

BIBLIOTECAS UNACH
FACULTAD DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI

**COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IV PROMOCIÓN**

"LOS SIGNIFICADOS DE LA POSMODERNIDAD Y SUS
IMPLICACIONES EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN"

TESIS

gued

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN
(CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA)**

PRESENTA:

RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JUAN CARLOS CABRERA FUENTES

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, MÉXICO. AGOSTO DEL 2008



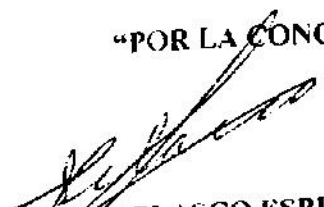


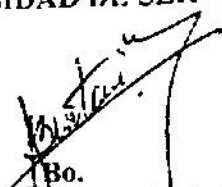

OFICIO No. 422/08
Agosto 30 de 2008.

C. RIGOBERTO MARTINEZ SANCHEZ
EGRESADO DE LA MAESTRIA EN
EDUCACIÓN.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **“LOS SIGNIFICADOS DE LA POSMODERNIDAD Y SUS IMPLICACIONES EN LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION”**, Deberá entregar dos impresos y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, uno impreso y disco compacto a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

A T E N T A M E N T E
“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR”


MTRA. ELSA VELASCO ESPINOSA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.


Vo. Bo.
DRA. CARLOTA A. BERTONI LANDA
COORDINADORA.


C.c.p.- Dr. Pedro Gómez Juárez.- Director de Servicios Escolares de la UNACH.
C.c.p.- Expediente/Minutario.
EVE/CABU/mcmd*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a todos los integrantes del Cuerpo Académico "Educación y Desarrollo Humano" por aceptarme y compartir la experiencia académica que ahí se vive. En especial estoy en deuda con la Doctora Leticia Pons por brindarme su apreciable ayuda, y reconocer en ella un modelo a seguir. De la misma manera expreso mi gratitud con el Doctor Juan Carlos Cabrera: espíritu de trabajo y de libertad.

A todos mis maestros y amigos que me brindaron su incondicional ayuda y paciencia. Agradezco especialmente al maestro José Luis Madrigal, poseedor de un humanismo único e inconfundible. También para Raúl Trejo va mi afecto y gratitud. Para Guille mi gran compañero de esta travesía. A la Doctora Julia Clemente por las sugerencias brindadas durante el taller de investigación de la Maestría. Asimismo, a los lectores de la tesis la Doctora Rosario Chávez Moguel y al Doctor Daniel Hernández Cruz.

Por último, mil gracias a Dulce María Cabrera por gestionar la beca, que me permitió trabajar sin muchas contrariedades económicas. A mis amigas y amigos de la Biblioteca Pública Central del Estado de Chiapas que siempre me ayudaron de alguna manera: Candy, Esthelita, Isis, Gaby, Gina, Mary, Rosaura, Angélica, Chusbeto, Alfredo.

A mis padres por su infinito amor, por su apreciable apoyo.

A mis hermanos por siempre: Vero, Felipe y Darvis.

A Patricia (Bebé) por saber amar y esperar.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
EL ROSTRO DE LA MODERNIDAD	11
1.1. La primera modernidad	13
1.2. El ocaso de lo antiguo	18
1.3. La razón y la modernización	24
1.4. El concepto modernización	27
1.5. Los atributos de la modernidad	32
1.5.1. La ciencia	33
1.5.2. La tecnología	35
1.5.3. El marco político-social	36
1.5.4. El carácter económico	38
1.5.5. La educación	39
1.6. Las fases históricas de la modernidad	41
1.7. El resquebrajamiento de la modernidad	45
CAPÍTULO II	
EL AUGÉ DE LA POSMODERNIDAD	53
2.1. Los primeros pasos de la posmodernidad	55
2.1.1. La intromisión en el Nuevo Mundo	63
2.1.2. La posmodernidad en México	66
2.2. La adversidad: modernidad-posmodernidad	68
2.3. Posmodernidad, posmodernismo y pensamiento posmoderno	74
2.4. Los significados de la posmodernidad	83
2.4.1. Lyotard y la incredulidad de los metarrelatos	84
2.4.2. Habermas y el neoconservadurismo	91
2.4.3. El narcisismo de Lipovetsky	99
2.4.4. Vattimo, nihilismo y posmodernidad	106

CAPÍTULO III

LAS FILOSOFÍAS MODERNAS DE LA EDUCACIÓN	116
3.1. El esplendor de la experiencia: pragmatismo educativo	121
3.2. El personalismo: persona, libertad y otras ideas	128
3.3. La sombra del marxismo	136
3.4. La filosofía analítica: la obsesión por la lógica	139
3.5. El teatro de la existencia	143
3.6. La fenomenología: la preocupación por la esencia	151
3.7. Platón o la evocación del idealismo	157

CAPÍTULO IV

POSMODERNIDAD Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	165
4.1. Educación y posmodernidad	167
4.1.1. Críticas a la posmodernidad	169
4.1.2. Caracterizaciones a favor de la posmodernidad	175
4.2. Filosofía de la educación y posmodernidad	183
4.3. Filosofía de la finitud y la formación inacabable	186
4.4. Astronáuticos y naufragos: individualismo <i>versus</i> humanismo	194
4.4.1. La filosofía sociotecnológica y la formación tecnologizada	198
4.4.2. La formación para la justicia, el pacifismo y el ecologismo	202
4.5. Pluralidad filosófica después de la modernidad	208
4.5.1. Deseo y educación	209
4.5.2. Experiencia y educación	214
4.5.3. Naturaleza y libertad en educación	216
4.5.4. Valores y educación	220
CONCLUSIONES	228
FUENTES CONSULTADAS	239

El séptimo día, el marinero dijo que la verdad no puede alcanzarse con las palabras y que no hay otro medio para buscarla. Que puesta en palabras, la verdad tiene cuatrocientas caras y que, si alguien mira intensamente uno de sus cuatrocientos rostros, llegará a percibirla.

Felipe Garrido, "Cinco estampas del marinero
ilustrado"

Al iniciar la década de los ochenta del siglo XX surge en Europa un debate teórico. Lyotard –uno de los autores que inicia el debate– en su texto, la *Condición posmoderna* (1984), describe una nueva fase de la sociedad postindustrial a la que denomina posmodernidad; el sentido de ésta –según Lyotard– es la incredulidad de los grandes relatos de la modernidad, el aniquilamiento de los valores absolutos de la modernidad. La reacción en contra de esta idea tiene eco, principalmente en Habermas (1981). El aporte de este último consiste en la necesidad de reconsiderar a la modernidad como proyecto inacabado. La posmodernidad, según Habermas, contribuye a la indiferencia de la modernidad cultural y social del proyecto de la Ilustración.

La posmodernidad es una perspectiva relativista del conocimiento, pero –como se observará en el presente trabajo– se asocia más con la idea de una descentralización de los valores; por lo general se le piensa como el fin de la utopía y de la historia; también ha sido descrita como la evocación de un férreo individualismo, del todo vale, del nihilismo. En suma, existe una diversidad conceptual sobre lo que significa la posmodernidad.

Sin embargo, la premisa axial del discurso posmoderno consiste en diluir el proyecto moderno. Pero, ¿qué es la modernidad? El origen de la modernidad es presentado en el siglo XV con la caída del Imperio Romano de Oriente (1453) en Constantinopla; otra referencia sugiere como origen el siglo XVIII, el período de la Ilustración; otra más la supone en el siglo XIX con la consolidación del Estado-nación (Berman, 2004). Cada uno de estos periodos, independientemente de su pretensión histórica, conjetura un aspecto social que hace dominar la vida cultural de la sociedad occidental. Por ejemplo, la caída de Constantinopla representó el fin del dominio romano y el comienzo de los pueblos europeos como entidades sociopolíticas; la Ilustración honra el liberalismo como sistema político para contraponer el caduco sistema monárquico. En conjunto, estas distinciones históricas de la modernidad engloban un aspecto que a nuestros ojos componen una lógica: la lógica de la superación.

En efecto, el ideario de la ciencia, las incursiones políticas de la Ilustración, el progreso como principio que fija la acción modernista, la secularización del poder, los modelos estéticos y éticos de la cultura, son sólo la fuente de un mismo problema, hacer posible el sentido de la superación. Es decir, la modernidad es una filosofía que intenta modelar un proceso general sobre las dimensiones humanas (culturales, religiosas, educativas, económicas, sociales, etc.) de acuerdo a la superación de lo establecido. Pero este aspecto no dice mucho aparentemente, lo que si se advierte dentro de este horizonte es un proceso de universalidad. La comprensión del mundo está determinada en virtud de esa universalidad. Aceptar el lenguaje de la ciencia como modelo para la comprensión del mundo, asumir el valor de la política liberal para organizar un pueblo, admitir el libre albedrío del libre mercado, consentir a la razón como el único camino para la felicidad, aceptar que la sociedad humana puede elevarse a un estadio equilibrado, justo, explicado, sin contrariedades; cada uno de estos principios suponen la credibilidad del proyecto moderno. Estos son los signos, los ideales que afirma la modernidad.

Sin embargo, con la convulsión de las dos guerras mundiales en el siglo XX, la lucha de las ideologías (capitalismo *versus* socialismo) y su posterior desvanecimiento con el triunfo del sistema capitalista, además del advenimiento de la informática y la transición de los mercados financieros regionales a planos mundiales y de la masificación de la cultura, llevan a replantear, por parte de algunos intelectuales (léase Vattimo, Bell, Lyotard, etc.), las consecuencias de la modernidad (*v. gr.*, la ortodoxia del paradigma positivista en las ciencias sociales); esto es, se fragua la idea de que la modernidad agota sus signos, parece vulnerarse la lógica de la superación.

Como fruto de los planteamientos sobre la modernidad, comienza hablarse de la noción posmoderna. La preocupación que cubre parte de las reflexiones posmodernas se basa en develar las crisis que ha ocasionado la modernidad; cabe mencionar, por ejemplo, la crisis que se produce en el medio ambiente por la explotación desmedida de la industria; en lo social, la marginación de las minorías y de los grupos desprovistos de identidad; en la cultura y en la moral, las expresiones

artísticas y éticas se diversifican y combinan (Efland, *et al.*, 2003). Estos son ejemplos en donde la posmodernidad construye parte de su acervo. Más aún, el planteamiento de la posmodernidad indica la culminación de los ideales de la modernidad.

Lyotard (1990) –autor que abordamos en este trabajo– destaca el desencanto de los meta-relatos de la modernidad: el desencanto de la ciencia positivista, de las ideologías como el socialismo; y propone como consecuencia el desenvolvimiento de los pequeños relatos. Vattimo (1994) señala el acento metahistórico y universalista que pregona la modernidad. Derivado de su crítica, para el pensamiento posmoderno lo importante no son los hechos sino sus interpretaciones; es decir, depende de la posición relativa del observador, la certeza de un hecho no es más que eso, una verdad relativamente interpretada. En consecuencia, Vattimo acepta la condición hermenéutica del conocimiento para contraponer el paradigma positivista.

Para Laclau (1988, citado por Buenfil, 2005) la posmodernidad es un proceso de cambio y no un abandono completo de la modernidad, sino una nueva perspectiva de ver la realidad social en todos sus sentidos. De tal manera que la posmodernidad afecta a los numerosos campos como el pensamiento, la política, la historia, entre otros.

Por otro lado, existen planteamientos que asumen la prolongación de la modernidad, y no el agotamiento de la misma. Tal es caso del filósofo alemán, Jürgen Habermas (1981). Como lo mencionamos al inicio, éste observa críticamente el pensamiento posmoderno ya que está estrechamente vinculado al neoconservadurismo. Este neoconservadurismo esboza la indiferencia entre emancipación y represión; esto es, la insensibilidad ante la modernidad cultural y social.

Asimismo, Pérez Gómez (1998) señala que la posmodernidad comprende la radicalización de la modernidad, la absoluta carencia de fundamentación del pensamiento racional y la afirmación del absoluto relativismo. Esta idea refleja una contraposición hacia la postura de Vattimo (1994). Por su parte, Gómez y Alarcón (2001) significan a la posmodernidad como un proyecto que se caracteriza por dos

rasgos principales: la heterogeneidad empírica del fenómeno y su estrecha relación con la modernidad. También la caracterizan como hedonista, individualista, utilitarista y pragmática en donde no hay lugar para las certezas ni para la utopía, sino para el pastiche, para el todo vale, para el collage.

Podemos afirmar, de acuerdo con Acevedo (1989: 25), que el "término posmoderno abarca una pluralidad de interpretaciones creadas para explicar actitudes y modos de representar". Los autores que acabamos de aludir debaten sobre qué es la posmodernidad: qué representa, qué significa; saber si, en efecto, simboliza el quiebre del proyecto moderno. Lo anterior nos permite entrever cuáles serán los análisis conceptuales que se vierten en la posmodernidad. En este sentido, el objetivo de la tesis es conocer qué significados prevalecen en algunos autores; por otro, describir sus implicaciones teóricas en el campo de la filosofía de la educación: es responder si estas significaciones de la posmodernidad aportan elementos al acervo de la filosofía de la educación y de cómo éstas se pueden definir en los discursos actuales del campo educativo.

En otras palabras, el propósito de la tesis es desarrollar el tema de la posmodernidad en la educación. Intentamos construir un análisis que pretende esclarecer y sistematizar los significados atribuidos a la posmodernidad, y con esto, tratar de explicar sus aportaciones al campo de la filosofía de la educación. Fundamentalmente, se describen los planteamientos de cómo se está tratando el asunto de la educación en las mediaciones de la posmodernidad. Este trabajo busca también esclarecer el debate modernidad-posmodernidad; particularmente, identifica las ideas y los autores que aportan al tema. Con lo anterior, esta investigación podrá ser una fuente bibliográfica que permita la comprensión del pensamiento posmoderno y su relación, a grandes rasgos, con la educación.

Nuestra expectativa intenta suponer la validez de la posmodernidad como referente teórico, la conjetura de que la sociedad de la actualidad (fluctuante, escindida de las nociones modernas) genera problemáticas que requieren ser explicados. Dentro de este panorama se identifica la existencia de una relación entre la filosofía de la educación y la posmodernidad. Esto implica en primer lugar, conocer las distintas

concepciones argumentativas que se tienen sobre la posmodernidad; en segundo lugar, identificar qué autores son los que proporcionan aportes en torno al tema posmoderno; en tercer lugar, reconocer aquellos autores que plantean propuestas filosóficas posmodernas.

Para sortear este tercer punto, sostenemos, primeramente, que la posmodernidad y la educación ya son parte del interés de varios autores, por ejemplo, de Alba (1995), Buenfil Burgos (2003), Giroux (1994), Colom (2002), Hargreaves (1996), entre otros. Es decir, existe la "ampliación temática y la profundización conceptual de la relación entre la posmodernidad y los procesos educativos" (Buenfil Burgos, 2005: 5). Aceptamos que esta relación ahora, entre posmodernidad y filosofía de la educación, está presente de alguna manera en Joan-Carles Mèlich (2006), Antonio J. Colom (1993) y Jean Houssaye (2003). El análisis de estos trabajos ayuda a entender las interacciones entre posmodernidad y filosofía de la educación.

La filosofía de la educación pretende ser la actividad reflexiva en torno a los análisis del lenguaje educativo (enseñanza, autoridad, educación, etc.), analiza la evaluación crítica de los contenidos y los fines de la educación, asimismo reflexiona sobre los valores e ideales. En este sentido, las filosofías modernas (idealismo, personalismo, marxismo, etc.) acaecidas durante el siglo XX comportan estas directrices; cada una de esas perspectivas plantea cuál habrá de ser la dirección filosófica que debe tomar las cuestiones educativas. Para aproximarse a esas direcciones es ineludible la descripción de sus propuestas. Con tales supuestos intentamos cruzar los umbrales de la modernidad para identificar y describir los planteamientos de autores que asumen la posmodernidad como contexto para discurrir temas educativos.

Para comprender tales aseveraciones, se elaboró un conjunto de preguntas que orientaron el desarrollo del tema, a saber: ¿Cuáles son los significados de la posmodernidad? ¿Qué autores son los que aportan para aclarar la posmodernidad? ¿Es posible que la posmodernidad aporte referentes conceptuales a la filosofía de la educación? Por tanto, un objetivo del trabajo consistió en identificar los autores que aportan al debate modernidad-posmodernidad; otro objetivo fue analizar los

significados de la posmodernidad y, finalmente, exponer los planteamientos que desde el seno posmoderno describen cierta filosofía de la educación.

Para alcanzar estos objetivos, se tuvo en cuenta la delimitación de algunas obras representativas de la posmodernidad. Por tanto, se construyeron dos ejes temáticos: uno configurado con el tema modernidad-posmodernidad (tabla 1) y el otro con el tema filosofía de la educación y posmodernidad (tabla 2).

Tabla 1

Autores para desarrollar el tema modernidad-posmodernidad	
Autor	Texto
Habermas, J.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La modernidad inconclusa</i>. México: Vuelta, vol. 5, núm. 54, mayo, 1981. • "Cuestiones y contracuestiones" en Giddens, A. <i>et al. Habermas y la modernidad</i>. Madrid, España: Ediciones Cátedra, 2001a. • "El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas" en Giddens, A. <i>et al. Habermas y la modernidad</i>. Madrid, España: Ediciones Cátedra, 2001b.
Lipovetsky, G.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo</i>. Barcelona: Anagrama, 2006.
Lyotard, J. F.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La posmodernidad explicada a los niños</i>. México: Gedisa, 1986. • <i>La condición posmoderna</i>. México: REI, 1990.
Vattimo, G.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna</i>. México: Gedisa, 2000.

Tabla 2

Autores para desarrollar el tema posmodernidad-filosofía de la educación	
Autor	Texto
Colom, A. y J. C. Mèlich	• <i>Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación.</i> Barcelona, España: Paidós, 1994.
Houssaye, J. (comp.)	• <i>Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos.</i> Buenos Aires, Argentina: Eudeba, 2003.
Mèlich, J. C.	• <i>Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación.</i> Madrid, España: Miño y Dávila, 2002.

Para analizar esta bibliografía nos basamos en el enfoque hermenéutico. La hermenéutica, como la interpretación orientada a todo texto con el propósito de comprender su sentido denotativo (Ricoeur, 2006), busca reconstruir las condiciones bajo los cuales se forman los universos de sentidos [libros, acciones, discursos...] (Mignolo, 1986). Para ser explicitados los universos de sentidos es necesario el diálogo, la retroalimentación entre las nociones que se tejen al interior de las ideas. El sentido de una proposición, de un discurso, de una acción, de un concepto, sin duda puede ser comprendido.

La teoría de la interpretación (Ricoeur, 2006) es el soporte mediante el cual puede ser analizado el sentido o significado de una determinada idea. Para llevar a cabo la teoría de la interpretación, el trabajo asumió ciertos rubros metodológicos (Maykut y Morehouse, 1994, citado en Planella, 2005) que orientan la interpretación, a saber: el esbozo de un carácter exploratorio y descriptivo del tema; la construcción del diseño elaborado a partir de la información recogida; el muestreo intencional que se basó en criterios internos (*los significados*); y por último, el énfasis del papel del investigador como instrumento principal de la investigación.

La investigación es particularmente bibliográfica por lo que se basó en la elaboración de fichas de análisis y de síntesis a través de las cuales se pudo hacer la sistematización y clasificación de los temas. Anterior a este paso, se formularon dos fases para el acopio de la información: una que consistió en reunir la literatura pertinente, por ejemplo: *Los orígenes de la posmodernidad* (2000) de Perry

Anderson, *Todo lo sólido se desvanece en el aire* (2004) de Marshall Berman, *Historia de la filosofía en la posmodernidad* (2004) de Mauricio Beuchot, *El posmodernismo* (1991) de Fredric Jameson, *Debate en torno a la posmodernidad* (1998) de Berciano Villalibre, *Posmodernidad y educación* (1995) de Alicia de Alba (comp.), etcétera.

En la segunda fase se llevó a cabo la identificación –por medio de la Internet– de libros, ensayos, monografías, revistas u otras fuentes de consulta para definir las obras –ya referidas en las tablas anteriores. El resultado de esa búsqueda concluyó en la elaboración de un índice y de tres bloques temáticos para la conformación de los capítulos, es decir, en uno se considera el tema de la modernidad y las filosofías modernas de la educación; en otro, refiere al tema de la posmodernidad-modernidad; y el último abarca el tema filosofía de la educación y posmodernidad. Por tanto, cada bloque delimita una cantidad de obras que permiten desarrollar los temas en cuestión.

El análisis del primer bloque tiene como resultado la elaboración del primer capítulo. En este capítulo se aborda el tema de la modernidad y consiste en señalar algunos elementos que la definen. Uno de esos elementos formula la idea de la superación del pasado; para ello mostramos el ejemplo del cristianismo. Posteriormente, presentamos la evolución que alcanzó esta idea de la novedad hasta configurar los atributos esenciales de la modernidad: la razón y la modernización. En el mismo capítulo elaboramos una descripción de los rasgos más importantes y de las fases históricas. Terminamos con la exposición de la crisis y una breve introducción del tema posmoderno.

En el segundo capítulo analizamos, en primer término, el trayecto histórico conceptual de la posmodernidad. Después de exponer el curso histórico, contextualizamos el debate modernidad-posmodernidad cuyo propósito es reconocer a los autores y sus respectivos planteamientos. Nos detenemos, a modo de paréntesis, para distinguir los conceptos de posmodernismo, pensamiento posmoderno y posmodernidad. En la parte final del capítulo, pasamos al estudio de cuatro planteamientos –Lyotard (1984, 1990, 1992), Lipovesky (2006), Habermas

(1981, 1998, 2001a, 2001b) y Vattimo (1994, 2000)– sobre el significado de la posmodernidad. A lo largo de este capítulo pueden leerse claves para interpretar los distintos significados de la posmodernidad.

Las filosofías modernas de la educación son expuestas en el tercer capítulo. Aquí se da a conocer los planteamientos, los autores y las relaciones que predominan entre las reflexiones filosóficas y la educación. El criterio que seguimos para el análisis consiste en reconocer las tareas que se le atribuyen a la filosofía de la educación.

En el último capítulo reflexionamos la vinculación existente entre la posmodernidad y la educación. Presentamos brevemente algunos referentes del tema en cuestión. Además caracterizamos dos tendencias que subyacen en el tema educación-posmodernidad para después presentar los trabajos que asumen los aportes posmodernos. A partir de esto se describen a los autores y sus planteamientos. Esta parte del capítulo versa sobre las implicaciones de la posmodernidad en la educación.

Por último, en las conclusiones se formulan las consecuencias de los significados de la posmodernidad basados en los cuatro autores que presentamos en el segundo capítulo y las relaciones de éstas que se dan con los planteamientos analizados de los autores del último capítulo. A grandes rasgos, señalamos también ciertas direcciones para futuras investigaciones que pertenecen al área filosófica de la educación.

CAPÍTULO I
EL ROSTRO DE LA MODERNIDAD

El objetivo principal de este capítulo es caracterizar ciertos aspectos de la modernidad, pero, particularmente, se quiere hacer evidente la crisis que refleja ésta en las últimas décadas del siglo XX, la cual abre las posibilidades del advenimiento de la posmodernidad. Se propone a partir de la etimología de la palabra modernidad una interpretación hipotética del sentido semántico que permite entenderla como la experiencia que busca desplegar constantemente el cambio y la novedad. Se entiende este aspecto de la modernidad como la insistencia por derribar el precedente, el desaliño de lo inamovible, y puede conceptualizarse como la superación de lo antiguo. Se entreve a la modernidad como concepto que reitera la superación de lo antiguo; su destino es establecer la normalidad, la estabilidad; lo moderno, volcado por una óptica abrupta, parece ser una orientación que imprime dinamismo y pondera procesos inéditos. En este contexto, el cristianismo se inscribe en la modernidad ya que establece un nuevo orden que difiere y conflictúa con lo establecido (lo moderno, en el contexto cristiano, es el derrocamiento del politeísmo).

La modernidad del cristianismo se revela en un documento de enorme valía para la historia europea: el Edicto de Milán. No parece descabellado presentar este hecho como moderno, sobre todo cuando ciertos autores –Habermas (1981), Bañuelos (1989), Kolakowski (1990) y Roa (2001)– señalan, como punto de partida de la modernidad, el mundo cristiano. Se acepta este planteamiento porque permite dilucidar esa propiedad conceptual de la modernidad en cuanto pondera la superación del precedente normativo, en este caso, abandonar lo antiguo instauro lo moderno.

Después de establecer estas condiciones interpretativas, se pone énfasis en el debilitamiento de lo antiguo que efectúa el espíritu moderno. Producto de ese debilitamiento es la constitución de una filosofía que empuja la historia europea a partir del siglo XVI, especialmente con la venida de la ciencia moderna y los debates que suscita entre modernos y antiguos; esta peculiar filosofía de la historia, vigorizada por los filósofos enciclopedistas (siglo XVIII), propuso la formulación de un objetivo lineal de la historia, expresada como el fin que sigue la

acción humana para el logro de la emancipación, que se traduce con el término *progreso*. La idea de progreso llegaría a maximarse —en las postrimerías del siglo XIX— hasta convertirse en *modernización*, éste habría de tener su conceptualización en la sociología norteamericana. En el apartado, *La razón y la modernización*, se abordan estos aspectos.

Otro supuesto que se expone en este capítulo es el concepto de *razón*, el cual consiste la capacidad de efectuar, en términos socioeconómicos, los ideales de la modernidad (progreso, libertad, el libre mercado, la ciencia). La razón como idea cardinal hace posible la lógica de la construcción de lo moderno, las leyes por descubrir y realizar, la dirección objetiva de la modernidad. Posteriormente, se presenta una descripción delimitada sobre los rasgos de la modernidad. Para ello se identifica algunos aspectos: la ciencia, la economía, la política, la tecnología y la educación. En la última parte exponemos las fases históricas de la modernidad y una descripción de los elementos que la configuran.

La parte central del capítulo, por decirlo de esa manera, es la parte final, en la que se analiza la crisis de la modernidad; esto permite concluir con el supuesto de la posmodernidad, la cual revela condiciones emergentes que ponen en entredicho las posibilidades de la modernidad.

1.1. La primera modernidad

El primer escritor que empleó la palabra modernidad fue Flavio Magno Aurelio Casiodoro (480-570 ó 575), diplomático, historiador y ministro de Teodorico I el Grande (454-526), rey de los ostrogodos (474-526) (Pineda, 2006). El término modernidad, tal como lo utilizó este autor latino, significaba lo acontecido, las cosas que se suceden recientemente o actualmente.

La modernidad se compone etimológicamente de la raíz latina *modernus*, de modo, reciente, actual, y *hodiernus*, de *hodie*, *hoy*, (Abbagnano, 1998; Aguirre, 1999). El término, como puede observarse, designa el presente, procura simbolizar una porción del acontecimiento temporal. Este es el uso que la historia

ha brindado para acotar las edades del acontecer humano.¹ Sin embargo, Aguirre Lora (1999) sostiene que el concepto evoca, específicamente, el dramático aceleramiento, la carrera contra el tiempo; frenesí que determina una actitud sobre los hechos y las cosas. Parece constituir un modo de pensar. Por eso, el rasgo semántico que presenta la modernidad es el de engendrar la novedad, conformándolo como directriz. Se trata de un prolongado cambio de mejora, la tensión entre un tiempo que aparece acabado y otro que quiere producirse desde una nueva experiencia.

Se estima que la modernidad forja la tensión contra lo establecido. Una característica principal de la modernidad es su entidad dinámica que se origina a través del conflicto; en efecto, la modernidad conflictúa lo antiguo (Pineda, 2006). Esta afirmación se entiende como la capacidad de superar lo pasado, transgredir lo obsoleto, esa es la suerte que la modernidad pondera sobre el *antes*, lo anterior, a favor de lo nuevo. La modernidad es un concepto que permite dimensionar la posibilidad que existe para desbordar lo pasado, lo antiguo.

Partiendo de estos presupuestos, se ha visto al cristianismo como la primera imagen moderna, una edad histórica que en su interior levantó, después del desprendimiento del modelo antiguo, una vida social y cultural distinta; es el producto de una concepción del hombre y del mundo a partir de la constitución de sus propias convicciones. La convicción importante de esa visión era fundar una concepción teocéntrica-monoteísta que hace ruptura con su predecesor: el mundo pagano de los romanos. Ese parece ser el planteamiento de Bañuelos (1989) cuando sostiene que la modernidad sirvió para delimitar y diferenciar el pasado pagano y el presente cristiano que entonces tomaba el lugar del mundo oficial.

Jürgen Habermas (1981: 4) formula la misma circunstancia:

¹ La Historia como disciplina ha dividido el acontecer humano en cuatro edades: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea. La primera edad comienza antes de nuestra era con las primeras civilizaciones (Egipto, Mesopotamia, Grecia, etc.) que comenzaron a utilizar la escritura y culmina con la caída del imperio romano de Occidente en 476 de nuestra era. En este año se registra el principio de la Edad Media y finaliza con la conquista de Constantinopla por los turcos en 1453 dando paso a la Edad Moderna. Ésta se diluye con la Revolución francesa en 1789. La Edad Contemporánea comprende, por consiguiente, con el inicio de esa revolución y llega hasta los últimos acontecimientos históricos (Romano y Tenenti, 2002).

La palabra *moderno* empezó a usarse a fines del siglo V para deslindar el presente cristiano, que acababa de convertirse en hecho oficial, del pasado pagano. La modernidad [...] ha expresado siempre la conciencia de una época que, frente al pasado de la antigüedad, se comprende a sí misma como resultado de la transición de lo antiguo a lo nuevo.

Podemos recoger, de acuerdo con estas afirmaciones, que el cristianismo es la ruptura con el pasado pagano, en otras palabras se puede ver cómo el cristianismo revoca el pasado o lo antiguo que antes era oficial.

Concebir la modernidad como la posición de ruptura implica que no sólo se limita con la irrupción del cristianismo, sino que este mismo principio de ruptura ha servido a su vez, en siglos posteriores, como separación de otros modos y estilos (la ciencia que rechaza la retórica del medioevo, la monarquía que rechaza al poder eclesiástico, la literatura del siglo XX que hace ruptura con el romanticismo del siglo XIX, el capitalismo que rechaza el mercantilismo, etcétera). Como adjetivo, lo moderno constituye la diferenciación de esos modos y estilos culturales o sociales que son la *normalidad*.² La misma concepción cristiana incluso poseía en su interior la ruptura, la negación de sí misma, la carencia de la inmortalidad. Octavio Paz señala que "la modernidad es una separación [...] Se inicia como un desprendimiento de la sociedad cristiana. Fiel a su origen, es una ruptura continua, un incesante separarse de sí misma" (citado por Aguirre, 1999: 15). En suma, la modernidad es una idea que subraya lo nuevo frente a lo establecido, actitud que supone de antemano la ruptura como demostración de que es posible desprenderse de lo ya dado.

² Ensayado por el escritor alemán Hans Magnus Enzensberger (1983), la normalidad se entiende como el punto de referencia de la circunstancia dominante, facilitador de las cosas; es la medida que permite ordenar y secuenciar las acciones. El concepto engloba "un producto del sistema que se encuentra en la orden histórica del día [...] La normalidad es la memoria colectiva en su forma más masiva y, en ese sentido, es siempre arcaica" (Enzensberger, 1983: 19). También denota la lucha contra la impresión general, el debate contra la ocupación anárquica, es amar la seguridad que provee las costumbres. Es la aceptación de un conservadurismo redentor. Existe normalidad en la lengua (el latín como *lingua franca*), en la religión (el monoteísmo como cumbre de la religiosidad), en las relaciones sociales (la burguesía como clase dominante), en la economía... Lo contrario a la normalidad es el riesgo, la novedad, lo moderno, lo anormal: "es el intento radical de romper los patrones [...]" (Ibid.: 16). En ese sentido, lo moderno significa, según Enzensberger, un *pathos*, la sensación de lo deseable, el quebrar la normalidad. El resultado de esa ruptura de lo normal es que se consigue estar a la vanguardia, "el gran futuro, la sociedad sin clases, la misión del hombre blanco, el reino de la libertad, etc., etc. Pero para ello era en todo caso necesario arrancar de su trote a este hombre del montón, a ese animal de costumbres, a ese cualquiera, inerte, obtuso, hediondamente normal" (Ibid.: 16-17).

En cuanto al cristianismo, desde el marco moderno, es la conciencia de comprenderse a sí misma como época actual, el nacimiento de ésta se reflejó oficialmente por un poder político que lo reconoció en su momento. Es destacable que la asociación de la modernidad con el espíritu del cristianismo simboliza el inicio de una conciencia histórica que fue aceptada, no sin turbulencias, para sustituir una sociedad en crisis;³ incluso la crisis es el mejor inicio de partida del cristianismo, o sea, de la primera modernidad. Para ejemplificar esto se ha dicho que:

El año 313 ha sido justamente considerado como hito de un cambio crítico en la historia europea. Durante las tres primeras centurias, el sesgo de los acontecimientos había, en conjunto, acentuado los elementos de oposición entre la Iglesia y el mundo. Es indudablemente cierto que el cristianismo jamás predicó ni defendió el derrocamiento por la fuerza del orden romano. Pero, con todo, lo consideraba destinado a la extinción, dadas sus inherentes deficiencias; y preveía confiadamente que el periodo de su disolución vendría a ser preludeo del establecimiento de la soberanía terrena de Cristo. Veía, pues, con desprendimiento la némesis que, en los años de anarquía y confusión, parecía haber sobrecogido la *Romanitas*, al paso que procuraba, en el seno de la Iglesia, refugio contra los cuidados y penas de un mundo que se desintegraba (Norris, 1982: 179).

En efecto, la conciencia de reordenar el mundo de la *Romanitas* (el mundo de la república romana) se debió a la acción política de Constantino (306-337); esto es, se aceptó el cristianismo como religión oficial por medio de la promulgación del Edicto de Milán (313). Este hecho *moderno* cambia profundamente la vida romana. El Edicto es una representación política, el reconocimiento institucional de un poder, intrínsecamente moderno, que viene a suprimir el antiguo esquema

³ El avance –a partir del siglo II de nuestra era– de los grupos germánicos en los límites de la región de la Germania, actualmente Europa central, comienza a entrever un peligro para el Imperio Romano. Será uno de los males más copiosos que habría de debilitar el imperio romano. Además de la invasión de estos grupos, se suma el malestar de “las guerras exteriores, el desarrollo de la burocracia, los periodos de anarquía consecutivos a las sublevaciones militares, acabarán por arruinar al Imperio. De todos lados se elevan quejas sobre el peso de los impuestos y el empobrecimiento es general en contraste con las fortunas inmensas de algunos privilegiados poseedores de desmesurados dominios” (Grimal, 1999: 62). Debido a estos factores, la fuerza exponencial que va adquiriendo el cristianismo en todos los sectores sociales del Imperio –al grado de que permitió paulatinamente no sólo la aceptación de las clases bajas (esclavos, trabajadores), sino a su vez la de los altos estratos sociales de la sociedad romana–, la cual significó la institucionalización de la religión cristiana.

gubernamental; ofrecía un “modo”, en clave moderno, diferente en el que la religión cristiana viene a conformar parte de la estructura social; viene destinada a ofrecer una alternativa a la crisis. Por supuesto, no se puede dejar de mencionar que la suerte de tal empresa provocó una concepción diferente de entender la naturaleza divina; ahora la fe cristiana revelaba a un Dios como el único y verdadero ser supremo de la vida, contrario al conjunto de dioses del paganismo greco-romano. Con toda la complejidad que pudiera abarcar en aceptar una nueva concepción religiosa, el Edicto provocó, paralelamente, la reinscripción de los bienes a cargo de la Iglesia y dejaba constancia de ésta, como el lugar oficial de la nueva religión.

El Edicto de Milán –escribe Norris Cochrane– tenía, naturalmente, un fin específico; su objeto era el de asegurar a la Cristiandad los privilegios de un “culto permitido” (*religio licita*). Atendiendo a ello, estableció copia de amplias determinaciones a favor de los cristianos. En primer lugar, garantizó el derecho de todos ellos a profesar su fe, y removi6 todas las incapacidades legales que ella hubiese podido reportar. Al hacerlo, restaur6 la condición jurídica de los que habían sido expulsados de los servicios imperiales por causa religiosa, como también la de quienes, por objetar su conciencia al sacrificio en los tribunales paganos [...] En segundo lugar, afirmó que a nadie se impedirían cumplir sus obligaciones religiosas. De esta forma aseguraba a los creyentes el derecho de aceptar, como individuos, la ley cristiana, sancionando, al mismo tiempo, su demanda de perfecta libertad de reunión y culto. En tercer lugar, fij6 medidas eficaces para que tierras y edificios confiscados durante las persecuciones fuesen devueltos, sin excepción de los enajenados por venta o donación a particulares: y al mismo tiempo emprendió indemnizar a los dispuestos a cederlos sin forcejeo. Finalmente, autorizando la Iglesia a la posesión de bienes, la reconoció como corporación (Norris, 1989: 180).

Este detalle del cristianismo nos permite establecer que lo moderno contribuye a establecer la religión por la aceptación de ideas centradas con un propósito inequívoco: introducir la dimensión humana en el Creador. Lo más afín del cristianismo con la modernidad es su condición de actual: un mundo se derrumba para hacer del mismo otro distinto, mejor todavía que el anterior. La ruptura

aparece entonces como el motor que induce la transición de lo antiguo por lo moderno.⁴

En definitiva, la modernidad significa la situación del presente en un inventar y reinventar las cosas humanas. Así ha sido la característica de la historia europea al apreciar una reinvención de sí misma; en todo caso, ante el temor de desaparecer, necesita sujetarse a nuevos modelos de vida los cuales generan la suposición del conflicto entre el pasado y el presente. Sin duda, el ejemplo histórico del cristianismo la convierte en la primera manifestación de la modernidad.

1.2. El ocaso de lo antiguo

Como se dijo en el apartado anterior, lo que se observa es un conflicto que sirve de medio para tomar conciencia de lo que habrá de ser mejor. Esta aseveración permite una filosofía de la historia que pone en primer lugar la superación de lo antiguo. La posibilidad de dicha filosofía es conseguir un dominio cultural que se presenta a través del cambio completo en torno al mundo antiguo, aunque comúnmente no es así. Este repentino modo de procrear una filosofía de la historia se debe principalmente a que la modernidad es “una concepción del hombre y de la historia” (Roa, 2001: 38). En consecuencia, es posible reconocer en la modernidad una explicación de la historia en el sentido de esbozar un proyecto social con la continua actualización de sus sentidos y símbolos; se proyecta una concepción del hombre de acuerdo a ciertas condiciones sociales.

En relación con lo anterior, opina Habermas que “sólo con los ideales de la Ilustración francesa [siglo XVIII] y con la idea, inspirada por la ciencia moderna, del progreso infinito del conocimiento y del progreso hacia algo mejor, social y moralmente, se disolvió el hechizo que las obras clásicas del mundo antiguo

⁴ La ruptura indica los procesos que eventualmente irrumpen en el devenir social. La ruptura hace posible los mundos tipificados que condicionan en general los avatares culturales. La aparición opuesta de otro mundo, nacido del anterior, pero con una variante que hace modificar la naturaleza del primero, lleva a suponer una transición parcialmente homogénea: componentes que quedan arraigados y componentes nuevos que se posicionan. En otras palabras, el cristianismo es un compuesto de la cultura romana con la cultura hebrea.

habían ejercido sobre el espíritu de los primeros modernos” (Habermas, 1981: 4). Agrega “[la modernidad sugiere] que se forma la conciencia de una nueva época; [se hace] mediante la redefinición de su relación con la antigüedad [...]” (Ibíd.). Así, la definición de ese despliegue filosófico de la modernidad sólo es posible en relación con la antigüedad, pero enfatizando la superación de ésta.

Kolakowski define, en este sentido, la naturaleza antagónica de la modernidad: “el choque entre lo ‘viejo’ y lo ‘nuevo’ es probablemente eterno y jamás nos lo quitaremos de encima” (1990: 10). La superación constante de los pueblos, de las grandes civilizaciones –la antigua Mesopotamia, el antiguo Egipto, etcétera– que con su aporte monumental enriqueció los tiempos posteriores, cuyo logro (en el que la admiración es completa) está en haber conseguido la construcción de sus ideales. La modernidad advierte un sentido siempre forzado de mirar el presente y, particularmente, encauzar la visión del mundo a realidades más trascendentales. La circunstancia cultural, religiosa, y en mayor parte el espacio de lo político, serían factores que determinarían la superación de ciertos valores que eran elementales en un mundo social que parecía agotado.

No obstante la modernidad misma –escribe Kolakowski– no es moderna por este incesante peregrinar –que ya comentaba Octavio Paz (citado por Aguirre Lora, 1999)–, pero es claro que los choques en torno a toda antigüedad son más prominentes en unas civilizaciones que en otras (Kolakowski, 1990: 12). Se dice que los griegos se ufanan de su modernidad con respecto a otros pueblos. Kolakowski (1990) señala como Jámblico (c. 240-c. 325) –escritor latino– argumentaba que los griegos eran por naturaleza apasionados de lo novedoso, desdeñaban tanto a los medos como a los fenicios por su falta de innovación; la deploración hacia los bárbaros (esta misma palabra refleja la discrepancia hacia la obsolescencia) era cosa ordinaria, pues al momento de hacer comparaciones sobre el grado estético o poético entre griegos y bárbaros, éstos, según el alma griega, reflejaban pasividad, arraigo de costumbres ínfimas que poco decía al espíritu innovador de los primeros.

En realidad, el resultado de que la mentalidad griega fuese discriminatoria con otras culturas se debía no tanto al engruimiento sin sentido, sino al desarrollo logrado en las artes, en la organización social, en el pensamiento, en el ordenamiento del cosmos. Habían logrado superar el antiguo modo de vivir; habían agudizado fuertemente sus esquemas políticos. Las herramientas conceptuales alcanzadas por el talento griego les permitía desarrollar modos distintos de construir y de ver la realidad; les permitió de alguna manera comprender las mismas realidades vitales (v. gr., organizarse en ciudades-estados, favorecer la participación pública), que en la mayor parte de los pueblos del mundo antiguo se centraban, aparentemente, según los griegos, en prácticas anquilosadas. En síntesis, la pertinencia de revelar la contradicción entre lo antiguo y lo moderno aparece como un elemento que hace evolucionar las culturas, crea distinciones entre una forma de vida y otra al grado de generar la superioridad de una cultura con respecto a otra. Esta sería una característica que asumiría poco a poco la modernidad que a la larga se le conocería como modernización.

Los modernos son espíritus antirrutinario y abiertos, tienen una fascinación por los descubrimientos o teorías más nuevas (Pineda, 2006), de modo que combaten lo antiguo. Un ejemplo histórico sobre confrontación entre lo moderno y lo antiguo, es el que se suscitó en la época de Luis XIV, el Rey Sol (1638-1715). Al respecto, Baumer (1985) describe la querrela entre antiguos y modernos que sucedió en el transcurso del siglo XVII; anota que el autor de *Los viajes de Gulliver* (1726), Jonathan Swift (1667-1745), escribió *La batalla de los libros* (1704) en donde recoge esta confrontación (él mismo participó como defensor de lo moderno). Sería, no obstante, con la publicación de la *Teoría de la Tierra* (1681-1689), escrita por el teólogo Charles Burnet, que da inicio el debate. Entre los partidarios de la antigüedad destacaba el reverendo Hakewill, Nicolás Boileau (1636-1711) y William Temple (1628-1699); por su parte, autores como Bernard Fontenelle (1657-1757) y Charles Perrault (1628-1703), además de otros escritores y ensayistas de la época, defendían lo moderno.

La disputa se centraba en cómo se entendía el curso de la historia hasta ese momento. Los antiguos albergaban la idea de la *degeneración* de la historia, esta idea argumentaba que las cosas, la acción humana, estaba destinada por ciclos de generación y que al parecer un estado de degeneración acomete contra los cánones permanentes del gusto y de la ejecución artística, buenos para todos los tiempos y para todos los lugares (Baumer, 1985: 125). Los partidarios de lo antiguo no despertaban mucho interés por la ciencia (una de las acometidas de lo antiguo); por el contrario, admiraban el arte, la literatura y la moral. La mayoría de los antiguos eran clérigos y filósofos, de pensamiento ortodoxo, y anatematizaban las cosas modernas. Una de las tesis de mayor aceptación entre los antiguos era que la antigüedad fue la que “aprendió el punto de perfección” (ibid.: 126) en las artes. Cuando se hablaban de los antiguos era para referirse a los griegos y romanos, los modelos ya establecidos en absoluto; lo único bueno que podría hacerse con respecto a ellos era imitarlos casi servilmente.

La filosofía de la historia de los modernos, como escribe Baumer, era obvia: sobrepasar a los antiguos en todas las disciplinas, pero la ciencia era la que mejor portaba el signo revolucionario de los modernos. En general, existía un somero apego hacia el progreso, pero todavía no era un concepto completo; los modernos estaban mucho más “orientados hacia el presente que hacia el futuro [...] Les interesaba mostrar cuántos progresos y de qué tipo se habían logrado hasta su propia época” (Baumer, 1985: 136). Por ello, elogiaban las grandes realizaciones logradas por el hombre que a diferencia del legado de la antigüedad eran inmejorables: la imprenta, la brújula y la pólvora, la medicina, la ciencia, el telescopio, la navegación ultramar, etc., cada uno de estos logros mostraba la plena superación de los modernos con respecto a los antiguos.

La separación entre lo moderno y lo antiguo, es decir, la disputa por la superioridad de que los tiempos nuevos son mejores que los del tiempo pasado (Abbagnano, 1998: 76-77), hizo que se introdujera la idea de progreso. La dirección que toma esta discusión no se concentraba por completo en el plano intelectual (como ocurrió en la época de Luis XIV), sino ahora comprendía un

compromiso político, un giro revolucionario que permitiera concretizar la modernidad. Esto fue posible a partir de la Ilustración: época que aspiró a transformar y disolver por completo la vieja tradición, el *Ancien Régime*. Además, sirvió como modelo para instalar el sentido de la historia, la filosofía que recogía el progreso como principal orientador. Asimismo, y esta es una de las caracterizaciones de la modernización, servía esta misma orientación para dividir qué culturas o pueblos (ya habían transcurrido dos siglos y medio del descubrimiento de América) estaban en proceso de progresar en todos los ámbitos; pero más aún, qué pueblos seguían el patrón de civilización alcanzada por los europeos. Un crítico francés nos aclara esta idea:

La división se haría ahora entre modernos y antiguos, entre los que saben y los que no saben, los que saben y los que ya saben⁵ [...] Así se distinguiría no sólo entre pueblos atrasados, retrasados o subdesarrollados y sociedades modernas, sino todavía, dentro de estas últimas, entre las microsociedades de vanguardia, compuestas por iniciados (Clair, 1983: 8).

La separación que se efectúa con lo antiguo se da a partir del logro moderno en las esferas de la cultura, es cumplir con el camino que señala el progreso, es aceptar como pauta cultural en todos los sectores, el optimismo del presente y el futuro (Baumer, 1985: 119). Es importante hacer notar que esta implementación de la modernidad como criterio de progreso para hacer distinción entre los pueblos ocurre así porque “el occidente se ha identificado con el tiempo y no hay más modernidad que la de occidente” (Clair, 1983: 8). Aspecto inmutable que tiene Occidente sobre las otras culturas.

Por esta razón, se observa que como visión del mundo la modernidad es “el carácter peculiar de una forma histórica de totalización civilizadora de la vida humana” (Echeverría, 1989: 43). Además es evidente el rasgo secular que adquiere la modernidad con esta capacidad de desligar el pasado con el presente o de superar lo antiguo por lo moderno:

⁵ Daniel Bell (1987) observa que la dinámica de la modernidad es fijada por el impulso de destruir viejos mundos y construir nuevos mundos.

Es una época histórica, que se desarrolló y se constituyó en términos puramente terrenales y seculares: la herencia judeo-cristiana (salvación articulada con la creación, al pecado, a la redención, a la espera del juicio final) [...] La modernidad, seculariza la idea de providencia que niega el movimiento cíclico de la historia, despertando así, la esperanza del futuro, en el progreso lineal, que define el sentido y la finalidad de la historia [...] Una visión totalizadora del proceso histórico (Castro, 2006: 14).

Como se ha reiterado, la modernidad siempre recorre la tensión, la declinable correspondencia con el momento actual, tanto así que "puede ser vista como una realidad de concreción en suspenso, todavía indefinida; como una sustancia en el momento en que busca su forma [...] como una exigencia indecisa, aún polimorfa, una pura potencia" (Echeverría, 1989: 44). Este autor reintroduce semánticamente la idea que señalamos al principio del primer apartado, en cuanto a que lo moderno es un experiencia de inconformidad sobre lo establecido.

La misma situación acentúa George Balandier (1999: 146) cuando escribe que "la modernidad es movimiento más la incertidumbre [...] Mucho, si no todo, es puesto en una situación de desaparición, sustitución o transformación; pero también de reutilización de formas recibidas del pasado". Pero esta posibilidad en suspenso abre las expectativas creativas de la razón, hace pensar en un orden progresivo de las acciones en donde la mayor de las veces, como fondo discursivo, no cuenta lo antiguo. Se cree que existe un destino para el mundo, un lugar en donde el ser sea la felicidad: en términos de la Ilustración sería el progreso de la humanidad en su totalidad. De ahí que ciertos autores al definir la modernidad evoquen la noción de progreso. El progreso será entonces la vía para la modernidad: "El prototipo de hombre moderno es aquel que confía en que el curso de la historia debe estar orientado por el progreso, vive y proyecta su vida para ello. Para él, el progreso garantiza que el día de mañana será mejor que el de hoy" (Dell'Ordine, 2006: 6).

Por lo tanto, la modernidad es identificada a partir de conceptos cardinales: progreso, evolución, revolución, libertad, democracia, ciencia, técnica. Estos conceptos adquirieron importancia a través de la crítica al derecho, a la moral, a la

historia, a la economía y a la política. Es decir, apreciación a las incertidumbres y valores tradicionales; cuestionamiento a las instituciones y a las costumbres; objeción al pensamiento y a las ideas en general; crítica a la relación con los otros, al Trono, al monarca divinizado (Paz, 1987). Esta es la apuesta de la modernidad por superar lo antiguo a pesar de que ésta, en la profundidad de la negación, camina de manera silenciosa.

1.3. La razón y la modernización

La razón sería el otro rasgo de la modernidad, es la base pues permite por medio de ella desarrollar los procesos culturales y sociales distintos a las de las tradiciones, que proveían de signos con el medio natural y con los hombres; estos valores tradicionales poco a poco se diluyeron en recuerdos sombríos y lejanos; por ejemplo, las tradiciones orales pasaron a ser sustituidas por las de la escritura (Aguirre, 2003); otro cambio con respecto a la tradición, es que las relaciones sociales ya no eran una cosa íntima e inmediata, sino ahora se contenía en una fuerza superior, una determinación exógena que contempla un cuerpo normativo racionalizado. En ese sentido, es de suponer que la vida se orientaría, dada las condiciones de la libre razón, a merced de una finalidad confiable. Así tenemos que:

La concepción occidental más vigorosa de la modernidad [...] afirmaba que la racionalización imponía la destrucción de los vínculos sociales, de los sentimientos, de las costumbres y de las creencias llamadas tradicionales, y que el agente de la modernización no era una categoría o una clase social particular, sino que era la razón misma y la necesidad histórica que preparaba su triunfo" (Touraine, 2000: 18).

Si la finalidad es confiar en los hechos que propicia la razón implicaría sobrellevar los propósitos de la sociedad en su conjunto. Propósitos que son articulados por la razón, una razón objetiva capaz de planificar y de construir los nuevos cimientos de la modernidad. En el pensamiento sucede exactamente lo mismo. La filosofía entra en un tránsito moderno cuando destrona la escolástica (siglo XVI) e ingresa en el racionalismo, perspectiva que hace del saber la comprensión dicotómica

entre sujeto-objeto. Con el tiempo, el racionalismo deductivo probó su capacidad de demostrar que es capaz de consistir el acto, el anhelo humano, pues puede con su aparato conceptual descubrir las leyes del pensamiento, y por ende, el social (Ortiz, 2006).

Podemos sostener que la razón es el elemento que hace posible la ruptura de cualquier tipo, aquí ya no interesa si es religiosa o cultural, importa solamente que este soporte ontológico, a veces tan caro al hombre, predispone todo principio lógico y calculador. En este sentido es apreciable lo que dice Touraine:

La modernidad es la separación cada vez mayor del mundo de la naturaleza, regido por leyes descubiertas y utilizadas por el pensamiento racional, y del mundo del sujeto en el que desaparece todo principio trascendental de definición del bien, reemplazado por la defensa del derecho que tiene cada ser humano a la libertad y a la responsabilidad (Touraine, 2000: 61).

Este elemento racionalista supone el discurso de los modelos, las máximas que favorecen el progreso. Comprendida de esta manera, la razón significaría la "delimitación o patrón o modelo por medio del cual se precisa el ser de las cosas y el orden al cual pertenecen" (Ferrater, 1984: 2774); por otra parte, la razón intenta materializar los grandes ideales de la modernidad: la ciencia, la tecnología, la democracia, el liberalismo económico, etc., ya que éstos serían el fundamento, es decir, "la razón explica entonces por qué algo es como es y no de otro modo" (ibid.). Es allí donde adquiere vigor la razón como principio de explicación de las realidades que "puede ser una razón de ser, una razón de acontecer, o hasta una razón de obrar" (ibid.: 2775). Sujeto a la determinación de la razón, la modernidad sería –a través de esas características señaladas– el pensamiento que formula el modelo único, que excluye otros modelos, de cómo habría de explicarse las cosas, cuál rumbo o destino de la historia (traducida como progreso) hay que seguir; delimita los aspectos y las cualidades potenciadoras que brinda la regularidad y la eficacia de los propios procesos.

Martín-Barbero (2006: 3) señala que la modernidad es un "patrón de procesos de evolución social neutralizados en cuanto al espacio y al tiempo y desgajados de la comprensión que la modernidad obtiene de sí desde el horizonte de la razón occidental". En Weber (2004), la modernidad es entendida como la expansión de la racionalidad formal a expensas de otros tipos de racionalidades y el consecuente surgimiento de la jaula de hierro de la racionalidad (una pieza fundamental de esto es la aparición de la burocracia, modelo institucional de las relaciones sociales).

Autores clásicos como Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim y Georg Simmel abordaron el tema de la modernidad. Estos autores fueron testigos de la mitad del siglo XIX e inicios del XX (excepto Marx que falleció en 1883): les fue posible presenciar el auge de la urbanización, del industrialismo, entre otros aspectos, que desde diferentes ópticas puntualizan la complejidad que conlleva consigo el implantar esos mecanismos modernos sustentados por la razón. En Marx (citado por Ritzer, 2002) la interpretación sobre la modernidad es definida como la era capitalista cuya base esencial es el factor económico. Para Durkheim (ibid.) es el arribo de la solidaridad orgánica y el debilitamiento de la conciencia colectiva, esta misma solidaridad orilló al aumento de la productividad y una mayor libertad. En Simmel (ibid.) se destacan tres ideas de la modernidad: el primero es la epifanía como la manifestación expresa de ciertos poderes intrínsecos a la especie humana que antes no se revelaban; el segundo tiene que ver con el apego al dinero, es el centro económico que dispone la relación comercial a nivel masificación; y por último, las consecuencias adversas que genera el mismo dinero (Ritzer, 2002: 520-521).

Lo que acontece es que al analizar la naturaleza de la modernidad se pone de manifiesto, en estos autores, la presencia de la razón como modo de organización política, de aplicar la ciencia, de gestar relaciones económicas; en otras palabras, la razón implicada en distintos ámbitos de la modernidad. Touraine ilustra esta situación:

La particularidad del pensamiento occidental, en el momento de su más vigorosa identificación con la modernidad, consiste en que la modernidad quiso pasar del papel esencial reconocido a la racionalización a la idea más amplia de una sociedad racional, en la cual la razón rige no sólo la actividad científica y técnica sino también el gobierno de los hombres y la administración de las cosas (Touraine, 2002: 18).

La modernidad es una condición histórica, en donde la razón es la premisa por la cual se logra los propósitos generales de dicha condición. La relación de la modernidad con la modernización se articula a partir de la transformación concreta de los ideales modernos –libertad, conocimiento, democracia, mercado, etcétera– que forja la razón, pues es en el uso de las consecuencias de aplicar la racionalidad (este modo explicar la acción y de formular un discurso) que tiene relevancia en la modernización. En otros términos, la modernidad es un proceso histórico que hasta en el último cuarto del siglo XIX comenzó a ser realidad social, a partir de ese momento es asequible hablar de modernización.

1.4. El concepto modernización

Para comprender mejor lo anterior, el concepto de modernización hace su aparición “después de 1945 entre sociólogos y científicos políticos, sobre todo los norteamericanos, cuando las circunstancias llevaron a preguntarse cuál sería el futuro político de los nuevos estados surgidos, en sociedades subdesarrolladas de África y Asia” (Gallino, 1995: 583). La urgencia de explicar el crecimiento de los países recién liberados del colonialismo europeo (entre el siglo XIX y XX), se debía para implementar políticas sociales que pudiesen solventar las necesidades sociales de esos países; para especificar esa implementación, la sociología norteamericana hizo del concepto modernización el criterio para medir, en términos socioeconómicos, el crecimiento de los países subdesarrollados.

La propuesta estaba condicionada por el establecimiento del nuevo orden político internacional que se respiraba en ese entonces, ya que se buscaba garantizar el dominio norteamericano. Sin embargo, en un principio la idea de medir el desarrollo social fue contemplada con el término *occidentalización*; posteriormente

con el inicio hegemónico por parte de los Estados Unidos (después de la Segunda Guerra Mundial) se conoció como *americanización*, y finalmente, habría de asumirse con el concepto de modernización (Lerner, 1979; Bendix, 1975).

Este sería un resumen de la genealogía de la modernización. Por lo tanto, "la modernización [como concepto] aparece en la mitad del siglo [XX] en escritos de algunos sociólogos americanos, a partir del momento en el que el centro de la dominación política y económica de Occidente se desplaza de Europa a los Estados Unidos, y entra en crisis el colonialismo" (Lerner, 1979: 14.). Así, "el término modernización aparece por primera vez en el marco del análisis funcionalista del cambio social" (ibid.: 10). Empero, hay otro antecedente del término que difiere del propuesto por la sociología norteamericana. Dicha procedencia tiene lugar en las tendencias izquierdistas de la época decimonónica, pero es traducida o pensada como progreso. Es decir, progreso y modernización equivalen lo mismo. De acuerdo con Solé se dice que la "modernización aparece como equivalente a progreso [...] La idea de progreso tiene su raíz en la tradición cultural e ideológica europea del siglo XIX [...] Es adoptada por el vocabulario marxista y, en general, revolucionario de la época" (1998: 14).

Por otro lado, el funcionalismo aparece como el enfoque que quiere explicar el modelo de desarrollo que debe seguirse para alcanzar la modernización en los países del tercer mundo. El hecho de pensar a la modernización como cambio social se debe al precedente del evolucionismo social que tanto marcaría los principios teóricos del funcionalismo: "la idea de modernización se estudia dentro del marco analítico del evolucionismo unilineal, como un proceso hacia la modernidad según el modelo tradicional-moderno de cambio social" (Solé, 1998: 68). Aplicar la modernización para explicar cómo evolucionan las sociedades a niveles óptimos de crecimiento social era el planteamiento de la sociología funcionalista.

