

Educación: Combatir el miedo estructural de la sociedad actual

José Joaquín García García*, Arley Fabio Ossa Montoya**, Fredy Eduardo Duarte López***

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

“Al final sólo este es el terror del hombre y es por eso que cae en la mediocridad”

Susana Tamaro

Escucha mi voz

Resumen

En este artículo se proponen alternativas, desde lo social y educativo, para combatir el miedo estructural en la sociedad actual. Para ello se presentan de forma sucinta algunas conceptualizaciones sobre la naturaleza del miedo, los miedos más comunes y sobre la forma como se utiliza políticamente el miedo. Se presentan algunas alternativas como son mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, ridiculizar el miedo y usar el pensamiento contra él, dándoles un papel activo a los intelectuales en la construcción social del poder y la política. Además se propone educar para combatir el miedo, a través de currículos con problemas contextualizados que permitan la fabricación hermenéutica y crítica de los significados, den protagonismo a la acción, a la experiencia y a la historia, y recuperen la utopía y la solidaridad como motivación idónea para el fortalecimiento de la democracia y de sus valores. **Palabras clave:** Miedo, sociedad, educación, empoderamiento

Summary

Educate: To fight the structural fear to today's society. José Joaquín García García, Arley Fabio Ossa Montoya, Fredy Eduardo Duarte López. In this article different alternatives are proposed, from the social and educational perspectives, in order to combat structural fear in today's society.

* Docente titular Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Doctor por la Universidad de Granada. Coordinador grupo de investigación Unipluriversidad. Correo electrónico: yocolombiano@yahoo.com.mx

** Docente Asociado Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Doctor en Educación: Universidad de Antioquia

*** Docente de Ciencias Sociales Liceo Segovia (Bogotá). Magíster en Enseñanza de la Historia: Universidad Pedagógica Nacional

For this reason, short conceptualizations about the nature of fear, the most common fears, and how fear is used politically are presented. Some alternatives are posed such as improving the quality of the life of citizens, how to downgrade fear and how the power of mind can be used to fight fear back; giving the intellectuals an active role in the social construction of empowerment and politics. Besides, it also aims to teach to fight fear through a curriculum focused on contextualized problems which will allow the production and critical hermeneutics of meaning, giving a leading role to action, experience and history; and recovering imagination and solidarity as perfect motivation to strengthen democracy and its values.

Key words: *Fear, society, education, empowerment*

¿Qué es el miedo?

De acuerdo con Domínguez (2003) el término miedo proviene del vocablo griego «phóbos», derivado del verbo *phébamai* (*phobéomai*) que significa «huir». Phóbos según la mitología es hijo de Ares, dios de la guerra y se hace acompañar en el campo de batalla por *Deîmos* (Terror). Según este mismo autor, el miedo fue definido por Aristóteles como una de las *phate* del alma (*Psyche*) que también se expresa en el cuerpo (*sôma*). Desde otra perspectiva, el miedo parece ser inherente a la condición humana, (Bravo 2005), pues es propio de la vida consciente y constituye, de acuerdo con Conrad, la emoción más primitiva y más fuerte de la humanidad (1902).

Pero ¿cómo surge el miedo? Al parecer, el miedo surge como inquietud de desamparo del hombre en el mundo y se acrecienta ante lo desconocido, lo diferente, las alteridades, la exterioridad, lo incomprensible, lo inexplicable, lo que se ignora, lo que no se puede resolver, lo ambiguo, lo extraño y lo monstruoso.

De esta forma, el miedo se manifiesta como un sentimiento de inseguridad y vulnerabilidad al creerse en riesgo o en peligro. De acuerdo con Gonzáles Duro (2007) el miedo surge espontáneamente cuando se nos amenaza con dañarnos o destruirnos. Habría que aclarar que una amenaza es incognoscible, pues si fuera conocida en su especificidad no sería una amenaza sino una situación que puede ser controlada. *Una amenaza sólo es una amenaza si retiene la indeterminación.* “La amenaza como tal no es nada aún, sólo es una inmanencia. Es una forma de futuralidad que tiene la capacidad de llenar el presente sin hacerse presente. Su inminencia futura proyecta una sombra presente, y esa sombra es el miedo” (Massumi, 2008) a una causa virtual, a una cuasi-causa. La amenaza es una tecnología que tiene a futuro un poder virtual para afectar en el tiempo presente cuasi-causalmente de manera real a través del miedo. En este sentido, la amenaza es la causa del miedo, pero sin el miedo que ella efectúa no alcanzaría una existencia verdadera, así, el miedo invade y es vivido en nuestra corporalidad antes de que podamos registrarlo conscientemente y genera activaciones, siguiendo la línea de fuga del temor, allí, más allá de la conexión nerviosa conectada directamente al comienzo del peligro, se presenta un biopoder y psicopoder que genera mecanismos de objetivación en el sujeto. Gonzáles Duro igualmente propone como las causas de nuestros miedos a las inseguridades presentes y a las incertidumbres futuras. De acuerdo con Hugues Lagrange el miedo se hace mayor entre más impreciso y difuso sea y cuanto más ignorada sea la respuesta a la situación que lo causa (Hugues, 1996). Finalmente, en cuanto a la relación entre el mal y el miedo, es preciso anotar que el miedo es inherente al individuo, en tanto que el mal está fuera de él, en lo que vemos, oímos o sentimos (Bauman, 2007). Algunas veces el mal ha sido atribuido a aquellas cosas que nos dan miedo al ser diferentes,

ininteligibles, inexplicables o no comunes, como la sexualidad, el crimen, la locura o la enfermedad (Foucault, 2008). Bauman se refiere al mal y al miedo como a gemelos siameses, como a dos caras de la misma moneda, relación que Ricoeur expresaría con la siguiente frase: “el miedo es la razón del mal” (Ricoeur, 1982).

