



# ANÁLISIS SOBRE LA FIGURA DEL PROFESOR EN TIEMPOS DE POSMODERNISMO

Analysis of the figure of the teacher in postmodernism times

JOSÉ JESÚS TRUJILLO VARGAS<sup>1</sup>, IGNACIO PERLADO LAMO DE ESPINOSA<sup>2</sup>, JOSÉ MARÍA BARROSO TRISTÁN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Internacional de La Rioja, España

<sup>2</sup>Universidad de Alcalá, España

<sup>3</sup>Universidad Loyola, España

---

## KEYWORDS

Postmodernism  
Didactic  
Critical pedagogy  
Modernity  
Transhumanism  
Critical thinking  
No-things

---

## ABSTRACT

*In this paper we carry out an investigative-theoretical-reflexive approach on the effects of postmodernism and postmodernity in today's society and in the educational field in particular (focusing on the role of the teacher). Under the guise of the common good: greater equality, environmentalism, attention to diversity, respect for differences..., one of the visions of postmodernism makes it the scapegoat of capitalism, causing it to continue to be engulfed, implicitly generating a vision unequivocal and little conducive to criticism by the bulk of society, which accepts it as part of that common good. Given this, what can we do from our educational role? maximum.*

---

## PALABRAS CLAVE

Postmodernismo  
Didáctica  
Pedagogía crítica  
Modernidad  
Transhumanismo  
Pensamiento crítico  
No-cosas

---

## RESUMEN

*En este artículo realizamos una aproximación investigativa-teórico-reflexiva sobre los efectos del postmodernismo y la postmodernidad en la sociedad actual y en el ámbito educativo en particular (centrándonos en el papel del maestro/profesor). Bajo la apariencia del bien común: mayor igualdad, ecologismo, atención a la diversidad, respeto a las diferencias..., una de las visiones del postmodernismo lo convierte en el chivo expiatorio del capitalismo, propiciando que este siga fagocitándose, generando de manera implícita una visión unívoca y poco propiciadora de críticas por parte del grueso de la sociedad, que la acepta como parte de ese bien común. Ante esto ¿qué podemos hacer desde nuestro papel educativo?*

---

Recibido: 12/ 07 / 2022

Aceptado: 18/ 09 / 2022

## 1. Introducción

La postmodernidad se puede definir como una filosofía antihumanista e individualista que en el plano de la educación se dirime en la hegemonía de la tecnología, en la importancia del saber y del conocimiento en la sociedad del futuro y en la necesidad de la innovación permanente (Colom, 1997).

No existe un consenso a la hora de definir el postmodernismo, aceptándose entre defensores y opositores que el término conduce a expresar una condición de pensar y actuar orientada hacia cierta clase de reacción o confrontación del modernismo. Lo que sí suelen tener claro los autores es el hecho de que se concibe como el movimiento que parte de una renovación del pensamiento, artes, cultura y letras, inciendo en el hecho de que los valores que asentaban la modernidad no fueron del todo consolidados.

Eagleton (1999) lo define como el conjunto de pensamientos de poca profundidad; Lyotard (1984) lo describió, anteriormente, como la expresión de una literatura de la incredulidad a través de la meta narrativa. Lash (1988, citado en Cendrós y Urdaneta, 2006), por su parte, lo analiza desde la perspectiva del discurso y de lo figurativo, asumiéndolo en una óptica neuro lingüística como el “régimen de los significados” en una sociedad ávida de cambio. Por tanto, existen autores que lo interpretan como un punto de partida de una época que se separa y se contrapone a la era moderna (Brown, 1993, citado en Cendrós y Urdaneta, 2006).

Desde la década de los 80, la postmodernidad se establece como corriente de pensamiento que incide de manera directa o indirecta en múltiples disciplinas, evidenciando una tendencia a resaltar conceptos clave, como son: providencia, progreso y nihilismo, en cuanto a pérdida del sentido de la existencia y escepticismo radical que pone en entredicho una única verdad, con los que se comienzan a conformar una serie de ideas significativas en Occidente que se fundamentan en relativizar el valor del saber (considerado como saber absoluto) poniendo en entredicho la propia conceptualización de la cultura.

Ante el valor de la razón y de la racionalidad para el logro de la verdad, ensalzados por autores como Descartes o Kant, surge como precedente de la postmodernidad Nietzsche. Para este autor nada es absoluto y, por tanto, no hay verdad que no se pueda relativizar. Su obra podemos fundamentarla como el origen del moderno nihilismo, donde nada tiene sentido rechazando todo principio religioso, moral y gnoseológico, que no cree en la existencia de los valores y ni tan siquiera en la necesidad de los mismos (Colom, 1997). El pilar fundamental de sus postulados es el “superhombre”, u hombre ante la nada capaz de redefinir y reconstruir el mundo, que desprecia los apoyos que le oferta la razón y las grandes verdades, propios del mundo axiológico, porque es capaz de enfrentarse a su realidad sin la ayuda de mitos ni de falsos fundamentos. De ahí, que el postmodernismo se considere la filosofía de la deconstrucción, para la que el hombre y la realidad dejan de ser las verdades inmanentes y, por tanto, capaz de romper con las falacias humanistas: razón, verdad, fe, moral, valores...etc. (Colom, 1997). Por tanto, como corriente filosófica, en la posmodernidad existe una búsqueda constante de nuevas formas de pensamientos caracterizados por el crecimiento del individuo y su desarrollo-adaptación al contexto en el que se desenvuelve, posibilitando una continua transformación a través del uso de la tecnología como herramienta recurrente. Lo que incide de manera clave en los nuevos enfoques/paradigmas educativos.

Conviene diferenciar los términos postmodernidad y postmodernismo, para no tomarlos como sinónimos, ya que mientras la primera es una condición social establecida a través de un conjunto de pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales específicas, en donde se duda de las creencias ilustradas del progreso y la emancipación a través del conocimiento y de la investigación científica, el segundo término alude a un fenómeno intelectual, cultural y estético, que de una u otra manera está presente en todos los ámbitos de la sociedad. Por tanto, el segundo se presenta como un efecto y una parte indisoluble del primero. Aunque la postmodernidad se refiere a un movimiento teórico-intelectual y el postmodernismo denota una condición social (Hargreaves, 1996).

Autores como Castro (2017) y Collinicos (1993) niegan que pueda existir un debate verdaderamente interesante que parta de la definición de la postmodernidad en contraposición absoluta a la modernidad, ya que según estos autores la postmodernidad llegó a su fin en un tiempo en el que sus categorías no son aplicables a un momento histórico marcada por una grave crisis ecológica, social y económica que van de la mano. Por tanto, según Castro (2017) estamos en un período definido por la geopolítica, el populismo, el fundamentalismo étnico (religioso y cultural) y el regreso de la lucha de clases. Así que, no podemos analizar el período en el que nos encontramos sin analizar pormenorizadamente el sistema económico neoliberal. Sin embargo, la postmodernidad desde su génesis, y muchos de los autores que la han analizado, eludió el metarrelato neoliberal que, apelando a los principios democráticos, ha colonizado el mundo a la medida exacta del capital (Castro, 2017). Tanto los posmodernistas como los neoliberales desconfían sumamente de las normas públicas, de los valores intrínsecos, de las jerarquías establecidas, de las costumbres autoritarias, de los códigos consensuales y de las prácticas tradicionales. Existe una diferencia, ya que, mientras los neoliberales admiten que rechazan todo esto en nombre del libremercado, los posmodernistas radicales combinan estas aversiones con cierta reticencia avergonzada ante el mercantilismo y sus paradojas. Los neoliberales, al menos, son coherentes en cuanto al lugar que conceden al mercado en la estructura social que favorece este capitalismo redefinido (Eagleton, 2005).