Podemos deducir que la modernización está conceptualizada fundamentalmente para explicar el cambio social, éste es posible reuniendo los valores de la modernidad. El cambio social se explica por los procesos de industrialización en

donde la sociedad rural, la sociedad agrícola, pasa a conformarse, por la migración y el auge de las industrias, en sociedad industrial. Consecuentemente, esto llevó a la demanda de fuerza de trabajo especializado y de profesionales competentes en la sociedad urbana. El segundo elemento que define el cambio social, tan sintomático de la modernización, es la urbanización; la cual ocasionó la debilitación de los lazos familiares y de las formas tradicionales de vida, a la adopción de nuevas actitudes de conducta. A partir del cambio social se define a la modernización "como la aplicación de la ciencia y la tecnología basada en la fuerza motriz de las máquinas a esferas de la vida social (económica, administrativa, educacional, defensiva, etc.), implementada o puesta en práctica por [...] una sociedad" (Solé, 1998: 198).

Autores como Martín-Barbero (2006), Daniel Lerner (1979) y Luciano Gallino (1995) establecen que la modernización implica, en términos generales, el cambio social. La imagen que otorga este planteamiento para estos autores es que los países están obligados a determinar, dentro de sus esferas de valor, el proyecto modernizador como requisito decisivo para su crecimiento, de modo que se semejen al modelo dominante.

De este modo, Lerner (1979) describe el cambio social como la adquisición de las características comunes provenientes de las sociedades más desarrolladas. Para este autor el cambio social refiere un desarrollo a efectuar por parte de las sociedades que no han tenido la oportunidad de entronizar la modernidad. Son criterios que emanan desde una óptica económica los que determinan la posición de los países en desventaja.

El delimitar las líneas económicas de los países en vías de crecimiento se logra con los distintos sectores sociales, para esto se mide la capacidad de inversión, el crecimiento de la población, los niveles de urbanización, la estructura familiar, la socialización de la juventud, la educación y los medios de comunicación de masas. Otras características que se miden son el nivel institucional: nivel automantenido de crecimiento económico para regular tanto la producción como el consumo, la participación pública del gobierno, la difusión de normas culturales

seculares y racionales y el incremento de la movilidad social (Lerner, 1979). En la modernización que, desde el punto de vista del desarrollo, implica la relación organizacional de los subsistemas, por ejemplo, la educación y el desempeño laboral, que adjudica la función social del individuo dentro del sistema. Por consiguiente, delimitar estos rasgos y fundarlos como aspectos a medir se estará valorando el cambio social. Así es posible afirmar si se está o no en la modernización.

Gallino (1995) afirma que la modernización, que también la define como cambio social, se explica por criterios socioeconómicos que toma en cuenta el grado de urbanización alcanzado, la concentración de la población en los centros urbanos, los cuales servirán para saber exactamente el grado de inversión que se necesita para la planificación social; asimismo, la expansión de los estratos y de las clases medias e incremento de la movilidad social; a su vez, la seguridad del Estado como ordenamiento jurídico universalmente obligatorio y como aparato judicial, administrativo, militar y a menudo económico; también se necesita comprender el desarrollo del sistema de comunicaciones y transportes; es vista también como una pronunciada diferenciación estructural de todos los subsistemas de la sociedad –económico, político, familiar, educativo, etc.– que se concreta en la multiplicación de las organizaciones especializadas, de las asociaciones; es menester la importancia de la expansión del sistema educativo institucional, controlado directa o indirectamente por el Estado o por las autoridades locales; y por último, el aumento de la participación política (Gallino, 1995: 584-585).

Estos aspectos de la modernización, como se acaba de apuntar, argumentan ser los ideales para el desarrollo social. Y es aquí que se puede argumentar el conflicto entre lo antiguo y lo moderno, la modernización es el principio que presupone la existencia de una sociedad tradicional y otra moderna, o en otros términos, la polarización entre tradición y modernidad. Por ende, es palpable la filosofía de la historia que sostiene el rebasamiento a través de la claridad de los propósitos modernos. Por lo tanto, se manifiesta la clasificación de que ciertas

sociedades están necesitadas de los modelos suministrados por los países con alto crecimiento social. Se tiene, desde este juicio, la siguiente afirmación:

Las sociedades parecían transitar desde etapas con estructuras primitivas o simples, hasta etapas de máximo desarrollo con estructuras complejas o modernas. Los países menos desarrollados debían mirar hacia los más industrializados y ricos, con mayores desarrollos científicos y tecnológicos, para tomarlos como modelo y emprender el camino hacia la modernización [...] Noción dualista que argumentaba que en las sociedades (incluso en la más avanzada), coexistían formaciones tradicionales y formaciones modernas, y que las áreas del desarrollo consistían en expandir, mediante el suficiente apoyo, las áreas industrializadas y reducir las áreas tradicionales (Navarro, 1991: 50).

La carrera por la modernización, cuya orientación está designada de antemano por la modernidad, fue vertiginosa y fluida en la sociedad europea. Parafraseando a Habermas (1998), se puede asegurar como consecuencia de la modernización⁶ que el siglo XX se caracterizó por un desarrollo demográfico de gran repercusión: el crecimiento vertiginoso de la población condujo a la concentración masiva de individuos en las ciudades y en los barrios, en las fábricas y en las oficinas. Del mismo modo, es notorio que en ese mismo siglo existieron cambios en el mundo del trabajo: métodos de producción que ahorran el trabajo y llevan al aumento de la productividad; el progreso incalculable de la ciencia; la utilización de nuevas materias primas para la elaboración de nuevos productos; la experimentación de nuevas formas de energía, además del crecimiento de tecnologías industriales, militares y médicas, y el desarrollo exponencial del transporte. Cada una de estas manifestaciones define de alguna manera el sentido de la modernidad.

De ahí que se puede concluir que lo que distingue la modernidad, o mejor lo que hace posible la modernización como parte de la modernidad, es que la imagen idílica del forzamiento gradual de las bases socioeconómicas implicó la necesidad de construir un arquetipo que pudiera normar los procesos de la modernidad, es

⁶ Aunque no es explícito la modernización en su trabajo al que hacemos referencia, sino que se deduce de las características emblemáticas que de ella se puede inferir.

decir, que fuera *creíble* el pensamiento humano para las creaciones modernizadoras (la urbanización, la industrialización, etcétera).

Por último, en opinión de Follari (2006: 22), se tiene que la expresión modernización “[...] refiere no a una época, sino a un proceso. La modernización no hace llegar la época moderna, sino a los grados más altos de la racionalización científico-terminológica que caracteriza a tal época”. La base suprema, como se ha remarcado, para lograr la modernidad se debe a la razón como supuesto que permite la congruencia antropológica del mundo y su plausible transformación. Consecuentemente, la modernidad es una visión del mundo, la cual define los propósitos generales del progreso. La modernización como transformación efectiva de esos designios de la razón y del progreso hizo configurar esta visión del mundo que ha venido moldeando, durante mucho tiempo, la historia de los pueblos.

1.5. Los atributos de la modernidad

La modernidad engloba básicamente diversos aspectos de la actividad humana. Sin embargo, para efecto de lo dicho anteriormente, se considera la existencia de ciertos ámbitos en donde es más asumible la modernidad. Así, tenemos que la ciencia, la economía, la cultura, la política y la educación aparecen como áreas importantes que demuestran el flujo significativo de la modernidad.

De esta manera, de acuerdo con Touraine (2002), la modernidad connota la “difusión [y aplicación] de los productos de la actividad racional, científica, tecnológica, administrativa [...]; implica la creciente diferenciación de los diversos sectores de la vida social: política, economía, vida familiar, religión, arte [...]” (2002: 17). Como se observa —a través de este autor— los procesos de la modernidad engloban aspectos reconocidos en diversas áreas. A continuación se presentan rasgos por el cual se constituye la modernidad.

1.5.1. La ciencia

La ciencia es por antonomasia el mejor atributo de la modernidad, aparece como el conocimiento verdadero, está por encima de otros conocimientos –religioso, empírico, filosófico. Se ciñe a la creencia absoluta de la razón, construye esquemas rigurosos para que el conocimiento se traduzca en fórmulas lógicas-matemáticas (legado de Galileo, Descartes, Kepler); impone el postulado de la libertad incondicionada del hombre; formula la tesis de que la infelicidad humana deriva hasta ahora del empañamiento de la razón por las supersticiones; determina la superioridad absoluta del hombre sobre la naturaleza (Roa, 2001).

Una característica de la ciencia es la certeza en sus argumentos, el supuesto afirmativo de que el uso de la razón a través del procedimientos teórico-metodológico produce un saber concreto y categórico; postula la afirmación de un cuerpo discursivo que se corresponda con la realidad, expuesta a través de un modelo experimental que intenta validar los argumentos creados para la explicación del fenómeno. Dentro de estos términos, Kolakowski afirma que la ciencia es el sustento ejemplar de la modernidad:

El fundamento de la modernidad reside en la ciencia, sería apropiado hacerla arrancar de la primera mitad del siglo XVII, cuando se elaboraron y codificaron las reglas fundamentales de la indagación científica y cuando los científicos se dieron cuenta –gracias sobre todo a Galileo y sus seguidores– de que la física no había de concebirse como derivación de la experiencia sino como elaboración de modelos abstractos nunca encarnados a la perfección en condiciones experimentales (Kolakowski, 1990: 14).

Para Espinoza (2006: 8), la ciencia representa “la visión paradigmática de la realidad, fundamentalmente determinada por la razón, por el desarrollo de procesos lógicos-formales de la mente, favorecedores del pensamiento lógico causal, que dio vida [...] al poderoso desarrollo de la tecnología”. Desde este planteamiento el rasgo de la modernidad está en haber asegurado los procesos de análisis para explicar los fenómenos de la naturaleza. El recurrir a un esquema

claro, brindando un lugar irrestricto a la razón, hizo consolidar la ciencia como único conocimiento para la verdad, un blindaje para la misma.

Los planteamientos sobre el valor de la ciencia son descritas como el triunfo de la razón. A través de la razón es posible establecer una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo. Por consiguiente, “la razón [es] la que anima la ciencia y sus aplicaciones; es también la que dispone la adaptación de la vida social a las necesidades individuales o colectivas” (Touraine, 2002: 9).

La consecuencia de adherirse la ciencia con la razón (en el siglo XVI) fue el desmantelamiento de otros saberes,⁷ es decir: el religioso, el empírico, el metafísico, éstos matizaban su explicación, respectivamente, en la fe, en la opinión, en la especulación. A medida que se gestaba la separación con el mundo medieval (centrado en su explicación teológica), la ciencia –producto del proceso moderno– eclosiona la *nueva* explicación por medio de las teorías revolucionarias de Copérnico y de Galileo.⁸ Los descubrimientos de estos autores abrieron la posibilidad de los modelos explicativos consistentes. Es el nuevo paradigma⁹ que revoluciona la visión del universo. Es en todo caso, la tensión *nuevamente* entre lo antiguo y moderno en donde la ciencia es identificada con la misma modernidad.

⁷ El rasgo innovador de mayor simbología –que proporciona la ciencia a la modernidad– se establece con el paradigma de la teoría heliocéntrica que destronó el sitio que ocupaba la teoría geocéntrica (paradigma que sostenía que la Tierra era el centro del universo). Otro rasgo fue la obra proverbial de Newton en torno a la fuerza gravitacional de los cuerpos, la ciencia adquirió enorme prestigio con esta aportación, necesario para dar pauta a las prescripciones del Iluminismo. Este cambio de paradigma –ampliamente explicada por autores como Butterfield (1982), Kuhn (1981), García y Piaget (1982), Becker (1980)– formuló la premisa de la racionalidad científica, soportada desde dos anclajes: lo inductivo y lo deductivo; además proyectó una manera omniabarcante del conocimiento: todo aquello que no cabría dentro de los parámetros de la ciencia estaba condenado a no ser válido.

⁸ La genérica aportación de Galileo Galilei (1564-1642), matemático, físico y astrónomo italiano, comprende las bases de la experimentación, en la observación pura de la realidad para ser captada en su expresión comprobable. Ambas premisas habrían de ser explotadas posteriormente por el positivismo lógico. La ciencia del siglo XX es deudora de ese legado al realizar aportaciones con la “teoría cuántica, con la relatividad, con el principio de causalidad mecánica; y en épocas más recientes con el significativo estudio de las leyes de la termodinámica en las vecindades del caos [...] Todas estas teorías han producido una revolución en la concepción del universo [...]” (Roa, 2001: 23). El lugar que ocupa la obra de Galileo se debe al influjo de la época –que había escudriñado ya Francis Bacon. A este autor se le debe la aplicación experimental de la caída de los cuerpos, el cual enunció el principio de inercia, además de inventar la balanza hidrostática (Butterfield, 1982). Con el aporte de Galileo se reafirmó la vitalidad de la ciencia, su próximo dominio en casi todas las esferas culturales, y además, engendró el carácter racional empirista para el desarrollo epistemológico de la ciencia.

⁹ El concepto de paradigma trabajado por Kuhn posee una amplia capacidad explicativa sobre la acción científica. Él la definió como las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971: 13).

La ciencia posibilita reformular la interpretación del mundo en general: "La gran restauración del saber, donde el método es una de las vías privilegiadas para recoger la lección de la naturaleza en ella misma, no de los libros, y darle un orden. [...] Acosar a la naturaleza [...] Registrando los hechos en tablas y ordenándolos de acuerdo con su cualidad" (Aguirre, 1999: 43).

Otro autor principal de la ciencia, fundador del empirismo, es Francis Bacon. El aporte de este autor consistió en la elaboración de un método caracterizado por la demostración empírica. El viejo esquema aristotélico ya no tiene la magnitud para diluir los ídolos arcaicos, la incertidumbre de la razón especulativa aristotélica no cabe dentro de un marco riguroso que propugna la nueva ciencia (Aguirre, 1999).

En este mismo tenor, López Guzmán (2006) sostiene que la ciencia, aparte de soportar una visión de la realidad sobre el mundo sensible, también comprende la actitud esperanzadora del progreso moral de la humanidad. El progreso es una idea recurrente en las expectativas del proyecto de la Ilustración que define en buena medida el papel de la moralidad. Se tiene la idea de reivindicar la libertad, la autonomía política y el conocimiento como nuevos valores para una nueva sociedad, valores que permitan transformar los viejos esquemas de la sociedad premoderna.

1.5.2. La tecnología

La tecnología inicia en el siglo XVIII cuando "las invenciones como la máquina de vapor y la máquina de hilar proporcionaron la base inicial, técnica para la industrialización de las sociedades" (Bendix, 1975: 281). Para Smith (1998) supone la implementación del saber científico, esto es, cuando comienza a ser de suma importancia para la sociedad moderna el desarrollo de la industria y la aceptación de un sistema de comunicaciones; es común situarla, por primera vez en su forma más espectacular, en la Inglaterra del siglo XVIII, seguida de cerca por otros estados europeos.

La tecnología obedece al impacto real de la modernización, esto implica la aplicación de la ciencia a la naturaleza y, por extensión, de esta tecnología científica aplicada a la sociedad. Smith (1998: 18) señala que la tecnología dejó sentir sus efectos más radicales en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. A partir de ese momento es característica la era del acero, de la electricidad, del petróleo y de productos químicos. El motor de combustión, el teléfono, la luz eléctrica, el telégrafo, el aeroplano, el neumático, la máquina de escribir, los antibióticos, los tintes de anilina, los antisépticos, la leche pasteurizada, etcétera, gestaron lo que después sería la sociedad postindustrial.

Algunos de los signos materiales de la tecnología, en opinión de Gallino (1995: 870-871), son confirmados por la fabricación y montaje de base metálica para la construcción de automóviles, las máquinas de oficina, los electrodomésticos; asimismo, el crecimiento de la metalurgia con el interés de producir metales de base (hierro colado, acero, aluminio, cobre, entre otros); la concreción de las plantas químicas para la elaboración de sustancias artificiales destinado a la industria y la agricultura, la medicina y la alimentación, el vestido y la construcción; por otro lado, se tiene también la producción de materiales plásticos; se da en los transportes con la difusión de los automóviles, de los barcos, de los medios aéreos; cabe también el desarrollo de las comunicaciones masivas como el telégrafo y el teléfono, además de la televisión; asimismo, el interés de las nuevas fuentes de energía distintas a los hidrocarburos como la energía termonuclear, la eólica –accionada por el viento–, la solar, etcétera; además de la tecnología militar que comprende el sofisticado uso de bombas, de todo tipo de armas; por último, la educación en la cual implementa la instrucción programada, el apoyo audiovisual en clases, el manejo de la informática, etcétera.

1.5.3. El marco político-social

López Guzmán (2006) distingue tres aspectos que son de vital importancia para la modernidad: el mercado, el Estado y el derecho. El mercado es la racionalidad económica que expresa la libertad individual y colectiva, la producción y el

consumo y el mercado es parte del sistema capitalista que en un principio, anterior a la modernidad, estuvo regulado por el Estado.

Por su parte, el Estado comprende la racionalidad política y jurídica que sustituye la antigua autoridad religiosa y la tradición por la de las leyes y derechos universales; también propicia la autoconciencia del conocimiento y la autodeterminación de la acción social. En una palabra, el Estado es una estructura política-jurídica que comprende la organización social de un determinado país.

Por último, el derecho es la racionalidad jurídica que asegura los derechos y libertades individuales y colectivas pasando así del Estado Liberal al Estado Social de Derecho, aportación decisiva para una sociedad secular.

Echeverría (1989) acentúa el individualismo para significar este marco moderno. Para este autor, el individualismo aporta la tendencia del proceso de socialización de los individuos, de su reconocimiento e inclusión como miembros funcionalizables del género humano. El mismo individualismo engendra la identidad de los individuos insertos en un núcleo abstracto: "su existencia en tanto que ejemplares integrados desde fuera en una masa, interesados sólo indirectamente en la vida pública, en la medida en que ésta puede ser instrumento de la vida pública" (Echeverría, 1989: 48).

Otra cualidad que identifica este autor dentro del panorama político-social es el urbanismo: es la forma en que adquieren concreción espontánea el humanismo y el progresismo. Ambas nociones subrayan el mundo ciudadano como sustitución del caos por el orden y de la barbarie por la civilización; dichas realidades son encauzadas por medio de los requerimientos del proceso de construcción de la Gran Ciudad, es decir, de un proceso que tiende a concentrar en el plano geográfico los cuatro distintos polos de gravitación de la actividad social específicamente moderna: "el de la industrialización del trabajo productivo; el de la potenciación comercial y financiera de la circulación mercantil; el de la puesta en crisis y la refuncionalización de las culturas tradicionales; y el de la estatalización nacionalista de la actividad política" (Echeverría, 1989: 47).

1.5.4. El carácter económico

El rasgo económico se da por la racionalidad del cálculo y el rendimiento (Martín-Barbero, 2006). Esto se traduce por la imposición del libre mercado como respuesta a la cerrazón de las economías nacionalistas durante el siglo decimonónico, la economía se instituye como escenario económico en el que las reglas del mercado se propagan como libres de toda coacción (liberalismo económico).

Pero la cualidad más significativa de lo económico, al interior de la modernidad, se debe al nacimiento del capitalismo: “una manera de llevar a cabo aquel conjunto de sus actividades que está dedicado directa y preferentemente a la producción, circulación y consumo de los bienes producidos” (Echeverría, 1989: 43). Por otra parte, constituye la acumulación del capital, abarcando todos los bienes y valores de uso. La economía capitalista desempeña un papel determinante en la vida social –la que constituye a los individuos como burgueses o propietarios privados– y sobre la dimensión política del mismo –la que personifica a los individuos como ciudadanos o miembros de la república–; predominio que exige la supeditación del conjunto de las decisiones y disposiciones políticas a aquellas que corresponden particularmente a la política económica.

Uno de los exponentes de la sociología moderna del siglo XX, Anthony Giddens (citado por Ritzer, 2002), reconoce el capitalismo como uno de los cuatro instituciones básicas de la modernidad –el industrialismo, la capacidad de vigilancia y el poder militar serían las otras–; representa, a diferencia del resto, la mayor amplitud de la modernidad porque se configura la producción de mercancías, la propiedad privada del capital, el trabajo asalariado y el sistema de clases.

En general, el capitalismo aparece como el principal sistema por excelencia de la economía moderna. En ese sentido, Gallino (1995) lo caracteriza, siguiendo las tesis del marxismo, con la fundación de la propiedad privada de los medios de producción; el capitalismo confiere la libertad mercantil para conseguir una

ganancia con la ayuda de la producción; al mismo tiempo afecta socialmente el trabajo de los individuos que “obtienen los medios de subsistencia solamente si ceden su fuerza de trabajo a los propietarios de los medios de producción” (Gallino, 1995: 102); por último, se debe a este sistema la generalización de la producción y del intercambio de mercancías.

1.5.5. La educación

La organización política-social en los países europeos se caracterizó por el abandono de un régimen feudal-monarquista a cambio de un régimen liberal, personificado por el Estado-nación. Este último fue producto de las ideologías liberales que irradiaron, intelectualmente, a Europa durante el periodo de la Ilustración. Las dos tradiciones liberales (Lilla, 2000), la anglófona y la continental –el primero encarnado por el espíritu inglés y el segundo por franceses y alemanes–, asumieron el reto de gestar valores democráticos para llegar a los confines de la igualdad política, del derecho a la opinión pública, de la autonomía en las ideas, y de la misma manera para la realidad liberal del ciudadano en todos los ámbitos, que llegó a corporizarse en primer término en los códigos civiles restando poder social a la Iglesia: en este sentido el código civil napoleónico¹⁰ es el ejemplo más emblemático de la época decimonónica.

Los presupuestos de la educación moderna tienen su principio en tales objetivos democráticos, producto de las tradiciones liberales, son fundamentados en la búsqueda de la escuela nacional, elemental, laica y obligatoria (Mollis, 1993). La característica pública de la educación rinde fruto con el nacimiento de la

¹⁰ Dice Marcela Mollis (1993: 14): “A pesar del enorme avance en materia pública de las reformas educativas napoleónicas, la Iglesia siguió manteniendo el control de la educación elemental. A partir de 1880 el Estado recuperó el control sobre ella, si bien la situación fue distinta para el nivel secundario, en el que la lucha entre el Estado y la Iglesia fue mucho más encarnizada y con cierta ventaja del primero sobre la segunda” (las cursivas son nuestras). Las reformas educativas napoleónicas, hecho por la política imperialista (1804-1815) de Napoleón Bonaparte, se miran débiles frente a un poder infranqueable de la Iglesia. Sería hasta en el año 1880 que el Estado tuvo pleno control sobre la educación. Históricamente ya se había podido asumir la educación como cuestión social, es decir, hacer una institución con determinadas funciones. El pensamiento ilustrado para hacer de la escuela pública el medio para alcanzar la luz, es decir, el uso de la razón, se trasmutó a otra realidad que habría de repercutir más adelante en las concepciones pedagógicas: una educación para solventar las exigencias de la economía.

pedagogía liberal (Puiggrós, 1995) que viene a representar el modelo de la educación laica.

Además, el camino para articular educación y prosperidad industrial estuvo en aceptar el Estado como impulsor de la escuela pública, esto es, construir un sistema educativo que brinda a la población los conocimientos, los valores, las destrezas, la igualdad jurídica, entre otros objetivos liberales, cuyo fin es constituir la lógica social, la identidad ciudadana nacional, dispuesta a la disciplina social y al desempeño laboral.

En efecto, el programa de la modernidad creó la escuela como institución, administrada por el Estado-nación. Esto condujo a reconocer el principal rasgo de la educación en la modernidad. Para Mollis (1993), la escuela es reconocida como parte de la expresión de la burguesía que subrayaba la formación de un ciudadano libre, fundado en la fraternidad y en la igualdad: se trata de fundar colectivamente, como producto de las fuerzas progresivas del acontecer económico, el progreso y el orden social. Por esta razón es asequible que la escuela asuma dos directrices ampliamente difundidas por la burguesía: por un lado, la institución que promueva la emancipación humana o emancipación de la razón, cuyo sustento más acabado está en el pensamiento de la Ilustración clásica;¹¹ por el otro, como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad (Díaz Barriga, 1995). Ambas direcciones de la escuela moderna, en los últimos años del siglo XIX, se eclipsan parcialmente. El rumbo de la escuela es ahora, por mucho tiempo, mantener una estructura economizante que favorece en primer lugar el recurso humano, en beneficio de la industrialización en todas sus proyecciones (energética, bélica, transporte, etc.) (Mollis, 1993).

Como función economizante, este modelo consolidó la modernización, tiene como aspecto la división del trabajo y el desarrollo de la democracia en la economía,

¹¹ Al respecto, lo confirma la frase clásica de Kant (1941: 25): "*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! he aquí el lema de la ilustración". Para los ilustrados la educación conduce a la liberación del dogma, de las supersticiones; tienen "una gran fe en la potencia de la educación y quieren modernizarla, enriquecerla en sus aspectos científicos y ponerla al alcance del mayor número [de personas]. Consideran la naturaleza humana como fundamentalmente igual bajo todos los climas, se proclaman con frecuencia ciudadanos del mundo y se consideran hermanados por ideales comunes por encima de las fronteras nacionales" (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 369).

que explica en parte la proliferación de las masas; la lucha por la movilidad social, desde el comienzo de la revolución industrial, es observable por la búsqueda de poseer el mejor nivel de vida, lo cual implica por supuesto (mayor que el éxodo de los judíos) el éxodo de los campesinos que emigran a los centros urbanos en pos del eco moderno. Aparte de estas apreciaciones colaterales para la educación, la función economizante perfiló ciertos propósitos para la escuela, a saber: la sistematización escolar como seleccionadora de estímulos, como jerarquizadora de objetivos y medios; como sancionadora de logros educativos alcanzada por los alumnos; como profesionalización, inserción social de los sujetos; como orientación de la personalidad (Santillana, 1995: 567).

El panorama educativo moderno adquiere amplitud con la escolarización. Según Torres (2001), en el siglo XX la escolarización desempeñó, ahora como Estado de bienestar, la extensión de derechos ciudadanos y políticas de bienestar para la mayoría de los ciudadanos. Se tiene ahora que los "sistemas educativos desempeñan tres funciones importantes: la socialización cognoscitiva y moral, el adiestramiento en habilidades y la certificación. Estas funciones contribuyen a una asignación racional de recursos y a la movilidad social" (Torres: 2001: 55). Por lo tanto, la escolarización se reconoce como medio para la integración y control social. Tal es la tendencia de la escuela moderna.

1.6. Las fases históricas de la modernidad

Touraine en su libro *¿Podremos vivir juntos?* presenta una triple división histórica de la modernidad: en el primer período tenemos la alta modernidad que corresponde al período de las luces, siglo XVIII; en el segundo, la modernidad media que constituye esencialmente la sociedad industrial, siglo XIX; y el tercer período denominada baja modernidad, que concierne el último cuarto del siglo XX. Este último período es denominado por Anthony Giddens (citado por Touraine, 2000: 139) como la modernidad tardía que presenta tres grandes temas: el primero es la deslocalización en el espacio y tiempo de los fenómenos sociales; el segundo tema es el desanclaje, que enuncia el despegue de las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción; y el tercero, en el que define la

reflexividad, que consiste en la capacidad de la sociedad contemporánea de transformar sus prácticas por el conocimiento, por intervenir en sus propios procesos.

De acuerdo con la propuesta de Marshall Berman (2004), se tiene tres fases históricas de la modernidad: la primera comprende el inicio del siglo XVI hasta finales del siglo XVIII, es el experimento de la vida moderna; la segunda fase comienza en la década de 1790, el máximo hecho de ese tiempo es la Revolución Francesa ya que repercute en todas las dimensiones de la vida social; la tercera fase abarca el siglo XX, según Berman, es el proceso de modernización y de la influencia generalizada del modernismo en la cultura.

En síntesis, Berman considera a la modernidad una experiencia vital, que se asume de manera individual y social. En palabras del autor: "Hay una forma de experiencia vital –la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás, de las posibilidades y los peligros de la vida– que comparten hoy los hombres y mujeres de todo el mundo de hoy. Llamaré a este conjunto de experiencias la <<modernidad>>" (Berman, 2004: 1). La fuerza de la inventiva y de la imaginación sobre el mundo, el deseo de felicidad pero también el arrojamiento del dolor, entre otras emotividades, son resultados de la experiencia moderna. Cada sensación que pondera ir hacia los propios límites de la condición humana tiene relación inmediata con la modernidad.

La primera fase (siglo XVI-XVIII) está representada por el comienzo de ciertos ideales de enorme repercusión. Tres ideales mueven esta fase en particular: el Renacimiento, la Reforma y la ciencia. Estos hechos obedecen a la consecuencia de los valores del medievo.

Así tenemos que la implicación de la ciencia frente al dogma religioso tiene cabida como explicación de la naturaleza, provocando el nacimiento de diversas disciplinas como la medicina, la astronomía y la técnica. En el campo de la medicina la obra singular de Andrés Vesalio (1514-1564) permite el origen de la

anatomía como práctica quirúrgica de los cadáveres. Por su parte, Miguel Servet (1511-1553) descubre la circulación pulmonar (Romano y Tenenti, 2002: 157-176).

La irrupción de la Reforma Protestante (1521) a través del pensamiento de Martín Lutero (1483-1546) erosiona la centralidad de la religión romana-cristiana, lo que lleva a la creación de una cultura religiosa en donde el intérprete de la Biblia es el propio creyente (Romano y Tenenti, 2002: 157-176).

En cuanto al Renacimiento encarna la preocupación por volver al mundo clásico grecorromano. El centro de atención es el hombre (cultura antropocéntrica). Para ello se da importancia al estudio del griego y del latín (lenguas cultas), lenguas que recogen el pensamiento de los autores clásicos; sus escritos se difunden en un afán de reencuentro con la nueva valoración de la inteligencia del hombre y de su amor a la naturaleza (Romano y Tenenti, 2002). También se valorará el canónico equilibrio entre forma y pensamiento. Dentro de este panorama el escenario político comienza a vislumbrarse como poder secular.

La segunda fase está representada por la Revolución Francesa. Esencialmente, este periodo supuso el fin del Antiguo Régimen, es además la conquista social y política de la burguesía. Representó el primer eslabón de una cadena revolucionaria que conmovió a Europa hasta 1848.

Coincidiendo con el giro revolucionario, se da la entrada –consolidada– de las “máquinas de vapor, de las fábricas automáticas, de las vías férreas, nuevas y vastas zonas industriales” (Berman, 2004: 5). Como parte de la misma situación, las ciudades rebosantes que han crecido abruptamente ensalzan el ambiente completamente ciudadano, frecuentemente con consecuencias pavorosas. Esta experiencia moderna trae consigo los nuevos patrones de comunicación configurados por los diarios, telegramas, telégrafos, teléfonos y otros medios de comunicación de masas que informan a una escala más amplia. Berman (2004) estipula las condiciones favorables para la gestación plena de los estados nacionales y de acumulaciones multinacionales de capital, que son cada vez más

fuertes. Un mercado mundial expansivo, que todo lo engulle, es otro distintivo de esta fase moderna.

La tercera fase identificada con el siglo XX posee las cualidades de lo que se denomina modernismo y modernización, según Berman (2004). El modernismo funda el valor estético de la cultura a través del sentido vanguardista: la combinación de elementos industriales (por ejemplo, el uso decorativo para los edificios,¹² de material sintético y metalúrgico en las artes plásticas) provocó la posibilidad de ampliar valores expresivos que enfatizaban la constante innovación de los materiales recusables en las artes. Pero, en general, son en “la pintura y la escultura, en la poesía [el manejo del verso libre y del simbolismo en Mallarmé] y en la novela, en el teatro y en la danza, en la arquitectura y en el diseño, en toda una gama de medios electrónicos y en un amplio espectro de disciplinas científicas [...]” (Berman, 2004: 10) tienden a revitalizar y estilizar nuevos prospectos estéticos que llegaron al clímax de lo abstracto; en el formalismo abigarrado de la mínima esencia del objeto que se hace presenciado en visiones complejas para el intérprete. Así es como se descubren las corrientes estéticas del cubismo y del futurismo,¹³ sólo por mencionar de las más significativas dentro de la pintura (Fischer, 1989).

El proceso de modernización –para Berman– es expansiva, abarca todo el mundo, pero rompiéndose en múltiples fragmentos. Lo que agudiza este proceso no es el alto desarrollo de la tecnología y de la industria, sino es la inconmensurabilidad en que se desenvuelve los diversos espacios culturales: “pierde parte de su viveza, su resonancia y su profundidad, y pierde su capacidad de organizar y dar un significado a la vida de las personas” (Berman 2004: 3). En otras palabras, crea una experiencia azarosa del tiempo y del espacio.

¹² La Escuela de Bauhaus figura como el arquetipo del modernismo en la arquitectura y en las artes decorativas, fundada por Walter Gropius. Configuró el símbolo cultural de la incipiente y endeble democracia de la República de Weimar (1919-1933). Los antecedentes de la Bauhaus se remontan al siglo XIX; comienzan con las devastadoras consecuencias de la creciente industrialización, primero en Inglaterra y más tarde también en Alemania; tuvieron importancia con las condiciones de vida y con la producción de los artesanos y de la clase obrera (véase Argan, 1983).

¹³ Berman señala que “los futuristas llevaron a glorificación de la tecnología moderna a un extremo grotesco y autodestructivo que aseguró que sus extravagancias no se repetirán jamás” (Berman, 2004: 13).

1.7. El resquebrajamiento de la modernidad

El desenvolvimiento de la modernidad no ha sido apacible. Los ideales de la modernidad (la democracia como política de la sociedad secular, el modelo de ciencia unívoca, la historia universal, la economía global, etc.) difícilmente pueden aceptarse como un hecho concreto para todos los escenarios culturales del orbe. Por diversas razones la existencia de una crisis en la modernidad ha revelado aspectos que la llevan a replantearla o en su momento a desconocerla por completo. En ese contexto, un amplio conjunto de ideas enseña la posibilidad de caracterizar rasgos críticos de la modernidad (como el arribo de las masas humanas y, por ende, la falta de ayuda para su sano crecimiento).

Ortiz (2006) caracteriza parte de esa crisis cuando señala la desarticulación del espíritu tradicional que durante mucho tiempo marcó el sistema social. El espíritu tradicional era solidario, poseía una actitud afectiva, fraterna, tejida de sentidos comunitarios; contrario a esto, el sistema social moderno es discrepante con esas estimaciones, paulatinamente se aferra a la imagen individualista, éste se compone de valores artificialmente creados para la convivencia en general siguiendo subsistemas –la institución educativa, sindical, comercial, de partidos políticos, etc.–, mediados por normas preestablecidas. Por consiguiente, los elementos culturales que construyen a la modernidad para su marcha hacia el progreso subsumen por completo a los del sistema tradicional, no los recupera ni mucho menos hace el intento por integrarlos. El resultado, según Ortiz, es un proceso de homogeneidad en todos los niveles sociológicos.

A su vez, siguiendo el planteamiento del mismo autor, el desarrollo tecnológico contribuye el desplazamiento migratorio del hombre del campo hacia la ciudad lo que repercute en el florecimiento de una sociedad de masas; las ciudades se transforman en el fetiche del progreso y de la felicidad. Esto llevaría a la mayoría de las personas hacia un estado de marginación, de desocupación y de extrema pobreza, pues de no poseer la habilidad especializada que exige la industria, o el comercio, difícilmente puede ascender dentro de los términos de la modernización. Este hecho daña los derechos elementales (v. gr., salud y educación) que la

misma modernidad promete, pero sobre todo hay una enorme incapacidad de hacer frente a las exigencias de la vida moderna.

Otros elementos desequilibrantes de la modernidad a gran escala que destaca Ortiz (2006) son la polarización económica (la separación mundial entre países ricos [desarrollados] y pobres [subdesarrollados]), la pérdida de valores éticos y morales, la desestructuración de las instituciones sociales (los sindicatos pierden credibilidad, los partidos políticos ya no son definidos por "ideales sociales" al contrario se identifican como secuencia de oportunidades para centrar el poder), la sobrepoblación (demanda social sin poder ser atendida plenamente), la promoción del individualismo (como articulación social que crea la lucha de intereses individualistas), el desequilibrio ambiental (la desmedida explotación de los recursos naturales) y la carrera armamentista (el intento, que buena parte ocurrió en el siglo XX, de imponer ideologías que pudieran fundar un orden mundial).

En algunos casos se reconoce la crisis desde otros ángulos, por ejemplo en la literatura, la teoría social y la filosofía. Herrera Fernández (2006) es un ejemplo de esta postura, ya que recoge planteamientos de cuatro autores notables: Charles Baudelaire (1821-1867), George Simmel (1858-1918), Max Weber (1864-1920) y Walter Benjamín (1892-1940). De Baudelaire, poeta y ensayista francés, recoge la idea de que "la realidad social no está determinada por una forma particular de ver la vida moderna sino es el nuevo modo de experimentar una realidad social" (Herrera Fernández, 2006: 18): en donde la transitoriedad del espacio urbano, la fugacidad, la contingencia, el yo extasiado y condenado, lo eterno y lo inmutable, son espectros que vulneran la seguridad vital del hombre moderno y le hacen palidecer crisis constantemente.

De la misma manera, Herrera Fernández (2006) recoge de George Simmel¹⁴ la noción de los fragmentos fortuitos para el análisis de la realidad, como la búsqueda de la vaguedad, de lo gris del comportamiento humano. Es decir, se piensa la vida moderna por nuevos derroteros, a saber: "Las expresiones formales

¹⁴ A este autor se le concibe como precedente del deconstruccionismo (véase a Ritzer, 2002).

como la moda, el juego, el coleccionismo, los bienes de consumo, las galerías, el dinero como fluido fundamental y paradójicamente efímero, como símbolo despojado de todo significado de la modernidad" (Herrera Fernández, 2006: 25), vienen a constituir las tipologías por las cuales se interpreta y analiza la sociedad, pero también pone de manifiesto el consumo, el hedonismo, como ejes apreciativos del hombre moderno.

En Benjamin se observa, según Herrera Fernández (2006: 24), "las falsas seguridades y los hábitos y vicios teóricos de la cultura europea" que arrojan a lo ilusorio, a la simulación, de modo que se tiene el hundimiento soporífico de la conciencia. En este sentido, cabe advertir el frágil mundo del que es posible los episodios del tedio o el aburrimiento debido a la rutina de los procesos racionales¹⁵ que encaminan al delirio.¹⁶

Por último, Herrera Fernández (2006) reconoce en Weber la desconfianza en la racionalización de la sociedad, propia de la modernidad, que no conlleva ninguna perspectiva utópica, sino que más bien conduce a un aprisionamiento progresivo del hombre moderno, un sistema deshumanizado. Implica el sometimiento de la racionalidad instrumental, de una racionalidad burocrática y tecnologizada que afecta profundamente las relaciones humanas.

Las grandes transformaciones de la sociedad industrial, generada por la modernización, ponen al mundo contemporáneo en una situación tensa que puede traducirse en una crisis total. Lo efímero de los productos comerciales, el mecanismo burocrático, la escisión de la vida, además del violento proceso histórico de las ideologías que marcan la visión cultural de las culturas proclives a la exclusión de los otros, confluyen en una crisis general de la modernidad.

¹⁵ Ramón Flecha (1994) ha denominado *mentalidad ingenieril* al fenómeno que hace de las prácticas culturales una cientización de la vida como proceso de auto-objetivación y de alienación del mundo.

¹⁶ Cfr., el prólogo de Julio Hubbard, en especial las páginas 35-39, del libro *De la melancolía* (1994). México, Editorial vuelta-Ediciones Heliópolis.

En efecto, la idea de una crisis general de la modernidad ha sido planteada por algunos autores.¹⁷ En este sentido, Mèlich (2006) asume que la modernidad ha llegado a reflejar la incertidumbre en todos sus procesos; se puede decir que la crisis general comprende en buena parte la debilitación del Estado, el desgastamiento de las instituciones (*v. gr.* la escuela, la iglesia), la disolución de la utopía, "la sobreaceleración del tiempo, la pérdida de los puntos de referencia estables, la secularización [...] En una palabra: en crisis generalizada" (Mèlich, 2006: 47).

La principal definición de esta crisis, según Mèlich, obedece a tres aspectos: el lenguaje, la burocracia y la tecnología. La crisis del lenguaje es producida por una actitud fetichista que a través del hecho, la cifra y la imagen la configuran en un mediador frágil, carente de espacialidad y temporalidad. En este mismo sentido, la burocracia deviene en crisis por crear una lógica relacional a partir de la especialización; existe desde este ámbito procesos de frialdad en las relaciones humanas. En palabras del autor: "Al sistema burocrático no le interesa saber quiénes somos. Para la burocracia, la vida entera es un expediente [...] La burocracia es el principio administrativo de la sociedad moderna" (Mèlich, 2006: 50). En último momento, la tecnología contribuye al imperio de la racionalidad instrumental.

La consecuencia de tales aspectos, comenta Mèlich, contribuyen al deterioro de la memoria y a la crisis de identidades y de sentido. Esto es, las mediaciones de la modernidad a través de su racionalidad pierden credibilidad al no poder establecer puntos de referencia para ubicarse en el mundo. De modo que la escuela, por ejemplo, como portadora de sentido queda atrapada dentro de esta misma órbita

¹⁷ Otra mención de crisis general de la modernidad es el planteamiento que hace Alicia de Alba (2003: 50-51) cuando alude al "debilitamiento de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios sociales, político, cultural [...] Una crisis estructural generalizada es caracterizada por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras [...]". Además son crisis que se producen en espacios amplios de tiempo, al desarticularse las estructuras queda la posibilidad de crear nuevas constituciones; exige nuevas formas de pensar distinto y actuar. En síntesis, y lo más importante de este planteamiento, es que la crisis estructural generalizada, al perder consistencia abre intersticios para generar configuraciones que exponen constantemente el carácter flexible de los sistemas a pesar de la aparente congruencia con que éstas son enunciadas.

incierto. "En la crisis de la modernidad –escribe Mèlich– es la cuestión pedagógica, es decir, la transmisión de sentido" (Mèlich, 2006: 47) la que queda carente de propósitos correspondientes a la nueva situación de la sociedad: una sociedad carcomida por el tiempo unilateral que es el futuro; vulnerada por sus propios contornos valorativos que pueden identificarse en el recalcitrante individualismo o en la locución mediática de los "expertos" (Heller, 1998), en el sentido de procurar lineamientos verticales sobre las acciones o juicios. Por lo tanto, los únicos puntos de referencia dentro del esquema de la modernidad remiten al sistema tecnológico y a la lógica instrumental. En resumen, Mèlich argumenta:

La modernidad es la época de la crisis generalizada, un universo en el que las instituciones (familia y escuela) se ven impotentes para realizar su función transmisora de sentido, y por esta razón, la modernidad se convierte en un mundo simbólicamente desestructurado, es decir, un momento histórico en el que el tiempo y el espacio dejan de ser humanizadores, es decir, configuradores de sentido, de identidad, de lazos sociales, de semánticas cordiales, para convertirse en lugares de anonimato y en cambios patológicos (Mèlich, 2003: 49).

Michel Maffesoli, en *El tiempo de las tribus*, contribuye a aclarar más la crisis de la modernidad en el sentido de que reconoce la incredulidad de las instituciones, el adelgazamiento del Estado, además de la transmutación de valores y el desmoronamiento de las ideologías. Ante dicha disolución es comprensible la aparición del sentimiento y la emoción que sustituyen los ideales de la razón; es la concentración efímera que asumen los grupúsculos, las minorías étnicas y posétnicas. En una idea: el reinicio de la tribu.

La metáfora del tribalismo, que para los etnólogos más ortodoxos corresponderían a las tribus primitivas estudiadas, han mostrado que ya no son las grandes instituciones las que prevalecen en la dinámica social, sino aquellas pequeñas entidades que han estado (re)apareciendo progresivamente. Se trata de microgrupos emergiendo en todos los campos (sexuales, religiosos, deportivos, musicales, sectarios). Regresamos así, a algo anterior al llamado mito del progreso, a la gran estructuración societal constituida a partir del siglo XIX. Así, la

imagen del tribalismo en su sentido estricto simboliza el reagrupamiento de los miembros de una comunidad específica con el fin de luchar contra la adversidad que los rodea. [...] Es evidente observar cómo se reestructuran esas pequeñas entidades grupales (Maffesoli, 2004: 10).

Con todo, los caracteres que conforman binomios comprendían anteriormente categorías “entre sujeto y estructura, entre organicista e individualista pierden consistencia y abren a una consideración de la sociedad más adecuada a la realidad humana” (Herrera Gómez, 2000: 31); pues la propia sociedad definida por la complejidad de la razón instrumental conllevó al surgimiento de formas de asociación entre individuos, anteriormente carentes de espacio social.

Estas ideas suponen que la crisis de la modernidad ha sido percibida por la desestructuración de sus elementos que permite, como se puede observar, por ejemplo, la reintroducción de las minorías; también la crisis tiene su pauta en la tecnificación de las prácticas culturales, tal como lo señala Mèlich (2006); asimismo se observa como la afectación total de la estructura –de Alba, (2003)– conlleva a una completa desorientación de los modelos culturales por antonomasia.

Se ha reconocido –como parte del resquebrajamiento de la modernidad– afirmaciones preliminares de ciertos autores¹⁸ que exploraron la omisión de otras racionalidades (v. gr., la religiosidad, la subjetividad, la afectividad, la poética). A menudo, con relación a lo anterior, se hace la observación de que despojar el pensamiento moderno de su centro convoca a racionalidades distintas que estuvieron prácticamente inhabilitadas en el área meridional de la modernidad. La consecuencia de la crisis y de la propuesta de diversas racionalidades posibilitó hablar de la posmodernidad. Este nuevo panorama implica el pensamiento de Nietzsche con la consigna de la muerte de Dios y el nihilismo que cuestiona la moral cristiana; se identifica en el giro psicológico de Freud donde el mundo de los sueños adquiere un lugar autónomo frente a la conciencia; en Heidegger y su idea

¹⁸ Ramón Xirau (2003) expone a Kierkegaard, Marx y Feuerbach como pensadores que reconocieron sendas crisis durante el siglo XIX; Mèlich (2006) identifica a Marx/Engels, Nietzsche con su Dios ha muerto y a Weber con la noción del desencanto del mundo, como autores que cuestionaron los procesos sociales de la modernidad.

de *destrucción* o revaloración de la metafísica: “Es el problema que comprendemos como la destrucción del contenido tradicional de la ontología antigua, llevada a cabo *siguiendo el hilo conductor de la pregunta que interroga por el ser*, en busca de las experiencias originales en que se ganaron las primeras determinaciones del ser, directivas en adelante” (Heidegger, 1971: 33).

De alguno modo estos pensadores, incluidos en la modernidad, señalan aspectos críticos soterrados por la esfera del pensamiento racionalista y empirista. Curiosamente este aspecto emergente tiene comienzo en la filosofía del idealismo alemán (postrimerías del siglo XVIII) cuando polemizó con el enciclopedismo francés por su extrema aceptación de la ciencia y su correlato: el dominio total de la naturaleza; análogamente, el idealismo alemán enfatizó el prolijo universo de la subjetividad recogida con furor y pasión por los románticos alemanes, es la propuesta que sostiene una crítica “a la tecnificación del mundo y frente al progreso, van en busca de la interioridad del hombre a través de los sueños y del inconsciente [...] buscan una vida íntima y un mundo viviente creado por un *élan d'amour* [impulso de amor]” (Xirau, 2003: 133) que desde la poesía y la estética es fecunda, pero que a su vez es la marginación que realiza la razón ilustrada sobre el propio sentimiento; la razón ilustrada cautivó la pasión e hipostasió el sentimiento.

Pero ahora hemos de introducir una nueva pieza en este análisis, nos referimos – por supuesto– a la posmodernidad. Los aportes que se acaban de comentar, en su mayoría, se orientan hacia esa postura. De acuerdo con Herrera Gómez (2000: 6) la posmodernidad “por un lado, parece significar la disolución y muerte de la cultura moderna nacida a partir del proyecto ilustrado; sin embargo, por otro, parece aludir a una nueva época, a la etapa que viene tras la modernidad, consciente de sus <<crisis>>, pero revalorizando mucho de sus elementos”. En efecto, la posmodernidad refiere en parte a la crisis de la modernidad, en donde las estructuras sociales, teóricas, culturales, se someten a una descentralización, esto se traduce como el agotamiento de la modernidad en todos sus casos: despunta la posmodernidad “la decadencia de las ideologías modernas de la

libertad, de la individualidad creadora, de un sujeto autónomo del tutelaje divino, y de la producción social y científica de la verdad" (Fragomeno, 1994: 25). Pero también lo posmoderno introduce un dilema que consiste en reconocer que se está efectivamente en una nueva época histórica que rebasa la modernidad o en su caso es una nueva modernidad que sujeta variablemente los fenómenos sociales.

De manera tangencial, observamos que la posmodernidad presenta esa condición dinámica que venimos aludiendo en la modernidad, es decir, es también a través del conflicto y de la crisis de lo establecido que nace la experiencia posmoderna, sin duda es una reverberación similar del debate entre lo antiguo y lo moderno, pero con un matiz distinto según sus premisas teóricas: no excluye lo antiguo, lo tradicional, sino lo reconfigura creando mezclas, contingencia entre los tiempos y los modos de existir. En definitiva, lo que parece suceder es una crisis de la tradición de la modernidad (Fragomeno, 1994: 25).

En el siguiente capítulo hablaremos de estas cuestiones para reconocer qué es la posmodernidad, cuáles son sus características, qué autores construyen el discurso posmoderno.

CAPÍTULO II
EL AUGE DE LA POSMODERNIDAD

La posmodernidad como concepto ha tenido, como cualquier otro concepto, su desarrollo histórico. Según las fuentes consultadas (la obra de Anderson [2000] es la base común de nuestros comentarios) a finales del siglo XIX la posmodernidad hace su primera aparición en la pintura. Posteriormente, en los años treinta del siglo XX surge en la literatura hispanoamericana; conforme transcurre el siglo el término es utilizado por historiadores, escritores, sociólogos, teóricos sociales, críticos culturales y filósofos. En los años sesenta y setenta será un concepto valorado por las perspectivas culturales que definen particularmente ideas de oposición, movimientos artísticos, estéticas disruptivas, posturas eclécticas y otras direcciones vanguardistas que permiten sostener el debilitamiento de lo moderno.

La actitud posmoderna reconoce el debilitamiento de los postulados de la modernidad: el progreso, la ciencia, el sujeto, la historia, el modernismo, la utopía, el conocimiento científico, etcétera. Los años ochenta del siglo XX vienen a significar la aceptación de la posmodernidad –a pesar de los achaques con que se le atribuye, por ejemplo que es una moda intelectual, un pensamiento contradictorio, una manera de aprovechar políticamente hablando el poder por grupos conservadores o sencillamente que no existe tal posmodernidad, sino que ésta es una cualidad más exorbitante de la modernidad (véase Giroux, 1994). Autores como Lyotard, Habermas, Lipovetsky, Vattimo, Jameson y otros autores destacados plantean el cómo entender la crisis de la modernidad considerando para ello el concepto en cuestión en tanto que produce un análisis propicio sobre la cultura del siglo XX. En ese sentido, se puede leer en algunos apartados de este capítulo el significado que adquiere el término posmodernidad y las cualidades que se le imputan.

Por lo tanto, El objetivo de este capítulo consiste en reconocer los significados de la posmodernidad de Lyotard, Habermas, Lipovetsky y Vattimo por ser de los más referidos dentro del debate. El primero –de este grupo de autores– ha significado la posmodernidad como la deslegitimación de los metarrelatos; el segundo está más en una posición de retomar el proyecto de la modernidad, pero aún así define lo posmoderno como neoconservador y nihilista; el tercer autor designa lo posmoderno como una fase del individualismo-narcisismo; el último intenta especificar el

pensamiento posmoderno a partir del nihilismo. Pero lo más interesante es exponer la riqueza que aporta la posmodernidad dentro de estos parámetros conceptuales, las significaciones que se extienden a probabilidades de enlazamiento, por ejemplo, con el ámbito filosófico de la educación –que tendremos la oportunidad de desarrollar en el último capítulo. También en este mismo espacio capitular se hace la distinción del concepto posmodernismo, posmodernidad y pensamiento posmoderno con la finalidad de evidenciar el uso específico que cada uno efectúa dentro del debate.

2.1. Los primeros pasos de la posmodernidad

El primer registro de la palabra posmodernidad se debe al pintor inglés John Watkins Chapman. En 1870, este pintor pretendió promover “una pintura posmoderna; posmoderno quiere decir aquí una pintura que se pretende más de avanzada que el impresionismo francés” (Bermúdez, 2007: 3). Otras fuentes (Berciano, 1998; de Toro, 1999; Mora, 2007) mencionan al filósofo y poeta alemán Rudolf Pannwitz (1889-1969) quien utilizó a finales del siglo XIX la noción “hombre posmoderno” en su libro *La crisis de la cultura europea* (1917). En ese escrito se destina lo posmoderno para caracterizar el supuesto hombre del siglo XX; la imagen que concibe Pannwitz, como lo hace saber Berciano (1998: 119), es un hombre que cultiva el deporte, consciente de su nacionalismo, educado militarmente, defensor de su religión. Karol Bermúdez (2007) aclara que esta afirmación de Pannwitz es una paráfrasis mal elaborada del Superhombre de Nietzsche al grado de reflejar ideas antisemitas.

Otro registro de la posmodernidad es el que aparece en la literatura hispanoamericana escrita por Federico de Onís (1885-1996), escritor español. Aunque en este caso el uso no es propiamente el de la palabra posmodernidad, sino el de posmodernismo.¹⁹ Este crítico literario publicó un libro, *Antología de la poesía española e hispanoamericana (1889-1932)*, editado en 1934, en el que emplea, como se dijo, la palabra posmodernismo ya que con él describía “un reflujo

¹⁹ En el apartado 3.2 tendremos la oportunidad de hacer la distinción entre posmodernidad, posmodernismo y pensamiento posmoderno.

conservador dentro del propio modernismo,²⁰ que ante el formidable desafío lírico de éste se refugiaba en un discreto perfeccionismo del detalle y del humor irónico” (Anderson, 2000: 10). En suma, Federico de Onís (1934) reconoce en su libro una inclinación poética distante a la tendencia modernista; en todo caso ese reflujo detallista e irónico, con el que caracteriza esa tendencia poética posmoderna, declinó después a otras formas más vanguardistas, es decir originaria el ultramodernismo.

El alcance de esta expresión de la posmodernidad sólo se reflejó más tarde en el ámbito luso-brasileño. Este registro es ilustrado por Anderson en una nota de su libro *Los orígenes de la posmodernidad* (2000: 11), pues ahí escribe que el escritor brasileño Berzerra de Freitas (1947) empleó también el término posmodernismo – que no tuvo demasiada resonancia entre los escritores de la época–, pero lo hizo para delimitar una corriente literaria brasileña que brota en los años treinta; dicha corriente sintetiza una postura indigenista-reaccionaria luego de marchitarse las premisas del futurismo (movimiento modernista que enfatiza la tecnología, la industria, las máquinas y objetos similares para la creación literaria).

Donde tendría permeabilidad el vocablo posmodernidad sería en la década de los cincuenta,²¹ incluso a partir de esos años ya no sería tanto una rareza. Particularmente en el mundo anglófono es donde se muestra un dilatado uso de la palabra posmodernidad. La base conceptual de este uso, en un primer momento, está destinada para demarcar una etapa histórica de la sociedad posindustrial. Esta aplicación es evidente en el historiador británico Arnold Toynbee (1889-1975), en el poeta Charles Olson (1919-1970) y en el sociólogo C. Wright Mills (1916-1962). Es igualmente significativo que la posmodernidad se definía, por esos años, como estilo

²⁰ El modernismo es una corriente poética que tuvo su raíz en Latinoamérica en las postrimerías del siglo XIX. El principal icono de esta corriente es el poeta nicaraguense Rubén Darío (1867-1916), autor de *Prosas profanas* (1896). El modernismo es un intento de renovación del lenguaje y de la sensibilidad poética; “se esfuerza por renovar las imágenes y simplificar la sintaxis” (Martínez, 1992: 83). También busca efectos impresionistas cuya finalidad era encontrar una nueva sensibilidad emotiva.

²¹ Podemos inferir que la posmodernidad hasta ese momento tiene dos significaciones: primero, conceptualizada en la historia y en la teoría social como época que circunscribe eventualmente el siglo XX; segundo, conceptualizada como corriente artística. De acuerdo con Best y Kellner (1991) puede señalarse algunos de los representantes de estas dos significaciones: “los historiadores ingleses Toynbee y Barraclough, y teóricos sociales norteamericanos como Drucker, Mills, Etzioni y Bell, quienes incorporaron el concepto de época posmoderna a la historia y a la teoría social, mientras que los teóricos culturales norteamericanos introducían el término en el ámbito de las artes” (Best y Kellner, 1991, citado por Efland, 2003: 44-45).

estético; comienza asumirse como una actitud artística en la literatura, la música y la arquitectura, es decir, en los ámbitos del arte se le concebía como expresión cultural distinta al legado artístico de la modernidad. Más adelante, en las siguientes décadas, tendría como resultado un despliegue brumoso del mismo término. Al respecto, anota Esther Acevedo: "se presenta como un concepto, un término, una noción, una interpretación, una condición, una actitud, un modelo, una categoría historiográfica, una atmósfera, un estilo, una representación, un tiempo, una sensibilidad, un espíritu, una tendencia, un momento, una corriente, una moda y hasta una pose" (1989: 9).

Como señalábamos anteriormente, la posmodernidad cobra importancia conceptual con el fin de connotar una etapa histórica. En este tenor, Charles Olson (1951) propuso el vocablo posmodernidad para conceptualizar un mundo que desborda "la edad imperial de los descubrimientos y de la revolución industrial" (Anderson, 2000: 14). Después, Toynbee, uno de los exponentes de la historiografía contemporánea, publicó en 1954 el octavo volumen de su obra magna: *Estudio de la Historia*.²² En dicho libro sugiere la venida de la edad post-moderna propiciada por la guerra franco-prusiana, que aconteció en 1870 (Anderson, 2000: 12); esta edad se constituye, según el análisis de Anderson, por dos procesos: "el auge de una clase industrial en Occidente y, en el resto del mundo, el esfuerzo de las sucesivas *intelligentsias* por dominar los secretos de la modernidad y volverlos contra Occidente" (ibid.: 12). Esta última afirmación, probablemente inspirada por el dramatismo de las guerras mundiales del siglo XX que conmocionó trágicamente a Toynbee y a sus colegas, contribuye a crear el inicio del descentramiento político de Occidente; se trata de un proceso político que confiere protagonismo a otras regiones (a otros países como es el caso de los Estados Unidos que fueron los verdaderos ganadores de las dos guerras mundiales) que habrán de influir en los procesos económicos y culturales del mundo. Berciano (1998) señala que la afirmación de Toynbee (1954) también puede leerse como el "cambio de política desde un pensamiento nacionalista-estatal hasta una interacción global" (Berciano,

²² Obra publicada en ocho tomos, el primer tomo apareció en 1934.

1998: 12), atributo que sin duda habrá de tener. posteriormente, mucha repercusión en los análisis de la globalización.

