mundo es relativo, o relativizado, valores como fe y esperanza, necesarios para la construcción de un modelo de hombre, tendría que ser explicado, no como un absoluto, sí como un asidero.

Esta investigación se justifica teóricamente porque hay trabajos, en el transcurso histórico, que han explicado la condición de su propio contexto, a partir de categorías que yo uso (fe, esperanza, modernidad, posmodernidad, educación...) y que han arrojado evidencias de que nos encontramos en un mundo en constante cambio. De ahí, la necesidad de reflexionar la condición moderna o posmoderna en la que se encuentra el hombre de hoy, cómo es que se da su formación, para qué se educa en estos tiempos (posmodernos) y, principalmente, hacia dónde irá ese hombre.

Este trabajo también se justifica en la práctica, cuando se muestra qué vivimos en la posmodernidad, que hay evidencia de que no se advierte (una moda más), de ahí, es necesario evidenciarlo. Así, mostrar que la educación debe dar un giro necesario, que no sólo se adecúe a las formas y a las lógicas de la condición posmoderna. También que la critique y que muestre alternativas plausibles que

apuntalen o que proyecten una pedagogía que dé sentido u otro sentido al acto o hecho educativo.

Decir y aceptar que nos encontramos en la condición posmoderna sin siquiera desmenuzarla teórica y prácticamente, estaríamos educando al ser humano como víctima o “gozador” de circunstancias. He escuchado a compañeras filósofas (interesante) decir “soy posmo”, no sé si adviertan del todo esa frase. De entrada, diré que no, suena a prejuicio, pero si acaso se advirtiera –más o menos- qué referencias hay sobre “soy posmo”, quizá la preocupación se tendría que volcar por buscar respuestas y problematizar, para mí, por lo menos, es hartamente preocupante, no lo pude dejar pasar y por eso escribo sobre esto.

Asimismo, la investigación se justifica porque muchos de mis alumnos comparten la visión de mundo tal cuál se presenta, cuando no gusta algo –quizá al mes- se cambia por otra cosa: ¿de verdad, no es preocupante? Ejemplo: las canciones que se presentan hoy en día no duran más de un mes en la “popularidad”, basta con revisar canciones viejas que, hoy en día, siguen escuchándose, incluso, las “nuevas propuestas” musicales regresan al pasado, a lo *vintage*, a lo clásico, regresa la nostalgia, no hay otra cosa más delante, regresemos al pasado (también, interesante).

Se justifica porque en la edad media (no me refiero a la temporalidad, me refiero a la tradición, quizá la edad media aún exista en algunas personas, quizá en la religión) si se preguntaba a alguien quién era, casi invariablemente se contestaba –soy hijo de Dios- de dónde vienes –Dios me hizo- hacia dónde vas –al cielo, cuando me muera. Hago este ejercicio con mis alumnos –sobre todo cuando imparto ética y valores y filosofía- las mismas preguntas no pueden ser contestadas con cabalidad y con convencimiento: “no sé quién soy (Marcos) no sé de dónde vengo –dicen que del mono, del *Big Bang*-; a dónde voy, no lo sé”. Muchas veces me he preguntado esto. También por eso se justifica la investigación, quién la hace no sabe quién es, ni a dónde va, ni de dónde viene: cómo educar así (propios y ajenos), también, sin duda, soy “posmo”, la crítica me señala, el dedo me apunta.

Justificar la investigación desde el punto de vista científico tendría problemas. Quizá el pecado capital de la filosofía sea y ha sido el de la especulación y, con ello, el eterno escepticismo entre lo que es (ontología), lo que debería de ser (utopía) y lo que no está siendo (quizá marxismo o cristianismo). Aun así, la realidad existe, no sé cómo ni de qué forma, pero existe; incluso, decir que la realidad no tiene forma, ya es una forma. Aventurarse a decir o sostener algo como real y que es la única e unívoca salida, tentaríamos a la propia naturaleza que, sin duda, no ha sido descubierta del todo, no es que sólo la naturaleza cambie, es que se descubren nuevas cosas de ella. De esta forma es que puedo justificar la investigación, desde la complejidad. Pero no es todo, el ser humano se sublima de dos formas: cuando conoce y cuando ama (Tood, 2009), creo que la relación profesor-realidad debe ser la de la investigación, la de redescubrirse y la de la propuesta pedagógica, sino, se cae en la reproducción que, dicho sea de paso, es necesaria y buena, pero no debe ser lo único.

Por último, es necesario decir que la investigación se justifica porque, la propuesta de investigación es poco trabajada –desde el sentido de categorías como fe y esperanza- que, son el centro de esta investigación. Aunque ya mencioné esto: una propuesta pedagógica sin una actitud de fe y sin una actitud de esperanza no tendrían sentido (dirección). Con lo anterior no quiero sonar ni simple, ni pretencioso; la posmodernidad es un tema que está en boga y muchos lo han trabajado, incluso, dentro de mis antecedentes hay una investigación que habla sobre una pedagogía nueva, alterna. Por lo tanto, no supone a la posmodernidad como escenario plausible para trabajarla, al contrario, lo que echa de ver es un problema grave que, sólo –en el campo educativo- proponiendo una pedagogía que lance, que apunte, que aviente al hombre, le podrá dar sentido.

Así que lo que distingue esta investigación no es el tema de la posmodernidad, lo que distingue esta investigación son las categorías usadas (fe y esperanza). Usando conceptos pedagógicos y filosóficos estaría hablando de una utopía en medio del desierto de la realidad, que es obvia pero indescriptible; que es evidente, pero que escapa a una descripción racional; que es sencillo señalar,

pero no es sencillo atrapar; que identifica nuestra realidad, pero que no muestra su rostro; que está a punto de llevar a la civilización a la caída, pero que nunca cae; que relativiza al hombre, pero se siguen usando argumentos para formarlo, por ejemplo: la educación.

El siguiente capítulo se centrará en fundamentar teóricamente la propuesta hecha para esta investigación. Se utilizaron teorías que van desde el ramo meramente de las ciencias de la educación, hasta teología y filosofía de la religión. Mi intención es que el problema (la posmodernidad y la educación), se analicen desde varios flancos, como el fenómeno es complejo, se necesita estudiar desde lo complejo.

II. MARCO TEÓRICO

Esta investigación versa sobre la fe y la esperanza en la posmodernidad vista en el hecho educativo. Dice Fullat (2002) que siempre que se educa se educa a alguien para algo, sin duda, hay razón en este dicho. A propósito del dicho, qué es lo que se educa y a quién se educa, expreso lo anterior, precisamente porque también se educa, según los contextos, es decir, cada época de la historia responde de forma diferente: hay diferencias representativas, luego, diversas formas de educación. Cito a Durkheim “Por ejemplo, entre la época clásica y la edad media. La primera la belleza, el arte; la segunda, los fundamentos teológico-cristianos y sus valores eran, sin duda, el estandarte” (Durkheim, 2014: 41, 44). Cada una de las épocas históricas responde a un *telos*. En cada una de ellas hay un fundamento epistemológico y una intencionalidad. Es menester dilucidarlas en la posmodernidad.

Para realizar el soporte teórico de esta investigación definiré algunos conceptos clave como: educación, posmodernidad, fe y esperanza; estos conceptos fueron entresacados de diversos autores. Para efectos de este escrito, convinieron. Pero, no sólo tuve que ocuparme de los conceptos, también del traslape histórico de la condición del hombre a través de su contexto socio-histórico-cultural. Fue de vital importancia para tener un panorama que permitió hacer comparaciones entre tal contexto histórico o concepto y la parte de la modernidad que nos toca vivir, es decir, la posmodernidad, pero, sobre todo, a partir de la educación.

Por supuesto, no se entiende la educación sin que se reflexione sobre ella. La parte pedagógica juega un papel álgido en este entramado, a decir, me parece que es la articulación entre mundo o hecho educativo, historia y proyección. A partir de la existencia del ser humano, en conexión con su realidad, en relación con el mundo y en relación con los demás, nunca de forma individual o con ánimos de cumplir con una encomienda dada: la pedagogía es la utopía.

II.1 La educación, concepto y reflexión a través de ella

La educación se entiende y se expresa con muchos sentidos y con muchos fundamentos. No existe sociedad, no existe colectivo, no existe cultura, que pueda entenderse sin el factor o el hecho educativo. Cada modelo político, social y religioso se reproduce, se fragua o se legitima a través de la educación. Pero no sólo estos factores están determinados por ésta; a su vez, la educación está determinada por los factores culturales, sociales, políticos y económicos. Es decir, mantienen una relación dialógica. Al mismo tiempo, son relativas a un momento y lugar, por ejemplo, la familia, quizá, el primer y más grande elemento de la transmisión de los valores, de las formas de ser, de las formas de discurrir en el mundo y, por supuesto, de cambiarlo y de apropiarse de él. Refirió Durkheim un panorama amplísimo del concepto educación, que sirve como soporte teórico a mis intereses, además de dar una concepción universalista de dicho término. Cito ampliamente:

(...) sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no representan *per se* la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; sea donde sea que se las observe, no divergen entre sí más que a partir de cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, sentimientos y prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños (...)
(Durkheim, 2014: 47).

Durkheim marcó una diferencia educacional en personas de diferentes castas; aun así, indistintamente, invariablemente, la educación es la transmisión de una generación a otra de los tres componentes que le dan identidad a las nuevas generaciones: ideas, sentimientos y prácticas. Estos conceptos, dijo Durkheim, son los constituyentes de las personas; necesariamente, el humano, no es del todo humano, si no está fraguado en hechos sociales, por ello, su constitución es ambivalente, esto es:

(...) en cada uno de nosotros existen dos seres... El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada... El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad sino

el grupo o los grupos sociales diferentes en los que estamos integrados (Durkheim, 2014: 49).

El hecho social resulta de la interacción del hombre en contacto con los otros. Esta consiste en la transmisión y en la práctica y vivencia de sentimientos, ideas y prácticas. Los griegos vislumbraban algo parecido a lo propuesto por Durkheim. Estoy hablando de los anales de la historia occidental, incluso, del apunte intelectual y práctico de las civilizaciones occidentales, tal cual las conocemos hoy: “Indudablemente se puede distinguir entre la herencia colectiva, el patrimonio común de la religión y las costumbres, transmitido obligatoriamente a todos, y el conocimiento de los diversos oficios” (Château, 1959: 15). Lo que aquí priva²⁴, es la idea central de los conceptos de Durkheim en cada lapso o episodio de nuestra historia.

La educación, pues, para Durkheim, tuvo valor de universalidad (si se siguen los fundamentos conceptuales que le proporcionan identidad a la persona) ideas, sentimientos y prácticas. Esta universalidad, en teoría, tiene que responder justo a eso, desde el sentido filosófico, la universalidad responde a un panorama no sólo espacial, también es temporal. Esto quiere decir que, la idea de educación, tendría que ser, de alguna forma, igual, partiendo de todas las prerrogativas expuestas en este escrito, es decir: la condición socio-histórico-cultural del sujeto inserto en cualquier sociedad (espacio-temporal), responde a esas exigencias, pero, en estricto, *de facto*: ideas, sentimientos y prácticas, siempre configuran las sociedades.

La época moderna es instituida –por decir algo, acorde al sentido epistemológico- en la reflexión ilustrada, aunque previo a esto, la respuesta inicial a lo establecido

²⁴ Importante destacar lo que Château dijo en su obra *Los grandes pedagogos* con respecto de los griegos. A decir de la cita expuesta y entresacada del libro, Château hizo referencia a que los griegos aun no pensaban el concepto educación a esta comunicación de los deberes (religión, oficios e ideas) más bien, era una especie de condición natural en la que emergía cada griego. Lo privativo en los griegos, refiere Château, que el oficio de enseñar era justo eso, oficio *techne*, esta tarea estaba ligada a los sabios griegos (sofistas), dicho sea de paso, los sofistas son los primeros educadores del mundo occidental, incluso, se les pagaba para que ejercieran este oficio. Así, retomando, aunque no hay una concepción directa de los conceptos (ideas, sentimientos y acciones) de tal suerte que esto conforme la educación, de alguna forma se mantenía implícita en las prácticas cotidianas de los griegos.

lo ofreció el renacimiento. En él, se inscribió, no sólo el arte, también las reformas protestantes, el pensamiento copernicano, los descubrimientos de nuevas tierras (América), inventos, nuevas ideas políticas. El renacimiento dio paso a la modernidad, en ella se mostraron las ideas que, a la postre, determinarían la forma y el andar del hombre despegado de los dogmas establecidos por la institucionalidad católica europea, por más de diez siglos (edad media). Estos panoramas y el andar del hombre moderno y su configuración, son los que le tocan vivir a Durkheim.

La modernidad plantea diversas utopías no religiosas²⁵, donde el teocentrismo se deja de lado y aparece el *antrophos* para reconfigurar el devenir histórico del hombre. Esto, traducido, responde a las prácticas propias del hombre: política, ciencia, arte, tecnología, entre otras. Es el renacimiento el primer asomo de la superación del hombre espiritual, cede su lugar al hombre racional. La proyección y la explicación del hombre no estaba más en una utopía después de la muerte, la vida, el momento, eran la utopía, pero en la vida.

Durkheim apostó por explicar ciertas relaciones del hombre –principalmente- bajo la estructura de la educación. Pero, lo universalista, hay que explicarlo. Es, justo, la revolución industrial, luego la ciencia, las que catapultan al hombre hacia lo más alto de la Torre de Babel. Es en ella es donde se expresa el hecho de que parecía que el hombre, por fin, no necesitaba más del Dios cristiano para explicar su sentido de vida. Amén de lo anterior, la fe y la esperanza existían, aunque ya no en algo metafísico, sino en la ciencia, tecnología, incluso en los discursos y contextos de la modernidad (ilustración, revoluciones emancipadoras, idealismo alemán, propuestas sociales y políticas como el positivismo, el mismo liberalismo económico de Adam Smith, el comunismo, etc.).

Del pequeño recorrido histórico que presenté, me ufano en empezar a reflexionar a partir de lo que presenta Durkheim, engarzado con otros autores modernos con respecto de las condiciones en que vivimos actualmente. Si seguimos a Bauman

²⁵ Cabe mencionar que cuando hablo de “religiosas” me refiero, unívocamente, al discurso teológico-filosófico del mundo católico, que ve en Dios (ser) y el cielo (lugar) como el “lugar” metafísico donde los hombres llegarán, después de haber construido méritos aquí en la tierra.

(2015) y a Lyotard (1991), el hombre moderno ha fracasado, la modernidad ha fracasado.

Habermas (1989) refirió que el brinco histórico modernidad-posmodernidad no puede ser la forma de ver el mundo, dado que la modernidad aún no ha mostrado su verdadero rostro (la modernidad adeuda). Parece que el proyecto establecido por el hombre moderno ha llegado hasta el tope y, la civilización –como se conoce- ha mostrado sus últimos suspiros; pero no lo es todo, aquí no se acaba y, no se acaba, porque la reflexión del hombre en tanto hombre no puede dar paso, ni sucumbir a lo inestable de lo establecido.

La educación, en la modernidad, tenía, tiene sentido (dirección), había varias apuestas: una de las últimas, el marxismo, parece que sus pretensiones se diluyeron con la caída del Muro de Berlín, aunque hay que decir que por todos lados, en el mundo, nos podemos encontrar con manifestaciones marxistas alrededor del mundo²⁶ ¿Eso será todo? Plantearnos la educación como ¿sólo formación de alguien destinado al trabajo y a la reproducción del capital de unos cuantos? No lo creo. Como dije, aunque la “razón” pueda ser cancelada del hombre, quedan muchas actitudes inexplicables que pueden y deben dar explicación de “a dónde nos dirigimos” y esas son, sin duda: la fe y la esperanza, sin olvidar la constitución metafísica que envuelve al hombre: los sentimientos. Vamos andando.

II.2 La educación en la posmodernidad

Hablar de educación en la posmodernidad implica, primero, conceptualizar qué es la posmodernidad. Aunque Nietzsche había asomado, no nominado, la condición

²⁶ La vorágine neoliberal, la lógica “emergente” de economía de mercado y la absurda acumulación de riquezas no han sido suficientes –aún- para desvalorar o dar por muerto al marxismo y a sus postulados más fuertes (lucha de clases, no clases sociales, estado fuerte, dictadura del proletariado). Sin más, podemos echar un ojo a lo que pasa en el mundo y, amén del “desastroso” acabose que obtuvo la politización del marxismo en Europa oriental, en la China comunista y en algunos países sudamericanos, el marxismo cobra “sentido” o importancia entre muchos grupos intelectuales, universidades, guerrillas, políticos, círculos y grupos de estudio.

posmoderna del hombre moderno en varios de sus escritos. Es Lyotard²⁷ quien dio las primeras noticias conceptuales acerca de la posmodernidad. Cito:

(...) indica simplemente un estado de ánimo o mejor, de pensamiento. Podría decirse que se trata de un cambio en relación con -el problema del sentido. Simplificando mucho, lo posmoderno es la consciencia de la falta de valor de muchas actividades (...) (Lyotard, 1992: 1).

La falta de valor de muchas actividades. A decir, que de la mayoría de actividades, incluida la educación. El problema del sentido radica, en que la pre-concepción o la verdad dada por los grandes relatos no son más del interés del hombre en general. No hay sentido de vida, no hay direccionalidad:

Lo que tiene de nuevo es el no saber responder al problema del sentido. El romanticismo, en lo que tiene de ausencia de sentido y de consciencia de dicha ausencia, es moderno (...), o lo que Nietzsche llama «nihilismo activo», que no es sólo la consciencia de la pérdida de sentido, sino además la activación de esta pérdida (Lyotard, 1992, 1).

Nietzsche, como dije, hablaba ya del hombre en la condición posmoderna, sin nominarla. La activación del *sin sentido* es la no proyección trabajada, es decir, se asimila dicha condición y se observa en la lógica diaria de vivir del hombre, amén de lo anterior, Nietzsche planteó un hombre acabado, enaltecido en tanto se supere a ese hombre se dará paso al superhombre.

Con mucho, aunque hoy, siglo XXI, se hable de posmo, hiper y transmodernidad, creo que éstas, sólo son rostros de lo posmoderno o, de esa condición que no se sabe explicar. Resulta evidente que la historia del hombre (si se ve en sentido lineal) ha tenido su tope final con la caída del muro de Berlín²⁸. Francis Fukuyama

²⁷ Jean Francois Lyotard, filósofo francés, reconocido por sus trabajos a propósito de la condición posmoderna a finales de la década de los setenta. La idea general de Lyotard versa sobre la crítica que hizo a los grandes relatos (meta-relatos). Arguyó que éstos, ya no podían explicar el sentido del devenir y la proyección histórica del hombre.

²⁸ A propósito de este evento, se ha escrito mucho al respecto. Lo cierto es que, según Lyotard, uno de los grandes meta-relatos –descritos por él- hacen alusión al comunismo marxista y, vivido, principalmente, por las dictaduras del este Europeo. En ellas, de alguna manera, se veía un halo de esperanza, de que el hombre podía aun soportar su racionalidad, enarbolada por la revolución francesa. Con la caída del Muro de Berlín, se deja el escenario puesto al creciente capitalismo y su realidad más cruda, más enajenante y más discursiva. Si ya no hay comunismo, ya no hay

(1992) vio en el hecho berlinesco el final de la historia, sin duda, una especie de plenitud –un poco a lo cristiano- donde la felicidad y la dicha total son los modelos de libre mercado, de consumo y del nuevo liberalismo. Si la idea de hombre se ve acabado en este supuesto fukuyamista, entonces, sí, sería difícil explicar o proponer el sentido, un sentido para el hombre, desde una perspectiva pedagógica. No podría aceptarlo, qué trascendencia tendría la pedagogía, la filosofía y la proyección o reivindicación del hombre en tanto hombre.

La condición posmoderna nace con la modernidad (Lyotard, 1992), aunque encuentra su mejor escenario con el inicio del siglo XXI. En este siglo los contextos sociales y políticos universales se amalgaman para ofrecer un modelo de hombre que pueda incrustarse en su propia lógica. Zygmund Bauman, en su libro *Vida Líquida*, ofreció una serie de argumentos sobre este escenario, de esta vida líquida. Cito: “La liquidez de la vida y la de la sociedad se alimentan y se refuerzan mutuamente. La vida líquida, como la sociedad moderna líquida, no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo” (Bauman, 2015: 9). Bauman, refirió que, no puede mantener ni su forma ni su fondo (modernidad) parece que los sentimientos fe y esperanza han cambiado –con mucho- la “definición” tradicional: un mundo mejor, una vida mejor, un lugar donde todos participen de ese mundo. La posmodernidad o, la vida líquida, son eso, liquidez,

enemigo, por lo tanto, el final de la historia es obvia (Fukuyama, 1992). Por el contrario, hablando de fe y esperanza, es el cristianismo el fundante de la percepción de la historia de forma lineal: el comienzo de la historia con la creación de todas las cosas (San Agustín, 2010), la plenitud de los tiempos con el verbo encarnado y, el culmen de la vida humana con el acabamiento de su género y la perpetuación de su inmortalidad en el cielo. El final de la historia para Fukuyama, no es el cielo cristiano, sí es, en detrimento del discurso cristiano, tampoco como un progreso indefinido como la modernidad planteaba, más bien, es la “revelación” de la política y de los discursos liberales “gringos” que plantean en ellos una especie de panacea, por demás necesaria, para llevar al mundo a, lo que Fukuyama llamó, liberalismo económico. La visión de mundo en Fukuyama sólo es cuestión de tiempo para que sea acabada o consumada. Desde una visión apologética de los valores tradicionales, tendría que manifestar la operatividad del libre mercado, incluyendo la necesidad de cambiar estilos de vida: “Todos los países que se modernizan económicamente han de parecerse entre sí: han de unificarse nacionalmente en un Estado centralizado, han de urbanizarse, sustituyendo las formas tradicionales de organización social, como la tribu, la secta y la familia, por formas económicas racionales basadas en la función y la eficiencia y han de propiciar educación universal a sus ciudadanos” (Fukuyama, 1992: 15) . Pero ¿Es deseable o única esta lógica de vivir de los seres humanos? La apariencia enseña que sí, luego, no podemos, de ninguna forma, aceptar como un sino tal condición que, hace más evidente que el sentido tiene sus aristas en lo que es mundano e immanente. Una pedagogía de la fe, una pedagogía de la esperanza a partir de los sentimientos (Heller, 2011), puede –quizá- ser un punto de partida a esto que, parece se vive ¿posmodernidad?

no se pueden aprehender, por ello, la fe y la esperanza son cambiantes; parecería que los logros no son eternos, el depósito de las acciones volcadas en fe y esperanza están determinadas a lo perecedero. Cito nuevamente:

En una sociedad moderna líquida, los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos. Las condiciones de la acción y las estrategias diseñadas para responder a ellas envejecen con rapidez y son ya obsoletas antes de que los agentes tengan siquiera opción de conocerlas adecuadamente (Bauman, 2015: 9).

Bauman abrió su libro con una cita maravillosa de Emerson que versa así “Cuando patinamos sobre hielo quebradizo, nuestra seguridad depende de nuestra velocidad”, creo, sin duda, que ayuda mucho esta frase para comprender de mejor forma la condición posmoderna. Rapidez, amor de pasada, responsabilidades que se diluyen, no a la familia tradicional –no alcanza para pagar una- “todo me gusta”, “todo está bien”, “sólo hay que vivir la vida como venga, que sólo es una”, “todo es relativo”, “hay que acabarnos el mundo”... frases de este tipo y otras, más lo observable en lo cotidiano: en la escuela, la familia, lo social, las modas, el arte²⁹. Aunque la visión baumiana es interesante, no podría afirmar su plausibilidad. Insisto, la pedagogía empuja al hombre hacia la búsqueda de un ideal de hombre, no sólo *antrophos*, también: ética, política, educación, arte, el hombre no se acaba en lo que es perecedero. Habrá que reflexionar y construir una salida.

La racionalidad lleva a sus últimas consecuencias³⁰ y desafía absolutamente todo, incluso a la propia razón, la razón es la esperanza vivida, es la fe puesta en el propio hombre. Ahora, si la posmodernidad es, por decir algo, la forma de ser y de valorar, además, de ser los únicos en advertir esta condición, ya que, ni modernos, ni renacentistas, ni medievales... advertían su condición. La posmodernidad está,

²⁹ El arte es una de las primeras manifestaciones de la posmodernidad. Éste se caracteriza por una crítica –en oposición– al arte moderno. Lo político, económico y religioso juegan un papel muy importante: revolución francesa, industrial y discursos metafísicos quedan de lado y, la vanguardia, el individualismo y el relativismo, más el progreso de la mano de la ciencia quedan determinados al arte posmoderno: en Francia inicia con Duchamps.

³⁰ Hago referencia no sólo al inicio de la modernidad, también, lo que de *facto* trae consigo: el acabamiento del hombre a partir de la razón traducida en ciencia y tecnología, los ideales por los discursos filosóficos europeos donde el hombre se convierte en Dios.

es tan evidente que, sabemos de su inmersión en el vivir del ser humano actual. Es necesario andar. Lo que urge a esta investigación es, por encima de todo, dilucidar, la fe y la esperanza en la posmodernidad manifestada en alumnos de la preparatoria Liceo Corregidora.

II.3 Esperanza en la educación

A propósito de la llamada condición posmoderna, las pedagogías tradicionales y modernas, quizá, tengan que ser revaloradas, dadas las condiciones actuales en las que nos encontramos. Por decir algo, el texto de Paulo Freire *Pedagogía de la esperanza* (2015) hace un llamado a un reencuentro con el oprimido y una proyección de éste, trabajando la esperanza. Hay que decir que Freire habló sobre la esperanza como una postura activa, no pasiva. Quizá se entienda este concepto como un “ya que” o como un “a lo mejor”, tal vez como una postura cristiana europea “busca primero el Reino de Dios, luego, todo vendrá por añadidura”, pero no, por lo menos no del todo. Freire planteó que la esperanza es *praxis*, hay que trabajarla y, trabajarla es construir, no quedarse “esperando”.

Creo necesario reflexionar e insertar el trabajo de la esperanza, no sólo en el oprimido, según Freire, en algún sentido todos somos oprimidos. Todos necesitamos de un halo de esperanza para vivir en este mundo. Cuando se plantea una pedagogía existen presupuestos esperanzadores.

II.4 ¿Educación sin fe?

Parece que hablar de fe en estos tiempos resulta espinoso. Parece –también- que hablar de fe en contextos cientificistas diluye la propia científicidad. Yo mismo he experimentado de forma directa o indirecta, explícita o implícita, cierto rechazo a concepciones que tengan que ver con el concepto de fe: ¿Acaso no existe fe en la ciencia, acaso no existe o existió –en el discurso moderno de la ilustración- fe en el propio hombre, fe en la humanidad? Entendiendo fe de forma genérica, quizá con el sentido común. Fe puede entenderse como el depósito de la esperanza, de los sueños, de los sentimientos en o sobre algo que llevará al hombre a una condición mejor, espiritual o material: ¿Los padres no tienen fe o no depositan su

fe en el hijo que está estudiando una carrera universitaria? El concepto fe parece tener su cuño en el discurso religioso cualquiera, como vemos, no es del todo.