El postmodernismo adopta la tesis de un mundo socialmente transformado que se refleja en el arte y la teoría postestructuralista, exigiendo un nuevo tipo de gestión y de política. Collinicos (1993) niega todo esto, aduciendo lo siguiente:

No creo que vivamos en una „nueva era“, en una era „postindustrial y postmoderna“ fundamentalmente diferente del modo capitalista de producción que ha dominado el mundo durante los dos siglos anteriores. Niego las principales tesis del postestructuralismo por considerarlas sustancialmente falsas. Dudo mucho de que el arte postmoderno represente una ruptura cualitativa con el modernismo de comienzos de siglo. Más aún, gran parte de lo que ha sido escrito para sustentar la idea de que vivimos en una época postmoderna me parece de ínfimo calibre intelectual, usualmente superficial, a menudo desinformado y en ocasiones totalmente incoherente. (p.14)

Actualmente, existe un orden social donde se impone la desorientación en unas condiciones de cambio continuo y sistémico, de tal modo que las demandas de la era global afectan significativamente a nuestras vidas, tal y como indica Giddens (2000), y esto provoca condiciones de confusión y patologizaciones personales múltiples (Myers, 2000). Dichas condiciones se hallan potenciadas por la paradoja de un tiempo de postmodernidad que se vincula con otras crisis, como consecuencia de la globalización y la mundialización (Beck, 1998; Amin, 1999; Almirón, 2002), asociadas a las propias falacias del globalismo, partiendo de las demandas de un mundo digitalizado que se sirve de discursos con estatuto de verdad y otras herramientas de poder. El posmodernismo nos exhorta a que reconozcamos que no perderemos nada con el desmoronamiento de los fundamentos, salvo nuestras propias cadenas (en nombre del subjetivismo asociado a autogestión de la libertad y construcción de criterios propios). Ahora podemos hacer lo que nos “venga en gana” sin tener que acarrear el pesado y engorroso equipaje metafísico con el fin de justificarlo. Una vez facturado este, nos sentiremos libres (Eagleton, 2005). Los posmodernistas rechazan la idea de progreso porque están obsesionados con las grandes narraciones. Dan por hecho que creer en el progreso debe acarrear, necesariamente, que la historia en su conjunto ha estado siempre en progreso constante desde el principio, una perspectiva que, por supuesto, ellos desestiman por considerarla una ilusión. Si estuvieran menos arrebatados por las grandes narraciones podrían seguir sus propias intuiciones, adoptar una actitud más pragmática ante el progreso y llegar a la correcta, aunque aburrida conclusión, de que la historia de la humanidad ha mejorado en algunos aspectos mientras que en otros se ha deteriorado (Eagleton, 2005).

Tras lo expuesto en este apartado, hay que significar que el objetivo de este artículo investigativo bibliográfico es descifrar la influencia del postmodernismo y la postmodernidad, partiendo desde diferentes posturas evidenciadas en la literatura científica, para, a partir de ahí, fundamentar un discurso metarreflexivo que propicie el debate sobre su incidencia tanto en el campo educativo en sus diferentes niveles. Este objetivo, como veremos con posterioridad, se trabaja a través de otros tres objetivos más específicos en relación a lo abordado reflexivamente a nivel teórico. Para ello, en primer lugar, vamos a desentrañar y analizar las características del postmodernismo, a través de la incidencia de la tecnología, y la revolución que ha supuesto para el devenir de nuestras vidas, dando a conocer dos procesos fundamentales que están asociados a dicho enfoque: el mundo de las “no-cosas” (Han, 2021) y el transhumanismo, como medio para que el humano consiga la perfección.

## **2. El postmodernismo a través de la tecnología**

A finales del siglo XX se produjeron toda una serie de sucesos que posibilitaron importantes transformaciones sociales y culturales. Una de las más reconocidas y reconocibles fue, sin duda, la introducción y el desarrollo de las TIC. Internet, como herramienta de comunicación, ha supuesto, sin duda, una revolución tremenda en nuestro mundo globalizado, erigiéndose como protagonista absoluto en el ámbito de las interrelaciones virtuales tanto a nivel personal como laboral y de ocio. Fraguándose un nuevo contexto sociocultural postmoderno que ha dado como resultado una concepción infinita de perspectivas a nivel comunicativo mundial (Hernández, 2019). Como tejido que interactúa con el conjunto de la sociedad, Internet es mucho más que una tecnología, se configura como un medio de comunicación esencial que puede generar toda clase de mitologías y de actitudes exageradas (Castells, 2006).

Los factores que explican los cambios que se presentan continuamente en nuestra sociedad son entre otros: “la acumulación de información, la velocidad de su transmisión, la superación de las limitaciones o barreras espaciales, el empleo simultáneo de múltiples medios (imagen, sonido, texto, código)” (De Pablos, 2010, p. 7)

La sociedad tecnológica se configura, por tanto, como la sociedad de la información, de la transmisión instantánea de datos. En la misma no es necesario la transcendencia hacia el futuro y en donde la historia desaparece o queda reducida a la memoria de los grandes ordenadores que almacenan los datos necesarios para la instantaneidad del hombre y de sus necesidades. Esto ha provocado que el saber haya despreciado tanto a la filosofía como a la ciencia. Dicho saber se reduce a los lenguajes (cibernéticos, algebraicos, naturales...), siendo el sustento de la información que, a su vez, es el determinante de la nueva sociedad (Colom, 1997). En la postmodernidad el capital es reemplazado por el saber, como recurso fundamental, la tecnología ha posibilitado la inmediatez, la funcionalidad máxima y el pragmatismo radical. Lo que ha provocado que el hombre relativizara lo absoluto, las

verdades inamovibles y por tanto, sustituyendo la lógica de la moralidad por la lógica de la necesidad (Colom, 1997).

En el ámbito educativo numerosos autores (Cabero, 2001; 2003; León, 2012; Torres y Cobos, 2017; Cela-Ranilla et al., 2017) insisten en el que para el logro de los fines educativos, la tecnología educativa tiene que garantizar que las experiencias de aprendizaje se configuren basándose en los principios de la globalización, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, empleando, para ello, acciones que se derivan del aprendizaje experiencial, por descubrimiento, por proyectos y por problemas, o lo que es lo mismo las llamadas metodologías activas que parten del constructivismo.

En los siguientes subapartados analizamos dos fenómenos que están acaeciendo ilustrado por y puesto de relieve por varios filósofos en su afán de explicar las incertidumbres que conforman tanto nuestro presente como nuestro devenir, hablamos del mundo de las "no-cosas" (Han, 2021), asociado a la "modernidad líquida" (Bauman, 2000; 2005) y, por otra parte, el fenómeno de la transhumanismo y su incidencia en la educación a medio y largo plazo.

## 2.1. El mundo postmoderno desarrollado a través de las "No-cosas"

El hombre contemporáneo rinde culto a las tecnologías, sobre todo a aquellas que puede usar en su vida diaria, para un uso eminentemente individual y egocéntrico-hedonista. Por tanto, ya no nos sorprende ver fotografías de personas que pasan una noche haciendo cola ante un establecimiento comercial para ser los primeros en adquirir un nuevo modelo de teléfono móvil o de tablet (o para comprar el último juego de la play station), o que ese mismo modelo, que resulta extremadamente caro, en función del sueldo medio existente, sea adquirido por personas con un nivel de renta relativamente bajo que, a buen seguro, tendrán que renunciar a otros bienes más importantes y que podrían cubrir sus necesidades básicas de comunicación con un dispositivo mucho más barato y funcional (Vázquez, 2017).