La sociedad contemporánea un marco para el miedo

De acuerdo con Gonzales Duro (2007) el mundo del medioevo era un mundo en el que los detentadores del poder abusaban del terror, de la mentira y de la violencia, generando resignación. En la época Moderna al reconfigurarse el panorama medieval precedente, se modificaron las relaciones con el pasado y se declaró la inmanencia del nuevo paradigma del mundo y de la vida: la potestad terrenal en la que el poder ya no dependió de los representantes de Dios en la tierra, sino de especies de “dioses humanos” que establecieron su hegemonía, monopolizando el poder. Tal absolutismo monárquico se da entre conflictos por las fuerzas inmanentes y el poder trascendente que apuntaba a restaurar el viejo orden. En el referido contexto absolutista se mantiene el uso del terror sin limitación por el Estado, con el apoyo del poder familiar (Donzelot, 1998), para producir orden, armonía y contrarrestar *el desorden, la agitación, la desobediencia, la mala conducta*. En el marco de esta sociedad de soberanía, el miedo se hizo sentir en las escuelas mediante una reglamentación más cerrada, transformando el ordenamiento escolar en un sistema autoritario basado en el castigo (Aries, 1998) en el que los sujetos fueron objeto de inculcación y moralización (Escolano, 1992) y la conducción escolar fue dirigida a lograr un orden colectivo pacificado y estratificado.

Las urgencias militares, políticas y económicas de los siglos XVI y XVII en conjunto con el mercantilismo en tanto *primera racionalización del ejercicio del poder como práctica de gobierno* y como instancia que tuvo como objetivo principal la potencia del absolutismo monárquico, precipitaron el bloqueo de la sociedad de soberanía. El reordenamiento de ésta en una sociedad disciplinaria, implicó la reorganización del poder del Estado para intimidar de manera global, ilimitada y no calculada, con males más computados y codificados. Como lo indica Foucault¹, con este nuevo tipo de poder que nace a finales del siglo XVII se despliegan técnicas, instrumentos y procedimientos en torno a los sujetos, mediante los cuales se moderan los castigos para propender por medio del reino de la disciplina -que crea el miedo a ser sancionado, penalizado, estigmatizado, señalado, clasificado, expulsado o incluido en espacios-, a ser manejada, por otros en nosotros, la variable tiempo o a ser un fracasado por falta de obediencia. A través de los virtuales peligros o males, o a partir del recelo de que suceda lo contrario a lo que se espera, se favorece la configuración de sujetos resignados, dóciles en el ámbito político y útiles al nascente capitalismo (Foucault, 1980). A estos aspectos contribuirá de forma eficaz la escuela para corregir y moralizar por la vía del panoptismo, el examen, el premio y el castigo. Simultáneamente a la imposición propia de la disciplina vía mortificación o castigo, se da en el Renacimiento y la Modernidad y en el contexto de la Revolución Francesa y de la Ilustración, el impulso de la razón con el fin de favorecer la libertad, la creación, el autocontrol, la felicidad y el bienestar de la sociedad liberándose, por medio de la educación, de la ignorancia, de los instintos y de la pasión que generaban miedo. Estos logros finalmente fueron restringidos a las élites, dándoles un marco para convertirse en malhechoras con tal de defender dichos privilegios. Por otra parte, este contexto de la modernidad donde todo es efímero originó el miedo a la incertidumbre.

¹ FOUCAULT, Vigilar y Castigar. Op. cit., p. 218-219.

Por otra parte, y según Gonzáles Duro (2007), la economía neoliberal contemporánea presupone que la sociedad y las instituciones no son responsables de lo social, pero que en cambio sí lo es el individuo que para eso debe construirse un yo autárquico, con el que puede manejar él sólo su propio interior, generando un proceso de “individualización” en el que el se auto-organiza y auto-regula para vivir su propia vida, libre de herencias y ancestros, y en el que a su vez, se desintegran las clases y el estatus social, la memoria histórica, el género y la familia (des-tradicionalización). Por ello, las relaciones sociales se hacen cada vez más pobres, con mayor dependencia emocional entre géneros, con libertad pero sin amor, sin lazos familiares y matrimoniales fuertes y con el miedo a la soledad como su base. Así, los riesgos y las contradicciones sociales se achacan al sujeto y a la inadecuación de su yo, es decir, el individuo siempre será el responsable y el destino que era de las sociedades se convierte en un destino individual y no compartido, es decir en un destino libre para fabricar la propia identidad, pero absoluta y atterradoramente inseguro e incierto. Así según Bauman (2007) las sociedades individualizadas no son afectas a la acción solidaria, pues han destruido los vínculos sociales en los que establece su fundamento. Además de esto y no siendo suficiente, el Estado contemporáneo como tal, no se hace responsable de nada, porque a través de la burocracia inhabilita éticamente a sus integrantes, reemplazando la “responsabilidad por” por la “responsabilidad ante” el jefe inmediato (Bauman, 2007).

Según este mismo autor, en este panorama de relaciones debilitadas los miedos sin desaparecer, al contrario, se hacen más fuertes, porque la sociedad en su conjunto ha sido desplazada por las elecciones de competencia individual. Por otra parte, Gonzales Duro (2007) llama la atención sobre el fenómeno del neotribalismo como impostura de la sociabilidad real, basado en las empatías enfermizas surgidas por pasiones y creencias compartidas entre aquellos que piensan igual y que, según él, lo que generan es simplemente un “egoísmo del grupo” que en ningún momento contempla la consciencia del otro como otro.

De acuerdo con Bauman (2007) la sociedad actual es una sociedad de supervivientes, de perdedores, de fracasados y frustrados con desesperanza, que buscan huir de su realidad; es la sociedad del espectáculo y la evasión. El rol del superviviente surge de la incertidumbre, de la ansiedad, de no saber los objetivos ni los itinerarios y de tener que decidir. Así, el riesgo se torna en necesidad y asumirlo reencaucha, reactualiza y recarga. Por otra parte, desde esta lógica la estabilidad se asimila al fracaso, sobre todo en los jóvenes. El mismo autor afirma que el rol del fracasado lo asume el consumidor pobre o defectuoso exiliado interiormente, que tiene un exceso de tiempo libre pero que no tiene capacidad para elegir como aprovecharlo y que es olvidado por aquellos que han triunfado. Según este mismo autor, el consumidor defectuoso ya no puede ampararse en el paraguas del colectivo, porque aunque ahora sin ideales sociales y con una libido liberada se siente libre de desear todo, con un deseo aumentado por el mismo consumo, orientado por sus intereses estéticos y no por normas éticas (lo variado, lo entretenido, lo excitante y la aventura) con lo que ha destruido las pautas de sociabilidad, se ha retraído y encerrado en sí mismo y ha roto el compromiso con los demás.