Ahora, desde una perspectiva teórica, el concepto fe puede tener muchas aristas. Como dije, puede ser desde el sentido común, pero puede ser problematizando y complejizando el concepto: “la palabra fe, implícitamente deja traslucir algún margen de incerteza” (Bergoglio y Skorka, 2013: 29)³¹. La incerteza es la duda – mencionó Skorka- de hecho, el cristianismo tuvo su andamiaje en la propia duda. La duda permite preguntar por la propia duda, cuestión existencial dice Skorka, no se puede dudar de la existencia si se duda, luego, queda supeditada la propia duda y se abre paso el conocimiento, eso es la fe. Lo escéptico sería arrogancia, la afirmación de la existencia de algo también, la posición más rica es la duda (Skorka), luego, la fe es también duda.

Adelantando algunos apuntes, la fe opera de forma muy fuerte en el ámbito personal y social de los grupos sociales. En el ámbito educativo sin duda. Un profesor tiene sus esperanzas volcadas en los alumnos, en su propio trabajo, incluso cuando haya perdido la esperanza, la duda asalta y penetra la fe. El sentimiento de duda es tan fuerte que o: puede distraer y señalar un escepticismo recalcitrante o abrir un espacio de diálogo. Así, la fe depositada en lo útil hedonista que ofrece o se inscribe en la posmodernidad o se enfrenta a la duda o se enfrenta a las ganas y el deseo de buscar otras posibilidades.

II.4.1 Algunos otros visos sobre el concepto fe

La modernidad se caracteriza por la racionalidad. La sentencia anterior da una pista de la postura moderna con respecto de la humanidad inscrita en la acabada y vapuleada edad media. Al entender que la racionalidad abre paso al dominio del hombre sobre sus propios sins y, sobre la propia tradición que conformó la construcción de la identidad del hombre moderno. Con lo anterior, refiero el consistente argumento moderno sobre el poder de la racionalidad, con este poder

³¹ Esta cita es tomado del libro *Sobre el cielo y la tierra*, el libro es la materialización del diálogo interreligioso que sostuvieron el actual papa Francisco I (Jorge Bergoglio) y el rabino judío Abraham Skorka a propósito del papel de las iglesias. La cita vertida corresponde a un comentario del rabino acerca de cómo es que él percibe el concepto de fe.

se dejaron o, se pretendieron dejar, ciertas prácticas que, circundaban o tenían que ver con cuestiones de fe, luego, de esperanza.

Complejizando el párrafo anterior, en la encíclica *Lumen Fidei*³², escrita por Jorge Bergoglio, hace una referencia retadora a lo presupuestado por la modernidad con respecto de la fe y, lo hace a la luz de la escritura bíblica. El primer argumento que presenta versa sobre el comienzo de los tiempos, donde Yahvé hizo la luz que alumbraba las tinieblas; el segundo argumento que presenta se refiere a una auto-descripción hecha por Jesús en el evangelio de san Juan “Yo he venido al mundo como luz, y así, el que cree en mí no quedará en tinieblas” (Juan 12, 46), es decir, la fe como luz, la luz brilla, orienta, reta, convoca, ilumina y, sobre todo, muestra de mejor forma la realidad.

La certeza de la realidad avizorada por la modernidad por medio de la razón, critica la postura tradicional cristiana-católica. La fe en la modernidad, fue juzgada como una luz ilusoria. Por lo anterior, refiere Bergoglio, la fe ha sido vista como un salto que se da al vacío, hacia la nada, es decir, un sentimiento ciego. Si la cuestión de la fe es creer en algo que invita a un salto al vacío, entonces, nos encontramos –otra vez- con que la fe puede entenderse como duda, saltar al vacío implica dudar y manifestar miedo, creer da miedo, la certeza de algo no trae consigo miedo, trae certeza, asidero, comodidad.

Entonces ¿Cómo entender a la fe como luz del mundo, luz del mundo personal o de la construcción de éste? Es más o menos complejo –teóricamente- lo que trato de decir es que quizá se inscriba en un sentimiento personal, lejos de lo colectivo. Pedir creencia sobre de algo es saltar al vacío. Es la convocación de depositar la propia creencia y la espera en algo que puede o no puede pasar. Las circunstancias que ofrece la condición posmoderna parecen y, sólo eso, descritas en las palabras de Jorge Bergoglio, aunque, hay que decir que él mismo refiere la modernidad como esas pequeñas luces mostradas por la razón y, por la misma ciencia.

³² Del latín: luz de la fe.

Contrario a Bergoglio³³ y, en el mismo seno de la llamada era moderna, Hegel expresó y criticó a la misma modernidad que, sin avisar su propia condición de escape de la fe cristiana, refirió a ella como un depósito diverso de la misma fe: “Al hombre le es sólo dado la consciencia y el sentimiento de su ignorancia acerca de lo verdadero, únicamente, el vislumbre de lo verdadero en la razón, que es sólo algo subjetivo e instintivo” (Hegel, 2001: 54). Hegel planteó cómo es que la modernidad pretende escapar de la fe cristiana –propuesta por el catolicismo *a priori* y puesta de diversa forma por las iglesias protestantes después de la reforma- pero que no se supera a sí misma, es decir, hay un depósito de fe en la creencia en la razón instrumental.

Lo infinito o inacabado se inscribe –desde la modernidad- en cuestiones de fe en creencias que no acaban de superponerse a la propia fe en lo que queda más allá, en lo metafísico. Pero, ¿Acaso lo que no está, lo que no es evidente, lo que pretende ese proyecto acaba en un más allá? Las circunstancias de lo inacabado no son, *per se*, circunstancias. Lo positivo de lo moderno se centra sobre el dato duro, pero, es imposible dar un argumento plausible de que las posibilidades –todas- puedan asirse al entendimiento humano. La modernidad no se ha acabado, diría Habermas (1989). El supuesto de la coronación de la totalidad aprehendida por el ser humano desde la modernidad aún no termina. Lo cierto es que, dicha modernidad, con sus propios supuestos no permiten aprehender la propia totalidad. Si la verdad no es aprehensible, la búsqueda es incesante.

Como vemos, la distinción entre el concepto “grandote” de fe como luz que alumbra y que “salva” al hombre de su ignorancia y, que no sólo lo salva, lo dota de sentido, no muere con la “muerte” del relato cristiano, descrito por Bergoglio. Pero, de ninguna manera, el, o los relatos propuestos por la modernidad han sido agotados. El propio sentido moderno, tampoco ha mostrado tener la pujanza de advertir y encajar a la verdad, de tal suerte que funja como instrumento portador de verdad; pero sí, sin duda, propone alumbrar, orientar, dirigir o, re-dirigir a

³³ Aunque se podría decir que, en cierta forma, el discurso hegeliano sobre la fe –aunque admite contradicción al supuesto cristiano- en realidad hay mucho de semejanza: mientras Hegel plantea fe en la modernidad, el cristianismo plantea fe y, un aventarse a las manos de Dios. La luz no se ve, pero está, hoy sólo se puede acceder a ella por medio de la fe.

aquello que se pueda entender como SER HUMANO. De tal suerte que, si se admite la condición posmoderna –del todo- o, la era de la liquidez, es muy poco probable que en ella se discursen sentidos, luces o muestras de que pueda o “deba” de existir un regulador que explique tal condición. El propio discurso sobre la condición posmoderna no admite un regulador, cualquiera es válido, el propio, el personal, es válido.

Escribió el mismo Bergoglio: “De este modo, el hombre ha renunciado a la búsqueda de una luz grande, de una verdad grande, y se ha contentado con pequeñas luces que alumbran el instante fugaz, pero que son incapaces de abrir el camino” (Bergoglio, 2014: 5). Lo que categóricamente afirma Bergoglio son depósitos de fe en “cosas” que son intrascendentes para una espiritualidad del hombre.

II.4.2 Fe y esperanza en la condición posmoderna

Una de las políticas impuestas por la Alemania nazi fue la de “dotar” de sinsentido a millones de judíos. La sistematización –primero- de la degradación de los judíos a no pertenecer a un estado, luego, la aprehensión de éstos y el apresamiento en campos de trabajo o campos de concentración, según el caso. Los campos de concentración, servían para la sistemática muerte y desaparición del pueblo judío. Los aparatos nazis de control de personas figuran –hoy en día- como una de las más complicadas formas de insertar en el hombre su propia despersonalización, es decir, un judío, de a poco, perdería absolutamente todo, incluso su dignidad. Algunas fuentes rusas señalan que cuando fueron liberados los campos de concentración polacos, los prisioneros no sabían qué era lo que pasaba, ni siquiera entendían que habían sido liberados, ya no entendían eso. Habían omitido, matado, “olvidado” toda esperanza.

Amén de lo anterior, pongo un caso. Incluso, en la Alemania nazi hubo luz. Refiere Bergoglio que la fe es la luz que ilumina, la esperanza en forma de *praxis* para Freire. Existieron hombres portadores de luz que trajeron esperanza al pueblo judío o, sectores de éste. Oscar Schindler fue uno de ellos. Gastó toda su fortuna para comprar mil 100 judíos y así liberarlos. Dotó de esperanza, proporcionó

sentido a esas personas que –seguramente- veían a la muerte todos los días y, que quizá la esperaban como una condición ya dada, sin ellos elegirlo, sin ellos sortear o buscar otras posibilidades, la posibilidad se encontraba en la figura de cualquier oficial del servicio secreto nazi (SS). El tal Schindler mostró luz, recapitulación y depositó en ellos –los liberados- su propia creencia y, a su vez, como dije, aventó a la luz a esos que eran desgraciados.

De ninguna manera pretendo poner un parangón entre la suerte del pueblo judío en la Alemania nazi, frente a la condición posmoderna. Lo que en todo caso pretendo, es dar muestras tangibles y asibles de que a pesar de que algunos autores (filósofos, artistas) enuncian o admiten a la posmodernidad como una condición que está, que es y que se vive con ella, la luz brilla y las posibilidades no se agotan: posibilidad en tanto sentido y construcción de un tipo de Ser humano que dé cuenta de sí mismo, de su entorno y de los demás, es decir, pedagogía. Aunque hablaré más adelante del particular concepto de pedagogía adelante que ésta, no sería tal, si no se le agrega la utopía, el sentido o, el devenir.

El embate posmoderno y el arrojado a la nada no puede ni debe acabarse ahí. Lyotard, Bauman, Lipobetsky, entre otros, señalan a esta modernidad carente de sentido: no hay salida, no hay formas concretas de ser y valorar, luego, la condición nos atrapa. Lo siguiente no lo dijeron ellos, lo digo yo: si es la condición, si la abyección es la culminación o la constante, lo dado, la cosificación del ser diluyendo al propio ser, la propia fe, la propia esperanza no podrían explicarse, no habría porqué hacerlo, el salto al vacío, a la nada, a la condición otorgada como yección³⁴ manifestaría todo su poderío y, aunque contradictorio, el sentido sería la propia nada.

¿Qué se educa, para qué se educa y cómo se educa? No pretendo resolver estas preguntas, lo que sí debo aclarar es que la acción educativa está detentada por un aparato ideal llamado pedagogía que, se formaliza en planes y programas

³⁴ Martin Heidegger (2000) tomó este término desde el existencialismo; yecto es una forma –contraria a proyecto- de decir estar arrojado en el mundo, ser en el mundo: con sus propias preocupaciones, avatares, cumplimientos y reproducción del propio mundo. No hay proyecto, se está yecto, hacemos, realizamos el proyecto del mundo, no el propio.

(currículum) y que se materializa en el ser a partir del mundo áulico (didáctica). Si se acepta la condición posmoderna *de facto*, se acepta que la pedagogía y con ello la utopía no sirven, no son consistentes, no existen.

Conectándolo con la creencia en un mundo mejor –desde la reflexión utópica (pedagógica o filosófica)- se tendría que actuar en detrimento de la propia condición posmoderna y, sin duda, ofrecer escaparates o, incluso, podríamos arriesgarnos a decir que deba ser necesaria la crisis: económica, social, religiosa, política, de identidad, de vacío, de búsqueda de sentido; quizá, nos encontramos ante un cambio y lo queremos evitar; quizá, como he expresado con antelación, la forma dialéctica deba ser empleada como respuesta a la incesante pregunta de –cuál es el camino- y, las partes en diálogo deban ser la propia tradición-modernidad y, la condición posmoderna.

II.4.3 Relatividad como discurso: fe y esperanza sin amor, o, amor sin fe ni esperanza. Pedagogía relativa

¡God save America! ¡Dios salve América! Suena a un grito lleno de esperanza. Sin duda un grito que “justifica” la intervención estadounidense en Afganistán y en Iraq después de los atentados del 11 de septiembre en Nueva York. La visión religiosa yanqui surge como enmendadora de una “catástrofe” política y de seguridad mundial. La nueva guerra –no contra un estado- sino contra un ente casi inventado por la administración Bush (que por cierto, tendríamos nuestro símil, en México, con el sexenio de Calderón –guerra contra el narcotráfico) llamado terrorismo, manifestó y dejó como “evidencia”, de qué lado estaba “Dios”: al grito de democracia liberal para todo el mundo. La democracia es la “verdad revelada” y, en tanto verdad revelada se manifiesta una cohesión de toque religioso donde se deposita la fe en un “dios pequeño” que sirve a contentillo de quien lo invoca, es decir, la fe pasa a formar parte de alguien tras su “legítimo” adueñamiento. Cito:

La superstición más grave y peligrosa consiste en creer que la fe es “conocimiento” objetivo; ante todo de Dios (¿de veras él quería revelarnos cómo es su naturaleza?), y luego de las leyes de lo “creado”, de las cuales derivan todas las normas de la vida individual y colectiva (Vattimo, 2010: 70).

Contrario a San Agustín y, al propio Bergoglio, Vattimo presentó en su libro *Adiós a la verdad* a la fe como un conocimiento que no es objetivo (conocimiento al fin); lo que puedo rescatar –y me parece importante- es la naturaleza de una definición preliminar sobre fe; digo preliminar porque quizá tal concepto no tenga una definición concreta, de tal modo que allane el camino y facilite las cosas. Pero no, la fe expresada por Vattimo, refiere a un apoderamiento sobre el discurso “de las cuales derivan todas las normas de la vida individual y colectiva”; el comportamiento social –refiere Vattimo- es una especie de parteaguas de donde emana aquello a lo que nosotros llamamos “moral”, es decir: costumbre.

Lo interesante en Vattimo lo manifiesta con un toque de verdadera elocuencia al decir que, si hay relatividad entonces todo, incluso Dios, es relativo: a nivel lenguaje (idea de Dios -metafísica) y a nivel de existencia (ontología).

La disolución de las razones del fundamentalismo es un hecho general; en la teoría de Heidegger, como se sabe, la metafísica está destinada a finalizar en el momento en que culmina su dominación. Es una tesis muy análoga a la de Adorno, según la cual la “verdad” de la tesis hegeliana por la que sólo “el todo es lo verdadero” se invierte en el preciso momento en que la “totalización” de lo real deviene un hecho (Vattimo, 2010: 71).

Confirma Vattimo su postura con el supuesto del fin de la metafísica anunciada por Heidegger. Si la metafísica ha terminado nos enfrentamos a una nueva manera de ver el mundo, donde la duda es permanente y carente de sentido, ya que el propio Vattimo admitió que la posmodernidad es el anclaje que vivimos hoy y que, la propia idea de Dios, es relativa, es decir, los elementos propios de una construcción de un devenir histórico, se centran, no en una verdad revelada, sino en una revelada verdad que aparece en todo y en todos. Si esto fuera así, no habría necesidad de poner en medio a la fe, luego, tampoco la esperanza.

Si la idea de un curso más o menos emancipador de las cadenas de la posmodernidad se remiten a lo relativo, no estoy de acuerdo con Vattimo ¿Qué de ingenioso tendría hacer una propuesta pedagógica –relativa- desde un relativismo ensanchado a la pérdida de la consciencia sobre la necesidad de discurrir elementos necesarios que anclen al ser humano en su propia existencia y lo que

le depara a ésta, sin olvidar: ética, bioética, ontología y sentido, lucha de clases, etc?

Encuentro en esta visión una visión catastrófica en el sentido de la razón, la fe y la propia esperanza (las últimas dos, resumidas en un concepto aún más abstracto) no tienen cabida; aunque la palabra catastrófica se lea multilateral, la catástrofe fue aceptada por este filósofo italiano, el devenir y la proyección es hacia el sinsentido, sin un parámetro de verdad.

La totalidad de lo real deviene un hecho, dice Vattimo, es decir, como refirió Moros (2000): “Nuestra era de la edad de la ciencia y, por tanto, para muchos, ya no hay cabida para cuestiones intangibles, sin referente empírico, tales como la fe, la esperanza y el amor (Moros, 2000: 1). No se puede reducir una actitud de fe y de esperanza a algo tangible o medible, se encuentra depositado en una utopía, es decir, en una proyección.

Si yo propongo una crítica a lo que expone la propia condición posmoderna, estoy exponiendo, por lo menos de inicio, un respiro de esperanza y de fe, es decir: de amor, una propuesta al vacío; porque la fe es eso, vacío, no hay nada por delante más lo que se pueda esperar. Pero, por otro lado, he agregado que eso que se puede esperar, no tendría que suponer una espera cristiana ortodoxa, sino una espera liberal, en el sentido freiriano del concepto (esperanza trabajada). Aun así, la fe es un depósito necesario donde descansa la esperanza y, aunque duda, aunque es un aventarse al vacío “la fe es la certeza de lo que se espera” (Hebreos 11: 1) el abandono a la duda es el abandono a la esperanza.

A propósito del concepto de esperanza, escribió Moros “Se pudiera pensar que cuestiones tales como ‘la esperanza’ son ilusorias o meros sueños de mentalidades llenas de imaginación o algo místicas” (Moros, 2000: 1), mítico e ilusorio podrían ser similares, aunque ¿Acaso los orígenes de la propia civilización, de cualquier tipo, no funda sus bases en el mito? Edgar Moros rescata en su ensayo a Ernst Bloch. Cito ampliamente:

Nada menos que un supuesto materialista como lo es el filósofo marxista Ernst Bloch, escribió un enjundioso tratado sobre "el principio esperanza", principio que insufla y

motiva las acciones de los seres humanos y los lleva a luchar por un mundo mejor. En nuestro propio tiempo hemos sido testigos de la realidad de la esperanza, en situaciones como la de los pueblos centroamericanos, inmersos en guerras fratricidas, en las cuales aparentemente se pierden todas las posesiones materiales: casa, tierras, trabajo; igualmente se pierde a los seres queridos y a los amigos ya que la muerte parece rondar por doquier. Con todo, los pueblos centroamericanos no pierden la esperanza en el Dios de los pobres, no pierden la esperanza en el Dios de la vida ni el triunfo de la vida sobre la destrucción y la muerte; no pierden la esperanza en un futuro mejor (Moros, 2000: 1).

La desesperanza es la pérdida de la fe en todo. Quizá la desesperanza sea el símil de la condición posmoderna. Aprovecharé las líneas de Centroamérica para ubicar el contexto aquí, en la gran patria llamada América Latina. Yo agregaría toda América Latina, no sólo Centroamérica. Hemos, sin duda, sido víctimas de nuestra circunstancia socio-histórico-cultural. Quizá por eso el sueño y la lucha del pueblo del Dios de los pobres, del Dios de los desamparados y del Dios de las bienaventuranzas, sin duda, son un grito de esperanza.

La construcción o la manutención de aquello que ya hemos definido como fe y esperanza no se construye bajo el auspicio de la nada, luego, se necesitan instrumentos o aparatos que la construyan: la educación. La pedagogía no podría ser del todo relativa, no tendría que ser relativa, en todo caso; la pedagogía es una apuesta concreta que construye la idea de hombre. No se construye el estado ideal bajo relativismos o actitudes eclécticas³⁵ que imperen, se necesita un deber ser pedagógico. Con lo anterior, nuevamente admito que, la educación y su reflexión (pedagogía) requieren de fe y de esperanza.

El "principio esperanza" tiene carácter proyectivo, futurista y permite que los seres humanos trasciendan el momento presente y, de hecho, permite que el momento presente no esté lleno de pesimismo y desesperanza. Si bien es cierto que los escapismos son negativos, es igualmente negativo el vivir meramente para el

³⁵ No puedo aseverar que la relatividad sea aparejada a algo desdeñable, inservible y carente de postura, sin duda, la propia relatividad es una postura. Lo relativo sirve para reorientar y autocriticar la propia construcción de aquello que llamamos ideal de hombre; sin una postura relativa quizá esa construcción se desvanezca en un dogmatismo puro, carente de apertura y, por lo tanto de diálogo. Creo que sería imprudente dejar el árbol al auspicio de la naturaleza, tendríamos que admitir que el abono puede cuidar y re-enderezar el árbol a lograr su fin.

presente, sin conciencia del devenir histórico, sin proyección futurista. La esperanza tiene que insuflar a los individuos y a los pueblos. Cuando no hay visión de un futuro mejor, del logro de una sociedad más humanizada, se ha perdido lo último: la esperanza (Moros, 2000: 2).

La pedagogía tiene “carácter proyectivo, futurista”, sin esperanza no hay pedagogía.

II.4.4 Fe y esperanza como pedagogía

Técnicamente no puede haber una pedagogía sobre y para una base posmoderna. La premisa es la siguiente: la pedagogía reflexiona el hecho educativo en boga y propone un mejor escenario con sus propios actores (ideal de hombre); dicho de otra forma, la pedagogía propone sentido, apuesta por la educación para cambiar, transformar o alumbrar al hombre. Las propuestas pedagógicas que se inscriben en la posmodernidad más que propuesta pedagógica son discursos o descripciones de tal condición que está en la educación o hecho educativo. En realidad, si se pretende hacer pedagogía en la posmodernidad tendrían que apelar a lo moderno, donde la manifestación de un *telos* es evidente.

Si la manifestación de un *telos* es evidente, entonces sí, podemos hablar de pedagogía. Con lo anterior no pretendo minimizar lo que se ha escrito sobre educación y posmodernidad. Lo que advierto es que se queda en el discurso, lo cual es importante, pero la misma condición posmoderna o, la aceptación de tal, imposibilitan el planteamiento de un modelo que lleve consigo un dejo de transformación del ser humano.

El trabajo discursivo es importante en tanto exista una reflexión y una crítica o información sobre el fenómeno que se vive, dotar de sentido a lo descrito escaparía o daría un toque diverso a eso que se le llama posmodernidad. Sí hay crisis, hay que salir de la crisis: cómo, ahí entra lo complejo, lo difícil, porque, encontrar una luz en medio del infierno, encontrar un Freire, un Bergoglio, un Habermas o un Schindler sería echarle la “bolita” al otro. He aquí la implicación.

II.5 Identidad, posmodernidad y educación

Algo que caracteriza a los grupos sociales –pequeños y grandes-, a culturas y a naciones enteras es el supuesto de la identidad. ¿La posmodernidad admite identidad? Y con ello, la educación en la posmodernidad ¿Está sirviendo para otorgar o reproducir identidad y, de alguna manera, cultura? Veamos, que escribió Heidegger al respecto “la unidad de la identidad constituye un rasgo fundamental en el ser de lo ente” (Heidegger, 2010: 7) El ser de lo ente y no al revés. La identidad existe cuando hay otro, el mí existe en tanto otro existe, el ser, a nivel de lenguaje, desde este sentido, no se diluye. Cuando entificamos el ser se cosifica y no hay compartición, así, en boca de Heller (2002), es un hombre particular.

La identidad es necesaria para reproducir los hechos sociales. Esta identidad no es tal, nos dice Heidegger, sino se manifiesta la pertenencia del uno con el otro (el ser). El problema central y medular en todo esto es que, el hombre en búsqueda de sentido, no lo es tal si no está inscrito o partícipe en el ser, no en el ente. Si fuera la segunda opción, el ser no se aprehende, existe lo otro en tanto cosa o ente:

Si pensamos la mutua pertenencia al modo habitual, el sentido de la pertenencia, como ya indica la acentuación de la palabra, se determina por lo mutuo, esto es, por su unidad. En este caso «pertenencia» significa tanto como ser asignado y clasificado en el orden de una dimensión mutua, integrado en la unidad de una multiplicidad, dispuesto para la unidad del sistema, mediado a través del centro unificador de una síntesis determinadora. La filosofía presenta esta mutua pertenencia como *nexus* y *connexio*, como el enlace necesario del uno con el otro (Heidegger, 2010: 7).

Pensar el ser es pensar la pertenencia, pensar el otro como un mí es la manifestación del ser. El punto o la pregunta que surge a propósito de lo que magistralmente refiere Heidegger es la situación de la identidad y la pertenencia en razón de ¿Cómo opera, cómo se da, cómo se manifiesta a decir de las condiciones que parten del supuesto de la posmodernidad? Si la posmodernidad está, es o se vive, no es posible una identidad y una pertenencia. Por eso, la pedagogía juega un papel importante en todo esto. Otra vez, el hombre en búsqueda de sentido no debe ser hacia la cosificación del ser. De tal suerte que la

identidad no arroja al ser, más bien, lo impulsa hacia la búsqueda de un bienestar común.

La proyección surge en tanto mis alumnos, los maestros y los participantes del hecho educativo Liceo Corregidora están dotados de sentido, luego de pertenencia: la pedagogía, entonces y, adelantando un poco es: ser para sí, para con los demás y para el entorno. En tanto haya o exista una manifestación del ser y ésta sea cambiante –por las circunstancias históricas y contextuales- la pedagogía debe tener acogida entre lo que está y lo que debería ser; luego, deber ser en el sentido de una realidad propositiva y no ecléctica ni de una vana relativización en lo no absoluto y diluido; más bien, la relativización en la forma lógica de la temporalidad y la espacialidad. El conjunto de reflexiones pedagógicas dan a un lugar donde, al llegar, seguramente nos encontraremos con asuntos que no acomodan del todo a lo previsto con antelación, por ello, conviene echar mano de la permanencia y el cambio como categorías para una propuesta pedagógica. Insisto en el ser porque la esencia educativa es el ser, es la manifestación instantánea de la existencia que le da sustento y proyección a lo que está. Pero también el cambio complejiza todo, le pone sal a la vida, cuando hay cambio (fuego heraclitiano) la pedagogía, luego, la educación cobra sentido: no el éxito, ni los placeres pasajeros, es la búsqueda del deber ser.

II.6 Lo nuevo y lo viejo: pertinencia del currículum

Conscientemente agrego la importancia de la parte de un componente que priva en los discursos institucionales sobre la educación y lo complejo de este acto: el currículum. Mi intención, de ninguna forma, se reduce a reconfigurar, plantear, modificar o, hacer uso de conocimientos teóricos para dar una propuesta curricular, no ahora. Mi pretensión es justificar que la operacionalidad del acto educativo se da por presupuestos teórico-prácticos que son evidentes o no evidentes (currículum institucional y currículum oculto). Lo agrego, porque el currículum “es un proceso de transformación social en el seno de una institución, en el que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas” (Furlán,

1996:15). Más adelante refiere “En general, este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo y su resolución no se decreta administrativamente” (Furlán, 1996: 16). Lo viejo y lo nuevo aparecen como tensión, no como ir de un lado a otro, dejar el pasado y sólo tomar en cuenta el futuro.