Más tarde, después de la publicación de la obra de Toynbee, en 1959 el sociólogo C. Wright Mills refiere en su texto *La imaginación sociológica* (1961) el vocablo posmodernidad. La definición que construye este autor consiste delimitar una época que sigue a la Edad Moderna. A pesar de esto, el autor no se dedica a profundizar la época posmoderna, únicamente lo remite para contraponer la época moderna. Ahora bien, esta significación posee similitud con la de Toynbee; empero, una mínima diferencia es la que resalta Mills la cual consiste en la delimitación de la época posmoderna a mediados del siglo XX: "Estamos al final de la que se ha llamado Edad Moderna [...] La Edad Moderna empieza a ser seguida por una edad posmoderna. Quizá podamos llamarla la Cuarta Época" (Mills, 1961: 178). En todo el libro de Mills, esta es la única indicación específica de la palabra posmodernidad.

Con estos autores es común identificar la posmodernidad como concepto que define una era de la historia de Occidente. Tenemos de esta manera un carácter historiográfico de la posmodernidad del que se han sustentado estos autores cuyo propósito es demarcar una etapa de la sociedad industrial. Por otro lado, sin tener vínculo con el campo de la historia ni siquiera con el uso que dispuso de Onís (1934), se registra también el empleo de la posmodernidad por el escritor norteamericano Irving Howe (1959) con el interés de clasificar "la literatura del presente [la de los años cincuenta] como una literatura que se caracteriza por un adormecimiento y abandono del poder innovador, en un sentido negativo" (Berciano, 1998: 12).

En tono similar a la anterior, en 1960 el crítico literario Harry Levin hace otro tanto con la posmodernidad, pero la dispone para retratar "una literatura de epígonos que habían renunciado a las arduas pautas intelectuales de la modernidad a favor de una relajada síntesis para intelectuales de medio pelo, señal de una nueva complicidad entre el artista y el burgués, en una sospechosa encrucijada entre la cultura y el comercio" (Anderson, 2000: 22). Asimismo, es posible encontrar otro uso del término posmodernidad en los años sesenta, también desde la propia literatura, que enuncia Leslie Fiedler (1965). Este autor advierte una naciente sensibilidad entre los jóvenes

de esa época que cultivaban valores "de la indolencia y el pasotismo, de los alucinógenos y los derechos civiles, estaban hallando oportuna expresión en una nueva literatura posmoderna" (Anderson, 2000: 23).

Una aclaración que resulta interesante puntualizar es la que nos brinda Anderson, en su texto ya señalado, del uso de la palabra posmodernidad que realizan esos escritores. Comenta que el término se definía de manera improvisada o casual, desprovista de un marco teórico (Anderson, 2000: 24). En este sentido, podemos deducir que tales autores deseaban evidenciar cambios profundos en la literatura, transfiguraciones de sentido y de forma, que empezaban a reflejarse en la obra de los jóvenes escritores de ese tiempo. Debido al surgimiento de la cultura popular de esos años, era normal conjeturar expresiones estéticas diferentes a la modernidad; parece ser que la tendencia posmoderna conjugaba los formalismos de la alta cultura con la veleidosa manifestación de la cultura de masas. El resultado de esto era que el simple recurso del post servía para distinguir la característica cultural del momento; implicaba menoscabar, acentuado por la hibridación de estilos, el legado de la modernidad. Pese a esto, no había por ningún lado un intento de teorizar la sociedad de los últimos tiempos –al menos dentro de estos parámetros–, no había razones por parte de los escritores por desarrollar un *corpus* conceptual que pudiera analizar lo posmoderno. En todo caso, el "término post-moderno ha sido siempre de significación circunstancial, pero el desarrollo teórico es otra cuestión. La noción de los posmoderno no alcanzó difusión más amplia hasta los años sesenta" (Anderson, 2000: 24).

Esta afirmación de Anderson permite asentar que en la década de los sesenta comienza a ser frecuente el uso conceptual de la posmodernidad en los círculos literarios estadounidenses, prueba de esto son los escritores que acabamos de enumerar. También permite sostener que lo posmoderno estaba todavía desprovisto de un quehacer filosófico. En la mayor parte de los años setenta, independientemente de esta falta filosófica, el uso terminológico de la posmodernidad adquiere acrecentado interés en la literatura y en la arquitectura. Un registro claro de lo dicho subyace en el otoño de 1972 cuando se edita en Binghamton

(Nueva York, Estados Unidos) la revista *boundary 2* "revista que expresa claramente una separación de dos tradiciones expresamente subtitulada *Journal of Postmodern Literature and Culture* [...] El ensayo programático del primer número, escrito por David Antón, se titulaba *Modernidad y posmodernidad: una aproximación al presente de la poesía americana*" (Anderson, 2000: 25). En rigor, esto equivaldría a una aceptación definitiva de la posmodernidad, pero no olvidemos que es un reflejo de la propuesta de años anteriores por configurar una línea estética literaria que es distinta al enfoque moderno; por otro lado, responde a la necesidad de inscribir los nuevos poetas que pudiesen reconocerse con absoluta claridad dentro de los parámetros posmodernos; a su vez, demuestra el sentido de una crítica de conjunto, de ruptura, a la cultura moderna por parte de los intelectuales de *boundary 2*.

Ihab Hassan (1971), colaborador habitual de *boundary 2*, propuso la noción posmodernismo para clasificar las tendencias que habían radicalizado o rechazado los aspectos dominantes de la modernidad. Las áreas culturales que clasificó Hassan abarcaban las artes visuales, la arquitectura, la música, la tecnología y toda sensibilidad artística pronunciada (Anderson, 2000: 28). No sólo tuvo Hassan la pretensión de significar a la posmodernidad como posmodernismo, sino simultáneamente elaboró una lista de nombres de los que consideraba emisarios de la tendencia posmoderna (aunque algunos no se declaraban a sí mismos como posmodernos): John Cage (músico), Robert Rauschenberg (escritor), Andy Warhol (pintor y artista plástico), Marcel Duchamp (pintor), Buckminster Fuller (escritor), Marshall McLuhan (teórico cultural), etcétera.²³ Años más tarde, Hassan recogería en su libro *El giro posmoderno* (1987) ideas más completas sobre el posmodernismo.

²³ Fragomeno anota algunos artistas que iniciaron la posmodernidad en el cine, en la música popular de los setenta, en las artes plásticas y escénicas: "Andy Warhol como el iniciador del posmodernismo estético con la mezcla de estilos clásicos y populares, el punk, y el cine de Godard y de su discípulo Wim Wenders donde desaparecen los objetivos de la redención y transformación social y de Almodóvar que pone personajes marginales vestidos lujosamente (p. e. en <<Tacones Lejanos>>); y los experimentos musicales de mestizaje de Paul Simon y Peter Gabriel" (1994: 26). Por otro lado, podemos sostener que a finales de los años sesenta, y toda la década de los setenta, hay una especie de boom de la posmodernidad. Por doquier reciben el "calificativo posmoderno nuevas formas de arte anti- o post-modernas como el arte pop, la cultura del cine, los happenings, los conciertos de rock. Se borra la distinción entre arte de élite y arte popular, entre crítico y aficionado, entre artista y público, y aparecen las formas culturales de masas. Se declara la muerte de la vanguardia y de la novela, de los valores tradicionales, del victorianismo, del racionalismo, del humanismo" (Quevedo, 2001: 9).

Como puede notarse la posmodernidad tuvo resonancia en los ambientes literarios y en las artes plásticas, pero se conceptualizaba como posmodernismo. Empero, sería en la arquitectura norteamericana la definitiva aceptación de la posmodernidad y su pronta divulgación en otros círculos intelectuales. El posmodernismo como concepto en la arquitectura reflejaba el desasosiego –tan disperso al comienzo– antimoderno para esgrimir el carácter “disyuntivo y abierto, por oposición al espacio conjuntivo y cerrado de muchos edificios modernos” (Efland, *et. al.*, 2003: 56). Para plasmar teóricamente la reflexión posmoderna, en 1972 Robert Venturi (líder del grupo), Denise Scott Brown y Steven Izenour publicaron el manifiesto arquitectónico de la década, *Aprendiendo de las cosas* (citado por Anderson, 2000: 32), en la que expresaba un renovado interés por asociar la pintura, las artes gráficas y la escultura con la arquitectura. Se trataba de insertar lo decorativo en la arquitectura en su máxima expresión.

Para englobar mejor esta inquietud estética sostenida por el grupo de Robert Venturi, el crítico de arte, Charles Jencks, denominó a este modelo como posmodernidad de manera que la define como un estilo ecléctico y popular (Best y Kellner, 1991, citado por Efland, *et al.*, 2003: 61). Es importante señalar la preferencia de Jencks que tiene sobre el término posmodernidad en contraste con el posmodernismo. Hassan (1971), como ya se apuntó, acuñó el vocablo posmodernismo e incluía dentro de éste a la arquitectura. De modo que tenemos disparidades entre ambos autores, lo que provoca paralelamente ambigüedad conceptual entre los términos.

Según Jencks (1980) el concepto principal para entender a la arquitectura posmoderna era la *doble codificación*, en la que se señalaba “un híbrido de sintaxis moderna e historicista y que apelaba al gusto educado a la vez que a la sensibilidad popular. Era esta mezcla liberadora de lo nuevo y lo viejo, lo alto y lo bajo, la que definía la posmodernidad como movimiento y le aseguraba el futuro” (Anderson, 2000: 35). En el marco de esta concepción, la arquitectura posmoderna está ambientada con la idea de mezclar elementos de todo tipo que se hallan dispuestas (no importando la nomenclatura con la que se presentaba): el entorno ambiental, la

urbanidad y los espacios abiertos participan en la idea posmoderna (Efland, *et al.*, 2003: 59-70).

En definitiva, para algunos autores (Acevedo, 1989; Follari, 2007; Roa, 2001) la arquitectura de los setenta fijó el inicio de la posmodernidad. Para otros (Lyotard, 1984; Lipovetsky, 2006) lo fue el movimiento estudiantil de París en 1968.

Es evidente, con lo anotado hasta el momento, que la posmodernidad alcanzó apogeo en los Estados Unidos. Cabe aclarar que la terminología presentada en ese país como posmodernismo en los setenta refería a las artes en general (arquitectura, danza, teatro, literatura, pintura, cine y música). Después, este mismo posmodernismo habría de coincidir con la "reflexión de los estructuralista franceses que cuestionan a la razón y a la racionalidad por ser formas de conocimiento que inhiben la libertad del individuo, ya que en ellas se reproduce y se ejerce el poder" (Acevedo, *et al.* 1989: 18-19). Se podría sostener una especie de cruzamiento entre el posmodernismo norteamericano y el posestructuralismo francés que posibilitó hablar de la posmodernidad como referente conceptual para el pensamiento, que esencialmente daba oportunidad a desacreditar los postulados filosóficos de la modernidad.

De manera que la posmodernidad después de transitar en el mundo del arte penetra al campo filosófico. A través de autores de distintas áreas del pensamiento, la llegada de la posmodernidad sucumbe en complicadas disertaciones. Beuchot (2004), en un pequeño libro, da muestra de lo anterior mostrando a Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Emmanuel Lévinas, Jean Baudrillard, Gilles Lipovetsky y Gianni Vattimo como autores que cobijan de manera explícita o implícita la posmodernidad; también recoge a autores anglosajones como Richard Rorty y Alasdair MacIntyre. Indudablemente esto produciría un debate sobre el sentido filosófico de la posmodernidad, pero en estricto sentido un debate de mayor proporción: modernidad *versus* posmodernidad.

Esto explica porque a comienzos de los años ochenta la posmodernidad comienza a tener interés en muchos pensadores, críticos y sociólogos. En realidad, "durante los

setenta, el término se introduce en la sociología y la filosofía como categoría de análisis, concretándose ya en una crítica a los principales aspectos de la modernidad ilustrada. Críticas que los teóricos basaban en las actitudes de crisis y búsqueda que la sociedad postindustrial de esos momentos estaba viviendo” (Acevedo, *et al.*, 1989: 18). Concretamente sería con el texto *La condición postmoderna* del filósofo francés Jean-François Lyotard, publicado en 1979, que tendría la posmodernidad su inclusión definitiva en el pensamiento, como término que hacía sostener un análisis crítico (incluso con un acento antimoderno) sobre el alcance de la modernidad.

A partir de esta obra se publicarían libros como el que compiló Hal Foster en 1983 intitulado *La posmodernidad*. Un año antes Marshall Berman había escrito *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad* (1982) que abordaba en cierta medida la posmodernidad. En 1983 saldría publicado el libro de Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*; la tesis principal que sostiene esta obra es que la posmodernidad ha propiciado el individualismo en extremo, un narcisismo total. Por su parte, Nicolás Casullo (autor argentino) compiló una serie trabajos de distintos autores y las publicó en 1989 con el título *El debate modernidad-posmodernidad*. En general, la década de los ochenta sería el intervalo donde la posmodernidad toma revuelo en distintas disciplinas del conocimiento humano, incluyendo, por ende, a la educación.

2.1.1. La intromisión en el Nuevo Mundo

La inclusión de la posmodernidad en América Latina se puede entrever en la década de los ochenta. De acuerdo con Alfonso de Toro (1999) en torno a esta situación existen dos posturas: una que constata una resistencia conservadora y reaccionaria al discurso de la posmodernidad y otra que asume la noción posmoderna críticamente. Sustantivamente, la primera rechaza la posmodernidad “porque ésta representa una nueva hegemonía enmascarada en la pluralidad como resultado de la deconstrucción y descentración del logos y como extranjerizante” (de Toro, 1999: 16). La segunda postura, más proclive aceptar los cambios conceptuales del pensamiento contemporáneo, se afana en construir interpretaciones que reconceptualicen el aporte posmoderno hacia la misma realidad latinoamericana; el

resultado de esta perspectiva sustentada en la teoría cultural latinoamericana es la noción "modernidad periférica" que se le define como heterogeneidad (de Toro, 1999). Según de Toro²⁴ esta noción alude casi siempre a las características de la posmodernidad: pequeños relatos, pastiche, collage, etc. Lo que sucede es una retroalimentación de ésta, pero arropándola conceptualmente bajo la terminología moderna independiente de la tradición europea.

La filosofía argentina ha manifestado que la posmodernidad es "una alternativa para juzgar la vigencia de los programas interrumpidos, las actitudes adoptadas frente al pasado reciente [...] y la esperaza democrática concretada en los discursos de lucha por el acceso al poder [...] y como desconocimiento, simultáneamente, de los discursos argentinos de refutación de la modernidad suspendidos a partir del 1976" (de Toro, 1999: 21). En el texto de Alfonso de Toro es posible identificar además autores importantes que iniciaron el estudio de la posmodernidad: Roberto Follari que comienza a hablar de la posmodernidad en 1989, a Maliandri en 1993 quien se ocupa de las consecuencias éticas de la posmodernidad y a Laclau en el mismo año que centra su análisis "en la racionalidad, el agente social y el sujeto político" (de Toro, 1999: 23).

Sin embargo, una referencia bibliográfica importante para comprender el aporte de los latinoamericanos hacia el tema de la posmodernidad es el texto editado por Hermann Herlinghaus y Monika Walters intitolado *Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural* (1994). En este libro se puede leer trabajos de Hugo Achugar, Norbert Lechner, Jesús Martín-Barbero, Ronalds de

²⁴ La modernidad periférica ha sido acuñada aparentemente por el sociólogo chileno José Joaquín Brunner. De Toro lo expone de la siguiente manera: "En la teoría de la cultura latinoamericana se ha creado el término de 'modernidad periférica' -lo he encontrado por primera vez en Brunner (1986: 190) y luego aparece en Sarlo (1988) y es retomado por Herlinghaus/Walter (1994: 11-47, esp 21-25)- y se le define, al parecer, como alternativa al término de la postmodernidad, como 'heterogeneidad' (y luego se le redefine como 'modernidad periférica heterogénea', Herlinghaus/Walter 1994: 24) la cual 'abre nuevas alternativas concretas frente a la incrustación de categorías'" (de Toro, 1999: 30).

Meloe Suoza, Néstor García Canclini, Beatriz Sarlo, entre otros.²⁵ Dichos autores se les reconoce habitualmente como principales estudiosos de la posmodernidad.

Otra fuente bibliográfica al parecer de suma importancia como el anterior es la que compila Néstor García Canclini, editado en 1995, intitulado *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*. Ahi participan José Joaquín Brunner, George Yúdice, Eduardo Nibón Bolán, además de García Canclini, los cuales se agrupan en la temática "Teorías de la modernidad"; en otra temática del mismo libro, "Las tradiciones se reciclan, la modernidad se reformula", escriben José Jorge de Carvalho, Renato Ortiz y Carlos Monsiváis; por último, se define la temática "Pospolítica y vida cotidiana" en la que reflexionan Armando Silva, Pablo Vila, Sergio Zermefío, Jean Franco, Beatriz Sarlo y Jesús Martín-Barbero. Algunos autores de esta compilación en sus respectivos textos hacen clara referencia a la posmodernidad, otros sólo lo dejan entrever.

Otra atribución conceptual de la posmodernidad en América Latina es la que la interpreta como era neobarroca, el significado de ésta estima procesos culturales diversos, tan dados a la mezcla, que es a su vez "una crítica a los conceptos de continuidad y ruptura; [está orientada] hacia nuevas formas de investigación y desaprendizaje" (Zavala, 2006: 93). Esta naturaleza neobarroca o posmoderna en Latinoamérica no puede ser contemplada como expresión subversiva ni está inclinada al neoconservadurismo (como habitualmente expresan algunos críticos a la posmodernidad dentro del contexto europeo, por ejemplo, Habermas), sino más bien es una conglomeración de ideas culturales que en el ámbito latinoamericano constantemente se hacen por medio de las influencias teóricas y artísticas del Viejo Mundo. Por esta razón se le denomina la era neobarroca ya que se le califica, según el criterio de Omar Calabrese, como "universo estético definido por la presencia de asimetrías, monstruosidades, laberintos, fractales, carnavalización y juego, todo lo cual lleva a la existencia de replicantes intertextuales" (Calabrese, 1987, citado por Zavala, 2006: 177).

²⁵ Ciertos artículos de esta obra colectiva ya habían sido editados anteriormente. Tal es el caso de Canclini pues su artículo, *Los estudios culturales de los 80 a los 90: Perspectivas antropológicas y sociales en América Latina*, aparece en 1991; no olvidemos también el libro *Culturas híbridas* (1989) del mismo autor que es pionero dentro del tema.

En síntesis, la posmodernidad en Latinoamérica se esparce paulatinamente en los ochenta. Será al comienzo de los años noventa que habrá de recogerse los primeros análisis, pues cobra mucha importancia el tema, y se expande a otros ámbitos, principalmente la educación.²⁶

2.1.2. La posmodernidad en México

El consentimiento que se ha tenido en México de la posmodernidad es similar al resto de Latinoamérica, ha seguido la misma pausa y la misma década que se señaló anteriormente. En México la posmodernidad ha sido despectiva en algunos casos, y en otros parece ser lo contrario. El sentido despectivo es de mayor aceptación porque califica como de moda cultural importada, una ideología exótica más (Zavala, 2006: 96) que viene invadir la geografía cultural. Esta propuesta dictamina que lo inadecuado de la posmodernidad en el contexto mexicano y, en general –en el latinoamericano– se debe a que la modernidad no ha llegado a consumirse plenamente (Puiggrós, 1995: 178); en otras palabras, es inconcebible hablar de una situación posmoderna cuando en realidad no se ha constituido la modernidad.

Acevedo (1989) sostiene que el dato clave para reconocer la intromisión del tema posmoderno en México es a partir de la crítica que elaboró Octavio Paz hacia el arte moderno. El autor del *Laberinto de la soledad* (1950) había sido uno de los primeros escritores, no sólo de Hispanoamérica sino del mundo, en señalar críticas a la modernidad en los años sesenta. Aunque no menciona a la posmodernidad como concepto, sino únicamente expresa el agotamiento del arte contemporáneo universal y en su lugar nombra “la aparición en nuestra historia de otro tiempo y otro espacio” (Acevedo, 1989: 14). Este planteamiento está expuesto en su ensayo intitulado *Presentación de Pedro Coronel* (1961)²⁷ y según Acevedo se puede experimentar implícitamente lo posmoderno. Después de este escrito sobre Pedro Coronel (pintor mexicano), Paz hace referencia de manera breve, en la presentación del número 27

²⁶ La relación de la posmodernidad con la educación se puede leer en el capítulo 4.

²⁷ Otros trabajos que menciona Paz donde alude aparentemente el tema de la posmodernidad son los siguientes: *Los signos en rotación* (1965), *La modernidad y sus desenlaces* (1973) y *Los hijos del limo* (1973).

de la revista *Vuelta* (1987), el tema de la posmodernidad, es decir a finales de los ochenta. En este número de *Vuelta* son publicados los ensayos de Daniel Bell y de Cornelius Castoriadis donde es tratado el tema. Anteriormente, en el número 54 (mayo de 1981) de la misma revista ya se había publicado los textos de Jürgen Habermas, *La modernidad inconclusa*,²⁸ y la del crítico francés Jean Clair, *Innovatio y renovatio*, en donde se alberga explícitamente el tema de la posmodernidad.

A pesar de estos detalles bibliográficos, en México generalmente “la discusión [...] en torno a las propuestas posmodernas empieza a darse en círculos de literatos e investigadores sociales, pero en el campo de las artes plásticas parece que los críticos y los artistas se conforman o bien con adoptar posturas ambiguas o se pliegan a la moda que propone la posmodernidad” (Acevedo, 1989: 20). Algunos de estos críticos que empleó lo posmoderno como sinónimo de posminimalismo fue Juan Acha (1981). La cuota se incrementa en los siguientes años, pero todo referido a las artes plásticas y a la literatura. Algunos autores que comenzaron a escribir sobre la posmodernidad desde el arte y la literatura fueron Alejandro Katz (1986), Eduardo Milán (1986) y Sergio Zermeño (1988). Por otro lado, en el campo de la arquitectura, como lo ha sido en los países industriales, el tema posmoderno es pertinente a raíz de la publicación del libro *Más allá de lo posmoderno* (1986), pues en él “dos arquitectos españoles y cuatro mexicanos, Fernández Alba, González Romero, López Rangel y Toca Fernández adoptan una postura crítica de descalificación ante el posmodernismo” (Acevedo, 1989: 16).

Por otro lado, Acevedo (1989) afirma que el Instituto Nacional de Bellas Artes en 1987 “dedica la mayor parte de su publicación *México en el Arte* al tema de la posmodernidad. Desde la perspectiva de la literatura, la fotografía, el teatro, la danza, la música, la arquitectura [...] de los ochenta, jóvenes críticos se proponen discutir sobre la existencia de la posmodernidad en nuestro país” (Acevedo, 1989: 17).

²⁸ Probablemente este trabajo de Habermas sea la primera traducción en castellano que se registre. La traducción estuvo a cargo de Luis Aguilar Villanueva. Conjeturamos que la rápida publicación de la conferencia de Habermas, por recibir el Premio Adorno de 1980, en la revista *Vuelta* se debe a que éste cite a Paz. Éste último como bien se sabe fue director de *Vuelta*.

En suma, como lo indicamos al principio, en México la introducción de la posmodernidad se gesta alrededor de los años ochenta en el arte. En la siguiente década habrá de tener presencia en la educación.

2.2. La adversidad: modernidad-posmodernidad

Después de establecer cierto bosquejo histórico de la posmodernidad, ahora señalaremos el debate que ha generado la misma. El objetivo de este apartado es conocer los principales autores que significan a la posmodernidad. Para delimitar esto es necesario circunscribirnos a los comentarios de algunos trabajos que presentan a los autores del debate.

Sánchez Vázquez (1991) sostiene que para presentar el debate es indispensable situar la naturaleza de la relación que predomina entre la modernidad y la posmodernidad. Herrera Gómez (2000) plantea que el concepto posmodernidad induce a la diversificación, constituye una postura que afirma un completo abandono a la modernidad o una reivindicación de la misma, o en todo caso, aceptar lo posmoderno, pero adoptando una postura crítica en torno a la misma posmodernidad como el de la modernidad. Desde esta perspectiva estaríamos reconociendo diversas posturas.

En relación con lo anterior, Klappenbach (1991) distingue tres líneas de desarrollo teórico en torno al debate: "los neoconservadores; los reconstructores-reformistas; y deconstructores o posmodernos" (citado por Santana y Pérez, 1999: 104). De acuerdo con Santana y Pérez (1999) el principal autor de los neoconservadores sería Daniel Bell.²⁹ Este autor plantea que el individuo se encuentra inmerso en las contradicciones culturales del capitalismo, en el que "se han conformado tres lógicas antinómicas: hedonismo, eficacia e igualdad" (Santana y Pérez, 1999: 104). Estas consideraciones permiten poner de relieve que la posmodernidad está entretejida con esas lógicas que provocan una inseguridad existencial terrible al individuo. Por lo tanto, Bell propone regresar a la tradición para redimir esa inseguridad cultural. Básicamente esta tesis es la que asumen la mayor parte de los neoconservadores.

²⁹ Giroux (1995) identifica, además de Daniel Bell, a Alan Bloom como neoconservador.

Otros autores, pioneros de esta tendencia, serían Marshall McLuhan (1967), John Kenneth Galbraith (1968), Alvin Toffler (1973), Charles Reich (1970) y Christopher Lash (1981) (Mora-García, 2007).

Por otro lado, el segundo grupo –los reconstructores-reformistas– queda representado por el filósofo alemán Jürgen Habermas (el autor más relevante de esta tendencia) ya que formula la revaloración de la modernidad; cuestiona, en efecto, a la posmodernidad por su conservadurismo y su nihilismo intelectual. Por último, el grupo de los deconstructores o posmodernos,³⁰ el más numeroso. En este grupo es posible identificar a Michel Foucault, Françoise Lyotard, Jacques Derrida, George Bataille, Maurice Blanchot, Gilles Lipovetsky y Gianni Vattimo. A pesar de sus diferencias, estos autores poseen tesis comunes como la siguiente: “la escisión del discurso en la sociedad actual en una serie de diferentes juegos de lenguaje es irrevocable, no hay que proponer estrategias para su superación, sino que sólo cabe acostumbrarse a un mundo sin fundamentos, la muerte de Dios [...] se ha producido finalmente” (Santana y Pérez, 1999: 104-105). Generalmente, esta inclinación posmoderna es calificada de antimoderna.

Se puede decir que el eje principal por el que cobra sentido el concepto posmodernidad dentro del debate –tal como ya se ha mencionado en notas anteriores– está en plantear si es posible seguir sosteniendo el legado de la modernidad. Con los posmodernos se asumiría la desacreditación de los postulados modernos; es negar por completo el cuerpo moderno, tendencia que asegura el agotamiento pleno de los logros que tanto labraron la modernidad. El despliegue de esta actitud se refleja en diversos espacios teóricos: para contraponer la metafísica moderna (Vattimo, 2000); otros para contraponer lo político y la teoría social (Lyotard, 1984), y hay quienes interpelan la negatividad de la teoría de la historia cuyo exponente sería Michel Foucault (Santana y Pérez, 1999).

³⁰ A éstos también se les conoce como antimodernistas, neonietzscheanos o postestructuralistas (Mora-García, 2007).

La fuente de esta postura posmoderna o deconstructora se localiza en la filosofía nihilista.³¹ La muerte de Dios es la expresión trágica-poética que cubre esta suposición nihilista –Friedrich Nietzsche (1882) acuñó esta tesis en su libro *La gaya ciencia* (1882). Este filósofo de la sospecha, denominación de Paul Ricoeur (2004), advirtió en su momento una crítica a los conceptos de superación y progreso además de la moral cristiana. Una tesis del autor de *Así hablaba Zaratustra* (1883) consiste en afirmar que la historia no se comprende por un proceso ascendente en donde el poder de la racionalización esgrime por completo el mito, es por el contrario el retorno a la experiencia mítica, la experiencia antigua de una subjetividad libre de barreras del conocimiento y del racionalismo (Berciano, 1998: 43).

Este carácter negativo abarca un complejo significado posmoderno que en esencia contrarresta la modernidad: “se pone de relieve la crisis del universo ontológico, axiológico, epistemológico, político y filosófico de nuestro modernista presente histórico: discusión filosófica sobre el agotamiento metafísico del ser; discusión axiológica sobre el valor de los valores; discusión teórica de los límites al conocimiento, discusión política sobre el poder técnico de la razón” (Márquez, 2003: 20). En otra idea, equivale a redefinir las bases mismas de la historia, de la política, de la cultura, de la modernidad en su totalidad (Giroux, 1993: 229).

Giroux (1995) señala a Habermas y Richard Rorty como autores que adoptan posiciones opuestas al posmodernismo.³² El primero sostiene que el posmodernismo es un peligro para “la base pública democrática” (Giroux, 1995: 233): para Rorty se establece una apropiación de “sus posiciones centrales como parte de la defensa de la sociedad liberal capitalista” (ibíd.). También es posible reconocer en el debate, en opinión de Giroux (1995), críticos radicales de izquierda como Terry Eagleton (1987), Perry Anderson (1984) y Bárbara Christian (1987). Lo que une a estos autores en contra de la posmodernidad es la amenaza que disemina, el total del mundo real de

³¹ Aparte de esta fuente, se afirma otras como la que señala Ritzer (2002), a saber: Saussure y Barthes en la lingüística, Lévi Strauss en la antropología, Althusser, Poulantzas y Godelier como representantes del marxismo estructuralista (véase Pons Bonals, 2007). Estas fuentes han determinado parte del discurso posmoderno.

³² Giroux define al posmodernismo como el discurso teórico de la era posmodernista. La creación de esta era se da por las condiciones de “conflicto entre modelos económicos, tradicionales y nuevas formaciones culturales y modalidades de crítica por un lado, y discursos relacionados que inciden fuera de los terrenos de ciertos aspectos del modernismo y el posmodernismo. por el otro” (1995: 237).

la política (Giroux, 1995: 233). Del mismo modo, autores de distintas perspectivas – por ejemplo, el feminismo y la teoría cultural– como Hal Foster (1983), Andreas Huyssen (1986), Stuart Hall (1986), convienen en contra de la posmodernidad para criticar y exponer las ausencias (compromiso ideológico, supuestos críticos) que ésta misma genera.

Giroux (1995) reconoce a su vez teóricos que miran en la posmodernidad una posibilidad de criticar los absolutos de la modernidad. En efecto, Jean-François Lyotard (1984), Jean Baudrillard (1988) y Fredric Jameson (1984) serían para Giroux los autores más representativos de la posmodernidad porque “utilizan los discursos posmodernistas como armas teóricas para articular tanto el nihilismo de la sociedad capitalista como su supuesto colapso de significado de la tiranía, implícito en las relaciones totalizadoras características de la modernidad” (Giroux, 1995: 233).

Mclaren (1995) y Yúdice (1991) señalan que el debate se limita a dos de los teóricos más importantes: F. Lyotard y J. Habermas. Lyotard ha cuestionado el universalismo de Habermas cuando escribe lo siguiente:

La pregunta que yo planteo es la siguiente: ¿a qué tipo de unidad aspira Habermas? ¿El fin que prevé el proyecto moderno es acaso la constitución de una unidad sociocultural en el seno de la cual todos los elementos de la vida cotidiana y del pensamiento vendrían a encontrar su lugar como en un todo orgánico? ¿O es que el pasaje que se ha de franquear entre los juegos de lenguaje heterogéneos, el conocimiento, la ética, la política, es de un orden diferentes de éstos? (Lyotard, 1990: 13).

La respuesta que dibuja el propio autor frente a estas preguntas se basa en no aceptar otra metanarrativa. En *Reglas y paradojas* (1992) Lyotard plantea que el papel de los pensadores consiste en reflexionar la opacidad que tiene el lenguaje. Sostiene que el lenguaje no comunica, es un compuesto de frases de distintas modalidades que es imposible traducirlo a un solo régimen (Lyotard, 1992: 9). Esto es lo que Lyotard observa en el planteamiento de Habermas (1981) cuando intenta reformular la extrapolación de una propuesta dialógica que sirva de reintromisión para los procesos de una racionalidad comunicativa. Y si la modernidad se ha fracturado es a causa de que la totalidad de la vida se fragmenta en especialidades

independientes, relegada a la competencia de los expertos, "mientras que el individuo concreto vive el sentido <<desublimado>> y la <<forma desestructurada>> no como una liberación sino en el modo de ese inmenso tedio" (Lyotard, 1990: 12).

Berciano (1998) observa que el debate se ciñe únicamente sobre el sentido de la posmodernidad lo que significa que se da por hecho la superación de la modernidad. Inscribe en el debate a Lyotard, Rorty, Habermas, Heidegger y Vattimo; Lyotard lo representa como el principal pensador de la posmodernidad. Berciano (1998: 13) afirma que Lyotard caracteriza la posmodernidad a partir de la proliferación de saberes y de lenguajes diferentes, los cuales no se reducen a una unidad, sino están desprovistos del metalenguaje. Por el contrario, Habermas sería el principal crítico sobre el discurso posmoderno, quien pretende reformular el proyecto de la modernidad; Rorty es caracterizado por elaborar una alternativa frente al debate que sostiene Lyotard con Habermas; Vattimo es representado como posmoderno porque contribuye a la formación del pensamiento débil u ontología del declinar que se "caracteriza por una debilitación del ser" (Berciano, 1998: 101); por último, Martin Heidegger (fuente filosófica del pensamiento posmoderno) quien ha sostenido la crítica a la metafísica moderna.

Por su parte, Buenfil³³ (2005) identifica en el debate a Habermas, Lyotard, Laclau y Vattimo. En el trabajo de esta autora se presenta a Habermas como el crítico más importante de la posmodernidad. Según Buenfil (2005) este autor define a la

³³ La autora reconoce, en otro escrito, también las figuras de Nietzsche y Heidegger como precursores del desmantelamiento de la modernidad porque realizan críticas al aparato conceptual de la misma. Otro autor representativo es Derrida pues en él se recupera la deconstrucción hacia la metafísica de la presencia y al logocentrismo. En el campo de la epistemología, de la ciencia y del conocimiento, la figura de Kuhn es eminente a partir de la noción de paradigma porque considera que el acuerdo social entre los hombres de ciencia desempeña un papel para la aceptación de los modelos explicativos de la ciencia. A su vez, la lingüística y la semiología proporcionan la crítica al sistema cerrado del lenguaje. Aquí es posible encontrar ideas de Lacan, Derrida y Barthes. En el mismo renglón, el psicoanálisis es también un enfoque que plantea la posición del sujeto frente a la existencia, ésta como algo dado, trascendental a los sujetos. Dentro del marco de la teoría política, también como disciplina que posibilita el debilitamiento de la modernidad, sobresalen las figuras de Laclau y Mouffe pues destacan el carácter contingente, incompleto e inestable de lo social. La propuesta de estos autores es la realización de la democracia radical "en el sentido de involucrar una práctica hegemónica [que] nunca es posible de ser completada y sedimentada" (Buenfil, 1995: 27). Por último, la teoría de la historia cuya figura conspicua es Foucault; según Buenfil éste viene a comportar la propuesta genealógica que recupera la dimensión que escapa a la razón: la predicción, la unidad, la completud y la verdad absoluta de los procesos históricos. Buenfil añade a su vez, dentro de este escenario histórico, la contribución de Vattimo en su problemática de una racionalidad única y central de la historia.

posmodernidad como una postura neoconservadora y anarquista, perspectiva que quiere diluir los fundamentos de la modernidad. El resto de los autores difieren básicamente de la postura habermasiana porque ésta sigue sosteniendo la reivindicación de la modernidad, intenta proponer una nueva teoría universal que revalore muchas de las premisas modernas que falta por concluir.

La posición posmoderna de Lyotard –nuevamente– se destaca por el desencanto de las grandes narrativas de la modernidad; la posición de Vattimo es de rechazo hacia la modernidad pero sobre todo se trata de una crítica a la filosofía de la historia y de la superación de la metafísica racionalista; por su parte, el planteamiento de Laclau sostiene que “no implica ni la sustitución ni el adiós de los asuntos de la modernidad sino una nueva inflexión, una mirada desde otros ángulos distintos” (Buenfil, 2005: 3).

Se puede sostener que existe una triple posición posmoderna a raíz de estos planteamientos. Uno que habla sobre el abandono de la modernidad (Lyotard, Vattimo, Baudrillard), otro que señala el agotamiento de la modernidad (Lipovetsky, Bell) y uno más que ve en la posmodernidad un cuestionamiento sobre la realidad moderna y que permite exponer críticamente las situaciones culturales de la misma. El primer planteamiento deviene sobre todo por comprender conceptualmente qué sostiene la posmodernidad frente a la modernidad que puede darse en grados extremos, es decir, negar absolutamente todo el proyecto de la modernidad y caer en el seno del nihilismo –Lyotard (1979), Vattimo (2000) son defensores de esta postura–; el segundo reclama un regreso a las tradiciones, a los antiguos valores para sanear los males modernos; el último define su posición en grados moderados, es decir, sin llegar al nihilismo –aquí podría agruparse autores como Agnes Heller (1998), Ferenc Fehér (1998), Arthur Efland (2003), Buenfil Burgos (1995, 2005), entre otros, que observan particularmente en la posmodernidad una ruta para el cuestionamiento.

2.3. Posmodernidad, posmodernismo y pensamiento posmoderno

De las conclusiones que son posibles identificar, de acuerdo a la alocución que presentamos en apartados anteriores, es que la posmodernidad ha sido conceptualizada para expresar un suceso histórico –v. gr., Arnold Toynbee (1954), Charles Olson (1951), C. Wright Mills (1959)–, marca una etapa distinta a la modernidad; otra apreciación notable –v. gr., Leslie Fiedler (1965), Harry Levin(1960)– es la que se relaciona con la narrativa, la poesía, y que produce el movimiento antagónico contra la literatura moderna; otra referencia es la que se da desde la arquitectura y, en suma, de toda expresión artística durante la década de los sesenta –v. gr., Robert Venturi (1972), Charles Jencks(1980)– que se contrapone a lo preestablecido por el modernismo; finalmente existe un uso destinado a la filosofía –v. gr., Lyotard (1979)–, a la sociología, al pensamiento que busca reflexionar críticamente el conocimiento de la modernidad. En concreto, tenemos que el núcleo que relaciona buena parte de estas valoraciones está en sostener la crisis de la modernidad; es decir, observamos que estas tendencias hacia lo posmoderno³⁴ a menudo señalan la crisis de la modernidad y por ende, la superación de la misma. Esta observación es pertinente porque nos señala el rumbo de las reflexiones que habremos de elaborar más tarde.

La mayoría de las expresiones de la posmodernidad son producto del desacuerdo entre los autores, entre apologistas y críticos; no obstante, la heterogeneidad conceptual de la posmodernidad puede llegar a tener un carácter ecuménico. De tal manera que es común hablar de posmodernismo, de condición posmoderna y de pensamiento o teoría posmoderna, estas expresiones se confunden, generalmente son ambiguas. Hay autores que han esclarecido estos conceptos que significan, la mayor parte de las veces a un cierto nivel de la realidad social, una reacción crítica a la modernidad que sería la premisa ordinaria entre tales conceptos.

Por tal motivo, es necesario indicar que los conceptos –posmodernismo, pensamiento posmoderno y posmodernidad– al ser colocados en niveles de la

³⁴ Utilizamos este término como adjetivo para describir rasgos o aspectos de la posmodernidad.

realidad social asumen un papel significador que las convierten simultáneamente en significados completamente distintos. Desde luego que “existe una gran ambigüedad y controversia sobre lo que significa exactamente [la posmodernidad]” (Ritzer, 2002: 579), pero eso no resta la importancia de crear condiciones para desentrañar los sentidos que determinan, de modo que podamos prefigurar extensiones más explícitas que nos revele el aporte sobre ciertas áreas, que para nuestro caso sería la filosofía de la educación.

Pérez Gómez en su libro *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1998) hace una distinción entre tales concepto que acabamos de enumerar; distingue entre condición posmoderna, posmodernismo y pensamiento posmoderno. Así, expone que la condición posmoderna significa “la condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática” (Pérez Gómez, 1998: 23).

En cuanto al concepto posmodernismo lo describe de la siguiente manera:

El postmodernismo hace referencia a la cultura e ideología social contemporáneas que se desprenden de y al mismo tiempo legitiman las formas de vida individual y colectiva derivadas de la condición postmoderna. En este concepto debe incluirse la cultura popular, caracterizada por la mezcla de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo, que se está generando en la sociedad global del intercambio mercantilista (Pérez Gómez, 1998: 23).

Por último, el pensamiento posmoderno o la filosofía posmoderna (como también lo denomina dicho autor) “hace referencia al pensamiento filosófico y científico que se desarrolla tanto por la crítica histórica a los desarrollos unilaterales e insatisfactorios de la modernidad como a la proliferación de alternativas marginales y a la cobertura intelectual de las condiciones sociales y formas de vida que caracterizan la posmodernidad” (Pérez Gómez, 1998: 23).

El planteamiento de Pérez Gómez (1998) sobre tales conceptos consiste en observar que la condición posmoderna es una realidad que emerge de circunstancias históricas muy específicas; dos de ellas resultan de vital importancia: la apertura de la comunicación telemática y la globalización. Por otro lado, indica que el posmodernismo alude a la cultura e ideología de la sociedad que se dice posmoderna, en esencia es la cultura popular y sus distintas expresiones. Para concluir, el pensamiento posmoderno determina un nivel de análisis acerca de las insuficiencias de la modernidad, pero también esta actitud tiende a explicar las condiciones en que se produce la condición posmoderna y el posmodernismo.

Además este autor pondera que el posmodernismo y la filosofía posmoderna aluden a una misma realidad, pero la distinción entre ambas nociones es de nivel interpretativo. La primera es vulgar, la segunda reflexiva; mientras la primera acoge pasivamente el pensamiento y la cultura, la otra se esfuerza por criticar, por argumentar, por abrir la reflexión permanente (Pérez Gómez, 1998: 23). De tal suerte que la posmodernidad acoge ambas particularidades, es decir, son un efecto de la misma posmodernidad: "son una parte del fenómeno más amplio denominado condición postmoderna" (ibíd.). En realidad, para este autor la posmodernidad y condición posmoderna son lo mismo; utilizando otros términos, tenemos que la condición posmoderna es la circunstancia histórica por la que atraviesa la sociedad contemporánea, el posmodernismo es el espíritu de la cultura que rige a esa sociedad a través de nuevas modalidades éticas, estéticas, ideológicas, políticas, etcétera, y finalmente, el pensamiento posmoderno es el análisis sobre las dos anteriores, pero tratando un cuerpo conceptual que analice la condición posmoderna.

De igual manera, encontramos la propuesta de George Ritzer (2002). Este sociólogo presenta la distinción de posmodernidad, posmodernismo y teoría social posmoderna. Señala que la posmodernidad "hace referencia a la época histórica que, en general, sigue a la era moderna; [mientras que] el posmodernismo a los productos culturales; y [agrega algo distinto a lo propuesto por Pérez Gómez (1998)] la teoría social posmoderna a un modo de pensar diferente de la teoría social moderna. Así, lo posmoderno incluye una nueva época histórica, nuevos productos

culturales y una nueva forma de teorizar sobre el mundo social" (Ritzer, 2002: 579). Podemos observar que este autor coincide con la distinción que hace Pérez Gómez (1998) entre posmodernidad y posmodernismo, excepto por agregar la denominación teoría social posmoderna.

En efecto, la posmodernidad sería para Ritzer (2002) la fase histórica que sucede a la fase moderna; la posmodernidad difunde la culminación de la era moderna. La característica que expone Ritzer, como ejemplo de esta nueva era, refiere en torno a la diversidad de soluciones para las prácticas de las políticas públicas; es posible en la sociedad industrializada, que se dice posmoderna, la viabilidad de responder a los programas sociales un tanto distinto a la de la modernidad. Ritzer señala que los problemas de vivienda, desde la postura moderna, sólo podían subsanarse en respuestas definitivas, las construcciones populares se concretaban de manera homogénea. A diferencia de la modernidad, la posmodernidad representa una visión que busca ampliar respuestas a las distintas necesidades habitacionales, sostiene la creencia de "que no hay una sola respuesta racional a los diversos problemas" (Ritzer, 2002: 580). En definitiva, puede deducirse que el término posmodernidad que ofrece, aunque la definición que brinda este autor sea muy restringida, proyecta un proceso heterogéneo, participa en la elaboración de concebir distintos modos de hacer, por ejemplo, la política pública. Si extendemos más esta afirmación a otros parámetros sociales podemos concluir que la posmodernidad, planteada de esta manera, tiende a caracterizar la pluralidad.

Por otro lado, Ritzer apunta que el posmodernismo está caracterizado por la cultura³⁵ que vive la posmodernidad, esto es "el posmodernismo, hace referencia al reino cultural donde los productos posmodernos han tendido a sustituir a los modernos" (Ritzer, 2002: 580). En este sentido, se entiende que la obra posmoderna es frívola, se vale del entorno cultural –como la propaganda comercial– más que de destinos subliminales; se supeditan a nuevos mecanismos de elaboración, como la fotografía

³⁵ Carlota Solé ha señalado, en clara síntesis, que el posmodernismo refiere en cuanto a cultura "al conjunto de movimientos desde el *pop art* hasta la danza experimental, el teatro y la crítica literaria que a pesar de las connotaciones de novedad y cambio cultural, traslucen la fascinación por el redescubrimiento de la tendencia *avant-gardista* europea de las tres primeras décadas del siglo XX" (Solé, 1998: 207).

y el consumo. En la obra moderna siempre hay un referente a desentrañar, evoca constantemente sentimientos y significados, prescribe valores subjetivos que coloca el artista para ser desentrañados por el lector u observador. En el objeto posmoderno no importa las interpretaciones. En todo caso la interpretación, o cualquier interpretación que se elabore, no posee necesariamente mucho sentido; gobierna la presencia y la ausencia en toda percepción. Por ende, el elemento referencial en el posmodernismo se diluye, es la disolución de todo referente.

En cuanto a la teoría social posmoderna, denominación que presenta Ritzer, supone el conocimiento "relativista, irracional y nihilista" (2002: 580). Esta designación es réplica a la teoría social moderna que implica la búsqueda de un "fundamento racional ahistórico y universal para su análisis y crítica de la sociedad" (ibíd.). Aquí se distingue entre un conocimiento que pretende ser universal, la teoría social moderna, y otra que pretende configurar un saber remitida a la desfragmentación.

Andy Hargreaves (1996) también se ocupa por esclarecer estos conceptos que tanto comprometen el sentido de la posmodernidad. Sin embargo, elabora solamente la distinción entre posmodernismo y posmodernidad. Para él posmodernismo significa "un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general –pastiche, collage, deconstrucción, falta de linealidad, mezcla de periodos y estilos, etcétera" (Hargreaves, 1996: 65). La designación conceptual de Hargreaves es semejante a la de Pérez Gómez (1998) y Ritzer (2002). En cuanto a la noción posmodernidad la destaca como "pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Desde este punto de vista, el postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad. Es un componente y una consecuencia de la condición social postmoderna. En muchos sentidos, el postmodernismo es un efecto de la postmodernidad" (Hargreaves, 1996: 65).

Sin embargo, es importante subrayar que cuando se analiza el posmodernismo no se puede evitar el aporte de Fredric Jameson. En efecto, una conceptualización del posmodernismo es la que ofrece Jameson en su libro *El posmodernismo o la lógica*

cultural del capitalismo avanzado (1984).³⁶ Utilizando en plural el vocablo posmodernismos comenta:

El desvanecimiento en ellos de la antigua frontera (esencialmente modernista) entre la cultura de élite y la llamada cultura comercial o de masas, y la emergencia de obras de nuevo cuño, imbuidas de las formas, categorías y contenidos de esa <<industria de la cultura>> tan apasionadamente denunciada por todos los ideólogos de lo moderno, desde Leavis y la <<nueva crítica americana>> hasta Adorno y la escuela de Francfort. En efecto, lo que fascina a los posmodernismos es precisamente todo este paisaje <<degradado>>, feista, *kitsch* [vulgar o pretencioso], de series televisivas y cultura de *Reader's Digest*, de la publicidad y los moteles, del <<último pase>> y de las películas de Hollywood de serie B, de la llamada <<paraliteratura>>, con su categoría de lo gótico y lo romántico en clave de folleto turístico de aeropuerto... (Jameson, 1991: 12-13).

La percepción que nos ofrece este autor consiste en la conceptualización de una fase cultural que rompe con los esquemas tradicionales del modernismo. El posmodernismo se enmarca por el despliegue de la cultura de masas caracterizado por su lenguaje ordinario, cuya divulgación se debe a los medios de comunicación, ya que permite conjuntar frases, modelos expresivos, feísmos alucinantes, relaciones asimétricas entre el lenguaje culto y no culto (además de otras cualidades) que encierran un tratamiento orgásmico de cualquier producto cultural dentro de la sociedad actual. Incluso la misma estética como disciplina encargada de analizar la obra artística queda imposibilitada. Principalmente, el posmodernismo se define por su carencia de un discurso absoluto, normativo, no rescata o postula estimaciones ideológicas ni mucho menos una valoración estética con la que necesariamente tiene que compaginar. Es la noción del todo vale, del collage, del pastiche (Jameson, 1991: 41).

³⁶ Este escrito probablemente sea el estudio, durante su tiempo, que mejor abordó el tema del posmodernismo; el autor a nuestro entender se preocupa por revelar la proximidad del posmodernismo con el capitalismo en su fase más avanzada; como consecuencia de esta pretensión, Jameson remarca el papel del arte posmoderno (para ello comenta un trabajo de Van Gogh y de Andy Warhol). En este sentido, la característica principal del posmodernismo es la liberación de cualquier compromiso ideológico o estético y declina más hacia el mercado, hacia el mundo del consumo.

Jameson (1991) estima que el posmodernismo se remonta en las postrimerías de los años cincuenta o principio de los sesenta del siglo XX. Dialécticamente, el posmodernismo tiene su empuje a partir del rompimiento con el modernismo. Los últimos referentes estilísticos del modernismo, además del pensamiento, quedan diluidos: el impresionismo, el existencialismo, la poesía modernista, las películas con sus finales románticos (que en su mayoría se perciben triviales), todos estos quedan acabados, sometidos al desgaste del tiempo. La tendencia modernista ya no posee el potencial para incentivar lenguajes unívocos.

Por otra parte, Jameson (1991) crítica al posmodernismo por su incredulidad del referente universal de la modernidad, pero sobre todo señala la incapacidad histórica del posmodernismo por no comprender las raíces revolucionarias del modernismo. La perspectiva del modernismo (como es sabido nació a mitad del siglo XIX), instaurada para innovar; contrapuso el canon burgués que paralelamente hundía su filosofía estética en las tradiciones del clasicismo; en esencia, el modernismo contraviene la rígida moral del sistema burgués imperialista. El resultado de esta profanación, en contra de la sociedad imperante, es la condenación de la propuesta estética moderna puesto que remueve, con su rebelde disipación —por ejemplo, el yo creador—, toda posibilidad de unificación social y estimula la crisis moral del sistema tan altamente fecundado por la burguesía. Estas observaciones las sintetiza Jameson de la siguiente manera: “lo que este enfoque no tiene en cuenta es la posición social del viejo modernismo o, mejor, dicho, el apasionado repudio del que fue objeto por parte de la antigua burguesía victoriana y posvictoriana [1837-1901], que percibió sus formas y su *ethos* alternativamente como repugnantes, disonantes, oscuros, escandalosos, inmorales, subversivos y, en general, antisociales” (Jameson, 1991:16). Si anteriormente era subversivo y mezquino con la burguesía dominante, el modernismo con el tiempo fue circunscrito e limitado por los espacios académicos hacia mediados del siglo XX. El posmodernismo se adhiere igualmente al mismo proceso que experimentó el modernismo cuando aquél señala la terminación vital del mismo, esto es, el posmodernismo connota un proceso de ruptura semejante al que constituyó el modernismo lo que lo hace estar simultáneamente en una situación de aceptación y rechazo.

Jameson (1991) también explica sobre el proceso histórico que generó el posmodernismo. La situación que propició el advenimiento fue a raíz de la nueva fase del capitalismo. Aquí se refleja la simpatía que tiene el autor con el marxismo. Para comprender tal fase adopta el esquema tripartito de Ernest Mandel (1972) cuando éste cataloga al capitalismo en tres fases que se suceden diacrónicamente: el capitalismo mercantil, la fase del monopolio o etapa imperialista y la etapa posindustrial. Esta última, en opinión de Jameson es más factible denominarla la "fase del capital multinacional" (1991: 80), ya que representa una fase pura del capitalismo en comparación con las anteriores, además comporta "una ampliación prodigiosa del capital hasta territorios antes no mercantilizados [...] elimina todos aquellos enclaves de la organización precapitalista que hasta ahora había tolerado y explotado de forma tributaria" (ibid.: 81).

Lo que quiere sostener Jameson (1991) a través del esquema de Mandel es que también es inteligible un esquema semejante, pero de orden cultural. De esta manera se obtiene las fases del realismo, modernismo y posmodernismo. Las dos primeras fases constituyen la modernidad; la última pertenece a la posmodernidad. La representación material del enfoque posmoderno, que subraya el emblema más concreto, son los ordenadores debido a su enorme capacidad de sobresalir sobre los otros componentes técnicos: los vehículos, la turbina, los tubos y cintas transportadoras. La fase del capital multinacional ha creado las máquinas de reproducción más que de producción y eso facilita la mutabilidad económica, social y cultural (Jameson, 1991: 83). En la penúltima parte de su texto hace saber lo siguiente: "la tecnología de nuestra sociedad contemporánea [...] parece ofrecernos un esquema de representación privilegiado a la hora de captar esa red de poder y control que resulta casi imposible de concebir para nuestro entendimiento y nuestra imaginación: esto es, toda la nueva red global descentralizada de la tercera fase del capitalismo" (ibid.: 85).

Se puede afirmar que la tesis principal de Jameson sobre el posmodernismo radica en nombrarla como pauta cultural. La perspectiva posmodernista se caracteriza por su capacidad de subsumir, de disolver los binomios modernos (*v. gr.*, lo bello y lo feo,

lo universal y lo particular), de hacer presente lo que no lo era, de posibilitar la gama de rasgos que aglutinan y esparce en todo momento.³⁷ Es una disseminación que toma en cuenta, como fuentes inspiradoras, la vida comercial, la tecnología y la producción. Respecto a esto, el autor escribe lapidariamente: "Para captar el posmodernismo, no como estilo, sino más bien como una pauta cultural: una concepción que permite la presencia y coexistencia de una gama de rasgos muy diferentes e incluso subordinados entre sí" (Jameson, 1991: 16).

Esta fase cultural, que pertenece a la fase global avanzado del capitalismo, es inherente a la realidad económica. Según el análisis de Jameson la producción estética del posmodernismo converge con la producción de mercancías. Esto significa que el arte posmoderno adopta un código mercantil, es tratado como mercancía que logra transferir su propia capacidad gustativa, opacando su valor anterior de arte de clase, y, además, procura relacionarse abiertamente con el ambiente tecnológico, entabla asociación con el gusto comercial tan propio del consumismo al punto de entronizarse con la masificación. Además señala que la arquitectura es el arte que refleja esta particularidad del posmodernismo al ser un escaparate de las grandes compañías comerciales por incentivar el consumo: "lo que ha sucedido es que la producción estética actual se ha integrado en la producción de mercancías en general: la frenética urgencia económica de producir constantemente nuevas oleadas refrescantes de géneros de apariencia cada vez más novedosas" (Jameson, 1991: 18).

Esta larga reflexión sobre el posmodernismo de Jameson y con lo señalado de los otros autores, puede decirse que la distinción entre posmodernidad, posmodernismo y pensamiento posmoderno se clarifica de la siguiente manera: la posmodernidad como concepto principal significa una era, una etapa de la historia que configura nuevas realidades sociales, culturales, etcétera; esta situación histórica trae consigo su peculiar estilo cultural, es decir el posmodernismo que definitivamente rompe con

³⁷ La manera de adentrarnos y convivir con el posmodernismo, según Jameson, es a través de los mapas cognitivos: lecturas sistémicas del espacio posmoderno, es "permitir el sujeto individual representarse su situación en relación con la totalidad amplísima y genuinamente irrepresentable constituida por el conjunto de la ciudad como un todo" (Véase, Jameson, 1991: 111-117).

la enseñanza cultural de la modernidad, pero particularmente con todo modernismo; por último, lo posmoderno que al ser un segmento que intenta fragmentar lo moderno experimenta una reflexión, inquiera la construcción de un pensamiento descentrado de los preceptos modernos, que examina el contenido de la misma posmodernidad, que puede estructurarse tanto en lo filosófico como en lo sociológico o desde otro ángulo. Es aquí que se desprende el pensamiento posmoderno o filosofía posmoderna o la teoría sociológica posmoderna.

2.4. Los significados de la posmodernidad

La revisión anterior nos permite identificar ahora algunos autores que significan a la posmodernidad y que son de importancia para entender la conceptualización de la misma. De acuerdo con Berciano (1998) tendremos en cuenta a Lyotard, Habermas y Vattimo.³⁸ Por nuestra cuenta incluiremos a Lipovsky.

Anteriormente, se expuso de acuerdo a los planteamientos de Pérez Gómez (1998), Ritzer (2002) y Hargreaves (1996) la distinción de posmodernidad, posmodernismo y pensamiento posmoderno, esta triple distinción sugiere sentidos hacia donde se dirige el significado de lo posmoderno. De este modo podemos sostener que las perspectivas de Lyotard, Lipovetsky, Vattimo y Habermas pueden ser colocadas ante el sentido contextual de lo posmoderno, esto es, delimitar su propuesta según el realce que ellos delimitan cuando significan a la posmodernidad; tomar en cuenta que lo posmoderno sirve para conceptuar la cultura (posmodernismo), el pensamiento descentrado (pensamiento posmoderno) y la realización de una condición socio-histórica cultural que se presenta actualmente (posmodernidad).

Por consiguiente, el planteamiento de Lyotard (2004) acentúa un panorama histórico por lo que su sentido conceptual sería el propiamente de posmodernidad sin más atribuciones. El planteamiento de Lipovetsky (2006) se colocaría dentro del posmodernismo porque significa y caracteriza lo posmoderno desde la parte cultural. Por su parte, Vattimo (2000) caracteriza su aporte posmoderno desde la filosofía,

³⁸ No tenemos en cuenta a Martín Heidegger dentro del repertorio de la posmodernidad, tal como lo presenta este autor, porque lo consideramos, como es el caso de Nietzsche, un antecedente del debate.

esto significa que este autor centra su propuesta en elaborar un pensamiento posmoderno. Por último, es importante aclarar que con esto no puede interpretarse que tales autores se reduzcan a significar la posmodernidad en un nivel de la realidad ya sea cultural, histórico o conceptual; en efecto, como se observará en su momento, existe preocupación de todos los niveles de la realidad, pero es evidente que recurren más a un nivel que a otro para delimitar su conceptualización de lo posmoderno.

2.4.1. Lyotard y la incredulidad de los metarrelatos

De las tendencias posmodernas de los autores que comentaremos, la más influyente y conocida es la de Lyotard (1924-1998). Este autor, filósofo y crítico cultural, escribió en 1979 *La condición postmoderna*: libro de referencia obligada para comprender el tema. El propósito de esta publicación era elaborar un informe sobre el estado del saber en las sociedades posindustriales. Lyotard define a la posmodernidad de la siguiente manera:

Se tiene por postmoderna³⁹ la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Ésta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias; pero ese progreso, a su vez, la presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, y la de la institución universitaria que dependía de ella. La función narrativa pierde sus functores (sic), el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos, etc., cada uno de ellos vehiculando consigo valencias pragmáticas *sui generis* (Lyotard, 2004: 10).