Por otra parte, según autores como Bauman o Gonzáles Duro (2007), el Estado ha desplazado el énfasis desde la protección social a la seguridad personal promoviendo la tesis TINA (there is no alternative no hay “solución por parte de la sociedad”) y generando una sensación de impotencia en las sociedades. Esto lo convierte en un Estado que se auto-legitima, a través de la instalación de una especie de complejo colectivo de *fortaleza asediada*. Lo que genera a su vez una crisis de confianza y ansiedad sin precedentes, haciendo creer a los seres humanos que el mal es omnipresente y omnipotente.

Tanto González Duro como Bauman (2007) advierten además que fruto de la pérdida de confianza de los individuos en el futuro, en la sociedad y en su ambiente familiar inmediato, se han desarrollado personalidades narcisistas incapaces de construir sociedades justas y equilibradas. La pérdida de la confianza en el futuro y en la sociedad se genera al lanzar al individuo a un mundo rutinario, sin esperanza de mejorar su vida, ni de vivir creativamente, inseguro y no fiable, en el que sólo vale la pena vivir el presente sin pensar en el futuro. Esto da origen a una cultura del narcisismo colectivo, hedonista, que quiere vivirlo todo sin hacer verdaderamente parte de nada, interconectada pero aislada. Esta cultura tiene individuos responsables sólo de sí mismos, egocéntricos, sin interés por lo público, excepto cuando refleje su yo (privatismo), y que desprecian sus tradiciones. Así mismo, la pérdida de la confianza en el ámbito familiar se genera en la infancia cuando los padres se distancian de los hijos por cuestiones laborales o culturales, y no quieren o no pueden manifestarles su amor y protección, dejándole además su socialización a la escuela o los medios de comunicación. Este sentimiento temprano de desamparo, inestabilidad, desprotección emocional y desamor les hace proclives a la desobediencia, al egocentrismo, a la desmotivación, a tolerar poco la frustración, a tener una baja autoestima y a no estimar a los otros y, además, a no tener esperanza en el futuro.

Así, la personalidad del individuo narcisista desestabilizada y frágil, y con un yo fragmentado, presenta síntomas nada extraños en el mundo contemporáneo como estrés, ansiedad, depresión, paranoia, angustia, inseguridad, miedo a la vida, al entorno social, a su cuerpo, a la vejez, a la muerte y a sus mismos deseos, hipocondría, irritación, insatisfacción, melancolía crónica, tendencia a la esquizofrenia, sensación de vacío interior, de desesperanza, de incompletud, de deficiencia y de ira, acompañados de la ausencia de cualquier clase de remordimientos o escrúpulos. Además de estos síntomas, el narcisista presenta dependencia, rechazo a los mecanismos de control que le provocan incertidumbre, baja autoestima o vergüenza interior e incapacidad para relacionarse con los otros con equilibrio emocional.

Esta personalidad patológica hace que el narcisista no pueda comunicarse eficientemente con los demás, por lo que evita relaciones duraderas y verdaderamente íntimas y se convierte, para paliar su vacío interior, en un buscador de experiencias y emociones fuertes, de espectáculos, de cosas, de imágenes y de personas efímeras, ya sea en el espacio real o virtual, que reflejen sus deseos y necesidades individuales, generando en él una serie de adicciones a estas experiencias y objetos. Así mismo la inseguridad del narcisista le hace desarrollar una imagen negativa de su cuerpo y lo avoca a darle culto y gastar gran parte de su tiempo en su moldeo y adecuación a los estándares establecidos por el mercado.

Tipos de miedo

Bauman (2007) habla de miedos que amenazan el cuerpo, de miedos que amenazan el orden del mundo como lo conocemos y del miedo a la muerte, en tanto que González Duro (2007) trae a colación otros miedos como el miedo al mal, a la exclusión social es decir a la muerte social, el miedo a la enfermedad, el miedo a lo inmanejable y a la felicidad por el trabajo.

En cuanto a los miedos que amenazan el cuerpo nos encontramos con el miedo a la muerte y con el miedo a la enfermedad. El miedo a la muerte se revela como el miedo a aquello que es totalmente desconocido, como el miedo por excelencia del ser humano debido a su conciencia de la mortalidad. Este miedo ha sido reprimido a través de los aparatos culturales que lo han minimizado de varias formas. Según Bauman y Duro, el miedo a la muerte se ha enfrentado de dos formas para tratar de reprimirlo: su banalización y su negación como algo definitivo. La banalización de la

muerte se ha generado en la cultura moderna a través de dos mecanismos: su ensayo repetido y diario y su deconstrucción. El ensayo diario de la muerte puede acontecer, en primer lugar, en el marco de los *reality shows* como “la isla islas de los famosos”, “la guerra de las regiones”, el “gran hermano” y muchos otros, en los cuales la exclusión de uno de los participantes del programa es una pequeña muerte, un ensayo de la misma disfrazado de exclusión, y en los cuales todos los participantes se comportan de forma egoísta. En segundo lugar, la muerte puede ser banalizada al ensayar muertes a diario cuando se rompen fácilmente los frágiles vínculos familiares y de amistad, haciendo de todo lo perdurable algo vano y efímero y, relegando a un segundo plano todo aquello que signifique trascendencia. Por otra parte la deconstrucción de la muerte es la conversión de la misma en algo que puede ser detenido o minimizado a través de procesos de resolución de problemas sobre sus posibles causas, lo que de ninguna manera elimina la muerte misma.