A propósito de la personificación de la posmodernidad en práctica que ya he señalado con antelación, en la cuestión educativa, si se deja al azar de lo ecléctico, si no hay un regulador más o menos consensuado en la práctica, aunque manifestado en lo formal, en el documento, se entendería que la posmodernidad está enraizada. Por eso, se justifica la reflexión y la practicidad de lo complejo curricular.

Lo nuevo y lo viejo o, lo viejo y lo nuevo como tensión, no resuelta; si se resuelve daríamos carpetazo a grandes pedagogos: Platón, Sócrates, Comenio, Rousseau... o, por el contrario, admitiríamos que lo viejo explica todo lo nuevo y, no, si admitiéramos lo contrario, que los grandes pedagogos no podrían servir como soporte teórico para explicar algunas o muchas circunstancias históricas que vivimos hoy, pecaríamos de irresponsabilidad intelectual. Me quedo con el justo medio aristotélico para plantear y problematizar el currículum dadas las condiciones posmodernas. Escribió Furlán a propósito de la concreción y el trabajo curricular, del trabajo que, en abstracto y como proyección, requiere el currículum.

Cito:

Esto es lo que exactamente ocurre con los planes tradicionales vigentes. Un plan nuevo, un cambio curricular con toda su potencialidad conflictiva significa la recuperación de la creatividad, de la posibilidad de ser los constructores de la realidad en que vivimos (Furlán, 1996: 20).

La posibilidad de ser constructores de la realidad, dice Furlán, es eso, posibilidad y abre la complejidad propia del acto educativo soportado por un currículum. Se puede admitir que la realidad en que vivimos cuenta como condición posmoderna: quizá, si el currículum no presenta un plan definido, se propiciaría la condición posmoderna, por otro lado, si el currículum no admite su propia reparación en el

camino, es decir, si es dogmático, no habría cabida para la esperanza y, la fe, se instrumentalizaría. No es que el currículum deba ser la “palabra de Dios”, pero sí una guía que ayude a complejizar, direccionar y, materializar el sentido de la educación, es decir, utopía pedagógica.

II.7 Teoría de los sentimientos

Presupongo que fe y esperanza son categorías fuertes en el sentido de que discursar e investigar sobre ellas resulta harto apremiante, problemático, complejo... También, justificar estos dos conceptos en el ámbito de la educación parecen reductibles a un tema completamente religioso –como he comentado repetidas veces- y, por lo tanto, fuera de toda científicidad. Por otro lado y, abrevando a la justificación de esta tesis, la filosofía de la educación y la propia pedagogía son discursos cargados de estos dos conceptos (sentimientos) fe y esperanza.

Cuando lo posmoderno está en juego y cuando “la inquietud colectiva está referida a la vitalidad económica” (Lipovetsky, 1994, 74) se torna difícil y angustiante dilucidar cuál es el quehacer pedagógico ante estos escenarios. Así, el halo de esperanza y de fe está supeditado. Es menester referirse, hablar y proponer un trabajo pedagógico donde no queden de lado tales sentimientos. Los adolescentes están en búsqueda de novedades, de cosas que les resulten atractivas, pero también de “algo” que les explique quiénes son, hacia dónde van, amén de lo que Lipovetsky refirió, es decir, fe y esperanza operan, se diluyen en discursos y en formas de ser pero, sin duda, están.

II.7.1 Afectos sentimientos y emociones

Agnes Heller escribió “sentir es estar implicado con algo” (Heller, 2011: 15). En el mundo, conmigo, con el otro, con la naturaleza... Sentir implica, sentir humaniza (Ibarra, 2017). Hay preguntas que lanzar, quizá no contestar, por el momento, pero sí hay que empezar a problematizar: ¿Qué es lo que afecta a los jóvenes de hoy, qué es lo que los orienta, hacia dónde encauzan su implicación en este mundo? Si sentir es estar implicado con algo, la afectación y sentimientos de los jóvenes y adolescentes son, tiene que ser educable.

Los afectos son los que nos mueven, en primera instancia. Los afectos, los que nos afectan: “Los afectos son expresivos, pertenecen a toda la especie humana. Al niño no se le enseña a hacer un berrinche: su ira es detonada por un algo con lo que está implicado y no obtiene” (Ibarra, 2017: 10). Había preguntado qué es lo que afecta a los jóvenes. Es indispensable no murmurar y trabajar en teoría de los sentimientos, sólo así podríamos entender a los demás, en el caso del profesor: a los alumnos; porque, aunque imprevisible, resulta ruidoso saber que a veces se educa con afectos, no hay cuenta de ello. La gravedad de la situación es que ante el afecto del estudiante que causan: miedo, coraje, risa, vergüenza (Ibarra, 2017); ante ello, el educador reacciona con: miedo, coraje, risa, vergüenza.

Cómo educar en un mundo posmoderno, la procuración de la afectividad –en discurso o en práctica- existe. Por caso: una maestra de la preparatoria en donde trabajo fue a la dirección académica a decir, a la titular de dicho departamento, que estaba cansada de dar clase a un alumno, lo describió con todo lo descriptible posible, al parecer el alumno era un caso que se salía de los cánones de la singularidad de los alumnos que se habían tenido en la escuela; el tema se volcó en “dime y direte” de parte de uno y de otro, no se entendía quién era el educador y quién era el educando, ambos se rigen por afectos y no hay conocimiento de tal.

Con el ejemplo anterior no quiero, de ninguna manera, decir que el peritaje sobre afectos, sentimientos y emociones sea controlado por mí, tampoco creo que sea una cuestión fácil ¿Acaso quien enseña matemáticas no enseña afectos? Por ejemplo, me han dicho alumnos que algún profe de matemáticas ha dicho en clases: “¡filosofía (o la que sea), para qué, de qué sirve eso, aprendan matemáticas!” se enseñan afectos sin querer, yo mismo, al no darme cuenta de esto –previo a la lectura de Heller e Ibarra- he educado o he echado a pelear mis afectos con los de otros.

II.7.2 Matices sobre sentimientos: fe y esperanza

Al hablar de fe y de esperanza y de su estancia –de una o de otra manera- en las formas de ser y de valorar de los alumnos del instituto en que trabajo; refiero que

tal fe y tal esperanza –aunque difíciles de matizar-³⁶ existen. La forma de distinguir tal información es en la implicación (Heller, 2011). Es difícil comunicar sentimientos, es difícil –incluso- saber qué son y cuáles son. Los estudiantes orientan su mirada y se implican según importancia para ellos; resulta razonable implementar un mecanismo que refiera la descripción que subyace a la propia implicación que tienen los alumnos de acuerdo a un objeto.

Según Heller “Los sentimientos orientativos son sentimientos afirmativos o negativos respecto de cualquier aspecto de la vida, incluyendo la acción del pensamiento, el juicio, etc.” (Heller, 2001:109). La posmodernidad no se puede señalar, quizá lo que se señale sean muestras de ella, los sentimientos emergen de acuerdo a tal o cual objeto, la posmodernidad –en tanto nivel ontológico- resulta en objeto, por lo tanto hay implicación. Los sentimientos orientativos dan visos del nivel de implicación. Heller refirió que tales sentimientos no están de *facto* en los individuos, se aprenden, tener fe y esperanza en la condición posmoderna o lo que se señale de ella da cuenta del sentido común, es decir, de la representación social.

Los visos de fe y de esperanza, sobre un objeto, se dan en el momento de la implicación que tiene el informante, a decir, algunas emociones echan de ver tal implicación: lenguaje corporal (miradas perdidas, emociones o sobresaltos sobre el porvenir, sonrisas y añoranzas, melancolía), las palabras que se expresan (el ideal del hombre, “quiero llegar a ser algo, el dinero y el éxito, no quiero ser como mis papás, me duele, me importa mi mundo). Lo anterior son sólo ejemplos de algunas actitudes o respuestas que dieron algunos de mis alumnos “no informantes” al respecto de alguna charla o participaciones que han tenido en clase.

³⁶ No basta con mostrar los matices, unir fe y esperanza en un mundo que parece que carece de fe y de esperanza se engancha al propio problema de la identidad en los jóvenes. La identidad, dice Güemes (2003) es parte y construcción de una representación social. La identidad refiere un entorno, un ser colectivo, sujeto –claro- al propio valorar del “yo”, pero, sin duda, la identidad es colectiva, es mundo, es cosmovisión, es el ser ahí, luego, fe y esperanza, de algún modo, responde a una representación social. La propuesta inicial de esta investigación es que tales conceptos luego sentimientos, han cambiado debido a la condición posmoderna.

La alegría es co-substancial al momento, al instante, a la vivencia. La condición posmoderna no ofrece una felicidad perpetua (cielo cristiano o comunismo marxista), lo que ofrece son lapsos, momentos que, de no ser llenado en el acto el sentido se esfuma, desaparece, se complica. Así, puedo ver a jóvenes “conscientes” de la condición posmoderna y, como tal, actúan. Por otro lado, puedo ver a jóvenes que fuera de toda consciencia asumen tal condición y la viven, de tal suerte que, la felicidad se muestra como una especie de aspirina, los momentos son lo que hacen la felicidad, la dirección se opaca si no existen esos momentos.

La educación parece no responder a las demandas juveniles, a menos que se exprese a la educación como un lugar donde aprender cosas que se reflejen en el futuro. Los sentimientos de fe y de esperanza adquieren orientación en la educación en tanto resulte útil para la propia individualidad. Hay más matices sobre lo anterior. Gilles Lipovetsky refirió en su libro *El crepúsculo del deber* (1994), a propósito de la individualidad vivida hoy, que los valores se han vuelto utilitarios; el trabajo serviría y sirve para lograr la “felicidad” y el “éxito” a través de lo útil, de lo que sirve, de lo perecedero. Se va a la escuela para aprender para tener éxito: lo pos-religioso, lo pos-moral atraviesa al ser y lo hace cosa en tanto es útil, cito: “La civilización del pos-deber desvitaliza las grandes prédicas sobre el trabajo pero reconstruye el valor de éste y de la consciencia profesional sobre bases utilitarias, pos-religiosas, pos-moralistas...” (Lipovetsky, 1994: 183).

Como buen sociólogo y, casi a la par de Bauman, no deja reducto a una solución ni a una reflexión que permita siquiera tener una salida. Es como aquella visión nihilista pasiva donde la vida es sólo disfrutarla mientras transcurra hasta la muerte, sin dejar vida, sin proponer un mundo mejor y sin mantener la bandera de la filosofía y la pedagogía en alto, como búsqueda de respuestas ante aquello que se asume como cotidiano y como moda. Expreso que no puedo desdeñar lo que plantea Lipovetsky, creo que hace una descripción estremecedora, dura y complicada del mundo en que vivimos, pero, no hay un acercamiento a proponer un mundo que posibilite o: una transición a algo nuevo o una apuesta

revolucionaria que desempolva al hombre de su letargo intelectual, material y cotidiano.

Parece que fe y esperanza han cambiado. Lo que he escuchado del acto educativo (entre profesores y alumnos) radica en el éxito. Si no hay logro se está condenado al fracaso, en tanto que el éxito (utilidad) refiere una concepción del pensamiento colonizador europeo y luego norteamericano, iniciado por la Reforma protestante. Se entiende entonces que los sentimientos de fe y de esperanza parece que estén o hayan cambiado: echan de ver tales argumentos la globalización y la propia condición posmoderna que se enmarañan como una hernia que, como había planteado está, pero es difícil señalar.

II.8 Resumen de las teorías usadas para el marco teórico

La investigación que estoy desarrollando pretende mostrar y proponer. En este sentido, es una investigación con marcado tinte pedagógico y de filosofía de la educación. Aunque la reflexión “pura”, sin siquiera un dejo de intervención de algún otro supuesto teórico, ajeno al campo pedagógico-filosófico, pudiera agregar algunos visos que son necesarios, carecería de matices y presupuestos plausibles que coronarían, engalantarían y complejizarían la ardua tarea de la investigación educativa.

El sólo concepto de posmodernidad (central en esta investigación), supone una abstracción que pondera muchos discursos pero, no aterrizado tendría el problema de ser una abstracción sin un asidero práctico. Así que el binomio posmodernidad-educación trasciende, en tanto que la educación es un hecho social formador y transformador.

En tanto una investigación –esta- que está sujeta a argumentos propios de las ciencias de la educación, lo primero que vertí fueron argumentos históricos, epistemológicos, pedagógicos y sociológicos de lo que es la educación. Fue necesario partir de supuestos teóricos, de lo contrario, el marco teórico se hubiese complejizado más. Durkheim y Châteauneuf fueron los autores que le dieron sustento al concepto de educación.

El acto y el hecho educativo no son aislados sino que se inscriben en circunstancias históricas. La investigación fue hecha a partir de dos conceptos fuertes (fe y esperanza), que no son simples de explicar, se echó mano de disciplinas que ayudaran a entender de mejor forma el concepto o la condición posmoderna. Así que la posmodernidad no juega su juego de manera solitaria, tampoco es que se pueda entender aislada (arte). La condición posmoderna “nace” con la propia modernidad (Lyotard, 1991).

La modernidad tiene en sus supuestos a la propia modernidad, es decir, la búsqueda incesante de estar a la vanguardia, de siempre echar para adelante; quizá en ese afán es que lo posmoderno muestra su rostro. Lo muestra porque lo moderno, lo que está en boga se hace caduco. Relacioné entonces a la posmodernidad con posturas filosófico-políticas de finales del siglo XX: “El fin de la historia y el último hombre”, de Francis Fukuyama (1992). No es que Fukuyama hable de forma directa de la posmodernidad pero, sin duda, el liberalismo económico propuesto por él (como fin de la historia) y, vivido en el mundo occidental después de la caída del Muro de Berlín, propició –de una o de otra forma- un cambio radical en la manera en que el hombre valoraba el mundo: consumo, capital y acumulación de riquezas y, todo lo que supone un “caldo de cultivo” donde se recrea de “mejor forma”, la posmodernidad.

Siguiendo con el concepto de posmodernidad Lypovetsky y Baumann brindaron definiciones, contextos y ejemplos que me permitieron relacionar a la condición posmoderna con la realidad llamada educación, es decir ¿Hacia dónde ir, qué propuestas seguir si, la posmodernidad es algo que siempre está cayendo, pero nunca cae?

Con la filosofía hay muchos supuestos, tomé a Habermas y a Lyotard, más que para arrojar definiciones fue, en realidad, para enfrentarlos. El primero más optimista con respecto de la condición posmoderna, el segundo partió de ella para crear sus argumentos digamos, un tanto escatológicos. Habermas, por un lado, realizó una especie de apología de la modernidad, esa que se ufano en brindarle

al hombre la libertad, mientras tanto. Mientras que Lyotard partió del supuesto de la existencia de la posmodernidad como condición vivida y sin escape.

Los conceptos de fe y de esperanza fueron trabajados desde diferentes ángulos y con diferentes perspectivas, quizá no con un orden tan sistemático ($a+b=c$) sí, como el propio planteamiento de la teoría lo fueran requiriendo. Los autores que usé van desde lo más religioso posible (Skorka, Bergoglio, la Biblia, Moros), hasta definiciones más seculares (Vattimo, Hegel). También lo social y, diría yo, la pedagogía de la liberación, está considerada entre los supuestos teóricos (Freire), sobre todo, por las condiciones circunstanciales y socio-históricas que vivió, vive y, seguramente vivirán América Latina. Así que, una pedagogía de la esperanza, en un mundo posmoderno, es necesario convocarla.

Abundando más en lo filosófico (existencialmente: ontología y sentido), Heidegger y su filosofía existencial, dieron pistas –harto plausibles- sobre el sentido de vida y su configuración en la posibilidad de ser en un mundo posmoderno. En tanto el ser se cosifique, el acto educativo tendrá un nivel ontológico medible y no trascendental (pedagogía, luego, utopía). “El ser es y no puede no ser” reza Parménides ¿Qué es la posmodernidad? ¿Qué es el ser en la posmodernidad? ¿Qué es el ser del acto educativo en la posmodernidad?

Se aprende a tener fe y esperanza, se aprende (educación) a apostar a dar un salto al vacío cuando la cuerda está a punto de romperse; se aprende cuando los sentimientos se orientan: Heller entró a colación con los presupuestos teóricos que me han regalado un sinnúmero de enseñanzas (escritas en el apartado o guardadas en el corazón). Sobre todo la parte de la implicación. Si hay implicación, la pedagogía, la educación y, la direccionalidad del hombre no se orienta a la nada, al vacío. La fe sin esperanza no sirve (viceversa), el salto al vacío no es tanto si existe implicación.

Hasta aquí tenemos la parte teórica o las teorías utilizadas para tal fin. Presentaré, a continuación, la parte metodológica, es decir, el fundamento epistemológico de cómo es que se realizó la investigación y de qué forma se justifica científicamente.

III. METODOLOGÍA

Un paso previo para decir algo sobre la metodología, métodos e instrumentos usados en esta investigación, ha de plantearse los supuestos teórico-filosóficos que explican o, tratan de explicar o aproximar al sujeto al objeto, es decir, a la realidad.

III.1 Ontología

Hablar de ontología no es reductible sólo a lo óntico del ser. Si tomamos un diccionario filosófico podemos encontrar que el concepto ontología se “reduce” a una disciplina de la filosofía primera, es decir, la metafísica. En la discusión moderna sobre la existencia o tratamiento epistemológico de la metafísica, existen posturas contrarias y adversas o, sí es pertinente no seguir hablando de metafísica, más bien sí, del ser. No quiero hacer un problema de esto, lo que quiero matizar es que en esencia, la ontología apela al ser, es decir, a lo que existe:

Pero según Heidegger, la metafísica, en su voluntad de explicación integral, regida por el principio de razón, se habría quedado en el mero plano del ente, que puede perfectamente ser captado o comprendido, pero siempre a partir del *eídos* o de la mirada dominadora dirigida sobre él (Grondin, 2006: 316).

Parece que el ente o la comprensión de éste se quedan en un plano metafísico, es decir, parece que sólo se puede señalar al ente, poco puede hacer, incluso si se logran enunciar las propiedades del ente; en este sentido, nos encontramos ante algo crucial: lo que se diga de la cosa, del objeto, de la “realidad” estaría supeditada a la manifestación del lenguaje y sólo eso. La cosa se complica cuando se requiere acercarse a un segmento de la realidad y decir algo de ella. El hecho social llamado educación no sólo es señalable ni enunciativo, ES, en la medida que se deje de señalar y se viva.

Entonces, si seguimos esta premisa, los conceptos que supongo en este trabajo, no se inscriben en un plano metafísico *eidético*, es decir, el mundo de las ideas platónicas de perfección. Lo óntico revela al ser. Posmodernidad y las categorías

que de ella devengan en el hecho educativo, se manifiestan en el ser, luego, existe con un nivel ontológico que habrá que descubrir. La visión ontológica es una visión de lo que existe no de *facto*, si no, por qué no, desde una construcción. Lo que existe es lo que es, el problema es revelar qué es eso que existe. Para las ciencias sociales es un problema predominante poner sobre la mesa lo que existe y, no sólo eso, la validez de la instrumentalización que, permita acercarse a esa realidad.

III.2 Epistemología

La epistemología sería, como concepto base y como punto de partida, la teoría del conocimiento científico o teoría de la ciencia. La base del conocimiento no sucumbe a premisas establecidas que deban cumplirse *a fortiori*. A lo que hago referencia es que, a través de la historia, han surgido diversas teorías epistemológicas: racionalismo, empirismo, escepticismo, dogmatismo... que responden a cada hecho histórico o a cada circunstancia.

En el plano de las ciencias experimentales o naturales, los enunciados deben de coincidir con la realidad empírica, la medición y la contabilización de los datos y la coincidencia de estos con la referencia de la experiencia. Aunque en el plano de las ciencias exactas (física y matemática) los enunciados responden a modelos inventados por el hombre para permitirse “medir” la realidad, es decir: ¿Quién ha visto cómo sucedió el *Big Bang*? ¿Acaso los agujeros negros son caminos hacia otras dimensiones? Lo anterior responde a postulados meramente teóricos, incluso, las ciencias experimentales no ofrecen verdades universales (de una vez y para siempre) ¿El conocimiento es la verdad? Si fuese así, no habría más ciencia, ni habría más preocupaciones epistémicas, ni filosóficas, ni sociales sobre, por ejemplo: qué es el hombre, qué es la naturaleza o si el conocimiento es un ente independiente del hombre y, si no existiera –el hombre- ¿El conocimiento existiría? Nos encontramos ante la “eterna” incertidumbre, es decir, la única “certeza” es que el conocimiento es una construcción que arroja incertidumbres, más que certidumbres.

En las ciencias sociales, la postura no es menos diversa, pero los métodos pueden cambiar, es decir, la validez y confiabilidad acerca de supuestos políticos, éticos, estéticos, sociales, acaso psicológicos... tienen su propia operacionalidad y la distinción de lo que se puede conocer o no, apela a la posible existencia de aquello que se puede conocer. Por lo tanto, la ontología y la epistemología, por decirlo de alguna manera, van de la mano: cómo saber lo que existe, sólo es a través de supuestos epistemológicos trabajados a partir de un método.

III.3 Postura epistemológico-metodológica

Decir o hacer valer una metodología a modo de una receta de cocina sería harto pretencioso. No quiero decir con esto que la metodología en ciencias sociales sea una cuestión ecléctica. Tampoco me ufano en decir que la metodología –en mi caso- esté acabada. La rigurosidad científica exige del investigador seriedad en el constructo de sus supuestos. Esta seriedad no se distingue entre usar tal o cual metodología para que *a* resulte en *b* (lógica), desde Aristóteles, con la causalidad, es decir, que si muevo algo sucederá tal cosa. Lo que quiero decir es que adentrarse al mundo de la investigación científica social abre la oportunidad a la posibilidad o a las posibilidades, es decir, podría ocupar tal metodología, pero si la exigencia de explicar tal fenómeno no alcanza, tendría que aceptar la complejidad de la investigación y hacer caminos diversos.

Así que, “casarme” con una teoría o con una metodología específica no es viable. Aunque difícil, encuentro, primero, en la complejidad un argumento metodológico, las premisas están en el párrafo anterior, aunque agregaré que lo complejo no llegó o, no quería aceptarlo, hasta que lo viví de manera directa recientemente, lo anterior, al no aceptar lo complejo de lo complejo. Me ha servido para entender que la relatividad –en sentido einsteniano- existe no sólo en el campo de las ciencias físicas, está presente en lo social, abrir la posibilidad abre el entendimiento, no como algo acabado sino, a lo cartesiano, si no hay duda, no hay crecimiento epistemológico.

Por otro lado, lo dialógico no puede quedar fuera. Lo dialógico exige construcción entre dos o más mundos. Lo dialógico implica la representación social,

sentimientos y teorías de los participantes. No hay otra razón que pueda argumentar la necesidad de ocupar lo dialógico como metodología. El diálogo en sí, no se acaba en el mismo diálogo, lo complejo no es entenderlo sino interpretar y comprender las aristas de las posibilidades, lo último es lo que ha pasado en las entrevistas que he tenido con esta nueva o renovada visión sobre mi investigación.

III. 4 Método

En términos genéricos el método es una serie de pasos para llegar a un fin o “Carácter de una actividad que se desarrolla según un plan reflexionado y determinado previamente” (Híjar, 2010: 149). Pero también “Conjunto de procedimientos racionales que tienen por objeto el establecimiento de la verdad” (Híjar, 2010: 150). En los tres casos se habla de una serie de pasos. Sin duda, la última definición obedece a metodologías científicas de la naturaleza y de las ciencias formales. No estoy seguro de que lo observable y medible en la naturaleza valga inequívocamente para la cuestión social.

Dicho lo anterior –a forma de definición- el método o los métodos obedecen a presupuestos otorgados por la historia del pensamiento humano. La fenomenología y la hermenéutica son los métodos que se usaron en esta investigación. Primero la fenomenología: “descripción de lo real, como se da” (Híjar, 2010: 93). En Husserl tenemos “Método por el cual el espíritu, mediante reducciones sucesivas, se haya frente a la consciencia pura (...) y determina las estructuras esenciales de lo que es posible conocer” (Híjar, 2010: 94). En las dos definiciones se habla de la realidad y cómo el sujeto tiene experiencia de ella; el estudio del fenómeno a partir de la observación, a partir de la vivencia y de la descripción de ésta.

En segundo término está la hermenéutica social, que no la filosófica. La hermenéutica es otro tipo de acercamiento que se utilizó. La sola realidad como se “aparece” no fue suficiente –para esta investigación- hubo de ser necesaria la interpretación de datos expuestos por participantes (informantes) que, por medio de una entrevista dialogada arrojaron. La interpretación de los datos no es aislada, es sobre supuestos conceptuales que se desearon indagar (fe y esperanza ¿cómo

se vive en la posmodernidad?) cómo la viven en la posmodernidad y, aterrizado al acto educativo, personal, vivencial e histórico de cada persona entrevistada. Heller y la teoría de los sentimientos, escrito por ella, permitieron acercarse mucho más a la interpretación de los datos porque, no sólo fue lo que expresaron con sus palabras: los gestos, las poses, las miradas, también hablaron; de ahí el trabajo de interpretación no sólo del texto, también del contexto.

III. 4. 1 Dilucidando directrices

Realizar la metodología de la investigación es –sin duda la poesía sirve y, don Antonio Machado lo sabe- “hacer camino al andar”. Las intenciones que se acercan a cada investigación son, dependiendo del contexto y del objeto de estudio; sin duda, hablar de educación y, qué más, hablar de una crítica a esa educación, es hablar de planteamientos que obedecen, ya no a códigos naturales, ni a despertares astrofísicos que, sin duda son importantes, lo que aquí caza es la línea temporal y de pertinencia de la investigación, es decir: lo que don Adolfo Sánchez Vázquez (2007) refería: “ética y política”.

Esta investigación tiene supuestos éticos y políticos; pero no sólo, ni tampoco es el punto de partida, el hecho social atraviesa toda la investigación, por lo tanto, presupuestos sociológicos o, mejor dicho, problemas que se sujetan al estudio sociológico. Sin darme cuenta, la teología y la filosofía de la religión han sido parte fundamental de esta investigación y, sin duda, la propia antropología de la religión. Así que, apartar el camino de la complejidad es apartar el camino de la propia investigación.

La complejidad, como expresé líneas arriba, me ha permitido “jugar” con las entradas de diversas disciplinas, esto es, no es la irresponsabilidad de “atiborrar” o permitir que lo complejo se parezca a una ensalada de todo y nada a la vez, no, es que es pertinente; al emplear conceptos tan nuevos y tan añejos como los de fe y de esperanza, no se puede, es imposible, dirimir o develar una sola definición desde un parámetro supuesto o dado por una sola disciplina o ciencia. Así, se justifica lo complejo.