Este significado, el más citados entre los autores del tema posmoderno, abarca tres aspectos prominentes que a nuestro entender determinan la argumentación lyotardiana. En la definición anterior es posible observar lo siguiente: los *metarrelatos*, el planteamiento de la *legitimación* y la cuestión de la *dispersión* de los elementos lingüísticos narrativos. Antes de revisar estos aspectos, el autor comenta que la idea de posmodernidad la recogió de los arquitectos italianos y de la corriente

³⁹ Lo posmoderno y la posmodernidad son usos indistintos en Lyotard, no existe alguna referencia que nos diga lo contrario. Por eso cuando se escriba una o la otra se hace alusión a lo mismo.

crítica literaria norteamericana (Lyotard, 2007), y la utilizó para sostener la hipótesis de que el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna (Lyotard, 2004: 13). Sitúa esta última a finales de los años 50 del siglo XX.

En *La postmodernidad (explicada a los niños)* (1990) dicho autor establece como metarrelatos la enmacipación progresiva de la razón, el enriquecimiento de toda la humanidad a través de la tecnociencia capitalista, el cristianismo, la enmacipación progresiva o catastrófica del trabajo. Estos relatos se conjugan con la filosofía hegeliana que representaría el relato totalizador. Según Lyotard la filosofía hegeliana define la *modernidad especulativa* (Lyotard, 1990: 29). En efecto, la filosofía de G. W. F. Hegel (1770-1831) propone concebir el Espíritu Absoluto⁴⁰ como la consumación del mundo, de los objetos, de la Verdad, tras haber cursado sendas realizaciones. Esto significa que la modernidad especulativa implica concebir al Espíritu como la posible realización que se espera alcanzar basado en una "idea a realizar" (Lyotard, 1990: 30), idea que se presume, "especulativamente", habrá de definir los aspectos del hombre en una entera unidad.

Además de estos relatos el autor también enumera otros que han tenido repercusión en la teoría sociológica, en la política, en la filosofía y en la economía moderna: el funcionalismo, el marxismo, la revolución francesa, el idealismo alemán, el capitalismo (Lyotard, 1992: 2004). La finalidad de éstos y de los anteriores que se mencionaron es para legitimar las instituciones, las prácticas sociales y políticas, las legislaciones, las éticas, las maneras de pensar, la educación. La singularidad de éstos es que se constituyen *a priori* para ser creíbles: "Por metarrelato o gran relato – escribe Lyotard–, entiendo precisamente las narraciones que tienen función legitimante o legitimatoria" (1990: 31). Con la posmodernidad ocurre que estos metarrelatos entran en decadencia o declinan la confianza "que los occidentales de los dos últimos siglos experimentaban hacia el principio del progreso general de la

⁴⁰ De acuerdo con Ferrater (1983) se dice que el Espíritu Absoluto es el todo. Antes de ser todo, la verdad de todo, el Espíritu "aparece como el objeto y el sujeto de la conciencia de sí [...] El espíritu es un universal que se despliega a sí mismo [...] Es la descripción de la historia de este autodespliegue, en el curso del cual se hallan los <<objetos>> en, por y también contra los cuales se realiza el Espíritu. Al llegar al último estadio de su desenvolvimiento el Espíritu se reconoce como una Verdad que es tal sólo porque ha <<absorbido>> el error, la negatividad y la parcialidad" (Ferrater, 1983: 149).

humanidad [...] Las instituciones sólo gozaban de cierta legitimidad en la medida en que contribuían a la emancipación de la humanidad” (Lyotard, 1990: 91).

La emancipación no ha producido satisfactoriamente los resultados esperados: el de liberar al hombre de la ignorancia, el de garantizar una prosperidad económica para todos, de liberar a las personas de la servidumbre y del dogma, etcétera. A pesar de existir avances en estos procesos de emancipación, los metarrelatos legitiman prácticas fatales que aglutinan sin duda el signo narrativo de la modernidad, en este sentido, el icono más trágico y que desemboca en la fatal erosión de la emancipación, según Lyotard, es Auschwitz –campo de concentración alemán en donde se cometió parte del holocausto judío durante la segunda Guerra Mundial (1939-1945). La liquidación de los metarrelatos (Lyotard, 1990: 30) advierte la *total* pérdida de la legitimación en la que están fundados esos metalenguajes por la razón de no ser ya creíbles y por no llevar a la idealidad prometida. Es aquí donde tiene lugar el aspecto de la legitimación a la que hace referencia Lyotard en su definición sobre la posmodernidad. ¿En que consiste esa legitimación de los metarrelatos y por la que la modernidad señala su camino?

Se tiene que el metarrelato está fundado en un proceso universal de generación (*v. gr.*, el lenguaje de las ciencias positivas presuponen para sí una universalidad, al tener esta cualidad precisa un esquema modélico que lleva a medir cualquier saber) que permite legitimar homogéneamente las prácticas discursivas. Este proceso de universalidad se funda en el lenguaje, en la formulación de reglas plausiblemente aceptadas por los jugadores. Lyotard (2004) trae a colación, para explicar la legitimidad del metarrelato, la práctica del saber científico que es el que proyecta una narrativa mejor estructurada. En ese sentido, el saber científico, que desde el comienzo de la ciencia ha ido conformando un patrón explicable y experimental, sólo maneja enunciados denotativos –es el que refiere el sentido del conocer–; otros enunciados serían los deónticos –refieren a la prescripción, lo que se debe hacer–, los interrogativos –los que plantean o cuestionan–, los valorativos y performativos.

Cada uno de estos enunciados constituyen los “juegos de lenguaje”. Lyotard se ha valido de esta expresión de Wittgenstein (2004) para sostener que “cada una de esas

diversas categorías de enunciados debe poder ser determinada por reglas que especifiquen sus propiedades y el uso que de ellas se pueda hacer [...]: se define por un grupo de reglas que determinan las propiedades de las piezas y el modo adecuado de moverlas" (Lyotard, 2004: 27). El denominador común de estos lenguajes es que siempre aparecen bajo un manto de autoridad, el destinatario se ve eclipsado, es decir, quien enuncia concreta el dominio narrativo.

El criterio de aceptabilidad para el saber científico es su valor de verdad; a pesar de su carácter denotativo, utiliza los otros enunciados (deóntico, valorativo) como *bisagras*, como parte de la misma argumentación donde se representa la formulación de las reglas del discurso necesario para jugar. Pero para sostener este esfuerzo argumentativo se vale de lo axiomático que comprende el uso de los símbolos, éstos únicamente son posibles en un metalenguaje, es decir, el uso de la lógica como práctica de la investigación científica. Las matemáticas utilizan el sistema axiomático por su carácter demostrable y decidible. Ese sistema es conocido y aceptado por sus interlocutores. En suma, todas las ciencias admiten ese sistema que les permite validar sus argumentaciones. Para constituir ese criterio de verdad en la ciencia, las propiedades de la legitimación de la axiomática elaborada comporta un sistema formal que comprende aspectos como la consistencia, la completud sintáctica, la decidibilidad y la independencia de los axiomas (Lyotard, 2004: 80).⁴¹ Además este saber no es compartido directamente, sino indirectamente por medio de la profesión o de la especialización. La legitimación es entendida entonces aquí como el "proceso por el cual un <<legislador>> que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas (en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica" (Lyotard, 2004: 23).

⁴¹ Dentro de un sistema formal o axiomático la consistencia admite sólo proposiciones verdaderas que no presenten contradicciones entre sí; la completud sintética implica que son aceptados los axiomas necesarios y no se le añaden otros que pudiesen transgredir el teorema (proposición que expresa algo demostrable); la decidibilidad apunta la capacidad de poder explicar de modo verídico lo establecido en la argumentación; la independencia de axiomas establece que no se puede deducir de otros axiomas las condiciones lógicas necesarias, que cada uno de los axiomas que se encuentra en la estructura axiomática no dependen más que de sí mismo (cfr. Lyotard, 2004; de Gortari, 1988).

Con la aplicación de los juegos del lenguaje *no* es posible hablar de una función legitimante del saber científico que sea autofundante –en el sentido de que tiene su legitimidad en ella misma (Lyotard, 2004: 27)–, es decir, que se valga de una universalidad especulativa –como la que cultiva la modernidad– y abandone por completo las paradojas y la inconmensurabilidad del propio lenguaje. Tenemos que la ciencia –dice el autor– juega su propio juego de lenguaje, no puede legitimar a los demás juegos de lenguaje; pero ante todo no puede legitimarse en sí misma (Lyotard, 2004: 76). Ello responde a que el saber científico comprende en su composición interna discursiva, como todos los juegos de lenguaje, un contrato específico o no entre los jugadores; explica también que si se da una carencia de reglas no hay posibilidad de juego, que “una modificación mínima de una regla modifica la naturaleza del juego (Lyotard, 2004: 27); además debe pensarse que todo enunciado es una jugada. Lo anterior se traduce que la ciencia, a pesar de estipular su formalismo axiomático, no escapa a la órbita de los juegos de lenguaje que explica que toda práctica discursiva es un acto agonístico: “que hablar es combatir, en el sentido de jugar, y que los actos de lenguaje se derivan de una agonística general” (ibid.). El proceso de legitimación queda en evidencia en el lenguaje de la ciencia y determina el metarrelato.

En cuanto a la dispersión de los elementos lingüísticos narrativos como otro aspecto de la definición posmoderna, Lyotard subraya la pluralidad de los lenguajes que devienen después de la erosión de los metarrelatos. Nuevamente el autor parte de la ejemplificación del saber, esto es, existe otro tipo de saber: el *saber narrativo*, pues el saber científico no es el único existente. La ciencia plantea la validez de los enunciados narrativos y constata que “éstos nunca están sometidos a la argumentación y a la prueba. Los clasifica en otra mentalidad: salvaje, primitiva, subdesarrollada, atrasada, alienada, formada por opiniones costumbres, autoridad, prejuicios, ignorancias, ideologías” (Lyotard, 2004: 56). Con esta observación que proporciona el autor se revela el carácter normativo, y por ende dominante, que intenta aplicar el saber científico sobre el narrativo, suscitando una valoración modélica de la verdad. El narrativo se caracteriza por admitir la pluralidad en los juegos de lenguaje –que pueden ser enunciados denotativos, deónticos,

interrogativos, valorativos, etcétera–; además tiene la capacidad también de legitimar las instituciones de la sociedad (suposición que abriga los metarrelatos) a través de la conjugación de la cultura y de la tradición. El acto de habla del saber narrativo no se centraliza en el locutor en comparación con el científico que sí lo hace, sino también en el interpelado; rompe en definitiva con la dicotomía del lenguaje moderno (locutor-interlocutor) que se caracteriza por su estructura jerárquica.

Como ya se indicó, la legitimidad abogada por el metarrelato, cuyo ejemplo claro se encuentra en la ciencia, se erosiona internamente por ese grado especulativo al no cumplirse la universalidad de los metarrelatos por lo que la deslegitimación se hace evidente en la posmodernidad. Podemos deducir que esta característica es la más importante que determina la significación posmoderna de Lyotard. Está claro que los relatos nacen desde instancias singulares (Lyotard, 1990: 63), no parece existir una entidad universal que dicte sustancialmente el orden de las cosas –aquí es evidente el rompimiento con la metafísica. El autor sostiene que la causa de la legitimación de los metarrelatos, de que sea aceptada y reproducida, está en la derivación de prescribir su discurso, es decir su “credibilidad”; son las instituciones –por ejemplo, la universidad, el Estado, la escuela, etcétera– las que hacen dimensionar la legitimidad, diseminan estructuralmente el valor creíble del progreso.

Por consiguiente, la derivación del agotamiento de los metarrelatos permite “que existan millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas, que continúen tramando el tejido de la vida cotidiana” (Lyotard, 1990: 31), serán los *pequeños relatos*, las prácticas de los juegos de lenguaje los que orienten en el mundo posmoderno el lazo social, el saber narrativo. En una idea, la legitimación de la posmodernidad no sería tanto los sistemas duales (ya no son los criterios de la verdad-falsedad, justo-injusto, belleza-fealdad, eficiente-ineficiente, aunque esta última tiene uso en la posmodernidad por su performatividad, capacidad de ser inmediata y rentable) que promueve y sostiene la modernidad, ni mucho menos por el consenso comunicativo que traza Habermas (que posteriormente presentaremos), sino la paralogía –una jugada (Lyotard, 2004: 110)– que acepta reconocer el heteromorfismo de los juegos del lenguaje, el consenso del juego y las jugadas enteramente locales.

Después de la publicación de *La Condición postmoderna* (2004) a la que hemos citado varias veces, el autor amplió más el sentido de la posmodernidad en otra publicación. *La posmodernidad (explicada a los niños)*⁴² (1990) es el escrito de Lyotard en donde se caracteriza lo posmoderno como lo impresentable en lo moderno, refiere a las prácticas artísticas que no están gobernadas por reglas ya establecidas; es la determinación del acontecimiento (Lyotard, 1990). Posteriormente, en una entrevista realizada al autor en el invierno de 1986 (Oñate, 2007), concretizaba más esta idea cuando apuntaba que la posmodernidad es una especie de *melancolía* que siempre ha estado presente en el interior de la modernidad; incluso ha habido una contracorriente en el seno mismo de la modernidad –Lyotard menciona dos arquetipos de esta contracorriente: la obra de Michel de Montaigne (1533-1592) y la de Miguel de Unamuno (1864-1936)– que refleja e impulsa constantemente el recordatorio de lo que fue olvidado en la fundación de la modernidad (Lyotard, 2007).

Una suerte de *anamnesis* es la que sintetiza este recordar permanente sobre los elementos que quedan olvidados. En efecto, esa anamnesis (término de la psicología freudiana) le permite a Lyotard señalar que el *post* de la posmodernidad “no significa un movimiento de *come back*, de *flash back*, de *feed back*, es decir, de repetición, sino un proceso de análisis, de anamnesis, de anagogía y de anamorfosis, que elabora un <<olvido inicial>>” (Lyotard, 1990: 93). En este caso, el concepto no comprende una época, o una situación de rebasamiento de la modernidad; puede, y así suele suceder con el prefijo *post*, que se interprete como una simple sucesión que no tendría mucho sentido arroparla de ese modo; sino que presenta una exigencia de lo impresentable y de lo indecible que es una característica de lo moderno cuando intenta reunir hegemonícamente en torno a un lenguaje universal todos los lenguajes. Así, en un ensayo, *Reglas y paradojas* (1992), Lyotard significa a la posmodernidad como un estado de ánimo o de pensamiento ya que si se piensa

⁴² El título hace alusión a los críticos que calificaron la propuesta de Lyotard de terrorismo intelectual, de neoconservadurismo, de irracionalismo, de liberalismo cándido, de nihilismo, de cinismo, etcétera. Lo que pretende este texto es aclarar más el sentido de la posmodernidad y de paso refutar a esos autores. El más conocido de esos autores es Jürgen Habermas (véase Lyotard, 1990).

la posmodernidad en términos de fase o de periodo se estaría aceptando condiciones modernas.

2.4.2. Habermas y el neoconservadurismo

Cuando Habermas (1981) habla sobre el *programa de la modernidad* es para señalar la elaboración de un planteamiento programático que gradualmente fue teniendo aceptación en la mente de los filósofos burgueses del siglo XVIII –una de las figuras centrales fue Condorcet (1743-1794), autor del *Esquema de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (1795), quien entendió el modelo de la historia de la ciencia moderna como proceso de racionalización (Habermas, 2002). La Ilustración es una época de cambios en la actitud pensante, en su momento proclamó un giro completo en el sentido de cómo concebir un programa de civilización –en primer lugar para Occidente– que tuviese como base la razón, y en consecuencia, la ciencia. El objetivo: “la Ilustración sirve de puente entre la idea de progreso científico y la convicción de que las ciencias pueden servir también al perfeccionamiento moral del hombre” (Habermas, 2002: 202).

Por lo tanto, Habermas (1981) sostiene que el programa de la modernidad se completa con la llegada de la Ilustración; el contenido de este programa se basa en los ideales de la ciencia moderna, en el progreso social, en el desarrollo del conocimiento moral en términos de la secularización que disuelve en definitiva el espíritu del mundo antiguo. La filosofía de la Ilustración centra su capacidad explicativa en el destierro del prejuicio. La ignorancia y el sometimiento de cualquier tipo son negadas sin tibiezas: la Ilustración expresa un liberalismo total.

Habermas (2000a) reconoce las problemáticas que acotan el proyecto de la modernidad. La tesis que sostiene estriba en que la modernidad todavía es inconclusa, falta alcanzar los procesos de emancipación que tanto esbozó la Ilustración. Lo que ha sucedido es una desviación de su originalidad. El siglo XX es heredero de la desviación moderna. Habermas comenta que “los espíritus se dividen en la cuestión de si hay todavía que tener firme la intención de la Ilustración, por más destrozada que esté, o si hay que dar por perdido el proyecto de la modernidad”

(1981: 6). En este sentido precisa sin reservas el autor: "Mi opinión es que, en vez de dar por perdido lo moderno y su proyecto, debemos más bien aprender de sus equivocaciones y de los errores de su exagerado programa de superación" (ibíd.: 8). ¿Cuáles son esas equivocaciones que refiere este autor y cómo lo vincula con la posmodernidad?

Las equivocaciones de la modernidad se rastrean en parte por lo dicho por Weber (2004) cuando éste afirmó que la modernidad se caracteriza por un proceso de racionalización de la cultura. La racionalización es el efecto que produce la razón cuando es implementada en las estructuras cognitivas que una vez desencantadas⁴³ se institucionalizan como sistemas secularizados del discurso cultural y de la interacción social. La razón ha probado su capacidad de explicar científicamente el mundo natural y el social. El fruto de esta notable capacidad ha sido la formación de regularidades nomológicas que se traducen en acto de predicción, entre otras consecuencias; extensivamente la racionalización valora "procedimientos de decisión racional" (Bernstein, 2001: 19) y determina los medios y los costos para alcanzar los fines. Sin embargo, una preocupación de Habermas (2001a) que ve en la racionalización, es cuando la razón se introduce en el espacio de los fines y de la moralidad y constituye normas universales (que son importantes para la acción) reflejando positividad en las acciones, obstaculiza toda reflexión crítica; la razón queda imposibilitada para "promover la emancipación humana de las formas ocultas de dominio y represión" (Bernstein, 2001: 20).

La manera en que se llega a esta racionalización se debe al desarrollo de las ciencias objetivas y los principios universales de la moral y el derecho. Como ya se dijo, la Ilustración enarbola esas pretensiones con las que trata de ordenar racionalmente las condiciones de vida. El proyecto de la modernidad produjo la separación de las representaciones religiosas y metafísicas del mundo (Habermas, 1981), la consecuencia de esta separación fue la institucionalización de las esferas de la cultura: ciencia, moral y arte. En todo caso se habla de modernización cultural

⁴³ El desencanto del mundo significa la libertad de las ilusiones, de la desacralización del mundo natural y social (Wellmer, 2001).

(Jay, 2001). En el interior de cada una de estas esferas de la cultura se configura los saberes para cada una: cognoscitivo-instrumental, el moral-práctico y el estético expresivo. Al mismo tiempo se produjo, por flujo de los saberes, la aparición de los especialistas o expertos. La modernidad supone que al darse la modernización cultural de estas esferas sería capaz de enriquecer el mundo cotidiano, habría de enseñar la enmacipación de los prejuicios y de las opresiones ideológicas.

El proyecto de la modernidad atisbó una liberación del pensamiento de los potenciales cognitivos de cada una de las esferas (arte, ciencia y moral) para desembarazarlos de su expresión esotérica. Comenta Jay (2001) que Habermas plantea que los filósofos de la Ilustración trataban de establecer la diferenciación y la especialización de la modernización cultural para que pudiese enriquecer la vida cotidiana, es decir, "organizar racionalmente la vida cotidiana" (Habermas, 1981, citado por Jay, 2001: 208). Ese propósito, que habría de ser calificado de utópico en el siglo XIX, no se dio; por el contrario, se dio un alejamiento mayor entre las mismas esferas de la cultura y, por consiguiente, del mundo de vida.

En consecuencia, la racionalización de la modernidad se alzó como *racionalidad instrumental-deliberada* –las otras racionalidades, anota Albrecht Wellmer (2001) siguiendo a Weber, serían la formal y discursiva– ya que se sujeta a la eficiencia económica y administrativa. Weber (2005) conceptualiza a la racionalidad instrumental-deliberada como la elección de medios más efectivos para lograr objetivos predeterminados. Esta racionalidad no se corresponde con los cauces de la enmacipación, sino al encarcelamiento del hombre –Luckács (1969) llamaría a este encarcelamiento *reificación*–; se inclina por la formalización y universalización de la ley en la moderna sociedad burguesa. En otro sentido significa la "imposición de un orden coherente y sistemático sobre la diversidad caótica de las diferentes situaciones, creencias, experiencias" (Wellmer, 2001: 73). Por lo tanto, significa que:

El legado de la ilustración fue el triunfo de la *Zweckrationalität* –de la racionalidad instrumental-debliberada–. Esta forma de racionalidad afecta e infecta todo el campo de la vida social y cultural abarcando las estructuras económicas, la ley, la administración burocrática, e incluso las artes [...] No conduce a la realización concreta de la libertad universal, sino a la creación

de una <<jaula de hierro>> de la racionalidad burocrática de la que no hay modo de escapar (Bernstein, 2001: 20).

El propósito de Habermas es evitar que el proyecto de la modernidad se sostenga en la racionalidad instrumental, que se encauce las esferas de la cultura hacia el mundo de vida. Al respecto, el autor escribe: "Luckács y Korsch representaban históricamente la teoría de la reificación como una teoría de la racionalización, en el sentido que el daba Max Weber. Ya en esa época, mi problema era una teoría de la modernidad desde el punto de vista de la realización –la deformada realización de la razón en la historia" (Habermas, 1981, citado por Bernstein, 2001: 17). Por consiguiente, el planteamiento de Habermas es reformular la modernidad, crear una teoría: la Teoría de la acción comunicativa. El objetivo de la teoría de la acción comunicativa⁴⁴ es "clarificar las presuposiciones de la racionalidad de los procesos de obtención de la comprensión que pueden suponerse que son universales porque son inevitables" (Habermas, 2001: 311).

Por esta razón, Habermas (2001) plantea repensar la cuestión de la racionalidad y los procesos de racionalización pues la racionalidad instrumental es una lógica oculta de dominio y de represión que va en aumento sobre la naturaleza y sobre los seres humanos. De no llevar a cabo dicha reformulación, piensa Habermas, los procesos de racionalización instrumental nos seguirá conduciendo a un vacío, pero más peligroso sería aún la aceptación del relativismo relajante que comenzó a imperar después de los acontecimientos dramáticos del siglo XX. En este sentido, Habermas

⁴⁴ No pretendemos exponer la teoría de la acción comunicativa, sólo lo que deseamos es contextualizar el punto de partida de Habermas y hacer notar su visión que tiene de la posmodernidad. A pesar de esta consideración, podemos asumir de acuerdo con Bernstein (2001) algunas generalidades de esta teoría, a saber: la teoría de la acción comunicativa es una ciencia reconstructiva; ciencias reconstructivas serían la gramática generativa de Chomsky, la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo, la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral; cada una de estas ciencias –incluyendo la teoría de la acción comunicativa– estudia una realidad social estructurada simbólicamente, uno de sus esfuerzos es explicitar la competencia del habla y del entendimiento de una lengua; además son empíricas pues se valen de la confirmación y de la falsificación. En contraste con las ciencias analítico-empíricas que intentan "reemplazar el conocimiento pre-teórico con una explicación del modo más adecuado" (Bernstein, 2001: 36), las ciencias reconstructivas explican y aclaran la gramática y las reglas básicas del conocimiento pre-teórico. Con esta preliminar, la teoría de la acción comunicativa se presenta como dialógica, su fuente principal es la filosofía del lenguaje; tiene como principio accional el consenso; desea la comprensión, el acuerdo compartido. "La teoría de la acción comunicativa y de la racionalidad es una ciencia reconstructiva [...] Intenta aislar, identificar, y aclarar las condiciones que se requieren para la comunicación humana. Esta ciencia reconstructiva, que Habermas llama también <<pragmática universal>>, nos capacita para especificar las contribuciones y las limitaciones de las ciencias reconstructivas que tienen unos dominios más restringidos" (ibid.: 37).

(1981, 2001b) observa cierto auge del neoconservadurismo. que en sus distintas variantes, sostiene el agotamiento de la modernidad.

Para Habermas (1981) hay una estrecha relación de la posmodernidad con la postura neoconservadora. Esta perspectiva lamenta el paroxismo del hedonismo, la carencia de identificación, la falta de motivación personal o el desaliño desenfrenado de la actitud contestaria sobre las virtudes públicas, "lo atribuye sin más [...] a la cultura, sin tomar en cuenta que la cultura interviene en estos procesos sólo de manera inmediata" (Habermas, 1981: 5). El autor apunta tres tipos de conservadurismo: el premodernismo de los viejos conservadores, el antimodernismo de los jóvenes conservadores y el posmodernismo de los conservadores.

Los viejos conservadores no se identifican con la cultura moderna; tienen nostalgia por la razón sustancial, por la separación entre la ciencia, la moral y la ciencia; acentúan una vuelta al aristotelismo. Entre los autores más prominentes de este conservadurismo están Leo Strauss, Hans Jonas y Robert Spaeman. Por su parte, el antimodernismo de los jóvenes conservadores que asume el descentramiento de una subjetividad libre de todos los imperativos del trabajo y de la utilidad; la imaginación, la vivencia y la afectividad se desplazan a una época lejana y creativa. Habermas enumera a los autores del posestructuralismo francés como Bataille, Foucault y Derrida como representantes de este conservadurismo. Por último, el posmodernismo de los conservadores (en este grupo Habermas inscribe autores como Ludwig Wittgenstein, Carl Schmitt y Gottfried Benn) que aceptan la ciencia moderna pero para el desarrollo técnico, capitalista y la administración racional; asumen que la ciencia carece de total significado para la orientación en el mundo de vida. Consideran una política alejada de los contenidos anárquicos de la cultura moderna, y que debe justificarse en términos prácticos-morales (están apartados de toda propuesta libertaria). Además sostienen un arte puro alejado del compromiso utópico (Habermas, 1981: 8-9).

En su ensayo *El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas* (2001), Habermas reconoce a otro grupo de intelectuales (Daniel Bell, Peter Berger, Nathan Glazer,

Seymour Martin Lipset, Robert Nisbet y Edward Shils) que deducen a raíz de los hechos de la racionalización moderna una postura decepcionante contra la modernidad. En ese texto se describe dos tesis que el neoconservadurismo señala: en primer término se acepta el agotamiento de la modernidad cultural que se manifiesta en tres componentes: la ciencia, la moralidad y el arte; la segunda tesis comprende el abandono del programa de la modernidad (Habermas, 2001b: 144-149).

La primera tesis, el agotamiento de la modernidad, pondera tres componentes que se alteran irreductiblemente: la ciencia con éxito técnico, el arte de la vanguardia y la moralidad universal. La ciencia sólo ofrece a la vida cotidiana innovaciones técnicas que permiten un desarrollo tecnológico favorable para las sociedades posindustriales; los neoconservadores aceptan este desarrollo técnico, pero lo acompañan con las ciencias históricas que vendrán a orientar las prácticas y reactualizar las tradiciones. En cuanto al arte existe una fuerte actitud vanguardista que perfila a lo subversivo, al anarquismo, que vulnera los valores de lo bello y lo sublime de la modernidad estética con el que los neoconservadores no están de acuerdo. La expresión de este vanguardismo es el posmodernismo. En torno a este concepto dice Habermas: "esta expresión implica la pretensión de que el arte vanguardista, habiendo agotado su creatividad, ha llegado a su fin y se encuentra atrapado dando vueltas en ciclo improductivos" (2001b: 47).

Por último, la moralidad supone para los neoconservadores el desactivo de los principios universales, se trata de minimizar la carga de justificación moral en el sistema político. Según Habermas (2001a) la liberación de la universalidad moral implicaría aceptar las condiciones de la política neoliberal dejando de lado el Estado del bienestar social. En este tenor, las sugerencias terapéuticas de los neoconservadores consisten en la moderación de los principios democráticos, es decir, que la economía debe pasar del Estado al mercado y de que las burocracias descansen (Habermas, 2001b: 142).

Por su parte, la tesis del abandono programático de la modernidad conlleva a proponer la vuelta a la tradición. El abandono de la modernidad es necesario e

inevitable. El eje principal de esta tesis está en advertir una movilización del pasado que puede aceptarse con base a los principios de la educación elemental, es decir, a las “destrezas básicas y las virtudes secundarias (laboriosidad, disciplina y limpieza) [...] subraya una valentía por el pasado en las escuelas, la familia y el Estado” (Habermas, 2001b: 149). El proceso de la racionalización conduce a una liberación de las fuerzas oscuras de la sociedad masificada por lo que implica un amplio margen de las particularidades no asequibles a la universalidad.

La postura de Habermas, que parte de las consideraciones de una racionalidad comunicativa, frente a estas tesis se basa en escapar del logocentrismo occidental y evitar el nihilismo nietzscheano, además del posestructuralismo francés. La preocupación del autor es que estas posturas ganen aceptación dentro de los grupos diversos (ecologistas y alternativos). En general, Habermas (2001b) sostiene que los neoconservadores no conectan la modernización y la crisis de motivación. Únicamente miran del modernismo lo incongruente, el resultado de una incompatibilidad con los principios de la moralidad y la política. A pesar de la crítica que se le atribuye a la modernización social —la destrucción del medio urbano, del entorno natural y de las formas de convivencia humana, de obedecer a criterios de racionalidad económica y administrativa— dentro de la postura neoconservadora no hay una verdadera preocupación significativa de llevar los ámbitos de vida para que se centren en las tareas de la transmisión cultural, de la integración social y de la educación. Por lo tanto, Habermas considera que es importante:

Comprender cómo la crítica de la reificación, la crítica de la racionalización, podrían reformularse de un modo que ofrecieran una explicación teórica del derrumbamiento del compromiso del estado del bienestar social, y del potencial para la crítica del crecimiento de nuevos movimientos, sin rendir el proyecto de la modernidad o descender a un <<pos>> o antimodernismo, a un nuevo conservadurismo <<brusco>> o aun joven conservadurismo <<salvaje>> (Habermas, 1981: 57).

Este grupo ha calificado al modernismo como destructor de la base moral de una sociedad racionalizada. El hecho de desacreditar el programa de la modernidad se funda en el acto transgresor del modernismo, este producto de la racionalización

moderna vulnera el esquema de la moralidad y del sistema económico. En este sentido, Habermas revisa el planteamiento de *Las contradicciones culturales del capitalismo* (1976) –ensayo que defiende el humanismo liberal y el capitalismo tradicional– del sociólogo norteamericano Daniel Bell. El modernismo que interpreta Bell, según Habermas (1981, 2001b), es que el credo modernista ha sido la causa de las crisis de las sociedades occidentales, se origina por el rompimiento entre la cultura y la sociedad. Habermas especifica:

Analiza [Bell] la tensión existente entre una sociedad *moderna*, que se desarrolla en términos de una racionalidad económica y administrativa, y una cultura *modernista*, que contribuye a la destrucción de la base moral de una sociedad racionalizada. En ambos casos la modernidad depende del proceso de secularización; pero lo que es bueno para la sociedad *secularizada*, por ejemplo, la modernización capitalista, es catastrófico para la cultura, ya que una cultura que se presenta *profana* evoca actitudes subversivas (2001b: 133).

Según Habermas (1981), Bell califica al modernismo como principio de autorrealización sin restricciones, es la autenticidad de las propias experiencias de modo que motiva el hedonismo que son incompatibles con los principios morales. El modernismo es una anarquía, exclusiva del arte, que se introduce en la sociedad moderna fracturando su armónico desarrollo: hemos de recordar que el modernismo es el rompimiento del continuo histórico (véase a Jameson, apartado 2.3) se opone a los estándares de la tradición, se rebela contra la normatividad y escenifica la dialéctica del misterio y el escándalo. La solución que ofrece Bell, según el análisis de Habermas, para diluir el hedonismo, las hostilidades a las convenciones, que gravitan las otras prácticas de la modernización, es “reconstituir la disciplina y la ética del trabajo y de poner las virtudes de la competencia individual” (Habermas, 1981: 5), es una renovación, a su vez, de las tradiciones genuinas exenta de toda crítica. Habermas⁴⁵ concluye que las observaciones de Bell lo conducen a aceptar que lo moderno está agotado.

⁴⁵ Contrario a la propuesta de Bell, Habermas afirma que el modernismo no es causante de la catástrofe de la cultura moderna. “Los modernistas no han provocado este malestar, pues éste tiene sus raíces en las reacciones profundas de las gentes ante una modernización social que sujeta a la presión de los imperativos del crecimiento económico y de la

Lo posmoderno fue infiltrado por la arquitectura; formaron una vanguardia retro que enfatizaba un completo rechazo de lo moderno. A raíz de esto, como si fuesen ondas desplazándose en diferentes direcciones, lo posmoderno acrecentó su influencia; dio pauta a las teorías del post (Habermas, 1981). Esta idea habría de ser prestada por los neoconservadores para señalar el agotamiento de la modernidad. Habermas anota: "ahora hablamos del arte postvanguardista, el cual es la mejor manifestación del fracaso de la rebelión surrealista. Pero, ¿qué significa este fracaso?, ¿es ya la señal de adiós a lo moderno?, ¿es ya el postvanguardismo el paso a lo postmoderno?" (1981: 5). Así tenemos que la posmodernidad representa una de las posturas neoconservadoras que al interior de la modernidad ha tratado de ver, como el resultado de las crisis estructurales, la pérdida del proyecto moderno. De esto ha dicho Rorty que lo que Habermas mira en los neoconservadores como Lyotard, Deleuze y Foucault es que no "ofrecen ninguna razón <<teórica>> para tomar una dirección social" (Rorty, 2001: 270). Posmodernidad y neoconservadurismo comulgan con lo mismo diría Habermas. La conceptualización de la posmodernidad consistirá en no aceptar la modernidad y en su lugar se admite un relativismo que se acomoda a las exigencias prácticas del mercado y del *ethos* cultural sin albergar proceso alguno de enmacipación ni mucho menos una razón teórica.

2.4.3. El narcisismo de Lipovetsky

Gilles Lipovetsky, sociólogo francés, reúne algunos ensayos sobre la posmodernidad en *La era del Vacío* (1983) y en *El imperio de lo efímero* (1990). Este autor, de estilo

organización estatal, afecta cada vez más la ecología de las formas de vida y la estructura de enjambre de la comunicación social propia de cada uno de los mundos histórico de vida" (1981: 6). Sin embargo, el modernismo en el terreno estético ha tratado de proponer programas de superación en torno a la desviación de la modernización cultural. Dice el pensador alemán: "Ha habido intentos de nivelar los altibajos entre el arte y la vida, entre la ficción y praxis, entre la apariencia y la realidad. Intentos de borrar toda diferencia entre el artefacto y el objeto de uso, entre el proceso de dar forma y el puro impulso espontáneo [...] Así como intentos de introducir toda suerte de criterios y de reducir los juicios estéticos a meras expresiones de vivencias subjetivas. Pero todas estas empresas [...] han mostrado de que no eran sino experimentos sin sentido..." (ibid.: 7) El surrealismo presenta esta condición señalado por el autor. Esta corriente cultural de principios del siglo XX quiso acercar el arte con el mundo de vida con el propósito de liberar la opresión del sistema utilizando el automatismo freudiano, en el que se da una especie de liberación subjetiva hacia los objetos. Habermas considera dos errores del surrealismo que llevaron a la irrealización del acercamiento: el primer error es haber roto con el logro cultural desarrollado congruentemente, y por ende, el desbordamiento del contenido del mismo; el segundo error comprende la sustitución de una abstracción expresiva unilateral por otra, el surrealismo cambió formalmente las expresiones, pero las envuelve en un abstraccionismo menos sencillo. En general, el falso programa del surrealismo no produce ningún efecto liberador.

ágil y ameno, significa a la posmodernidad como una época del *individualismo puro*. El planteamiento que elabora Lipovetsky (2006), –basándose en los trabajos de Bell (1979) y Lasch (1979)– radica en señalar que se vive, después de sentir la experiencia de la contracultura de los años sesenta del siglo XX, en una etapa de la personalización sin límites. El vocablo central con el que determina esta idea es el individualismo o narcisismo.

El narcisismo es el símbolo de la época posmoderna; Sísifo, Prometeo y Fausto, íconos extraídos de la literatura griega y alemana, configuran el símbolo de la época moderna y por tanto, para Lipovetsky, están extinguidos. Así, el narcisismo es el agente del proceso de personalización en el que los valores sociales y morales modernos están diluidos. Por lo que la posición posmoderna de Lipovetsky se entiende como descentrada de lo moderno. Otro planteamiento de Lipovetsky, después de lo revisado en los apartados anteriores, indicaría una correspondencia con la idea del agotamiento de la modernidad, pero a diferencia de esta tesis, distante a la postura de Lyotard (2004), Lipovetsky plantea –por ende– que la época posmoderna es una prolongación de la modernidad. Así puede enunciar: “no hace más que proseguir, aunque con otros medios, la obra secular de las sociedades modernas democráticas-individualistas [...] Así la sociedad posmoderna, al convertir en modo dominante el proceso de personalización, sigue realizando los significados centrales del mundo moderno” (2006: 114).

En efecto, el significado de la posmodernidad de este autor, enfáticamente, estriba en el *proceso de personalización* que fija el individualismo puro. La personalización se origina por la fractura del sistema disciplinario de la modernidad. Esto es, el proceso de la personalización estima una sensibilidad descentrada, es imposible seguir atribuyendo para la orientación de la acción un centro orgánico disciplinario y regulador. Algunos ejemplos que expone Lipovetsky, que suscita ese descentramiento, está en la actividad administrativa ya que deja de ser imperativa para desenvolverse como sistema flexible y opcional; también la actitud educativa despersonaliza el carácter autoritario y mecánico de la enseñanza desplegando un gesto “homeopático y cibernético” (2006: 7). Estos ejemplos y otros –que Lipovetsky

comenta brevemente– ayudan a desvanecer esa imagen rigorista de la libertad. La ley homogénea en el que descansa la vida pública, la moral, la producción, la educación, ya no es verosímil, “dando paso a nuevos valores que apuntan al libre despliegue de la personalidad íntima, la legitimación del placer, el reconocimiento de las peticiones singulares” (ibidem).

El planteamiento posmoderno de Lipovetsky gira en torno al proceso de personalización, ya que explica el crecimiento de una sociedad flexible, constituida por la información y la estimulación de las necesidades. Es una sociedad narcisista que se orienta y organiza de manera distinta en contra de los esquemas modernos. Como Narciso que reposa su mirada duradera en el agua, la sociedad narcisista se mira y se sabe a sí misma. La orientación del narcisista se sustenta en el “mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posibles” (Lipovetsky, 2006: 6). Lipovetsky acepta estas condiciones para hacer notar que en la cultura posmoderna importa la calidad de vida, maximizar la personalidad, abandonar los grandes sistemas y cultivar lo regional.

La posmodernidad presenta, desde la dirección narcisista, rasgos irregulares (heteróclito), en donde puede cohabitar sin dificultades la tradición y lo moderno. Lo atrevido y el exhibicionismo para la sociedad narcisista se plasman sin cortapisas; es sofisticada y espontánea, religiosa y secular, materialista y espiritualista –*psi* según Lipovetsky (2006: 11)–. Existe una obsesión enflautada por la información y en general por la tecnología. Lipovetsky intenta evidenciar que estas condiciones sociales parecen conducir hacia una completa carencia de sentido, una era del vacío. El autor es festivo en torno a este aparente vacío. Implícitamente contrapone la tesis de la deslegitimación absoluta de las narrativas; sostiene la tesis de que la posmodernidad vela por un “valor cardinal” (2006: 11), es decir, el valor legítimo es el definitivo despliegue del individuo y su cada vez más proclamado derecho a realizarse. De esta manera llegar a puntualizar:

Desde hace siglos las sociedades modernas han cimentado la ideología del individuo libre autónomo y semejante a los demás [...] Se ha instaurado una economía libre fundada en el empresario independiente y el mercado

[...] Ahora bien en la vida cotidiana, el modo se ha visto cerrado en su expansión, hasta hace muy poco, por armaduras ideológicas, instituciones, costumbres aún tradicionales o disciplinas-autoritarias. Esta última frontera es la que se hunde ante nuestros ojos a una velocidad prodigiosa (2006: 24).

Esta época marca seriamente una pauta discrepante a la realizada en los siglos XVIII y XIX. El asunto que remite la posmodernidad es la conmoción de la sociedad, de la costumbre, de la configuración de un individuo como parte de la era del consumo; en suma, la emergencia de un modo de socialización y de individualización inédito, la ruptura con lo instituido desde siglos atrás (Lipovetsky, 2006: 5). Al parecer comporta una nueva fase del individualismo occidental, se inserta una "segunda revolución individualista" (ibid.) (la primera revolución era para liberarse del dogma religioso y del régimen clasista, apunta a la libertad civil y política; la segunda es la liberación de las inhibiciones, del consumo, de los moldes austeros) que presenta "abandono ideológico y político, desestabilización acelerada de las personalidades, privatización ampliada, erosión de las identidades" (ibidem).

La *seducción* es el mecanismo que establece y posibilita el proceso de personalización. El proceso de elecciones en el que se ofrece opciones y combinaciones a la medida, es lo que se conoce como seducción. Este mecanismo consiente la diversificación de bienes y servicios: televisión por cable, viajes turísticos, dinero electrónico, apertura a los grandes centros comerciales, educación programática, etc. Consiste esencialmente en multiplicar y diversificar la oferta (Lipovetsky, 2006: 19), en sustituir la sujeción uniforme por la libre elección, la homogeneidad por la pluralidad. La seducción no contempla la fuerza bruta u otro requerimiento que no sea el hedonismo, la información y la responsabilización (ibid.: 24). En otras palabras, la seducción "tiende a regular el consumo, las organizaciones, la información, la educación [...] La vida de las sociedades contemporáneas está dirigida desde ahora por una nueva estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de una apoteosis de las relaciones de seducción" (ibidem: 17).

¿Cómo se refleja esta seducción en las áreas de la cultura posmoderna? En la educación, el papel del maestro –inquieta el autor– se desacraliza; el papel de la escuela se asemeja a un cuerpo estático, “momificado”, incapaz de proveer motivaciones a los estudiantes; el trabajo escolar se hace independiente, de acuerdo a la lógica narcisista, los programas son individualizados y se inclina por la autoevaluación; además, por el uso de los ordenadores la información se manipula extensamente. En torno a la medicina, la posmodernidad empieza a preponderar el uso de la acupuntura, el tratamiento por hierbas, la homeopatía, las terapias suaves. En lo laboral, se valora la flexibilización del tiempo del trabajo. Igualmente hay cambios en lo psicoterapéutico, aparecen nuevas técnicas: “análisis transaccional, bioenergía” (Lipovetsky, 2006: 21) con el propósito de liberar los sentimientos y conformar una estabilidad del alma (de ahí la proliferación de las prácticas orientales).

Por otro lado, Lipovetsky (2006) entreve dos caras del desplazamiento del proceso de personalización, es decir, la manera en que los individuos entretejen el *ethos* posmoderno narcisista. La primera es limpia u operativa, es la que ofrecen los aparatos del poder a los individuos, designa el uso de los dispositivos técnicos, lógicos y comunicacionales, completamente desestandarizados. La segunda llamada salvaje o paralela concentra los discursos autónomos de los grupos e individuos: neofemenismo, liberación de sexualidades, minorías religiosas, movimientos alternativos. Estas caras motivan el acto político, las vías en donde los individuos figuran esta situación personalizada que por ratos parecen proyectar una incredulidad política, una independencia asocial –como se le imputa a la perspectiva del agotamiento de la modernidad (Habermas, 2006b). Sin embargo, Lipovetsky asevera que el desplazamiento del proceso de personalización determina las “ramificaciones y conexiones en colectivos con intereses miniaturizados, hiperespecializados: agrupaciones de viudos, de padres de hijos homosexuales, de alcohólicos, de tartamudos, de madres lesbianas [...], solidaridad de microgrupos” (Lipovetsky, 2006: 13).

Esta idea facilita pensar el elevado desarrollo democrático que difícilmente experimentó la modernidad con las ideologías progresistas. Sin duda, Lipovetsky ensalza esta premisa porque el narcisismo, a pesar de su aparente libertinaje y ligera acción política, define el triunfo de la "legitimidad democrática" (2006: 129); para concretizar esta afirmación, el autor asegura la existencia del pluralismo de partidos, de regímenes democráticos, el derecho a la oposición y a la información como insignias posmodernas.⁴⁶ La indiferencia pura no se traduce a una incredulidad política, sino a la diseminación de los ideales. En este sentido, es clara la postura de Lipovetsky y de su cercanía con el neoliberalismo:

La crisis del Estado-providencia es un medio de diseminar y multiplicar las responsabilidades sociales, de reforzar el papel de las asociaciones, de las cooperativas, de las colectividades locales [...] Se abre el camino de entrar en el ciclo de la personalización, de adecuarse a una sociedad móvil y abierta, rechazando las rigideces burocráticas, la distancia política, aunque sea benévola a la manera de la social democracia (2006: 135).

La perspectiva del individualismo llega al extremo. Lipovetsky refiere que hay que identificar una indiferencia pura, omnimoda. El desencanto hacia las instituciones modernas es completo: se desencanta el saber, el poder, el ejército, la familia, los partidos... Esto no debe leerse como un nihilismo apático ni tampoco activo. Paradójicamente, Lipovetsky establece la indiferencia pura como la esencia del nihilismo, no hay más nihilismo que éste cuyo lema satírico es común: "a nadie – escribe el autor– le importa un bledo" (Lipovetsky, 2006: 36). Es una frase seca y violenta. En el narcisismo no existe pesimismo, angustia, invita al "descanso", a la máxima relajación. Otra cualidad que ofrece Lipovetsky en torno a esta soberbia indiferencia es que especifica el sin sentido (¿aun de la misma posmodernidad?). Entraña la posición del autor la definición de una época sin rostro, sin objetivos, en suma se perfila un auténtico vacío: la posmodernidad, en efecto, significa el narcisismo y la época del vacío. Se puede resumir que "La edad posmoderna [...] es la fase *cool* [fría] y desencantada del modernismo [es] el desarrollo de las estructuras fluidas moduladas en función del individuo y de sus deseos [...], la disipación del

⁴⁶ Es difícil aceptar este planteamiento; nos parece que se trata de una idea balsámica para rescatar de lo que queda de la idea de partido y de la democracia de la modernidad

imaginario revolucionario, la apatía creciente, la desubstanciación narcisista" (ibidem: 113).

La apatía e indiferencia hacia el mundo tiene relación con una revolución interior. Si es una sociedad preocupada por la realización del alma en el sentido del cuidado, de las prácticas meditativas para el manejo de las emociones, implica la realización personal. Hay un despliegue hacia el interior por el placer de hacerlo. La sociedad posmoderna gira en torno a un cuidado de la conciencia no para buscar una moral trascendental, sino con el objetivo de hacer efectivo el desplazamiento del hedonismo cognoscitivo estimulado por la simulación, la moda, el mercado. El equivalente del cuerpo sería la higiene, la salud, combatir los signos de su degradación; el culto corporal es un fin en sí mismo. Lipovetsky encuentra con estas ideas un sustento del narcisismo: la revolución de las necesidades y del hedonismo impulsada por los objetos y signos de la cultura posmoderna (2006: 60-61).

En los ensayos de Lipovetsky (2006) existe una disertación sobre el posmodernismo. Éste es caracterizado como la parte cultural de la posmodernidad –coincide con los planteamientos de Pérez Gómez (1998), Ritzer (2002) y Hargreaves (1996). Recordemos que la posmodernidad es la época del individualismo y del narcisismo: para Lipovetsky el posmodernismo significa el placer y los estímulos de los sentidos que comportan la directriz de la cultura. De acuerdo con la lógica del individualismo, "el posmodernismo aparece como la democratización del hedonismo, la consagración de lo nuevo, el triunfo de la antimoral" (Lipovetsky, 2006: 105). Al respecto, este hecho significativo para el individualismo, determina el espíritu integrador de todos los estilos incluidos los modernos; el posmodernismo como postura es inclusivo y no exclusivo. Eclecticismo, decorativo, metafórico, lúdico, vernáculo, son aspectos del posmodernismo. Dice el autor: "El posmodernismo no tiene por objeto ni la destrucción de las formas modernas ni el resurgimiento del pasado, sino la coexistencia pacífica de estilos, el desdramatismo de la tradición-modernidad, el fin de la antinomia local-internacional" (Lipovetsky, 2006: 122).

La causa del posmodernismo –nos indica Lipovetsky– se registra en los años 60, inicia con el radicalismo político norteamericano (panteras negras, los antibelicosos),

que sumados con el auge de la contracultura, el consumo de la marihuana y del LSD, de la liberación sexual y del porno pop (2006: 105) conllevan a la rebelión de los patrones de comportamiento cultural. La consecuencia del posmodernismo establece esa tendencia “en provecho del proceso de personalización, el cual no cesa de conquistar nuevas esferas: la educación, la enseñanza, el tiempo libre, el deporte, la moda, las relaciones humanas y sexuales, la información, los horarios, el trabajo...” (Lipovetsky, 2006: 113).

En general, la perspectiva del autor es conceptualizar a la posmodernidad como la época del agotamiento de la modernidad y la escalada del individualismo (narcisismo) que opera ya las dimensiones de la cultura de modo ecléctica, atemporal, y en el que el *sí mismo* se ratifica y se construye con el cuidado corporal y del alma (*psi*); importa la realización del individuo en su hacer cotidiano.

2.4.4. Vattimo, nihilismo y posmodernidad

La hipótesis de Gianni Vattimo –filósofo italiano, especialista en hermenéutica y conocedor de la filosofía de Nietzsche y Heidegger– que presenta para significar a la posmodernidad consiste en que ésta es una época del *rebasamiento*, es un pensamiento que surge después de la despedida de la modernidad. En su obra, *El fin de la modernidad* (1985), libro que citaremos ampliamente, analiza la forma de ese rebasamiento. En términos generales, Vattimo acepta la posmodernidad. La forma teórica de la posmodernidad de este autor es considerablemente filosófica. Sin embargo, la base de su propuesta no puede explicarse sin tener en consideración los planteamientos de M. Heidegger (1889-1976) y F. Nietzsche (1844-1900). El objetivo de Vattimo es relacionar el nihilismo de Nietzsche con el de Heidegger y a partir de esta relación plantear que la raíz filosófica de la posmodernidad está presente en estos autores.

Según Vattimo (2000), Heidegger y Nietzsche son los precursores de la posmodernidad ya que en sus obras –Heidegger en *El ser y el tiempo* (1927) e *Identidad y diferencia* (1957) y Nietzsche en *Humano demasiado humano* (1878), *Aurora* (1881) y *La Gaya ciencia* (1882)– da a conocer la duda sobre los

fundamentos de la modernidad. El análisis de Vattimo (2000) le lleva a suponer que estos filósofos alemanes construyen –con distintos matices, pero con una orientación común– la prefiguración nihilista del pensamiento filosófico que en la posmodernidad cobra importancia.

La relación entre Nietzsche y Heidegger es asequible por su incursión, de ambos, en el nihilismo. El nihilismo refiere a la aniquilación del ente.⁴⁷ El aniquilamiento se comprende para Nietzsche, según el análisis de Beuchot (2004) sobre Vattimo, como la supresión del fundamento y de la moral, la desaparición del sujeto y de la historia lineal. En cuanto a Heidegger el nihilismo sería específicamente el debilitamiento del ser. Vattimo (Beuchot, 2004) considera que el nihilismo de estos filósofos en cuestión presupone un *nihilismo consumado*, es decir, “la situación en la cual el hombre abandona el centro para dirigirse a X” (Vattimo, 2000: 23). Esta definición del nihilismo proviene de *La voluntad de Poder* (1901) de Nietzsche y supone el fin de la estabilidad de la modernidad. La época moderna se desestabiliza, torna lo nuevo en fractura.

Sin embargo, Vattimo (2000) reconoce el nihilismo consumado de Heidegger como más relevante. Para éste no queda nada, el nihilismo define la época de la destrucción de la metafísica tradicional que pone en el olvido al ser (Vattimo, 1994). No obstante, más allá de la consumación, Heidegger establece que hay algo. Lo que admite precisamente Vattimo de Heidegger es este “algo”. Además, Vattimo establece que el nihilismo de ambos autores referidos señala la desestructuración de lo estable, para Nietzsche sería la muerte de Dios (1983) y para Heidegger el concepto tradicional de ser (1971). Aun así, existe una discrepancia entre los dos: mientras que para el autor de *Así habla Zaratustra* (1883) es un nihilismo radical en el sentido de que no ve más que la consumación, en Heidegger se da la especulación de la posibilidad, el algo. Al respecto, Vattimo anota: “para Heidegger parece haber algo posible y deseable más allá del nihilismo, mientras que para

⁴⁷ No entraremos en detalle sobre el tema del ente, nos apegamos a la circunstancia en que se plantea la noción aniquilamiento

Nietzsche la realización del nihilista es todo cuanto debemos esperar y augurar” (2000: 24).

La conclusión que saca Vattimo de estos planteamientos es que el nihilismo consumado:

No es [...] una experiencia en plenitud, de gloria [...], sino que se trata de una experiencia desligada de los presuntos valores últimos y referida de manera enmacipada en cambio a los valores que la tradición metafísica siempre consideró [...] Se reacciona a la desvaloración de los valores supremos, a la muerte de Dios [...], con la reivindicación de otros valores <<más verdaderos>> (por ejemplo, los valores de las culturas marginadas, de las culturas populares...) (2000: 289).

La modernidad es un fenómeno en donde el pensamiento domina la historia como iluminación, ésta se efectúa a través de la apropiación y reapropiación de fundamentos. Como la mayor parte de las interpretaciones sobre la modernidad, la superación, apunta Vattimo, es el valor supremo que constantemente es articulado con la ideología del progreso y con las intenciones de la razón fundante. Lo nuevo es lo valioso de la pretensión moderna, “la mediación de la recuperación y de la apropiación del fundamento origen” (Vattimo, 2000: 10). El nihilismo representa la capacidad crítica en torno a la modernidad. Este es el objetivo del análisis de Vattimo, de ver el nihilismo no como una apuesta de sospecha y de desconfianza, ni como actitud práctica (Vattimo, 1994), sino como cuestión teórica en construcción para desplegar las debilidades y oportunidades de la modernidad, pero colocada en los miramientos de la posmodernidad.

Para comprender esta cuestión teórica Vattimo recurre, en numerosas ocasiones, en *El fin de la modernidad*, al término alemán *Verwindung* (rebasamiento). Término sugerido por Nietzsche, pero amplificado por Heidegger, el cual define a la posmodernidad. La *Verwindung* designa al rebasamiento de “la enfermedad histórica” (Vattimo, 2000: 146), es rebasar el fundamento de la historia moderna. La enfermedad se traduce como la decadencia de la modernidad. Esta decadencia fue planteada por Nietzsche –en *Humano demasiado humano* (1878)– y forjo, asimismo, un programa de análisis para superarla, del cual Vattimo comenta. Según el análisis

que efectúa el autor sobre Nietzsche, la verdad se legitima en la creencia para consolidar respuestas a situaciones vitales, que permiten a la conciencia del hombre restar inseguridad sobre su condición existencial. La creencia estabiliza la angustia del alma, coloca las cosas en una lógica efectiva. Al despojarse la creencia de su poder de dominio, se pone en claro una serie de "metaforizaciones" (Vattimo, 2000: 147) que sólo especifican la colocación arbitraria de "la cosa a la imagen mental, de la imagen que expresa el estado del individuo y de esta palabra a la palabra impuesta como la palabra <<justa>> por las convenciones sociales [...], de la cual percibimos sólo los rasgos más fácilmente susceptibles de expresarse en metáforas en el vocabulario que hemos heredado..." (Vattimo, 2000: 147). La idea de fundamento se desvanece cuando se descubre las metaforizaciones, esto indica a Vattimo un vacío de la verdad, acaba el fundamento.

Por otro lado, Vattimo (2000) interpreta esta salida nihilista de Nietzsche como el fin de la época de lo *novum* (nuevo) e impulsa el eterno retorno; no es todavía una salida funesta de la modernidad, pues la sombra de esta misma sigue vigente en la posmodernidad. El rebasamiento, entonces, no se dirige a la discrepación, tan sólo señala la imposibilidad de que lo nuevo sea el rector de las experiencias. En *Humano demasiado humano* (1878) de Nietzsche, libro que comenta Vattimo (1994; 2000), está presente la indicación de una "filosofía del mañana", se trata de un pensamiento no anclado en el origen o en el fundamento definitivo, sino orientado a lo próximo. El significado de lo próximo deviene para Vattimo (2000) en un pensamiento del error. en un mirar de las "construcciones falsas de la metafísica, de la moral, de la religión, del arte, todo ese tejido de inciertos vagabundeos que constituye la riqueza o más sencillamente, el ser de la realidad" (Vattimo, 2000: 149).

Con lo anterior se explica que la construcción de un destino, de acuerdo a un determinado ciclo, es decir, la modernidad, cree corresponderse a la verdad fundamental en un signo unívoco y lineal que la historia se encarga de proyectar: la

crítica de esto consiste en presenciar ciclos reiterativos (eterno retorno)⁴⁸ –y no el ciclo– que muestran las posibilidades ya inciertas e infundantes.

El concepto de *Verwindung*, que recoge Vattimo (2000) de Heidegger en *Identidad y diferencia* (1957), indica la idea –como apuntamos en párrafos anteriores– de rebasamiento. Dicho concepto, según Vattimo, valida dos rasgos: la convalecencia y la (dis)torsión (2000: 152). La interpretación de estos rasgos tiene similitud con Nietzsche, buscan aclarar el rebasamiento de la metafísica. La convalecencia implica superar la misma enfermedad histórica, la culminación de la enfermedad –articulada con la metafísica–; la enfermedad se concreta con el logro del progreso técnico (en términos más descriptivos, a nuestro entender, sería la modernización). El término con el que precisa Heidegger, según Vattimo, es el *Ge-Stell*, el mundo de la técnica (ibíd.), pues representa la formal final, la enfermedad latente. El concepto (dis)torsión –el segundo rasgo– evoca la idea de alterar, desviar, retornar al punto de inicio. Tenemos, en suma, con la *Verwindung* la referencia de una enfermedad que traducida para la modernidad sería la crisis, pero para situar la crisis moderna es necesario hacer un regreso hacia el pasado con el propósito de orientar nuevos sentidos, que fraguada por la sombra de la crisis no permite seguir la verdad del fundamento. En ese sentido, la posmodernidad incita a otra cualidad: el *Chance*. En todo momento, la *Verwindung* sería:

La tesis de la metafísica como *Ge-Schick*, envío, trasmisión (*sic*) de historia y de destino, quita toda su fuerza a la pretensión de *Vigencia* de la metafísica. La actitud que resulta de ello es una especie de relativismo historicista: no hay ningún *Grund* [fundamento o razón],⁴⁹ ninguna verdad última; sólo hay aperturas históricas, de destino enviadas por un *Selbst*, un sí mismo, que se da solamente en ellas, a través de ellas (atravesándolas pero no usándolas como medios) (Vattimo, 2000: 154).