De acuerdo con estos mismos autores, la negación de la muerte puede generarse de dos formas, la primera, ofreciendo una inmortalidad personal a través de la ganancia de un espacio en la memoria cultural que nos haga perdurar, es decir, a través de la consecución de la gloria y de la fama. La segunda forma de negación de la muerte como fin de la existencia es la inmortalidad impersonal, en la cual el individuo se hace inmortal por el ofrecimiento de su vida a los demás por una causa o una idea que bien puede ser la patria, el pueblo, la nación, la revolución, la libertad o la justicia, convirtiéndose en un mártir, en un soldado desconocido, en un inmortal despersonalizado. Finalmente, es significativo anotar que al miedo a la muerte es siempre posible oponer el amor irrestricto a la vida por la consciencia de la muerte misma, como lo promulgaban en sus creencias de los pobladores de las culturas prehispánicas como los mayas o los aztecas.

Es importante decir que el miedo a la enfermedad en un mundo en el que la medicina ha avanzado de forma meteórica y en el que los reportes acerca de tratamientos médicos ocupan más de un cuarto del tiempo de los noticieros, es un miedo que es alimentado y reactualizado diariamente. Dicha reactualización está en directa conexión con la industria farmacéutica que constituye el tercer negocio más grande del mundo después de las armas y las drogas ilegales y que ve en individuos atemorizados por la enfermedad, clientes potenciales que se convertirán en consumidores reales. Dicho miedo, a través de la sugestión, puede generar ansiedad y depresión en los sujetos, convirtiéndolos en enfermos psíquicos o hipocondríacos, o lo que es peor, en enfermos reales al hacer que bajen sus niveles de defensas y que por esto, se hagan susceptibles a la enfermedad, como suele suceder en el caso de la depresión y de la ansiedad crónicas.

Entre los miedos que amenazan el orden social se cuentan el miedo a la destrucción del orden civilizado y al regreso a las cavernas, es decir a la des-civilización generada por una catástrofe o una guerra y a morir irremediamente, por ser la mayoría de los seres humanos íntimamente dependientes de la civilización y de sus adelantos tecnológicos (síndrome Titanic, según Attali, J. 1998). Estos miedos, lamentablemente, se han hecho realidad en los últimos años con ocasión del huracán Katrina (como lo señala Bauman), del tsunami en Indonesia o de los terremotos en Haití o Chile. Es paradójico que los seres humanos por centrar sus esfuerzos en los peligros previsibles o al menos cercanos, muchas veces olvidan estos otros peligros latentes y lamentablemente con posibilidades reales. Es importante anotar que este miedo a todo lo inconmensurable también es alimentado por los medios de comunicación de masas transmitiendo y retransmitiendo hasta el cansancio series acerca de catástrofes sucedidas en el pasado que “pueden volver a suceder”, como grandes cataclismos causados por súper-volcanes o súper-terremotos, sobre profecías con tinte apocalíptico como la destrucción de la tierra por un asteroide gigante o por un terremoto de carácter universal en fechas determinadas por predicciones realizadas por civilizaciones antiguas, como los Hopi o los Mayas, o sobre las infecciones y virus que acabarían con la raza humana en poco tiempo

o sobre la misma tierra sin humanos. En fin, los medios de comunicación reactualizan constantemente una infinidad de desgracias orbitales que nos quitan el sueño, y agenciando los miedos, nos hacen temerosos y nos dejan indefensos y totalmente atónitos e inmóviles ante el futuro. Igualmente, los miedos nacidos de la globalización negativa (Bauman, 2007) como el miedo a la guerra, al terrorismo nacionalista, religioso o étnico, o a la crisis económica, están enmarcados en este grupo de miedos acerca de la desestabilización del orden social. Una característica de este tipo es la llamada “economía del miedo”, que se desencadena posterior a hechos como los del 11/09, en donde se instauran bajo formas explícitas e implícitas, elementos de militarización de la vida civil, haciendo ver natural toda forma de constreñimiento de libertades civiles y de control social. Los factores que crean este tipo de miedos reales y tangibles hacen imposible obtener justicia, seguridad o paz en el orbe mundial, pues hacen caso omiso de fronteras y de leyes internacionales, ya que son provocados por el mercado que tampoco obedece a estas cortapisas y por los antagonismos y las contradicciones que este mismo ha generado.

Por otra parte, el miedo al mal en sociedades con índices de delincuencia creciente y de protección y bienestar social decrecientes, es un miedo actual y real que se vuelve crónico en ciudades como Juárez o en países como Colombia, Honduras o El Salvador, en los cuales la delincuencia organizada ha desbordado a las fuerzas estatales en capacidad y número y, en los que dicha delincuencia constituye una amenaza a la democracia o incluso ya la ha infiltrado hasta dejarla sin posibilidades de autorregularse y de cumplir con sus propósitos sociales y políticos. Este miedo al mal también ha sido manipulado, estableciendo categorías o agrupaciones de seres humanos, calificándolos entre buenos y malos, entre ellos y nosotros, entre nacionales e inmigrantes, entre blancos y negros, entre europeos y árabes, entre ciudadanos del mundo libre y “sudacas”, etc. Dichas categorizaciones se han prestado a innumerables injusticias y manipulaciones para negar derechos y restringir libertades a aquellos a los cuales por sospecha se les considera peligrosos.