Se justifica porque el discurrir entre conceptos la orientación de alguien hacia una definición harto plausible sería como detrimento de la propia investigación científica, es decir, si hago caso a una sola concepción de algo me arriesgaría a acreditar como válido algún dicho o concepto de algún teórico; por el contrario, si acepto una especie de sincretismo no estaría comprometido a orientar un discurso único y valedero, al contrario, como la complejidad opera, los conceptos son complejos, por lo tanto el sincretismo aporta más que lo unilateral.

Partiendo de lo anterior, planteo a continuación lo que se pretende establecer con esta investigación: los objetivos y la hipótesis.

Objetivos

- Interpretar si las actitudes (ideas, prácticas y sentimientos) de los alumnos, responden del todo a la condición posmoderna.
- Explicar si fe y esperanza aún siguen formando parte de la carga valorativa de los estudiantes.
- Si es así: describir y explicar en qué consiste fe y esperanza en la posmodernidad, vista en el hecho educativo.

Hipótesis

Creo que hay evidencias de la condición posmoderna: se expresa –también- en la educación; fe y esperanza han cambiado su valor, por lo tanto, la educación de un modelo de hombre debe determinarse a pesar de dicha condición. Si no hay fe y no hay esperanza definible, no puede educarse un modelo de hombre definido según pedagogías tradicionales, es necesaria la construcción o la relectura de una pedagogía que implique la diversidad de la posmodernidad.

Propiamente, hablando ya de la parte metodológica, de forma aventurada y provisoria, la ontología y la epistemología son disciplinas filosóficas que, cada una con su método distinguen, la primera, lo que existe y, la segunda, cómo se puede conocer, cómo atraviesa el conocimiento y cómo su validez –de acuerdo a enunciados- explica la realidad a la que se enfrenta el sujeto.

III. 4. 2 Procedimiento

Para describir el siguiente apartado es necesario remontarme a algunas líneas arriba, no pretendo ser repetitivo, pretendo explicarme y justificar con toda claridad esta metodología. Había dicho que lo fenoménico y lo interpretativo pueden trabajar de la mano, aunque existe una cierta tradición filosófica que ve esto anticuado e imposible: veamos. La posmodernidad *per se* “inicia” con el arte – quizá a partir de la década de los cincuenta- pronto, sociólogos y filósofos vaticinaron una crisis en las formas de ser y de actuar establecidas, el nombre que “obsequiaron” a este fenómeno fue: posmodernidad. Hoy, el sentido común, habla de posmodernidad como lo más moderno de lo moderno, sin duda, es así, pero no es suficiente, veamos.

Existen formas de ser y de valorar el mundo que no se parecen mucho a lo que años anteriores se valoraba como “bueno y verdadero”; es más, hoy, este nuevo milenio presenta a este fenómeno aún más desechable: hay modas, canciones, formas de ser y de valorar que duran ni siquiera una semana. Por ejemplo, tuve un alumno que decía ser un homosexual, al cabo de, quizá medio año, volví a platicar con él y me dijo que ya no lo era, ahora era heterosexual y, con ello, un beso a la boca de su novia en turno.

Porqué escribo esto, si acaso me ufanara en detenerme a sólo observar el fenómeno y sacar conclusiones de ahí –seguro sería plausible- pero no sería suficiente; es decir, el mundo o el fenómeno de la posmodernidad engarzado en otro fenómeno llamado educación, requieren una sistematización de varios componentes que permitan acercar lo suficiente como para decir algo sobre de esa realidad. Entonces, el enfoque que planteo, como método está ceñido a la fenomenología –en un primer paso- y a la hermenéutica como interpretación de esa realidad que se aparece, es decir de esa realidad fenoménica.

III. 4. 3 La recolección de la información necesaria

Hablar de información necesaria es hablar de elementos válidos, de percepción, de intuición y, valederos para circunstancias determinadas. La intuición, la observación, el diálogo, lo que se dice, lo que se escucha, las poses y las formas

de ser y de valorar, son provechosas, incluso necesarias a la hora de enfrentarse a la realidad y querer explicarla desde un punto de vista científico:

Para llegar a la identificación de una estructura humana (psíquica o social) más o menos generalizable, debemos localizar primero esa estructura en individuos o situaciones particulares mediante el estudio y la captación de lo que es esencial o universal, lo cual es signo de lo necesario. Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente (Martínez-Miguélez, 2004: 73).

El problema *per se* no es la generalización, es, la validez de esa generalización, pero, la validez no en el sentido estricto de la palabra “hacer válido”; la universalidad, sugirió Miguélez, es la particularidad misma del ser, en tanto que somos seres sociales: “La generalización es posible porque lo general sólo se da en lo particular” (Martínez-Miguélez, 2004: 73). La particularidad es la esencia de la generalidad, por ello, es que pude decir algo del fenómeno “particular” que observaba –y sigo observando- en mis alumnos, amigos, maestros, familiares... Así que, el primer paso para esgrimir mis supuestos sobre: cómo es que opera la fe y la esperanza en un mundo posmoderno; más aún, cómo opera en la educación, atiende a una descripción muy cercana a mí, es decir, el trabajo empieza porque el malestar se encuentra actuante en mí.

De esta forma, los primeros visos del fenómeno ocurren en primera persona, aunque sin darme cuenta de ello. Advierto ciertos comportamientos, actitudes, formas de ser y de valorar el mundo, guiños, gestos, interpretaciones, valoración sobre de algo específico o general, de forma muy distinta a como se valoraba con antelación; donde primero lo advierto es en mis alumnos de preparatoria, con mucho más fuerza conforme pasa el tiempo.

El fenómeno es lo primero que asalta la vista. Los comportamientos y formas de ser son lo que primero se plasmó en esta investigación; dilucidarlo fue tarea no fácil, la razón, simple, como he dicho, advierto ese fenómeno llamado posmodernidad, en primera instancia, en mis alumnos, pero, conforme fue pasando el tiempo y fui escribiendo más al respecto, caí en la cuenta que esa descripción encajaba –de una o de otra forma- conmigo. Así que, como dice

Miguélez, la generalidad habitaba en mí y, por lo tanto, fue más “fácil” hablar de lo exterior, de lo que el mundo ofrecía como circunstancia.

La descripción del fenómeno, es decir, lo que yo observaba de mis alumnos, los datos fueron –más o menos- expuestos en el planteamiento del problema. Los siguientes datos obtenidos fueron ceñidos a lo que otros habían dicho sobre el fenómeno (antecedentes), los antecedentes que plasmé fueron, casi en su totalidad, investigaciones desde diferentes perspectivas científicas: pedagogía, psicología, historia, periodismo, criminología... la mayoría de ellas tratando de explicar algún “problema” social desde una perspectiva posmoderna o, mejor dicho, tomando como base el fenómeno de la posmodernidad, lo anterior en detrimento de la educación.

En cuanto al fenómeno, los últimos datos obtenidos están relacionados con el método hermenéutico a través de una entrevista semi-estructurado. Con ella busqué obtener datos mucho más precisos de cómo es que la fe y la esperanza, como fundamento básico en pedagogía, operan, marca el paso o el rumbo de los estudiantes y lo que significa para ellos esto. La entrevista y la naturaleza de ésta se explican de forma amplia y detallada en el apartado de la redacción de los resultados.

III. 4. 4 Métodos empleados

Ahora bien, hablar de los pasos es hablar de componentes metodológicos sujetos a una –más o menos- rigurosidad científica y, por lo tanto de investigación. Lo cierto es que, aunque he pretendido seguir cierto camino hacia el “descubrimiento” de la verdad temporal que me he afanado en descubrir y luego mostrar, no lo ha sido del todo. Alguna vez, en clase de maestría, me hicieron ver que para componer una pieza musical no hace falta –del todo- seguir pasos establecidos, es decir: a veces llega primero la inspiración de la letra, a veces se compone sobre la base de una armonía o de algún o algunos acordes; a veces son los dos (letra y armonía); casi siempre hay que regresar a la base armónica a revalorar algún acorde... Es decir, no hay un inicio o un fin determinados.

III. 4. 4. 1 De la hermenéutica

Para el caso de esta investigación, aunque, con unos pasos dados, más o menos específicos requeridos por la propia intitucionalidad, necesarios para el registro de protocolos y de avances en las diversas materias de la maestría, el requerimiento o la exigencia de cumplir con un método religiosamente positivo ha sido imposible. Martínez Miguélez dice:

El problema radical que nos ocupa aquí reside en el hecho de que nuestro aparato conceptual clásico -que creemos riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación- resulta corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo del siglo xx, tanto en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y las ciencias humanas. Para representarlas adecuadamente necesitamos conceptos muy distintos a los actuales y mucho más interrelacionados, capaces de darnos explicaciones globales y unificadas (Martínez-Miguélez, 2004: 21).

Lo que refiere Martínez-Miguélez lo expreso aquí, no en la palabra, sino en la propia forma de hacer la investigación, a decir de otro autor (Morin, 1997), que, inserta algo paradigmático en la construcción de la investigación, luego, del conocimiento: lo complejo.

Primero, hablando de Martínez-Miguélez y de su postura frente a esta realidad, digamos moderna, apela a que ya no es suficiente, ni siquiera plausible, hablar de determinismos a la hora de realizar investigación científica, pero, el problema de no aceptar determinismos sería peligroso en el sentido de que, lo opuesto, sería caer en un relativismo que justo aquí, con esta tesis, estoy criticando. La ciencia es un lenguaje que inventó el hombre para decir algo de la naturaleza, incluso, con la pretensión de adueñársela. Es necesario, para decir algo de la naturaleza, del hombre, de las sociedades, tener un punto de partida, no como palabra de Dios, sí como una luz que guíe hacia otras luces (epistemología).

La tradición científica ha visto con buenos ojos los paradigmas en investigación, el problema es que la propia revolución científica –mientras está la revolución- ha sido objeto de inquisiciones que rayan en lo religioso. Miguélez exhorta y evidencia que hoy, en nuestro mundo contemporáneo, es de vital importancia,

abrir la posibilidad de nuevos supuestos y de nuevas formas de hacer investigación científica; por ejemplo: el binomio fenomenología-hermenéutica, teoría de redes y, la tan citada complejidad de Morin.

El mismo Martínez-Miguélez refirió “El método básico de toda ciencia es (...) la observación de los datos o hechos y la interpretación (hermenéutica) de su significado” (Martínez-Miguélez, 2004: 100). La observación y la interpretación son inseparables (nos dice en su “espólón” de la anterior cita); no se pueden construir castillos en el aire o, como se dice de la filosofía y de los filósofos (pensar al ser en la trascendencia, en el *topos uranus* platónico. La hermenéutica tendría como “misión” el “descubrir el significado de las cosas” (Martínez-Miguélez, “2004: 102). La interpretación de: las palabras, dichos, gestos, del lenguaje hablado y no hablado... amén de esto, la posibilidad es la realidad, no la realidad en sí. La hermenéutica es el paso o el acuse que trasciende entre lo visto (fenomenología) y lo que se dice de lo visto.

La hermenéutica del fenómeno posmoderno en la educación es una de mis principales asideros, para ello –con Miguélez- enumero tres condiciones que exige un trabajo hermenéutico: historia, dichos y conductas; a) historia: de la persona o del contexto, el ser humano es histórico –es su condición- el contexto también tiene su historia; no es lo mismo hablar de un joven clase-mediero en la década de los setenta en México que hablar de otro joven clase-mediero en el llamado nuevo milenio; b) dichos: hay dos formas (por entrevista guiada –que es uno de los supuestos para esta investigación- o por plática en clase, o en el pasillo, o en el café...); c) conductas: las conductas, las actitudes, a veces, dicen “más que mil palabras”, el gesto, las lágrimas, los aspavientos, el enojo, las miradas, los ceños... aportan al problema, ayudan a la interpretación, complejizan lo ya complejo... No tomar en cuenta lo anterior sería “pecado mortal” para la investigación científico-social.

III. 4. 4. 2 De la fenomenología

Edmund Husserl escribió: “La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (Tomado de

Martínez-Miguélez, 2004: 137). Cómo hacer ciencia sin que la ciencia trastoque su propio fundamento etimológico: *esencia*; ¿La ciencia busca la esencia de las cosas, busca acaso verdades temporales o, será que la ciencia se atrapa a sí mismo en lo complejo? Las preguntas son pertinentes, pero, sólo las planteo en el tenor de la fenomenología como: una “nueva” manera de enfrentar la realidad.

La fenomenología no es tan nueva; Husserl la sistematizó y pretendió con ella un nuevo enfoque investigativo. El enfoque que el sujeto hace de sus propias vivencias y, cómo se “aparezca” al espectador-investigador son la base de ésta. En la posmodernidad ya existen diversas corrientes que empapan de manera teórica y, otras no tanto, una explicación sobre este particular; la fenomenología no va a por ellos, esto es, la consciencia y lo que se aparece es la única verdad, digamos “revelada” al investigador. Siendo así, la investigación que da paso a la fecundación entre educación y posmodernidad se pueden, se deben observar bajo este discurso teórico; de hecho, el planteamiento del problema manifestado en esta investigación tiene mucho de fenomenológico, es que, la descripción, sin prejuicio y sin “paja” teórica es lo que soporta la práctica descriptiva fenoménica.

III. 5 La construcción del objeto

Para las intenciones de esta investigación propongo la siguiente construcción del objeto de investigación que, aunque enunciado durante la redacción de éste, es necesario, para efectos metodológicos, sintetizar y analizar, esto es: separar, para después volver a juntar (Descartes, 2015) o implicar lo que haga falta y convenga a la investigación.

1. **Conceptos:** lo conceptual obedece al anclaje epistemológico de la investigación, por caso, tenemos que para ésta, los conceptos de educación y posmodernidad son necesarios para la construcción del objeto de estudio sujeta a esta investigación.
2. **Categorías:** pudieron haber sido varias, pero lo que centra esta investigación es una reflexión y propuesta pedagógicas, partiendo de esto, lo que emana de la condición posmoderna –según observo- es el sinsentido, amén de esto, el discurso pedagógico se dispersa, se diluye, luego, si no hay discurso pedagógico,

difícil plantear una forma, un lugar o un escenario plausible en cuanto a educación se refiere, así, mis categorías se desprenden de la propia pedagogía: fe y esperanza; sin fe y esperanza no hay pedagogía (suficientemente problematizado en el marco teórico).

3. **Variable:** los elementos que componen el fenómeno de la educación en la posmodernidad (ninguna variable controlada) son de a) clase social: sin duda alguna, factor importante en la determinación de cómo se observa y se siente el mundo, en el caso de esta investigación, se realizó a personas de clase media-baja (INEGI); b) la edad: también la edad es un presupuesto importante a considerar; las personas susceptibles de entrevista fueron mis alumnos 15-20 años, pero, también fueron susceptibles de tratamiento investigativo: profesores (pares míos), profesores que me dieron clase, amigos de generación de licenciatura, personas viviendo su vida en la cotidianidad.
4. **Indicadores:** los principales indicadores encontrados son el tedio, el aburrimiento, la pérdida de sentido de autoridad, el apego profundo a la inmanencia y no a la trascendencia, la vida líquida, la proyección en lo útil, la crisis existencial en mis alumnos (de forma muy fuerte)

Reunidos descripción del problema, antecedentes, el apartado metodológico y las teorías, se presentarán en el siguiente apartado, los resultados.

III. 5 El instrumento

La instrumentación construida para esta investigación apela, propiamente, a encontrar vestigios sobre una posibilidad de encontrar vivencias de fe y esperanza en la condición posmoderna. El instrumento ocupado fue una entrevista semi-estructurada. La entrevista sirvió como guión. La entrevista permitió transitar y construir diálogo con los alumnos. No hubo una sujeción “religiosa” a las preguntas, más bien, ellas, permitieron preguntar otras cosas, a razón de las respuestas de los alumnos.

III.5.1 Entrevista a los alumnos

a) Con respecto de la parte objetiva

Edad

Sexo

Nacimiento

b) Con respecto del sentido de vida

1. ¿Recibiste una educación religiosa cuando niño y al inicio de tu adolescencia, en qué consistió?
2. Cuéntame de la relación que tienes con tus padres
3. ¿Qué es la felicidad para ti?

c) Con respecto de la esperanza

1. ¿Podrías describir el mundo en que vives?
2. ¿Qué es lo que más valoras de tu vida?
3. ¿Podrías mencionar y describir cuáles son tus razones para vivir?
4. ¿En qué crees?

d) Con respecto de la escuela

1. ¿De qué forma describirías tu vida en este momento?
2. ¿Cuáles son los motivos que te orillan a estudiar la preparatoria?
3. ¿Qué es lo que más disfrutas hacer?
4. Cuéntame qué expectativas tienes en la vida

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Para hablar sobre los resultados expondré, con antelación, la forma en que se extrajeron los datos y las diversas técnicas empleadas para mejorar o “perfeccionar” la confiabilidad y validez de ellos; primero, como expuse, de forma repetida, líneas arriba, los primeros datos que determinaron las directrices investigativas se encuentran propiamente en el fenómeno. Esto es, la descripción del problema o, el planteamiento del problema, supone una “entrada” que proporciona la información arrojada, para luego, presentar los resultados; aunado a ello, y de manera más “directa” presento los datos arrojados en las entrevistas; y, por último, el diálogo hecho con alumnos míos en las clases que imparto día a día, en la preparatoria donde trabajo

IV. 1 Los primeros resultados (la observación, la vivencia)

Dar por sentado algo es partir de supuestos que engloben “verdad”. Sin duda, muchos de los supuestos con los que vivimos consideramos que son verdad, consideramos que son únicos e irrepetibles y que la universalidad radica en ellos; paradójicamente, lo anterior, tiene algo de certeza, es decir, quién puede negar que moriremos –por lo menos hasta hoy no existe la inmortalidad- o que el agua hirviendo quema o, aún, que el sol “saldrá” por la mañana. Si vemos, los enunciados expuestos contienen visos de verdad y, sobre ellos actuamos y valoramos nuestro entorno. El comportamiento de las personas, sus gustos, sus formas de ser, su manera de comportarse, la manera en que discriminan una cosa por otra, etc, ¿Acaso no son más o menos evidentes a simple vista? Sin duda lo son, pero, también, sin duda, no son suficientes para evidenciar aventuradamente los supuestos, pero veamos, vamos andando.

Había escrito, con más o menos arrojo, al respecto de lo que yo nombraba (nombre) posmodernidad en ciertas actitudes –primero- de mis alumnos de preparatoria. Esos datos se fueron depurando hasta encontrar en esas descripciones, no a la posmodernidad “con pies y cabeza”, mejor aún, que existe algo, un cambio, una “crisis”, una especie de renacimiento, un “transe” de un

estado a otro que, sociólogos, artistas, filósofos... ya habían explicado; además, esa explicación tenía un trasfondo más profundo, mucho más copioso y hartamente revelador. Algunos le llamaron posmodernidad; otros, hiper-modernidad; otros, modernidad líquida; pero todos evidenciaron ese fenómeno en la raíz de lo que me convoca escribir estas líneas, la forma en que se comporta el ser humano, concretamente mis alumnos de preparatoria.

La propia observación tiene límites, pero es un buen inicio. Cuando tenía la suficiente edad -como para acordarme ahora de ello y poder escribir algo- escuchaba decir a personas, a mi madre y, ahora que recuerdo, a mi esposa, lo siguiente: “¡Qué moderno!”. No había puesto atención a esto hasta que empecé a investigar el asunto de la posmodernidad, hoy caigo en la cuenta. Cuando empecé a estudiar la licenciatura en filosofía me di cuenta de eso: “¡Qué moderno!”, no daba crédito a muchas cosas que veía, que escuchaba y que se vaticinaban.

A propósito de lo anterior, ensayo aquí una remembranza de mi experiencia como alumno, con la intención de manifestar los primeros visos de aquello que se inclina a lo que yo entiendo como posmodernidad y educación. Puedo enumerar un sinnúmero de evidencias “resultados” que apunten a agregar un argumento que defienda mi tesis pero, para tal caso, enunciaré algunas experiencias que viví como alumno de una universidad de la provincia mexicana, una universidad que se encuentra en un estado que crece –económica y poblacionalmente- a ritmos acelerados, una universidad: globalizada.

Lo que ahora enuncio es el abastecimiento rapaz –de parte de muchos profesores- de la licenciatura con respecto de su “interés” de educar; de verdad, era insoportable, desde una perspectiva más tradicional o, a lo que yo estaba acostumbrado. Pocas veces percibí un interés notado en los profesores y que con ello, transmitieran a los alumnos algo de esperanza en que la filosofía o el discurso filosófico fuera parte intrínseca de ese descubrir o re-descubrir del ser humano, de crítica fundada y no sólo de un ateísmo nihilista que se preguntaba por la existencia del ser sin una trascendencia.

Algunos profesores pasaban a algunos alumnos –amén de que habían estado dos o tres veces en todo el semestre-, pasaban por alto las drogas y el alcohol (me dijo un profesor –coordinador, por cierto- que ya éramos adultos, que sabíamos lo que hacíamos). En esta “cuadratura” se manifestaba aquello que, eventualmente, se convertiría en la próxima generación de filósofos de la facultad de filosofía de la UAQ. De esta forma discurrió mi formación en la licenciatura. No quiero decir que todas las experiencias fueron así, había profesores de verdad comprometidos con un ideal pedagógico y filosófico aunque, se toparon muchas veces con “pared”; es decir, con los alumnos –indispuestos, muchas veces, al trabajo- la propia institución que, veía en la “educación” filosófica un acto academicista, sin otra cosa de trasfondo.

Entendí que los profesores no contenían del todo la “culpa”, una maestra, se decía nietzschiana, atea y nihilista, dijo, refiriéndose al grupo (único de la generación) que -¡No sabía qué nos pasaba, que era un grupo insoportable, que no notaba “espíritu” de filósofos, que la posmodernidad nos había llegado-¡ No sólo ella comentó algo parecido, recuerdo haber visto al profesor de filosofía de la educación y de docencia de la filosofía, con un dejo de nostalgia, de poco sabor de boca y de malestar al vernos discurrir en clase, se le notaba; cuando salía de lo “cotidiano” de la clase digamos *lectio*, los alumnos quedaban sorprendidos, incómodos, insuperables –me incluyo- los alumnos decían ¿Qué es eso, acaso clase? –boberías, yo vine a ser filósofo, a que me enseñen filosofía, quiero la rigidez académica –pensaban y pensaba, decían y, yo con ellos-.

La emergencia de esos comportamientos o de esos malestares que compartí, que conviví en mi época de estudiante de licenciatura parece que se habían quedado ahí –un montón de tipos “raros” buscando algo de emoción en su vida- eso era todo, eso era la explicación, pero, sorpresa: no fue así. Cuando comienzo a dar clase a nivel preparatoria me doy cuenta –más o menos- del mismo fenómeno que yo había vivido en mi formación: ¿Qué les pasaba a mis alumnos? Lo que no era privativo de mi experiencia, esas mismas experiencias las compartían otros

profesores pero, como ya el pasado me había dado pistas, los profesores contestaban: “¡Los alumnos están muy modernos!”.

¿En qué radicaba esa “modernidad” que expresaban los profesores? Es que, parece que no sólo es una moda, va más allá. Recuerdo haber visto –en internet- el Circo Soleil: habían gastado en él: 300 millones de dólares, los artistas eran el top en su ramo, iluminación, escenario móvil... Escuché decir a alguien –es una maravilla- y sí, lo comparto, pero, no es todo, atiende a algo que enfrentamos hoy (la posmodernidad), el Circo Soleil es “la saturación de la saturación” del adorno churrigüesco abyecto, donde se busca la sorpresa del espectador, que ya no se sorprende con nada, eso vi y, de cuando en cuando, veo en mis alumnos, en la gente, en el día a día buscando sentido o direccionalidad en cualquier cosa que les sofoque los sentidos de manera inmediata y no duradera, sin ánimo de luchar por o en esa saturación, más bien es desechable, perenne, redundante. La saturación de los sentidos es “el sentido”.

¿Para qué educar en la modernidad en la que nos encontramos? ¿Existe alguna razón plausible, energética, utópica, valorativa... por la cual verter todas las fuerzas intelectuales, materiales, espirituales que posibiliten... algo? Incluso los profesores –compañeros míos y, algunos otros- no vislumbran o vislumbramos esta pregunta, quizá, ni siquiera nos atrevamos a plantearla, quizá porque es lo que vivimos, porque es lo que somos; quizá porque da “miedo” enfrentarla y sea más fácil la corriente llevadera. Un profesor me decía: “¡Qué buscas con tus preguntas!” Me refería a propósito de mi interés por una tesis que quería realizar en mi formación de licenciatura sobre ontología y mexicanidad, “¡Preocúpate por terminar tu licenciatura y dar clases en alguna preparatoria privada!”. Lo más rápido, lo más inmediato, sin lucha, sin sentir (sentido) que sea el de la construcción o del mínimo rasgo de crítica. No lo veía, hoy, tengo un poco más de claridad.

La posmodernidad es aquello que no pasa desapercibido, sin nombrarse; un alumno mío, del sexto cuatrimestre, al hablar de los “43 desaparecidos”, de la supuesta indemnización que el gobierno federal les daría (tres millones de pesos)

y al saber que las familias no aceptarían ese dinero (en señal de protesta), mi alumno dijo no entenderlo, “ya están muertos, que acepten el dinero y que dejen de molestar”, señaló el muchacho; hace tiempo lo habría increpado y “regañado”, cuando lo escuché me dio tristeza, me dio pena, impotencia, el “chico” –como les llaman- no es “culpable” de su comentario, sin duda, hay algo más: ignorancia, egoísmo, desinformación, ¿posmodernidad? “El sentido de la vida es la inmediatez” –dijo mi alumno- “estamos aquí para sacar provecho de lo que esté al alcance de tus manos” –insistió- muchos de mis alumnos valoran eso.

Un padre de familia, en un discurso de graduación, habló de “trabajar duro” para conseguir lo que se desee (se puso de ejemplo a él), con un halo de falsa humildad dijo haber encontrado el éxito en su carrera, en las posesiones, instó a los jóvenes a hacerse de herramientas que les otorguen “éxito”, la felicidad está en el éxito; cuando fue mi turno de dirigir las palabras a esos mismos alumnos, el padre, que recién había hablado, no paraba de observar y maniobrar su teléfono celular (aburrido, extraviado, desconcentrado, parapetado en su mundo) en uno, sin duda, de los días más felices de la vida de su hija.

El ser humano, por su naturaleza, está en tránsito y busca mejorar con el paso del tiempo: mejorar su economía, su estilo de vida, sus placeres, su comodidad, sus diversiones... un amigo mío, muy cercano a mí, recibió educación religiosa muy puntual –demasiado puntual- lo conozco desde que éramos adolescentes, nos congregaba algunos gustos. Él, decidió buscar. Cada búsqueda era una panacea para él, cada “encuentro” con la “verdad” le revelaba un andar cotidiano nuevo; buscó, primero, en los amores pasajeros, buscó en las drogas, buscó en la intelectualidad, buscó en su pareja, buscó en el cambio de alimentación (vegetariana), buscó en religiones orientales, buscó en la crítica poco fundada de lo que él creía, buscó en las motocicletas, dice haber encontrado –recién- ahora sí, el sentido de su vida, lo que observo, lo que me dice él, es que la posmodernidad está muy cerca, casi dentro de nosotros. Desechamos sentidos, desechamos todo, lo que hoy es un gusto, mañana se convierte en algo anticuado y absurdo.