⁴⁸ El eterno retorno remite a la multiplicidad de mundos posibles, es la orientación pluralizada de la conciencia humana. Por consiguiente, el hombre ha de vivir un número finito de vidas. Ferrater (1984) asevera que el eterno retorno de Nietzsche es una doctrina cosmológica que consiste en explicar la fuerza total existente y limitada del ciclo cósmico: en él es posible cierto número de estados, cambios o desarrollos insertados en el tiempo infinito. Otra dirección descriptiva que apunta el eterno retorno de Nietzsche es la ética, que responde al “hombre creador con el amor al destino” (véase Ferrater, 1984: 1056).

⁴⁹ Según la traducción de Gaos (1971: 126).

La consecuencia de la *Verwindung* no es "desenmascarar ni disolver errores, sino que se trata de verlos como el manantial mismo de la riqueza que son los que nos constituye y que da interés, color, ser al mundo" (Vattimo, 2000: 150). Para concretizar el rebasamiento de Heidegger, Vattimo (citado por Berciano, 1998: 112-113) distingue semánticamente varios tipos de superación: el sentido habitual que significa dejar atrás un pasado, la superación dialéctica y la superación (*Verwindung*) de Heidegger. Este último significa no pensar el ser como estructura estable, sino el intento de reponerse de la enfermedad histórica. La enfermedad, es decir, la metafísica para Heidegger, deja rastros imposibles de abandonar. Por ende, para Vattimo la decadencia de la modernidad es una superación de la metafísica. Significativamente es reponernos de la metafísica tradicional y volver nuevamente a ella con un sentido desestructurado; la vuelta a ella es regresar con otra mirada cuidando de no llegar a una especie de fundamento. Hasta ahí la influencia de Heidegger sobre Vattimo. La transportación del concepto *Verwindung* hacia la posmodernidad recibe de Vattimo un sentido de rebasamiento. Vattimo aclara:

Un discurso sobre lo posmoderno en filosofía [...] desde la arquitectura hasta la literatura y la crítica, se llama con este nombre, según creo, por un término introducido por Heidegger en la filosofía, *Verwindung* [...], para designar algo que es análogo a la *Veberwindung*, la superación o el rebasamiento pero que se distingue de ésta porque no tiene nada de la *Aufhebung* dialéctica [uno de los tipos de superación que en Adorno (1957) sería la *Dialéctica negativa*] ni del <<dejar atrás>> que caracteriza la relación con un pasado que ya no tiene nada que decirnos (2000: 145).

Pero esta simplificación, bastante atenuante en sus consideraciones explicativas del término *Verwindung*, se completa con el concepto *Andenken* (el sentido de la rememoración). Vattimo atribuye a la rememoración la actitud de defundamentación. Expresa Vattimo: "Lo que hace el *Andenken* es precisamente defundamentar continuamente los contextos históricos a los cuales se aplica, sometiendo un análisis infinito a las palabras que los constituya" (1986, citado por Berciano, 1998: 114). *Verwindung* y *Andenken* son dos criterios que hacen que la posmodernidad rompa con el esquema moderno de la historia. El objetivo de Vattimo, finalmente, es buscar una premisa que obligue a reencontrar la experiencia

histórica, no la historia en términos lineales, sino una historia que se oriente en un marco cíclico. Al respecto, Berciano comenta: "este pensar rememorativo indicaría lo que es el pensamiento posmoderno. *Andenken* asume en el pensamiento posmoderno lo que era la fundamentación en la metafísica. *Andenken* es una fundamentación rememorativa. La posmodernidad así entendida sí da un valor a la historia" (Berciano, 1998: 115).

Algunas de las consecuencias que emanan del análisis de Vattimo sobre la *Verwindung* es considerarlo como una ontología del declinar o débil (Berciano: 1998: 100). La idea de la ontología del declinar se reconoce entre los filósofos italianos como *pensamiento débil*⁵⁰ del que Vattimo es sumo representante. El pensamiento débil no es relativista, no significa los límites de las metafísicas totalizantes ni mucho menos se refiere a un pesimismo o un ocaso de Occidente; dicho pensamiento es conciencia del debilitamiento del ser. Aplicando estas consideraciones del pensamiento débil, después de efectuar una profundización del concepto *Verwindung*, Vattimo explica que la modernidad es esencialmente dominante de acuerdo a una clase de historia basada en la secularización de los componentes de la vida, en efecto, es la "dimensión ontológica de la historia y da un significado determinante [de modo totalizante]" (Vattimo, 2000: 12); por lo tanto, la posmodernidad se opone a la noción fija de esa historia y de la verdad como "conformidad entre la proposición y la cosa" (Berciano, 1998: 98), y da pie a

⁵⁰ El pensamiento débil es una perspectiva que busca hacer efectiva la debilitación del ser. La estabilidad totalizadora de la metafísica tradicional substancializa el ser. Vattimo, influenciado una vez más por Heidegger, antepone la liberación de esta totalidad metafísica que se plasma en la dimensión moderna. Reconoce que el ser es acontecer o evento, es efímero y muere; en general subsiste una carencia de fundamento (Vattimo, citado por Berciano, 1998: 101) que la verdad ha mitificado por mucho tiempo como lo piensa Nietzsche en *La gaya ciencia* (1983). En este sentido es como comulga Vattimo con Nietzsche: "La ontología del declinar [o pensamiento débil] alude, más que describirla, a una concepción del ser que modela no sobre la objetividad inmóvil de los objetos de la ciencia [...], sino sobre la vida que es juego de interpretación, crecimiento y mortalidad histórica (sin ninguna confusión con dogmatismo historicista). Tal concepción del ser, viviente-declinante (es decir, mortal) es más adecuada, además, para captar el significado de la experiencia en un mundo que, como el nuestro, no ofrece ya [...] el contraste entre el aparecer y el ser, sino sólo el juego de las apariencias, entidades que ya no tienen nada de la substancialidad de la metafísica tradicional [...] El ser pensado así nos libera, nos deja libres de la imposición de las evidencias y de los valores, de todas las plenitudes soñadas por la metafísica tradicional que siempre han cubierto y justificado autoritarismo de todo tipo" (Vattimo, 1989: 22, citado por Berciano, 1998: 102).

conceptualizar el *fin de la historia*⁵¹ como proceso unitario –centro que ordena los acontecimientos.

Finalmente, con las aceptaciones del nihilismo de Nietzsche y de Heidegger, Vattimo (2000) reconoce tres cualidades del pensamiento posmoderno. Establece un *pensamiento de la fruición*: la posmodernidad es calificada por el autor como el *Andenken* que no capta ningún fundamento (*Grund*), aunque sea en sí un mismo fundamento, menos sirve como base para la realidad. Se limita exclusivamente como rememoración o, como indica Vattimo, “la fruición (el revivir) [...] de las formas espirituales del pasado no tiene la función de preparar alguna cosa, sino que tiene un efecto enmacipador en sí misma” (Vattimo, 2000: 156). La fruición permite liberar la reducción de las totalidades.

La segunda cualidad del pensamiento posmoderno consiste en ser un *pensamiento de la contaminación*. La vindicación de este aspecto posmoderno es revitalizar la hermenéutica, como perspectiva alternativa, en los miramientos del saber contemporáneo. La hermenéutica deja, en este sentido, de tratar el pasado como su referente único espacial; en un marco positivo la hermenéutica es un acto de contaminación sobre el saber en general. Vattimo señala:

[La hermenéutica contamina] desde la ciencia y la técnica a las artes y a ese <<saber>> que se expresa en los mass-media, para reconducirlos de nuevo a una unidad, la cual tomada en esta multiplicidad de dimensiones, ya no tendría nada de esa unidad del sistema filosófico dogmático [...], un saber explícitamente residual que tendría muchos de los caracteres de la <<divulgación>> (Vattimo, 2000: 157).

⁵¹ Para otros el fin de la historia designa el ocaso de Occidente, Spengler (1923) es de esta premisa. Este autor afirmó que su propuesta no era pesimista, sino rechaza la progresión lineal de la historia antigua-medieval-moderna, que había llegado prevalecer (véase Baumer, 1985: 460-477). Con la caída del Muro de Berlín a finales de otoño de 1989, Fukuyama, en ese mismo año, enunció el fin de la historia: “Es posible que lo que estamos presenciado no sea simplemente el final de la guerra fría o el ocaso de un determinado final de la historia en sí, es decir, el último paso de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como forma final del gobierno humano” (citado por Zea, 1994: 129). Según Vattimo (2000: 12-13) el sentido que perfila a este planteamiento está en la disolución de la historia como proceso unitario y no tanto en la decadencia de Occidente ni mucho menos de la consumación de la ideología democrática liberal. Aún así, el autor va más allá de su propia postura y descubre que el problema de la historia es su historicidad, es decir, la historia ha sido por mucho tiempo un proceso unitario en el que la humanidad está inserta, pero su historicidad, esto es la conciencia de pertenecer al proceso unitario, se pierde por completo. La sociedad ha dejado de creer que vive en un proceso histórico lineal.

Por último la tercera cualidad: *un pensamiento sobre el Ge-Stell*. Este vocablo alemán acuñado por Heidegger, establece el mundo de la técnica, la etapa en que las condiciones tecnológicas y sociales se despliegan enormemente: "la organización de la tierra por obra de la técnica" (Vattimo, 2000: 158). La *Verwindung* piensa como objeto de análisis el *Ge-Stell*, una especie de orientación o de "acomodación" hacia el mundo de la ciencia y de la tecnología moderna por elaborar.

El autor, al final de su libro *El fin de la modernidad*, asienta sumariamente que la posmodernidad es *Chance* (riesgo, posibilidad, oportunidad): "se puede vivir la metafísica y el *Ge-Stell* como un *Chance*, como la posibilidad de un cambio en virtud del cual la metafísica y el *Ge-Stell* se truecan en una dirección que no es la prevista por su esencia propia, pero que sin embargo tiene conexión con ella" (Vattimo, 2000: 152). La *Verwindung* provoca el *Chance* en donde se acepta el resquicio histórico de la enfermedad histórica –la modernidad–, donde la realidad ya no esquematiza la distinción habitual entre sujeto-objeto. El *Chance* posibilita dos razones: una porque se dirige a una situación fuera de toda organización total y otra porque enfatiza el saber vivir individual y colectivamente en la *Ge-Stell*. Al perder todo orden fundante, el mundo se aligera, se acepta la convalecencia de la modernidad (Vattimo, 2000: 158-159), es entonces para Vattimo que vivimos en la posmodernidad como nihilismo interpretativo.

Para concluir este capítulo, una cuestión importante para el desarrollo de este trabajo es tratar de reconocer si cabe cierta relación de los significados de la posmodernidad con la filosofía de la educación, es decir, reconocer y exponer los aportes conceptuales –la deslegitimación de los metarrelatos, el nihilismo consumado, el individualismo puro, el eclecticismo cultural– en la filosofía de la educación o por lo menos saber si las miradas filosóficas se apoyan hasta en cierta medida con lo posmoderno. Esta tesis, principal de todo el trabajo, intenta suponer la validez de la posmodernidad como discurso crítico y propositivo; es la conjetura de que la sociedad fluctuante o posmoderna ha generado diversidad en el tratamiento de los temas modernos.

Las tendencias filosóficas modernas de la educación (marxismo, positivismo, pragmatismo, etc.), que en el siguiente capítulo se desarrollan, suponen un saber que explica una determinada serie de temas educativos que requieren comprensión y análisis; esta situación es evidente también, pero con la tendencia posmoderna. Esto no significa un desvanecimiento por completo de las filosofías modernas de la educación porque si se acepta esta idea se estará asumiendo la postura más radical de la posmodernidad: aquella que señala el finamiento absoluto de la modernidad. Por el contrario, como se plantea en el capítulo IV, existen reflexiones que abordan ideas acordes con la dimensión de la posmodernidad que con sumo cuidado tratan de evitar alguna postura extremista.

CAPÍTULO III
LAS FILOSOFÍAS MODERNAS DE LA EDUCACIÓN

El objetivo de este capítulo es reconocer y analizar las filosofías modernas de la educación. Se exponen algunos autores, además de los conceptos que identifican los planteamientos de las corrientes filosóficas. Antes de entrar a detalle con la exposición, hemos de enfatizar algunas consideraciones del contenido del capítulo.

A inicios del siglo XIX se publica –según Compayré (1994)– la obra más importante del filósofo alemán Jean-Frédéric Herbart (1776-1841): *Pedagogía General* (1806). Ahí se formula un sistema teórico de la educación. A partir de entonces, en términos de Feroso, es “cuando se inicia la tensión epistemológica entre la ciencia de la educación y el pensamiento filosófico. La Pedagogía General es para unos, saber científico; y para otros, saber filosófico. En el primer supuesto la Pedagogía General es <<Ciencia de la Educación>>; en el segundo, <<Filosofía de la Educación>>” (Feroso, 1998: 57).

Esta idea nos sirve para sostener que la filosofía de la educación tiene su punto de partida cuando ésta comenzó a diseminar un saber reflexivo y analítico. Nos sirve también para comprender que en ese contexto habría de abrirse la posibilidad de un saber que se alimentaría de doctrinas, propiamente filosóficas, que tuvieron aceptación en buena parte del siglo XX. Sin embargo, cabe advertir que la filosofía se ha aproximado a la educación desde tiempo atrás; los precedentes de la filosofía de la educación (FE)⁵² no como disciplina académica, sino como saber, se localizan en autores como Platón, John Locke, Juan Jacobo Rousseau, Emmanuel Kant y el mismo Herbart (Feroso, 1998). La aportación de estos autores encaminó posteriormente a valorar este saber filosófico como disciplina académica. Se ha sostenido (Brubacher, 1964; Feroso, 1990; Cantero, 1998) que la publicación del libro *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (1916) de John Dewey fue el inicio disciplinario de la FE, incluso este autor definió a la filosofía como la teoría general de la educación (Dewey, 2001: 277).

El reconocimiento de una disciplina filosófica que diera cuenta sobre los aspectos teóricos, antropológicos, lingüísticos, axiológicos y teleológicos de la educación se

⁵² En adelante utilizaremos esta abreviatura para referirnos a la filosofía de la educación.

produjo en los Estados Unidos. Fue en este país que alcanzó mayor interés la FE. En opinión de Feroso (1998), en las décadas de 1920 y 1930 se publicaron los primeros manuales de FE en los que se exponían todos los *ismos* de ese entonces. En 1942 fue un año favorable para el desarrollo de la FE ya que se pudo clarificar su *status* epistemológico y, además, pasó a conformarse como materia del currículo en los estudios universitarios de Educación dentro del ámbito estadounidense. En consecuencia, con estos hechos se materializa la FE a nivel académico, curricular y epistemológico.

A partir de estas condiciones de aceptación disciplinar y divulgación, se observa una variedad de sistemas filosóficos que elaboraron, con sus supuestos, una concepción educativa para explicar aspectos como los valores, los fines, las relaciones interpersonales, la comunicación, etcétera. Los autores revisados (Feroso, 1998; Ibáñez, 1998) explican que la publicación de la National Society for Study of Education (NSSE), en su 54 Anuario editado en 1955, explica el creciente interés por aproximarse a esos aspectos educativos, pero con una mirada completamente filosófica. En ese anuario se plasmó el advenimiento de sistemas filosóficos modernos de la educación y de sus autores más importantes. En palabras de Feroso:

En 1955 la NSSE dedicó monográficamente por segunda vez su Yearbook –correspondía a su 54 Anuario– a la Filosofía de la Educación bajo el sugestivo subtítulo <<Modern Philosophies of Education>> *en las que se reconoce: el Realismo (J. Maritain), el Idealismo (M. Greene), el Experimentalismo (G. R. Geiger), el Marxismo (R. S. Cohen), el Existencialismo (R. Harper), el Empirismo lógico (H. Feigl), el Ontologismo (J. K. Feibleman) y el Análisis lingüístico (K. Burke) (Feroso, 1998: 64).*⁵³

De esta manera es plausible sostener que las filosofías modernas de la educación empiezan a tener carta de presentación hacia mediados del siglo XX. Dentro de la clasificación terminológica para el presente análisis, siguiendo a Brubacher (1964), a Fullat (1979) y a Feroso (1990), se adoptan las siguientes tendencias: existencialismo, personalismo, pragmatismo, idealismo, fenomenología, filosofía

⁵³ Las cursivas son nuestras.

analítica y marxismo, que empalman con lo dicho por el anuario de la NSSE. Sin embargo, es oportuno decir que es imposible acceder a las obras de los autores anotados por Feroso (1998); la dificultad estriba básicamente en no tener a la mano los libros como tales (ni siquiera Feroso presenta una síntesis de cada una de las tendencias, únicamente los enumera). En una frase, recurrir a las fuentes de donde se estructuran las FE modernas resulta inaccesible. Este es un tropiezo para el desarrollo de este capítulo; para superarlo nos adherimos al análisis que construyen los autores que se acaban de anotar, ya que cuando interpretan las perspectivas filosóficas lo hacen articulándolas con la educación. De esto modo se visualiza a la FE como saber filosófico; en todo caso nos sirve de análisis para algunas temáticas implicadas en la educación y que no pueden ser planteadas desde el ámbito disciplinario, tal como se presentaría si fuese el caso de tener el acceso a los escritos de los representantes de tales filosofías. Nos encontramos entonces alejados de los contenidos de la FE como disciplina.

Por otro lado, la FE se entiende de muy distintas maneras, se ha suscitado un uso heterogéneo de la misma. Al respecto, el trabajo de Trejo Villalobos, *Los significados de la filosofía de la educación* (2005), incursiona en esta problemática en el sentido de aclarar los significados con los que se ha caracterizado a la FE, pues "en el transcurso del siglo XX se habló de pedagogía, teoría pedagógica, ciencia de la educación y teoría de la educación, grosso modo, de manera sinónima" (Trejo, 2005: 144). No pretendemos sostener algún significado de la FE de los tantos que prevalecen, al que nos remite puntualmente este autor; lo que si pretendemos, para efecto de este capítulo, es tener en cuenta la propuesta de Fullat (1979: 72) cuando señala que la FE se centra en analizar determinadas tareas de la educación, a saber: analizar el lenguaje educativo; indicar el sentido general del proceso educador; mostrar la estructura educanda del hombre; y explicar, a través de la teleología, las diversas pedagogías. Esto permite dibujar elementos conceptuales que definen y posibilitan hablar de la FE como saber filosófico.

En opinión de Fullat (1979: 73-83) cuando dice que la FE analiza el lenguaje es porque el objetivo radica en la clarificación semántica de los vocablos utilizados en la

práctica escolar o de los discursos educativos que se propicien: cuando el interés de la FE es el sentido general del proceso educador significa el modelo de realización de un proyecto social, es ahí que el papel de la ideología, de los valores, de la utopía y de los ideales cobran sentido; cuando se pone la mirada únicamente sobre la estructura educanda del hombre se está asumiendo cierto modelo antropológico; por último, la teleología se centra en los fines educativos. En general, cualquiera de estas pretensiones pueden tener alojamiento en dos líneas que contribuyen a la realización conceptual de la FE: por un lado, una línea *normativa* que tiende a puntualizar las metas y los valores, los métodos y el contenido curricular; en la otra puede tender hacia el *análisis*, es la pretensión de aclarar, valorar o enunciar la concepción educativa que se acepte (Frankena, 1968).

Es importante hacer la observación de que las FE a presentar, como se verá más adelante, caracterizan algunas de esas tareas descritas por Fullat (1979). En algunas de esas filosofías se deja entrever aspectos teleológicos que son más remarcados que otros de los aspectos ya mencionados; o en ocasiones el proceso educativo aparece como la cualidad más destacable; en otra, el objetivo principal de la FE está en estudiar la estructura antropológica. Esto se debe, principalmente, a la concepción que se tiene, en general, de la propia filosofía. Así se tiene que la filosofía analítica pondera que la principal función de la FE es el análisis del lenguaje que se utiliza en el proceso educativo, que puede ser desde el nivel técnico o, en su momento, a partir del habla común (esta dicotomía se explicará en su momento cuando se aborde esta perspectiva); por tanto, esta tendencia refleja la notable influencia filosófica del análisis lógico muy en boga en las primeras décadas del siglo XX, por lo que se tendrá como tarea exclusiva entender la naturaleza del lenguaje educativo. De ahí se abriga la idea de que las corrientes filosóficas modernas de la educación intentan postular un marco interpretativo general sobre la educación desde ciertos aspectos que son más importantes que otros.

Por último, en este capítulo se hace mención de los autores emblemáticos que han edificado las filosofías a tratar, que en muchas ocasiones poco tiene que ver con la FE aparentemente. La finalidad de esto es para recoger las nociones conceptuales

que ellos proponen y que se articulan con la FE. El orden de la exposición se basa en definir primero la perspectiva filosófica; después, las ideas que esgrimen los autores, y finalmente, hacer la clarificación, según las fuentes consultadas que tienen que ver con la FE –como es el caso de Brubacher (1964), Fullat (1979), Ravaglioli (1984)– y las filosofías propiamente referidas que establecen contacto con lo axiológico, lo teleológico o antropológico, según sea el caso.

3.1. El esplendor de la experiencia: pragmatismo educativo

El pragmatismo es una filosofía que "consiste en la negación del conocimiento contemplativo, puramente teórico, y en la reducción de lo verdadero a lo útil" (Bochenski, 1951: 135). En cierto modo, inicialmente el pragmatismo fue una reacción del idealismo norteamericano cultivado por Josiah Royce y F. H. Bradley; en esta dirección se le considera como una posición crítica hacia el monismo científico (ibid.: 136). Fundamentalmente esta postura filosófica sostiene que el conocimiento es práctico en su totalidad, es decir, sólo posee importancia el conocimiento cuando es completamente útil. Según Bochenski, dentro de este movimiento filosófico se estipula la existencia de dos posiciones en torno a la utilidad que propicia todo conocimiento: una posición sostiene que el conocimiento se esmera en la concreción del éxito, mientras se asegure éste, mayor *sentido* tendrá la proposición formulada; la otra posición, más relajada que la anterior, dirá que lo verdadero está verificado por "los hechos objetivos" (ibid.: 135).

El pragmatismo fue elaborado en parte por Charles S. Pierce (1839-1914) para sostener su "teoría de la significación" (Fullat, 1979: 355), según la cual el conocimiento se origina por el resultado práctico de los objetos. Por su parte, William James (1842-1910), verdadero fundador de la doctrina, implementa la idea de que la verdad de una teoría se explica por la satisfacción que produce; en otras palabras, la verdad de una teoría o idea se debe a la satisfacción de sus consecuencias. En términos de Bochenski: "una idea es verdadera cuando conduce a la percepción del objeto y un juicio es verdadero cuando su aceptación acarrea resultados satisfactorios, cuando se corrobora prácticamente" (1951: 137). Para finalizar la tríada (James, Pierce y Dewey) del pragmatismo norteamericano, resta señalar la

contribución de John Dewey que divisa al conocimiento como acción, es una guía que sirve de orientación pero sólo será aquella idea que oriente significativamente.

La fase más influyente del pragmatismo en educación se debe al aporte de Dewey pues pone de relieve la noción de *experiencia*, de ahí el vocablo experimentalismo tan asociado a su propuesta. La experiencia refiere, según el pragmatismo deweyano, como la fuente de todo conocimiento (Fullat, 1979: 356). Esto significa que la realidad es un acontecimiento que se experimenta paulatinamente dentro de un proceso basado en la determinación de la propia experiencia. En palabras de Dewey:

La naturaleza de la experiencia [...] incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo 'experimento'. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo [...] hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo [...] Cuando una actividad se continua en el sufrir de las consecuencias [...] se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido (Dewey, 2001: 124).

La interpretación de esta cita revela que la experiencia es la causante del conocimiento. Los objetos, la realidad en general, se involucran en la percepción cuando poseen cierto sentido para la experiencia, cuando se constituye en valor instrumental. Cuando se actúa sobre los objetos, éstos indudablemente provocan modificaciones a la experiencia. En efecto, las consecuencias de concebir la experiencia como centro cardinal del conocimiento es que explica el desarrollo del aprendizaje: el aprendizaje verdadero únicamente principia cuando apunta a una actividad directa partiendo de un interés en concreto. Así se concluye, según Dewey, dos aspectos para la educación: en primer lugar la experiencia es activa y pasiva, no inicia con lo cognoscitivo;⁵⁴ en segundo lugar, el valor de una experiencia se

⁵⁴ En este sentido, el autor de *Democracia y educación* al mencionar que el aspecto cognoscitivo no determina el comienzo del conocimiento, no debe concebirse como un total rechazo a éste, sino debe entenderse como crítica al modelo pedagógico tradicional que se inscribe en un intelectualismo receptivo. Existe, comúnmente, una atención exagerada al proceso receptivo del conocimiento desde ese modelo, interpela a la actividad mental hasta el grado de reducirlo como único aspecto de la educación formal. Este desenfreno del modelo intelectual (muy en boga en tiempos de Dewey) significa --

encuentra en "las relaciones o continuidades a que conduce" (Dewey, 2001: 125) ya sea, finalmente, a la acumulación o al sentido de las impresiones de los hechos. En este tenor, la base de la educación en su proceso es crear las condiciones para que la experiencia tenga cabida en los educandos, esto se logra a partir de la actividad.

Brubacher (1964: 15) escribe que "para el pragmatista, el conocimiento es algo que se obtiene en la acción". La acción es un concepto importante para el experimentalismo, emparentada con el empirismo más tradicional (Hume, Locke), pues inquiera la disposición, la actividad en su máxima expresión, incluso puede llegar a confundirse experiencia y actividad. El conocimiento se produce en el mundo de la experiencia porque existe la manipulación de los objetos que están en una situación problematizadora, eso hace que la experiencia cobre relevancia. Es decir, "aunque el pragmatista acepta la existencia de un mundo objetivo externo, trata de manipularlo para ver cuáles serán las consecuencias. Estas consecuencias, hasta donde corroboran el hecho previsto, se convierten en la verdad" (Brubacher, 1964: 16). Por su parte, la actividad consiste para la educación el estilo organizativo de la experiencia; el objetivo vertebral de la actividad es lograr la experiencia. En pocas palabras, es la metodología para incentivar el interés del educando.

Históricamente se ha dicho que Ferrière, Montessori, Claparède, Decroly, entre otros pedagogos (célebres por su aporte a la pedagogía), asumieron como base la doctrina del experimentalismo deweyano (Palacios, 2002: 52-53), implementaron la actividad como el eje de todo aprendizaje, pues permite subrayar el interés y las necesidades de los educandos. De este modo, Decroly elabora el método global que permite estimular el trabajo de los educandos; para el mismo propósito, Montessori concibe el desarrollo de los intereses de los niños a través de los juegos. La actividad es definida de manera lúdica. En general, la Escuela Nueva, así bautizada, se enfoca en el hacer, en la práctica, en la manipulación de los objetos del aprendizaje para engendrar experiencias en los educandos. De ahí la línea que separa, y que une simultáneamente, actividad y experiencia. La experiencia es la razón del

desde la postura de este autor— una evasiva a la actividad corporal, pero sobre todo a la misma experiencia que acompañada de lo mental resulta más provechoso (cfr. Dewey, 2001: 126-128). La virtud de esta idea habría de ser importante para la consolidación de la Escuela Nueva.

conocimiento, la absorción y comprensión de la realidad; la vía o el camino para realizar la experiencia es la acción, la actividad. Por lo que:

[El] método pragmático o experimental de llegar a la verdad es decisivo. Su método [...] plantea el problema. Después de definir la dificultad con la mayor exactitud posible y de examinar los recursos disponibles para su solución, se propone una hipótesis. Una vez que se hace la representación dramática de dicha hipótesis en la imaginación, se pone a prueba. Se inician ciertas actividades en el ambiente precario a fin de ver si sus consecuencias corresponden a las que se habían previsto. Es precisamente aquí donde se encuentra el centro de la importancia que tiene el plan de estudios de "actividad". Ésta es indispensable para hacer que la educación se acerque a la vida y conseguir que la vida dé la verdad (Brubacher, 1964: 19).

La implicación de esta tesis, para el pragmatismo, se debe a que fundamenta metodológicamente la concepción del aprendizaje condicionado por la experiencia. Como resultado existirá una adaptación al medio social, y en general, a todo ambiente porque podrá orientar al educando de manera adecuada en los distintos ambientes sociales. Este atributo converge hacia la doctrina del evolucionismo en la que la inteligencia permite la adaptación humana (Fermoso, 1990).

Con respecto a la inteligencia, el pragmatismo la asume como el instrumento más provechoso del hombre. "Hay que concebirla como un instrumento de la verificación. En un ambiente que cambian de modo precario, la inteligencia lleva a cabo adaptaciones satisfactorias, le permite a uno usar lo antiguo y familiar como instrumento para sojuzgar lo nuevo y contingente" (Brubacher, 1964: 21). Ravaglioli (1984) señala que la inteligencia –por la fuerte influencia de la biología y de las ciencias experimentales hacia la educación– es una extensión de los procesos naturales; la función del conocimiento es biológica; ayuda a la adaptación y al control de las experiencias. "El pensamiento no se presenta inicialmente en forma de reflexión. Responde a los impulsos afectivos, sociales, estéticos, tecnológicos" (Ravaglioli, 1984: 48).

Estos impulsos son los que determinan la particular concepción de la educación dentro del pragmatismo. Podemos sostener, de acuerdo con Fermoso (1990: 24),

que esta filosofía concibe a la educación como la transmisión comunicativa, es el desarrollo de las disposiciones y actitudes de los jóvenes que implica, literalmente, la reconstrucción o reorganización de la experiencia. En otro sentido, son la experiencia, la continuidad y la reconstrucción, los pilares que ayudan a la acción educativa, permiten participar en el desarrollo neurobiológico, psicológico y moral-religioso de los educandos. Es decir, la educación potencia las capacidades a partir de la generación de un marco práctico, útil del conocimiento, con el propósito de adaptar al educando a las necesidades propias y del entorno mismo.

Al hacer referencia sobre este carácter adaptativo, la filosofía pragmática connota la socialización como proyecto general de la educación. La experiencia, a pesar de motivar la actividad y de fijar intereses, sólo se cumple dentro de un cuadro social. Adaptar las generaciones jóvenes, idea que hace recordar la propuesta de Durkheim (Ravaglioli, 1984: 50), hacia requerimientos sociales y culturales, tiene la seguridad de hacerlo mediante la transmisión, de situar el legado histórico. Al respecto, anota Dewey:

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y de sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir (Dewey, 2001: 15).

La sociedad con sus representaciones institucionales, sus marcos simbólicos, sus valores, etc., permite la experiencia compartida. Eminentemente, el pragmatismo concede una función social a la escuela como transmisora de la experiencia tanto como centro del aprendizaje como la conservación de las interrelaciones. En el fondo, el deseo de esta propuesta, desde el pragmatismo deweyano, es concebir la educación como la que posibilita un proyecto democrático. El pragmatismo sostiene que "la participación en la sociedad es una de las maneras más importantes en que se produce la educación [...]; el punto decisivo es el modo en que esté organizada la sociedad para la coparticipación. Cuanto más libre y sin trabas sea la coparticipación,

más se dice que la sociedad es democrática y, ciertamente, mayor es la oportunidad educativa" (Brubacher, 1964: 22).

La democracia a la que aspira la filosofía pragmática está a favor de la libertad plena en todos los ámbitos de la sociedad. William James en su momento, cuando señaló la crítica a la metafísica, interpeló por una pluralidad de la realidad, "una concepción dinámica y pluralidad de la realidad: nada hay acabado en el mundo, no contiene ninguna sustancia, se halla en perpetuo devenir y tampoco es un ser único, sino compuesto de muy diversos individuos" (Bochenski, 1951: 136). El lugar que ocupa la democracia en el pragmatismo sugiere una visión educativa que en términos axiológicos indica una imparcialidad social. Dewey sería el autor más interesado en escudriñar los albores de la democracia norteamericana del siglo XX. En efecto, el ideal democrático responde, mejor que otro modelo político, a la educación de los educandos debido a la exclusividad de la experiencia. Asimismo fabrica mejor que otro sistema político el sentido de la experiencia porque finalmente es congruente con la sociabilización de los intereses colectivos.

La democracia ofrece oportunidades de igualdad educativa. Esto es, "impidiendo que cualquiera de esos cuerpos, como el Estado o la Iglesia, obtenga el monopolio sobre la educación, la sociedad garantiza la libertad del individuo para escoger entre una variedad de diferentes fines, métodos y planes de estudios educativos" (Brubacher, 1964: 15).

A propósito de los fines de la educación, en el marco del pragmatismo, se plantea como inexistentes, no hay fines a los que tenga que llegar el proceso educativo. Esto puede llevarnos a una imagen contradictoria. Lo que intenta decir el pragmatismo es que difícilmente puede haber fines amplios, caracterizados por un aire metafísico; demasiado abstracto, como imaginativa de la experiencia (Brubacher, 1964). En todo momento si se comenta los fines educativos desde el pragmatismo se fundan sobre "las actividades y necesidades intrínsecas del educando; debe ser capaz de traducirse en el método de cooperación con las actividades de los educandos y de sugerir el tipo de medio ambiente necesario para liberar y organizar esas capacidades, no debe ser demasiado abstracta y general" (Fermoso. 1990: 29).

Especialmente, si se tratará de una visión general de la educación, la seguridad de un fin de la misma se correspondería más con algo inmediato, relativista, por la idea dominante de la actividad enmarcada por el contexto, por el interés subjetivo del educando. Esto permite suponer que "el único fin de la educación es el crecimiento y el objetivo final es la reconstrucción de la experiencia. Su función fundamental es adaptar el hombre al medio y plasmar el medio para mejorar las condiciones de vida" (Fermoso, 1990: 29). Pero esta determinación de la experiencia como fundante de la filosofía pragmática que enarbola el panorama de toda educación no parte de un *a priori*, no cabe dentro de los principios del pragmatismo, ya que se desconoce la sensación que arrojará la experiencia; qué sentido dará la misma para la acción de la persona es algo que sólo el propio proceso lo refleja *posteriormente*.

En torno a la axiología, la enunciación del experimentalismo sobre este tema converge en la utilidad de los valores para la educación. Los valores instrumentales – así denominado por el experimentalismo– pueden ser jerarquizados, aquellos que tengan mayor utilidad con respecto al aumento de la experiencia serán los aceptados. Por el contrario, no tiene cabida la jerarquía de valores extrínsecos que son aquellos "que permiten establecer comparación, estimarlos en mayores o menores" (Fermoso, 1990: 19). Los valores instrumentales son operativos: "son meras descripciones y puntos de partida para constituir una axiología" (ibid.: 22), pero no buscan ser fijos y determinados pues momentáneamente son relativos acordes a la meta o propósito que se busca lograr, esto es, "están subordinadas [a] las satisfacciones concretas de las experiencias" (ibídem).

En suma, se puede decir junto con Ravaglioli (1984: 51), que el pragmatismo confiere a la educación el aseguramiento de la transmisión cultural; en las sociedades modernas se ha especializado la instrucción formal, y paralelamente advierte, como uno de sus realizaciones, el contacto con la experiencia directa estableciendo la continuidad de la teoría con la práctica.

3.2. El personalismo: persona, libertad y otras ideas

Dentro del marco conceptual de esta concepción filosófica, la persona es el concepto básico pues en ella se enfatiza la totalidad del ser humano. El contenido de la existencia cabe por completo en la persona. Toda valoración metafísica que inicie con la noción de este vocablo será identificada como una especie de personalismo. Se trata de suponer que la persona es ante todo un ser único, en posibilidades de ser, de asumir un puñado de valores, de compenetrarse con otras personas. Por consiguiente, se aprecia que el personalismo "es toda doctrina que sostiene el valor superior de la persona frente al individuo, a la cosa, a lo impersonal. El personalismo se opone, pues, tanto al individualismo como al impersonalismo" (Ferrater, 1984: 2555).

La propuesta que persigue el personalismo es la de fomentar un carácter espiritual de la persona, asociado a la búsqueda de la comprensión humana que es cifrada en la misma interioridad de la persona. Así, para evitar un determinismo espiritual definitivo, el personalismo "no reduce las cosas a simples manifestaciones de un ser universal y único, sino que considera la persona como verdaderamente existente y autónoma, como un ser consciente y libre que no puede deducirse de ningún principio hipostasiado, substancia o cosa" (Ferrater, 1984: 2555).

Esta aseveración puede colegirse con lo expuesto por Emmanuel Mounier (1966) cuando escribió que el "personalismo [refiere] a toda doctrina y a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo" (1966: 72, citado por Fullat, 1979: 424). Esto permite suponer que esta filosofía parte de la concreción de la persona como tal, sin atributos sustanciales emanados de un poder más allá que puede ser de índole material o supramaterial, en todo caso es la persona el único valor de la vida y probablemente del universo entero. Supone entonces la inclusión de una capacidad ontológica de despliegue, de fuerzas volitivas que orientan la naturaleza de la personalidad. Esta capacidad en su expresión prístina inicia con el aprecio de la conciencia y no de un principio del mundo externo, es dar sitio pleno a la naturaleza propia de la persona. Es decir, es la misma persona su punto de

referencia. El camino a seguir se pondera en los límites y en la subjetividad, además de la sociabilidad de la persona.

Esta filosofía implica para la educación que "la persona es síntesis de valores perennes e inmutables. Se llama personalista a aquella pedagogía que se centra en el concepto de persona y define a la persona humana como una sustancia individual, racional, singular, libre, responsable encarnada y presente en el mundo" (Fermoso, 1998: 74). La preocupación educativa desde este lugar filosófico es el cultivo de los valores. La persona crece con valores, se mueve dentro de círculos apreciativos que hacen reconocer su disposición emocional y afectiva en todo momento de la vida cotidiana. En particular, el hombre es un continuo hacerse. La educación desempeña la acción que logra adentrar la dimensión creadora de la persona a partir de la aceptación de valores. Por tanto, este sería un atributo filosófico educativo por el que el personalismo es muy apreciado en el escenario pedagógico.

El personalismo tiene afluentes muy diversos. La filosofía del personalismo, próxima a una concepción socialista, existencialista o cristiana (Bouché, 1998: 105), reivindica el papel de la salvedad de la persona. Opuesto al dominio de las explicaciones objetivistas que excluyen los sentimientos de los sujetos o las vivencias subjetivas, el personalismo señala que la ciencia ha orillado el olvido de los valores. La inconmensurabilidad de los valores es una posición habitual de la ciencia. La persona está dotada "de la capacidad de intuir los valores más elevados. Tiene, en suma, una disposición hacia el espíritu" (Ravaglioli, 1981: 70). Asimismo, "revela el peligro consistente en la falta de fines. Se trata del primero y gran error de nuestro tiempo. La educación contemporánea está sugestionada por el perfeccionamiento de las técnicas educativas [...]; la ausencia de fines perjudica a la tecnología de la educación, la hace convertirse en un fin en sí misma, le confiere en realidad una función que no está en situación de asumir" (ibídem).

Una consecuencia de esta tendencia científicista ha sido el desvío de la persona o la sustitución de valores espirituales por los materiales, que se cristaliza como cosificación. En consecuencia, es para el personalismo el camino a la destrucción de los valores espirituales de la persona. Al respecto, dice Xirau "la propiedad no

pertenece a la categoría del ser sino a la categoría del tener y el tener es un sustituto degradado del ser [...]; en el curso de los siglos el tener mismo se ha degradado al pasar de la posesión conquistada a la posesión goce [...]" (2000: 500). Es el predominio de la despersonalización "o desarrollo no adecuado a las potencialidades [capacidades]" (Gutiérrez Saenz, 1994: 77). Desde esta hipótesis, el personalismo es un intento por recuperar valores elementales de la persona para derribar la alienación, las crisis axiológicas, el arraigo material de las cosas. Es una tendencia filosófica preocupada por la persona desde la esfera de los valores; de los más habituales son la fraternidad y el amor. Pero al parecer el punto equidistante de estos valores se reúne en la divinidad, por eso el personalismo no es ajeno a los supuestos del cristianismo, es decir tiene como matriz epistémica el neotomismo.

La importancia educativa es dada por "la jerarquía de los valores. Los valores del conocimiento y del amor, de aquello que está más allá del tiempo, son superiores a los valores mundanos" (Ravaglioli, 1981: 74). En este mismo sentido, "el objetivo de la educación escolar va más allá de la adquisición de conocimientos. El fin de la preparación es para la vida moral" (ibídem).

Algunos de los autores de primera importancia de esta perspectiva filosófica han sido Paulo Freire (1921-1997), Emmanuel Mounier (1905-1950), Jacques Maritain (1882-1973) y Lorenzo Milani (1923-1967) (Bouché, 1998; Fullat, 1979).⁵⁵ Aunque es común, como el caso de Freire y Maritain, reconocerlos en otros tópicos de la filosofía. Por ejemplo, Maritain es un representante del neotomismo y su filosofía educativa está caracterizada por postulados cristianos. En cambio, Paulo Freire es conocido por los especialistas como el defensor de una pedagogía de carácter social emancipatoria, en él también existe aceptación del cristianismo.

Sin embargo, al autor de las *Cartas a quien pretende enseñar* (1994) se le incluye normalmente en el personalismo por reflejar en su propuesta la preocupación de la libertad de la conciencia y de aceptar, como núcleo de la crítica social, el sentir de las

⁵⁵ Octavi Fullat ha identificado, además de los presentados, otros autores del personalismo —que de alguna manera u otra con sus trabajos, contribuyeron a enriquecer los planteamientos de dicha doctrina—, a saber: Martín Buber, Joaquín Xirau, Teilhard de Chardin, Lacroix, Fuester Rabés, J. Pallach entre otros (véase Fullat, 1979: 414).

personas: ejes articuladores entre la subjetividad y el contorno cultural. En suma, según Bouché,⁵⁶ a “Freire se le asocia al personalismo por sostener la práctica de la liberación soportada por la concientización, esto es, una conciencia crítica” (1998: 106). Esta idea está conformada por: (i) reconocimiento por parte del oprimido del estado de opresión en que se encuentra; (ii) reconocimiento de la alienación que invade al oprimido por albergar en sí la conciencia opresora; (iii) necesidad de liberarse de la alienación; (iv) compromiso de organizarse solidariamente para conseguirse la transformación de la realidad.

El autor más destacado de la filosofía personalista, y su heraldo más prominente, ha sido Emmanuel Mounier. Para este autor la persona equivale al centro de toda atención filosófica. El contenido mismo de la realidad y de cualquier construcción antropológica debe comenzar con la persona. Las premisas que caracterizan a la persona según este autor se deben a ciertas estructuras del universo personal: (i) existencia incorpórea, según la cual la persona, sumergida en la Naturaleza, trasciende la Naturaleza, ascendiendo al despersonalizarse; (ii) comunicación, por la que se supera todo individualismo atomista; (iii) conversión íntima, en ella se manifiesta un doble movimiento de recogimiento y de exteriorización, igualmente necesarios e igualmente susceptibles de desviaciones; (iv) enfrentamiento o exposición, en donde la persona puede protestar, elegir y conseguir la libertad; (v) libertad condicionada, no reducible ni a una cosa ni a un puro y continuo surgir; (vi) compromiso que posibilita y hace fecunda la acción (Ferrater Mora, 1984: 2555-2556).

Estas afirmaciones demuestran que la persona es un universo con determinadas cualidades, es decir, exterioriza la totalidad del cosmo humano, esto es, la capacidad de trascendencia, la inclinación hacia la libertad, la facultad de replegarse hacia su interior; además es susceptible de comunicar ideas, sentimientos, placeres, odios, gustos; del mismo modo, predispuesto a la acción sobre el contorno que lo sitúa.

⁵⁶ Torres Novoa señala que Freire dimensiona el tema de la conciencia, nos hace saber la necesidad de traer la dimensión interpersonal. La persona requiere del diálogo con sus semejantes, la alteridad corresponde también al alcance del grado de la concientización. El fundamento de la corriente personalista al estilo de Mounier, según Torres, es palpable en el filósofo brasileño para sostener la explicación de dicha alteridad (véase Torres Novoa, 1992: 60-61).

Cada aspecto constituye el conjunto de la persona, el microcosmo que está embrionariamente a punto de ser a sí mismo.

Aunque Mounier no sea propiamente un autor de la FE sus planteamientos influyen de alguna manera en el terreno educativo. Empero, el autor que ahonda particularmente aspectos filosóficos de la educación ha sido Jacques Maritain. Adherido al neotomismo,⁵⁷ Maritain sostiene el supuesto de una educación integral (Bouché, 1998: 105; Xirau, 2000: 498). La actitud de Maritain en torno a la integralidad de la persona abarca todo lo concreto y lo vivo, esto es, "material, espiritual, apasionado, virtuoso, pecador, caracterizado por tendencias propias e inintercambiables" (Xirau, 2000: 498). Es la persona, desde este marco conceptual, cuerpo y espíritu. De tal modo que "el hombre, ser natural, es un ser de la naturaleza que trasciende la [propia] naturaleza [...]; para el hombre la trascendencia se encuentra en su interioridad misma [...]; la revelación de la trascendencia se encuentra dentro del hombre" (ibíd.: 501). La trascendencia, como es notorio también en Mounier, es la que permite el alcance de la persona.

Esta educación integral, que debemos comprenderla como eje axial educativo del personalismo de Maritain, implica "el nuevo humanismo que quiere ser una reconstrucción de la imagen del hombre desfigurada en los siglos de naturalismo moderno [...] Maritain personifica [en contra de] la corrupción humanista en el pequeño burgués [...], la ética protestante y del nacionalismo [...]; [pues éstos están] suspendidos sólo de ficciones jurídicas y psicológicas" (Ravaglioli, 1981: 68). Aquí se infiere la cerrazón de la ideología burguesa que ha producido situaciones adversas en las relaciones de poder, entre la entera libertad sugestionada por lineamientos

⁵⁷ El neotomismo es una filosofía que reivindica los postulados de Santo Tomás de Aquino. Esta perspectiva filosófica centra la atención en reencontrar cierto humanismo tan extinto en una sociedad acelerada por los procesos de la técnica y de la ciencia, la recuperación la elabora a través de la fe cristiana, pero hacerlo implica la relación con la filosofía y el pensamiento del mundo moderno en general. Esta pretensión moderna se debió a León XIII (papa de 1878 a 1903 que se distinguió por su actitud progresiva y moderna). Después es cultivado por pensadores cristianos entre los que destacan por su legado el cardenal Belga Désire Mercier (1851-1926). El contenido principal del neotomismo, a decir de Bernard Deelgaauw, es rechazar todo "materialismo y [defender] la libertad, su tesis central de Dios como primera Causa y creador en el ser, su elaboración en torno a una profunda problemática del ser, su defensa –en un periodo ulterior– del intelecto y su rechazo simultáneo del racionalismo, su lucha por una comprensión de la unidad humana más profunda que la que ofrece el dualismo cartesiano, su tendencia a favor del triunfo del individualismo rompiendo lanzas tanto por la necesidad de la solidaridad social como por la libertad del individuo, son factores todos estos que han influido intensamente en la conformación de la filosofía de nuestro tiempo" (1979: 43) (Véase Abbagnano, 1998: 853; Deelgaauw, 1979: 32-44).

económicos favorecedores de los intereses burgueses y la opresión de los grupos dominados.

Fullat distingue esta integralidad humana del personalismo en dos aspectos elementales completamente relacionados: el carácter humano es cosa del mundo (*zoé*), pertenece al espacio y a la duración temporal. Pero también es espíritu (*pneuma*) personal lo que arroja la imagen de un ser que puede trascender el tiempo y su espacio. Esta parte humana es la que posibilita la interioridad de saberse y de sentirse persona, singular, única. En general, para Fullat "la persona comprende y realiza el valor, ya que la persona sólo existe en cuanto está transida por el ansia de valores [...]; el amor, es la posibilidad de valores en general" (1979: 422).

El camino de la potencialidad de la persona no puede ser completo sin la comunicación. La escuela, institución necesaria en la sociedad moderna, universo físico proclive a la valorización de los bienes culturales de la sociedad, es el espacio más importante que puede permitir los acercamientos intersubjetivos. Con este rasgo, la idea de trascendencia, a pesar de su interioridad máxima, tiene su correlato en la apertura, en la capacidad de ir en pos de la intersubjetividad. De tal modo que la comunicación en "el personalismo no es fundamentalmente una filosofía del <<yo>>; si es más bien una filosofía de la apertura y de la trascendencia, es que en el fondo se trata de un pensamiento en cuyo centro está la comunicación" (Xirau, 2000: 502). En particular, "la comunicación es posible porque existe la comunidad [...]; la verdadera comunicación [...] sería una forma de la creación, de la copartición y del amor" (ibídem).

Frecuentemente, la comunicación y la libertad son dos actitudes preocupantes en el personalismo. Lo cual supone que, por un lado, la persona es un conjunto de expresiones pues alberga ideales, concepciones o imaginarios, esboza puntos de vista, califica la realidad de acuerdo a una moralidad, busca a menudo la plenitud; por el otro, siempre pervive en él el libre albedrío. La persona es capaz de transitar en los ámbitos del diálogo, es capaz de aceptar y de rechazar nociones, propuestas. En una palabra, asume la libertad. Con esto, afirma Xirau (2000: 503) cuando comenta a Mounier: "dos condiciones son necesarias para que la libertad exista;

saber que somos seres en situación, comprometidos en esta situación y por ella limitados: saber que somos seres relacionados al valor y sobre todo a este valor fundamental de la caridad: <<solamente se posee lo que se da>>. La libertad no depende pues de valores vagos: <<es valor; el universo personal define al universo moral y coincide con él>>”.

En síntesis, en palabras de Xirau: “La persona: realidad total del hombre, realidad encarnada, comunicable y comunitaria: tales son las ideas fundamentales del personalismo [...]; habría que añadir que el personalismo es conversión, arrostramiento y libertad” (2000: 503).

De vital importancia es entonces hacer asequible la libertad y la comunicación. Particularmente ambas actitudes ayudan a enriquecer la persona; permiten desempeñar cierto desplazamiento comunicativo. Tal ocurrencia se debe a que la persona “apunta a dos metas: al logro del individuo –logro que sólo se obtiene en la relación con los otros– y al desarrollo de la sociedad –a base de unas instituciones que sean máximamente liberadoras. Los valores de la intimidad deben armonizarse con los de la comunidad; ni uno ni otros pueden quedar menospreciados” (Fullat, 1979: 421).

Se estima que el personalismo, desde la filosofía educativa, valora el crecimiento axiológico. El personalismo, dentro de la línea católica (el afluente más vigoroso de esta perspectiva), es la fe, según Maritain, la que determina la dinámica educativa de esta axiología. La imagen que concibe este pensador es la de un hombre íntegro, hombre que tiene la expresión espiritual:

Una persona que se gobierna a sí misma por su inteligencia y su voluntad. El hombre no existe simplemente como ser físico. Posee en sí una existencia más rica y más noble, la sobreexistencia espiritual propia del conocimiento y del amor. Es de esta suerte, y en cierto modo, un todo, y no solamente una parte; es un universo en sí mismo, un microcosmo que, merced al conocimiento, abarca el gran universo en toda su extensión; y merced al amor puede darse libremente a otros seres que son para él como otros él. Y es claro que en el mundo físico no existen semejantes relaciones, ni cosa parecida (Maritain, 1965: 52).

Únicamente con el pensamiento cristiano se logra la unificación del alma, la unicidad del universo. "Sólo la comprensión cristiana penetra en el secreto de la persona, en la profundidad espiritual, metafísica. Las ciencias empíricas [...] se quedan en la superficie, aferran al fenómeno, pero no a la esencia. Justamente por la defensa de una espiritualidad de la persona [...] convergen en la línea de una neoescolástica que acoge el humanismo occidental [...]" (Ravaglioli, 1981: 67).

Para el personalismo el fin de la educación tendrá sentido en la conformación de la libertad humana. La condición expedita de esta libertad será la esfera social, es decir, cuando esta autonomía esté en la línea de cumplir las responsabilidades pertinentes a través de los valores sociales. De acuerdo con esto, el fin primario de la educación es sociabilizar, y que "una sociedad humana es en realidad un conjunto de libertades humanas que aceptan la obediencia y el sacrificio y una ley común para el bien común, en forma de hacer a estas libertades personales capaces de conseguir en cada individuo un acabamiento verdaderamente humano. El hombre y el grupo van juntos el uno con el otro" (Maritain, 1965: 36).

En el ambiente hispánico, Víctor García Hoz es un representante de esta filosofía. La formación filosófica de este autor es aristotélica-atomista y, según el comentario de Feroso (1990), ha promovido la pedagogía personalizada en las universidades españolas. Los principios que engloban la perspectiva de García Hoz tienen que ver con el principio de la actividad en donde la persona manifieste la singularidad, la autonomía y la apertura de la que es connatural. Otro principio que plantea el autor es notar que el aprendizaje escolar se subordina al interés, a la capacidad y a las circunstancias sociales de la persona; sobresale en la misma propuesta, la participación de los escolares en "la programación y organización de actividades, de manera que puedan ejercer su libertad de aceptación, elección e iniciativa" (Feroso, 1990: 94). Por otro lado, la filosofía personalizada estima la responsabilidad social de los centros escolares; y por último, esta propuesta observa que la comunicación es una forma de apertura de la institución escolar con la comunidad familiar y social.

Se puede concluir que el personalismo no ofrece un programa explícito en el seno de los autores referidos, sino focaliza su discurso filosófico en la idea de recuperar la ruta axiológica de la educación. Es necesario señalar que esta idea está contextualizada casi a mitad del siglo XX, por lo que confronta las tendencias científicas de la educación que habían perdido todo interés por los ideales del humanismo (cfr. Ravaglioli, 1981). Es seguro que la educación, por ser un valor en sí mismo, condiciona la acción humana pero la orienta hacia la liberación del hombre a través del reconocimiento de su capacidad espiritual acompañada de la comunicación. El personalismo vendría a manifestar una especie de filosofía de la liberación del hombre de las enajenaciones, de la materialización de las cosas, abogando por una vida moral más cerca de la interioridad de la persona, más completa e integral según lo dicho por Maritain.

3.3. La sombra del marxismo

El marxismo es una postura filosófica que toma como fundamento ontológico la materia. El pensamiento de Karl Marx (1818-1883) simboliza su fuente teórica más rica e influyente. Esta doctrina sostiene que la realidad concreta es la única fuente de conocimiento. Prolijamente dice que la realidad en su devenir, en su constituir dialéctico, no se subordina a un espíritu absoluto (Fermoso, 1990: 34), tal como lo prescribe el idealismo hegeliano, sino que está orientada por condiciones económicas. Esta realidad está siempre en proceso contradictorio por lo que la transformación es inevitable. El marxismo, en sentido máximo, señala el paso histórico de la sociedad capitalista a una nueva sociedad, la sociedad comunista.

En el marxismo, el panorama general del proceso educador es la liberación de las alienaciones que ha producido el sistema capitalista (Fermoso, 1990: 35-36). La alienación es una condición de la existencia humana dentro del capitalismo, en el que el hombre pierde capacidad de ser auténtico, se pierde a sí mismo; existe un desajuste en los modos de producción que se manifiesta en la clase social, entre burgueses y proletariados. De tal modo que las alienaciones –económica, religiosa y política– contribuyen a plasmar un sentido ideológico que regula el comportamiento del estamento social.

El marxismo considera a la alienación económica como la explotación del trabajador “porque no se corresponden los esfuerzos de su trabajo con el producto que él devenga, siendo el capitalista quien reporta la mayoría de la producción” (Fermoso, 1990: 36). Hay en esta alienación un dominio, según el marxismo, de las fuerzas productivas por parte de la clase capitalista o burguesa, lo que genera en la clase trabajadora un ausentismo ideológico en cuanto a la disposición de intervenir en el proceso económico. El marxismo en este sentido desea invertir el papel histórico: la clase trabajadora habrá de ser la nueva clase social que propicie el cambio ideológico en vías de una sociedad igualitaria, en la que se prescindiera de todo estamento social.

Por su parte, la alienación religiosa aporta la “resignación, la justificación trascendente de las injusticias sociales y el efecto sedante –opio del pueblo– que se pretende ejerza en los proletarios sobre sus miserias” (Fermoso, 1990: 36). Esta alienación aporta el relajamiento a partir del respeto de la propiedad privada, a los valores burgueses y al Estado (imagen beatificada); así se tiene la aceptación pasiva de la realidad. Con esto, la situación política alienante hace de la vida cívica un sitio escindido, es decir, “el hombre vive escindido entre la vida del ciudadano y la vida del hombre comprometido en las necesidades del trabajo [...] El Estado simboliza la acción represora, sobre la clase sufrida del proletariado por parte de los burgueses propietarios [...] La finalidad primaria del Estado es proteger la propiedad privada” (ibídem).

En ese contexto, el sentido general del proceso educador para el marxismo –como ya se comentó– será la liberación de esos vectores alienantes. La educación tendrá la tarea de diluir esa condición represora; así, la educación se encamina como proceso de liberación. Para tal propósito, la escuela pública, única para la filosofía marxista pues no existe la escuela privada, será vinculable con el trabajo. El binomio

por el que se centra el proyecto educador del marxismo será la escuela-trabajo: esta es la órbita de la FE del marxismo.⁵⁸

Solamente de la mano de la instrucción, como estructura educanda del hombre, puede existir la vinculación escuela-trabajo. Es inexpugnable para el pensamiento marxista la unión entre instrucción y trabajo productivo. Al respecto, escribe Engels: "Por instrucción entendemos tres cosas: primera, instrucción intelectual; segunda, educación física, tal como se enseña en las escuelas de gimnasia y a través de los ejercicios militares; tercera adiestramiento tecnológico que transmita los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción [...]" (citado por Feroso, 1990: 42).

Se sostiene que la naturaleza de esta educación "es preparar al educando para que dialécticamente se abra a la naturaleza, al trabajo y a la sociedad" (Feroso, 1990: 38). Además de que "la educación es eminentemente social, ya que una de sus finalidades es capacitar a los individuos, mediante el aprendizaje de un oficio o profesión, para que se inserten a la sociedad. Y como la sociedad es revolucionaria, hay que disponerle para la lucha y la revolución" (ibídem).

Esta visión hace del Estado el rector de la educación. La acción educativa recae en una política formulada por un control absoluto de la vida escolar; la inspección y la planificación son los atributos de esta encomienda totalitaria. Con el fin de prevalecer en el camino hacia la realización equitativa del proletariado, el Estado es un interventor completo del sistema educativo, con lo que los fines, los propósitos y la estructura curricular serán expuestos acorde al comunismo, que es la meta principal del marxismo: una sociedad sin clases.

Naturalmente, esta teleología del marxismo desprende la imagen del hombre nuevo y omnilateral o polivalente (Palacios, 2002: 342) que encierra el multifacetismo del individuo, el despliegue de las facultades y capacidades que deben consumarse en la acción (praxis). Implica potenciar al proletariado para corresponder a las

⁵⁸ Los exponentes más representativos del marxismo educativo clásico fueron Antón S. Makarenko, P. Blonsky, Antonio Gramsci y B. Suchodolski (Palacios 2002). Por su parte, Fullat (1979) ha integrado a estos autores, excepto Gramsci dentro de las teorías transformadoras comunistas.

exigencias de la naturaleza, en la intervención del ámbito político como colectividad. En términos de Feroso (1990: 40), "son fines de la educación la consecución del hombre nuevo, politizar y socializar a todos mediante la ideología marxista, preparar al alumno para el trabajo productivo, lograr que desaparezcan las múltiples alienaciones".

En suma, a reserva de otros aspectos del marxismo, esta filosofía moderna de la educación considera la lucha ideológica como baluarte de la sociedad igualitaria, que contraria a la capitalista, diluye las clases. Es sintomático señalar que la idea del progreso es latente en el vocabulario marxista, pues acepta inevitablemente un firme objetivo de la historia: la llegada a la sociedad comunista.