González Duro (2007) se refiere también al miedo de los seres humanos a ser excluidos, a ser expulsados de la comunidad, a ser eliminados socialmente al perder su posición u honra en el orden social del que hacen parte. Este tipo de miedo puede ser expresado en múltiples formas y grados. Es así como sujetos que se re-actualizan y estudian toda la vida, pueden verse amenazados por los más jóvenes, mejor preparados y con mayor energía. Igualmente, los sujetos pueden ser simplemente avasallados por la carrera imparable de los medios tecnológicos que les hace obsoletos a ellos y a sus conocimientos. Así mismo, los individuos simplemente pueden verse botados fuera de la sociedad de los consumidores al perder sus trabajos, o en formas extremas, perder su identidad, su inmunidad y ser degradados y excluidos cuando son expulsados de un país ya sea por la violencia extrema o la intolerancia política, convirtiéndose en refugiados, en exiliados, o en emigrantes judicializados por su condición. Es importante decir que propuestas como la *slow culture* (cultura de la lentitud) implementada en algunas sociedades nórdicas y opuesta a la cultura de la rapidez, representada esta última en fenómenos como la comida rápida, o la mensajería instantánea y que defiende el disfrute y la construcción estética del tiempo, puede ser una alternativa a las oposiciones juventud - experiencia, rapidez – lentitud, que conjure el miedo a la exclusión por la incapacidad para “alcanzar” a los más rápidos o eficaces.

Por último, González Duro (2007) se refiere al miedo a sentirse feliz por el trabajo que se hace, convirtiéndolo en el fundamento de la vida y de la sociedad. Este miedo puede expresarse como el miedo a obedecer órdenes, a realizar duras tareas y rutinas sin sentido, a ser controlados y a la subordinación, sin tener que pensar ni dudar, renunciando de esta forma a la libertad de decidir, de elegir, de hacerse responsable de sí mismo, a cambio de supervivencia y prosperidad.

La utilización política del miedo

De acuerdo con Bauman y Gonzáles Duro (2007) el miedo puede ser usado por los detentadores del poder para estigmatizar a sus enemigos, mostrarlos como peligrosos, indeseables, sospechosos, insumisos, desobedientes, inconformes, no asimilables, resistentes al cambio, diferentes y transgresores de las normas, que amenazan el estado de tranquilidad, excluyéndolos, aislándolos y exterminándolos socialmente. Esto es lo que regularmente se hace con los opositores, con los disidentes y con los intelectuales en los regímenes autoritarios.

Igualmente, estos autores argumentan que el Estado ha utilizado la ideología del miedo y la auto-programación que este genera en los sujetos para llevar a cabo una estrategia política fundada en él, en la que prima la seguridad sobre los derechos y las libertades civiles, creando a través de medios políticos y de los medios de comunicación un clima ficticio y generalizado de inseguridad, de temor, de vulnerabilidad, de incertidumbre y de estado de sitio permanente, que es útil para que aquellos que detentan el poder sigan en él, conformando lo que se ha llamado el estado de la seguridad personal.

Por otra parte, estos autores afirman que a través de la producción política de los miedos como el temor a la pobreza, al terrorismo, o al mismo cambio político, se menoscaba la confianza en el futuro y en las capacidades de la gente, que son los fundamentos de la democracia. Finalmente los mismos autores llaman la atención sobre cómo a la economía de mercado le conviene tener consumidores asustados, ansiosos y deprimidos, que puedan a través del consumo paliar sus temores. Esto es explicado por teorías como la denominada “Doctrina del Shock” elaborada por la canadiense Naomi Klein, quien argumenta que el capitalismo con sus círculos de “intelectuales – tecnócratas” han aprovechado eventos de desastres naturales como los nombrados anteriormente, para enclavar en dichos sitios poscatástrofe las llamadas reformas de ajuste estructural de corte neoliberal, en tiempos en donde la desesperanza, la incertidumbre y el miedo reinan, recortando libertades a nombre de la libertad de mercado, cuando las poblaciones tienen creado todo un clima de aceptación pasiva de las mismas (Klein, 2007).

Algunas alternativas

De acuerdo con Bauman, la actitud ética por excelencia debe ser la de desterrar el miedo. Para poder cumplir con este fin es importante decir que las acciones deben ser globales y no individuales, en concordancia con la naturaleza global del mundo actual. Igualmente, hay que anotar que dichas acciones deberán contribuir a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, en especial de los desfavorecidos, para protegerlos socialmente en lugar de darles seguridad individual (Bauman, 2007 y Gonzáles Duro, 2007).

Para González Duro la ridiculización del miedo y de las mentiras del poder oficial que le atiza, a través del uso de la risa, del juego y de la burla para distanciarse de aquello que produce miedo, lo hacen menos terrible, más sobre-llevable e incluso, banal. Este autor llama la atención sobre las prácticas propias de la cultura popular de la Edad Media en defensa del miedo, en las que los pobladores de las ciudades usaban el carnaval para ridiculizarlo todo, la muerte, las convenciones, las costumbres, lo espiritual, lo abstracto y los tabúes, logrando de forma momentánea neutralizar el miedo y construir un clima de renovación, libertad e igualdad. Este papel de desmitificación del miedo, aunque hoy lo sigue cumpliendo el carnaval, también lo cumple la sátira política, expresada en los diferentes medios de comunicación en formas como la caricatura, la imitación o la

representación material y corporal, grotesca o degradada de los hechos y de los personajes considerados sagrados o intocables, *los stand up comedy*, las películas bizarras que se burlan de aquellas clasificadas como de terror y en general el arte y la literatura que lo relativizan y lo hacen un objeto de reflexión intelectual.

Por su parte, Bauman proclama la necesidad de usar el pensamiento contra el miedo, recuperando su objetivo de mejorar las condiciones del mundo. Para esto, el mismo autor supone que debe existir una relación clara entre la razón y la justicia con el uso del poder, y que dicha razón debe ser ejercida por los intelectuales ya no de forma pasiva y aislada, sino de forma crítica, activa, esperanzada y solidaria. Para este autor, la razón de los intelectuales debe estar aunada con la práctica y con la política, y enmarcada en un pacto entre ellos y la humanidad para llenar de significado aquello que se considera ininteligible e incierto y a lo que por lo tanto se le tiene miedo. Bauman también presupone que los intelectuales deben aislarse en el sentido de sustraerse a los avatares del contexto para centrar su atención en los grandes problemas de la humanidad. Es decir, para este autor los intelectuales deben situarse, como lo expresa en sus propias palabras, en “un espacio y un tiempo no cartografiados”, lo que les garantiza que “sus ideas sobrevivan al olvido”.