IV. 2 Trabajo de campo

El trabajo de campo o la información recabada para hacerme de datos que presenten, de forma más o menos onerosa, lo que *a priori* he presentado como un problema digno de ser investigado, *fe y esperanza en la posmodernidad*, ha sido desde la experiencia vivencial de algunos alumnos del colegio en el que trabajo en la actualidad (Liceo Corregidora). Como había mencionado en el apartado acerca de la metodología y el método, el instrumento que utilicé para acercarme al objeto de estudio fue la entrevista semi-estructurada, con preguntas que me permitieran intimar lo mejor posible con ellos. Para llevar un orden mucho más estructurado he dividido la presentación de resultados en cuatro apartados: a) los aspectos generales. b) con respecto del sentido de vida, c) con respecto de la fe y de la esperanza y d) con respecto a lo que se otorga a la educación.

IV. 2. 1 Los aspectos generales

Realicé catorce entrevistas, siete hombres y siete mujeres, todos pertenecientes, según la entrevista, a clases sociales parecidas. Escogí a los jóvenes, en su mayoría, a partir de lo que expresaban en clase, de su comportamiento, de sus trabajos escritos y de la convivencia que tenían con el resto de sus compañeros; pero también, la intención de que hayan sido esos jóvenes en específico, tiene un supuesto teórico, el de la posmodernidad.

Las edades de los alumnos entrevistados oscila entre los diecisiete y veinte años, la mayoría de ellos nacidos aquí, en el estado de Querétaro, sólo uno de ellos nació en el estado de Hidalgo (Zimapán). Casi todos trabajan: empleos de medio tiempo, lo hacen para sufragar sus gastos personales o para pagarse la escuela, casi todos viven con sus padres (con ambos o con sólo uno),

Una de las evidencias “visibles” es la siguiente: tres alumnas (el promedio de su edad es de veinte años) usan tatuajes en muchas partes de su cuerpo –por lo que pude alcanzar a observar, aunque esto no prueba algo, sí da alguna pista de una posible búsqueda de sentido (dirección), quizá pueda parecer un acto de rebeldía, de hecho lo es (según *cannones* tradicionales), pero no lo es todo, las tres

explicaron que algunos de sus tatuajes representan a su familia –principalmente sus padres- los padres de estas tres alumnas son divorciados.

Hablando del semblante de todos mis entrevistados y el de su actitud en clase y, frente a las preguntas que les hice; la mayoría de ellos no pasaban desapercibidos, ya en clase, ya por lo que opinaban, ya en los pasillos de la escuela... llamaban la atención. Esta llamada de atención, principalmente, era por su semblante: algunos tristeza, otros tedio, un par de ellos (hombres) aburridos, algunos de ellos solitarios, con mucha dificultad para relacionarse con los demás. En ninguno de los estudiantes hay algún interés particular por vestirse de manera oportuna o con cierto ánimo; en cinco de ellos, dos alumnos y tres alumnas, se nota mucha tristeza, de hecho, me lo hicieron saber. Debo decir que lo que observé en mis alumnos entrevistados, lo he observado de forma directa e indirecta, más o menos en otros jóvenes, alumnos míos y no.

También es necesario decir que mis alumnos –los entrevistados- tienen dudas existenciales: quiénes son, hacia dónde van, qué sentido tiene la vida, porqué la existencia de algo; ninguno de ellos practica alguna religión, aunque en la forma cultural exista algo que los hile o los sujete a ella; algunos de ellos ven al mundo como una posibilidad para llegar a un fin monetario, de utilidad y de franco desarrollo económico en el plano de lo individual –lógica capitalista- sólo una de ellas, aunque, parapetada en la depresión –por sus propias palabras-, distingue algo que ningún otro alumno entrevistado dice de forma directa: el sentido que se vive no es “correcto”. Ella busca algo más, no puede soportar el mundo donde vive, no le gusta, el nivel de análisis que alcanzó con la entrevista le sirvió para darse cuenta de que sí, en efecto, se necesita un asidero conceptual y material, que le dé sentido a su existencia.

Casi todos mis alumnos tienen en común haber tenido que sufrir la separación de sus padres, algunos de ellos no conocen a su padre, otros, los menos, aunque viven con ellos, no encuentran alguna razón para tener sujeciones a su familia; los casos son extraños: una de las alumnas vive con sus padres, pero a veces con su hermana “en ocasiones no aguanto a mis papás y tengo que salir” (dice la

alumna). Se nota que vive de prisa, que la frustración la ha embargado, vive separada de sus compañeros, a pesar de echar de ver alegría y una sonrisa impresionante y bonita. Una vez le pregunté por qué llegaba tarde siempre a clase, refirió tener que trabajar y estudiar porque sus padres no la respaldaban, además de estar inmersa en el mundo de las drogas, me dijo algo que provocó dolor en mí: “me siento bien con las drogas –principalmente el LSD- me siento bien con ellas, no sabría que hacer sin ellas, forman parte de mi vida”. Me quedé desarmado³⁷.

A ojos poco trabajados y que lo cotidiano los ha subsumido, puede ser que lo que evidencio en estas líneas parezca poco o nada digno de charla siquiera de café; es entendible tal reacción. Recientemente platicaba con un amigo mío –más o menos cercano- increíblemente preguntó por la investigación que estaba haciendo en mi tesis. Intenté explicarle, sin mucho éxito, él, aseveró su entendimiento gruñendo en contra de los *milenials*, me dijo que si en mi tesis les acuso y los critico enjundiosamente, sólo sonreí, el sentido común de las masas, el sentido común docente piensa que es culpa del alumno y de los jóvenes de hoy su propia condición; como hemos visto, esto, no es del todo cierto, existen un montón de matices que revelan y explican la condición que hoy se vive.

Así pues, mis alumnos –entrevistados y no- presentan, aunque parezca un tanto desorbitado, los achaques de la modernidad (si es que, al unísono con Lyotard, esto ya se acabó o, está por acabar). Aunque, la sola mirada de mis alumnos dice muchas cosas, no puedo menos que pensar, creer o augurar que, su mirada, grita anhelo, grita esperanza, a pesar de que algunos de ellos crean que la vida está

³⁷ No sentí necesario escribir lo que en ese momento o en días posteriores pude platicar con la alumna. Lo que sí creo necesario hacer ver al lector que la actividad educativa la continué ese mismo día y en las semanas y meses subsecuentes. No fue difícil el acercamiento a la alumna, ya que era ella quien me buscó repetidas veces, otras yo. Traté de dar acompañamiento casi de amigo, evité, esos sí, la comparsa, la broma o la intimidación, intenté un acercamiento pero con los matices propios de profesor-alumna. Lo que utilicé para acercarme un poco más a su realidad y “ayudar” en algo fue el diálogo, más que hablar yo, dejé que ella lo hiciera, traté de evitar la moralina y los afectos (con Heller, 2012); al contrario, intenté amarla con toda su humanidad y, aceptando que yo, de ninguna forma, significaba algún tipo de parusia o panacea que le transformara la vida. Creo que hubo buenos avances. Desafortunadamente la alumna egresó recientemente, ya no he podido hablar con ella. Espero encontrarla pronto y seguir aportando un poco más: de aquí para allá y de allá para acá.

más o menos resuelta. Algo que prueba lo anterior es la forma de expresarse sobre el mundo donde viven; todos, sin excepción odian al hombre (en abstracto) y, quieren, de una o de otra forma, reformar, cambiar eso, no saben cómo, pero, por lo menos hay un dejo o una manifestación del ser y no de la cosa.

Los alumnos entrevistados tienen otras características en común; en casa hay vehículos para movilizarse, en la mayoría de ellos sólo un vehículo. Uno de ellos, en forma de alarde, dijo que en casa “hay dos o a veces tres vehículos”. La mayoría de ellos no ven algún sentido espiritual en la educación. Casi todos lo ven como una cuestión instrumental, es decir, el papel, la forma de acceder al mundo del consumo es con el trabajo, si tienes un mejor papel, luego, un mejor trabajo.

Todos mis alumnos viven en colonias a las afueras del centro económico, histórico o cultural, digamos que en colonias obreras o, a lo sumo, en colonias de una clase social media o media baja, donde hay profesionistas y donde se puede “vivir” de forma un poco más onerosa. Todos los alumnos entrevistados refirieron que ambos padres trabajan. Sus empleos van desde el ejercicio de la profesión, algún negocio o, empleados de alguna empresa u orden estatal (dos de ellos dicen que sus mamás trabajan en educación: una como maestra y otra como administrativo, en un centro de investigaciones tecnológicas).

Como mostré, en los párrafos anteriores ofrecí los primeros rasgos o indicios de los alumnos que fueron entrevistados: generalidades, aspectos a tomar en cuenta, antecedentes, vidas, incluso afectos (Heller, 2011). Para dar un mayor panorama, relaté algunas experiencias más o menos directas de lo que nomino actos o actitudes que se distinguen o que están sujetas a descripciones posmodernas.

En el apartado siguiente hablaré del sentido de vida, aunque, como evidenciará el lector, todos los apartados se trata más o menos de ello: se distingue o sale a flote, las preguntas, casi irremediabilmente, redundan en aquello que los seres humanos llamamos propósito en la vida. No rescaté todas las respuestas porque no me han parecido substanciales todas ellas; sí entresaqué generalidades y puse énfasis en lo que, valoré necesario para la investigación.

IV. 2. 2 Con respecto del sentido de vida

Este segundo apartado está relacionado directamente con el sentido de vida de los estudiantes que entrevisté, para evitar algún problema conceptual, se entenderá –de forma muy genérica- sentido de vida a la direccionalidad que pretende el entrevistado con respecto de su vida, también el “condimento” que, y sobre todo, al sentir (lo sentido –afectividad-), sazona su existencia.

Para ello, comencé preguntando por su educación religiosa³⁸, la pregunta fue un poco general ¿Cómo fue, en qué consistió, de qué te acuerdas...? No esperaba sorpresas al respecto, pero lo que no esperaba es que todos los entrevistados hayan tenido una educación notoriamente religiosa; sus papás o sus abuelos fueron elementos decisivos en este tema, en algunos casos, más que tradicional, fue sentida, cito a uno de mis alumnos:

Siempre respeté a mi abuela. Era la parte que me faltaba. Podía quejarme de la religión: por fastidio, por aburrimiento, porque no me gustaba, porque empezaba a disgustarme, pero ella –la abuela- tuvo la sutileza de siempre estar conmigo y, de alguna o de otra forma, terminaba con ella en misa, rezando o hablando de Dios. Ella ya murió, de verdad, ahora que lo pienso, me hace falta mi abuela (cita textual de un entrevistado).

El “sentido” de mi alumno es suficiente para decir que había o que hay algo: el recuerdo de la abuela le hizo recordar –no sólo a la abuela- también que el mundo en que vive vale la pena vivirlo “porque: con tanto homicida y tanto suicida andando por ahí no dan ganas siquiera de planear tu vida, pero, por algo estamos aquí y hay que descubrirlo”. Decía sentirse despojado de este mundo y que, con sus recuerdos se traslada hacia una vivencia que lo re-vive.

De hecho, mientras lo entrevistaba pidió permiso para tomarme algunas fotos – asentí- le pregunté “por qué hacía eso”, me contestó que le gustaba capturar momentos donde las personas se mostraban tal cual son; unos días después me entregó una foto mía, en blanco y negro, de parte de mi rostro (frente y ojos), mi ceño estaba fruncido, me dijo: “profesor, aquí está la foto, ese es usted, lo logré”,

³⁸ Esta investigación es sobre los conceptos de fe y de esperanza, en este sentido, se justifica la pregunta.

de verdad lo logró. Capturar pequeños momentos es religar, aún existen forma de hacerlo.

Hay respuestas que –aunque no sean parecidas- echan de ver que, aunque es una generación “reciente”, había cierta confianza, dejadez, temor, noción... o algo que pretendía sujetar al niño o niños con la formación religiosa. Del otro extremo, una de mis alumnas, dijo haberse separado totalmente de su formación religiosa, sus padres dejaron que las monjas del colegio en el que estaba, la “educaran” en este rubro, a pesar de esta situación, el ateísmo le viene bien, no cree en Dios, no le encuentra sentido “¿¿Crear en algo que no puede ver?!” –Dice- de hecho, ella fue la más reacia a contestar las preguntas que tenían que ver con la religión.

Hay casos poco usuales. Uno de los alumnos, igual que el resto, dijo haber tenido una educación sumamente religiosa (su madre es catequista). A pesar de eso no se sentía identificado con la religión; más bien, él tenía y “creía” en una conexión más natural, para él todo es energía y, como Dios es energía, todos somos dioses, porque contenemos energía. Su postura, una especie de reivindicación o de contrición pero no con el dios cristiano, más bien, con un Dios más de forma natural. La particularidad del discurso de mi alumno hacia esta pregunta es la reivindicación de las religiones naturalistas, no cristianas. Él, habla mucho de colonialismo intelectual e ideológico, refirió necesario re-hacer la historia pero desde América³⁹

El otro caso poco usual fue el de una alumna, sus papás se separaron, tuvo que salir de su casa, tuvo que decidir algunas cosas importantes a temprana edad... Ella, dice ser satánica, pero, lo sorprendente, lo que me deja boquiabierto es el conocimiento que tiene al respecto; me habló de la iglesia satánica, de su líder (Lavey), me explicó en qué consiste esa religión, cuándo se fundó, cuáles son sus principios... lo que más llamó mi atención es que ella se siente pertenecida,

³⁹ Fue una grata sorpresa que el alumno tuviera intereses en la gran patria llamada América Latina. De hecho, su discurso estaba muy bien trabajado (lo había notado en clase). Tiene un pleito muy directo con todas las religiosidades cristianas, principalmente la católica, dijo que es absurdo creer en eso. Él cree que todo el daño que ha sufrido América Latina se debe a la religión católica. Para él, el panteísmo prehispánico es la salida a una América vapuleada y aplastada por los discursos europeos.

abrazada por esta religión, de hecho, tiene tatuadas algunas figuras en su cuerpo que tienen que ver con cuestiones satánicas.

La mayoría de los alumnos entrevistados fueron formados en una religión, hoy no practican -ninguno de ellos- lo aprendido, por lo menos en la forma, aunque puede variar la interpretación, es decir, la forma no existe, pero quizá el fondo sí; todos, excepto la que dice ser atea, atribuyen a la vida algo que está por encima de ellos, algo inexplicable; un par de alumnos hablan de algo superior a ellos que, de alguna o de otra forma, interviene en sus vidas. A todos les parece absurdo practicar una religión.

Pareció oportuno y necesario hablar sobre la relación que tienen los alumnos con sus padres. Siete de los alumnos entrevistados pasaron por la experiencia del divorcio de ellos. Al preguntar por la relación que mis alumnos tienen con sus padres hubo respuestas que fueron diversas. Las dos alumnas que tienen parejas vivieron una infancia muy difícil, una más que la otra; de hecho, la que refirió ser seguidora de la iglesia satánica tuvo un proceso muy complejo, tan complejo que, aún no puede olvidar, con ello, perdonar a sus padres, principalmente a su padre.

La otra alumna “escapó” de esa realidad y vive hoy con su pareja –se casarán en este año- dice estar en plenitud, pero es más o menos evidente que busca una figura paterna, me busca mucho, me pide consejo, dice que me admira, dice sentirse cómoda platicando conmigo. He observado que habla con otros profesores, alguno de ellos me comentó que la alumna en cuestión le había dicho lo mismo que a mí. Por otro lado, la pareja de la alumna tiene cuarenta años, el doble de su edad, por supuesto, es una preparatoriana, no tiene ninguna idea de qué es trabajar en casa y buscar sus sueños, de hecho, me comentó que no se siente “bien” donde está, quiere viajar y disfrutar, no quiere una responsabilidad, lo que hasta ahora, su pareja le ha brindado, pero que no sabría qué es ser esposa.

Dos de mis alumnos comparten alguna similitud: ambos fueron “abandonados” por sus papás: alumna y alumno. En el primer caso fue la mamá quien decidió abandonar a la familia, de hecho, dejó su casa y llevó a sus hijos con ella, entre ellos, mi alumna; ella sigue viendo a su papá, aunque esporádicamente, ahora

vive con su padrastro y su madre. El segundo caso es más complejo, nunca conoció a su padre, se fue de su casa cuando mi alumno tenía cuatro años de edad: ¿Doloroso? Sí. Este último alumno ha tomado muchas clases conmigo; hemos platicado mucho, incluso le he tomado un cariño especial después de que la relación fuera muy difícil. El alumno es de muy difícil acceso pero me ha buscado para conversar. Reproduzco algunos fragmentos del diálogo:

P: ¿Qué es lo que más valoras de tu vida?

A: en realidad nada, crecí sin valorar, no tuve padre desde los cuatro años, parece que soy inmune a todo lo valorativo. Me refugio en mis libros, la gente me harta, de hecho, como usted ha visto profesor, mis compañeros me hartan, a veces mis profesores. Me gusta saber que soy más listo que los demás, saco ventajas ¡sabe!, este mundo es para sacar ventaja de lo que se presente, suena mal, pero es un asco de mundo (cita textual del alumno entrevistado).

Vaticinaba que era lo que me contestaría ya que he compartido con él muchas materias, sé que es un muchacho petulante, que sabe de su alcance intelectual (un poco más trabajado que el resto), que ha leído algo y que cuando habla en clase es, casi siempre, para alardear o menospreciar los comentarios de los demás. Los profesores han tenido problemas con este muchacho, precisamente por la altanería con que habla, se expresa y refiere su mundo.

El muchacho refiere que el sentido de la vida se lo da la circunstancia y que, la inteligencia, según casos (el suyo), abre el panorama propio del éxito que te exige el mundo. Para el muchacho eso es el sentido de vida, así lo SIENTE, descalifica toda forma de ser de los demás, piensa que la suya es válida, que no hay otra forma de vivir y que, la que oferta el mundo es la *matrix*, un mundo virtual y que todos estamos viviendo una ficción. El alumno es harto inteligente, utiliza textos y circunstancias específicas para sus argumentos.

Los últimos alumnos que entrevisté y que verteré a continuación son un poco más comunes. El primero ve su sentido de vida reflejado en el futbol; de hecho, él sólo, con ayuda de sus padres que viven en Huichapan, Hidalgo, vive en Querétaro; se trasladó hasta esta ciudad, con la esperanza de terminar la preparatoria para que,

a continuación, pudiera seguir con el trabajo de ser un portero profesional; cuando pregunté por qué, la respuesta fue inmediata “profe, pues por el dinero ¿Sabe cuánto gana un futbolista profesional, el que menos gana es rico”, se notaba entusiasmado por la respuesta que me daba, para él, el futbol lo era todo o, el dinero lo era todo. Recuerdo que había mencionado deportistas importantes, pero por sus riquezas más que por alguna otra cosa.

La última alumna es aún más común, veintiún años, trabaja en una tienda departamental, vive en una colonia popular, sus papás no significan nada para ella –eso es lo que dice- tiene novio, pero no le guarda fidelidad, sale con otros chicos, un poco desalineada, muy pintada de la cara, los brazos tatuados por completo; la estaba entrevistando en un café de la zona aledaña a la escuela donde trabajo y ella estudia, recuerdo que llegó un coche –más o menos nuevo- de una marca muy reconocida, en cuanto se estacionó dijo: “ese es el que quiero, si su pregunta es sobre qué hacer en este mundo, sobre mi sentido en la vida, quiero un coche como ese, para eso tengo que terminar la prepa y estudiar y trabajar duro”.

Grosso modo ha sido lo más relevante con respecto a las preguntas que tienen que ver con el sentido de vida, con las expectativas de mis alumnos, con su pertenencia al mundo y la forma en que lo enfrentan. Si aguzamos el ojo, puedo decir que hay afectos singulares y generales con respecto del sentido de vida. El sin sentido no lo es, del todo, no lo es porque las respuestas dan pistas de que en la más completa oscuridad existen halos de luz que gritan hacia la nada (el futuro).

No quiere decir que el futbol, el ego sin expandir o las religiones animistas sean la respuesta a este mundo “vacío”, no; sí, por el contrario, denotan válvulas de escape, salidas, incluso utopías más o menos trabajadas que propician sentido. El problema de lo anterior recae en que, quizá, la relatividad y los no absolutos sean, el lenguaje del mundo, luego, quizá y sólo quizá, de la era posmoderna.

El siguiente apartado tiene que ver, propiamente, con la cuestión que embarga a esta investigación: la fe y la esperanza, aunque, de forma escueta u oculta, los

párrafos anteriores dilucidaron ciertos elementos que permiten vislumbrar cómo es que los alumnos valoran el mundo de acuerdo al problema de esta investigación.

IV. 2. 3 Con respecto de la fe y la esperanza

Este segundo apartado fue algo espinoso. Espinoso en el sentido de que pudo haber causado algunos problemas de no haberlo manejado de forma más encausada o de haber seguido “escarbando” en las respuestas que me daban. Con todo, fue –creo- la parte más bonita; me permitió conocer aún más a mis alumnos, dejarme de prejuicios –por lo menos por algún tiempo- y privarme de mi bien máspreciado según el mundo capitalista –mi individualidad- para volcar mis sentimientos en ellos, en lo que me contestaban y, con ello, sin querer, mi persona también se transformó.

Como apunte introductorio o una maqueta de las respuestas de mis alumnos preguntados por su fe y esperanza: pocos creen en el dios cristiano –quizá sólo el menos sofisticado en sus respuestas, el futbolista- un par de ellos creen en que Dios y naturaleza son lo mismo (panteísmo), uno se considera gnóstico; una alumna –como había escrito líneas arriba, se considera satánica; cuatro alumnas refirieron el ateísmo como su forma de pensar; una alumna era creyente pero estaba empezando a dudar, sobre todo por la lectura de Nietzsche⁴⁰, el resto decían ser creyentes pero no practicantes. De hecho, en las respuestas alusivas a la fe, sin que fueran preguntado, ellos referían a la iglesia como anticuada, pasada de moda y como poco tolerante ante los fenómenos modernos de la actualidad: aborto, “matrimonio” homosexual, adopción de niños en parejas homosexuales, ordenación de mujeres, matrimonio de los sacerdotes, uso de drogas, feminismo, etc.

⁴⁰ Quizá, desde el cristianismo, el filósofo más vapuleado por su forma de pensar. En casi todos los escritos de Nietzsche se pueden observar el, quizá, odio acérrimo hacia el cristianismo pero, de acuerdo a algunas perspectivas destructoras y de ópticas menos conservadoras con respecto de Nietzsche, éste, ha sido leído de “mala forma”, el argumento (no escrito, sí comentado) es el de que Nietzsche, en realidad, criticaba su propio cristianismo, protestante, no católico. Si tomamos esta perspectiva un tanto “protestante”, quizá debamos poner en tela de juicio todos los nuevos valores que se han construido en el mundo occidental y occidentalizado a propósito del autor de *Ecce Homo*, *La Gaya Ciencia* y otros más.

Así, las preguntas que he puesto sobre la mesa radican principalmente en que el alumno refiriera su propia percepción del mundo en el que vive, sus creencias, que describiera sus razones que tiene para vivir. Todo, claro, a partir de preguntas no tan directas; más bien, que en el diálogo llegáramos a una aproximación más o menos plausible y más o menos objetiva, de la propia realidad del estudiante, inmerso o no en el mundo y la condición posmoderna.

Debo decir que las mujeres, las estudiantes, mis estudiantes, fueron las más generosas a la hora de contestar las preguntas, hubo más sumergimiento, en un par de ellas hubo lágrimas, en otra hubo una reflexión profunda. En términos más descriptivos, todas, excepto la alumna que lo primero que se le vino a la mente como sentido de vida fue el coche, dijeron que el mundo está lleno de personas que le hacen mal a los demás, que el hombre es eso: malo.

No encuentran razones plausibles que justifiquen la existencia del hombre⁴¹. El mundo, dice una, aunque “muy bonito” está lleno de odio y de maldad, aunque me gusta vivir esta vida, me gusta vivir en este mundo, hay algo que me sujeta –dice- a vivir la vida que estoy viviendo, no veo otra alternativa. Bauman refiere de forma categórica la vida líquida y la vida de consumo. Es probable que lo que sujete al mundo a muchos jóvenes y personas sea, en detrimento de un *telos*, la liquidez del mundo. Al no haber posibilidad duradera de ser y de valorar, se imprime en el sinsentido una especie de sentido no duradero, pero necesario para vivir.

Otra alumna –una dibujante muy buena- aseguró haber pensado en suicidarse, su entorno, su mundo, no le ofrecía alternativas. Refirió querer empezar de nuevo: otra ciudad, otras personas... el mundo –para ella- era despiadado, hermoso, pero

⁴¹ Como he aseverado en el marco teórico, el comunismo y el cristianismo comparten mucho, una de esas comparticiones es la utilidad del hombre en tanto ser y no en tanto cosa, me explico: la razón fundamental del cristianismo (en su apología) es que, existe un plan salvífico (san Agustín, 2007) y que este plan está auspiciado por Dios creador, consiste principalmente en que, el hombre está destinado (creado) para rendir glorificación a su Dios y, su existencia radica, principalmente, en un don de Dios, este don (la vida), se vivifica o tiene su culmen o *telos*, en el cielo, promesa de Dios hecha a los hombres que se salven. Casi al unísono, Marx manifestó en sus diversas obras que, el proletariado, la clase obrera, tenía que gobernar algún día, sólo así existiría la verdadera igualdad; la razón fundamental del hombre en esta vida es lograr un mundo más igualitario, más común o, mejor dicho, común. Si revisamos la aseveración de Lyotard sobre el fin de los grandes relatos y el, digamos, “inicio” de la posmodernidad como sentido, se ve –de alguna forma- reflejado en algunas respuestas de mis alumnos: el sentido es el sinsentido.

despiadado. Otra alumna (la de las drogas), dice haber sentido asco de su entorno; ella, alguna vez, fue escupida en la cara por su ex novio, dijo haber relacionado ese acto con lo que le había tocado vivir “no me siento bien profe –me decía- me siento sola; sólo disfruto estar en compañía de personas que, como yo, se drogan. Me gusta ir a *raves*⁴², me olvido de todo, de mi familia, de lo mal que me ha tratado el mundo; la única forma de sentir algo de felicidad, es la droga”.

La nostalgia de un mundo mejor o, nuevamente, el mundo líquido, amor líquido y formas de ser y de valorar líquidas ¿Es lo que hay? Para mi alumna, en ese momento: sí. Penosamente, su circunstancia es su sentido de vida. La droga le hace olvidar esa circunstancia, la droga y la pérdida de la realidad, le hacen soñar otras alternativas. Mundo líquido y depósito de fe en la espera de que algo cambiará. Pero ¿Si nadie dice algo al respecto, si sólo miramos y no se acciona? La pedagogía del oprimido por la droga o por el sinsentido, podría, tendría que apuntar a la liberación del hombre de las garras de lo cotidiano (posmodernidad) y de las formas de ser y de valorar el mundo donde la nostalgia de un mundo mejor y de un pasado mejor están sujetas a una construcción acuosa, sin forma de accionar a un mundo que oferte posibilidades de ser para proyectar.