La estructura que compone el orden de la tierra se compone de cosas duraderas, sin embargo, el orden terreno está siendo sustituido por el orden digital que desnaturaliza las cosas para convertirlas en "no-cosas". Por tanto, son las no cosas la que determinan el mundo en el que vivimos, tornándose el mundo cada vez en más intangible, nublado y espectral. La digitalización acaba con el paradigma de las cosas, supeditando estas a la información (Han, 2021).

Es un error pensar que el sentido de la tecnología está abierto y no viene dado por nadie y además es aséptico. Los usos de un teléfono pueden variar, aspirando a tener cada vez más funciones para colmar nuestra ansia de estímulo digital externo, pero, sin embargo, su esencia no está abierta a discusión. Sin embargo, estamos convencidos de que tuitear en favor de la vida o contra los incendios forestales es algo que puede facilitar mucho la vida de otros y contrariamente lo que consigue es convertirnos cada vez en más cautivos. En internet no hay ninguna libertad ni algún orden constitucional que garantice nada. Estas ilusiones son el subproducto de un negocio y de un modelo de vigilancia, propugnado por el sistema mercantilista neoliberal. Pero tampoco se trata de apagar nuestros módems y tirar los teléfonos. Han (2021) no llama a pensar desde la negación sino desde la negatividad, es decir, desde cierto entendimiento crítico que pueda relampaguear en nuestra mente mientras madrugamos repartiendo "corazoncitos" en Instagram creyendo que nada tiene mayor sentido (Mavrakakis, 2021). Por tanto, es ahí donde la figura del educador/docente debe jugar un papel pedagógico activo-crítico crucial.

Ante este maremagno de situaciones que se nos están dando en nuestro día a día se nos ofrece la idea de que vivimos en una "democracia total", ya que podemos hacer y deshacer "casi lo que nos da la gana". De tal manera, que se domestica al rebaño desconcertado para no dejarle que breme, pisotee y destruya las cosas (Chomsky y Ramonet, 2002) no dejándoles participar en la acción que verdaderamente les repercute o haciéndoles ver que participar no tiene el sentido que podría tener antes, ya que todo "está bien". Erigiéndose la clase política y los responsables de tomar decisiones en los encargados de dar cuotas de realidad que posteriormente "venden" a la ciudadanía, más involucrada en su quehacer cotidiano y su entretenimiento que en la reflexión hacia todo aquello que forma parte del bien común y la búsqueda de la verdad. Siendo este contexto más propicio para los discursos totalitarios en los que una parte de la ciudadanía puede encontrar "refugio", sin ningún tipo de cuestionamiento.

Como comenta Han (2021) en la actualidad percibimos la realidad en términos de información que va recubriendo las cosas como una tremenda membrana sin aberturas que impide la percepción de las intensidades, de tal manera que la información representa la realidad. Aunque esa información en muchos casos sea contrapuesta y busque, en mayor medida, ser llamativa que verdadera. Hablamos, por tanto, de una época donde impera la posverdad, que no solo expone una mentira, sino que se afana en propagar falacias como estrategia de manipulación de las masas. Es, por tanto, algo más que la mentira, ya que esta puede llegar a descubrirse; pero la posverdad se inmuniza o trata de no precisar la corroboración con hechos (Herrerías y García-Granero, 2020), siendo tomada por las masas como "verdad irrefutable" y argumentativa en sus discursos y en su configuración identitaria como sujetos al servicio del postmodernismo.

Este mundo descrito por Han (2021) casa con el descrito años atrás por Bauman (2000; 2005) en lo que él mismo denominó "modernidad líquida", donde el cambio constante y lo transitorio de todo han copado nuestra

manera de entender la vida, sustituyendo a lo considerado como sólido o inmutable. En lo relativo a la educación Bauman (2005) hace hincapié en que los retos actuales desacreditan la idea de educación como ha sido concebida a lo largo de la historia ya que está en juicio lo invariable de la idea, interpretándose como una amenaza, igualmente, la solidez de los vínculos humanos. Como dirían Moral y Ovejero (2004) vivimos en unas condiciones en las que se asiste al debilitamiento de los sistemas referenciales, aceptadas como cruciales en épocas anteriores, y donde se ponen en cuestión ciertas verdades asumidas como tales, en donde se diluye y reconstituye cada vez en más instancias legitimadas (familia, escuela, grupos de pertenencia y referencia, medios de comunicación, etc.) el poder socializador/normalizador y en las que se siguen necesitando certidumbres y apoyos en un sistema y entorno referencial en aparente agudización de sus crisis. Por lo que se impone un proceso de socialización prolongada que afecta con mayor énfasis a los más jóvenes, eternos aspirantes a la condición plena de adulto. Paralelo a esto, se prolonga el período de formación y escolarización, el cual ha dejado de ser una garantía de futuro desempeño laboral.

A tenor de lo comentado en este subapartado nos surgen una serie de cuestiones dignas de abordar para los presentes y futuros profesionales de la educación: ¿cómo educar en la incertidumbre?, ¿qué criterios tener en cuenta para encontrar “cosas sólidas” a las que remitirnos en mundo “líquido de no-cosas”?, ¿qué papel nos corresponde como educadores de las futuras generaciones?...

## 2.2. Transhumanismo y posthumanismo

El transhumanismo se define como una forma de pensar sobre el futuro fundamentada en la tesis de que la especie humana en su forma actual no representa el final de su propio desarrollo, sino una fase relativamente temprana del mismo. Por tanto, el ser humano debe abandonar su posición pasiva con respecto a su propia evolución, trascendiendo la selección natural y abogando por una selección consciente (Lavina, 2021). El transhumanismo no está interesado en reparar el cuerpo humano de sus posibles limitaciones, sino que intenta reemplazarlo (Bellamy, 2020). Dicho término fue acuñado en la década de los 50 por Sir Julian Sorrell Huxley (1887-1975) bajo la afirmación de que la especie humana puede, si así quiere, trascenderse a sí misma, no sólo enteramente, un individuo aquí de una manera, otro individuo allá de otra manera, sino también en su integridad, como humanidad. Necesitamos un hombre para esa nueva creencia. Por tanto, el hombre sigue siendo hombre, pero trascendiéndose a sí mismo, realizando nuevas posibilidades, de, y para su naturaleza humana (citado en Velázquez, 2009). Por su parte, el “posthumanismo” hace referencia a posiciones filosóficas más generales que llevan el transhumanismo a una línea de debate con el humanismo, ya sea como una tesis sobre la obsolescencia de lo humano, o bien como una crítica cultural del humanismo (Fusco y Broncano, 2020).

El transhumanismo se define como una corriente y/o postura de carácter científico y filosófico que considera que la condición humana puede ser potenciada y mejorada por los avances tecnológicos. Dicho movimiento se considera como deudor del humanismo secular e ilustrado, toda vez que confía decididamente en que el poder de la razón y el progreso material son los motores que fomentarán el hecho de que la humanidad aspire a un continuo perfeccionamiento biológico. Todo esto, con la profecía de lograr la plenitud y la felicidad de los seres humanos (Piedra, 2016).

Su pretensión no es otra que “mejorar tecnológicamente los seres humanos como individuos y como sociedad por medio de su manipulación como especie biológica, bajo el entendido de que esa mejora sería intrínsecamente buena, conveniente e irrenunciable” (Velázquez, 2009, p. 578).