3.4. La filosofía analítica: la obsesión por la lógica

En la parte introductoria de este capítulo se había señalado que la filosofía analítica centra el papel de la FE en el lenguaje educativo. Particularmente, "los filósofos de la escuela analítica dirían que la filosofía de la educación debería concluir con el intento de aclarar y justificar las aseveraciones y las argumentaciones educativas" (Bochenski, 1974: 49).

Para entrar en detalle sobre la visión predominante de esta filosofía, se tiene que sus afluentes teóricos más importantes corresponden a la obra de Bertrand Russell y A. Whitehead en el campo de la lógica matemática, el aporte de G. E. Moore, las cavilaciones del Círculo de Viena y la peculiar obra de Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*. Según Fullat (1979: 243), esta filosofía originó las teorías reproductoras tecnológicas de la educación; el repertorio de estas teorías comprende el Plan Dalton, el sistema Winnetka, la enseñanza programada, las máquinas enseñantes, los ordenadores, la taxonomía de Bloom. Por su parte, Feroso (1990: 60-61) destaca algunos de los autores más representativos de esta tendencia en el plano educativo como Gilbert Ryle de la Escuela de Oxford, D. J. O'Connor y H. Schofield de la escuela de Liverpool, R. S. Peters de la escuela de Londres, Israel Scheffler de Harvard, B. Q. Smith de la Universidad de Illinois y Max Black de la Cornell University.

La premisa distintiva de la filosofía analítica es “postular un ideal para las ciencias fácticas de adecuación o acuerdo con la realidad; incluso se presenta como una filosofía centrada en la ciencia y hasta como una filosofía científica” (Beuchot, 1983: 15). En otras palabras es llevar el análisis lógico de las matemáticas hacia cualquier ámbito del conocimiento en donde pueda corroborar el lenguaje con la realidad física. La representación semiótica a la que acude para mostrar el resultado de sus aplicaciones son las matemáticas.

Esta tendencia filosófica se presenta como un modelo canónico del conocimiento pues se cree que la ciencia al manejar con rigurosidad los conceptos, los términos con “exactitud”, propios de su especialidad, está en posibilidad de confrontarlo con la experiencia sensible. La ciencia, fruto de la metodología experimental, es la única que accede a la verdad por lo que discrepa con los conceptos tradicionales de la metafísica. Los vocablos, por ejemplo, de belleza, valor, ser, sustancia, entre otros, forman el universo de la metafísica, y dado que estos vocablos difícilmente pueden ser verificados con la experiencia sensible, por tanto la ciencia los tacha de palabras sin sentido verídico.

Por esta razón, la filosofía analítica da sólo importancia al significado de las palabras que procuran sentido lógico, de ahí el interés por el análisis y claridad del lenguaje. Esto permite suponer que el planteamiento principal de la filosofía analítica es verificar el uso verdadero de las proposiciones que utiliza el discurso científico o cualquier discurso que aspire a ser ciencia. En realidad:

El análisis filosófico partió de un intento de aplicar al campo filosófico la metodología científica [...] Se interesa más por el significado y la verificación o verificabilidad de una proposición [...] Las proposiciones con significado o capaces de ser verificadas han de ser verdaderas por definición o poder ser determinada su verdad o falsedad mediante la experiencia sensible. Todas las proposiciones restantes no tiene carácter científico, porque no se pueden verificar; son *proposiciones metafísicas*, es decir, *sin sentido*, no son ni verdaderas ni falsas (Fermoso, 1990: 49).

Esta doctrina –que también se le conoce con otras expresiones como positivismo lógico, empirismo lógico, atomismo lógico, análisis lingüístico– al ser su principal

preocupación el lenguaje lo caracteriza de dos maneras: por un lado la vertiente del *análisis formal o empirismo lógico*, por el otro, el *análisis informal o análisis del lenguaje*. El primero se caracteriza por la aplicación de la actitud científica a cuestiones filosóficas; el ropaje científico se extiende a la metodología usada, a la nomenclatura, a la actitud y a la formulación matemática de sus conceptos. El segundo abandona la actitud científica, matemática y lógica del análisis formal; no especula con el lenguaje técnico y científico para purificarlo; los problemas filosóficos pueden ser planteados y resueltos con el lenguaje común (Fermoso, 1990: 50). Aquí se aprecia que el lenguaje presenta dos realidades: la puramente formal, la que analiza la terminología técnica, y la que se concentra en el lenguaje común. Ambas formulaciones parten de la misma idea: aclarar el sentido del lenguaje.

Por consiguiente, desde el horizonte *formal* del lenguaje, la educación es vista como una práctica científica. Ante semejante condición, la filosofía analítica "presta a la teoría educativa la clarificación y el análisis del lenguaje, la oferta de modelos de teoría, el establecimiento de criterios de significación y verificación, y los medios para desenredar los problemas lógicos y lingüísticos del conocimiento pedagógico" (Fermoso, 1993: 53). En efecto, esta vertiente resta emotividad y prejuicios a las afirmaciones verbales; crítica el lenguaje poético, retórico, que vierte ilusión en los significados de las palabras comunes provenientes de la vida cotidiana. La única razón, desde esta vertiente de la filosofía analítica, es servir de metodología a las ciencias de la educación. Representada en términos metodológicos "la tarea del análisis formal en materia educativa consiste en aclarar el pensamiento educativo a través del lenguaje en que se ha expresado [...] Se interesa en la terminología técnica usada por los científicos de la educación en sus investigaciones" (ibídem: 55).

Por su parte, la vertiente del *análisis informal*, como ya se despuntó, "abarca el lenguaje común y el taxonómico, para enseñar a usarlo con propiedad" (Fermoso, 1990: 58). Esta variante de la filosofía analítica conlleva mayor aproximación a la realidad educativa, más próxima a los usos habituales del lenguaje que se origina en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo menos está mayormente preocupada

por las orientaciones del aprendizaje. Especialmente, el análisis informal configura tres etapas del lenguaje educativo: "una investigación rigurosa de los significados problemas del concepto por analizar; la definición de uno o más significados del término en cuestión, tal y como se usa en ciencias de la educación; y un examen de las implicaciones de estos significados en las teorías educativas que usen actualmente el término o concepto" (ibídem).

En general, "somete los términos y las proposiciones que sirven de base al pensamiento y la práctica de la educación a un riguroso escrutinio en cuanto a la forma en que están expuestos" (Brubacher, 1964: 36). Además de que "examina de cerca el lenguaje usado para tener las certidumbre de que su significado es claro y no hay en él equívocos" (ibíd.). Una consecuencia de este planteamiento ha sido la estructuración de objetivos que pueden ser enteramente evaluados con objetividad, el caso concreto de esto, es la clásica taxonomía de B. J. Bloom; otra consecuencia es la aplicación tecnológica al proceso educativo lo que presupone el manejo programático del aprendizaje. También, en el plano axiológico "los fines y metas han de ser formulados científicamente y comparados rigurosamente" (Fermoso, 1990: 54). Únicamente se tiene en consideración aquellos fines que sean claros y funcionales. Evidentemente, con este señalamiento es clara la referencia utilitaria que acoge la filosofía analítica.

La filosofía analítica, al referir su concepción dentro de la lógica simbólica, y por ende, a la ciencia, piensa que la educación es una enseñanza programada; esto significa la determinación de una ingeniería educativa preocupada por la organización del aprendizaje; la enseñanza se hace intencionada, vista como objeto de manipulación y con un alto grado de sistematización (García, 1991). En estas condiciones supone que el sentido general de la educación, dentro de esta tendencia, es concebir una ciencia sustentada con un lenguaje lógico, verídico, que permite normar el proceso educativo. La FE asumida de este modo tendrá la tarea de ser crítica y de analizar el uso del lenguaje desde el plano técnico de la educación, así como del lenguaje informal o del habla común.

3.5. El teatro de la existencia

La filosofía que a continuación se presenta detiene su atención en el tema de la existencia. Éste es un término resbaladizo, complejo por su contenido; puede ser rastreado en la metafísica clásica griega, y asimismo, en la tradición escolástica que originó un debate entre esencia y existencia (véase Ferrater, 1984: 984-986). En la época contemporánea “se aplica a menudo este término, a partir más o menos de 1930, a un conjunto de filosofías o de direcciones filosóficas que tienen en común el instrumento de que se valen: el análisis de la existencia” (Abbagnano, 1998: 490). La originalidad de esta filosofía radica, por un lado, en la pretensión de la existencia humana, por otro, “en formular tales cuestiones [qué es Dios, qué es el hombre, qué es el mundo] a partir de la idea que se formulan de existencia [...] ésta constituye un hecho, un dato [...]; un hecho tan originario que sin él no hay otros hechos” (Fullat, 1979: 363).

El reconocimiento de la existencia sólo compete al hombre o, como lo señala Unamuno (1983), a este ser concreto de carne y de hueso. La existencia es concebida como realidad inmediata. Una tesis robusta de esta doctrina es percatarse de que al momento de situar la realidad lo que encontramos simplemente es el escozor del existir sin más; no debe entenderse como una reincorporación tradicional del *cogito* cartesiano aunque algo hay de eso. Esta peculiaridad sustraída refiere, según Fullat, a que “el hombre singular consiste en tener que hacerse [...] El hombre se halla tenso entre la posibilidad y la realidad. El tránsito de la posibilidad a la concreción se lleva a cabo siempre en unas situaciones concretas [...] El cuerpo de cada quien es la expresión de la realidad desde la que nos realizamos” (Fullat, 1979: 364).

Como puede notarse la idea de existencia revela el proceso de hacerse, se trata de elaborar un proyecto a partir del mundo subjetivo del hombre, pero teniendo en cuenta la experiencia que genera el existir. En realidad, esto significa que la existencia es un hecho en constante devenir, es la entera libertad; la existencia es proyecto, temporalidad, subjetividad, autocreación. El ritmo de “la existencia [es] esencial apertura y vinculación con el mundo y con los restantes hombres” (Fullat,

1979: 366). Lo que supone comprender que el hombre existe en una determinada realidad circundante, aglomerado por las cosas y la angustia, él es un creador de sentidos o significados. Se ha señalado a menudo que dicho proceso refiere básicamente a la historia como huella recurrente de la existencia humana. Esto es, la historia se hace, “pero no lo hacemos omnimodamente, sino en cuanto estamos determinados a la vez por la historia, desde la cual vivimos. Hombre e historia se encuentran en una tensión” (Deelfgaauw, 1979: 138), en constante entrega.

Abbagnano (1973, citado por Fullat, 1979: 365) expone las características prominentes del existencialismo, por ejemplo le interesa el tema, en primer término, de la subjetividad, pero al margen de toda racionalidad; la existencia se concibe como precedente a la esencia; asimismo, el punto nodal del existencialismo, naturalmente, es la subjetividad pues convergen ahí los problemas de la existencia; por último, es una filosofía de la acción y una filosofía de la conciencia.

Por otra parte, los temas comunes entre los existencialistas están relacionados con la muerte, la angustia, la nada, la preocupación, el fracaso, el dolor, la incertidumbre (Fullat, 1979: 363). Después de la posguerra –siglo XX– esta filosofía tuvo mucha aceptación entre el público no especializado y provocó que fuese tildada como moda (Yvon Belaval, 1968, citado por Ripalda, 1978: 145). La importancia de tales temas es que subrayan agudamente el existir humano, son muy concretos e intentan llegar a la médula de la cotidianidad; cobijan casi todo el espectro humano. Estos aspectos se producen por la tensión que genera el existir al estar situado en el mundo, propenso a la incertidumbre. En la psicología estos aspectos son tomados en cuenta para los análisis del comportamiento, pero lo notable del existencialismo es que lo encuadra desde la metafísica, incluso algunos lo exponen desde la creación literaria (léase Sartre, Camus, Marcel, Beckett).⁵⁹

Como consecuencia de enfocarse a estos temas, que desde la introducción de la ciencia positiva quedaron excluidos, el existencialismo se presta a manejar una riqueza conceptual. Por lo común, “la filosofía de la existencia presenta la propiedad

⁵⁹ Fullat agrega a esta lista al cineasta sueco Ingmar Bergman (1918-2007), autor de *Fresas salvajes* (1958) (véase Fullat 1979: 366).

paradójica de centrar su reflexión en conceptos de abstracción compleja” (Deelfgaauw, 1979: 136). Ejemplos notorios de esta riqueza son el concepto de *Dasein* de Heidegger, el *ser-en-sí* y el *ser-para-sí* de Sartre, además de otros.

Entre los autores más destacados del existencialismo se encuentran los alemanes Karl Jaspers (1883-1969) y Martín Heidegger (1889-1976), los franceses Gabriel Marcel (1889-1973), Jean Paul Sartre (1905-1980) y Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) (Deelfgaauw, 1979: 140). Es difícil resistirse a comentar tales autores, sobre todo los primeros cuatro. La amplitud de sus aportaciones rebasan los propósitos de esta exposición por lo que nos limitaremos a describir sobriamente algunos aspectos en torno al tema de la existencia. Generalmente, estos autores interpretan el ser humano como una libertad en situación; cada uno difiere sobre el valor de esta libertad⁶⁰ (Deelfgaauw, 1979: 148; Fullat, 1979: 366). También es necesaria la observación de que en el caso de Heidegger sus aportaciones teóricas no se restringen exclusivamente al tema de la existencia, sino que pretende postular una filosofía del ser, ya que “abarca un territorio mucho más amplio que el que una filosofía de la existencia” (Ferrater, 1984: 1088).

Cabe apuntar que el autor de *Temor y Temblor* (1843), Sören Kierkegaard⁶¹ (1813-1855), es señalado como el primer referente del existencialismo, el primero en proporcionar el tema de la existencia como intrínseco al humano. Para Kierkegaard la existencia, en términos de Fullat, es:

algo que le acontece a uno. En este sentido las piedras no existen [...]; jamás son sujetos del existir [...] incumbe exclusivamente al hombre pues es él quien ha de existir. El propio existir remite al *poder ser* de cada cual, a las posibilidades. La angustia se apodera de alguien cuando se

⁶⁰ La libertad es un tema recurrente en la atmósfera del existencialismo. Según Deelfgaauw (1979: 148), en Sartre la libertad es la cualidad condicionante del hombre: para Heidegger, Jaspers y Marcel apunta como una realidad religiosa que es designada como Trascendencia, Salvación y Tú absoluto, respectivamente.

⁶¹ Kierkegaard –en su filosofía– inicia contraponiendo el idealismo de Hegel. En este sentido, Hegel ve a la realidad como el devenir del absoluto, lo que le orilla a sostener que la subjetividad es “un fugaz instante del avasallador despliegue de la totalidad universal” (Fullat, 1979: 367), un balbuceo tenue de la conciencia universal. Por el contrario, para el filósofo danés la subjetividad es la condición inmediata de la realidad, la única que revela el material de la conciencia, es la base de lo interesante para sentir lo que somos. Dicha subjetividad se ve calificada por vivir el instante, abocado a la desesperación, esto comprende cierta estética; vivir la desesperación, abierto al arrepentimiento y a la culpabilidad, esto implica la ética; y vivir la fe angustiosamente como paradoja y contradicción, denota el carácter religioso de la existencia (ibidem).

responsabiliza de su existencia; entonces se cae en la cuenta que todo es posible, es decir, *nada* todavía (Fullat, 1979: 367).

Karl Jaspers "centra su reflexión en la existencia singular, en el hombre individual" (Fullat, 1979: 371). Para dicho propósito recurre a la metafísica. Ésta debe estar orientada al mundo y a la dilucidación de la existencia, por eso su filosofía la acepta como "filosofía de la existencia" (Ferrater, 1984: 1084). De ese modo se legitima el papel de la metafísica, ya que las interrogantes sobre el hombre desde la mera existencia suponen argumentos que permitan valorarla en una situación conflictiva. El deseo de Jaspers es mostrar cómo la existencia evoca necesariamente hacia una tensión inevitable, por ejemplo, la muerte o los enigmas de la creación de la vida. Es decir, el existir evoca interrogantes cuando se está al borde de las "situaciones límite" (Jaspers, 2000: 19), esto es, "cuando se enfrenta con la lucha, la culpa, el dolor o la muerte. Entonces es cuando el hombre se interroga por el sentido de su existencia" (Deelfgaauw, 1979: 141).

Enfrentar el tema de la existencia, para Jaspers, involucra la noción de trascendencia. Pensar es hacer el acto mismo de "la filosofía [que] va más allá de la ciencia interrogando el ser del hombre, abierto constantemente a la trascendencia; gracias al hombre es posible pensar que existe lo impensable. El ser humano está disponible para la trascendencia" (Fullat, 1979: 371). El vuelco hacia el pensamiento genera romper momentáneamente, esto es fenomenológicamente, con el estupor de la situación límite, el cual es formalizado en símbolos. En esta situación "la humanidad ha ido sedimentado su trascender en el curso de la historia" (Deelfgaauw, 1979: 142). Reconocer este grado histórico implica la responsabilidad de la creciente participación y posibilidad del ser humano en su destino. Traducida con otra idea, es encaminar el destino del hombre por su propia capacidad.

Por su parte, Gabriel Marcel,⁶² en opinión de Fullat (1979), señala que la existencia se caracteriza por la libertad, la cual aparece condicionada por el mundo. Existe algo dinámico entre esta libertad, acusada por la existencia, y el propio mundo; ambas, recíprocamente, definen la acción del hombre y viceversa. Al parecer, al interpelar

⁶² Representante del existencialismo católico y autor de *Diario metafísico* (1927) y *El misterio del ser* (1951)

esta naturaleza dinámica de la existencia, Marcel demuestra la presencia de los hombres, la irrevocable relación entre los hombres. Lo fundamental de reconocer la existencia es habituar la condición del mundo y la coparticipación social del mismo. Es decir, "gracias a las sensaciones y a los sentimientos estamos abiertos al mundo y a los otros [...] Ser disponibilidad en la raíz significa que uno sólo puede realizarse con la ayuda de los demás. El *tú* y el *nosotros* dejan al descubierto la profundidad del ser (Fullat, 1979: 373). En suma, la existencia es dada en el interior del alma humana, ésta para tener expresión requiere siempre del *tú* y el *nosotros*.

El planteamiento de Heidegger, autor de *El Ser y tiempo* (1927), para comprender la existencia, consiste en asumir que el "hombre no es el ente que está ahí, arrojado a la contingencia [...] de una existencia concreta; el hombre según Heidegger es el *ahí* del Ser aquello que le permite al Ser *estar-ahí*, que le posibilita el que se quite la máscara *hit et nunc*. <<Da-sein>> significa que el hombre en su faena de desvelar (...) al Ser, es el ahí del Ser, es el ente gracias al cual el Ser puede estar ahí" (Fullat, 1979: 375). En efecto, el hombre es un ente ocupado de cosas *en el mundo*; hace cosas, obra, siente, piensa, pero siempre a partir del mundo. Tampoco simboliza el Ser como tal, sino es el lugar del Ser para la realización del mismo.

Consternado por el flujo de su vivencia el hombre vive en una figuración prefilosófica constante, que representa el paso inevitable de la misma existencia. Pero, por circunstancias del tedio o de la conmoción, un arrebató le arranca de su cotidianidad y es cuando tematiza el *Dasein*⁶³ (Existencia, estar ahí). Una de estas conmociones que más espolea al hombre es la angustia. Sin embargo, la angustia en Heidegger equivale a discernir en la nada; no tiene causa discernible, no es asequible un fundamento seguro que diga que esto es lo inmediato al ser. Sólo está la existencia poblada de la nada. Paradójicamente, aunque pueda parecer miserable esta condición nihilista, el *no* saber que es inexistente a todo sentido, para Heidegger se

⁶³ EL vocablo alemán *Dasein*, probablemente el concepto más importante de la obra de Heidegger, ha tenido diversas traducciones al español. Generalmente este concepto ha sido traducido como existencia, aunque no posee la dirección tradicional de la metafísica clásica o escolástica; debido a esto algunos autores se han auxiliado en distintas expresiones. Por ejemplo, Zubiri la traduce como 'estar en algo'. García Bacca lo acota como 'realidad-de-verdad', Lain Entralgo lo señala como 'el humano estar', 'el estar' en Sacristán Luzón, 'ser ahí' en José Gaos. Esta última es la más adecuada, la que, según Ferrater Mora, "es bastante apropiada y es la más usada con frecuencia en otros idiomas" (Ferrater, 1984: 1083).

avizora que dicha nada se le puede imponer (de ser) el *ser mismo* y "lo que el ser es de verdad no se puede expresar por ningún medio positivo, y sin embargo, toda vida humana y a toda historia de la humanidad viene definida por la manera en que el hombre está ante el ser" (Deelfgaauw, 1979: 143).

Para concluir con el filósofo de Friburgo, éste ha expuesto los distintos modos del ser del *ser-ahí*, es decir, "la facticidad –el *ser ahí* se descubre como un *estando-ya-ahí*–, el *ser en el mundo* –la estructura trascendente del hombre lo ata con un mundo de cosas utilizables– y la *historicidad* –el hombre, al ser proyección y posibilidad, está siempre abocado al futuro–" (Fullat, 1979: 375). La fórmula del ser-ahí comprende situar la existencia en el espacio, arrojado en las inmediaciones del mundo.

Sartre⁶⁴ sitúa su propuesta existencialista en el desdoblamiento del ser en dos partes (Deelfgaauw, 1979: 146): el *ser-en-sí* y el *ser-para-sí*. El ser-en-sí supone el ser de las cosas materiales. En cambio, el ser-para-sí refiere a la conciencia. La propiedad principal de la conciencia es la intencionalidad, significa estar siempre enfocado a algo, hacia lo otro. En consecuencia, "lo que significa que conciencia es siempre conciencia de *no* ser lo otro. A esto lo llama Sartre *nadización*, Si prescindimos de esta nadización, la conciencia se nos queda en la nada; el ser es el ser por el cual irrumpe en el mundo el *no*, la negación" (ibíd.). A menudo, la conciencia siempre vive en un largo peregrinar hacia la negación; la conciencia nunca coincide consigo misma. El resultado trágico de esta incompatibilidad es lo absurdo. Así vemos que en este filósofo viene a representar el extremo radical de la existencia cuando señala la idea del absurdo.

La exposición magistral de este absurdo de la existencia ha sido exteriorizada por Sartre en su novela *La Náusea* (1938).⁶⁵ Ni siquiera el Sartre filósofo y novelista ha abierto este suceso literario, sino también ha sido anunciado por Albert Camus en *El Extranjero* (1942), perspicaz descripción de la crisis de valores de un mundo desgarrado por el absurdo. Después de lo absurdo, lo que queda es la entera

⁶⁴ La obra cumbre de Sartre en el campo filosófico es *El Ser y la Nada* (1943).

⁶⁵ Para una estupenda referencia hermenéutica a esta novela, que para algunos ejemplifica el máximo símbolo del existencialismo, léase la *Fenomenología del relato* de Jorge Portilla (1984: 96-119).

libertad, una libertad sin apéndice. Con la complicidad de esta libertad, el hombre, cuya certeza es la nada, tiene el poder de orientarse y formular el significado a esa carencia ontológica que le corroe la propia existencia.

En este recuento de los autores del existencialismo, ¿qué implicaciones tiene el existencialismo para la filosofía de la educación? En cierto modo, según Brubacher (1964), el existencialismo no ha dado aún una teoría completa de la educación, pero posibilita elementos filosóficos en el campo educativo (como lo veremos precisamente con Brubacher). En este sentido, Gutiérrez Sáenz (1994) cobija la idea de que la educación, desde conceptos existencialistas, puede ser comprendida como la formación de la "existencia auténtica". Ésta se concibe como educación existencial "aquella que fomenta el desarrollo de la intencionalidad, el horizonte axiológico, la autodeterminación y el encuentro personal, todo lo cual redundando en un crecimiento en el ser" (Gutiérrez, 1994: 132). Conceptualizada de esta manera, este autor propone un programa filosófico de la existencia con cuatro elementos básicos que permitirían alcanzar esta concepción educativa, a saber: intencionalidad, valores, libertad y comunicación.

En primer término, la intencionalidad proporciona el reconocimiento de la existencia singular, el cual "consiste en estar-tendido-hacia" (Gutiérrez, 1994: 131) algo, esta idea recuerda lo dicho por Heidegger cuando plantea que estar en el mundo es el primer dato intuitivo de la existencia (Fullat, 1979). La fijación de la intencionalidad para que posea dirección se vale del valor –segundo elemento según Gutiérrez del proceso de la existencia auténtica– que es su "correlato objetivo, esencia preferible [...]" (Gutiérrez, 1994: 131). En otras palabras, la existencia se sabe como sujeto actuante, pero orientado hacia expectativas que considera para su realización. El sujetarse hacia un valor específico (por ejemplo, tolerar a los demás, trabajar en conjunto, amar en todo momento, etcétera) establece siempre la dicotomía: aceptación-rechazo, es contraponer decisiones a menudo; en efecto, cuando se trata de decidir sobre que valor asumir se está en el terreno de la libertad. Por último, para acrecentar la posibilidad de la existencia auténtica en su último criterio, Gutiérrez acoge la idea comunicativa de las personas pues media la actitud interpersonal como

realización: se comunican los sujetos, se despierta el interés por compartir la existencia inmediata.

Del mismo modo, la interpretación de Brubacher (1964) sobre el existencialismo en cuanto FE tiende a formular la responsabilidad como uno de los atributos de la existencia para el educando. Al asumir la existencia como la referencia inédita, las experiencias y las tensiones que rodean el proceso educador del sujeto "se le alienta a encararse a ellas de frente, pues al obrar en las crisis humanas adquiere confianza en sí mismo para sobreponerse a la desesperación. De manera semejante, los valores surgen gracias a que se compromete a intervenir en la situación. De alguna manera preexisten los valores a la acción, esperando así a ser descubiertos" (Brubacher, 1964: 32). Exhortar la responsabilidad implica intervenir en el proceso educativo. Es aceptar el aquí y el ahora de la existencia que adquiere sentido a través de la conciencia del sujeto, ya que para poder confrontar la nada es necesario construir propuestas inherentes que orienten la singularidad del existir. Algo similar escribe, Bochenski (1974), cuando comenta a Martín Buber (1878-1965):

El modelo de persona educada que nos postula Buber es el de la persona cuya vida está configurada por una toma de decisiones existenciales. Tal persona no determina sus selecciones con antelación a las situaciones existenciales. Utiliza los principios y las tradiciones únicamente como comprobaciones o recordatorios, pero no como guías infalibles. Sus valores han sido creados en el aquí y el ahora concretos y se manifestaron a medida que se fue relacionando con otros hombres (Bochenski, 1974: 22).

Además, Bochenski (1974) recoge del existencialismo el diálogo. Por cierto, Marcel había señalado, como se anotó en líneas atrás, que el diálogo es central en determinada filosofía de la educación porque es capaz de promover la comunicación como el escuchar. Es decir, vista de esta manera la educación tendrá, en sentido teleológico, que configurar la comunicación humana como valor principal.

Cabe mencionar a Fullat cuando anota que "lo único valioso para estas pedagogías de la existencia es la esponta-ñeidad (*sic*). La verdad se confunde con la opinión. No hay valores que valgan por su propio peso; cada cual pone los valores en su existencia. El educando es siempre y en todo respetable; el profesor debe limitarse a

sugerir y a respetar" (1979: 379). Y más adelante agrega: "se despreocupan del <<deber-ser>>, de lo modélico, ensayando educaciones de la facticidad (...) De entrada sólo hay niños, pero sin modelos a que conformarse; los niños son libres" (ibid.). Para los existencialistas la educación implica el proceso nunca acabado, agotado, es siempre una acción del hombre para el mismo hombre. como ser siempre abierto a nuevas posibilidades.

En general, el existencialismo brinda la oportunidad de identificar la existencia como valor fundante del hombre que al sentirse en tensión con el entorno provee de sentidos a su acción. Él es proveedor de su misma vida; es toda una libertad en vías de culminar horizontes. La educación tiene cabida en estos parajes proyectivos. Es decir, por la educación "el ser humano es necesidad de proyectar incesantemente; proyectando y llevando a cabo sus proyectos —es decir, existiendo— construye su esencia. Sobre la marcha vamos proporcionándonos sistemas de valores; al asumirlos uno establece *aquello que él es*. Nos responsabilizamos de nuestros valores y de nuestros proyectos" (Fullat, 1979: 381). Esta cita bien podría ser el epítome de la FE existencialista.

3.6. La fenomenología: la preocupación por la esencia

La fenomenología se caracteriza por ser una postura metódica para toda realización epistemológica. Esto debe concebirse como el aporte más fructífero que ha dado esta doctrina a la historia de la filosofía occidental. El aspecto reconocible de esta perspectiva es el concepto de fenómeno,⁶⁶ que aparte de ser la rúbrica de su planteamiento, refiere también a la intuición del propio fenómeno por vía de la esencia.

Para explicar lo anterior, se dice que la fenomenología configura dos aspectos centrales:

⁶⁶ El fenómeno es un dato de la experiencia (sabor, color, sonido, etcétera); en relación con la fenomenología se entiende como lo que se presenta de inmediato a la conciencia. En este sentido, el fenómeno de un modo o de otro se nos hace presente en la conciencia. Pero lo que importa "es trazarse un método que no falsifique los fenómenos y que permita describirlos tal como aparecen. Y para conseguirlos hay que abordar los fenómenos tal como son" (Deelfgaauw, 1979: 123).

En primer lugar, se trata de un método que consiste en describir el *fenómeno*, es decir, aquello que se da inmediatamente [...], como método, representa una actitud radicalmente contraria de todos los rasgos que dominan al siglo XIX. Por otra parte, su objeto lo constituye la *esencia*, es decir, el contenido inteligible ideal de los fenómenos que es captado en visión inmediata: la intuición esencial (*Wesensschau*) (Bochenski, 1959: 150).

En efecto, la fenomenología es una alternativa a las tradiciones epistemológicas de la ciencia, pues como método comprende la preparación de cualquier estudio científico y filosófico. La virtud de esto consiste en partir de lo inmediatamente dado por el fenómeno, es vislumbrar la esencia que engloba el fenómeno. Supone estimar la captación de la esencia (Deeltgaauw, 1979: 125). Tales atributos le han dado enorme prestigio a la fenomenología como perspectiva que enaltece las vivencias que parten de la concreción individual; por esto, ha influido en diversas disciplinas, por ejemplo en "las ciencias jurídicas, lingüísticas y literarias y sobre todo en la sociología y en la psicología" (ibíd.: 128), y asimismo en el terreno de la educación.

Los autores que se identifican con esta postura, Según Bochenski, han sido Alexander Pfänder (1870-1941), Moritz Geiger (1880-1937), Edith Stein (1891-1942), Adolph Reinach (1883-1916), Max Scheler (174-1928), Edmund Husserl (1859-1938) (Bochenski, 1959: 151). De este último se nutre fundamentalmente el edificio conceptual de la fenomenología. En efecto, Husserl representa el máximo exponente de la fenomenología. Influenciado por Franz Brentano (1838-1917) y Carl Stumpf (1848-1936), ha sido el autor que ha evidenciado la necesidad de reestructurar los cimientos de la ciencia occidental y de la misma filosofía.⁶⁷ Este proyecto de reestructuración es palpable en algunos de sus libros de mayor envergadura: *Ideas*

⁶⁷ Reedificar desde los cimientos a la misma filosofía, hacer un *cogito* de todo planteamiento de la existencia, del conocimiento en su totalidad. La influencia de esta idea se debe en mucho a la lectura de Descartes que elaboró Husserl (1986:37-43). A su vez, se ha dicho que existen cercanías con el filósofo neokantiano, Paul Natorp (1854-1924), que consiste, en primer lugar, en el intento de que la filosofía sea un saber general, como una especie de ciencia normativa, que pueda orientar a cualquier ciencia. La base de esta normatividad se halla en una metodología universal en donde la fenomenología describa los reinos de la esencia. En segundo lugar, en ambos autores hay predominio del aspecto formal de la filosofía, es decir, fundar desde la lógica la validez metodológica. Y finalmente, tanto para Natorp como Husserl, el punto de partida de esto es la conciencia (Deeltgaauw, 1979:128).

relativas a una fenomenología pura (1913), *Investigaciones lógicas* (1967), *Meditaciones cartesianas* (1942) (Bochenski, 1959: 150).

Tres cualidades encierra la filosofía de Husserl, por un lado, es su método, por el otro, una teoría de la conciencia pura como intencionalidad y, finalmente, una metafísica de la conciencia (Xirau, 2000: 428). El contexto en que se produjo estos ejes temáticos, que da pie a la obra husserliana, es exponer críticamente la propuesta del nominalismo del siglo XIX (Ferrater, 1984; Xirau, 1996). Este nominalismo que tiene su expresión en tendencias empirista y psicologista tan en boga en el siglo señalado sostenía que "las leyes lógicas no serían sino generalizaciones empíricas e inductivas, comparables a las leyes la ciencia natural, y lo universal no pasaría a ser una imagen esquemática" (Bochenski, 1959: 154). Esta situación histórica de la filosofía era común, por el empuje del empirismo inglés de John Stuart Mill (1806-1873), de que el pensamiento, el juicio, el raciocinio, en general, las leyes lógicas, y por ende, de todo supuesto epistémico, al ser constituyentes de la conciencia humana era una rama de la psicología, lo que conllevaba a un serio reduccionismo psicológico de la lógica.

Frente a este reduccionismo, Husserl refiere que éste implica fallas graves porque es imposible sostener que todo contenido lógico tenga su premisa en la conciencia individual de un hombre. La lógica no es una disciplina sujeta a los espasmos de la mente singular. De esto se deduce que el pensamiento, el juicio, no tendrían vínculo con lo objetivo, sino que iniciaría con todo supuesto filosófico o científico, a través del juicio intranscendente de un sujeto. Al respecto, Bochenski ha escrito que este psicologismo para Husserl:

Representa un error en un sentido doble: de ser verdad, las leyes lógicas asumirían el mismo carácter vago que las psicológicas, serían no más que probables y presupondrían la existencia de fenómenos psíquicos, todo lo cual es absurdo. Por lo tanto, las leyes lógicas pertenecen a un orden totalmente diferente: son leyes ideales, *a priori*. En segundo lugar, el psicologismo falsea por completo el sentido de las leyes lógicas. Porque éstas nada tienen que ver con el pensamiento, el juicio, etcétera, sino que se refieren a algo objetivo. El objeto de la lógica no lo constituye el juicio

concreto de un hombre, sino el contenido de este juicio, su significación, que pertenece a un orden ideal (Bochenski, 1959: 154).

El orden ideal es el contenido de la lógica, es decir, coloca "el valor del conocimiento en la intuición o visión de las esencias" (Fullat, 1979: 256). El método fenomenológico, como se anotó al principio, consiste en mostrar "aquello que se halla presente y en esclarecer esto que se nos da. No explica mediante leyes ni deduce a base de principios, sino que ve, inmediatamente, lo que se halla ante la conciencia, su objeto" (Bochenski, 1959: 156). De capital importancia ha sido este supuesto metodológico al prescindir de todo conocimiento referencial. Para explicar algún fenómeno, por ser un objeto externo al sujeto, es condición para el fenomenólogo ir directamente al fenómeno, tal como se presenta en la vivencia; esto es, como la esencia debe ser el reducto o la situación misma de todo acontecer de la conciencia. Por eso la fenomenología de Husserl está cimentada en la lógica porque permite la posibilidad de validar la intuición de la esencia; podemos decir que es una captación pura de la esencia la que se logra evidenciar con el auxilio de la lógica.

De estas observaciones desprendemos, con la imprecisión que esta afirmación pueda tener, que el primer paso del método fenomenológico es poner "entre paréntesis" al fenómeno, equivale a suprimir toda emisión de juicio, olvidar toda interpretación anterior. Por consiguiente, implica prescindir de cualquier doctrina filosófica y científica, incluso implica eliminar la existencia individual. De esta manera "se eliminan también todas las ciencias de la naturaleza [...] El mismo Dios [...] También la lógica y las demás ciencias eidéticas" (Bochenski, 1959: 158). En suma, prescinde de toda fuente de información, de todo saber. A dicha reducción, dentro de la terminología husserliana, se le conoce como *époje* (Husserl, 1986: 47). Posteriormente, dada la disolución, debe dirigirse la mirada a la esencia del fenómeno, el caso particular de cualquier fenómeno se reduce a un ideal, es decir, se trata de una reducción eidética (eidos, esencia). El acceso a esta esencia, que engloba lo particular, se hace a través de la intuición que no es sensible, sino de esencias. De este modo se sugiere el primer nivel fenomenológico.

La reducción trascendental es el siguiente nivel metodológico de la fenomenología, ahí se extiende más la reducción: significa todo lo que no tenga relación con la conciencia pura o conciencia general (Xirau, 2000: 434). De este carácter trascendental se desprende todo aquello que es dado al sujeto. En último caso, dicha reducción está directamente enfocada al sujeto y a sus actos. El sujeto –constituido por actos– es elemental en la fenomenología porque conforma parte de las regiones del ser (Husserl, 1986: 115-116), dentro de esta misma está una destinada a la conciencia pura. La noción de intencionalidad cobra importancia, con lo señalado, ya que formula la dirección para llegar a la conciencia pura. En otras palabras, la intencionalidad es el reducto de la conciencia pura, al quedar desnuda, desprovista de toda referencia no ideal de la conciencia se contempla “el acto puro, que parece ser, sencillamente, la referencia intencional de la conciencia pura al objeto intencional” (Bochenski, 1959: 159). De esta manera, la fenomenología se convierte en una ciencia de las vivencias puras, “no es sujeto real, que sus actos no pasan de ser relaciones meramente intencionales y que el objeto se reduce a un ser dado a este sujeto lógico” (Bochenski, 1959: 159-160). Según los comentaristas de la obra husserliana el tema de las vivencias es un aspecto que el autor de las *Investigaciones lógicas* dejó intacto. No obstante, Max Scheler ha sido el fenomenólogo que ha atisbado en extenso dicho aspecto.

Scheler es otro autor destacado en el ambiente fenomenológico. Su planteamiento es afín al cristianismo al que tuvo que renunciar posteriormente para confluir hacia un panteísmo. Las preguntas que mueven el trabajo de Scheler que son de enorme importancia, según Deelfgaauw (1979: 129), se constituyen en la interrogación sobre el hombre, en el cómo se está en el mundo junto con los demás, además de cómo es la relación del hombre con Dios. Para dar respuestas a estas interrogantes, Scheler utiliza el método fenomenológico en el sentido de iluminar y descubrir, básicamente, el ser del hombre.

El interés más importante para este autor son los valores. Puesto que en los valores es donde se refleja las vivencias. Uno de los valores de mayor envergadura para Scheler es el amor. El valor del amor permite la relación desinteresada con las otras

personas; es al mismo tiempo la relación directa con Dios. Es decir, Scheler "persigue una ética que le ofrezca al hombre la realización de los valores" (Deelfgaauw, 1979: 129). En este sentido, los valores son independientes al hombre, están fuera de él. La acción del hombre sobre los valores estará en la capacidad de reconocerlos y realizarlos en la realidad concreta. El horizonte del mundo concreto es un factor decisivo. Esta idea contradice la ética formalista de Kant tan arraigada en la filosofía moderna; la ética de Scheler es en cierto modo material, concreta, con base en lo que sucede ya que "no se trata tan sólo de saber que debemos cumplir con nuestro deber, sino también de saber cuál es nuestro deber" (Deelfgaauw, 1979: 130-131).

La fenomenología tiende a ser una alternativa metodológica cuya característica principal es captar la esencia del fenómeno. Para cubrir ese objetivo, inicia con el desprendimiento de cualquier referente teórico, conceptual, etcétera, con tal de llegar a las cosas mismas, que la realidad se proyecte en su más pura inmediatez. Al aplicar la reducción fenomenológica a la conciencia del sujeto se estipula la intencionalidad, que vendría a significar el plano puro del mismo sujeto; lo que queda según los exponentes de la fenomenología son las vivencias, éstas son las que permiten tender una relación entre el fenómeno y el sujeto.

¿Cómo entender los aportes de la fenomenología hacia la FE? Brindar una respuesta sistemática para esta interrogante es dificultoso. El acceso limitado de las obras de los fenomenólogos en educación es el principal causante. Aún así, bajo el auspicio interpretativo de Feroso (1998) que ha identificado como exponente de la FE fenomenológica a Otto Friedrich Bollnow,⁶⁸ podemos mostrar, mínimamente, la relación entre las tesis fenomenológicas y la FE a través de dicho autor.

Se dice que Bollnow estableció principios previos a toda FE, a saber: i) Proyección de la perspectiva antropológica en la Pedagogía; ii) imagen cambiante del hombre en la historia del espíritu; iii) objetivos de una Antropología integral; iv) Antropología pedagógica, producto de las ciencias auxiliares; v) distinción entre Antropología

⁶⁸ Este mismo autor ha incursionado también en los ámbitos del existencialismo.

pedagógica y Pedagogía antropológica; vi) aplicación del método fenomenológico a la antropología antropológica; y vii) principios metodológicos (Fermoso, 1998: 70).

Como puede notarse en este programa filosófico, Bollnow utiliza el método fenomenológico destinado a la elaboración de una antropología antropológica. Sin ser exhaustivo en este aspecto, Fermoso (1998: 70) señala cuatro principios del método de Bollnow desde la estipulación fenomenológica para fundamentar cierta antropología. Así se tiene el principio de reducción antropológica para comprender las creaciones culturales del hombre; el segundo principio es el orgánico que comprende las reacciones significativas culturales del hombre; el tercer principio constituye la interpretación de fenómenos particulares (amor, amistad, angustia, alegría, etc.), y por último, el principio del problema abierto.

Fermoso (1998: 71) concluye con su análisis señalando que la fenomenología, para Bollnow, es un método que investiga la cotidianidad vertida de símbolos lingüísticos. Asimismo provee un sistema conceptual para la pedagogía empírica ya que mediante los conceptos se puede profundizar la realidad del proceso educativo; la fenomenología ayuda a comprender los cambios de la vida humana a través de la experiencia cotidiana; contribuye a analizar el saber pedagógicamente significativo sobre el proceso escolar.

Por otro lado, el tema de los valores propuesto por Scheler tiene cabida como axiología educativa. Dentro de este horizonte, los valores permiten la realización del hombre. Estos valores, como el amor, no cumplen un sentido formal, sino que son atravesados por la experiencia de quien los vive; están supeditados al entorno cultural. Por eso el papel axiológico desde este marco filosófico está en reconocer bienes sociales y culturales que permiten la orientación de la vivencia.

3.7. Platón o la evocación del idealismo

Para abrir este apartado podemos señalar que el idealismo refiere a "toda doctrina –y a toda actitud– según la cual lo más fundamental, y aquello por lo cual supone que deben regirse las acciones humanas, son los ideales –realizables o no, pero casi

siempre imaginados como realizables” (Ferrater Mora, 1983: 202). El concepto de idea es el núcleo de su planteamiento. Traducido de otro modo es el supuesto por el cual toda realidad se explica por medio de una realidad extrasensorial que no tiene relación directa, sino indirecta, con el entorno sensorial o “cosas exteriores” (ibíd.: 203). La locución más dogmática del idealismo remite a lo extramental, a un orden que fija las pautas del mundo finito desde una noción absoluta.

Según Brubacher el idealismo tiene como base la filosofía platónica:

En este caso, las ideas tienen significación última, cósmica. Pero con la palabra ideas se quiere decir mucho más que los meros estados mentales. Son los moldes inmatriciales en que se vacía la materia. Son los ideales o normas con que se han de juzgar las cosas de los sentidos. Si bien se conoce la materia por medio de los sentidos, su idea o principio la entiende la mente. Pero mucho más importante para la filosofía educativa del esencialismo es el hecho de que estas ideas o formas son eternas, inmutables. Los objetos de los sentidos, en cambio, parecen estar en un estado continuo de proceso o flujo. Las ideas arquetípicas no devienen; sencillamente, son (Brubacher, 1964: 47).

En realidad, Platón construyó la tradición filosófica del idealismo a través del mundo de las ideas. Éstas personifican un mundo aparte, más allá de los límites del mundo sensible en donde habitan las ideas únicas, eternas, que emiten su *ser* al mundo sensible. Ahí están depositados el valor, la justicia, el amor, la verdad, etcétera; del mismo modo, el molde de las cosas: la mesa, la silla, la roca, etcétera, y además, tanto éstas como las primeras, subyacen como si fuesen reverberaciones endebles en el mundo sensible y conceptual de los hombres. Debido a la proyección de las ideas, las cosas u objetos del mundo humano (sensible) representan una copia imperfecta de éstas, pero por ser fácticas sirven de sendero para llegar a las ideas mismas. Alcanzar el mundo de las ideas es la meta principal del filósofo. Al mismo tiempo, el orden de los actos humanos, del mundo entero, está determinado por las ideas, es decir, son *a priori*. En ese sentido, “juzgar es reconocer que tal objeto se conforma con un tipo eterno que le precede” (Fullat, 1979: 253).

Por consiguiente, la medida de la verdad tanto en la estructuración del Estado, del gobierno, del conocimiento o de la educación está contenida en los moldes perennes de las ideas. Se piensa, desde el idealismo platónico y de todo idealismo presuntuoso, que "la verdad no se halla ni en las cosas ni en nuestra subjetividad, sino en el Bien Absoluto [...] Las ideas no derivan de las sensaciones ya que sirven para juzgar a éstas; las ideas son irreductibles a las opiniones" (Fullat, 1979: 252). Con esta premisa, el idealismo observa que educar es obtener conciencia de ese Bien Absoluto. Para corroborar lo anterior, Friedrich Fröebel (1782-1852), situado en el contexto del idealismo alemán decimonónico, elaboró una propuesta pedagógica en donde educar era "tomar conciencia de la Unidad Total" (ibíd.: 255). Brubacher (1964), de la misma opinión que Fullat (1974), pero más moderno, subraya que los términos del idealismo para la educación son una especie de construcción del mundo en que el estudiante trata de construir un punto de vista interno del mundo que se acerque lo más posible a la realidad externa, lo Absoluto.

La persistente y creciente tendencia del idealismo hacia la certeza de lo Absoluto, hacia el centralismo de la capacidad racional y de la fijación de un estado ordenado de las cosas (esto por causa del matiz intemporal), según Feroso (1990), la hace ser una filosofía educativa esencialista, conocida también como tradicionalismo o espiritualismo. El análisis de Brubacher (1964) que ofrece en torno al idealismo⁶⁹ supone que el fin de la educación es acercar los esfuerzos racionales y axiológicos a la Idea Absoluta. Dicha frase confecciona el orden constituido de toda realidad; el mundo en su acaecer, configurado por el sello transcendental, y particularmente, el proceso histórico del hombre está apriorísticamente mediatizado por un orden intemporal. Revelar el sentido de ese orden implica programar cualitativamente el acto, la acción mental o cualquier otro valor que se adjudique como educativo se describen en términos de una reglamentación. El resto de las cualidades, como lo empírico, auxilian exclusivamente el desarrollo pero no son la base; participan en el desenvolvimiento del ser, según el discurso platónico (Larroyo, 1998).

⁶⁹ Brubacher, en una nota al pie, reconoce a Herman H. Home como el máximo representante del idealismo educativo en Norteamérica.

Señalamos con estas acotaciones una dialéctica que pervive la acción humana hacia una proyección que le exige el esfuerzo. Brubacher (1964) afirma que este esfuerzo, común entre los idealistas, puede ser visto como progresismo.

Dentro del proyecto educativo idealista es de suponer, derivado del brebaje esencialista, la innegable primacia de las capacidades intelectuales. Las capacidades físicas están por debajo de las intelectuales. Sólo la mente está constituida para conocer el mundo de las ideas. En su especificación moderna, el idealismo refiere la noción de ideas como estados mentales. La prueba más recurrente del idealismo de cómo se produce los estados mentales se debe al apriorismo que guarda. Esto parte de la tesis de que es imposible deslindar la realidad material en su totalidad. Al respecto, anota Brubacher:

Sólo se puede conocer mediante las ideas intermediarias de un conocedor humano. Por lo tanto, la forma que tome el conocimiento del estudiante será sin duda, en parte, el producto de su modo humano de aprehenderlo. Tenemos un buen ejemplo de ello en el espacio o el tiempo que ocupa una actividad de aprendizaje. No puede haber prueba humana de que el espacio o el tiempo tengan existencia objetiva externa. A pesar de ello, los hombres tienen ideas claras del espacio y el tiempo. Por lo tanto, debemos llegar a la conclusión de que dichos conceptos los da la mente del estudiante humano. Son categorías a priori del pensamiento (Brubacher, 1964: 50).

Al caracterizar la idea, como central del mundo sobre cualquier otra realidad cognoscitiva, el idealismo a externado su monismo racionalista. Como anteriormente se decía, esta postura es en realidad un esencialismo porque remite y cree en la esencia de las cosas, porque existen sin agotarse: la esencia es la existencia. Brubacher (1964) indica que este desplante entraña en la FE el idealismo absoluto; por ende, ya sea esencialismo o idealismo absoluto centran su edificio ontológico en la razón. Resume claramente Brubacher, "según este punto de vista, la entraña de la realidad se encuentra en el pensamiento o la razón. La razón es absoluta; en realidad, es *lo* Absoluto. Siendo absoluta, es también Una (*sic*), monista" (Brubacher, 1964: 51).

Se demuestra con lo anterior que el fin de la educación idealista es atender la realidad última. El acto consumado que rige la educación implica cobijar principios educativos inmanentes, más o menos estables que deben seguirse porque son los fundamentales para la convivencia humana. Por lo que "insiste firme y resueltamente en que los aprenda la juventud. El esencialismo tiene varios apoyos filosóficos, y uno de ellos es el idealismo" (Brubacher, 1964: 52).

Asevera que los principios que solicita básicamente el idealismo son la verdad y la bondad. Pero el asunto de estos principios, más que figurar como medios, "fijan los modelos a que debe conformarse el aprendizaje del niño. Fijan los límites de lo que es esencial. El aprendizaje no es una creación, sino una realización de la idea absoluta de la verdad y la bondad" (Brubacher, 1964: 52). La verdad y la bondad poseen valor intrínseco, esto significa que son reconocibles como fines ulteriores para la escuela idealista. Así se puede señalar que "son representantes de la realidad última y, por lo tanto, vale la pena aprenderlas como fines y por sí mismas" (Brubacher, 1964: 54).

Por su parte, Fullat (1979) define antropológicamente este tipo de filosofía como la realización del hombre intemporal. Señala la corriente neo-escolástica, el neo-idealismo, el espiritualismo y la fenomenología, como vertientes que promueven esa imagen esencial e inmutable del hombre. Al respecto, escribe Fullat: "la imagen de un hombre perfecto, intemporal, ahistórico, al que hay que aproximarse esforzadamente en el transcurso del tiempo" (Fullat, 1979: 248). De la misma manera que Brubacher (1964), el filósofo catalán asevera que la base teórica de esta antropología se debe a la filosofía platónica.

Fullat (1979) también observa que la propuesta del idealismo como FE estipula que el proceso educativo se funda en principios inmutables y eternos (Fullat, 1979: 248). Esta idea generalmente determina una educación para todos ya que "a pesar de los cambios circunstanciales, aquellos que especifica al ser humano es siempre y en toda partes idéntico" (ibíd.). En efecto, el proceso educativo es disfrutable en todos los educandos, pero generalmente los educandos se especifican por el carácter

intelectual latente de tal modo que abrigue los principios estables. Se trata de una educación homogénea, totalizadora.⁷⁰

Siguiendo el análisis de Fullat (1979), el otro aspecto del proceso educativo idealista es someter los actos instintivos a la razón. Resulta claro que esta perspectiva filosófica asume el aspecto intelectual como el centro activo y concluyente para la educación. Arnould Clause (1971) lo expone de la siguiente manera "hay que educar sometiendo la instintiva natural a los fines razonables. Esto es posible porque los hombres somos libres y, por consiguiente, responsables. En la escuela reinará el orden que es espejo de lo racional, en vez de imperar el desorden espontáneo que es síntoma de tendencias instintivas descontroladas" (citado por Fullat, 1979: 248).

Otras de las razones que atribuye Clause (1971) al idealismo es que prepara para la vida misma. En cuanto al contenido educativo el idealismo hace coincidir los programas de estudio con los valores racionales y permanentes, "valores que se encarnan en las grandes obras de la cultura tradicional y clásica" (Clause, 1971, citado por Fullat, 1979: 259).

En el ámbito hispánico el idealismo es conocido como perennialismo. Éste significa el carácter perenne de la Idea, la cual está adherida a la "tesis de inmutabilidad, porque los valores, los bienes, los fines y el ser se armonizan y sustentan; últimamente el ser, que en cuanto tal es inmutable, exige la inmutabilidad de los valores" (Fermoso, 1990: 83). De mayor importancia a su vez, el tema de los valores en el idealismo es vital en cuanto son los objetivos estables y definidos por el que se mueven las pretensiones educativas con el propósito de ser las válidas de una determinada propuesta.

No se puede dejar de mencionar en este contexto la obra pedagógica de Giovanni Gentile⁷¹ (1875-1944), que ha sido considerada adyacente al idealismo. Es un

⁷⁰ Otro rasgo que subraya el idealismo es la individualidad. Pondera la individualidad como la autonomía espiritual del individuo. En este sentido, el idealismo puede afirmar que está a favor de la democracia como el suelo social en que ha de crecer la teoría de la educación. Por otra parte, el individuo parece estar subordinado al todo social. Con respecto a este todo, hay una unidad definida; es monista. Esto ha llevado a invocar al idealismo como "apuntalamiento para las teorías totalitarias de la educación, sobre todo la del fascismo" (Brubacher, 1964: 32).

deudor de la filosofía hegeliana. La principal obra de este autor en materia educativa es el *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (Sumario de pedagogía como ciencia filosófica, 1946). Una de las consecuencias de este escrito es haber negado el papel disciplinario de la pedagogía, pero señala a la filosofía (sustituto de la pedagogía) como la disciplina que encamina el análisis educativo (Ravaglioli, 1984: 13). El discurso filosófico de Gentile sobre la educación, en general, denota que el individuo se autodirige, la autoeducación es el valor que permite la realización de la personalidad.

La fundamentación hegeliana de Gentile refleja las determinaciones del espíritu, pero siempre está en el acto de ser una pura libertad. En efecto, el espíritu "es en realidad libertad, desarrollo, autonomía. Tal es la educación" (Ravaglioli, 1984: 13). El centro de la educación entonces será para Gentile la libertad del espíritu que poco a poco logra cada educando. Como en los pasajes ya reseñados anteriormente, aquí la aspiración no es la Idea Absoluta, sino es el espíritu. De esta manera se concibe "la educación como el progreso del Espíritu en cada educando. La educación es filosofía ya que la pedagogía como la filosofía es la conciencia del devenir del Espíritu-Sujeto absoluto en los espíritus de los niños. Maestros y alumnos constituyen un solo Espíritu en proceso dialéctico de autoeducación" (Fullat, 1979: 256).

Con la influencia de la filosofía de Hegel tomando en consideración el devenir del espíritu, Gentile afirma que el proceso educativo proclama la libertad, la autoconciencia, los valores, como los ejes de la FE, puesto que son éstos los que revelan el lugar del universo que ocupa la razón humana; asimismo, "todo el curso de la vida humana se revela, en su especificidad, como un proceso educativo" (Ravaglioli, 1984: 15-16). Por tanto, el desarrollo de las capacidades es una actividad de la conciencia. Y la libertad como actitud sobre el mundo cobra sentido cuando la conciencia configura el conocimiento.

⁷¹ Político y filósofo italiano, colaboró con Benito Mussolini; llevó a cabo una reforma escolar en su país durante el régimen fascista en la que aplicó una dirección humanística y filosófica a la educación. Tradicionalmente se le ha identificado como un pensador de la perspectiva idealista (Ravaglioli, 1984:13).

El idealismo de Gentile está relacionado con el concepto universal que, según Ravaglioli, sostiene que "la historia parece la realización del Espíritu, y las vicisitudes, la civilización y las culturas, son los momentos de un proceso unitario. Así la educación, entendida como acto espiritual, coincide con el proceso histórico, y las elaboraciones doctrinarias emergen y desaparecen, al dialectizarse señalan el camino de la conciencia hacia la libertad" (Ravaglioli, 1984: 18).

Para concluir, podemos decir que la trama del idealismo se debe a la realización estable de las ideas. Existe en la educación la delimitación de valores que son los claros exponentes que permiten la evolución del acto educativo. El interés por desarrollar la libertad da al idealismo el sentido progresivo del espíritu; la personalidad histórica dentro de una aspiración social adquiere en esta perspectiva filosófica, todo un sistema normativo que es equiparado con la razón educativa. Es por esta cualidad que el idealismo denota a la FE como un análisis normativo porque permite elaborar la clarificación de los ideales imprescindibles, universales, que todo proceso educativo necesita inevitablemente.

De modo general, las filosofías modernas de la educación aquí presentadas elaboran una concepción educativa; algunas conceden más importancia a aspectos teleológicos y normativos, como el idealismo y el marxismo; se puede notar que otras configuran la FE como herramienta de análisis del lenguaje (la filosofía analítica); hay otras que confieren el objetivo de la FE al proceso del aprendizaje (el pragmatismo); otras en el que la libertad viene a ser la parte esencial de toda educación: el existencialismo y el personalismo (aunque con diferencias). En fin cada una de estas filosofías se corresponde de alguna manera con la modernidad, con los ideales científicos (filosofía analítica, fenomenológico), libertarios (existencialismo), cristianos (personalismo), idealistas y progresistas (idealismo y marxismo). A partir de estas consideraciones elaboradas en este capítulo, en el siguiente presentaremos las características de las filosofías de la educación en la posmodernidad que se cruzan con los supuestos de la posmodernidad o más claramente que se sitúan fuera de la modernidad.

CAPÍTULO IV
POSMODERNIDAD Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

En este capítulo se presentan las implicaciones de la posmodernidad en la filosofía de la educación. La presente exposición, en primer lugar, aborda la aproximación de la educación con la posmodernidad. Por supuesto esta aproximación nos permite constatar la importancia de nuestro tema y, especialmente, de describir autores y temáticas que conducen a conclusiones muy diversas. Entre las conclusiones que recuperamos de la literatura revisada es que la posmodernidad sirve de explicación, por ejemplo, para la práctica política que se suscita en la escuela (Giroux, 1995) y de ciertos temas en los cuales es permisible el criterio posmoderno cuyo propósito, al menos así lo consideramos, es incluirlos ya que antes estaban subyugados por la explicación moderna.

Otra de las cuestiones que dejamos en claro, en el primer cuadro temático del capítulo, es el reconocimiento de los autores que se oponen al discurso posmoderno. Encontramos una idea general de que la posmodernidad es destructiva, y por lo tanto, incapaz de ofrecer alternativas al proyecto moderno. Sin embargo, esta postura es parte de la misma situación que viene presentándose a lo largo de este estudio: entender la modernidad es indispensable para alcanzar a comprender, aunque sea por contraste, la posmodernidad. De modo que solamente es parte de la formulación del debate que se gesta también en el campo educativo.

Como indicamos, el análisis que ofrecemos se basa en contextualizar el tema educación-modernidad, esto nos lleva a un segundo plano del tema a desarrollar: las implicaciones de la posmodernidad en la filosofía de la educación. Desarrollamos la idea de que lo posmoderno se entreteje como posición filosófica para analizar y describir aspectos educativos. Para ello reconocemos la literatura, propia de esa posición, que expresa las vinculaciones, antes inéditas, de que es posible soportar explicaciones filosóficas posmodernas.