Otros alumnos, un par para ser exactos, unos que pasan por intelectuales en la escuela, visten de forma diversa, traen un corte de pelo diverso al común, leen poemas, hablan de la diversidad del mundo y de la reivindicación de las cuestiones naturales (a la usanza prehispánica), ambos tuvieron respuestas más o menos similares. Para uno, el que tomó la foto de mi semblante y me la regaló, el mundo no tiene sentido *per se*, el hombre se lo da:

“(...) el mundo, para mí es complejo, lleno de posibilidades. Creo que, aunque es obvio que no es un buen lugar para vivir –debe haber más- el mundo es nuestra casa y lo debemos de cuidar, debemos de ser uno con él. Me gustan los atardeceres, las mañanas cuando sale el sol, me gusta fumar mientras veo ese escenario, me gusta

⁴² Los *raves* son lugares muy concurridos entre algunos jóvenes. Se renta un lugar: bodegas, salones, casas, playas... se toca música electrónica por horas, a veces días. No puede, no debe faltar la droga (principalmente LSD), la combinación de música y LSD es, dicen los que saben, complementaria, disfrutable, una alteración de todo, del mundo, de la realidad... felicidad que se mantiene por eso binomio.

pensar que es mi mundo y que nada más importa, que sólo yo estoy frente a él, cuando pasa y tengo que ir a la escuela, que por cierto detesto, me gusta pensar que es una manifestación del mundo, pero que no le pertenece y que es como un cáncer que lo carcome. El mundo para mí es eso, el mundo son personas maravillosas, pero también es soledad (...) (cita textual del alumno entrevistado).

Este alumno es aquél que habló de su abuela con tanta vehemencia, tiene una fuerte inclinación a pensar de forma panteísta (como el siguiente entrevistado). Después de que la abuela se murió, comenzó a buscar y, por lo pronto, encontró en la naturaleza lo maravilloso del mundo. El semblante de su mirada no era el de un chico que tuviera una vida relajada; más bien parecía inclinado a la melancolía; cuando recordaba –por ejemplo a su padre- jugando con él futbol, lo hacía como si quisiera arrancar del pasado esa escena y traerla al presente. No fue difícil que se descubriera, creo que quería hacerlo, de hecho, muchas veces, después de la entrevista, me buscó para platicar; principalmente lo hacía para hablar del sentido de la vida; nunca vi en él algún dejo de mentira o de querer aparentar algo, al contrario, su rostro reflejaba que había algo que quería gritar, expresar o salir de ahí.

Otro alumno que, en alguna medida, guarda cierto parecido con el anterior, tuve oportunidad de entrevistarlo en un café del centro de la ciudad: pelo largo, en patineta, siempre con semblante de “buena onda”; cuando llegó al lugar citado lo hizo con una torta en la mano a pesar de que le habían prohibido en la entrada del café que no lo hiciera. Cuando nos dispusimos a la entrevista no paraba de frotarse las manos, parecía nervioso y, en efecto, lo estaba -él me lo dijo- de inmediato comencé con las preguntas y, después de pasar con las preguntas generales y seguir con las preguntas que, propiamente tienen que ver con la investigación, se detuvo y me dijo lo siguiente:

(...) chale profe, están bien ambiguas tus preguntas, pero no es por las preguntas sino porque, he pensado en todo eso que me está preguntado y hay cosas que no quiero contestar porque tengo miedo de quedar vulnerable, pero mira, esta pregunta, por ejemplo, un día, el más hermoso que haya vivido, ha sido con mi madre. Parezco contradictorio porque, mi mamá tiene su vida y yo la mía, aunque vivimos en la misma

casa, pero sí, no lo tenía conscientemente, es ella la que me ha regalado mi mejor vivencia y me siento terriblemente nostálgico (...) (cita textual de alumno entrevistado).

El alumno, que siempre fue el que me retó en clase, el que –casi despiadadamente me dijo que mi trabajo sólo lo hacía por dinero, que me dijo que estaba colonizado culturalmente, este alumno que, a propósito invité para la entrevista, estaba ahora un poco vulnerable, incluso pensativo, no hacía más que mirar hacia el piso; cuando le pregunte por lo que él vivía, por lo que él más trabajaba, por lo que él existía... sólo fue momento de reflexión y, aunque largo, comenzamos a dialogar sobre eso “el sentido”, la existencia, la vida, el porqué de la existencia de todo cuanto existe y el posible error de la naturaleza al tenernos aquí –por lo menos eso fue lo que me dijo él- como el alumno anterior, él, si cree que todo es dios y que todos somos dioses. Lo que sí eché de ver, es su malestar con respecto de la humanidad, piensa que somos una plaga, que no tiene mucho sentido nuestra existencia y que, además, no ve mucha esperanza en el hombre.

Dejo a continuación la cita textual de una alumna que entrevisté en el mismo café que el muchacho anterior. Transcribo parte de la conversación porque tiene puntos importantes que rescatar. La alumna, había estudiado toda su vida con monjas, sus padres –aunque nunca fueron al culto religioso- querían que su hija tuviera esa formación, ella recuerda momentos amargos de su niñez: por la separación de sus padres, por estudiar donde no quería estudiar, porque, eventualmente, su madre –una vez divorciada- prefiriera la compañía de su nuevo novio al de ella, pronto tuvo que salir de su casa y vivir con su padre, con sus hermanastras y con su madrastra. Parece novela pero resulta que muchos de mis alumnos viven esta realidad, algunos con más o menos celos o complejos por esa vivencia.

(...) profesor, ahora que lo pregunta, no siento ningún temor de Dios, no creo en Dios, no sé cuándo dejé de creer, a veces estoy en automático, no respondo a nada, a veces quisiera correr, gritar irme, matarme... a veces no aguanto mi vida ni la de los demás, no aguanto a mi padre, no aguanto el mundo en el que vivo, ahora mismo, antes de llegar aquí, con usted, me venía siguiendo una camioneta con dos tipos arriba de ella, diciéndome cosas, invitándome a subir ¡qué le pasa a la gente! en lo que creo, lo que tengo que hacer es trabajar muy duro para irme de aquí, hacer

dinero, estudiar; el mundo es una porquería, lo que puedo hacer es vivir lo que me toca vivir, ya estoy aquí.. Pues lo tengo que hacer de la mejor manera (...) (cita textual de alumna entrevistada).

En alguna presentación de avance de tesis en la maestría, planteé este caso como avance de tesis, yo estaba algo emocionado por contar esto que estoy escribiendo ahora, algunos de los doctores presentes me hicieron ver que, quizá había cometido un error al indagar tan a fondo en los muchachos porque puedo crearles emociones que quizá no puedan controlar y yo, inexperto en materia psicológica, no debí haberlo hecho. Lo cierto es que, la alumna en cuestión, lloró copiosamente, yo no sabía cómo detener la entrevista, ella hablaba y se expresaba de forma muy limpia, sin tapujos, jamás hizo algún aspaviento o alguna amenaza, al contrario, parece que resultó como un exorcismo para ella, de hecho me agradeció. No puedo decir que me arrepienta: aprendí, valoré y, sobre todo, comprendí, de forma más cercana, el mundo de una adolescente.

Como se puede observar, lo expresado por mi alumna, no dista mucho de las demás respuestas de los otros alumnos. Es probable que la melancolía y la desesperanza –mostradas en estas respuestas- tengan que ver con un grito de requerir certezas, no hay certezas, por lo menos no explícitas, luego, la calamidad de las circunstancias se vuelve un lastre que se carga, el lastre se ha convertido en parte intrínseca del ser humano. Como dicen los jóvenes ¡Es lo que hay! Pero, si eso es lo que hay, entonces no tendría ningún sentido enseñar o educar. La propuesta es: educar para liberar.

Tres alumnos de los entrevistados coincidieron más o menos en algunas respuestas con respecto de la fe y de la esperanza: ellos creen en la humanidad, de hecho estaban algo distraídos (pero del mundo, no tanto de la entrevista) porque referían que en el mundo no había problemas, nada pasaba, refería algunas circunstancias históricas y actuales y no, no se inmutaron, incluso, una de ellas, dijo que eran problemas que estaban pasando allá, que ella no tenía que ver mucho en ello, el mundo era para disfrutarse, cuanto más, mejor. Los otros dos tampoco tuvieron mucha implicación con la pregunta, el futbolista decía mucho sobre Dios: “primeramente Dios profe, seré futbolista profesional”, la implicación

hacia el resto en el mundo –según sus respuestas- se reducen al mero vivir, a la esperanza en el Dios cristiano pero, sin prácticas cristianas ni con un conocimiento más o menos extenso sobre el tema. Una de ellas estaba preocupada porque ya no tenía celular, que ahora qué iba a hacer –me decía- pero hablaba de Dios. Quizá el dios tecnología.

Es difícil redondear algo en un solo párrafo. Es difícil cuando te enfrentas a la realidad de los estudiantes. Los veo pasar todos los días, los veo sonreír, bostezar, correr, saltar, presumir, preguntar, estudiar... pero, en realidad no los veo, no los vemos, los profesores no los vemos. No sabemos leer afectividad. Regularmente, lo enfrentamos con nuestros propios afectos (Ibarra, 2017: 10). Cómo tener fe o esperanza en la humanidad, en el propio mundo que, dicho sea de paso, es un constructo del hombre, sí, el hombre es detrimento del propio hombre, sí, los profesores no educamos, más bien, lanzamos moralinas y nuestras acciones las orientamos al éxito.

Parece que los alumnos entrevistados viven en estado de yecto en el mundo, construido a partir de la materialidad: binomio tengo-soy. Pero, parece justificable que “crean” así, es que ¿acaso hay otra salida? Sin duda la hay, las respuestas de mis alumnos enfrasan al ser humano en un mundo que tiene mucho de rodeo, nada de concreto (duro, estable), pero, gritan, miran y palpan que hay que hacer algo; por caso: la alumna que lloró, hay nostalgia, luego, desesperación, pero, atina una salida (utopía), una vez que se reflexiona, no es suficiente lo que se puede asir del mundo, hace falta algo más, hace falta, otra vez: la utopía.

En el siguiente y último apartado se presentarán las respuestas que, propiamente, tienen que ver con la escuela, con las prácticas de estudio de los estudiantes y con el binomio sentido-educación.

IV. 2. 4 Con respecto de la escuela

Vale la pena recordar algo que anoté algunos capítulos arriba. Un alto porcentaje de los alumnos de la escuela, donde desarrollé mi investigación, son alumnos que estuvieron en otras preparatorias. Muchos habían tenido ya otras “oportunidades” de realizar sus estudios, así que, esta escuela les “brinda” la oportunidad de

reivindicarse con ellos y con sus padres, a un relativo bajo costo, pocas horas al día (tres horas) y, la oportunidad de terminar su preparatoria en dos años. Casi todos los alumnos entrevistados estuvieron en esta situación, con, por lo menos una oportunidad de “resarcirse”.

A continuación mostraré –grosso modo- las respuestas que los alumnos entrevistados dieron con respecto de su formación académica. Las preguntas hacen referencia a: la vida del estudiante en este momento, los motivos por los cuales estudian la preparatoria, lo que más disfruta hacer en su día a día y, sobre sus expectativas en la vida a partir de ser estudiante. Vamos andando.

Con respecto de la pregunta que tiene que ver con la vida del estudiante (entrevistado) ya tenemos algunas pistas⁴³. Con todo, las respuestas, aunque variadas, responden de igual forma desde la perspectiva del adolescente, es decir, casi todos me contestaron que su vida era un caos, que tenían muchos problemas, claro, que existían momentos de disfrute; pero que cuando se trataba de responsabilidad, poco o nada se reflejaban en ello. La parte del estudio, para muchos de ellos, se reducía a “sufrir” durante tres horas al día, la cantaleta de la escuela y de los maestros. Lo más venturoso de la vida, en casi todos los casos, es la convivencia con los amigos: de la escuela o de otros grupos sociales. Quizá sólo tres de ellos respondieran de forma, digamos positiva, a su formación en la escuela.

Dos de mis alumnas entrevistados hablan de su formación como un transcurrir en medio de responsabilidades. A ambas les gusta la escuela, de hecho, hablaron de que las materias de humanidades son sus favoritas y que, ahí, en el Liceo, encontraron algo de sentido (en el estudio, en la lectura y en las clases), cosa que me pareció muy agradable escuchar porque el resto de alumnos entrevistados no se les notaba tanta implicación como a ellas.

Mis dos alumnas en cuestión dicen haber reconocido en las humanidades su proyección de vida: una estudiará historia y la otra filosofía (una vez que termine la carrera que quieren sus padres) no sé si esto lo haga de verdad, si le dé tiempo,

⁴³ El apartado anterior muestra facetas que se preguntan en este segundo apartado.

pero, por lo menos expresó que tenía gusto por la filosofía y, no sólo eso, echó de ver la necesidad de este campo del saber, en nuestro mundo.

La forma en que describen su vida mis alumnos es ordinaria –parece- pero, como hemos observado líneas arriba, no lo es tanto⁴⁴. Como profesor te encaras a los alumnos y difícilmente se sabe lo que viven, se sabe lo que sueñan y, por lo que están pasando. La entrevista me hizo pensar de forma diversa. Todos, en sus respuestas, arrojaron cierta direccionalidad. Cito al alumno que se dice agnóstico:

A veces leo, a veces hago ejercicio ¿Sabe? Mi vida es fácil, no tengo que esforzarme mucho, la mayoría del tiempo estoy solo porque mi madre trabaja, entonces, trato de provocar emoción a mi vida, así es, así es mi vida (cita textual de alumno entrevistado).

Vida cotidiana apartada de un sentido plausible. ¿La vida es fácil? Cuando no hay responsabilidad de vivirla, es fácil. Cómo sabrán los alumnos qué sentido tiene la vida si no la mostramos. Cómo mostrar algo que no entendemos. Cómo hacer entender a un joven que se transita en la liquidez y que por lo tanto el sentido es efímero. La respuesta, nuevamente, radica en la construcción de un ideal educativo donde converjan formas duraderas de valorar el mundo, Como he dicho reiteradamente: el amor propio y a lo que nos rodea (mundo), serían una bonita posibilidad de encontrarnos libres de la circunstancialidad de la vida.

⁴⁴ ¿Qué es lo ordinario? Algunas personas no aceptan un cambio de paradigma en las artes, en la ciencia, en la tecnología, mucho menos, en la forma de ser y de valorar. Careceríamos de sujeción intelectual si, por lo menos, no se valora o se problematizan las circunstancias en las que nos encontramos hoy en día. Que no se reconozca que hay algo que está cambiando en nuestra circunstancia no significa que no exista. Galileo fue condenado por la inquisición católica, se le quitó la condena porque éste se retractó; a sus setenta años de edad tuvo que decir no a sus supuestos, sin duda, no quiere decir que el movimiento de la tierra con respecto del sol, no exista. Newton tuvo más libertad que Galileo para trabajar estos supuestos, quizá, de haber encontrado oposición como la encontró Galileo no habría planteado lo que planteó. Sin duda, la crisis mueve a las personas, las hace acreedoras a un cambio de valoración en el mundo. Mis alumnos, aunque ignorantes de dichas crisis o dichos cambios, se enfrentan –sin querer- a soportar ese cambio. El asunto es, que quizá no exista un lugar a dónde ir que cause certeza, por ello, mis alumnos describen su mundo, su día a día, como un cotidiano pasmoso y que no se parece en nada a una aventura que pueda cambiar el mundo, sin embargo, reconocen –también sin querer, que el sol pasa día con día, pero no importa, el día seguirá y las responsabilidades crecerán –decía un alumno en la entrevista. Entonces, puedo decir que, lo ordinario se somete no a lo circunstancial, sí, en todo caso, al orden, a lo conservado, a lo que debe de ser.

Cito a continuación la respuesta de una alumna, ella, habló de su vida y de la escuela, casi de la misma forma en que lo hizo el anterior alumno:

Escogí el horario de la escuela de diez a una de la tarde, la razón es que no puedo levantarme tan temprano, me da pereza y, aunque vivo con mi “esposo”, no hago nada en la casa, no sé hacer nada. Voy a la escuela, regreso a casa, si tengo que hacer tarea la hago, hago algunos bocetos (esta alumna pinta), pero, regularmente me aburro y lo dejo de hacer, ahora que recuerdo, tengo mucho tiempo que no pinto algo. Mi vida gira en torno al aburrimiento, me da pereza todo, excepto los fines de semana porque salgo a diferentes partes del estado en la motocicleta, con mi esposo, fuera de ello, todo es cotidiano, aburrido, sin emoción. La propia escuela me parece un obstáculo que debo sortear para seguir con mi sueño de estudiar e irme, incluso de mi esposo, aunque lo quiero, no soporto la vida de “casada” (cita textual de alumna entrevistada).

Algunos alumnos entrevistados tienen o parece que saben el día a día, saben qué es lo que disfrutan hacer y, dicen que lo hacen. El alumno que dice haber reflexionado gracias a la entrevista, dijo que él no disfrutaba de la escuela; al contrario, le parecía una falsedad, sólo lo hacía porque su madre se lo había pedido; al acabar la escuela corría para el estudio de grabación donde trabajaba, expresó que ahí encontraba todo su sentido. La razón que tenía para vivir era la música, no la escuela, jamás la escuela. En ella no encontró algo que le dijera o le guiara en su vida, al contrario, le atrasaba sus proyectos. Para él, la música lo era todo: tocar el piano, producir, grabar, componer... ese era el mundo con el cual se sentía bien, donde quería vivir y donde él creía que era un buen medio para protestar y para hacer lo que él quería.

Ya lo había anotado líneas arriba, ningún alumno proyecta su vida sin estudiar una carrera o, en el caso del futbolista, ser jugador de futbol profesional. La proyección radica, principalmente, en el éxito: “mi madre siempre me dice que debo estudiar para alcanzar el éxito” (cita textual de un alumno). Cuando pregunté qué era el éxito, sólo contestó que era el dinero, ser el mejor en lo que se hace para una vida de éxito, de competencia, de ser el mejor (decía un padre de familia cuando me presumía de cómo educaba a su hijo).

Las expectativas, la escuela, entonces, funcionan para justificar el fin, la preparatoria es el medio, la licenciatura es el medio, me decía un alumno:

Yo quiero un *chingo* de dinero profe, eso es, yo no me ando por las ramas, yo no quiero sufrir, yo no quiero ser como los demás, yo, una vez terminados mis estudios a conseguir la mayor cantidad de dinero, quiero mi coche, quiero mi casa, quiero viajar, quiero mujeres, quiero (...) (cita textual de un alumno).

Otros son menos profundos que otros, son más prácticos, como el caso anterior. Otros, sobre todo las mujeres, lo hacen de forma menos superflua y más romántica, a fin de cuentas, es más o menos el mismo discurso “querer”:

Yo me proyecto en un futuro sin hijos, para qué traerlos a sufrir al mundo, prefiero tener una mascota, con ella o sin ella puedo viajar y conocer el mundo; no me gustaría tener un compromiso ¿Para qué? No creo en el amor duradero, no creo que exista la “media naranja”, mucho menos creo que pueda soportar vivir con alguien durante más tiempo del que necesito para seguir realizando mis proyectos (...) (cita textual de una alumna).

Las alumnas más o menos hablan de esta forma, incluso las que viven con sus parejas (son dos). Sólo una es la que me dejó seriamente marcado. Su día a día es esperar lo que tenga que venir: drogas, cambio de domicilio, que la vuelva a buscar su ex novio y ella no tenga otra opción más que regresar con él. Su vida es vulnerable, aunque con otras palabras “me siento sola profesor, aparento estar feliz porque yo soy así, me gusta bromear y me gusta sonreír pero, por dentro no sé qué ni quién soy” (cita textual de una alumna).

Un par de ellos responden de forma más increpable y más sofisticada que el resto. No están ahí por adquirir un conocimiento (dijeron ya tenerlo), amén de que con algunas preguntas les hice ver que no era así. Ellos confían en la sabiduría que han adquirido en su corta travesía en el mundo; incluso, uno de ellos, habló de que algunos de los profesores de la institución y de otras, son estúpidos y que no saben educar, no saben ir más allá, se limitan a su campo de estudio, no proponen, son engreídos y pasan muchas horas de su tiempo educando lo que no se puede educar. Pero, por otro lado, dijo que había notado –en su corto tiempo en la escuela Liceo que, hay otros que se distinguen por su trabajo, que, incluso

se había impresionado con más de alguno. Tal vez lo que dijo el alumno fue una radiografía de los que pretendemos o somos profesionales de la educación.

Para terminar, casi ninguno de los alumnos entrevistados presta mucha atención a sus estudios. Casi ninguno emplea más del mínimo necesario para “pasar” sus materias. Extrañamente, seis de los entrevistados son lectores asiduos, incluso artistas (cuatro de ellos: fotografía, música, producción, pintura). Tuve oportunidad de revisar el trabajo de la pintora y del fotógrafo y son hartos interesantes. Lo que noté en las obras es melancolía pero, parece que gustan de realizar su trabajo y que queden así. Sólo noté en una de las entrevistadas una pasión desbordada por la escuela (principalmente las clases de humanidades).

Volviendo al espolón de este apartado, según lo que arrojaron las entrevistas, no existe un interés particular en su preparación, no existe un interés notable en el estudio. Algunos porque, “conscientemente”, no lo ven necesario, otros, porque señalan a los profesores como culpables, el resto, es la corriente, la veleta, lo que hay, lo que existe: la escuela es para tener conocimientos que les den armas para tener asequibilidad económica, éxito, bienestar y otros argumentos parecidos.

La vida cotidiana de los alumnos entrevistados son las formas de vida que se practican lo que les “quita” el tiempo o, donde vierten la mayor cantidad de este, se encuentra en el divertimento no responsable: Facebook, Instagram, vídeos en *youtube* (de *youtubers*), las reuniones con los amigos, en algunos casos las drogas, el trabajo y el discurrir del tiempo lo más rápido posible.

Si buscamos culpables de lo anterior sería una empresa hartos complicada. Lo que sí puedo decir es que “culpar” sería como encontrar al autor de cuanto nos aqueja, evidenciarlo y superarlo. Pero, es complicado. Las circunstancias son construcciones sociales y otras cosas; una pista: Las categorías estéticas “midan” el arte (belleza, forma, estructura...) hay categorías que explican el arte moderno, romántico, clásico, medieval... La claridad de las categorías es en tanto que el arte se sujeta a las categorías, de otra forma no sería arte. En la posmodernidad no hay reglas (categorías), no hay sentido; lo mismo vale un pedazo de excremento en una taza, que un retrete al revés... como arte. Aquí hay una pista.

El arte posmoderno, no tiene categorías que lo mida, dejaría de ser posmodernidad, adquiriría sentido. Es posible que, traspasando la posmodernidad al enfrentamiento de las formas morales establecidas, ésta sea una de las explicaciones que “fundamenten” la posmodernidad: todo se vale, no hay problema con los excesos, eres lo que tienes, no lo que puedes dar al mundo.

IV. 2. 5 Lo inesperado: la introspección

Tengo que decir que el problema que planteé en esta investigación fue tomado con vehemente deferencia por los profesores de la maestría, contrario a lo que pensaba; es decir, sostener que en términos de educación, en la actualidad, se puedan trabajar supuestos o categorías tan fuertes (en el sentido doctrinal) como lo son: fe y esperanza, es hartito aventurado, con todo, el obstáculo o el prejuicio lo puse yo.

La primera gran problemática fue más de identidad. ¿Soy filósofo, educador, investigador, “experto en teorías educativas” (que no es lo mismo que buen educador), alumno...? No tenía idea de mi identidad, fue complejo; primero: dejar muchas cosas que yo daba por supuestas, por sentadas, supuestos filosóficos que, más que un buen erudito, provocaron un capillismo difícil de derrotar. Escapar de la filosofía, sin escapar de ella, fue lo más difícil. Creer que se sabe es un supuesto muy fuerte, yo estaba en esos términos.

La única forma en que pude aprender fueron los latigazos intelectuales que, compañeros y profesores me propinaron. Menosprecié el campo educativo como una forma de hacer investigación: más por ignorancia que por desaire intencional, me equivoqué rotundamente. Resumiendo lo anterior, lo más difícil, para mí, fue despellejarme de mi “yo”, de lo que mostraba al mundo. Me di cuenta que si no lo hacía no llegaría a ningún lado y, quizá, de haber llegado, sería una farsa, justo lo que yo critico en mi tesis, no habría tenido sentido.

El exorcismo fue brutal. El cambio del viejo yo al nuevo yo fue un camino lleno de alegrías lágrimas y despojos. No pensé, nunca pensé que esta investigación y lo que está alrededor de ella (clases, compañeros, profesores, amigos...) pudieran cambiar la visión que yo tenía del mundo. El primer paso de esta investigación fue,

sin duda, una autocrítica, fue el culmen del comienzo de un trabajo lleno de luchas necesarias entre mis demonios y lo que quería de mi vida; sin sonar romántico: el primer posmoderno era yo; es probable que compañeros y profesores se percataran de esto, yo no lo hice hasta bien entrado la segunda mitad de la maestría, por eso hago referencia al exorcismo.

Si esta investigación no me ha cambiado sería un mentiroso. Si esta investigación no me ha transformado (insisto: y todo lo que la rodea, al unísono) sería un hipócrita, con la sola intención de buscar un grado. Si esto que estoy escribiendo no lo proyecto en mi práctica docente no hay nada, no hay trascendencia, hay, en todo caso, posmodernidad, hay sin sentido.

IV. 2. 6 Análisis de resultados (tratamiento)

En este apartado pretendo mostrar un análisis que permita al lector tener una perspectiva un poco más ordenada de la realidad que investigué, de tal suerte que se pueda tener un acercamiento un poco más óptico y valorativo de las circunstancias que, a lo largo de esta investigación, he querido mostrar. Lo que me ufana –sobremanera- es tener datos más o menos relevantes de y sobre mis supuestos: “La posmodernidad en la educación”, específicamente, si es que existe tal manifestación, cómo opera o actúa de forma general en los jóvenes y, de manera particular, en mis alumnos, aún más particular, en mis alumnos entrevistados.

Advierto al lector que es probable que se encuentre con algunas frases, gestos, redacciones que se manifestaron en capítulos anteriores; conviene sea necesario para tener un panorama más amplio y más cercano de lo que observé, escuché y escribí en las entrevistas a los alumnos, además de tener una referencia un poco más cercana sin necesidad de recorrer líneas arriba para realizar la verificación.

Pongo a continuación lo que se analizará: los gestos de los alumnos, sus circunstancias, lo que comparten, fe y esperanza, lo que valoran, educación y posmodernidad, sentido y sentimientos⁴⁵ (implicación).