González Duro (2007) también propone la necesidad de reorientar el espacio político hacia el exterior, ya que hoy éste se encuentra orientado hacia el interior, es decir hacia las necesidades individuales de los sujetos y no a las necesidades sociales de las comunidades. Para ello, este autor propone con carácter perentorio el volver a reunir al poder y a la política, y, de esta manera, lograr un canal a través del cual se canalicen las contradicciones del mundo actual que son de carácter mundial, valga la redundancia, y que requieren también de acciones de emancipación con carácter global.

Educar para combatir el miedo

Por último y no por ello es menos importante, se hace urgente repensar lo que se ha llamado la educación del pueblo. Es decir, se debe revalorar aquella educación que pretende enseñar a obedecer y a reprimir, que usa el castigo y la responsabilidad y no la libertad y el pensamiento como sus pilares fundamentales, y que sólo contribuye a formar una sociedad con una ética individualista, incapaz de pensar por sí misma y temerosa del futuro. Así, en consonancia con las alternativas anteriormente anotadas, se propone desplazar el currículo basado en valores tradicionales y de carácter patriarcalista, en el que existe una adhesión de los principios de la democracia desde una perspectiva formal, en el que la idea de igualdad desempeña un papel secundario, en el que se ve la sociedad como organismo que es ocupando por posiciones diferenciadas y en el que priman los intereses de la ideología dominante, por perspectivas curriculares que contemplen una educación humanizadora, que apuesta por la transformación social, el bien personal y común y la superación del divorcio entre lo ético y lo político desde la mirada crítica del mundo, haciendo de todo acto educativo un acto político.

Precisamente, ante efectos y síntomas del miedo como el privatismo político y su orientación hacia el interior, como ante la desunión entre la práctica, la política, el pensamiento y el poder, puede anteponerse una educación ampliamente contextualizada, en donde las temáticas complejas y problemáticas orienten todo el trabajo pedagógico para identificar en él las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la vida del individuo y la sociedad. Las fuentes de donde provienen estas temáticas son el contexto y el entorno, tanto cercano como lejano, imbuido de contradicciones, como pobreza, inequidad, violencia estructural, vulneración de derechos humanos etc. La elección de dichas temáticas debe estar enmarcada en un proceso democrático que

deje atrás el temor en la relación pedagógica y que visibilice los mitos, las retóricas y metarrelatos que limitan la autonomía, la mayoría de edad, la equidad y justicia. De igual manera, la gestión de las mismas ha de implicar a las familias, a los estudiantes, a los colegios, a la comunidad y a los movimientos sociales. Esto hace que se logre empoderar a los sujetos intervinientes en el acto de aprendizaje y además, desmitifica los centros de poder y de decisión del conocimiento. El cambio que significa este tipo de educación contextualizada no sólo afecta el conocimiento mismo, sino a la concepción pedagógica que guía a la práctica del aula y al funcionamiento mismo de la escuela como un todo, haciendo que las comunidades implicadas ganen espacios materiales y simbólicos que conlleven a su dignificación. Así, las actividades realizadas bajo este enfoque en donde se contextualiza el currículo, descentran las decisiones y hace sujetos y no objetos a los actores educativos. Por otra parte, la práctica determinada por la problematización de temáticas pertinentes y relevantes tanto social como políticamente, otorga una riqueza al trabajo educativo, trayendo la realidad al aula, para partir de ella e intentar formular alternativas de solución a sus problemáticas.

Para implementar una educación contextualizada se requiere de varios presupuestos. En primer lugar, es imprescindible el manejo crítico de la información a partir de fuentes diversas que intenten observar las situaciones planteadas desde diferentes puntos de vista. Así, no se enseña el conocimiento como si fuera una verdad establecida, sino que, como argumenta Díez (2009), “se entiende, explica y muestra que el conocimiento se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares que tratan de transmitirlo a través de libros de texto y de los productores culturales..., aprendiendo a ser “intérpretes críticos” de su sociedad” (Díez, 2009). Esta fabricación hermenéutica crítica de significado, invita al trabajo individual y colaborativo y provee de sentido no sólo a las prácticas cotidianas sino a las sociales que tienen un carácter más amplio.

En segundo lugar, el hecho de comprometerse con el entorno cercano y con el mundo sin indiferencia ante cualquier situación que vulnere los derechos y la dignidad humana, hace importante otorgar a la acción un papel central. Esto se puede hacer mostrando las experiencias de las colectividades en su lucha contra el miedo, que permitan ver cómo ellas lo han derrotado a través de las conquistas de sus derechos, enfrentando la generalización de la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, la resignación, etc. Es decir, demostrar a los estudiantes la realización de las utopías y cifrar en la acción una cadena de esperanza. Así mismo, es posible ofrecer a los estudiantes la posibilidad de escrutar las diferentes alternativas que se están realizando para solucionar los problemas que están en el origen de la inestabilidad mundial, dándoles la oportunidad al mismo tiempo para que sean protagonistas en la elaboración y ejecución de nuevas y posibles alternativas. Hay que recordar que precisamente desde la pedagogía crítica se viene insistiendo en la necesidad de “recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad” (Torres, 2001 en Járes, 2004).

De acuerdo con Járes, “frente al potentísimo discurso dominante de los ideólogos del conservadurismo que hablan del fin de la historia, del capitalismo como única sociedad posible, de la entronización de la violencia como garante de las libertades, el conformismo, el fatalismo, etc., debemos potenciar el pensamiento crítico que cree en la esperanza, en la utopía y en la posibilidad del cambio por muy difícil que sea” (Járes, 2004). Así, se podría recuperar en el campo educativo la esperanza como “necesidad y exigencia ontológica de los seres humanos” (Freire, 1997). Aún más, en la medida que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad o no de esa concreción... no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño.