Por otro lado, la mayor parte de los temas que se recuperan dentro del eje temático que asumimos en la segunda parte del capítulo, están abocados a mostrar los indicios de una probable revisión conceptual de la filosofía de la educación. En consecuencia, se observará que los planteamientos de los autores que aquí se tratan coinciden —estas coincidencias se observarán en las conclusiones generales del

trabajo— con las tesis posmodernas. En comparación con las filosofías modernas de la educación, un hecho sobresaliente que hay en las tendencias posmodernas es el alejamiento de las formas edificantes de la filosofía, es decir, ya no se definen los grandes edificios conceptuales de la teoría filosófica para entender el fenómeno educativo, sino hay una especie de intención de abocarse a temas concretos, nociones —como es el caso de la obra compilada por Houssaye (2003)— y formas reflexivas matizadas (como la ética) para brindar una salida diferente a lo establecido. En definitiva, como hemos tratado de reflejar en el segundo capítulo, el agotamiento de lo metafísico, del esencialismo, es la tesis más recurrente en los autores que asumen la posmodernidad.

4.1. Educación y posmodernidad

En la década de los noventa del siglo XX los países anglosajones (Estados Unidos, Australia, Inglaterra) comienzan a dar el paso decisivo sobre el tema educación-posmodernidad. Algunos autores relacionados con la educación manifiestan su interés por analizar los procesos educativos en la posmodernidad (Buenfil, 2005). Así, el trabajo de Aronowitz y Giroux en *Post-modern Education* (1992) y de Peter McLaren “La experiencia del cuerpo pos-moderno” (1992) corresponden al ámbito norteamericano; en Australia el ensayo pionero de Robert Gilbert “Citizenship, Education and Postmodernity” (1992), además del trabajo Michael Peters (1995); en Inglaterra los escritos de Hargreaves (1993), Hartley (1993) y Rust (1991), Skeggs (1991) y Green (1994) (Buenfil, 2005); cada uno de estos autores justifica, desde diversas ópticas, la relación de lo posmoderno con la educación.

No hay obstáculos para enumerar brevemente parte de las temáticas educativas en relación con la posmodernidad. Para ello, de acuerdo con Buenfil (2005), son pertinentes las siguientes direcciones:

La cuestión de las disciplinas, los efectos de la lógica de mercado en los currícula escolares, las diferencias culturales, de género, de clase social, etc., en el aula hasta el creciente control administrativo del sistema educativo y sus efectos en el trabajo de investigación y docencia, y de

especial interés el impacto de la postmodernidad en el conocimiento: su producción, circulación, intercambio, usos, etcétera. (Buenfil, 2005: 5).

En los países industrializados es evidente que la posmodernidad ha tenido aprobación. Una razón de peso es que –como lo hemos expuesto en el capítulo II– son realidades posmodernas las que se presentan en los países desarrollados. Por ende, no existen demasiadas dificultades para pensar la posmodernidad como realidad. Muy distinta es la situación latinoamericana que asume, en algunos casos, cierto recelo por la inverosímil propuesta posmoderna. Sin embargo, en la última década del siglo XX aparecen algunos trabajos dirigidos al asunto posmoderno, por ejemplo, Puiggrós (1994) y Sarlo (1994) en Argentina; Alicia de Alba (1995), Carrizales (1991), Díaz Barriga (1990), Glazman (1993) y Buenfil (1993, 1995) en México.

En los primeros años del presente siglo el tema posmoderno, si bien con dificultades para nutrir los procesos educativos, ha venido a tener aceptación en Latinoamérica. En lo que respecta a México en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) periodo 1992-2002 se ejemplifica la disposición por divulgar el tema a través de seminarios, congresos, coloquios, cursos, etcétera (Alicia de Alba, 2003); por otro lado, en distintas fuentes –la revista *Perfiles Educativos* de la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), la *Revista Iberoamericana de Educación*, etcétera.– se aprecia la preocupación, a través del ensayo, por tener consonancia con lo posmoderno y lo educativo. Sería extenso abordar cada uno de los planteamientos que aparecen en citadas fuentes y que por supuesto no forman parte de los fines de este trabajo. En la medida de lo posible, a pesar de lo reducido que parezca, comentaremos algunos autores que tenemos al alcance –Giroux (1994, 1995a, 1995b), García Hoz (1991), Flecha (1994), Díaz Barriga (1995), McLaren (1995), Lechner (1991), de Alba (2000), Buenfil (1995), Barrios (2005)– para tratar de reflejar las aproximaciones de lo educativo con lo posmoderno.

Identificamos, a nuestro entender, dos tendencias entre estos autores: una que rechaza el discurso posmoderno y otra que lo acepta de manera positiva. En la

primera postura estaría Flecha (1994), Díaz Barriga (1995), McLaren (1995), Lechner (1991) y Barrios (2005); la otra estaría conformada por de Alba (2000), Buenfil (1995), Giroux (1995) y García Hoz (1991).

La primera postura crítica a la posmodernidad por su salida discursiva que indica un tratamiento frágil sobre lo educativo, por su falta de compromiso teórico; existe en estos análisis la señalización de que el discurso posmoderno elimina toda propuesta y desemboca hacia el nihilismo. Podemos sostener que la posmodernidad en este grupo de autores, implícitamente, es interpretada como el agotamiento de la modernidad. La otra posición observa a la posmodernidad como una coyuntura positiva para revalorar aspectos emergentes de la educación, ensalza la pluralidad de la cultura, desarrolla la posibilidad de una pedagogía crítica, formula la capacidad de realizar utopías expansivas, retoma otras cualidades del aprendizaje –por ejemplo, lo imaginario–, etcétera.

4.1.1. Críticas a la posmodernidad

Flecha (1994) afirma que la posmodernidad genera desigualdades culturales y educativas, es insensible a la realización de una sociedad igualitaria y diversa. En su ensayo *Las nuevas desigualdades educativas* (1994) expone que la sociedad de la información del siglo XX con el avance tecnológico en las comunicaciones, en el conocimiento y en la economía –que coloca los recursos intelectuales como el máximo componente relacional–, se produce una diferenciación social mayor. En consecuencia, el autor identifica tres fenómenos que articulan esta sociedad: *la distinción* que determina el poder simbólico de lo social muy visible en los conceptos de belleza, de música, de la moda, etc.; el segundo fenómeno es el *seguimiento* o imitación hacia las élites del poder como modelo a seguir que trae como efecto la descalificación de la propia cultura; por último *la colonización sistémica del mundo de la vida* que viene a señalar la objetivación del mundo particular e íntimo de las personas, es una “mentalidad ingenieril” (Flecha, 1994: 64) para las prácticas culturales.

Estos fenómenos repercuten en la cuestión curricular que son decisivos para mantener la estabilidad y la inclusión cultural. El problema de la sociedad de la información es que recrudece más las desigualdades culturales y la escuela alimenta esta situación cuando valora el conocimiento como medición cultural. Por otro lado, otra de las inferencias realizadas por el autor sobre la posmodernidad, es que ésta se erige como un enfoque nietzschiano contra la modernidad (Flecha, 1994: 66-67); este enfoque contraviene las perspectivas transformadoras, de renovación pedagógica y movimientos sociales de la educación configuradas desde la modernidad. Además de asumir la pluriculturalidad, la posmodernidad de enfoque nihilista no tiene en cuenta, según Flecha (1994), la igualdad cultural, pues no le interesa superar las desigualdades educativas y culturales, por ejemplo, la incapacidad de distribuir los recursos materiales y humanos para disolver la política discriminatoria.

Por su parte, Díaz Barriga (1995) delimita el tema posmoderno a través de la crisis de la institución escolar. Este autor examina que la escuela es un logro del proyecto de la modernidad. Como tal, entreve que la escuela se ha caracterizado por asumir los principios de la Ilustración: la escuela moderna postula como objetivos la construcción de un ciudadano dentro de los linderos de la libertad, la justicia y la fraternidad; la escuela debe lograr la enmacipación humana y la sociedad democrática; debe fundir sus fuerzas a favor del progreso económico y social. El problema de este proyecto es que no ha logrado los presupuestos enmacipatorios ni la igualdad socioeconómica, sino se ha desviado hacia el control y el sometimiento. En consecuencia, apunta Díaz Barriga (1995: 207-208), a la escuela le quedan dos salidas: una es reorientar la función de la escuela para enmacipar el hombre, la otra consiste en redefinir desde la posmodernidad la propia escuela aunque eso significa desacreditar los metarrelatos de la modernidad.

La primera salida consiste en reconfigurar la modernidad tal como lo plantea Habermas (véase, el apartado 2.4.2), y se trata de analizar "qué cosas debe cambiar la escuela, cómo debe cambiar para colaborar en el desarrollo de las líneas fundamentales de este programa" (Díaz Barriga, 1995: 225). Esta salida es la que

asume Díaz Barriga; la otra salida, la posmoderna, que conforma cierta crítica, también está en posibilidad de hacer un análisis sobre la validez de la modernidad, pero la propuesta neoconservadora, la más dominante de la sociedad posindustrial, restringe los sentidos más prometedores del discurso posmoderno cuando aglomera el modelo neoliberal y plantea la vuelta a la tradición.

McLaren (1995) discrepa –en su escrito *La posmodernidad y la muerte de la política*– de lo posmoderno. La escuela encierra un proyecto político-educativo, si las condiciones de exclusión social no son tomadas en cuenta por la posmodernidad no tendría sentido considerarla como un enfoque pedagógico que ayude a la democratización. Anota el autor:

Si nosotros aceptamos la visión implícita de realidad de muchas de las teorizaciones posmodernas, entonces obtendremos una realidad independiente del compromiso político definidos independientemente de una preocupación prioritaria hacia los grupos subordinados y por lo tanto intrínsecamente sin sentido como fundamentos para la creación de una praxis emancipatoria vinculada a la lucha por la democracia (McLaren, 1995: 110).

McLaren (1995: 105) afirma que la posmodernidad son racionalidades emanadas del estructuralismo, del desconstruccionismo, del posestructuralismo, de la teoría del discurso y de la teoría del arte discursivo. La tesis común de estas tendencias del conocimiento consiste en la muerte del sujeto. La posmodernidad se priva de una postura política. Las ideas relativistas y nihilistas que fomenta la posmodernidad determinan el ocaso de toda acción política, además, por si fuera poco, disuelve el impulso utópico que es un elemento inherente a la realización de la democracia cultural y educativa.

Lechner (1991), por su parte, señala que la posmodernidad encierra una multiplicidad de nociones que la llevan incluso a la contradicción. De acuerdo con esto, lo posmoderno piensa febrilmente el agotamiento de la modernidad, como crítica hacia los supuestos modernos, o también, como la prolongación de una época que amplía agudamente los valores de la modernidad. En el interior de lo posmoderno no se puede evitar que vive, como una flama débil, la modernidad; en este sentido ningún

proceso histórico por más intransigente que sea puede hacer *tabula rasa*. Los procesos históricos sufren de los antecedentes, los dispone en favor de una realidad mucho más compleja. En efecto, la posmodernidad recrudece lo moderno cuando articula una nueva época con los elementos actuales y anteriores. Como resultado, la posmodernidad no está nada lejana de la modernidad, sigue perteneciendo a la misma esfera.

Sin embargo, existe la perspectiva del desencanto, otra tendencia del pensamiento posmoderno; ésta diluye la redención o el progreso, la razón formal, la universalidad de la racionalidad instrumental que expresa la forma dominante de las otras racionalidades. Pero en general, podemos interpretar con Lechner (1991) que en el fondo del espíritu posmoderno al ser unilateral con los metadiscursos, en su afán por invalidar la centralidad discursiva de la modernidad, olvida que lo que sucede en ésta es el predominio de una visión lineal y que tuvo –y tiene– su comienzo en una condición particular: entonces, lo particular –la cultura de Occidente– se extrapoló como realidad dominante. El alcance de la modernidad obedece a las circunstancias históricas del poder cultural que la abrigó. Por lo tanto, la modernidad no debe desecharse completamente, lo que se debe interpelar es la invasión universalistas que ha producido en las otras racionalidades y que hoy en día ha dejado de funcionar en ese lugar histórico del que surgió, pero no por eso será puesto en destrucción todo el legado moderno, sino más bien hay que despojar del mismo proyecto ese dominio político. Existe en estas aseveraciones de Lechner una clara referencia a Habermas (1981).

Aunque no existe ninguna expresión estricta de cómo situar la educación en torno al planteamiento de Lechner, suponemos que la escuela está en posibilidades de ser reivindicada como un lugar para la práctica cultural. Esta idea debe coligarse con la presente interpretación que suscita el discurso de Lechner cuando refiere que la posmodernidad es el enfoque que permite la valoración de la diversidad (Lechner, 1991: 18). Si existen modos diversos de ver el mundo social, si se asume la heterogeneidad, la pretensión de la modernidad no queda al margen de estas consideraciones; se puede pensar que la escuela sea la que propicie el rescate de

las dimensiones humanas que están alejadas de la tecnificación y de la racionalidad comunicativa. Por lo tanto, el papel de la escuela moderna adeuda el rescate de la dimensionalidad humana. Por consiguiente, la posmodernidad ofrece una salida distinta a la racionalidad comunicativa, esta racionalidad que no descarta la inclusión de la escuela como institución viable para perfilar la diversidad cultural.

Por último, el análisis que ofrece Barrios Graziani (2005) consiste en afirmar que en el campo educativo el posracionalismo es la perspectiva posmoderna que defiende la superación de los valores del modelo racional. Presupone el posracionalismo una interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se desacredita toda acción autoritaria personificada por el maestro y el currículo. En efecto, para esta autora la concepción posracionalista trata de enunciar de modo diferente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El antecedente histórico del posracionalismo se remonta a mitad del siglo XX. Se inicia con la Gestalt y es continuada por el psicólogo norteamericano Carl Rogers (1995). Aparte de esta notable influencia se nutre, asimismo –proveniente también de la teoría psicológica–, de las corrientes como el “constructivismo, las neurociencias, la inteligencia, entre otras” (Barrios, 2005: 3). Con el aporte de estas corrientes y con el auge del discurso posmoderno, el posracionalismo asume la denuncia de la transferencia del conocimiento objetivo y analítico en el que únicamente ciertas premisas son valoradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: como la preeminencia de la razón para especificar lo analítico-explicativo, los usos de esquemas reductibles (clasificación y catalogación), el uso de categorías absolutas, el predominio del conocimiento lógico-formal; y en el plano de las interacciones sociales producidas en el aula, el docente expresa un papel de autoritario-represivo, y en cuanto a los estudiantes el papel de pasivos-receptores.

El posracionalismo se aleja de esas premisas del racionalismo. En su lugar propone el conocimiento intuitivo-emocional, la imaginación y la creatividad, el desplazamiento de categorías relativas y múltiples; es una perspectiva que toma en consideración el conocimiento integral. En cuanto al docente y alumno éstos deben de desempeñar un papel democrático y participativo (Barrios, 2005).

Sin embargo, a pesar de esta saludable pretensión del posracionalismo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, Barrios (2005) señala que dicha perspectiva posmoderna ha tenido consecuencias perturbadoras. El principal argumento en contra que subraya Barrios sobre el posracionalismo está en recalcar la promulgación de la muerte del sujeto, y por ende, el apogeo del individualismo (esbozado según la autora por Lipovetsky, véase el apartado 2.4.3). Esto significa – deduce Barrios– que al desaparecer el sujeto se pierde toda subjetividad. Más ampliamente, se desvanece en los individuos toda capacidad de crítica y de participación para la realización de un proyecto humanista. Los límites del posracionalismo cuando da por perdido la noción de sujeto consistirá en el puro individualismo, la aceptación de los discursos estructurales asfixian la autonomía, erigen un comportamiento adaptativo y conservador de las ideas. En resumen, hace de los individuos productos más que productores. Barrios escribe:

Los sujetos son los individuos entendidos como nudos de relaciones sociales, productos a la vez que productores, creadores de esas relaciones sociales a la vez que objetos de la acción de esas fuerzas. Mientras que el individuo posee una condición inmediata y limitada a la esfera privada y orientada hacia la constante adaptación al entorno que lo rodea. Entre tanto, la subjetividad se refiere a la conciencia y a la capacidad de resistencia y cambio del individuo en un determinado momento histórico. La importancia de reivindicar uno u otro en el modelo educativo altera de manera determinante las subjetividades que de ella se pueden desprender. Si el énfasis se pone en el individuo es muy probable que la subjetividad sea la de una amplia domesticación y satisfacción con el entorno, pero si el interés se centra en el sujeto, la subjetividad estará orientada a la autonomía, la crítica y la transformación (Barrios Graziani, 2005: 1).

Como es notorio, el planteamiento de Barrios se inclina por una crítica al modelo posracionalista de la posmodernidad por esta serie de aspectos ya mencionados en el que diluye toda suerte de humanismo crítico. El cuestionamiento de Barrios, en definitiva, es para dejar en claro que en el campo de la educación se necesita un modelo educativo humanista que equilibre y cuestione las pretensiones pedagógicas del racionalismo y del posracionalismo. El contenido de ese modelo que interpela la autora consistirá en regresar a las bases originales de la modernidad –autonomía,

potencial enmacipador, la capacidad utópica– y de los supuestos psicológicos (de carácter holístico-integral) de las corrientes alternas de la psicología. Pero en concreto, es la recuperación de la noción de sujeto que enaltece el papel de la subjetividad como valor transformador del entorno y de la historia.

4.1.2. Caracterizaciones a favor de la posmodernidad

García Hoz (1991) asocia la posmodernidad con el pensamiento libertario. En gran medida este pensamiento reacciona en contra del modelo técnico. Durante el segundo tercio del siglo XX, el modelo técnico, aquel que enfatiza la práctica educativa tecnologizada y amparada por una fuerte psicología conductista, domina la secuencia de los modelos educativos de los países industriales. En síntesis, para este autor, el siglo XX se caracteriza por dos modelos educativos: el *modelo técnico* que domina buena parte de los sistemas educativos y el *modelo posmoderno* que recupera las perspectivas progresistas del pensamiento libertario.

¿Cómo se presenta estas dos tendencias en la educación? García Hoz (1991) señala que la técnica ha servido como modelo del progreso ya que busca la efectividad del desarrollo educativo; como programa social que ayuda el crecimiento económico (pero sobre todo retrata el optimismo americano posterior a los sucesos bélicos de la primera década del siglo XX). En este modelo la escuela asume el papel mesiánico para buscar la buena salud de la sociedad. El discurso conductista, que se basa en el paradigma positivista, es la base epistemológica para lograr el efecto deseado: es concebir la educación como enseñanza programada y aprendizaje efectivo. Esto equivale a la determinación de una ingeniería educativa ya que la organización del aprendizaje se hace mediblemente intencionada, delimitado como objeto de manipulación y de sistematización.

El modelo posmoderno es la contraposición al modelo técnico, ya que éste acentúa la parte funcional y reproductora del aprendizaje –para Barrios (2005) sería el racionalismo *versus* posracionalismo. Según García Hoz la educación “en la época moderna es, con su devoción a la ciencia, a la experimentación y al número, un camino de refuerzo constante de la Pedagogía visible con olvido de la educación

profunda, que escapa a las determinaciones cuantitativas" (1991: 58). ¿Cuál es esa educación profunda aislada de las mediciones? La indicación del autor está en retomar la perspectiva anti-autoritaria porque recupera, de lo invisiblemente abultado de la creatividad de la razón, la imaginación, o como él mismo señala: "las realidades situadas más allá de la razón" (ibíd.). Es en esa dirección donde el modelo posmoderno circula para reivindicar el carácter humano en toda su complejidad. En palabras de García Hoz: "revive la aspiración o la nostalgia de una vida en la cual sea posible la alegría en el despliegue de la propia personalidad y en la relación del hombre con su mundo cotidiano. Está pidiendo una nueva educación" (ibídem: 59).

Aceptar el mundo actual como una crisis generalizada, pero con la expectativa de configurar derroteros distintos de la crisis, permite la eventualidad de lo inédito y la inscripción de textos (Derrida, citado por Beuchot, 2004). Es además la proyección de lo ideal vertida en las utopías expansivas (Buenfil, 2002). En torno a este marco reflexivo, de Alba (2003) ofrece al debate posmoderno la idea de una *crisis estructural generalizada*, entendiendo a ésta como el debilitamiento general del sistema que constituye, funda, reproduce y permite el funcionamiento de una sociedad. La estructuralidad es la identidad de los espacios sociales, políticos y culturales. En conjunto, la crisis es la afectación de las "sociedades en sus diversos planos y dimensiones [que] se encuentran dislocadas, las estructuralidades que las han constituido se están resquebrajando y la señalada crisis se observa en los distintos planos y dimensiones de ésta" (de Alba, 2000: 87).

La consecuencia de la crisis estructural generalizada augura la posibilidad de lo inédito, los significados flotantes, es decir, conceptos variados, descentrados, que no poseen ya la univocidad, adolecen de la ingrátida certeza. La misma crisis origina el nacimiento de nuevos fenómenos sociales (como el arribo de las minorías para participar en la lucha política), de nuevas configuraciones discursivas (por ejemplo, la configuración de la red informática de los equipos de cómputo) que existen como resquicios primigenios portadores de la dislocación de la estructuralidad, que posteriormente favorecen el nacimiento de contornos. De Alba (2000, 1995) expone que los contornos se deben a los elementos emergentes derivados de la crisis

estructural generalizada; logran establecer como articulación discursiva, por ejemplo, lo real y lo imaginario (ibíd.: 89). Las características emanadas de la crisis no hacen más que corroborar la *condición posmoderna de existencia* –idea que la autora retoma de Sánchez Vázquez (1991).

Esta última conceptualización define “las condiciones materiales de existencia que [...] atraviesan la realidad actual” (de Alba, 2000: 98). De Alba considera que las circunstancias materiales de la condición posmoderna de existencia favorecen los cambios de racionalidad, brindan a la red mundos heterogéneos; por otro lado, redescubre la contingencia y la diferencia, el fin de los grandes horizontes. En este tenor, la autora, en efecto, asume como característica de la posmodernidad el relacionamiento, el carácter flotante del significante, el carácter flotante de las fronteras, la crítica de los centros fijos, la crítica a las teorías y estrategias políticas globalizantes, el carácter incompleto de la configuración, signos que posibilitan reconocer el desarticulamiento de la estructuralidad.

El objetivo de reconocer la crisis es asumir la condición de existencialidad posmoderna, este aspecto comparte la misma lógica que constituye la *condición posmoderna de existencia* que refiere en sí la constitución de la posmodernidad. Para ilustrar mejor esto, se tiene que la posmodernidad es por un lado el conjunto de descentramiento de los valores generales de la modernidad y que descubre la posibilidad de ser reconocida como parte constitutiva de la vida contemporánea. Asumir esta constelación de valores es interiorizar los mecanismos altamente tecnologizados de la comunicación, se trata de ingresar en el mundo de la sociedad de la información, valorar la apertura de las imágenes que suplantán las grafías tradicionales de la verbalización, que dan por hecho la condición de la existencialidad posmoderna como actitud de posicionalidad. Aspecto que tiene que ver con la proliferación para explicar e interpretar los horizontes que invaden todos los sentidos de la experiencia actual.

Esta aceptación y su requerida posicionalidad, dentro de la posmodernidad, alteran la visión social del pasado, del presente y del futuro; consecuentemente, abren para el pensamiento un modo distinto de comprender los procesos tecnológicos y

culturales que comienzan a determinar hondamente la situación educativa: “La importancia de asumir la condición de existencialidad posmoderna como elemento constitutivo de una postura que enfrente la crisis como posibilidad inédita para deconstruir, proponer, construir y crear, de manera comprometida con el momento histórico que estamos viviendo” (de Alba, 2000: 100). El planteamiento de la autora para la educación y la relación que guarda con la posmodernidad, obedece a la aceptación del contacto cultural y del cambio tecnológico.

Así, los juegos de lenguaje, aceptados dentro de la lógica de la posicionalidad, incrementan las probabilidades de ampliar el *contacto cultural*. Anteriormente, el contacto cultural entre los pueblos estaba condicionado por un dominio colonial que se caracterizaba, o se sigue caracterizando, por la aceptación política del más fuerte. Por ende, permite discriminar, por parte del dominante, lo relacional, la identidad, el interés propio, la práctica de las costumbres. En fin, la autorreferencialidad de la cultura del dominado desemboca a la marginación. Es una vieja ideología que ha conformado, la mayor de las veces, la historia mundial. Con la práctica de los juegos de lenguaje, a merced de otras significaciones, es posible comprender el contacto cultural, pero orientándolo hacia el respeto de la identidad, de la diversidad, de las historias, de las prácticas discursivas que desde las situaciones y vivencias están proclives a la integración de la realidad global. Por consiguiente, la escuela, desde este supuesto, señalaría el aprendizaje de “los juegos de lenguaje del contacto cultural, constituirse como jugador en esta arena en el momento actual, permite abordar cuestiones nodales como la interrelación de los planos culturales global, regional y local” (de Alba, 2000: 101).

Con la aparición de los medios tecnológicos que apresuran el trastrocamiento del conocimiento, del lenguaje, de la organización social, de la economía global, de las prácticas culturales, es posible que la educación establezca una formación para el cambio tecnológico. Naturalmente, el discurso educativo como condición de existencialidad posmoderna asume el cambio tecnológico en vísperas de educar para el propio cambio, es decir, “implica la multiplicación de tareas y programas educativos en todas las esferas sociales, encaminadas a propiciar cambios

culturales, incorporación de conocimientos y adquisición de destrezas y habilidades que permitan [...] responder a las interpelaciones relativas al cambio tecnológico" (de Alba, 2000: 103). Por tanto, es evidente la aceptación de la tecnología en la escuela: recurso fundamental para el crecimiento de los estudiantes y del mismo currículum.

De la misma manera el cambio tecnológico implica la tarea de educar, simultáneamente, para los medios tecnológicos. Esto con la finalidad, según de Alba, de explicar los usos ideológicos que convergen en el "carácter incluyente-excluyente del cambio tecnológico" (2000: 105). Queda también la relación intrínseca de la educación para la producción y transferencia de conocimientos, además de la tecnológica, que se basa en la generación y uso que se realice dentro de las innovaciones de estas mismas; al mismo tiempo tratar de subsumir la desigualdad social a través del acceso libre de los medios informativos.

Con todo, podemos anotar que la posmodernidad brota como el espacio para entender la problemática del descentramiento de los valores modernos. Más que una posición vacía de contenidos, en el seno posmoderno se inscriben desde esta postura la gama de significaciones para posicionarse dentro de los supuestos tecnológicos y educativos; ángulo que se adhiere a la interpretación de la realidad azarosa de la propia posmodernidad. En síntesis, la autora refleja lo posmoderno como discurso teórico ya que permite aceptar las condiciones de la crisis estructural generalizada y propone el rescate de las significaciones culturales para entrelazar una posicionalidad que aporte a los procesos educativos.

Por otro lado, Buenfil (1995) concibe a la posmodernidad como horizonte de inteligibilidad. La ciencia, las distintas tendencias políticas, la construcción del Estado, la especificación económica, todos ellos son valores que conducen al fundamento último de la realidad o que buscan explicar de manera total el escenario social. Estos valores definen la modernidad. La posmodernidad alude a la condición de inteligibilidad que se produce en la articulación de aquellas líneas del pensamiento que tienden al cuestionamiento, debilitamiento, sacudimiento y erosión, desde diferentes campos (estética, ética, filosofía, etc.), las bases del pensamiento moderno (1995: 22).

La autora deja en claro su postura: negar fronteras fijas y definitivas, y asimismo, niega la inexistencia de la muerte de la modernidad, sino que es mejor afincar sin más los preámbulos distintivos de la experiencia cultural de la posmodernidad. La manera de aceptar los rasgos de la posmodernidad es a través de los aportes de diversos enfoques que han permitido la erosión del proyecto de la modernidad para evidenciar la *contingencia*. Así tenemos que la posmodernidad es identificada con el fin de la historia, el fin de la ideología, la muerte de la utopía, el debilitamiento del carácter absoluto de los valores del pensamiento occidental, entre otras afirmaciones.

El papel de la globalización y de las utopías es otra de las condiciones para la aceptación de la posmodernidad. A pesar de las distintas maneras de conceptualizar la globalización, por ejemplo como espacio geopolítico, como el lugar de la escala mundial donde tiene conexión los procesos económicos-sociales, o también como catástrofe cultural, para Buenfil (2002: 15) es la "tendencia hacia la universalización y la homogeneización a escala planetaria, de modelos, esquemas, valores y criterios económicos, políticos y culturales procedentes del imaginario de los países centrales industrializados y dominantes". Esta universalización que rápidamente es identificada como esencialismo de la modernidad, se interpreta desde lo posmoderno de modo inverso a la anterior, es decir, "la variedad de posibilidades que enmarcadas en las condiciones existenciales y el horizonte de inteligibilidad posmodernos, permitan construir utopías híbridas, plurales, que promuevan el contacto cultural, la articulación de lo tradicional y lo nuevo, del Internet y la vieja sabiduría de los nativos" (Buenfil, 2002: 20).

Las utopías expansivas (Buenfil, 2002) se adhieren a los imaginarios microfísicos que son potencialmente articulables y que pueden relacionarse con el ámbito político en vías de la configuración democrática, no fundante, sino asumir lo contingente de los hechos de la práctica del poder, pero basado en el antagonismo. Estas utopías tienen la concreción de ser plural, la capacidad de ser imaginario y propositivo.

Según la autora, las implicaciones posmodernas de la erosión del carácter absoluto en el campo educativo confieren lo siguiente: la posibilidad o no de una

epistemología pedagógica, es decir, es posible ver a la educación con otras miradas; la redefinición de los alcances prescriptivos de la educación; la reactivación de los propios conceptos de educación y pedagogía y sus fronteras es saludable para analizar los límites y los alcances del discurso educativo; la constante resignificación a la que están sujetas las diversas prácticas educativas; y por otro lado, el cuestionamiento del orden ético y político en las prácticas educativas particulares. Pero, aparte de estas derivaciones, importa mucho junto a lo posmoderno "la revisión de los criterios de inclusión y exclusión de lo educativo" (Buenfil, 2002: 25).

Por su parte, Giroux (1994) señala que la posmodernidad debe redefinirse hacia direcciones propositivas, esto es, debe evitarse las direcciones pesimistas, aquellas que no tienen en cuenta ningún tipo de compromiso. En vez de aceptar la parte negativa de lo posmoderno se debe examinar la parte productiva del mismo (Giroux, 1995a: 229), por ejemplo, en vez de aceptar el fin de la razón —como argumentaría la parte radical de la posmodernidad— parece más factible evidenciar los límites del progreso, la modernización, la libertad, etcétera; es conveniente aceptar la construcción histórica y relacional de los valores que inmovilizar el abandono estentóreo de los valores; el mismo suceso positivo se presenta para una teoría de la subjetividad en el que también puede dirigirse no a la negación de la subjetividad, sino a la exploración de la identidad múltiple en su carácter de contingencia.

Estas condiciones óptimas del pensamiento posmoderno favorecen hablar de una pedagogía posmoderna. Dice el autor: "una pedagogía postmoderna debe dirigir las actitudes cambiantes, las representaciones y los deseos de esta nueva generación de jóvenes que han sido producidos en la actual coyuntura histórica, económica y cultural (Giroux, 1994: 121). La nueva generación está fuertemente impregnada por la tecnología de la información en el que el intercambio de las vivencias —por ejemplo— se da por vía de las *mass-media*. Por tanto, las experiencias individuales y colectivas de los jóvenes se hace cada vez más dispersa.

Giroux parece buscar una afinidad con la perspectiva crítica —que el mismo defiende en otro trabajo (Giroux, 2003)— y la posmodernidad, en el sentido de que ésta con su planteamiento descentrado incorpora la posibilidad de las prácticas culturales y

sociales que "ya no necesitan ser trazadas o planteadas exclusivamente sobre la base de los modelos dominantes de la cultura occidental" (Giroux, 1995b: 79). Pero esta afinidad tiende a ser más efectiva para Giroux cuando el camino de la democracia y de la redefinición del poder entre los distintos grupos al interior de las escuelas se hace patente en la posmodernidad.

El fondo mismo de la acción posmoderna y de la pedagogía crítica está en la necesidad de cuestionar la política circundante (Giroux, 1994). Sin duda estos planteamientos no ayudan a seguir sosteniendo un currículum moderno. Por tal motivo, situar un currículum posmoderno parece señalar una salida, pero, particularmente, fortalece la tendencia de hacer un discurso liberador aceptable para la pedagogía crítica. Al respecto, el pensamiento posmoderno es útil cuando señala un discurso de oposición para entender y responder al cambio cultural y educativo: "Una posición posmoderna de resistencia o política me parece imprescindible como medio de ayuda a los educadores y otros para llevar a cambiar las condiciones de producción de conocimiento en el contexto del surgimiento de los medios de comunicación electrónicos" (Giroux, 1994: 102).

Por lo tanto, Giroux (1994) establece que la escuela debe ser un espacio de resistencia, un lugar para la práctica cultural de la democracia. Por el contrario, la escuela pública moderna tiende a la estandarización del currículo, existe dependencia con la racionalidad instrumental. "Esto se puede ver como la regulación de clases, razas y diferencias de género a través de formas rígidas de evaluación, clasificación y seguimiento" (Giroux, 1994: 108). El currículo moderno intensifica la regulación de los aspectos sociales y culturales. En este sentido la diferencia de las experiencias culturales son ignoradas. Además este currículo elabora y presenta un modelo etnocéntrico, sólo encauza disciplinas autónomas y especializadas. En resumen, la pedagogía moderna tiene mucho de práctica normativa más que de liberación.

En definitiva, la orientación posmoderna de Giroux es hacer del pensamiento posmoderno un apoyo más sobre los intereses de la pedagogía crítica. La aceptación del posmodernismo es porque proporciona la recuperación de lo otro, cuestiona el

etnocentrismo, abre el camino para revalorizar la resistencia colectiva, la contramemoria y la diferencia (Giroux, 1995a: 247). El autor, en otro escrito, reconoce que la aportación posmoderna se da como "pedagogía de frontera de la resistencia posmodernista" (Giroux, 1995b: 75). Es decir, es una filosofía pública que acoge las diferencias como parte de la lucha democrática. Tiene la capacidad de ofrecer a los estudiantes, según el autor (ibid.), el compromiso para captar las referencias múltiples de la cultura: experiencias, lenguajes diferentes, creencias, etc.; ofrece la lectura crítica sobre la realidad y el compromiso de que el conocimiento es fronterizo, existe el desplazamiento al interior y exterior del poder.

Otro rasgo de la pedagogía de frontera de la resistencia posmodernista es la significación de la contramemoria (Giroux, 1995b: 80-89). La contramemoria fue acuñada por Foucault (1977), Giroux la coloca para englobar una serie de aspectos, entre ellos, el de servir como herramienta del pensamiento para acercar el lenguaje de la vida pública y el discurso de la diferencia; también es útil para la recuperación de los grupos excluidos y subordinados; la contramemoria reafirma la justicia social y hace de la historia el lugar de las voces singulares; asimismo, proporciona las razones de una política de la solidaridad dentro de la diferencia.

4.2. Filosofía de la educación y posmodernidad

En el tercer capítulo se expuso las filosofías de la educación de la modernidad. En el aquel momento asumimos el planteamiento de Fullat (1979) para caracterizar el sentido de la filosofía de la educación a partir del reconocimiento de las tareas que ella misma realiza. El supuesto de Fullat es que la filosofía de la educación, como saber, tiene como tareas analizar el lenguaje educativo (tarea predominante que asume la filosofía analítica); indicar el sentido general del proceso educador (tarea propia del idealismo, positivismo, pragmatismo, etc.); reflexionar la naturaleza educanda del hombre (todas las corrientes la asumen); y explicar, a través de la teleología, las diversas pedagogías es decir sobre los fines que establece como propósito educativo (la fenomenología, el idealismo, el marxismo y el existencialismo cubren esta tarea). Estas cuatro tareas se disponían asimétricamente en las diversas filosofías modernas de la educación. En otras palabras, hay filosofías

educativas que se enfocan en una sola tarea o en casos distintos disponen sólo de algunas de esas tareas. Pero, sin excepción, las filosofías educativas buscan explicar el sentido de la educación, el proceso educador en sus dimensiones más generales que se concretizan en términos de la ética, del conocimiento, del lenguaje, de la estética, de la teleología. De acuerdo con Ramos Serpa (2005) se puede enunciar el sentido de la filosofía de la educación de la siguiente manera:

Como la enseñanza del pensamiento filosófico en el contexto de la educación en general o en los cursos que preparan a profesores, como sistema teórico o escuela de pensamiento que reflexiona acerca de las bases o significados formativos y/o existenciales de la educación, como modo de vida o comportamiento al interior de la escuela o del proceso docente, como disciplina sobre la apreciación de valores en la educación, como las asunciones o creencias que conscientemente o no se encuentran presentes en el proceso educacional, como análisis lingüístico o conceptual de la educación, como estudio de carácter ya sea empírico y/o lógico del fenómeno educativo, como filosofía moral en el contexto educativo, como teoría de la educación, como disciplina acerca de los fines y funciones de la educación, como forma de reflexión crítica y justificación de los propósitos de la educación, como base o instrumento del establecimiento de políticas educacionales a diferentes niveles, como disciplina que vincula la educación con el sistema social en que se desenvuelve, como metadiscurso de análisis de la actividad educacional, como instrumento para perfeccionar la formación del individuo, entre otras muchas (Ramos Serpa, 2005: 1).

Esta riqueza conceptual posibilita comprender que la filosofía de la educación tiende a precisar posiciones sobre cómo explicar y comprender la educación. Las mismas posiciones que frecuenta la filosofía moderna de la educación se dan en la posmodernidad –v. gr. la filosofía de la finitud de Mèlich (2006); la filosofía sociotecnológica de Toffler, el pacifismo, el ecologismo, etcétera, descritas por Colom y Mèlich (1994).⁷² En otro lugar (Martínez, 2007) hemos señalado que es

⁷² La filosofía educativa que presentaremos en el siguiente apartado –la filosofía de la finitud– remarca el rechazo del esencialismo que significaría rechazar el metarrelato ético de la modernidad. Al respecto, Fehér (1998: 24-51) –para hacer un paréntesis antes de entrar a las formulaciones posmodernas de Mèlich– presenta tres discursos, de los más aceptados, que valoran la ética en la posmodernidad: el *nihilismo* que describe la situación social como falta de valores y normas; el *racionalismo universalista* tiende a creer en los absolutos que fijan la marcha social; y por último, el discurso que rechaza a

probable la relación de filosofías educativas que albergan la realidad posmoderna. Es decir, cabe “la posibilidad de conocer y comprender la relación entre posmodernidad y la filosofía de la educación, pero exponiendo la segunda a partir de la primera [esto es] reconocer los aportes conceptuales de la posmodernidad en la filosofía de la educación” (ibíd.: 56). La posmodernidad en ese sentido sirve de base o de referente conceptual para abordar temáticas educativas que tienen que ver, por ejemplo, con la ética, con el proceso educador del hombre, etcétera.

Recordemos que el objetivo del este trabajo es precisamente rastrear ese planteamiento, de validar la tesis de que la posmodernidad a través de sus expresiones conceptuales se articula con lo educativo. Después de mostrar cierto panorama entre educación y posmodernidad, ahora es el momento de contemplar la filosofía de la educación y la posmodernidad. Al respecto, la revisión de la literatura nos refiere que puede mostrarse cierto tratamiento filosófico educativo de la posmodernidad con los aportes de Joan-Carles Mèlich (2000, 2002, 2006), con las descripciones de algunas tendencias que realizan Antoni J. Colom y Joan-Carles Mèlich en su libro *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación* (1994) y de la recopilación de ensayos Jean Houssaye en *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (2003). El reconocimiento de estos autores nos permite introducir la validez de las interacciones entre la posmodernidad y la filosofía de la educación como temáticas que inician una ruta de exploración y de análisis.

las dos anteriores. Para Fehér, en la condición posmoderna los tres discursos son válidos; advierte que no debe considerarse esta simultaneidad de los espacios discursivos como una conclusión ecléctica, sino como el espacio heterogéneo que hace posible resignificar la eventual hechura de las perspectivas con la que se mueven los sujetos. Eso condiciona la equivalencia con otros discursos que también pretenden la globalidad. En la moralidad esto instauro la diversidad de modelos éticos; tanto la tesis del todo vale y como la del relativismo absoluto son rechazadas por el autor. Con el aporte de Fehér queremos explicar que la ética, rama importante de la filosofía, ha sido desarrollada desde diferentes visiones. Las que comenta Fehér sólo expresa continuidad histórica, diversidad en la aceptación. No hay muerte de la ética, sino otras notaciones tan válidas como las anteriores a pesar de que se digan modernas, premodernas o posmodernas. Lo rescatable de Fehér –y que permite llevarlo a cabo en otros planteamientos– es que los enfoques filosóficos de cualquier índole, esto es los modernos, en la posmodernidad son válidos a pesar de la contraposición que se origina. El análisis que nos ofrece Colom y Mèlich (1994) son de este tipo.

4.3. Filosofía de la finitud y la formación inacabable

El debate sobre la modernidad para Joan-Carles Mèlich⁷³ está completamente acabado. Al parecer la posmodernidad es la época de la contingencia, de la desaparición de lo absoluto. Sin demasiada reserva, el autor anota: “la modernidad es un proyecto definitivamente acabado y de que ya es hora de repensarlo todo a la luz de los acontecimientos del siglo recién terminado” (Mèlich, 2006: 41).

Este autor es partidario de una filosofía antropológica en la que lo humano es reconocido en sus circunstancias espaciales, culturales, históricas y temporales. Para entender esta antropología, el autor contempla como base filosófica la idea de la finitud, es decir, ésta entendida como “el trayecto que va desde el nacimiento hasta la muerte. La finitud es la vida que uno sabe limitada, la vida andada en el tiempo y en la contingencia” (Mèlich, 2002: 29). La perspectiva que formula está distanciada de la antropología metafísica. Para ello considera el abandono de la pedagogía metafísica que se caracteriza por estimar una esencia humana, trascendente, eterna. Mèlich observa que la perspectiva esencialista ha definido, durante mucho tiempo, desde un carácter metafísico el sentido de la educación y de la filosofía. Si se despoja de esta razón substancial y calculadora que favorece prácticas rígidas, observamos otra dimensión, en efecto, la razón humana tendría la capacidad de reconocerse como finita, corpórea, sensible, apasionada, subjetiva, contextualizada (Mèlich, 2006: 123-127). En esencia, la filosofía educativa de Mèlich es asumir la finitud como idea estimable del mundo humano.

La historia de la filosofía se describe como el acontecer de dos orientaciones paradigmáticas: la metafísica y la del movimiento (devenir), que descifran el tiempo ya sea de modo estático o cambiante. Estas dos perspectivas han permeado históricamente la razón humana; cada una se desplaza en sentidos opuestos. La

⁷³ Profesor de filosofía de la educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Ha escrito *Pedagogía de la finitud* (1987), *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas* (1989), *Antropología simbólica y acción educativa* (1996), *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz* (1998), *La educación como acontecimiento ético* (en colaboración con F. Bárcena) (2000), *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto* (2001), *Escenarios de la corporeidad* (en colaboración con Lluís Duch) (2005), *La lección de Auschwitz* (2001), *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación* (2006). En este último presenta las ideas básicas de su propuesta filosófica y del cual se desprende nuestro análisis.

orientación metafísica formula el tiempo como estático, lo define de forma atemporal, esto es, el tiempo dimana de un estado imperturbable y, por consiguiente, absoluta. Dice el autor: "la metafísica busca, y cree haber encontrado, un fundamento incommovible [...] Siempre se caracteriza por ofrecer un punto de apoyo, un fundamento eterno [...] sobre el que se pueda construir un sistema sea del tipo que sea" (Mèlich, 2006: 81). Pertenecen a ese paradigma la perspectiva de lo ontológico de Platón, de la epistemología racionalista de Descartes, de la moral universal de Kant y del positivismo lógico del primer Wittgenstein.

La segunda orientación que el autor clasifica como *movimiento* refiere a las filosofías de Heráclito, Sócrates, Marco Aurelio, Michel de Montaigne, Baruch Spinoza, Arthur Schopenhauer (Mèlich, 2006: 17-18). La perspectiva del movimiento explora la condición de la finitud humana. En comparación con la metafísica, la filosofía de la finitud comparte la concepción de que el ser humano, por circunstancia del tiempo en movimiento, es un ser en constante pensar y repensar (Mèlich, 2002). Es un terrible fracaso que la razón metafísica –según las inferencias de Mèlich– sustraiga la condición de lo indeterminado. Dice nuestro autor: "ciencia y metafísica, positivismo y platonismo, creyeron que este universo de verdades eternas y absolutas era el mundo real, un mundo que estaba ahí fuera, y que sólo se trataba de encontrar el medio (el lenguaje) apropiado para describirlo" (Mèlich, 2006: 23). La finitud como *ethos* no pretende someterse a condiciones preestablecidas, sino se desplaza por medio de la interpretación de significados, admite la búsqueda de orientaciones para aceptar lo mejor posible la finitud.

La filosofía que concibe el tiempo como devenir tiende a reflejar la ruptura de la dicotomía absoluto/relativo; Mèlich evita caer en el engaño del relativismo cuando afirma que la finitud reseña la *tensión* de ambas nociones (Mèlich, 2002). Esta tensión designa la seguridad de que se vive en la urdimbre de las interpretaciones. Desde esta perspectiva, la finitud enseña que el mundo es una inagotable interpretación y reinterpretación del pasado y del presente, de la historia y del conocimiento, la vida y la muerte. El humano es el espejo de la provisionalidad, no

hay certezas omnímodas para la vida. El sentido de orientación carece de lo absoluto. Mèlich sintetiza:

[La finitud] es una filosofía antropológica que, frente a la <<voluntad de sistema>> de los grandes edificios metafísicos, reivindica la <<escena narrativa>>, una escena fragmentaria y ensayística. Esta filosofía antropológica es netamente <<pedagógica>> porque considera que su tarea fundamental es enseñar (y aprender) a vivir y a morir [...] Aprender a vivir y a morir es saber mantener un inestable equilibrio en un universo de transformaciones inacabables. Para ello, necesitamos puntos de apoyo [...] que siempre serán débiles e inciertos, ambiguos y ambivalentes. De todos ellos me gusta [...] la ética (Mèlich, 2006: 18).

La educación, desde el seno de la filosofía de la finitud, se forja a partir de la ética como punto de apoyo. La ética es concebida de manera narrativa, dialógica, pensada desde un marco de responsabilidad, ya que "la finitud [y] la vida humana es biografía, vida narrada, identidad narrativa [...] Es una identidad con sentido" (Mèlich, 2002: 30). La ética, en ese tenor, ya no es concebida como modelo deontológico –afluente de la ética moderna. En un caso distinto a la modernidad, la ética planteada por Mèlich permite crear un significado de la formación como afán imprevisible e inagotable: una ética de transformación para la vida. La tesis del autor condensa la temática: "No es posible formar sin transformar [...] Por eso la formación es inacabada e inacabable" (Mèlich, 2006: 17).

La idea de formación inacabable se funda con la complejidad de la ética. En el mismo plano de la finitud, la ética que dibuja el autor conlleva la contingencia y la ambivalencia como elementos próximos que reconocen en la educación un tránsito siempre impreciso. La imprecisión es un rasgo de la vida humana. En ese sentido, una ética como el que se pretende dentro de la posmodernidad es sólo manejable, que no aspira a una sociedad buena o justa o ideal, sino a la convivencia con los otros, pero sin humillaciones ni de perniciosos tratos. En último término, es una ética de la responsabilidad, por un lado; por otro, es asumir que la incertidumbre que se vive es parte constitutiva del mundo y el modo de lograr estabilidad es comprometiéndonos a vivir sin clasificaciones culturales, anatómicas y sociales. Escribe el filósofo español: "la ética no tiene nada que ver con un código. Para mí, la

ética es una relación, una experiencia, un acontecimiento de alteridad, de responsabilidad, de compasión" (Mèlich, 2006: 120).

Las características que enuncia Mèlich (2006: 86-91) de la ética de la finitud se desprenden de la *transformación* y de la *situacionalidad*. Las personas en sus relaciones cotidianas buscan vivir de la mejor manera posible; la transformación para no desembocar en una especie de libertinaje, ya que no posee un criterio universalista, sitúa el sentimiento como orden natural: es posible la simpatía, la compaña, la ética de la amistad. La finalidad es aceptar la transformación individual y colectiva, siempre con el riesgo de la deformación (la cara opuesta). Pero la situacionalidad, otra característica de la finitud, hace de la ética cohabitante con los intereses del tiempo y del espacio, es decir, hay una aceptación de la situación desde la experiencia con y para los otros. Las mismas palabras del autor corroboran lo anterior:

Una ética de la finitud no es metafísica sino antropológica [...] Hay ética porque los seres humanos somos seres en relación que habitamos un mundo incierto [...], porque establecemos relaciones con los demás [...] La ética es posible porque los seres humanos no somos ni buenos ni malos por naturaleza, sino radicalmente ambiguos, es decir, culturales, históricos, situacionales [...] La ética tiene sus condiciones de posibilidad en los múltiples contextos y situaciones de los seres humanos en sus mundos, en otras palabras, la ética es ella misma relación. (Mèlich, 2006: 59).

En este sentido, la filosofía educativa de nuestro autor tendrá como guía – permanentemente– a la ética, una ética de la *relación* reconocida por el umbral de la finitud. Según el autor, la ética es relacional porque va en busca de lo otro, al encuentro sensible con el otro. En contraste con la ética kantiana que promueve categorías planificadas, códigos universales, la ética de relación se dirige hacia el compromiso con el otro desde lo incierto y lo contingente.

La filosofía de la finitud es en definitiva una antropología filosófica. Antropologías de este cuño existen muchas a lo largo de la historia –piénsese en Kant, Malebranche, Hegel, Scheler, etc. Véase Buber (1949)– la que presupone Mèlich es *simbólica*. La antropología del autor, como todo discurso antropológico, se basa en la interrogación

sobre el ser del hombre. El análisis que ofrece Mèlich (2006: 134-135) sobre dicha temática consiste en que el humano es específicamente un animal simbólico. La cultura es el universo de lo simbólico, en ella tiene lugar la realidad interpretativa e interpretador de la razón humana. La cuestión de lo simbólico se formaliza por su índole hermenéutica. Para relacionarse con el mundo, el ser humano usa símbolos (de una infinita variedad), esto se justifica porque su relación no es inmediata; su relación transcurre por lo general en medio de las traducciones de los textos, de signos. Mèlich no desaprovecha la oportunidad de indicarnos que también los símbolos implican la mitigación de la inseguridad que prevalece en la experiencia del mundo.

Inspirado en las *Elegías de Duino* de Rainer Maria Rilke (1875-1926) –poeta alemán que cita varias veces–, Mèlich (2006) acepta del mundo su impostergable inseguridad, prueba de que lo incierto está inscrito en cada acto humano. Por el camino del símbolo se realiza la función de la seguridad: apaciguar lo contingente a través del mito o del rito. El mito y el rito funcionan como artefactos simbólicos (Mèlich, 2002). La existencia de estos artefactos es procurar al hombre el sentido de su vida a través de las narraciones, relatos, cuentos, historias. Los sentidos que proporcionan estos artefactos simbólicos se concentran en una idea importante: definen la relación entre humanos, permite la memoria como condición de la finitud y conforman la posibilidad de una ética. La parte importante de la ética, según el autor, es actuar en la conformación de la amistad y ésta es la apreciación educativa que debe sobresalir en las esferas de la formación. La educación no refiere parcialmente a la conducción de la intelectualidad y al desarrollo de la especialización, sino también a la donación y a la transmisión de *sentidos* (Mèlich, 2006: 75). Lo simbólico configura un mundo con sentido, es completamente narrable y construida. Éste desmiente el acceso a una realidad pura y eterna. Su referente no está en el conocimiento científico, aunque también forma parte del universo hermenéutico, sino en la literatura ya que constituye la invención y la imaginación del sentido. En otras palabras, lo simbólico construye la realidad (Mèlich, 2000). Sobre esto el autor comenta:

El ser humano es un *homo narrans*, un ser enredado en historias, heredero de un tiempo pasado, pero también abierto a un futuro incierto, a un porvenir implanificable, porque en la medida en que somos capaces de narrar, esto es, de dar un sentido a la situación heredada, de cambiar simbólicamente el pasado, nos proyectamos, esperamos, deseamos (Mèlich, 2006: 45).

La situación simbólica, aparte, crea la tensión entre unidad y diferencia, lo uno y lo múltiple, entre persistencia y cambio. Es decir, no importa la referencialidad; se puede comprender que el autor aboga por el relativismo, sin embargo, no es esa la presunción del autor, sino más bien apunta a la idea de que en la finitud subsisten puntos de vista diferentes, pero no todos valen por igual (Mèlich, 2006: 78). Los símbolos fraguan la actitud de que las opiniones y los planteamientos sencillamente se colocan por igual, es más, siempre presentan rechazo o aceptación. La interpretación, en este sentido, depende de la situación, no hay texto sin contexto dirá tácitamente Mèlich.

Por otro lado, el concepto de situación –idea que hace mención el autor como consecuencia de los símbolos– designa el acontecimiento problemático del mundo. Con una sutil evocación al *Dasein* de Heidegger (1971) –véase el apartado 2.4.4 y el 3.5–, el autor asienta que el mundo sin duda nos es entregado; podemos decir que hay una parte que es revelada y, por ende, entregada; una segunda parte no se nos revela, es un insondable misterio. Esta parte irrevelada resulta, sin embargo, severamente problemática cuando emergen situaciones complejas, o límites (por ejemplo, la muerte), en los que el sentido es fundamental para salir del remolino existencial. La situación –como idea fija en el planteamiento de Mèlich– obliga a apreciar la tensión encontrada y deseada. Esto es, el mundo está ahí, pero también remite un halo de misterio. La situación provee, según Mèlich, de significados simbólicos puestos en la narración y en el relato. De aquí se desprende la configuración de sentidos, es la manera de interpretar lo dado así como de significar lo incierto y lo finito. Por esta razón, el autor estima la imposibilidad de lo absoluto. Estamos, en definitiva, en devenir. En una permanente perpetuidad de significados.

Vivimos siempre ineludiblemente en un tiempo y en espacios ritualizados (dramáticos, teatrales) necesitamos sentidos que orienten nuestras vidas y que ejerzan la función de <<praxis de dominio provisionalidad de la contingencia>>, pero éstas ya no pueden encontrarse en una Realidad, o una verdad, objetiva y trascendente. Los seres humanos tienen vedado el acceso directo, no mediado [...] a cualquier principio o verdad absoluta [...], no implica que en un mundo en el que Dios ha muerto, en un mundo posmoderno, debamos renunciar al sentido, sino todo lo contrario (Mèlich, 2006: 74).

La razón literaria, afirma Mèlich (2006: 27), es un camino o punto de referencia para el mundo posmoderno que suscita la ambivalencia de la vida. Este mundo posmoderno tiene en la literatura su discursividad. La literatura es capaz de demostrar el flujo de la existencia; no está preocupado por enseñar la verdad, sino el acontecimiento incierto, padece de la experiencia. La razón instrumental es la cara adversa de la razón literaria ya que promulga un exceso de racionalidad que deviene en esencialismo. La razón literaria fomenta los lenguajes, abre la oportunidad de reunir las experiencias particulares y de experimentar lo contingente.

La educación debe tomar en cuenta la razón literaria porque suministra la verdad contextualizada, provoca una razón imaginativa (Jiménez, 2007) y encauza la orientación de sentido. La interacción educativa no es portadora de información, sino de transmisión de sentidos para la vida, en todo caso es más bien trasmisora de sabiduría que de información. Mèlich apunta: "el *consejo* es sabiduría entretejida con los materiales de la *experiencia*, de la vida vivida. Si hay una crisis de la *narración* es porque hay una crisis de *experiencia*, porque en la modernidad tardía la *experiencia* ha sido substituida por la *experimentación*" (Mèlich, 2000: 5). La razón literaria da pie a la sensibilidad y a la experiencia. A través de la exploración y tratamiento de la literatura se puede acceder a una estética que parte de la misma raíz narrativa en el que se acoge el valor de la compasión y de la sensibilidad: entender el sufrimiento del otro. La finalidad de la antropología de la finitud del autor es sobrellevar las estimaciones de la otredad.

La ética desde la razón literaria no consiente la razón pura práctica de Kant, ni el consenso transcendental de Apel/Habermas, sino acepta la condición relacional

(Mèlich, 2006: 32). Significa que somos en relación con los otros, con el mundo y con nosotros mismos. Con este perfil, la filosofía de la educación tendrá la *tarea* de sensibilizar, de cuidar del otro, de dar al otro la ayuda necesaria. Sin duda este planteamiento de Mèlich recupera el sentido original de la pedagogía, aquella que guía y cuida del niño. En la posmodernidad esto es permisible al derrumbarse el mito de la historia lineal. Mèlich afirma, "la tarea de la educación, del magisterio, sería la de abrir la posibilidad de un nuevo tiempo y un nuevo espacio, pero, al mismo tiempo, ofrecer unas claves antropológicas para que cada uno de los alumnos puedan enlazar con su pasado, bien sea para recuperarlo o para negarlo" (2006: 35).

La clave antropológica para la pedagogía de la finitud sería la memoria. Después de la pérdida de lo absoluto de la modernidad, las referencias compartidas (la familia, la religión, la cultura, etc.) ya no están disponibles. Los puntos de referencia no son seguros para interpretar el mundo. Durante la modernidad no fue posible la narración de la experiencia. El autor infiere de este olvido la negación del Otro, de la muerte del Otro. "Y la educación, en el olvido de la palabra narrada, se ha vuelto cada vez más una transmisión de capacidades técnicas y de conocimientos, hasta el punto que ella, la educación, en sí misma, está siendo considerada una tarea técnica. El ser humano, desde esta perspectiva, *pierde su humanidad...*" (Mèlich, 2000: 10). El mundo está "simbólicamente desestructurado" (Mèlich, 2006: 48) posterior al aniquilamiento de la modernidad. En consecuencia, el mundo posmoderno transita en la contingencia, en la indisponibilidad, pero para asumir estas irreversibles condiciones la memoria aparece como una manera de afrontar la contingencia; es una manera de colocarnos en la finitud de la vida. La definición de memoria que sostiene el autor no es nostálgica ni recuperación, sino el tiempo del presente con sus respectivas dimensiones pretéritas y futuras. Además, la memoria es relacional porque se apoya en los demás y construye la identidad cultural y social. En síntesis, el autor comenta:

Situar a la memoria en el centro de la filosofía de la educación es imaginar la educación como responsabilidad ética. Una educación sin memoria sería una educación en la que no se tiene en cuenta el otro, y por lo tanto es una educación sin responsabilidad. La memoria es la base para una auténtica

ética por cuanto es la facultad que no permite extraer lecciones de la vida pasada y desear un futuro... (Mèlich, 2006: 62).