Los gestos son parte intrínseca de la investigación cualitativa. Sin duda, las cualidades son las que se “miden” sin que de éstas se reste o se multiplique valor de parte del investigador. Los alumnos entrevistados presentaron una serie de gestos y de posturas que varían de la total implicación, hasta una postura defensiva (como queriendo aparentar algo que no son). Lo que, de forma general se presentó es que, tanto las miradas desencajadas al recordar algo, como la nostalgia del mismo recuerdo y el ceño fruncido al platicar sus respuestas era repetitivo en casi todos los casos.

No hubo, en ningún caso, algún esbozo de sonrisa o diversión; al contrario, unos pocos presentaron algo de malestar sobre sus propias respuestas (como si sirviera la entrevista para la reflexión); otros tristeza –la mayoría- y un dejo evidente de nostalgia; sobre todo cuando se habló de su familia y de los valores con los cuales fueron educados (en muchos casos, religiosos). Otros no tanto, más bien, se notaba sufrimiento, incluso reproche sobre haber vivido las penosas circunstancias de sus padres para con ellos: desatención, falta de cariño por el dinero, malestar por haber –de alguna forma- “heredado” esa circunstancia de sus padres.

Sólo dos alumnos permanecieron más o menos estoicos. Uno de ellos echaba de ver indiferencia ante las preguntas, pero también hacia la propia circunstancia y la del mundo en que vivía. El otro, inició con el aire de superioridad que le caracterizaba en las clases pero, conforme fue avanzando la entrevista, por sus propias palabras, llegó a un estado de reflexión, al grado de detener la entrevista un par de veces, de hecho, fue con él con quien se alargó más de lo previsto (pasados los sesenta minutos). Su gesto cambió al final, se notaba un poco extraviado y con ganas de hacer algo, quizá llorar.

⁴⁵ Aunque pueda parecer un pleonasma, lo escribo a propósito: el sentido lo veo aquí como la dirección de la vida; de acuerdo a Heller (2011), el sentimiento es estar implicado en algo.

La mayoría de las alumnas, excepto una, tuvieron su mirada extraviada en el pasado y con añoranza en el futuro: parece que su gesto denostaba malestar, casi todas esbozaron alguna lágrima, una, no pudo soportarlo y lloró. Parece que la implicación con su mundo, con su circunstancia, estaba ahí, dentro, pero estaba. La afectividad se echó de ver a través del gesto. Fue doloroso, extraño, confuso, reflexivo, educativo... para ambas partes (investigador, investigado). Lo fue porque el diálogo fluyó, no sentí en ningún momento alguna farsa. Lo fue porque parte de lo que yo buscaba lo encontré en su mirar y en sus palabras, la nostalgia y con ella el posible devenir de nuestra propia historia: quizá la nada. La compasión fue presa de mí, es decir, padecí con ellas (os).

Sin lugar a dudas la afectividad salió al paso. El impulso y el afecto (Ibarra, 2017) como parte del sentido común, aparecen sin derroche, aunque, esto era de esperarse, todos, actuamos más o menos así: el afecto se refleja en lo que, *aposteriori*, se marca como una condición de vida en mis estudiantes, es decir, el mundo, la vida, lo que vivo, lo que ha marcado el devenir histórico, está lleno de afectividad: el tedio y el miedo (Ibarra, 2017), principalmente.

Pero, por otro lado, los sentimientos orientativos y las emociones, también se vislumbraron; es decir, mis alumnos, con todo y el sentido común que despertaron (Impulso y afecto), echaron de ver cierta consistencia en su valoración respecto al mundo, en cuanto a condición posmoderna se refiere: "En las intuiciones opera un sentimiento orientativo" (Ibarra, 2017: 12). Las intuiciones son un proceso de pensamiento harto complejo, porque opera la deducción. Mis alumnos y alumnas manifestaron, no sólo afecto o impulso, manifestaron deducciones *aposteriori* a su propia condición. La manifestación radicó en que era necesario virar, el problema es ¡Hacia dónde!

Recordé con mucho dolor y nostalgia una canción de Pink Floyd que, a mi parecer, critica esta condición que vivimos, la canción se llama *Nobody Home* del álbum *The Wall*, la última frase de esta canción versa así: "Tengo alas para volar, pero no tengo a dónde volar", quizá sea un buen argumento para explicar la emoción de la mayoría de mis alumnos a los que entrevisté: nostalgia, la nostalgia,

de una o de otra forma los sublimó: “Sin embargo, estos sentimientos no forman el auténtico sentimiento sublime, que es una mezcla (...) entre placer y pena” (Lyotard, 1991: 25). Quizá, la sublimidad radique no en el escape y la transformación de un estado a otro, tal vez, en este caso, la sublimación sea una cuasi-sublimación permanente.

Lo posmoderno sería aquello que alega lo impresentable en lo moderno y en la presentación misma; aquello que se niega a la consolidación de las formas bellas, al consumo de un gusto que permitiría experimentar en común la nostalgia de lo imposible (Lyotard, 1991: 25).

Parece muy doloroso lo descrito por Lyotard, pero, hay consistencia en sus palabras, amén de que su descripción se centra en el arte, hemos dicho que los artistas son, quizá, los primeros en avistar la decadencia, crisis o manifestaciones que están a punto de mitigar el paradigma presente. La posmodernidad es el grito sin grito, lo posmoderno no se puede presentar con palabra, de ahí, quizá la nostalgia y la melancolía de mis alumnos, de amigos, compañeros y de mí mismo: presentar lo impresentable. Estoy casi seguro que, la nostalgia está en no saber a dónde ir, es decir, claro que hay cosas que “debo” hacer, pero no sé, en esencia, porqué. Por eso recuerdo a los abuelos, por eso recuerdo a mis padres (en los momentos más felices) había certezas: la felicidad. Ésta, se encontraba en ellos, me la transmitían. No había nada que interfiriera entre ellos y yo, no había redes sociales, no había más que lo que tu imaginación y sentimientos pudieran construir.

En segundo lugar están las circunstancias. Todos los alumnos comparten algo en común: la niñez no fue fácil, en algunos casos fue penosa, en otros, aunque un poco “más fácil”, no encontraban suficientes argumentos o respuestas de porqué habían vivido lo que habían vivido (víctimas de sus circunstancias): padres divorciados, educados por las abuelas, un dejo o un total reclamo hacia sus padres (sorpresivamente a ambos). Es curioso saber que la circunstancia en la que viven, la viven con toda “normalidad”, como si fuera eso lo que les tocaba vivir y, quizá, sólo hasta la entrevista pudieron valorar esa circunstancia. Insisto en la victimización: de lo que el mundo ofrece.

Es curioso también que, en otros alumnos, sin ser entrevistados, con la cotidianidad de la convivencia, vivan, más o menos, las mismas circunstancias, lo sé porque me lo han contado, no sólo entre las clases sociales pobres, es más, las clases emergentes (“clases medias”) es más visible esto que expongo. Hablan del padrastro o de la madrastra, de los hermanastros, de los cambios de domicilio, de los cambios de ciudad, de los problemas de casa (algunos un auténtico calvario), del mundo político como “pues así es”, de las pasiones no duraderas, de la propia escuela como la primera de muchas oportunidades de terminar la preparatoria, del sexo como afición, de las mujeres como cosas (poca o nula valoración)⁴⁶.

En tercer plano tenemos la fe y la esperanza. El escape de la realidad consiste en construir una realidad alterna, según algunos filósofos y sociólogos que filosofaron e hicieron teoría sociológica sobre la posmodernidad. La posmodernidad es un escaparate aparentemente atractivo, en el que se vive y convive bien con otros supuestos teóricos y prácticos, como el propio consumo, mercado, despilfarro, amores poco sólidos, malestar por lo duradero, relativización de todo. Parece que, a menos que exista una revolución del pensamiento o, una especie de apocalipsis que instaure todo desde el principio estaríamos “condenados” a vivir esta vida (posmoderna).

Alguna vez, hablando de la posmodernidad en clase de filosofía, un alumno me increpó que, si yo sabía esto, si yo tenía noticias de que el mundo vivía tales o cuales circunstancias, ¡Por qué me atrevía a traer hijos al mundo! Una maestra que tuve en licenciatura (la única), al enterarse de que sería padre de una niña, me interpeló, me dijo ¡Cómo puede ser posible que traigas al mundo más hijos, eres un irresponsable, porqué lo haces! La irresponsabilidad radicaba –según la maestra- en que: ya éramos muchos en el mundo, era mejor una mascota, la economía no daba para más, hambre, guerras... En ambos casos sólo pude contestar que porque tenía fe. A la maestra le contesté otras cosas más.

Sin duda, hablar de fe y de esperanza en este mundo donde lo desechable presenta un *marketing* hartamente pujante, es como obviar la vida misma. Estos

⁴⁶ Importante dejar claro que esa descripción no es la de los alumnos entrevistados.

conceptos, parece, que no son operables ni manifestables, hoy. Amén de esto, de lo que me percaté –sin que sea obvio- es que la señalización de los sentimientos de mis alumnos entrevistados corre directamente hacia escapar de la realidad en que se vive, cómo, de la forma que sea.

El mundo, con muchas pistas, podemos decir que es pasajero, útil (desechable), entonces, la guía, el sentido, lo que da camino a las aspiraciones de mis alumnos, es lo pasajero; pero lo anterior, en primer término, detrás de ello hay algo más, se vislumbró en sus ojos. No es que no haya fe, es que, según las respuestas de mis alumnos, se deposita en otra cosa que no es el dios cristiano, ni en el comunismo, ni en las promesas de la modernidad, penosamente, es en lo escapable, en el momento, en lo que se va. El joven posmoderno grita que exista una especie de “decálogo” que le explique qué es, que le diga qué hace aquí, que le exprese que es un ser único, que puede amar y ser amado, que con su contribución en este mundo haría de éste uno mejor.

Pero, insisto, amén de que existe esta manifestación, no hay razón suficiente para dar por sentado de que esta es la verdad, al contrario; detrás de la manifestación, digamos posmoderna, hay otros sentimientos: el llanto, la nostalgia, el recuerdo, el malestar cultural, las miradas desencajadas, los comentarios de “los hombres como la gran plaga del mundo...”.

Esos gestos y todos esos comentarios nos convidan a pensar y reflexionar que la fe y la esperanza da visos de existencia, incluso, religiosa, utópica (no en el sentido peyorativo del término). “Dan ganas de escapar del mundo” decía una alumna que entrevisté, le pregunté que a dónde “lejos, no aquí, lejos, otro mundo, otro lugar, no sé, lejos”. Como vemos, es evidente que hay cosas que no se pueden representar⁴⁷. Podría apuntalar una idea: “sé qué es pero no sé cómo decirlo”, lo anterior, causa problemas, lo digo de otra forma, causa incertidumbre, y

⁴⁷ Agustín de Hipona (1996), al preguntarse por un concepto “tan básico” como el tiempo, no pudo –en un inicio- dar sendas respuestas que no le hicieran analizar del todo tal concepto; lo que atinó a decir es que él sí sabía que era, pero que si le preguntaban no podía dar una respuesta. Hay cosas que no se pueden representar o que, precisan complejidad.

con ésta: nostalgia y melancolía⁴⁸; pero, no termina ahí, lo sublime, el estado de sublimación, se aparece de forma no acabada, en el sentido de vivencia existencial y dé dirección que opaque lo que existe y de fundamento al futuro. El estado de sublimación aparece cuando los alumnos se despegan de su sintonía y proyectan algo que se encuentra en el pasado o que quieren revivir para su presente, incluso, para su futuro.

Si alertamos un poco, si aguzamos los oídos y la mirada, nos percataríamos que lo que dijo mi alumna es la utopía: tiene forma pero aún no tiene fondo. Vive este momento, vive en la época de lo desechable, pero no quiere esto. Parece sórdido, confuso, contradictorio... pero, de rigor, mi alumna, esta alumna, la del escape, es la voz sintética de todos o casi todos los alumnos que tuve oportunidad de entrevistar.

Todos tienen fe⁴⁹. Todos mis alumnos entrevistados la tienen. Es difícil sostener la relatividad de las creencias: Russel creía en la ciencia, Colón en el mundo redondo y una ruta nueva, Juan Pablo II en Dios... Hay fe. Mis alumnos la muestran. Mis alumnos advierten que la relatividad de la posmodernidad está vitalizada y que destruye lo duradero, no lo hacen de forma consciente, pero lo hacen. Su fe está depositada en algo que vendrá. Ese "algo" no lo pueden representar. Hiere desear y no saber qué. Ofrece cierto placer intuir que algo dejará atrás lo posmoderno.

Todos mis alumnos esperan algo: algunos, como he escrito líneas arriba, con argumentos y objetos más o menos sofisticados. Todos tienen sentimientos y emociones hacia algo vivido y si pudieran repetirlo sería maravilloso para ellos,

⁴⁸ En la visión católica sobre la historia de la salvación, dice José Antonio Fortea (2003) que, la melancolía es una emoción propia de los demonios, propio en sentido de adjudicación no temporal sino espiritual. Un demonio ha sido condenado eternamente –refiere Fortea- así que, el sufrimiento de melancolía lo agobiará eternamente, esto es, lo que pudo tener, lo que pudo ser, lo que alguna día fue (por supuesto, en términos metafísicos), no podrá ser jamás. La melancolía es el estado espiritual constante de lo que fue y nunca jamás será. Escribo lo anterior en atención al concepto de melancolía. Nosotros, desde el sentido común, podríamos utilizarlo como el dejo de lo que fue y que ya no es más, y eso, de una o de otra forma, condiciona la existencia.

⁴⁹ Quizá por herencia cultural, a decir, el discurso cristiano-católico es tan fuerte que penetra lo más sincrético. Quizá porque hace falta tener fe. Quizá porque, de verdad, la posmodernidad se disfruta y da asco a la vez.

vital, hermoso. Todos esperan que algo cambie. Algunos esperan hacer el cambio ellos mismos. Reitero, todos, sin duda, quieren un mundo mejor (particular o individual), un mundo para otros o un mundo para ellos, pero uno mejor (perspectiva).

Todos critican el mundo en el que viven, pero todos, hablan de la contraparte crítica, el mundo tiene: música, pintura, campos, recuerdos, tiene hombres maravillosos que han aportado algo a la humanidad, al mundo, a la naturaleza; es decir, la esperanza y la fe es, quizá no direccionada a algo concreto, pero es, está, se manifiesta.

Por último tenemos la cuestión de la educación, es decir, la valoración que los alumnos entrevistados le dan a su formación. Del total de entrevistados solo dos (mujeres) encuentran que la educación preparatoria es crucial para una formación humana, es más, una de ellas encontró en su formación de preparatoria un baluarte inigualable, sobre todo en materias de humanidades, principalmente filosofía. Un alumno más aplaude a algunos profesores, pero menosprecia a otros, a la mayoría.

Pero, de rigor, la mayoría de los alumnos ven a su formación educativa como un lastre que cargar. Ellos creen que la educación es un medio para llegar al bien material, incluso, la alumna que quiere estudiar filosofía, primero estudiará algo que le dé una circunstancia monetaria más que plausible, luego, estudiará filosofía para darse ese gusto intelectual⁵⁰.

El estudio, la escuela, no sirven para cambiar el mundo, “cambia uno como alumno, tener más que lo que tuvieron nuestros padres”, decían un par de

⁵⁰ Debo decir de esta alumna algo más: es de las pocas que me han sorprendido en su trabajo como estudiante; tuve la oportunidad de trabajar con ella en metodología de la investigación, lo que entregó fue un trabajo que me maravilló, podría decir que era más un protocolo de tesis de licenciatura, que un trabajo escolar. Después, tuve oportunidad, también, de compartir con ella la materia de filosofía, e, igual que metodología de la investigación, mostró dotes interesantes, dotes que yo no tenía cuando estudié la preparatoria. Hablé con ella al respecto, hablé con ella porque me comentó tener una inclinación casi platónica a la filosofía, le dije que siguiera su corazón, que tenía madera –mucho- para ello; pero, su madre y su padrastro se oponían rotundamente a ello. Ella misma tenía miedo de dar ese paso: “no quiero elegir mal, mejor voy a la segura, estudiaré turismo, así tendré oportunidad de seguir trabajando en el negocio de mamá. La filosofía vendrá luego, quizá en los libros, quizá como carrera. Ya veré”. Eso fue lo que me contestó la alumna.

alumnos. Parece que la industrialización de la educación es evidente, parece que las competencias –sin saber nada de ellas- están bien dentro de nosotros.

IV. 2. 7 Síntesis de los resultados

Los sentimientos también se educan, es preciso educarlos, pero, cómo educarlos si no sabemos educarlos. La empatía es, creo yo, el primer rastro de posibilidad para aprender a educar sentimientos. Se dice, con el sentido común, que la empatía es lo que permite “ponerse en los zapatos del otro”, así suena; pero, creo que habrá que agregar algunas cosas más: la empatía permite padecer y sentir lo que el otro, lo que los otros sienten, no en términos físicos, sí en términos, digamos, espirituales o, mejor aún, en términos de afectividad positiva.

Los alumnos mostraron estar implicados con algo, unos más que otros, pero todos lo demostraron. Resulta evidente que esa implicación resultó penosa para casi todos ellos. También, puedo decir, que hay –en términos generales- disgusto por la condición posmoderna. Los impulsos y los afectos dan muestra de ello: aversión a las formas de valorar el mundo, al no haber otra cosa o, al haber muchas cosas, se reorienta el sentido a algo que no se puede explicar, quizá por eso las lágrimas, o el desatino en sus respuestas, o la postura defensiva en un inicio, o lo que he descrito con antelación, en este apartado y en otros.

V. CONCLUSIONES

V. 1 Remembranza: problema y antecedentes

Plantear un problema o una línea de investigación no es cosa cotidiana. El sentido común hace alarde de su sabiduría y, sin duda la tiene, el problema es que, recurrentemente, tal discurso, no alcanza a adueñarse, apropiarse o acercarse a la realidad. Como parte del colectivo que pertenece al sentido común, la inmersión que me absorbe ha sido un punto de partida para “dictar” una de tantas problemáticas que aquejan al hecho social llamado educación: el problema educación-posmodernidad.

Partiendo de lo anterior puedo decir que hacer ciencia educativa es un trabajo que implica desprendimiento y apoderamiento del tema, es decir, eres parte de él. Lo que planteé en la descripción del problema obedece, poderosamente, a algo que, en primer plano, viví y, sin lugar a dudas, sigo viviendo; los enunciados anteriores se sujetan –más o menos- a una cuestión teórica (estético-filosófico-sociológico).

Toda la descripción del planteamiento del problema –aunque poco copiosa en ejemplos- plasma diversas situaciones en diversos contextos donde, con naturalidad, la teoría sobre la posmodernidad, encaja muy bien con tal descripción. Claro, entiendo que los fenómenos no están sujetos, de una vez y para siempre a una teoría o supuestos epistemológicos (sería religión); pero sí hubo argumentos suficientes para decir, o apuntalar visos que vislumbraron posibilidades para contemplar que hay un fenómeno que acapara mucha de la lógica de vivir y de valorar el mundo en que vivimos hoy.

Comencé la descripción del problema hablando de generalidades y de algunas definiciones que supusieran un punto de partida. Ocupé mi propia experiencia como alumno de la licenciatura en filosofía; hablé de mis maestros y de los alumnos –compañeros míos- con los que comprobé que algo estaba o había cambiado, incluso los maestros eran parte de ello. También la vida cotidiana fue objeto de mi descripción, con ejemplos y experiencias que redirigían a pensar que la condición posmoderna ¡de verdad existe!

Hablando propiamente de lo que ocupa a esta investigación, describí tres o cuatro ejemplos que experimenté directamente con mis alumnos de preparatoria. Con la lupa que las evidencias ofrecen de una muestra anticipada del trabajo fenomenológico, con ello, evidencí que la posmodernidad en el hecho educativo no pertenece intrínsecamente a él, hay cosas que lo circundan: televisión, internet, educaciones modernas, utilidad de los actos y de las acciones orientadas hacia el éxito, etc.

Luego de haber planteado el problema siguió el momento de buscar la antesala de lo que estaba investigando: los antecedentes. Fue complejo, difícil, laborioso y no tan exitoso, diría yo, suficiente para la investigación, la razón, encontrar ciencia de la posmodernidad o de algunos supuestos o comportamientos parecidos a ésta no resultó un trabajo de trámite. No quiere decir que no existan, fue difícil encontrarlos. Lo que puedo decir de los antecedentes que ocupé, es que dilucidaron algunas cosas que yo daba por sentadas o por decididas, por ejemplo: “si hay posmodernidad, no puede haber educación”, aun creo que una se contraponen a la otra, lo que dejé de creer es que no pueda hacer nada, amén de la condición en la que -partiendo de que el supuesto sea verdadero- vivimos.

V. 2 Remembranza: teorías, y metodología

El marco teórico implementado para esta investigación está “atravesado”, sin duda, por las ciencias de la educación, desde la pedagogía, pasando por la filosofía y la historia de la educación, hasta implicar al currículum como una válvula entre lo viejo y lo nuevo, entre el pasado y el presente-futuro, entre prácticas, digamos tradicionales, la estampida de la modernidad hacia el nuevo milenio, y con él, el panorama de qué es lo que pasará en el nuevo siglo.

Pedagogía y filosofía de la educación, creo, fueron mis soportes teóricos, es decir, la reflexión teórica circundó la añoranza, la melancolía, el deber ser de la educación (en autores como Durkheim, Châteauneuf y Fullat), con ellos, también la utopía y la esperanza, la descripción del mundo y la propuesta de construcción práctica e intelectual en aquello que llamamos ser humano.

También, aunque no lo hubiera esperado, utilicé la reflexión teológica para mis dos supuestos fuertes: fe y esperanza. Digo que no lo hubiera esperado, aunque, debo dar crédito, la teología y la filosofía de la religión desenmarañaron algunas telas que atoraban el camino hacia la conceptualización de los supuestos en cuestión. Bergoglio (Papa Francisco I), Skorka (rabino argentino), Moros (teólogo protestante), Hegel (filósofo alemán) y, algunos versículos de la Biblia fueron los utilizados en esta parte de la investigación.

Quizá un puente entre el laicismo y lo “religioso” fue operativizado y posicionado por la pedagogía de la esperanza y Freire con ella a la cabeza, de forma indirecta, por supuesto, Marx.

El recorrido histórico del pensamiento, es decir, una breve filosofía de la historia y, por consiguiente, una historia de la filosofía reflejada en los discursos usados para explicar el hecho o la circunstancia posmoderna fueron: Lyotard y Habermas. Ambos aportaron reflexiones a esta circunstancia, también, aunque sin nombrarlo como tal, hay un discurso que representa el malestar o la señalización cultural, histórica, política y educativa: desde Goya⁵¹ (no utilizado para esta tesis), Hegel, Nietzsche, Ortega y Gasset, Bauman y Lypovetzky, Gramsci y Freire, Fukuyama y Marx, Fullat y Vattimo, entre otros. En algunos casos deconstruida, en otros, orientado a la utopía.

Lo que rescato como valoración intrínseca del marco teórico es que, sin querer, los autores dialogaron, no significando, por supuesto, que existieran coincidencias casi espirituales entre uno y otro. A decir del diálogo, creo que se construyeron puentes interesantes para seguir la investigación; por ejemplo, nuevamente: quizá una teleología de la educación. Otro ejemplo sería lo dialógico (el diálogo), entre situaciones, entre alumnos y, en este caso, con más fuerza, entre los alumnos y el profesor, consigo mismo, con su realidad y con el investigador: yo. El diálogo fue

⁵¹ Interesante sería abrir una línea de investigación educativa y posmoderna donde se integre a este exquisito pintor del tardío romanticismo español y, por demás, adelantado genio europeo. No hay duda de que Goya criticaba las usanzas, los presupuestos, las formas y los excesos de esa modernidad que él vivió.

la principal herramienta metodológica que hizo manifestar una realidad, quizá desconocida para mí y para los alumnos que fueron entrevistados.

Para darle peso al marco teórico, con una metodología, fui incapaz de sujetarme a una de ellas, que fuera explícitamente un manual. Hermenéutica, fenomenología, interpretación y objeto tal cual se aparece al investigador o al espectador. Partiendo del plano explicativo de la realidad pude darme cuenta de lo valioso de juntar dos métodos: hermenéutica y fenomenología. Como justifiqué en el apartado referente a la metodología, incluso unas líneas arriba, la investigación presente orilló, como si de un ente se tratara, a aceptar los supuestos teóricos de la complejidad (Morin, 2014). La fenomenología como punto de partida para asirme más a la realidad. La hermenéutica para interpretar los datos, los gestos, las palabras, las poses, las lágrimas y las risas, los combates internos y externos de los alumnos que tuve oportunidad de entrevistar.

V. 3 Sobre la investigación: aspectos técnicos, posibles soluciones y pertinencia de la metodología

La primera problemática con la que me encontré o me enfrenté fueron los antecedentes. Encajar la posmodernidad o categorías que supusieran a la posmodernidad, enfrentadas o apropiadas con la fe y la esperanza no fue trabajo fácil, de hecho, debo decir que, ese apartado fue el más costoso en tiempo y en esfuerzo. Fue casi un trabajo de biblioteca, de mucha lectura y de mucha perspicacia para unir los antecedentes con lo que, con tanto ahínco, suponía necesario para hacer un trabajo pedagógico.

Aunque descubrí que hay mucha literatura e investigación que tiene que ver con la posmodernidad (sin incluir los discursos filosóficos), observé que ninguno de ellos problematizan la posmodernidad. Me explico. Por lo menos los artículos que leí y que utilicé para los antecedentes de esta investigación, dan por sentado el hecho de que existe algo llamado posmodernidad. Lo cual me parece interesante dadas nuestras condiciones históricas: están sumergidas en algunos presupuestos modernos como son la ciencia y la tecnología. Con esto quiero decir que el

espólón de la modernidad se ve reflejado en estas dos actividades humanas: ciencia y tecnología ¿Acaso no han resuelto a un tipo de hombre?

Siguiendo con el análisis, me encuentro que con mucha dificultad podría sostener que exista la condición posmoderna si, como en la mayoría de los artículos que sostienen mis antecedentes, echamos de ver que la juventud se encuentra inmiscuida, apantanaada o detenida en diversas manifestaciones que son propias de los jóvenes: tedio, aburrimiento, falta de interés, en algunos casos –como apunta uno de los antecedentes- suicidio, depresión y búsqueda de sentido de vida; si se es un pelín agudo, podríamos decir que la juventud –en su parte más inicial (la adolescencia), siempre se ha encontrado con estas manifestaciones antes descritas; por esta razón, fue harto necesario, cruzar esos antecedentes con la experiencia propia y, con teorías que nos permitieran explicar que esta crisis que se vive es una especie de re-adolescencia que vive nuestro mundo, hoy.

Hablo de una re-adolescencia y no de un re-nacimiento, el renacimiento europeo apuntó a un devenir, digamos utópico, de construcción y de revolución, hoy, no es que no existan, es que, los distractores que acompañan a esta condición son harto difíciles de sortear: internet, desechabilidad, consumo, mercado, egoísmo, placeres inmediatos y en cualquier lado. Se “ofusca” la libertad. Cuando se coartan los pensamientos, se coarta la libertad. El ser en el mundo es⁵², pues, una realidad más fehaciente que hace cien años.