Dicha esperanza debe ser educada desde la crítica, pues solo ella ofrece la posibilidad para el cambio, en donde los trabajadores culturales desde la pedagogía, desarrollen una “política cultural de oposición, que asuman las tareas de comprometer consideraciones básicas de ciudadanía social orientados a la expansión de los derechos democráticos, mientras se van desarrollando movimientos colectivos que puedan desafiar la subordinación de necesidades sociales a los dictados de la comercialización” (Giroux, 2002/2003). Esta posibilidad es hoy más concreta frente a los avances del gerencialismo y el eficientismo que conllevan los discursos de calidad en la educación, que generan una especie de pánico social en el sector docente a través de la estandarización de la evaluación, las mediciones de calidad, las pruebas internacionales y los mecanismos de control que implican a la educación tanto pública como privada. Dichos discursos del miedo en la educación, cuyo correlato es la pérdida de puestos, vigencia, actualización, plazas, presupuesto etc., culpan nuevamente a las víctimas del proceso educativo, es decir a los docentes y estudiantes, y liberan de responsabilidad a la sociedad y al Estado en general.

En tercer lugar, para llevar a cabo una educación contextualizada es necesario historizar el mundo, es decir, otorgarle sentido a las acciones en perspectiva temporal, situarse en el presente y analizarlo como resultado de un pasado contradictorio y complejo, en donde las voces de todos/as son contadas como protagonistas reales de los procesos históricos. Traer a colación la memoria histórica como elemento integrador de las prácticas educativas, colocar a la tradición y a la identidad en primer lugar frente a la pérdida de herencia y ancestros, haciendo de la educación un instrumento en la búsqueda de lo propio, para diferenciarlo de lo ajeno, no como exacerbación de la xenofobia, sino para asumir aquello que posibilita la supervivencia de un grupo cultural, sus particularidades históricas, su desenvolvimiento como pueblo, su apropiación del medio ambiente, sus formas de relacionarse con otras culturas etc. (Vega, 1998), evitando el desarraigo y la pérdida de la memoria. Dicha historización y revalorización de la memoria histórica desafía el gusto por lo ágil, de la memoria instantánea que privilegia el ahora – presente, que es múltiple, *light* y simultánea, contraria a la memoria analítica, histórica y crítica del proyecto de la modernidad. Así, el uso de la memoria histórica puede ayudar a enfrentar los miedos derivados de las catástrofes, epidemias y crisis, pues ayuda a concebir estos eventos como fruto de relaciones sociales, enmarcadas en asimetrías y disfuncionalidades, fruto de relaciones sociales injustas y desiguales. Es decir, antropologizando los fenómenos y “desastres poco naturales” y nominalizando los responsables de las crisis coyunturales y/o civilizatorias como las concibe el sociólogo Francois Houtart (Houtart, 2006), se relativizarían los miedos y sus efectos inmovilizantes en las psiquis de las víctimas. No hay que olvidar que: “Quien ignora la complejidad y los conflictos de la vida y se imagina una realidad enteramente idílica y de estilo desenfadado, se expone a sí mismo y a los demás al atropello y al engaño y termina por ser víctima o incauto cómplice de quienes abusan inmoralmemente de su poder, porque no se da cuenta de que abusan” (Claudio Magris, en Járes, 2004).

En cuarto lugar, es necesario concebir la educación contextualizada como un proyecto de construcción de una estética que contemple lo ético - político como proyecto social y de vida. Esto implica una deconstrucción de la autonomía, saliendo del encerramiento, el individualismo y el ensimismamiento propio de lo efímero, característico de nuestros tiempos en los que se pide vivir el presente con los proyectos inmediatos que nos fabrica el poder, sin analizar ni recordar las causas de la realidad que estamos contemplando (Fernández, 1997). Dicha deconstrucción también se basa en la convicción del empoderamiento como capacidad de acción frente al mundo, recuperando la potencialidad de la voluntad. De ahí que los miedos propios de la estética postindustrial y mercantilizada, se pueden enfrentar con el pesimismo de la inteligencia, que da: la información crítica, la lectura constante del mundo, la opción por la vida y su dignificación como proyecto de transcurrir por él, acompañados del optimismo de la voluntad, afincada en la esperanza y en la

política pedagógica de la búsqueda del bien común, es decir acompañada de la acción solidaria, pues sin ella es imposible concretar la esperanza. Siguiendo a Marcuse: “Conozco en dónde nuestros juicios de valor más básicos están enraizados – en la compasión, en nuestro sentido por el sufrimiento de los otros” (Giroux, 2002). La solidaridad en el conocimiento construido colectivamente, desde la contextualización curricular, permeando las acciones educativas comunes y amplias socialmente hablando, debe pasar por el soporte de una ética compasiva, atenta a los otros, desde la alteridad, como componente básico de la acción que le da su sentido.

Finalmente, la educación contextualizada se enfrenta al desafío de la relación con las nuevas tecnologías, acompañado de los miedos que generan. En este desafío se pueden hallar dos posiciones opuestas: para la primera, en consonancia con los discursos globalizadores de la era de la información y del conocimiento, las nuevas tecnologías son el único camino posible para “estar al día” al acceder a inmensos caudales de información en los procesos de integración y globalización, otorgándole un nuevo valor al conocimiento. Desde esta posición se sostiene que la solución para los problemas de nuestras sociedades es la incorporación de las nuevas tecnologías –TIC- como facilitadoras y mejoradoras del aprendizaje. La segunda, posición califica como una amenaza la inclusión de las TIC en el aula, que arremeten contra la identidad de las comunidades centrada en procesos comunicativos orales o escritos, y que lleva un proyecto implícito que pretende reemplazar la función del docente en el proceso de aprendizaje, además de promulgar el temor al otro y al encuentro con ese otro.