La transhumanistas persiguen la modificación de las capacidades humanas, y a partir de ella su esencia, propiciando, entre otras tareas, la reducción de los contenidos mentales a operaciones lógicas y a partir de ahí a información materializada, para que en un futuro no muy lejano resultara posible fabricar una „copia de seguridad“ de la información mental, para “cargarse” en un cerebro biológico o robótico. Pudiendo la población elegir el mejor modo de conservación de su propia inteligencia, mediante un dispositivo bio-orgánico, o en un patrón de ondas conscientes o en robots perdurables, o en una plataforma informática global que preservara esos pensamientos en una gran red de conocimiento (Velázquez, 2009).

Desde hace décadas estamos contemplando en educación una creciente devoción por los proyectos de innovación asociados a la robótica. La robótica educativa tuvo sus orígenes en la década de los 60 y se ha incentivado en los últimos años para favorecer en los estudiantes el interés en ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (enfoque STEAM). Autores como Bravo y Forero (2012) han señalado que una adecuada integración de la robótica educativa es sumamente beneficiosa para el aprendizaje, ya que el uso de los robots como instrumentos didácticos fomenta y posibilita el desarrollo de habilidades y competencias al dar respuestas a problemas multidisciplinares. Y, a su vez, desarrolla destrezas tecnológicas para afrontar los retos actuales del mundo posmoderno. No menos importante es que genera expectativas y motivación del alumnado al facilitar la adquisición de conocimiento. Por su parte, Márquez y Ruiz (2014) señalan que el uso de los robots en la educación de los niños promueve la creatividad y la motivación, lo que les permitirá desarrollar habilidades cognitivas y manuales.

Teniendo en cuenta lo descrito y a sabiendas de las posibles ventajas que podamos tener a nivel funcional cuando los humanos nos parezcamos, o seamos, robots, habría que plantearse ¿qué incidencia tiene esto en materia educativa a nivel ético y moral?, ¿qué trampas existen tras los discursos transhumanistas? o ¿en qué lugar quedaremos los profesores a la hora de educar a través del conocimiento?

### 3. Metodología

Para la confección de este trabajo, han sido revisados 300 artículos en castellano e inglés, de los cuales han sido factibles de estudio 70. Se ha realizado un análisis cualitativo pormenorizado de artículos científicos, analizando las características del postmodernismo en nuestros días, partiendo de un enfoque histórico. A partir de ahí, se han dado a conocer dos temáticas que se relacionan de manera directa con el postmodernismo a través del uso de las tecnologías en el ámbito formativo/académico: por un lado, el “mundo de las no-cosas” y “sociedad líquida” y, por otra parte, el transhumanismo y posthumanismo y su incidencia en la educación. Por tanto, los objetivos concretos de este estudio son:

- Descifrar e interpretar de manera crítica el “mundo líquido de las no-cosas” y las incertidumbres que genera en la redefinición del rol docente.
- Analizar las características del transhumanismo/posthumanismo y su incidencia en el quehacer docente cotidiano.
- Analizar las posibilidades del postmodernismo entendido como posibilidad para redefinir el rol docente.

Todo ello, partiendo, como indicábamos de un análisis bibliográfico cualitativo partiendo de las últimas décadas de investigación sobre las temáticas abordadas.

Los artículos consultados se encuentran ubicados en catálogos de áreas del conocimiento de educación, de pedagogía, de sociología y de filosofía, tales como: Web of Science, Scopus, Redalyc, Eric, Google Académico, Scielo y Dialnet. La revisión que se ha realizado es actualizada, lo que no es óbice para que también se haya contado con autores clásicos. Para delimitar la búsqueda nos hemos remitido a conceptos clave, tales como: postmodernismo, postmodernidad, no-cosas, sociedad líquida, pedagogía crítica, transhumanismo o pensamiento crítico, entre otros. Llevándose a cabo una revisión bibliográfica no sistemática. Partiendo de una serie de cuestionamientos que íbamos redefiniendo a tenor de acceder a una serie de artículos que, a su vez, por sus temáticas y planteamientos nos iban reconduciendo hacia otros y, con ello, a través de un proceso hermenéutico, fuimos redefiniendo nuestros planteamientos y cuestionamientos iniciales.

### 4. Resultados y discusión

En este apartado se ofrece un conjunto de razonamientos y reflexiones, de marcado carácter riguroso-científico, llevados a cabo por autores de diferentes campos asociados a la docencia o al análisis de la figura docente y de la educación. De lo que se trata, con ello, es de plantear los cuestionamientos que se han ido realizando a lo largo de los distintos apartados, para responder de manera analítico-reflexiva sobre el significado de ser docente en tiempos de incertidumbres posmodernas.

#### 4.1. La figura del maestro/profesor en un mundo incierto

Convendría comenzar este apartado dando a conocer que en el mismo se abordan multitud de aportaciones de autores actuales a tenor de los tres objetivos (interconectados) de este trabajo. En relación al primer objetivo de este estudio, cabe analizar el perfil ideal de los docentes requiere reflexionar sobre las características que impregnan de manera intensa la sociedad a la que sirven. En este sentido, probablemente debamos partir de la idea de que tenemos que contribuir a la formación de nuevos ciudadanos para nuevos retos, con unas competencias en constante proceso de redefinición en un contexto cambiante (Cela-Ranilla et al., 2017). Desde una perspectiva de las metodologías activas es el docente quien se convierte en mero guía del aprendizaje. Sin embargo, conviene que tener especial cuidado en desentrañar las falacias del sistema competente educativo, de lo contrario bajo el “paraguas” del alumno como centro de todo, en realidad estaremos dando pie a que el sistema educativo formativo postmodernista neoliberal absorba los postulados de filosofía constructivista para seguir reproduciendo una identidad del educando aliada con los principios hegemónicos, a través de los lemas imperantes: “eres el dueño de tu vida”, “tú sabes cómo desenvolverte”, “si tienes alguna dificultad seguro que eres capaz de resolverla”, “si fracasas es porque estás haciendo algo mal”...Es evidente que la escuela y la formación tradicional, heredada de la industrialización, no se atiene a los nuevos retos educativos y desafíos que venimos analizando a lo largo de este artículo. Ya que la misma prima la memorización sin sentido, con la consiguiente desmotivación y aburrimiento del alumnado y discrimina a quien no encaja la talla única. Por otra parte, o añadido a esto, descontextualiza, da pie al aprendizaje superficial, aísla a los docentes, organiza de manera inflexible a los estudiantes por edades en horarios y espacios rígidos, exige aprender de memoria un currículum organizado en disciplinas, carente de significado para los estudiantes, confunde los medios con los fines, restringe en exceso la idea del conocimiento y de la inteligencia, ignora la dimensión práctica y creativa del saber, desprecia u olvida dimensiones fundamentales de la personalidad como pueden ser: las actitudes, los hábitos, las emociones y los

valores y olvida de manera desconsiderada la evaluación educativa, apostando por una calificación fundamentada en el rendimiento sin cuestionar factores claves como los descritos (Gimeno Sacristán, 1990; Claxton, 2008; Gerver, 2012; Ravitch, 2014; Pérez Gómez, 2012; Pérez Gómez, 2019).