Es importante decir que los antecedentes fueron una herramienta que me permitió desenmarañar muchos supuestos que yo daba por ciertos. Primero: la noción de que no existe pedagogía en la posmodernidad, me di cuenta que es posible, incluso necesaria, pero, para no confundir, esta pedagogía no es en el sentido de aceptar la posmodernidad, esta pedagogía es de aceptar la condición, pero para cambiar la condición, para superarla o, como Habermas pensó, para regresar al paso anterior: la modernidad.

También encontré, con los antecedentes, que la condición posmoderna está presente en cualquier reflexión científica social. Ya no es propia del arte o de la

⁵² Se alude a Martin Heidegger y su obra *Ser y tiempo*.

filosofía, tampoco de la sociología; también, de la ciencia política, del periodismo y de la psicología, de la educación y de la antropología (el hombre y su cultura - ¿cuál es su cultura?-).

Así que, los antecedentes me dejaron o arrojaron muchas cosas que desenmarañaron mi investigación (de forma positiva y negativa) como lo he descrito con antelación. La pertinencia de ellos hace pensar, de forma casi categórica, que era, es, importante crear una línea de investigación que presuponeste a la educación, implicación (sentimientos), pedagogía y posmodernidad o, si se quiere salir de eso, sentido de vida.

La segunda problemática radicó en la redacción del marco teórico. Si bien, la investigación social merece un artesanado donde, incluso los supuestos deban ser contruidos. Enganchar o aterrizar teoría con práctica fue lo más complejo y, aún, quedan aristas por resolver; éstas, quizá merezcan nuevas investigaciones como: los profesores y la posmodernidad, otra quizá sea ¿cómo educar sentimientos en la condición posmoderna? Entre otras. La complejidad de la teoría radicó en mostrar que había suficiente material práctico (problema) y teórico (marco teórico) que permitiera evidenciar la tal condición posmoderna. La complejidad radicó en cruzar varios discursos y que éstos no estuvieran forzados: educación, pedagogía, filosofía, teología...

El marco teórico supuso una prueba a la tesis original "la fe y la esperanza en la condición posmoderna, en alumnos de preparatoria". Supuso también una larga angustia entre lograr atinar lo necesario para este apartado y que no, por mi propio antecedente filosófico, se convirtiera en un montón de enunciados dichos por otros y convertidos en un ensayo desfundado y lleno de "palabrerías". Creo que logré enmarcar suficientemente lo que, a mi parecer, fue necesario para convertir mis supuestos o, más bien, darle cierto peso a mis supuestos con algunos enunciados que otros habían ya estudiado o trabajado.

Me detengo en la tercera y última problemática. Ésta, la más importante y trabajosa, fue la parte metodológica. Creo que es la parte más importante porque, aunque en estructura, parte de un todo, es la que proporciona verosimilitud a la

investigación y la que une el antes y el después de ésta. Creo que es el regulador entre teorías y prácticas y un asomo a la proyección de los resultados.

La metodología seguida en esta investigación radicó más bien en lo complejo. Lo complejo surge a partir de que la realidad que se aparece ante los ojos del investigador (fenomenología), deba –forzosamente- ser interpretado a la luz de los supuestos del método hermenéutico social. Este cruce representa el primer problema, más por sugerencias históricas que por acervos experienciales; es decir, parece que hay alguna parte de la tradición filosófica que no admite tal afinidad: o es una o es otra. Vimos –director de tesis y yo- “necesario” presentar un método donde ambas se implican y complementaran.

La descripción del fenómeno y la aparición de la *epojé*⁵³ pueden resultar subjetivas, en el caso de mi investigación, no es la excepción. Cuando se suspende el juicio aparece el objeto-fenómeno, esa es una peculiaridad de la fenomenología; pero, los rastros fenomenológicos no son –por lo menos para este caso- suficientes para señalar que evidentemente tal o cual circunstancia se sujetan a tal o cual supuesto. ¿La realidad existe *per se* o la realidad es un constructo del ser humano? Es muy difícil determinar con cuál escuela del pensamiento guiar la investigación, por eso, la hermenéutica juega su papel culminante, aunque no único.

Decir que la hermenéutica o el trabajo hermenéutico fueron claves y únicos para “asir” la realidad, tampoco sería justo. La hermenéutica social o, de lo social o, contextual, permite al investigador estar implicado. La interpretación de la realidad es un acercamiento a ella. Por esa razón, la interpretación de la realidad sola, sin ningún rastro fenomenológico, quedaría inacabada y, ahí radicó el problema. Quizá el peso que le proporcioné a la parte fenomenológica no fue suficiente y, la interpretación de datos arrojados por las entrevistas pudo haber sido complementadas por algún otro instrumento que permitiera “aparecer” mejor al fenómeno y, así, mejorar el acercamiento a esa realidad.

⁵³ Condensar, oprimir. Opuesto a dogma. La suspensión del juicio (Híjar y Calderón, 2010: 77).

A pesar de lo anterior y a pesar de que habida cuenta de que los métodos, al cruzarlos, resultan en un trabajo importante: hubo mucha información que se arrojó en las entrevistas, amén de que las preguntas pudieron ser mejorables y que la paciencia al interpretar los datos fue –de a poco- diluyéndose, creo que funcionó bien; creo que está suficientemente justificado el empleo de ambos métodos.

Al querer evidenciar de la posmodernidad, como nueva lógica de vivir, nos encontramos ante una forma “más o menos nueva” de mostrar realidades que parten de supuestos teóricos. Aunque los supuestos teóricos sobre esa realidad han sido plasmados a partir de algún malestar cultural y social que inicia en Europa después de la II guerra mundial. Cabe mencionar que el supuesto temporal es necesario, aunque no sea del todo suficiente, incluso puede ser disperso, pero existen formas de ser y de valorar el mundo bajo este supuesto temporal.

La comprobación es sólo sintomática, es decir, el moderno no sabía que estaba viviendo la modernidad, pero sí que había rasgos que la limitaban o que la diferenciaban del renacimiento y, sobre todo, del medioevo. Goya plasma de forma magistral algo que ocurre en la modernidad (quizá sus excesos), sus “burlas a la educación: el maestro con orejas de burro y a Cronos devorando a sus hijos son muestras fehacientes de tal malestar. Nuestra modernidad, llamada “posmodernidad” puede ser criticada y puesta en evidencia: los lentes como obra de arte, las cremas *Campbells*, la vida de consumo, la burla de la cultura y su relativización (tatuajes y perforaciones) la música que relativiza la danza sexual y erótica... sin duda, un sinnúmero de evidencias más.

No puedo asegurar que la posmodernidad sea un malestar, ni siquiera puedo asegurar que lo que han contestado los alumnos a los cuales les doy o les di clase viven consciente o inconscientemente en la posmodernidad. Dicho de otra forma, el instrumento utilizado para acercarme a la realidad, no fue suficiente para evidenciar, del todo, a la posmodernidad como forma en detrimento de la fe y la esperanza tradicionales. No quiere decir que fue inútil el esfuerzo, al contrario,

pienso que hay muchos elementos para suponer e hipotetizar nuevos parajes y atrevimientos epistemológicos sobre la educación en nuestro mundo posmoderno.

Señalar que la posmodernidad es la causante de que la fe y la esperanza estén dando paso a la relativización de los supuestos que embarga al mundo tradicional es, por demás, mucha responsabilidad. Pero sí es posible decir que logré problematizar y sujetar –más o menos- mis supuestos; primero: el depósito de la fe ha cambiado, el *telos* no es el mismo, el sentido varió.

Lo que se siente sobre de un objeto, no es lo mismo hoy que hace años, quizá décadas; tal vez, ahora se deposite en lo que no es durable o perdurable: dinero, autos, modas, vanidades, cuerpos, cosas que parecen carentes de significado y de sentido. Esto no quiere decir que ya no existan los sentimientos de fe y de esperanza, ha cambiado su dirección; segundo: existe nostalgia en mis alumnos, de qué, del pasado, de lo vivido y un miedo o incerteza en el futuro; la tradición, aunque existía el miedo, hay certezas.

Abundando un poco, me preciaría de haber hecho investigación científica mas no ciencia positiva. Lo que descubrí no se sujeta a un montón de datos que se repitan con cierta regularidad y que, además, se sujeten –también- a leyes. Sin menospreciar los resultados, al contrario, creo que la ciencia social complejiza todo.

La medición de la física y de la química y de las formas geométricas en matemáticas se subyacen a ellas mismas, responden a leyes, las ciencias sociales no lo son del todo porque en su estudio se incluyen contextos, culturas, lenguajes, formas de ser y de valorar, lo anterior, sin duda, complejiza el campo social. Por eso insisto en haber hecho investigación científica social, más no ciencia en el sentido literal: esencia de la cosa. Si acaso deba darle nombre a la investigación, debo decir que lo relativo a la relatividad, a la incertidumbre y a la complejidad se tomen para explicar el fenómeno expuesto en esta investigación.

Lo anterior, más que un problema es, sin duda, la búsqueda incesante de conocimiento pero, para hacer proyecto. Sócrates se pasó la vida buscando

conocer la realidad: aprendía y educaba a la vez (mayéutica). Pero Sócrates no sólo se hinchó de conocimientos, parece que nunca lo aceptó, los vivió y murió por ello; vivió lo “poco” que él conocía con pasión, de forma sentida. Así, la pedagogía es necesaria para la propuesta de un mundo educativo, luego de vida, mejor: vivida, proyectada, sentida, soportada por fe y esperanza para llegar a un *telos*.

Para empezar a hacer la curva final de esta aventura debo apuntar un par de cosas más. La teoría de los sentimientos de Heller fue un descubrimiento muy grato para mí. Me hubiese gustado trabajar mucho más apoyado en esta teoría. Me hubiese gustado trasladar –casi del todo- las evidencias y los supuestos hacia la teoría de los sentimientos planteada magistralmente por Heller. Traté de que Heller fuera una parte medular de la investigación, pero no lo logré del todo. Creo que el aparato crítico y teórico fue complejo: filosofía, pedagogía, teología.

A propósito de lo anterior, creo –también- que haber hecho un cruce entre las tres disciplinas del conocimiento que apunto en la última línea del párrafo anterior fue harto retador. Aunque no fue de mucha utilidad. Había hablado de la complejidad. La investigación reclama una salida, pero esta salida cuenta con muchas aristas que antes hay que resolver.

Creo que no podemos obviar la reflexión teológica (dadas las categorías: fe y esperanza), Jesús se la pasó enseñando, no paraba de hacerlo, le decían MAESTRO (que grande es ser maestro, que grande y que responsabilidad se contrae al enseñar y al investigar los hechos educativos). Por otro lado, la filosofía es parte integral de esta tesis. Aprendí muchas cosas, entre ellas a creer y sostener que casi todos los filósofos (antiguos y modernos) han sido pedagogos y han fundado su filosofía en la pedagogía y en las prácticas educativas; por último, por supuesto, la pedagogía, la utopía –casi como sinónimo- aprendí que la utopía es necesaria para dar-le-s-nos-me esperanza y fe a lo que se hace en el día a día, a pensar y reivindicar el sentido, que existe algo por lo cual el ser humano existe, fue creado o fue configurado por la naturaleza, la sociedad o por Dios.

V. 4 Los logros

En el apartado anterior había enunciado algunos logros de esta investigación. Puedo decir que éstos han sido prácticos y teóricos. Trataré de explicar unos y otros. Trataré, también de describir los encuentros que tuve al haber realizado la investigación y cómo es que esos encuentros permitieron un autoconocimiento (no acabado) y un acercamiento al conocimiento del mundo en que vivimos.

Debo enfatizar que el primer logro –por decirlo de alguna manera- radicó en que los conceptos de fe y de esperanza SON necesarios para una construcción pedagógica y para una crítica de nuestras prácticas educativas. Descubrí que sin ellos no puede haber proyección “no buscamos trabajo esperando no encontrarlo”, siempre ocurre un rito moral, metafísico o racional de que ocurrirá. No se propone una clase pensando en que los alumnos son “burros” y que no resultará. Esto sería absurdo, sería contradictorio si es que un “profesor” pensara esto. La fe y la esperanza son necesarios, son intrínsecos al ser humano: la ciencia, la religión, la filosofía, la vida cotidiana... están, deben estar plasmados por estos dos supuestos.

Luego, mis alumnos tienen fe, esperan algo: quizá que el pasado se vuelva presente o que todo lo que está frente a ellos pueda cambiar, mejorar... no sólo discurrir y ya. La resolución de su vida no se encuentra –del todo- en lo perenne y lo inmanente, hay más, hay mirada; no todo es reductible a la conformación de un ser que siga lo propuesto por lo que llamamos sistema, hay preocupación y hay valores que rescatan.⁵⁴

En el plano propiamente académico creo que la investigación abre brechas a nuevas investigaciones: el concepto de amor es algo que deba trabajarse con mucha más seriedad, por supuesto, amor y posmodernidad, amor y educación; lo había dicho antes, aún no sé cómo pero, la teología y la educación pueden ser dos disciplinas que puedan-deban ser trabajadas en facultades de pedagogía o

⁵⁴ Llama mucho mi atención que después de un ejercicio hecho por un compañero mío en la preparatoria donde trabajo que tiene que ver con que los alumnos fabriquen solos su escala de valores, hayan puesto –casi todos- como principales y como deseables: el amor, la paciencia, la tolerancia, la fe y la esperanza. Hay algo, no lo puedo nominar, pero hay algo.

filosofía de la educación; por último, la brecha entre sentimientos-posmodernidad-pedagogía es muy corta, quizá se tenga o tenga que valorar en un futuro próximo el estudio de este trinomio, me parece harto necesario dilucidar y plantear.

V. 5 Conclusión

La posmodernidad existe, no como ente, existe como una condición: a pesar de todos los aparatos que circundan este fenómeno social, artístico, cultural... hay evidencias de que existe hartazgo de ello. Es necesaria una educación emancipadora y liberadora; una lucha por la reivindicación de la identidad cultural, histórica y social que proyecte a un devenir que supere esta condición. Una lucha sin máscaras para lograr liberar al hombre de su propia condición: de clase, de discurso, de sujeciones que lo envilezcan. Esta lucha no es con las armas, no es con las bombas, es con amor y, el amor se da en la enseñanza, en la educación, en formar al hombre en tanto trascendencia y no sólo inmanencia.

La pedagogía en la posmodernidad debe ser un salto al vacío para salir del vacío. Debemos vivir la posmodernidad para percatarnos de que el hombre en tanto sentido en sí, debe re-direccionar sus ideas sentimientos y prácticas. Es imposible decir que el egoísmo deba ser aquello que caracterice al ser humano. Creo que Teresa de Calcuta, al besar las llagas de los leprosos cree en el hombre; creo que Malala, al perdonar a sus agresores cree en el hombre; creo que Solalinde, al abrazar y dar asilo a los migrantes, cree en el hombre; creo que el profesor que se desvela preparando clases, aconsejando, mirando a los ojos a sus alumnos, buscando la forma de llegar a su mente y a su corazón, cree en el hombre.

La aparición de la reivindicación depende de cada agente educador, de sus aspiraciones y de sus sueños, de sus anhelos y de su habilidad para enfrentar el mundo y decir, sentir y soñar que la fe y la esperanza son portadores de un sentido pedagógico que le es intrínseco. Este sentido pedagógico versa sobre instalar o revalorar las ideas de fe y esperanza, no en la forma tradicional de pensar que antes había mejor práctica de valores. No, más bien, como una dilucidación de los conceptos a propósito de la crisis que estamos viviendo.

El reino de lo efímero apuesta por lo efímero, pero, mis alumnos tienen clavada una espina (genética o adoptada). Algo pasa, algo sienten, el lenguaje no alcanza para explicarlo, no alcanza ni siquiera para enunciarlo. Como dije anteriormente, la cuasi-sublimación es lo que está, lo que emerge. Por qué cuasi-sublimación, porque mis alumnos experimentaron placer-gozo y dolor al mismo tiempo. Placer y gozo por el pasado, por lo que fue (melancolía). Al mismo tiempo, dolor por su ausencia. En adelante, tendrán que buscar, tendrán que re-inventarse, el problema es: cómo, hacia dónde, con qué valores, luego, una pedagogía de la fe y la esperanza.

Me decía un alumno⁵⁵, recientemente, que cuál era la importancia de vivir si todo lo que se hace es para nada, es decir, de todas formas moriremos. Aboné algunas palabras a su comentario, lo que contesté al alumno tenía que ver con cuestiones teleológicas: sentido, educación, proyecto, un mejor entorno y la construcción del amor por el prójimo... Él, insistió diciendo que a pesar de eso no serviría de nada; el alumno traía un libro de Wittgenstein, le contesté que sí servía, la prueba era el libro que traía sobre las manos: algunos haciendo grandes cosas, otros haciendo pequeñas cosas.

Mis alumnos y alumnas, muchos alumnos, muchas personas, yo, estamos en un mundo que frecuentemente no nos gusta, pero no sabemos cómo nominarlo. Lo vivimos porque lo tenemos que vivir, porque así tiene que ser. Pero, las lágrimas, los rostros y las palabras que escuché de las personas que entrevisté dan luz de que el corazón está atravesado por la nostalgia: el pasado deseable de recuperar, las formas gratas formas de relación humana y con la naturaleza. Estos deseos, propiciados por la nostalgia, podrían asociarse a depositar la fe y la esperanza en anhelos específicos. Por otro lado, los profesores tendríamos que guiar los sentimientos ideas y prácticas estudiantiles sobre la base de deseos que asomen, expliquen o tengan los alumnos.

⁵⁵ Un muchacho de diecinueve años que entrará a estudiar filosofía. Tiene muy metido en su cabeza la idea del suicidio como tema de derechos humanos. Busca en demasía justificar esa idea desde la filosofía (utilitarismo, quizá). He hablado con él repetidas veces, no se presta al diálogo, cree que la filosofía moderna es una forma muy sofisticada de andar por este mundo que no tiene sentido.

Lo anterior, está atravesado por la nostalgia: el pasado es deseable (en tanto forma asible y comprensible de ser), se notó en las ansias de recuperar ese pasado por parte de la mayoría de alumnos entrevistados. Estos deseos inherentes a la nostalgia, si se pusieran sobre la mesa de lo objetivo, seguramente se asociarían con fe y esperanza gracias a anhelos específicos. Los jóvenes tienen noticias de cómo salir de la condición posmoderna, el problema es que no saben que saben. Más que técnica, el ideal (de acuerdo a esta investigación), de los profesores, es la de guiar a elevar hacia la consciencia de aquello que les dotaba de sentido, aquello que anhelan, aquello que provoca su nostalgia.

Estoy seguro que las nostalgias construyen utopías. Creo que es necesario regresar al pasado para lanzarlo al futuro; el porvenir, con la condición posmoderna, como hemos visto: no se puede inventar. Creo que es necesario ir al sentimiento de lo que se ha gozado, vivido, esperado y fortalecido, sólo que, se recrea bajo las circunstancias que se viven actualmente. El fin pedagógico, al educar a los jóvenes, provendría de objetivar sus recuerdos más valorados. El sinsentido posmoderno transitará al sentido de vida utópico.

Para fines de lo que aquí investigué (describir y explicar la fe y la esperanza en la condición posmoderna), encontré ideas, sentimientos, afectos, emociones y prácticas sociales para estar o vivir en la condición posmoderna: el deseo de lo impresentable.

Paradójicamente, el vacío está limitado por lo indeseable que experimentan los estudiantes en su día a día: sinsentido, tedio, desesperanza y placeres inmediatos ¿Cómo llenar de sentido al vacío de la condición posmoderna? Como se apuntaba en la utopía, la tarea docente es la que tendría que contribuir a lograr ese fin. Ésta consiste en: objetivar la condición en la que los estudiantes están viviendo, la posmoderna. La práctica educativa inicia con la base de objetivar y sensibilizar cómo es ésta, qué y cómo es lo que padecen los estudiantes, además de entender la pena de desear algo distinto a lo que están viviendo; es decir, maestro y alumnos deben nombrar y explicar lo que les desgarrar: lo que es sublime, lo que impide que su ego se expanda.

Es necesaria la templanza y la forja del carácter para sublimar, es decir: precisar la emoción del dolor. Si se hace, si se consigue que los estudiantes tengan claros sus límites, si se logra que esos límites desvanezcan en lo asible y no en el despojo del “todo se vale” se lanzaría hacia lo desconocido con un ápice, al menos, de certeza. Deseable lanzarse al mar de lo desconocido: esa es la fe. Cito:

Sublimar es (...) la transformación de los impulsos sexuales reprimidos en actos espirituales superiores. La sublimación tiene lugar (...) cuando la energía psíquica es demasiado intensa para que pueda permanecer continuamente en la zona consciente o para que pueda ser rechazada definitivamente a lo inconsciente. De este modo, lo espiritual se convierte para el psicoanálisis en sublimación de lo instintivo por obra de la previa represión (Ferrater, 2009: 732).

Para fines de esta investigación, la sublimación estriba en transformar los deseos estudiantiles reprimidos en acciones intelectuales y sensibles creativas. La transformación, en el modo de ser y valorar estudiantil, se propiciará en modo de una relación de confianza intelectual y afectiva. Los estudiantes no han podido salir de la condición posmoderna; no obstante, mostraron su desagrado hacia lo que estaban viviendo. Saben que la realidad que viven es indeseable, no saben volverlo palabra.

Entonces ¿Qué es lo que reprimen los estudiantes? Ni más ni menos que **ALGO QUE NO PUEDEN PLASMAR, PERO SÍ DESEAN**: creo que enfrentar la condición posmoderna y salir de ella, en medida posible. Es necesario insistir que el profesor es el agente que debe impulsar el diálogo, de tal suerte que, el alumno, narre su malestar, lo que lo oprime, lo que le duele. El profesor tendría que ayudar a regresar o rumiar, aquello que balbucean de su condición. Es posible que con la reflexión y el reflejo de la realidad surja lo oculto, el verdadero rostro de lo posmoderno. Quizá la utopía se convierta en realidad.

En detrimento de la posmodernidad, tenemos que aventar el cuerpo, el alma y las decisiones al vacío, pero no un vacío de la nada. Apelo a Freire, la fe tiene que ser trabajada, el vacío posmoderno no trasciende las formas ni los momentos, es otro

vacío, el de la construcción, el que encontró Yahvé cuando volaba por el caos y las tinieblas antes de crear el mundo y, lo que construyó, fue una maravilla.

Bibliografía citada

Aguilar, J. (2015). "Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos". México: *Revista enseñanza e investigación en psicología*. vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 326-336. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800010>

Agustín, san. (1996). *Confesiones*. Madrid: BAC.

Barbosa, M. (1995). "Adolescentes y juventud en el bachillerato: formas de relación y compromiso académico analizados desde la posmodernidad". Querétaro. *Tesis para obtener el grado de maestra en ciencias de la educación. Facultad de psicología*: UAQ.

Bauman, Z. (2012). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Bergoglio, J. (2013). *Lumen Fidei*. México: Clavería.

Bergoglio, J. y Skorka, A. (2013). *Sobre el cielo y la tierra*. México: Debate.

Château, J. (1959). *Grandes pedagogos*. México: Fondo de cultura económica.

Cornejo, J. (2011). "Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos". México: *Revista mexicana de investigación educativa*, 2, Vol. 17, Número. 52, pp. 15-37. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n052/pdf/52001.pdf>

Descartes, R. (2014). *Discurso del método*. Madrid: Gredos.

Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.

Equipo de traductores de la edición española de la Biblia de Jerusalén. (2009). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Ferrater-Mora, J. (2009). *Diccionario de filosofía*. Ariel: Madrid.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Fortea, J. (2002). *Daemoniacum: tratado de demonología*. Madrid: Belacqua.

- Fullat, O. (2002). *Pedagogía existencialista y posmodernidad*. México: Fontamara.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Colombia: Planeta.
- Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. Michoacán: IMCED.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI.
- García, J. (2013). "Educar en la posmodernidad: hacia una concepción pluralista y política". Venezuela: *Educare*, vol. 17, número. 56, enero-abril, 2013, pp. 27-32. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/3563015000>
- Giroux, H. (1996). "Educación posmoderna y generación juvenil". En Nueva Sociedad, número 146, pp. 148-146. Disponible en: http://nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. México: Siglo XXI.
- Grondin, J. (2006). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Herder.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. México: Aguilar.
- Hegel, W. (2001). *Fe y saber*. Madrid: Colofón.
- Híjar, A. y Calderón, P. (2010). *Diccionario filosófico*. México: Limusa.
- Heidegger, M. (2010). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Heller, A (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Heller, A. (2002). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ibarra, C. (2015). "La enseñanza de la medicina en la condición posmoderna". Querétaro: Tesis para obtener el grado de maestra en ciencias de la educación. Facultad de psicología. UAQ.
- Ibarra, L. (2017). "Afectividad, educación y utopía: una perspectiva socio-antropológica". Cuyo: *Saberes y prácticas, Vol. 2, pp. 1-22*. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article>

- Lampert, E. (2008). "Posmodernidad y universidad: una reflexión necesaria". México: *Perfiles educativos*, vol. 30 no. 120. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982008000200005
- Lipovetsky, G. (2012). *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- López, M. (2007). "El concepto teórico de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores". México: *Iberoforum*. vol. IV, núm. 8, julio-diciembre, 2009, pp. 130-147. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2110/211014822005.pdf>
- Lyotard, F. (1991). *La posmodernidad (explicada a niños)*. México: Gedisa.
- Lyotard, F. (1992). *¿Qué es lo posmoderno?* México: Zona erógena.
- Martínez-Miguélez, M (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Moreno, Y. y Torres, V. (2009). "La edad del vacío: la depresión como causal del suicidio en jóvenes mexicanos de 15 a 19 años, que carecen de apoyo familiar". México: *Tesis para obtener la licenciatura en comunicación y periodismo. Facultad de estudios superiores. UNAM*. Disponible en: <http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/paginacontenidos/tesis/tesisaneelaracely.pdf>.
- Moros, E. (2000). *Fe, esperanza y amor. Madrid: Seminario evangélico unido de teología, número 11, volumen. 1, pp. 1 y 2*. Disponible en: <http://www.facultadseut.org/media/modules/editor/seut/docs/separata/sepa026.pdf>
- Nietzsche, F. (2014). *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Gredos.
- Omaña, E. (2010). "Modernidad-posmodernidad: ruptura epistemológica y crisis cultural. México": *Tesis para obtener la licenciatura en sociología*. Facultad de ciencias políticas y sociales: UNAM.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza editorial.
- Sánchez-Vázquez, A. (2009). *Ética*. México: Debolsillo.

Sánchez-Vázquez, A. (2007). *Ética y política*. México: Fondo de cultura económica.

Sartori, G. (2006). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. México: Punto de lectura.

Todd, E. (2009). *Breve historia de la ciencia en México*. México: Colegio de estudios científicos y tecnológicos del estado de Nuevo León.

Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Barcelona: Gedisa.