Una tercera postura, propone que es necesario entender primero varios aspectos negativos que conlleva la implementación acrítica de las TIC en las aulas. En primer lugar, es necesario comprender la lógica mercantil que envuelve a la educación cuando acepta equipos, programas e instrumentos controlados por intereses empresariales que buscan consolidar un mercado potencial en el sistema educativo. En segundo lugar, desde esta tercera concepción, se entiende que la incorporación de las TIC no garantiza por sí misma el desarrollo del pensamiento o la creatividad, una mayor calidad educativa, ni la necesaria transformación social. Además, esta tercera concepción llama la atención sobre el efecto de la informatización del conocimiento en las relaciones sociales, transformándolas al afectar los procesos de acceso y producción del conocimiento, transformando la vida cotidiana al atenuar procesos de decisión y autonomía de comunidades y/o sujetos sociales. El cuarto aspecto negativo que tiene en cuenta esta tercera concepción es que se le ha dado una carga educativa a los equipos o instrumentos técnicos, otorgándole una racionalidad pedagógica implícita, (como la del libro de texto), que lleva consigo que los ordenadores, programas, páginas de Internet, juegos interactivos etc., eduquen en otras formas “innovadoras” de acceso al conocimiento, olvidando que igualmente puede reforzar prácticas autoritarias en el acceso al conocimiento y unidireccionales en las formas de aprendizaje, consolidando el tradicionalismo educativo. Por otra parte, desde esta tercera concepción, aunque se tiene claro que las nuevas tecnologías pueden ser usadas para reproducir el sistema tradicional y la desigualdad social, también se acepta que pueden ser aprovechadas para transformarlo y que, los usos de la tecnología en aula dependen de la propuesta socioeducativa en la cual todas las prácticas pedagógicas y didácticas se enmarcan. Así, al centrar dicha propuesta educativa en la “defensa de la convivencia democrática, la aceptación de la diversidad, el diálogo, la autonomía, la comunicación empática y los derechos humanos” (Járes, 2004), es decir, en combatir los miedos globalizados por la sociedad postcapitalista, es posible fijar la atención en el uso de las TIC para la creación de redes democráticas y solidarias al interior del centro educativo, para la promulgación de la aceptación crítica de las diferencias y de los proyectos locales, en la generación del reconocimiento del otro y de la aceptación de la diversidad, y en la promoción de la autonomía en medio de una globalización excluyente al servicio de las transnacionales. Así, aunque es claro que los procesos tecnológicos al

dotar de nuevas subjetividades, estéticas y modos de relacionarse, además de traer aparejados miedos, también proveen alternativas de acción frente a ellos, pues se pueden convertir en agentes de inclusión si se conciben como vehículos de integración, que incluyan la diversidad y la interculturalidad. En conclusión, el problema no se sitúa en la “capacitación tecnológica” como se concibe desde los centros de poder, sino en el uso de dichas tecnologías para la transformación social y cultural en la búsqueda de la construcción y preservación de la democracia.

En suma, la intervención social e intelectual con miras a mejorar el bienestar físico y psicológico de los ciudadanos, uniendo el poder, la política y la acción solidaria, más la implementación de un proyecto educativo de corte crítico con un enfoque estético que se articule a la ética y persiga el conocimiento en acción a través de la resolución de problemas contextualizados, pueden ser herramientas eficaces para combatir el miedo estructural en las sociedades contemporáneas y fortalecer la democracia.

Bibliografía

- ARIES, P. (1988) El siglo de la infancia. Una historia social de la vida de la familia. Madrid: Tauros, 1988.
- ATTALI, J. 1998, “Le Titanic, le mondial et nous”, en *Le Monde*, Francia, 3 de Julio.
- BAUMAN, Z. (2007). Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. Paidós Ibérica. Barcelona. España.
- BRAVO, V. (2005) El miedo y la literatura. Anales de Literatura Hispanoamericana. Universidad de Los Andes. 34. Pág. 13-17
- CONRAD. J. *Heart of Darkness* (1902). Blackwoods magazine. London. England.
- DÍEZ, E. J. (2009) Globalización y educación crítica. Bogotá. Ediciones Desde Abajo.
- DOMÍNGUEZ V. (2003). El miedo en Aristóteles. *Psicothema*. Universidad de Oviedo, Vol. 15 n. 4. Páginas 662-666.
- DONZELOT, J. (1998) La policía de las familias. España: Pre-textos, Título Original: La police des familles. Traducción de José Vázquez y Umbelina Larraceleta.
- ESCOLANO, A. (1992) Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En: Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. No 296. (May. – agos.)
- FERNÁNDEZ, R et al. (1997). Ensayos de Pedagogía Crítica. Editorial Laboratorio Educativo. Venezuela.
- FOUCAULT, M. (2008). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. Argentina.
- _____ (1980) Vigilar y castigar Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores, Traducción: Aurelio Garzón del Camino.
- FREIRE, P. (1997). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI editores, Buenos Aires. Argentina.
- GIROUX, H. (2002/2003). “Algo se está perdiendo”: Estudios culturales, neoliberalismos y política de la esperanza educada”. En Revista Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Número 26/27. Años 2002/2003.
- GIROUX, H. (2002). Pedagogía pública y política de la resistencia: Notas para una teoría crítica de la lucha educativa. En Revista Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Número 25. Años 2002.
- GONZÁLEZ DURO, E. (2007) Biografía del miedo. Los temores en la sociedad contemporánea. Serie Debate. Ed: Random House Mondadori. Barcelona. España.
- HOUTART F, (2006) La ética de la incertidumbre en las ciencias sociales, Ruth Casa Editorial, La Habana, Ciencias Sociales, 2006.

- JÁRES, X. (2004). Educar para a paz e a cidadania democrática depois do 11-S. En *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 245-258.
- KLEIN, N. (2007). *La Doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Paidós, 1ra. Ed. Argentina. 2008
- LAGRANGE, H. (1996). *La civilité á l"épreuve. Crime et sentimentd"insécurité*. PUF. Pag. 173.
- MASSUMI, B. (2008). Miedo (dijo el espectro). En: *Euphorion*. No. 3 Julio – Diciembre. Medellín, Colombia. Pág. 4-14
- RICOEUR, P. (1982). *Finitud y culpabilidad*. Edita: Taurus. Madrid, España.
- VEGA Cantor, R. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Ed. Anthropos.