Como indica Gadamer (1998) la búsqueda de la verdad en sí misma por parte de la ciencia es un imperativo. Pero en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas existen gran cantidad de posturas contrapuestas que intentan desvelar lo que significa e identifica a la verdad que en muchas ocasiones esto conlleva confusión y poca transferencia a la vida común social. A lo que se une que a lo largo de la historia las culturas hegemónicas han imbuido, más concienzudamente a través de los mass medias, una serie de pensamientos que han calado hondo y que bajo el “paraguas” de razón, verdad y lógica han tergiversado el sentido filosófico de esos términos, violando de manera concienzuda los Derechos Humanos de gran parte de los individuos que conforman nuestras sociedades. Las culturas y/o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de verdaderas estructuras de poder acostumbra a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción (Torres, 1993). Lo que queda patente en la configuración y desarrollo del currículum en las diferentes etapas.

Bellamy (2021) indica que es un gran error creer que para que nuestros alumnos sean competitivos mañana en el mundo digital, hoy hay que enseñarles el código informático en el colegio, ya que él mismo lo cambiarán decenas de veces antes de que puedan ser empleados en el mercado del trabajo. Él propone fomentar en ellos el espíritu lógico, la capacidad de análisis, construyendo una enorme capacidad de reflexión que mañana hará de ellos personas creativas e imaginativas, incluido en el ámbito de las nuevas tecnologías. Por tanto, los niños, según este autor, no necesitan que les enseñemos a utilizar un smartphone ya que no hace falta tener una competencia particular, actualmente, es una experiencia universal. De hecho, cuando los adultos pretenden enseñar a los niños a utilizar un smartphone o un ordenador, se dan cuenta de que a menudo son los niños quienes saben más que ellos. Lo propio de la revolución digital es que son a menudo los jóvenes quienes enseñan a los más viejos, lo cual es totalmente inédito en la historia de la técnica. Sin embargo, el período actual es uno en el que tienen más necesidad que nunca de que la escuela les permita reencontrarse con ese objeto decisivo para hacer nacer en ellos la libertad y que se llama el ‘libro’ (Bellamy, 2021). Sin embargo, es necesario recordar a autores como el citado, el hecho de que esta revolución tecnológica ya no tiene marcha atrás y que desde muy pequeños los alumnos aprenden a interactuar con el mundo a través de las TIC. Por tanto, el proceso al que debemos aspirar es a saber gestionarlo para que sirva como implemento trascendental al tipo de sociedad que queremos configurar, partiendo de una reflexión crítica conjunta. Slavich y Zimbardo (2012) dan a conocer que la pedagogía transformativa (cimentada por autores como: Mezirow, 1996 y 2000; Illeris, 2004; Taylor, 2008) parte del axioma de que el aprendizaje se integra en los procesos cognitivos esenciales del ser humano —por tanto, no se disgrega como actividad autónoma— y, por ello, debe crear relaciones dinámicas entre los profesores, alumnos y el cuerpo de conocimientos compartido y por compartir que, en definitiva, deben promover no solo el aprendizaje del alumno, sino también su crecimiento personal a fin de hacerlo cada vez más consciente del mundo en el que se desenvuelve. La misma, formaría parte del “postmodernismo crítico” descrito por McLaren (1993). Mientras este hace referencia a la crítica transformadora partiendo de lo cultural a través de las prácticas transformadoras sociales, el “postmodernismo lúdico” (descrito por Lyotard o Derrida, como máximos exponentes) está interesado en una deconstrucción literaria o textual de las grandes metanarrativas occidentales, abandonando cualquier propuesta de transformación social y practicando un cierto relativismo epistemológico. Como diría Bolívar (2008) ante la añoranza del currículum común moderno y el reconocimiento de las diferencias postmoderno, queda la alternativa didáctica de un tratamiento didáctico diferenciado, vinculado a ese “postmodernismo crítico”. El postmodernismo ha modificado de manera radical las políticas de la emancipación, existiendo un debate entre los ideales emancipadores de la Modernidad, que ha defendido tradicionalmente la pedagogía crítica y el pensamiento postmoderno de la deconstrucción y de la eterna duda sobre la adquisición del conocimiento, todo ello afecta a la teoría sobre el currículum, viéndose esta “obligada” a defender los principios del pensamiento ilustrado frente a las propuestas del postmodernismo (Bolívar, 2008). Lo que casa con el tercer objetivo que nos hemos propuesto a lo largo y ancho de este estudio (aunque todos los objetivos están relacionados entre sí a lo largo de todo el trabajo).

Garcés (2020) enuncia una serie de planteamientos que son determinantes para replantearnos cómo educar en tiempos de postmodernismo: ¿de qué sirve saber si no sabemos cómo vivir? ¿Para qué aprender cuando no podemos imaginar el futuro? ¿Cómo queremos ser educados? Para contestar a estas y otras cuestiones hace una interesante reflexión sobre el aprendiz como figura degradada en nuestro imaginario cultural. En esta sociedad líquida somos víctimas de los estímulos volátiles y efímeros. No siendo el sistema educativo el sitio que debe aglutinar todo lo que hay que aprender y cómo. Sino que en la actualidad: las redes sociales, el consumo incentivado, el mundo de la distribución de contenidos audiovisuales a escala mundial... representan un enorme contrapeso de lo que acontece en las aulas. El hecho de ser educación obligatoria, ya sea en Primaria o Secundaria, no es garantía de que exista el aprendizaje (Garcés, 2020). Este argumento casa con el de Tonucci (2008) quien indica que la misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas, para eso están herramientas como Internet o

la televisión. La escuela no debe competir con la tecnología, sino, a través del método científico, servirse de ella a través del trabajo cooperativo.

En tiempos donde todo parece un ferviente ejercicio investigativo para resaltar las bonanzas de las TIC, existen voces disonantes que alertan del trasfondo de las mismas. Las Big Tech (o grandes empresas tecnológicas: Google, Amazon, Apple, Meta y Microsoft), en tiempos de pandemia han conquistado las infraestructuras digitales de las escuelas, institutos de Secundaria y universidades, acaparando software, hardware y almacenamiento en la nube, volviéndose tan poderosas que muchos centros y universidades externalizan la gestión de sus servicios hacia sus servidores (correo electrónico, almacenamiento, etc.). Desde muy temprana edad los alumnos se acostumbran a sus entornos diseñados desde Silicon Valley y aprenden con ellos las habilidades requeridas para el futuro mercado digital y, por tanto, para el consumo de sus productos. Esto nos obliga, necesariamente, a replantearnos si la innovación y la mejora de la educación no se está concibiendo al dictado de la oportunidad de negocio para unas pocas multinacionales privadas, desechando otras posibilidades que no casen con los dictámenes de estas multinacionales. Este capitalismo digital de plataformas consolida un imaginario vinculado a un futuro digital insoslayable, centrado en plataformas digitales educativas globales, recolección de big data sobre comportamientos y preferencias de los estudiantes, el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) para “automatizar” la labor educativa o la exhortación a los jóvenes para que se conviertan en aprendices de analistas de datos y programadores (Díez, 2018; 2019; 2020; 2021).

De esta forma el COVID-19 ha sido el catalizador, la llave para impulsar la educación en línea e implantar las soluciones de tecnología educativa que la labor de lobby de la Big Tech corporativa no había conseguido introducir durante décadas en los sistemas educativos. Han conseguido que prácticamente la totalidad de los estudiantes y el profesorado de buena parte del mundo se hayan registrado en alguna de las plataformas de la EdTech, dando su consentimiento para que «todos los datos y productos suministrados puedan ser usados, publicados, duplicados, transmitidos, mostrados para cualquier propósito razonable relacionado con el programa; no teniendo ningún derecho de aprobación, de reclamación de compensación adicional, ni de medidas cautelares...». Es decir, todo lo que aparece escrito en letra pequeña, cuando «aceptamos» y nos registramos como usuarios de una aplicación, y que pocas veces somos capaces de leer (Díez, 2021, p. 112).

La innovación en la práctica educativa y en la formación docente, de la que es líder absoluto Google, que posee formación y centros de formación de innovación docentes, a través de sus plataformas digitales se vende bajo un relato de innovación tecno-educativa. De la misma forma que funcionan los discursos del solucionismo tecnológico que elaboran las corporaciones tecnológicas (Morozov, 2015, citado en Saura et al., 2021), Google opera en la formación docente bajo nuevas narrativas que conectan la innovación docente con el solucionismo de la tecnología que ofrecen en sus plataformas digitales (Saura et al., 2021).

Frente a las características, descritas anteriormente, del mundo “líquido de las no-cosas”, y su incidencia en el campo educativo, autores como Imbernon (2022) apuesta por dar un verdadero enfoque dialógico a la didáctica, para promover situaciones que fomentan dudas e interrogantes sobre el entorno y sus problemáticas, y en el que los estudiantes encuentren la forma de construir sus propias respuestas. Situando el verdadero sentido del aprendizaje en la transferencia directa de los saberes a la sociedad. Lo que posibilitará fomentar argumentos sólidos que den a conocer una alternativa más humanística, rigurosa y crítica. Varios años antes, Ordine (2013) daba a conocer la importancia de educar en lo inútil para hacer frente a lo efímero del momento en el que vivimos. Dando a conocer que nadie podrá aprender por nosotros, nadie podrá realizar en nuestro lugar el fatigoso recorrido que nos lleva el aprendizaje. Si no existen verdaderas motivaciones internas, el más prestigioso título adquirido con dinero no nos aportará ningún conocimiento verdadero ni propiciará ninguna auténtica metamorfosis de nuestra alma, ni de nuestro espíritu. En su época Sócrates se lo había explicado a Agatón, cuando en el Banquete se opone a la idea de que el conocimiento pueda transmitirse mecánicamente de un ser humano a otro como el agua que fluye a través de un hilo de lana desde un recipiente lleno hasta otro vacío (Ordine, 2013). Pérez-Gómez y Soto-Gómez (2021) evidencian la importancia de cultivar la sabiduría y la honestidad existencial, lo que requiere transitar de la información al pensamiento crítico, práctico y creativo, alimentando la coherencia entre el decir, el pensar y el hacer. Ya que en esta era de supercomplejidad, más que la carencia de información, el verdadero problema se sitúa en la calidad de dicha información, así como en la capacidad de utilizar el mejor conocimiento disponible para generar experiencias de bienestar individual y social, ya que existe un contexto enredado en la manipulación, la sobreabundancia, la charlatanería y la postverdad.

En relación al segundo objetivo, cabe significar que, en los últimos tiempos, ha venido ganando adeptos la propuesta transhumanista, amparada sin en el progreso que se han llevado a cabo en los campos de investigación de la inteligencia artificial, la nanotecnología, la robótica o la neurociencia. Todo ello, con el firme convencimiento de mejorar sustancialmente a los seres humanos mediante la aplicación directa de la tecnología. A partir de este presupuesto se enarbolan discursos bajo las promesas de que la tecnología será capaz de mejorar la capacidad cognitiva de las personas mediante fármacos, la manipulación genética o la inteligencia artificial. Tanto es así, que algunos neurocientíficos transhumanistas, por ejemplo, abogan sin cortapisas por la implantación de aparatos

que permitan a las personas optimizar sus capacidades. Es más, muchos otros, guiados por el negocio de las promesas transhumanistas, abogan por una biología sintética que permita rebasar la propia condición humana y alcanzar incluso la inmortalidad. Pretendiendo, decididamente, con ello, eliminar la frontera entre el ser humano y la máquina y dar paso a un ser humano nuevo, totalmente redefinido. Por tanto, ya no podríamos estar hablando de humanos; ni tan siquiera de “superhumanos”. En todo caso, se trataría de “transhumanos” (Gracia-Calandín, 2020).

Ante este desenfadado aumento de acciones e instrumentos innovadores tecnológicos que mejoran nuestras vidas, Gil-Cantero (2022) plantea tres trampas de la tendencia transhumanista en educación, que no se pueden pasar por alto:

1. Todas las tecnologías del mejoramiento son iguales; No siendo lo mismo aquellas tecnologías que facilitan nuestro bienestar a la hora de cocinar, que aquellas otras que se utilizan, por ejemplo, para modificar la conducta que se considera un potencial peligro para la sociedad. Por tanto, es conveniente distinguir entre tecnologías humanizadoras y deshumanizadoras. No existe ninguna tecnología, ni las de antes, ni las de ahora, que indique las causas finales de la educación, es decir, que verse sobre el tipo de hombre o de mujer al que aspiramos como sujetos educados (Gil-Cantero, 2022). El ajuste técnico es una condición de aplicación del fin, sobre todo en materia educativa, pero no es una condición del conocimiento del fin como humanamente deseable. Por eso, en educación no podemos considerar que los avances biotecnológicos vayan por un lado y los fines de la educación o los modelos de hombre y mujer vayan por otro (Gil-Cantero, 2022).
2. Educar a alguien consiste en evitarle esfuerzos; Muy contrariamente a lo que se puede pensar, Gil-Cantero (2022) destaca que no es pedagógico enseñar siempre al alumnado en aquello que les gusta y motiva. Da a conocer la importancia del esfuerzo como acción constante para hacer frente a nuestras limitaciones. Ya que en muchas ocasiones los educadores deben de plantear a los educandos retos en las direcciones opuestas a sus propios gustos e inquietudes.
3. Un sujeto educado es el que tiene más y mejor memoria, atención o razonamiento; Por ello Gil-Cantero (2022) plantea que el día que se logre injertar en nuestra memoria obras, como por ejemplo, la Ética a Nicómaco ¿cómo podremos hablar de diferentes lecturas que cada cual hace de la misma? ¿Dónde quedarían los acontecimientos personales y profesionales que nos ocurren mientras la leemos y que afectan directamente al aprendizaje de su contenido? ¿De qué manera podemos transformarnos para crecer si todo queda inserto de igual manera para todos? En relación a ello, Clark (2003) se plantea las siguientes cuestiones: ¿qué será del humano cuando los circuitos mentales sean prescindibles? ¿No estamos enseñando ya, desde hace décadas, a los estudiantes a prescindir de sus circuitos mentales y que obtengan la sabiduría necesaria de un momento en un buscador de internet? ¿No es preciso recordar el aviso platónico acerca de la inhumanidad de la escritura en detrimento de la memoria? ¿Fue, quizás, la escritura, que permitió extender la mente, no fue el primer paso hacia la transhumanización?

A tenor de los argumentos sobre transhumanismo, Tirosch-Samuels (2018) da a conocer que en la era de las tecnologías convergentes, debiéramos estar preocupados por cómo ser más humanos y más críticos con el mundo que nos rodea y en el que estamos insertos, y no obsesionarnos, como está ocurriendo actualmente, con ser más rápidos, más altos, más fuertes o más inteligentes.

Como trasfondo a lo que venimos analizando acerca del transhumanismo y su incidencia en la educación, se sitúa, sin duda, la relación existente entre transhumanismo y moral, que podemos resumir a través de un cuestionamiento: ¿hasta qué punto el uso y desarrollo de la tecnología para hacernos la vida más confortable es compatible con las libertades y cumplimiento de los Derechos Humanos Universales?. Robles (2021) lo tiene claro: el uso, desarrollo y disfrute de la tecnología es compatible con la moral si permite el establecimiento de cuatro criterios: a) una buena vida, b) la permanencia en nuestro ser, y exclusivamente de nuestro ser, c) si tiene en cuenta los principios kantianos y d) si dicha tecnología está diseñada de modo epicúreo, de forma que permita minimizar el sufrimiento y maximizar la felicidad.

Si el transhumanismo parte de la promesa de mitigar las imperfecciones y para ello se sirve de diagnósticos, ¿no hay riesgo de convertir al proceso educativo en un campo de pruebas para saber qué dificultades presentan los alumnos teniendo en cuenta un estándar de perfección biotecnológico como patrón al que aspirar?, ¿no era esta una de las mayores críticas realizadas al, que creíamos superado, modelo médico asociado a la educación?, ¿en qué lugar entonces queda la inclusión? Precisamente, si hablamos de inclusión podemos entenderla desde el plano educativo, contraria a lo que plantea el transhumanismo. La UNESCO (2017) entiende por inclusión aquel proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes. Lo que no quiere decir, en sentido alguno, que nos podamos servir de herramientas tecnológicas para fomentar una mayor equidad en el proceso educativo. Estas y otras cuestiones que no hemos resuelto en esta revisión bibliográfica, al centrarnos en otros aspectos de los temas abordados, pueden ser motivo de futuros análisis en posteriores trabajos de revisión bibliográfica, máxime cuando se trata de temáticas en constante revisión en el ámbito académico-científico.

A lo largo de este apartado hemos abordado el análisis de multitud de autores que analizan de manera crítica la figura docente partiendo del postmodernismo y, con ello, hemos cumplido con los tres objetivos (entrelazados) propuestos a lo largo de este trabajo analítico cualitativo. Lo que nos adentra en una reflexión interesante, a modo de resumen:

La dimensión ético-humanística-social, consustancial a toda institución formativo-educativa, debe hacer que, continuamente, cuestionemos este modelo globalizado-mercantilista, ayudando a construir una alternativa pedagógico-político-social que parta de la no sumisión a los legados neoliberales-postmodernistas, apostando por una verdadera universalización del conocimiento en contra de la globalización interesada, manipulada y sesgada de las élites precursoras de este capitalismo cognitivo, que apuesta por la generación de ciudadanos dependientes y sumisos a los legados de dichas élites. Por ello, nos encontramos en un momento histórico donde el legado pedagógico-reflexivo de Freire debiera ser utilizado continuamente en el marco de quienes conformamos las instituciones educativas para “desactivar” el entramado neoliberal, partiendo de la reconversión de nuestra praxis diaria (Trujillo, 2018, p. 6).

## 5. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos tratado de transmitir las diferentes posturas existentes sobre la incidencia del postmodernismo en la figura del educador (maestro/profesor). Para ello, hemos incidido de manera analítica, partiendo de los tres objetivos reseñados anteriormente, en diferentes fenómenos que se han convertido en temas de actualidad en el mundo académico-científico, como puede el transhumanismo y el posthumanismo. Estas conclusiones deben servir como acicate para fomentar el debate en la comunidad educativa sobre el papel que los educadores poseen en la actualidad.

Como indica Bolívar (2008) acabamos el siglo XX claramente desengañados de las grandes metanarrativas que daban identidad al proyecto educativo de la modernidad, o al debilitamiento progresivo de bases ideológicas que lo sustentaban. El caso es que en el XXI tampoco contamos con grandes alternativas de lo que deba ser en el futuro, más allá de la imperiosa necesidad de oponerse a los renovados discursos de la calidad, procedentes de la ofensiva neoliberal, que substraen la educación de la esfera pública moderna para situarlo como un bien de consumo privado. Lo que resulta fundamental para analizar nuestra figura como docentes a tenor de los objetivos propuestos en este estudio.

La tarea del educador crítico en la era postmoderna debe partir de construir un currículum emancipador que legitime la postmoderna condición de la cultura de masas para ayudar a los alumnos a criticar y trascender las condiciones actuales (McLaren y Hammer, 1989) y, con ello, fomentar el pensamiento crítico. Esto requiere, replantearse nuestra figura partiendo de un metaanálisis que conjugue la reflexión-acción sobre aspectos tan importantes como nuestro papel en la sociedad líquida de las no-cosas y en el desarrollo del transhumanismo como tendencia vigente en nuestros entornos educativos.

Contreras, Quiles-Fernández y Paredes (2019), proponen, en cuanto a la formación del profesorado en estos tiempos, lo siguiente:

Promover una pedagogía para la formación del profesorado supone tener en cuenta la experiencia y traer al aula relatos de experiencias educativas. Son estas narraciones, propias y ajenas, las que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven y con las circunstancias en que se producen. Una conexión que nos pone a pensar de manera singular: apegados a la experiencia. En este sentido, proponerse una pedagogía que coloca en el centro la narración de experiencias y su indagación significa asumir un riesgo, porque no siempre sabemos cómo va a ocurrir, o de dónde nacerá esta posibilidad, o incluso si dará de sí. (p.59)

Nos hacemos eco, por último, de una serie de cuestionamientos (Robles, 2021) que, a modo de reflexión, resultan inspiradores para el replanteamiento sobre hacia dónde nos lleva el transhumanismo y sus repercusiones educativas y como modelo de sociedad:

1. ¿Es el transhumano un cambio de clase o es un cambio de grado?
2. ¿Queremos transhumanos kantianos?
3. ¿Qué consecuencias tendrá que los robots se entiendan entre sí?
4. ¿Conducirá la pantagruélica capacidad de la Inteligencia Artificial de procesar la información al *infoholocausto* o *hecatombinformación* de nuestra sociedad?
5. ¿Se intentará ampliar el concepto de *persona no humana* al robot y no solo a ciertos simios, como sucede en la actualidad?
6. ¿Es moral el científico deseoso de crear un transhumano a cualquier precio?

7. ¿El mejoramiento moral acelerado por la tecnología conducirá a una moral que estime inmoral acelerar la moral?
8. ¿El criterio de moralidad viene dado en mayor grado por la supervivencia, por la vida buena, por ambos o por ninguno de estos?
9. ¿En qué podría diferir el vivir bien del humano del vivir bien del transhumano?
10. ¿Qué papel jugará la educación en un contexto de capacidades cognitivas casi infinitas?
11. ¿No es preciso recordar el aviso platónico acerca de la inhumanidad de la escritura en detrimento de la memoria?
12. ¿La escritura, que permitió extender la mente, no fue el primer paso hacia la transhumanización? (p. 82)

De manera significativa cabe resaltar que uno de los principales desafíos de la educación, no es otro que reconocer su fundamento ético y descubrir que la ética no es un aditivo que se suma externamente a las pulsiones vitales, sino que la educación ética es lo que mantiene a la persona “alta de moral”, y de modo complementario permite que la educación esté en buena forma y no degenere en adoctrinamiento o mera instrucción medida que se centra en la formación de un carácter, el desarrollo de la personalidad y la forja del propio proyecto vital en base a determinados valores cívicos como la libertad, el respeto, la igualdad o la justicia, la ética constituye el fin que da sentido a la labor educativa (Gracia-Calandín, 2020). De ahí la importancia, como hemos podido resaltar en cada uno de los apartados de este trabajo, de vislumbrar todos los cambios producidos por este modelo tecnológico como una oportunidad para reflexionar sobre nuestra labor docente. Es evidente, que en estos momentos de incertidumbre y desafíos hay que acometer cambios que vengan de la mano del uso crítico de esta tecnología que el mundo postmoderno ha situado frente a nosotros. Lo que no es óbice para discutir sobre la relevancia y el calado profundamente humanista de nuestro quehacer cotidiano. Alejarnos de la educación bancaria (Freire, 1972) sin caer en la tentación de confundir las innovaciones educativas con la instrumentalización digitalizada de nuestro quehacer pedagógico. Existen profesionales que se postulan como verdaderos “innovadores metodológicos” y sin embargo no cuestionan los postulados desde los que parten, ni el momento histórico-políticocientífico en el que fueron creados, ni la posibilidad de reconceptualizarlos a raíz de su práctica docente diaria. Ni tampoco propician, ni toleran que en sus clases exista una verdadera democracia. Tal vez, entre otros aspectos, debido a que desde pequeños les enseñaron que nos encontramos en período político “democrático” y que, por tanto, poco cuestionamiento puede haber debido a que quienes verdaderamente viven faltos de derechos y libertades son tan solo aquellos países, generalmente del llamado Tercer Mundo, donde imperan los gobiernos dictatoriales (Trujillo, 2018).

En futuros trabajos, más allá de abordar la incidencia del transhumanismo en la inclusión educativa, ya descrita, será conveniente revisar estudios sobre las nuevas necesidades generadas por la sociedad ante el cambio climático y la escasez de recursos, y su abordaje desde el plano educativo, y qué importancia tiene en todo ello el modelo neoliberal-postmodernista, objeto de estudio de este trabajo.

## Referencias

- Almirón, N. (2002). *Los amos de la globalización*. Plaza & Janés Editores.
- Amin, S. (1999). *El capitalismo en la era de la globalización*. Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bellamy, F.X. (2020). *Permanecer. Para escapar del tiempo del movimiento perpetuo*. Encuentro.
- Bellamy, F.-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178. doi:10.14201/teri.25407
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo*. Paidós.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bravo, F. Á.S. y Forero, A.G. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 120-136.
- Cabero, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 21, 23-30.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós.
- Castells, M. (2006). Internet y la Sociedad Red. En R. Aparici (Ed.), *Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información* (pp. 319-320). Universidad de Educación a Distancia (UNED).
- Castro, E. (2017). *Contra la postmodernidad*. Alpha Mini.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Icaria Más Madera.
- Clark, A. (2003). *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*. Oxford University Press.
- Claxton, G. (2008). *What is the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Oneworld Publications.
- Cela-Ranilla, J.M., Esteve-González, V., Esteve-Mon, F., González-Martínez, J. y Gisbert-Cervera, M. (2017). *El docente en la Sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 403-422.
- Cendrós, J. y Urdaneta, E.E. (2006). Internet icono del postmodernismo. *Frónesis*, 13(2), 134-152.
- Collinicos, A. (1993). *Contra el postmodernismo*. Militante.
- Colom, A. J. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educació i Cultura* 1, 7-17.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-15.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro.
- Díez, E. J. (2019). Naturalizar la ideología neoliberal: educar en el habitus capitalista. *Estudios de Derecho*, 76(168), 221-239.
- Díez, E. J. (2021). Gobernanza híbrida digital y Capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.860>
- Eagleton, T. (1999). *La función de la crítica*. Paidós.
- Eagleton, T. (2005). *Después de la teoría*. Debate.
- Fusco, V. y Broncano, F. (2020). Transhumanismo y posthumanismo. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 63, 283-288.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Ediciones SM.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método*. Sígueme.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. El efecto de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Gil-Cantero, F. (2022). La Pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, 396, 11-33. 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gracia-Calandín, J. (2020). Transhumanismo y neuroeducación en perspectiva orteguiana. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 53, 55-64. <http://dx.doi.org/10.5209/asem.70836>
- Han, B. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Morata.
- Hernández, J. (2019). Internet y postmodernidad: un soporte de comunicación tan necesario como irreverente en la actualidad. Necesidades pedagógicas. *Revista de Comunicación*, 146, 21-41.
- Herreras, E. y García-Granero, M. (2020). Sobre verdad, mentira y posverdad. Elementos para una filosofía de la información. *Época*, 24, 157-176. <https://doi.org/10.15366/bp.2020.24.008>

- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79-89. <https://doi.org/10.1177/1541344603262315>
- Imbernón, F. (2022). ¿Qué es actualmente la didáctica? La didáctica como medio para la transformación educativa y social. *Série-Estudos*, 27(59), 9-16. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1610>
- Kunneman, H. (1996) Humanisme en postmodernisme. En P. Cliteur y D. Van Houten (Coords.), *Humanisme, theorie en praktijk* (pp. 65-77). De Tijdstroom.
- Lavina, L. (2021). Transhumanismo, el último suspiro de dios: análisis del proyecto transhumanista desde la filosofía posthumanista posmoderna. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 48, 283-312.
- León, A.R. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50.
- Lyotard, J.F. (1984). *The postmodern condition*. Prensa de la Universidad de Manchester.
- Márquez, J.E.D. y Ruíz, J.H.F. (2014) Robótica educativa aplicada a la enseñanza básica secundaria. *Revista científica de opinión y divulgación DIM*, 30 (10), 1-11.
- Mavrakis, N. (2021). *Byung-Chul Han y lo político*. Prometeo.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172. doi: 10.1177/074171369604600303
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- McLaren, P. (1993). La pedagogía crítica, el multiculturalismo y la política del riesgo y de la resistencia. Investigación Educativa. *Simposium. Logros y retos frente al año 2000*, 43-81.
- McLaren, P. y Hammer, R. (1989). *Critical pedagogy and the postmodern challenge: Toward a critical postmodernist pedagogy of liberation*. Education Foundations.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 87(25), 72-79.
- Myers, D.G. (2000). *The american paradox: Spiritual hunger in a age of plenty*. Yale University Press.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docentes en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-18.
- Pérez-Gómez, A.I. y Soto-Gómez, E. (2021). Aprender Juntos a Vivir y Explorar la Complejidad. Nuevos Marcos Pedagógicos de Interpretación y Acción. *REICE*, 19(4), 13-30.
- Piedra, J. (2016). Transhumanismo: hacia un nuevo cuerpo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5*, 489-495.
- Ravitch, D. (2014). *Reign of Error: The Hoax of the privatization movement and the danger to American public schools*. Alfred A. Knopf.
- Robles, R. (2021). El transhumano: retos para la moral y la educación. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 49, 73-85. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2021.49.005>
- Saura, G., Díez, E.J. y Rivera, P. (2021). Innovación Tecno-Educativa “Google“. Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE*, 19(4), 111-124.
- Slavich, G. M. y Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608. doi: 10.1007/s10648-012-9199-6
- Velázquez, H. (2009). Transhumanismo, libertad e identidad humana. *Thémata*, 41, 577-590. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/18452/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/18452/file_1.pdf?sequence=1)
- Vázquez, J.M. (2017, 1 de diciembre). Las humanidades en la universidad del siglo XXI. *Nuevarevista.net* <https://www.nuevarevista.net/las-humanidades-la-universidad-del-siglo-xxi/>
- Taylor, E. W. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15. 10.1002/ace
- Tirosh-Samuels, H. (2018). In praise of human dignity: The humanities in the age of Big Data. *On Education*, 1(2). 10.17899/on\_ed.2018.2.4
- Tonucci, F. (2008, 29 de diciembre). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *Lanacion*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas-nid1085047/>
- Torres, P. y Cobos, J.K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación *Educere*, 21(68).
- Torres, X. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.
- Trujillo, J.J. (2018, del 26 de noviembre al 8 de diciembre). La metodología Freire en el aula universitaria. Hacia una formación con sentido libertario [comunicación]. *I Congreso Iberoamericano de Docentes*. Algeciras, España.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.