Otra referencia que nos proporciona Mèlich para comprender su filosofía educativa consisten en aceptar que la educación, desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, nunca hay conocimiento sin contexto, no existen datos objetivos. Hay por el contrario, prejuicios; siempre cabe la injerencia de nuestras creencias, ideas, sentimientos, etcétera, en el momento de establecer la relación entre maestro-alumno. Durante el proceso educativo nada está libre de valor por más que el esfuerzo de neutralizarlo sea enorme, no se podrá evadir la realidad subjetiva de las cosas y de las personas. La riqueza que nota Mèlich sobre esta situación para la educación consiste en que la interpretación del conocimiento que se da en la relación es inagotable: "en una relación en la que el maestro no pretenda el monopolio de la Verdad" (Mèlich, 2006: 95). En ese sentido, la educación en el mundo posmoderno parece destinada a contemplar otros saberes –no solamente el conocimiento científico–, el del arte y la literatura. Lo mismo sucede con la ética (ética de la finitud) que subsiste en la transmisión de la experiencia (particular y específica) en busca de la empatía y de la coparticipación. En definitiva, según las inferencias de Mèlich (2006), es hacer de la educación una vía para la ética relacional y de la transmisión de lo contingente.

4.4. Astronautas y náufragos: individualismo versus humanismo

El propósito de Antoni Colom⁷⁴ y Joan-Carles Mèlich en su libro *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación* (1994) es presentar el trayecto de la filosofía de la educación de las tres últimas décadas del siglo XX. Durante este período se reconoce, según los autores, dos perspectivas que han determinado los discursos filosóficos de la educación. Por un lado, se tiene la orientación antihumanista en donde el sistema, la estructura y la tecnología empujan la acción social y educativa. Por el otro, la orientación humanista que mira en la colectividad y

⁷⁴ Antoni J. Colom Canellas es profesor de la Universidad de las Islas Baleares de España. Algunos de sus obras son *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo* (2000), *Pedagogía institucional* (2000) y *Teoría de la educación* (2003).

en la realización del sujeto el avatar de la sociedad. Los autores señalan en torno a estas perspectivas lo siguiente:

Conviven dos perspectivas ideológicas diferentes, una de signo antihumanista, basada, fundamentalmente, en la tecnociencia y a la necesidad de conocimiento como base para seguir desarrollando la tecnología que se ve ahora salvadora y propiciadora de los avances de la humanidad; y la otra de signo humanista y colectivista, que se asienta más en la fuerza liberadora del nosotros que en la seguridad de las posibilidades individuales (Colom y Mèlich, 1994: 14).

Los autores piensan que el debate modernidad-posmodernidad culmina con la fragmentación de la modernidad. La sociedad posmoderna fractura la razón homogénea y ontologista; la introducción y el desarrollo de los medios tecnológicos favorece el descentramiento de las fuerzas económicas, sociales y culturales. Lo que se mira ahora es una sociedad despersonalizada, desarraigada de la ideología y de la utopía. La característica de la modernidad se diluye en fragmentos, es decir, la idea de universalización, de esencialismo, se pierde en una multiplicidad de ideas. Específicamente, la posmodernidad ha entrado en un individualismo adherido a las especulaciones de la imagen sofisticada del mercado y de la heterogeneidad. En palabras de los autores: "La cultura posmoderna es la *cultura del archipiélago*. Nada es homogéneo. Es el triunfo de la heterogeneidad [...] La posmodernidad inventa nuevos valores, pero todos ellos andan huérfanos de fundamento: hedonismo, egoísmo, ecologismo, pacifismo, ausencia de sentido, estética, estética *kitsch* [vulgar o pretensioso] retorno a lo regional" (Colom y Mèlich, 1994: 53).

¿Qué fuerza propicia el individualismo? ¿Cómo se caracteriza las dos perspectivas – la antihumanista y la humanista– después de la modernidad? La fuerza que conquista el individualismo es el fenómeno de la contracultura –término acuñado por Theodore Roszak en 1968 (Colom y Mèlich, 1994). Se define como el movimiento cultural que contrapone la cultura dominante. Surge en la década de los años sesenta del siglo XX en Estado Unidos. La raíz de este movimiento estuvo nutrida

por la literatura *Beat* (generación golpeada)⁷⁵ que se “oponía a las formas de pensar y vivir de su país, así como a sus planteamientos políticos y a la conformación de su sociedad, llena de puritanismo, prejuicios y convencionalismos” (ibidem: 21).

La contracultura originó el movimiento *hippy*, éste enarbola la automarginación social, la creencia del amor y del sexo, asume como postura política el pacifismo. Al igual que los partidarios del movimiento *Beat*, el movimiento *hippy* acepta el discurso liberador para hacer frente a la sociedad de su época. La inspiración autónoma es realizable con el consumo de drogas y estupefacientes. Existe al interior de este grupo ideológico la creencia del retorno a la naturaleza, retorno que difiere de la estructura del sistema. Otro rasgo del hipismo es la aceptación del espiritualismo orientalista con el que se busca una experiencia mística para ello se consume los alucinógenos (peyote, hachís, etc.). La liberación sexual es importante para el *hippy* ya que la sexualidad representa el lugar más eficiente y emblemático de la represión construida por una sociedad puritana y conservadora. Liberarse de esas represiones significa estar en paz con el mundo del yo (Colom y Mèlich, 1994: 26-27).

El movimiento *hippy*, en efecto, simboliza la contracultura, las consecuencias de ésta para la educación son evidentes. Colom y Mèlich (1994) reconocen que esta tendencia cultural motivó el nacimiento de una pedagogía contracultural. Dicho discurso pedagógico sostiene que la educación debe propiciar la liberación sexual, la autonomía y la paz del yo; se opone a cualquier discurso normativo; pregona la libertad individual y la creatividad como valores del aprendizaje. Los autores describen dos escuelas de la pedagogía contracultural que concretizaron esos valores: las Comunas Infantiles de Berlín y la Escuela Blat de Ibiza.⁷⁶

⁷⁵ Los fundadores de esta tendencia cultural norteamericana son en su mayoría escritores. Entre los más destacados está Allen Ginsberg, Norman Mailer, Jack Kerouac, M. Burroughs –véase Jean-François Duval (2007).

⁷⁶ Las comunas infantiles de Berlín Occidental se constituyeron en 1967. Estudiantes universitarios de Berlín Occidental construyeron una fuerza social y política para hacer valer la autonomía de las personas contra el sistema. Parte de su ideario ideológico es combinar la praxis política y la lucha social; lograr la cohesión socialista entre estudiantes y obreros. Se organizaban a través de comunas y trataban de transmitir a las nuevas generaciones su ideología socialista. En este sentido, la educación de los niños estaba orientada a la seguridad y desarrollo del yo y a la autonomía del mismo. A su vez, se caracterizaba por fomentar en los niños la capacidad crítica y de resistencia contra la dominación; asimismo, el desarrollo de la satisfacción personal, el predominio de la libertad y la disolución del autoritarismo. Por su parte, la Escuela Blat de Ibiza (islas Baleares del Mediterráneo, provincia de España) daba más prioridad a la creatividad artística que a la idea de

Las consecuencias del movimiento de contracultura confluyeron, entre otras cuestiones, a la muerte de la ideología y a la muerte del humanismo. Esto significa que eclipsó la libertad moral del humanismo y refrendó la libertad natural (necesidades sexuales, espirituales, personales). Esta es la tesis que los autores adjudican a la contracultura. Explican que este movimiento no contempló una revolución social acorde a las ideologías del momento (socialismo, existencialismo, socialdemocracia), más bien constituyó una tendencia hacia el individualismo – planteamiento que puede verse en Lipovetsky, apartado 2.4.3–. Al respecto comentan:

Los movimientos contraculturales [...] no supusieron revolución alguna [por el contrario dio camino a la liberación del individualismo], abrió el paso a nuestro mundo actual más desarrollado, capitalista [...], menos ideologizado y crítico. Todo fue, tal como ya se ha dicho <<una revolución indiferente>> en el sentido de que se criticaba el orden establecido sin tener a su vez un nuevo orden reemplazante (Colom y Mèlich, 1994: 41).

En los años setenta las pedagogías humanistas –de Ferrer Guardia, de A. S. Neill, C. R. Rogers, M. Lobrot, etc. (Palacios, 2002)–, que habían logrado aceptación dentro de lo especialistas de la educación, se desvanecen por el movimiento de contracultura. La contracultura se integra a la lógica del mercado, modifica su disposición antisistema, antiautoritaria, por una que es orientadora del propio sistema (Colom y Mèlich, 1994: 14). Posmodernidad y contracultura convierten el sentido liberador de las pedagogías modernas en un individualismo espontáneo y estilizado por la tecnología de la información. El apogeo del individualismo ha hecho de la educación un modelo en donde el multiculturalismo desempeña el rechazo al etnocentrismo europeo. De la misma manera, se da una ausencia del fundamento axiológico y el saber es clasificado de manera funcional. Con esto, la escuela, posterior a la contracultura, cultiva como filosofía la utilidad y la necesidad social, prepara para el trabajo y no para pensar, sino para vivir en el mundo de la tecnología informacional.

una lucha política. Creada en 1970, aceptaba a alumnos de cualquier nacionalidad. Además de fomentar la creatividad artística, se enseñaba diferentes lenguas y se procuraba un ambiente solidario entre maestros y alumnos. Tanto las comunas infantiles de Berlín como la Escuela de Biat sucumbieron durante los años setenta del siglo XX (Colom y Mèlich, 1994).

En cuanto a la segunda pregunta aludida en párrafos anteriores, las dos perspectivas que sugieren los autores en cuestión parten del contexto de la posmodernidad, el legado contracultural sirve de escenario para ambas tendencias. Expresada de manera metafórica, la perspectiva de signo antihumanista construye una visión astronáutica y la de signo humanista una visión de naufrago (Colom y Mèlich, 1994: 14-15). En una se acepta la condición posmoderna; en la otra se intenta recuperar los vestigios de la modernidad. La postura astronáutica posmoderna consiste en mirar un futuro sostenido por la tecnología. La personalidad de esta posición estará configurada por la especialización del conocimiento. El naufrago, por el contrario, acepta el discurso humanista y sostiene la justicia y la comunicación y los valores del humanismo clásico. Es, en definitiva, un creyente de la modernidad.

4.4.1. La filosofía sociotecnológica y la formación tecnologizada

La perspectiva astronáutica conforma la filosofía sociotecnológica de Alvin Toffler.⁷⁷ Colom y Mèlich plantean que esta perspectiva es una filosofía de la educación que toma en cuenta la situación posmoderna; por otro lado, de la misma manera que la anterior, los autores estiman la teoría de sistema de Niklas Luhmann como filosofía que configura elementos educativos. La filosofía sociotecnológica indaga la eficacia del sistema, por tanto, es una perspectiva preocupada por la tecnología y la ciencia y el impacto de éstas en la educación. Los autores escriben que "el mundo posmoderno exigirá saber y por tanto propiciará un sistema educativo asentado en la eficacia de la transmisión de las informaciones consideradas valiosas y en el radicalismo utilitarista de la propia información o conocimiento a transmitir" (Colom y Mèlich, 1994: 62).

Para comprender estas hipótesis, Colom y Mèlich señalan que Toffler denomina esta vertiente sociotecnológica, como parte de la evolución del capitalismo, como la

⁷⁷ Alvin Toffler (1928-), sociólogo y escritor estadounidense. Nació en Nueva York, fue periodista y colaborador en revistas como *Fortune*, *Horizon* y *Life*. Fue asesor de la multinacional IBM y de la Fundación Rockefeller, además de dedicarse a la docencia en universidades y fundaciones culturales. Después de trabajar como corresponsal en Washington y obtener un doctorado, fue profesor en la New School for Social Research, lugar donde impartía un curso sobre sociología del futuro que inició los estudios sobre futurología. Entre sus libros destacan: *Shock del futuro* (1970), *La tercera ola* (1980), *La corporación adaptable* (1980), *Avances y premisas* (1983), *El cambio del poder* (1990), *Guerra y anti-guerra: Sobrevivir en los albores del siglo XXI* (1993)

tercera ola (la primera ola constituye el advenimiento de la sociedad agraria, la segunda ola configura la denominada revolución industrial): "la tercera ola, la tecnología se pone a disposición del hombre para desarrollar y profundizar en todos sus ámbitos e indagar y culminar todas sus posibilidades expresivas e intelectuales (arte, diseño, creación, son expresiones que dependen cada vez más de la tecnología informática y visual)" (Colom y Mèlich, 1994: 67). En ella lo importante son las tecnologías de la información, es decir, la tecnología es el nuevo diseñador de la realidad social y educativa. Además, en dicha etapa se acentúa el individualismo, hay un alejamiento del sentido de solidaridad. A medida que sucede el alejamiento, la política posmoderna quedará atrapada en el discurso de la eficacia y de la gestión. Precisamente este valor de la eficacia es lo que determina una filosofía educativa a favor de la capacidad efectiva del manejo de información.

La finalidad educativa, tal como se puede leer en el análisis elaborado por Colom y Mèlich (1994), se corresponde en facilitar los conocimientos técnicos y procedimentales que estén acordes al constante cambio de la realidad socioeconómica. Implica "la tendencia tanto escolar como metodológica que se anuncia está orientada hacia la enseñanza individualizada por lo que los medios de comunicación como las nuevas tecnologías están llamados a desempeñar un papel preponderante, y aun determinante, del nuevo modelo educativo" (Colom y Mèlich, 1994: 76).

El esquema, que nos ofrecen los autores, referente a las cualidades de la filosofía sociotecnológica está en los siguientes aspectos: la interactividad entre alumno-máquina-alumno que se lee como el desvanecimiento del papel tradicional del docente, suministrador del contenido; la capacidad de desarrollar en cualquier espacio el proceso de enseñanza-aprendizaje; la capacidad de transferir conocimientos entre medios diferentes; la omnipresencia total de la información. Estos aspectos comulgan con la característica de la escuela: dispersa, descentralizada; el papel de la escuela puede darse en el hogar, en lugares públicos, en el taller, oficina, etc.; no posee administración ni gestión burocrática del conocimiento; como se dio entender, las clases son sin maestros; tres estrategias

básicas que hacen posible la escuela desde la perspectiva sociotecnológica: cambio de la estructura docente actual, revolución en los contenidos o programas y enfoque del conocimiento hacia el futuro (Colom y Mèlich, 1994: 74-75).

La filosofía de la sociotecnológica es una perspectiva que reduce la totalidad de la expresión humana a la tecnología. La escuela se subordina completamente a los programas informáticos. El maestro desaparece y lo único, para la interacción, es la máquina enseñante. Además la educación es contemplada como suministro de conocimientos efectivos que en mayor medida están correspondidos a la ocurrencia informacional del futuro. En este sentido, lo importante no es fundar el discurso filosófico en los edificios de la modernidad filosófica, sino contemplar la desfragmentación cultural que promete y hace de la tecnología de la información la posesión de un conjunto de información que sirva de guía a las personas en el mundo posmoderno. En síntesis, para Colom y Mèlich la propuesta educativa de Toffler se define de la siguiente manera:

La movilidad, la adaptación a lo nuevo, a lo cambiante, por lo que la educación se plantea como el instrumento-guía que oriente a las generaciones sobre las previsiones del futuro. Ello implica transformar las aulas en verdaderos laboratorios de simulación; así, los medios informáticos, las técnicas de juegos, las previsiones del azar, la prospectiva, etc., se nos presenta como los pilares donde fundamentar la acción docente que a partir de ahora no podrá ya descansar por más tiempo y exclusivamente en los profesionales de la educación (Colom y Mèlich, 1994: 73).

La propuesta de la teoría de sistemas también es una postura de lo astronáutico. Afirma la estructura como la única realidad posible para analizar el proceso social. Los autores comentan que Niklas Luhmann (1927-1998), sociólogo alemán, es el representante de la teoría de sistemas. Dentro de este paradigma, la sociedad es representada como sistema, un sistema autorreferente; en vez de enfocarse al sujeto sólo se considera como realidad ulterior el mismo sistema. La tarea del investigador social es describir, comprender y analizar el sistema, para ello es importante nulificar los valores, estar al margen de presupuestos éticos que alteren la conceptualización del sistema.

El sistema se define como el “conjunto de elementos interrelacionados entre sí y que posee una unidad resultado de la interacción de sus elementos” (Colom y Mèlich, 1994: 90). La teoría de sistema en Luhmann establece que la modernidad ha muerto y las categorías que se utilizaban para explicarla están caducas. Al dar por muerta la modernidad, se da por muerta también la educación moderna y se acepta la construcción de un nuevo cuerpo teórico que la explique. La concepción de una educación es explicada, debido a la complejidad del sistema de mantener el equilibrio entre sus elementos, por la selección social. Luhmann dice: “hay un código para la educación, pero [...] no se encuentra en los programas del sistema: lo que se codifica es únicamente la selección social y no, como pretende la pedagogía, unos valores de acuerdo con una representación medieval de un mundo de perfecciones absolutas, axiomáticas, inmutables” (Luhmann, 1990, citado por Colom y Mèlich, 1994: 95).

Esta selección social presta atención a la actividad eficaz de los sujetos en torno a la lógica de los elementos y de los subsistemas que brindan el equilibrio. La informática es el mejor representante de la eficacia que valora la participación dentro del sistema. De acuerdo con esto, los autores enfatizan que el planteamiento de Luhmann significa el cambio de una axiología ontologista a un código binario. El propósito de esto es describir el alcance del sistema educativo y su interrelación con el sistema en general. En efecto, la binariedad se configura en la denominada máquina trivial y no trivial (Colom y Mèlich, 1994: 95).

La máquina trivial soporta la constante entrada y salida de información. Esta misma está sujeta al control y evaluación por ser más sencilla. En otras palabras, los pedagogos en el mayor de los casos consideran a los alumnos como máquinas triviales que almacenan –desproporcionadamente– cantidades de información. Las máquinas no triviales que también reciben el mismo proceso de entrada y salida de información actúan de modo distinto al anterior. Los no triviales suponen un cuestionamiento de sí mismos, es decir, están dotados de autoconciencia (Colom y Mèlich, 1994: 96) lo que les permite que las respuestas varían según cada caso, porque son complejas por, el hecho de constituirse en la subjetividad. “Todo ello

conduce a Luhmann a concluir que el sistema educativo sigue el modelo de los sistemas funcionales y se organiza según su código específico, la elaboración de una carrera" (ibidem).

La teoría de sistemas por lo que se puede ver de manera breve, orienta una filosofía tecnologizada compuesta por una explicación del sistema binario propio de la computación en el que la educación es una preparación para una carrera (profesión). En consecuencia, el método educativo, las estrategias y los medios pedagógicos, el aprendizaje, la comunicación como capacidad del docente, los refuerzos como condición del *factum* del aprender, los objetivos educativos como secuelas del propio aprendizaje, la organización en tanto que secuenciación del espacio escolar, etc., "aparecen sin la vertiente humanista, obviándose, porque de hecho no es necesario en el discurso científico-teórico de la educación sistémica" (Colom y Mèlich. 1994: 97).

4.4.2. La formación para la justicia, el pacifismo y el ecologismo

La tendencia del náufrago es la de reconsiderar los fragmentos de la modernidad. Algunos de esos fragmentos son la justicia, la política liberadora y la subjetividad. Aquí lo importante es enfatizar el humanismo como filosofía que ayude a orientar hacia los lugares seguros, hacia verdades que garanticen la disposición humana. Se tiene que estos fragmentos modernos forman parte también de las propuestas del escenario de las últimas décadas del siglo XX que conviven a lado de los planteamientos posmodernos. Según Colom y Mèlich (1994) el contractualismo de John Rawls, el pacifismo de Jidda Krishnamurti y el ecologismo son filosofías que intentan comprender la educación y que ofrecen salidas promisorias para las problemáticas filosóficas de la educación.

La teoría política de Rawls (1921-2002)⁷⁸ sostiene que la justicia es la virtud más importante para una sociedad. A través de la justicia se puede establecer una

⁷⁸ John Rawls, filósofo estadounidense, cuyo pensamiento supuso una profunda influencia en los campos de la ética y de la filosofía política y del derecho. Nació en Baltimore (Maryland) y se doctoró en Filosofía y Letras en 1950 por la Universidad de Princeton. Fue profesor en la Universidad de Cornell y en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), hasta que,

relación justa y equitativa. Además configura el potencial de las instituciones sociales al permitir el bienestar de los ciudadanos. La principal obra de este autor es la *Teoría de la justicia* (1971). La tesis de este libro consiste en plantear una teoría ética de la justicia, alternativa a la propugnada por el utilitarismo (doctrina que califica la moralidad de una acción en función de la cantidad de individuos para los que es beneficiosa). Rawls (1979) valora de forma negativa el utilitarismo, en tanto que plantea un serio obstáculo para la consagración de los derechos individuales, y opta por retomar la teoría del contrato social que ya expusieran en su momento Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. En este sentido su postura es moderna.

Para Rawls (1979), la justicia determina que los beneficios y cargas de la sociedad sean repartidos entre sus individuos atendiendo al principio de equidad. El problema sería definir qué es justo o, mejor, equitativo, en una sociedad como la contemporánea, caracterizada por las desigualdades y las diversas interpretaciones acerca de los objetivos de las vidas particulares. Rawls sugiere que los principios de justicia y equidad serían aquellos que unánimemente aceptarían todos los hombres en una hipotética situación a la que denominó posición original, en la cual todos los individuos construirían dos bienes primarios: la libertad y la desigualdad. Los dos bienes se atañan al principio intersubjetivo de reciprocidad: "el otro es semejante y debo suponer que está de acuerdo en admitir un criterio de justicia idéntico al mío" (Colom y Mèlich, 1994: 105). En cuanto a los dos bienes primarios, en primer lugar, los derechos y libertades básicas; la libertad del individuo se debería extender hasta un límite marcado por el disfrute de similares libertades por los demás individuos. En segundo lugar, las desigualdades económicas y sociales deberían modificarse para proveer mayores beneficios a los menos favorecidos –lo que se denomina principio de diferencia (Rawls, 1995).

Las tesis de Rawls tuvieron repercusión en los espacios políticos del momento, en el liberalismo norteamericano y en la socialdemocracia europea. Colom y Mèlich (1994)

en 1962, ingresó en la Universidad de Harvard, centro en el que alcanzó el prestigioso cargo de University Professor y en el que permanecería hasta su retiro en 1991.

valoran su aportación para el campo de la ética educativa. La filosofía educativa que se concretiza con la teoría de la justicia está en suponer la posibilidad de un desarrollo moral por etapas. Es una pretensión evolucionista que funda un deber ser. Los autores describen tres etapas de la moralidad que se recogen de Rawls para la educación: en primer lugar la moralidad de la autoridad, en segundo término la moralidad de asociación y por último, la moralidad de los principios.

La moralidad de la autoridad representa el lugar de la primera etapa de la evolución ética. Es completamente familiar y en ella el niño aprende e interioriza gradualmente los requerimientos básicos de la justicia. La segunda etapa comprende el salto del seno familiar a las instituciones. Ahí se interioriza el derecho y las obligaciones comunes y que hace posible la convivencia. Finalmente, la moralidad de los principios es la aceptación (o madurez) de la racionalidad que gobierna el acto humano, impera la libertad y la igualdad entre los sujetos. Pero también, como nos lo hace saber Colom y Mèlich, es el objetivo permanente de la educación moral porque se descubre que toda educación finalmente es moral, antes de ser otra cosa está obligada a enseñar el valor de la ética y da la razón de porque es necesario supeditarse a unos principios de la justicia (Colom y Mèlich, 1994: 112). La educación debe ser, como producto del contrato social, el fundador de estos niveles morales. La escuela por su parte representa el instrumento que canaliza tales principios. Hasta aquí la aportación de Rawls.

En cuanto al pacifismo –otra filosofía de signo humanista–, según los autores, valora la subjetividad desde el punto de vista de la paz social e interior del hombre. El representante del pacifismo es Jidda Krishnamurti (1895-1986). La idea de este autor es construir un pensamiento en el que la mente humana sea el factor que motive los cambios. Algunas de las aspiraciones filosóficas del pacifismo es introducir la idea de libertad, la concordia y la paz entre los hombres.

La mente, concepto medular del pacifismo, abarca las funcionalidades humanas: sentidos, recuerdos, pensamientos, experiencias, conocimientos, deseos, etc.; es la entidad que permite encontrar respuestas a los problemas del hombre. Uno de los problemas más lamentables de la humanidad, piensa Krishnamurti (Colom y Mèlich,

1994), es la maldad que a menudo se presenta en conflictos militares, familiares, personales, etc. La causa de este mal es la ideología política, el fanatismo religioso, el poder, la mundalidad de las cosas. Dentro de ese marco, la educación a través de la escuela se presenta como impositiva, gregaria e idealista; en el mundo contemporáneo, la educación no logra introducir en las personas el valor del respeto, la comunicación desinteresada, libertad y amor porque insiste en alcanzar los arquetipos. La respuesta a esta consideración idealista es que no debe educarse a todos por igual. Colom y Mèlich escriben sobre la filosofía de Krishnamurti:

Los ideales obligan a ellos mismos y por ellos mismos, olvidando al educando; los ideales nos marcan cómo deben ser los niños, oscureciendo, consecuentemente, cómo son en realidad. Si educar es desarrollar la mente en función de la mente misma, y del propio ser, todo ideal, así como cualquier comparación que se realice, se plantea como una verdadera agresión a la libertad del individuo, y en consecuencia, a la propia esencia de la educación, que debe buscar, sin paliativos, devolver esta misma libertad a los hombres, en contra y a pesar de los condicionamientos de la sociedad, siempre manipuladora, violenta y codiciosa de las voluntades de los hombres (Colom y Mèlich, 1994: 147).

De esto se desprende que el fin de la educación no sea la idealización de la misma educación, "no desarrollará el sentimiento de dependencia ni fomentará el temor ni la imposición (autoridad, obediencia, dogmas, ideales...), sino todo lo contrario, a saber: el amor, la paz, y en suma, la relación armoniosa entre los hombres" (Colom y Mèlich, 1994: 151). Para encontrar la salida a las objeciones de la educación, la *objeción de conciencia* es una noción construida por la mente que determina un asentamiento pleno y consciente de las creencias que configuran y conforman la personalidad del sujeto; es una introspección que regula el proceso de formación que cada ser humano se estimula a sí mismo; pero sobre todo, contempla una forma de ser consecuente con la forma no sólo de pensar sino también de actuar, por lo que afecta íntegramente a la persona. En otros términos, es darse cuenta de la libertad que hay internamente y de la capacidad de disponer de ella con el propósito de convivir auténticamente con los otros. En cierta medida esta filosofía está

preocupada por encontrar en el sujeto la responsabilidad de todo acto, es una ética que se basa en el entorno subjetivo para implicar la otredad.

La mente como valor educativo que es importante para el pacifismo se desarrolla mediante el aprendizaje. Esto último se logra con la curiosidad infantil, a partir de la observación de los hechos sociales –la convivencia con los demás sujetos– y del interior de la mente. La atención para la filosofía del pacifismo es un vocablo significativo porque conduce al estado de la mente en el que se aprende a sí misma (Colom y Mèlich, 1994: 149). Pero el valor más importante de esta tendencia es la meditación. Este es un recurso completamente necesario de la mente, ya que es la energía concentrada que envuelve y descubre la paz interior que consecuentemente habrá de reflejar la paz social.

Por último, el ecologismo es una tendencia que valora la naturaleza como parte constitutiva de la vida, el entorno del hábitat del hombre no puede ser objeto de entero dominio y de explotación desmedida. Históricamente, la relación entre la naturaleza y el hombre ha confluído de dos maneras: una que se descifra en el dominio del hombre sobre la naturaleza y que es interpretada como *valor económico* y la otra, se define como una relación equilibrada y que tiende a ser interpretada como *valor moral* (Colom y Mèlich, 1994: 159). Los autores señalan que en el plano pedagógico la naturaleza como valor moral ha sido cultivada desde épocas remotas. En la modernidad ha servido como base filosófica para la pedagogía naturalista en el que se defiende una experiencia primitiva del hombre, una especie de retorno a las raíces primigenias de la humanidad; Luis Vives (1492-1540), François Rabelais (1494-1553), Michel de Montaigne (1533-1592), Daniel Defoe (1660-1731), François-Marie Arouet Voltaire (1694-1778) son autores que en sus libros trataron de reflejar esa idea ecologista.

Sin embargo, el mayor exponente de esta orientación fue Jean Jacob Rousseau (1712-1778) con su naturalismo pedagógico. Dicho naturalismo fructifica “la pedagogía idealista o propia del romanticismo [...]; en primer lugar, valora la naturaleza humana como obra divina que es, y por tanto sin tara; en segundo lugar, el hecho de que para desarrollar (o educar) convenientemente a esta naturaleza, sin

mancillar ninguna de sus virtudes o valores, debe hacerse en contacto con la naturaleza” (Colom y Mèlich, 1994: 162). La tesis de Rousseau consiste en recuperar la bondad natural del hombre inspirada en la misma naturaleza. Extrañamente esta afirmación habría de ser la base de la libertad humana y política de la burguesía de ese entonces.

La orientación de la naturaleza como valor económico se remonta a finales del siglo XVIII. En el siguiente siglo alcanza su apogeo. Durante ese tiempo subyace la idea – de carácter económico– de explotar los recursos naturales con el propósito de llegar a la industrialización. Las consecuencias de esta tendencia se resienten en el empobrecimiento de la naturaleza, en el desequilibrio hombre-naturaleza, en la contaminación ambiental, consecuentemente, en el deterioro del ambiente. En los últimos decenios del siglo XX la filosofía ecologista se caracteriza por refrendar un ecologismo racional y moral. Esta idea, según Colom y Mèlich, ha abierto para la educación dos perspectivas para comprender el ecologismo de los últimos tiempos: la primera de origen *científico* que pretende entender la relación naturaleza-hombre de un modo racional, es decir, de seguir con la explotación de la naturaleza, pero cuidando de no dañarla ni alterarla; la otra perspectiva se denomina *ideológica actitudinal* y refiere a la reacción política de la explotación masiva de los recursos en el cual se da la integración de una ecología humana: toma de conciencia de la gravedad del impacto de la industria humana sobre la naturaleza; la propuesta consiste en tratar de evitar la explotación industrial y disponer del ambiente lo básico, el uso “natural” mejor posible (Colom y Mèlich, 1994: 166).

La conjunción de estas perspectivas ecologistas propicia una filosofía de la educación que consiste en “un tipo de educación que mediante la escolarización aplicaría los esquemas sociales, políticos, económicos, éticos, humanistas, científicista, etc., que se encuentra en la filosofía ecologista” (Colom y Mèlich, 1994: 176). Como filosofía educativa supone cuidar el ambiente, llevar a cabo la transformación de hábitos y en general la regulación de las relaciones hombre-naturaleza. Además acepta la idea del valor económico en la naturaleza –como se apuntó anteriormente– siempre que no se llegue al desequilibrio y al peligro sobre la

conservación del medio ambiente. La formación a asumir dentro de esta filosofía será aquella que abarque desde las técnicas de reciclaje al uso de tecnologías no contaminantes. Supone modificar el sentido del currículo y los niveles escolares.

Esta es una filosofía todavía en ciernes, apuntan los autores; el deterioro de la naturaleza y del dominio del hombre sobre ésta contempla aún un discurso divulgativo de las instituciones a nivel global. Se intenta, por ejemplo con la UNESCO (Organización de la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas), propiciar cambios en los sistemas educativos que abriguen el discurso ecologista. A pesar de estas elucubraciones que nos presenta Colom y Mélich, estos autores avizoran todavía un contenido utópico en los grupos ecologistas actuales. Se muestran con pluralidad de objetivos; están reducidos a grupos que luchan por llevar a cabo reformas de la explotación de los recursos naturales: la idea ecologista se ve succionado, en algunos casos, por los partidos políticos de izquierdas. De este modo, el ecologismo se presenta como "una tercera vía, como un nuevo camino hacia el futuro no previsto en ningún otro sistema de pensamiento" (Colom y Mélich, 1994: 175). En conclusión, la filosofía ecologista introduce para la posmodernidad el compromiso de revalorar la acción humana sobre la ecología, es un intento unificador y armonioso de sobrepasar la crisis ambientalista tan marcado en los últimos tiempos; en esencia arroja un discurso vitalista y planetario, con cierto atisbo utópico y mesiánico.

4.5. Pluralidad filosófica después de la modernidad

Jean Houssaye compila un texto intitulado *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (2003). En esta obra se pretende reflejar las temáticas contemporáneas que afectan el campo de la educación. Houssaye señala al respecto: "El propósito es entonces hacer surgir un pensamiento de o sobre la educación, articulado con los debates, los objetivos, las posiciones que constituyen el normal desenvolvimiento del proceder filosófico" (Houssaye, 2003a: 8).

Se invitaron diversos autores (en total son 11) de distintos países (Francia, España, Portugal, Canadá, Italia y Alemania) para presentar sus reflexiones en donde se

especificaran las corrientes, autores y nociones que más les interesaban. La finalidad entonces recae en saber qué se está abordando en la filosofía y en la educación; en la presentación, Houssaye refiere que se llegó a la conclusión de que lo que más atrae a los expertos, después de un consenso entre los mismos, es elaborar en la actualidad planteamientos sobre nociones como el deseo, la naturaleza, el sentido, el saber, los valores, la experiencia, etc., ya sea sobre la educación o sobre la filosofía. No se trata, entonces, por lo menos en este libro de revalorar los edificios teóricos. La propuesta de la obra no se limita a los enfoques tradicionales en la articulación de la filosofía y la educación, sino de "hacer un libro sobre filosofía y educación es aceptar el ser portador de un proceder filosófico en el campo educativo y es esforzarse por vincular reflexivamente hechos, ideas y conceptos sobre la base de problemáticas cruzadas educativas y filosóficas" (Houssaye, 2003a: 11).

Con estas aclaraciones puede observarse que se hace ruptura con los modelos disciplinarios para entender la filosofía de la educación, incluso no se habla de "filosofía de la educación" sino de filosofía y educación. Para exponer esta situación tomaremos en cuenta a cuatro autores que a nuestro entender se valen de la conceptualización posmoderna (antiesencialismo, pluralismo, rizoma, eco-filosofía) para explicar nociones que tienen relación con cuestiones filosóficas y educativas. Los autores serán Laura Ferreira dos Santos, Yves Bertrand, Michel Soëtar y Jean Houssaye. Cabe mencionar que el de resto de los autores (Jean-Pierre Audureau, Daniel Hameline, Alberto Granese, Winfried Böhm, Jorge Larrosa, Octavi Fullat i Genis y Michel Fabre) siguen el mismo hilo conductor del libro, es decir, abordan nociones también, pero no se alcanza a percibir en sus trabajos la tesis de la posmodernidad.

4.5.1. Deseo y educación

Laura Ferreira señala que la educación y el deseo se entrecruzan invariablemente. En palabras de la autora:

Se entrecruzan estrechamente las cuestiones del deseo y de la educación.
Porque si la educación debe hacerme capaz de leerme y escribirme a mí

mismo y si, por otra parte, el deseo me constituye en lo más profundo de mí mismo, no se entiende cómo podría yo hacer esa lectura y escritura sin saber qué pensar de ese deseo que me conduce de un modo tan subterráneo como decisivo (Ferreira, 2003: 13).

La idea de una educación que dirige el deseo es asumible en términos exploratorios de la personalidad humana. Para la autora, la personalidad humana se fragua en un "espacio estriado" (Ferreira, 2003: 42) en la que la formación se aprecia de manera fija y estructurada. La tesis de Ferreira sobre el deseo es que éste es una fuerza positiva que permite a la personalidad manifestarse creativamente. Para insertar el deseo creador que posibilite el desarrollo de la personalidad, Ferreira elabora una radiografía de las distintas perspectivas que abordan la problemática del deseo. Hay perspectivas del deseo que miran en él una energía negativa que cohibe la realización de la personalidad; los modelos negativos que refiere Ferreira son los de René Girard (1923-), por un lado, y Sigmund Freud (1856-1938), por el otro. En contraste con éstos, el modelo constructivista de Gilles Deleuze (1925-1995) y Félix Guattari (1930-1992) preserva una postura del deseo como variante productivo y no negativo. Opuesto al espacio estriado, el deseo desde el modelo constructivista se configura como espacio liso, discorde a los surcos pre-hechos para la personalidad.

La personalidad humana a través del deseo encuentra una vía de expresión y de desarrollo emocional y cognoscitivo. Ferreira (2003) inicia su análisis con Freud. Para el autor de *La interpretación de los sueños* (1900), el deseo es infantil y regresivo. La consecuencia de la regresividad está acorde a las fuertes impresiones que se sufren del pasado, éstas entre más intensas sean mayor repercusión tendrán en el futuro, mayor será los desequilibrios emocionales.

Ferreira (2003) observa que Freud reconoce asimismo en el deseo la orientación hacia fines estabilizadores, siempre y cuando estén disipadas las tensiones sexuales que aferran continuamente la personalidad. Las perturbaciones son producto de la falta de articulación de la verdad de nuestros deseos con las palabras, esto se traduce como incapacidad de reconocer el deseo en su propia naturaleza. La estrategia para evitar el deseo en el caso de Freud –según Ferreira– es colocar la

regresión del deseo en la palabra. El fin de este mecanismo es poder llegar al conocimiento del deseo y evidenciar la naturaleza perturbadora que habita en el interior. En otras palabras, es volver el obscuro deseo en conciencia.

Explicando más a fondo esta lucidez de la conciencia sobre el deseo, Ferreira (2003) elabora una distinción entre la representación inconsciente y la representación consciente. Esta última mantiene la homologación entre cosa y palabra; la otra sólo mantiene la cosa, se halla imposibilitada de integrar la palabra como esquema conceptual, único camino para llegar a la conciencia. La carencia de la palabra es el "no-verbo" (Ferreira, 2003: 17) que compilado en la acción implica procesos primarios de la personalidad (temor, angustia, violencia, etc.), los deseos sin control, la incapacidad de responder a las ansiedades; la presencia de el no-verbo produce sensaciones que van más allá de toda satisfacción personal. La abundancia de estas sensaciones en la personalidad crean síntomas, los males de la cultura (Freud, 2007).

Culturalmente, el deseo se refleja, según el comentario de Ferreira (2003), en la sexualidad, pero este aspecto de la personalidad es permisible en una moral represiva que gestiona y hace posible la ocultación de la libido. La educación es partícipe de esta ocultación pues evita, con eufemismo y decoro, la salida del deseo sexual (tema genérico del psicoanálisis). El hecho represor desplaza –como lo instituye la moral dominante– el deseo hacia la frustración. Éste impele la armonía de la personalidad. Ferreira señala que para Freud existen medios que ayudan a subsanar la frustración. Una es la sublimación; pocos la dominan y está asociada a la figura del genio. En general, las fuerzas impetuosas del deseo se disipan en una actividad creadora que muy pocos dominan. El otro medio remite al renunciamiento impuesto que significa que la cultura impone la supresión del deseo por medio de modelos conductuales socialmente aceptados, es decir, las buenas costumbres emergen como los controladores del deseo y vulneran la frustración (Ferreira, 2003: 18-19).

En esta parte de su análisis, Ferreira concluye que para Freud la educación significa el dominio de los deseos primitivos y del renunciamiento de las ilusiones. La

educación es al mismo tiempo la alternativa para ayudar a sustituir "el principio de placer por el principio de realidad" (Ferreira, 2003: 20) cosa que no se hace de manera efectiva a través del sujeto. En este sentido, la educación inhibe, prohíbe y reprime el deseo.

Otro autor que revisa Ferreira es el francés René Girard. El deseo en Girard es imitación, mimético, es decir, se imita un deseo en el que se reúne las cualidades más sobresalientes según el imitador. Específicamente, el deseo mimético está "centrada en la conflictividad [...], como un deseo en que el modelo se transforma en obstáculo" (Ferreira, 2003: 23). En Girard este deseo rivaliza con el modelo del que ya no es derivación del propio deseo, sino simplemente de la imitación.

La tesis principal de Girard, como lo hace saber Ferreira, es liberar el deseo porque posee un sentido negativo. La tentativa de liberar el deseo se da por medio de un mediador (la escuela, la comunidad, el grupo social, las instituciones, etc.). En el mayor de los casos existe la carencia de comprender el deseo y eso produce la necesidad de inclinarnos hacia los demás para tomar una decisión. Otra tentativa para menoscabar el deseo es el conflicto, de la imitación de un modelo al que queremos llegar se determinan fuerzas opuestas, pero dicho modelo crea una rivalidad permanente con los otros lo que da origen a la violencia o, caso contrario, puede que suceda un confabulación aceptable entre los oponentes.

Freud y Girard asumen el deseo como un síntoma que se supera con mecanismos sociales e institucionales. En cambio, Ferreira (2003) sostiene que Deleuze y Guattari (1980) ofrecen un esquema interpretativo del deseo muy diferente al de los anteriores. El deseo para ambos autores se concibe en términos construccionistas y no como una cuestión natural y espontánea. Esta tesis que cabe dentro de la posmodernidad se corresponde con una filosofía antiesencialista. Dicha filosofía considera que el ser humano no se configura por esencias, sino por líneas que se entretajan y ramifican. Con base a lo anterior, el deseo será concebido como rizoma (Ferreira, 2003: 30). El rizoma es una metáfora arborescente –creada por Deleuze (Beuchot, 2004)– que indica la idea de desplazamiento, el movimiento de las cosas; es el despliegue de líneas que acontecen y deviene en cualquier dirección. La

metáfora del rizoma induce a formular una cartografía del deseo, es decir, observar las líneas que recorre el deseo.

Las líneas que induce el rizoma dependen del tipo que lo especifica. Así tenemos tres tipos: las líneas de molaes o del segmentaridad dura, las líneas moleculares o de segmentaridad flexible y las líneas de fuga o ruptura (Ferreira, 2003: 31). Las líneas morales o de segmentaridad dura son esquemas rígidos en donde el deseo se comporta de forma binaria (bueno-malo, moral-inmoral, fracaso-logro, etc.); son proporciones equilibrantes que fijan el deseo. Las líneas moleculares o de segmentaridad flexible introducen modificaciones mínimas en la personalidad; finalmente, las líneas de fuga o de ruptura es la explosión de las líneas segmentarias. Estas últimas aportan un espacio liso en donde el deseo no es concebido como algo anormal, como obstáculo para el desenvolvimiento personal, sino como parte constitutiva de las decisiones. Ferreira sostiene:

Hace falta una larga preparación para que aprendamos a construir un espacio liso, por oposición al espacio estriado [...], donde se distribuyen las cosas-flujo y las multiplicidades, espacio que ocupa el nómada [...] Espacio también de líneas de fuga, claro está [...], el discurso sobre educación deberá también inscribirse en este contexto (Ferreira, 2003: 43).

En última instancia, el enfoque de Deleuze y Guattari –según Ferreira (2003)– consiste en que el deseo es la capacidad de la personalidad para fragmentar las sujeciones. En ese sentido, la educación evitará suprimir el deseo como síntoma que obstruye. Se trata de dejar el devenir en proceso de construcción en consonancia con el deseo. En definitiva, el deseo reconoce los esquemas impuestos y posibilita la actitud de inventar. Construir el deseo es permitir reconocer los síntomas, el malestar agudo de las emociones, con la finalidad de deshacerlos a través de las líneas de fuga.

4.5.2. Experiencia y educación

La reflexión de Yves Bertrand (2003) consiste en retomar el tema de la experiencia en un sentido amplio y de presentar la desarticulación que hay entre ésta y la educación. El problema que subraya es cómo la experiencia por falta de una visión global del conocimiento está desunida de la experiencia escolar. El significado de la experiencia es entendido como la apertura y la realización del mundo. El autor diserta:

La experiencia se refiere a las relaciones multidimensionales (afectiva, racional, irracional, emotiva, instintiva, cognitiva) y cotidianas que tejen el hábitat; es decir, el simple hecho de estar en el mundo con el mundo [...] Esa experiencia del hábitat no es cognitiva en el sentido estricto de la palabra, lo que agradaría, por supuesto, a los didácticos [sic] y a los cognitivistas de la educación (Bertrand, 2003: 54).

Sin embargo, a pesar de la multidimensionalidad el autor reconoce diversas experiencias. La *cotidianeidad* es un tipo de experiencia muy rica, en ella el estudiante vive continuamente. Allí son posibles los acontecimientos, los encuentros, los intercambios, con los que se logra un conocimiento de la vida. La problemática de esta experiencia, según Bertrand, es que la cotidianeidad no es asumida en las escuelas como horizontes y fuentes del conocimiento ni mucho menos es articulada con la lógica cognitiva proporcionada por la escuela. Es decir, el conocimiento transmitido por la institución escolar no contempla y no influye, por consiguiente, en la vivencia del estudiante. En otro plano, la discusión se centra en la dicotomía mundo positivo del conocimiento y mundo negativo de lo cotidiano (Bertrand, 2003: 51). El mundo positivo del conocimiento es inherente a la escuela; es la experiencia escolar que viene representado teóricamente, elaborado por abstracciones. El mundo negativo de lo cotidiano no pertenece a la experiencia escolar sino a la vivencia y al hábitat en general. Este mundo es calificado de banal, hecho de opiniones y de prejuicios.

Otro tipo de experiencia de la sociedad actual que descubre Bertrand es la denominada *multi-etnicidad*. En las escuelas es común la diversidad cultural cuyo

interior está depositado los valores, lo simbólico, las costumbres, las ideas de grupos que confieren identidad. Dicha experiencia también como la experiencia de la cotidianidad no es considerada como parte de la experiencia escolar.

La *filosofía ecológica* es un enfoque que aprecia la organización del universo como hábitat en donde se entrelazan, para el caso humano, las vivencias de las distintas experiencias. El autor comenta que esta dirección filosófica intenta revertir esas disgregaciones de la experiencia escolar. En efecto, la realidad humana se configura con relaciones de todo tipo. En todo momento, la vida humana es una suerte de valoración correspondiente con el mundo orgánico, percibir el proceso global. En consecuencia, la educación será concebida como eco-procesador de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, facilitador de procesos relacionales. De esta combinación de experiencia y ecología emana la eco-experiencia:

La noción de eco-experiencia se define en referencia al conjunto de las relaciones que construyen los seres vivos en su evolución [...] Puede verse como la totalidad evolutiva de las modificaciones y de los cambios de cualidades de las entidades vivientes en una vasta operación de preservación de las condiciones de vida (Bertrand, 2003: 49).

La relación de la educación con la experiencia, a partir de la eco-experiencia, es descrita por el autor como "mediación experiencial" (Bertrand, 2003: 55), quiere decir que interviene la educación formal en la realización de la experiencia; hace posible la conformación del conocimiento como un todo complejo que necesita ser explorado en todos sus niveles. El autor señala también que la experiencia induce a un proceso denominado "ecocognitivo" (2003: 56). La educación establecida de esta manera tendrá como base este proceso. En último momento, se trata de explicar cómo se puede desenvolver las ideas, la realidad, los individuos y la sociedad; retomar el bagaje cotidiano de la vida que a cada momento deja marca en los alumnos.

La filosofía ecológica construye el entorno pedagógico. Éste comprende el trabajo colectivo para hacer tareas comunes entre los estudiantes. Consiste en propiciar una práctica pedagógica que está lejos del habitual despliegue sistemático del contenido curricular, que se caracteriza por el manejo del conocimiento teórico y abstracto;

además formula un procedimiento de colaboración inherente a la experiencia de tal manera que el entorno socia-natural forme parte de la temática como motivo de aprendizaje. Dentro de este esquema ecológico, el docente es un actor que permite la máxima conjugación educativa con la experiencia. Por otro lado, en cuanto al alumno, se le brinda la posibilidad de asumir la responsabilidad de interpretar su experiencia en tanto deseo depositado en el porvenir.

4.5.3. Naturaleza y libertad en educación

El planteamiento de Michel Söetard (2003) consiste en reunir la libertad y la naturaleza con la educación; esta idea responde a la ruptura de la educación con la libertad y la naturaleza. El rompimiento de esta tríada lo formuló el filósofo Jean Jacob Rousseau (1712-1778) en el siglo XVIII, en donde opuso el estado de sociedad por un estado natural in violentado que se compone mediante la expresión de la libertad. Prolongando esta idea roussoniana, el optimismo romántico de Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) sufre de la misma complejidad al no poder armonizar la libertad y la naturaleza con la educación, es decir, la libertad parecía inconcebible en la naturaleza humana como fuerza constitutiva y que la educación por sí misma no logra desarrollar con amplitud y certeza; por obviedad, el movimiento de la Nueva Educación transcurrida en los primeros decenios del siglo XX presenta el mismo problema.

Existía la creencia a partir de Pestalozzi –por los acontecimientos revolucionarios del decimonónico– de que la naturaleza humana llevaba inscrita en sí la libertad. Era cuestión sólo de dejarla en plena libertad. La expresión completa de esa libertad se da o debería efectuarse conforme crecía el muchacho en la sociedad de los hombres por medio de la educación. La formación del muchacho tendría mucho de virtud, de sabiduría y de cooperación si esa condición natural se elevaba sin cortapisas; sin embargo, la sociedad de los hombres no asumió esta dirección, sino prefirió el valor de la industrialización. En términos aristotélicos –Söetard lo refiere al final de su ensayo–, la educación conformó más una *poiesis* que una *praxis* de la libertad (Söetard, 2003: 141).

La educación está destinada a producir la libertad, desterrar las desigualdades para aceptar la igualdad social. En otra parte del análisis, Söetard exhibe que la libertad y la naturaleza han estado –discursivamente– suspendidas en un trascendentalismo filosófico a raíz de esas reflexiones del romanticismo pedagógico porque nunca fue segura y declinó a una racionalidad instrumental.

Aunque estas nominaciones ocurrieron, naturaleza y libertad refrenda su conciliación en una teoría pedagógica. La pedagogía es la acción sobre la naturaleza y la libertad. Al respecto, naturaleza y libertad no se realizan simultáneamente, sino se encaminan en procesos de autorrealización que tienen lugar en la escuela. En una idea, la injusta separación fue dar todo a la libertad y a la naturaleza y muy poco a la educación.

La naturaleza para ser cierta necesita de la libertad. Sin ofrecer una definición específica de la naturaleza, el autor, en cambio, explica el desenvolvimiento de ésta y su proximidad con la libertad; la naturaleza teorizada por la pedagogía moderna es posible a raíz del descubrimiento de las leyes que la rigen; por otro lado, logra la liberación de las prohibiciones morales y religiones que entorpecen el curso de la naturaleza por medio de las revoluciones sociales. Pero con la idea de naturaleza se quiere poner en claro el optimismo liberador alcanzado después de abolir “las fatalidades sociales” (Söetard, 2003: 127). Rebasado el obstáculo tradicional de la educación en donde el alumno es tratado como un resultado de la enseñanza del maestro, la naturaleza vuelve a cursar el limbo para acoger el camino hacia la libertad.

La libertad es realizable desde la mecánica de la naturaleza. Sin embargo, esta realización por lo general –nos dice el autor– se da de manera inconciente. El problema que observa Söetard no es la aceptación inconciente de la libertad (incluso la idea no sería ajena desde la óptica freudiana), sino la sociedad que aborta toda intención de la naturaleza; ahora la libertad se condiciona por el juego de la norma.

Si se deja a la naturaleza definir la libertad no se alcanza a distinguir “la acción específica que podría desarrollar” (Söetard, 2003: 135); si se abandona el mismo

asunto a la sociedad, es decir, a la institución escolar es imposible elaborar un fin distinto al del orden social porque necesariamente tendría que embonar la libertad con aquella. Ceder la libertad al poder humano no es una salida segura para la misma libertad. El motivo de esta aseveración que nos brinda el autor se debe a que puede desembocar en la naturaleza y destinar a cualquier cosa la libertad. La negativa de una salida plena hacia el obrar de la libertad no está impura de las intromisiones del discurso doctrinario y libertario.

Lo cierto es que ni la institución educativa pudo aflorar la libertad tal como se constituye en la naturaleza. El efecto crudo del intervalo escolar es que sofoca la idealización de la libertad, y en otro plano, no derrumba la desigualdad social y cultural ni mucho menos, para ser extenso el comentario del autor, la estratificación social. No es verídico pues –como cree Söetard– la escuela por sí sola no concretiza la igualdad y la libertad. La generación social de la industrialización asumió, en efecto, otra situación más atenuante hacia la naturaleza, la racionalización instrumental, esta es otra de las problemáticas a enfrentar sobre todo en una sociedad que se instala emocionalmente en el hedonismo. Pero aún así, es posible la conjugación de la tríada (naturaleza, libertad y educación):

[La naturaleza y la libertad], el desarrollo de la primera no garantiza la manifestación de la segunda, que puede quedar encerrada en un determinismo psicológico, y apelar a la libertad no dice nada de los caminos por los cuales ésta va a realizarse en la naturaleza. Hay entonces un *punto de vista superior* que debe adoptarse sobre la naturaleza y sobre la libertad, de tal manera que yo pueda actuar sobre una y sobre la otra con plena lucidez de la relación que debe establecerse la pedagogía entre el fin, que es la libertad, y los medios, que son del orden de la naturaleza (Söetard, 2003: 139).

El principio como punto de vista para comprender la naturaleza y la libertad es la salida para edificar la armonía entre estos componentes. Pero, este principio no es prescriptivo, no es referente del idealismo filosófico, sino busca el sentido de lo desconocido, lo ignorado, tanto para el discurso pedagógico como el de la ciencia (Söetard, 2003: 139). Tampoco es un recorrido determinado y de proceso mecánico.

El fin (la libertad) se piensa como idea que solamente dirige la acción (la naturaleza), pero ambos necesitan de una reflexión que brinda la pedagogía.

La pedagogía es el principio por el que se conjugan. Esto es, la acción hace permisible el discurso de la educación en cuanto es capaz de articular la naturaleza y la libertad. El Principio Superior (Söetard, 2003: 140) carece de determinación ontológica, adolece de un lenguaje prescriptivo; de la misma manera invalida cualquier discurso filosófico constituido.

Hay, por una parte, la naturaleza humana y su camino de determinaciones; hay, por otra parte, la libertad y su designio de realización para sí misma. Si no puede haber un discurso absoluto que reúna las dos riberas expresando el sentido de la educación, hay una acción que es capaz de tender un puente entre el orden de la naturaleza y el orden la libertad: precisamente la acción pedagógica, en tanto ella organiza y orienta los medios provistos por la naturaleza de tal manera que a través de, y hasta cierto punto a pesar de ellos el hombre pueda hacer una obra de sí mismo. Es una cuestión de praxis, no de *poiesis*, en la medida en que esos medios no tienen por función producir mecánicamente el fin, sino dar al interesado mismo los instrumentos que le permitirán construirse como fin (Söetard, 2003: 141).

El hecho humano, la naturaleza en sí, no viene dado de forma impoluta. El avance de las ciencias humanas ha arrojado explicaciones de cómo es posible el hecho de la libertad; las ciencias humanas elaboran leyes de acuerdo al "principio de repetitividad" (Söetard, 2003: 140); por el contrario, la pedagogía se mueve según la finalidad, una que es contingente y da la pauta a elegir. La pedagogía ha sido incrédula al discurso del idealismo filosófico, la mejor colocación para el discurso pedagógico es el devenir de la libertad.

Un mundo que ha perdido su forma: efectivamente, ése es nuestro estado actual, después de tantos mundos formados que se han derrumbado en las desilusiones. Pero [...], es la oportunidad de la educación y de su autonomía propia [...] Está ahora abierta al hombre de construir su libertad dentro de, y a pesar de, las obligaciones sociales (Söetard, 2003: 127).

En resumen, la separación de la libertad y la naturaleza ha arrojado una educación doctrinaria. Por el contrario, revertir este proceso da la posibilidad de que el educando puede aprovechar la naturaleza, las capacidades potenciadoras de su alma y producir la libertad en todas sus formas posibles. La pedagogía será el principio por el que se logra combinar estas singularidades de la educación, pero con el cuidado de no determinar rumbos que enajenen ambos atributos.

4.5.4. Valores y educación

La filosofía de la educación estima como su principal preocupación el tema de los valores. De esta manera, Jean Houssaye (2003b: 251) lo considera en su disertación. Los valores en los tiempos actuales han cambiado, pero este cambio es producto del proceso de secularización que se ha vivido. Este momento histórico de la cultura occidental se percibe de manera incierta, según el autor hemos pasado de la certidumbre a una incertidumbre.

Aunque la certidumbre nos haya abandonado [...], aunque la incertidumbre sea nuestro destino [...], ello de ninguna manera significa que sólo podemos evitar el problema y que carecemos de punto de referencia en la materia. Después de todo, secularización, pluralismo, laicidad y democracia permiten definirle un marco y una dirección a la acción educativa. En cuanto a la actitud educativa que parece adecuada en el acompañamiento de la gestión de la incertidumbre, ahí también parecen emerger <<valores>> (2003b: 287).

Houssaye (2003b: 252) comprende como certidumbre la forma de la veracidad de la educación moderna. La reflexión filosófica de tradición humanista ejemplifica la certidumbre en dos aspectos en el proyecto educativo moderno: *el valor de la educación y la institución escolar*. El primer aspecto determina el fin de la educación: este fin estima que la acción educativa es moldear la humanidad, es decir, formar al hombre para que logre el acceso a los bienes culturales y a los valores. Para ello la escuela hace posible estos objetivos que se configuran como conocimientos – organizados disciplinariamente– para ser transmitidos además de ser medidos y objetivizados. Houssaye infiere que los valores de la tradición humanista en su peregrinar tiene un doble carácter: libera y unifica. En consecuencia, el humanismo

plantea bajo estas condiciones que la humanidad debe tender hacia la libertad de los niveles socioeconómicos y culturales, por un lado; por el otro, debe tratar de unificar en un proceso homogéneo esa libertad, las condiciones deben ser las mismas para todos. El humanismo apunta entonces como base y fin para la educación la certidumbre trascendental.

El segundo aspecto refiere la fe en la institución escolar, es otro de los componentes de la certidumbre. Houssaye (2003b) en su disertación señala tres elementos significativos que motivan la institución escolar: el progreso, la cultura y la moral. Aunque estos tres elementos ampliamente reconocidos como bastiones de la modernidad, prosperan ideológicamente en la escuela. Estos tres supuestos modernos integran los valores de la educación. El progreso, por ejemplo, remite a la transformación rápida de las cosas, asume la realización histórica como verdad; en el mayor de los casos transforma la capacidad productiva tradicional; admite como tendencias valorativas la tolerancia, la libertad del pensamiento y el anti-esclavismo (Houssaye, 2003b: 260). En cuanto a la cultura,⁷⁹ ésta es concebida como la capacidad de transmitir los valores morales, estéticos y filosóficos; refleja los entrenamientos sistemáticos del espíritu (memoria, juicio, voluntad, etc.) y sus respectivos ejercicios modélicos (análisis lógico, traducción, retórica, etc.) para captar intelectivamente esos valores. Con el predominio de la ciencia, en el último siglo, la cultura ha sufrido un cambio en el que ya no es factible hablar de un humanismo clásico sino de un humanismo científico. Ahora la ciencia es la orientadora de la cultura del último siglo y del actual.

⁷⁹ Houssaye, siguiendo el análisis de Hannah Arendt (1972), afirma que la cultura determina el valor, las aspiraciones de la escuela albergan ese valor que se caracteriza como "universalista y generalista" (Houssaye, 2003b: 271). Significa que es una fuerza integradora y unitaria depositaria de los designios del hombre. La historia corrobora el Renacimiento, el humanismo clásico, el cristianismo, como modelos culturales absolutos. En este sentido, el autor aclara que este afán universalista de la cultura se concentra en la realización de la razón. El registro de la razón principia en el siglo XVII pues se concibe al hombre como constitución plena de su razón; en el siglo XVIII el de la Ilustración supone validar la fuerza de la razón en una estructura progresiva y ordenada en relación con el universo y el mundo. El mismo panorama prosigue en el siglo XIX, pero con la adición de una personalidad individualista como meta de la educación. En el XX continúa la aceptación de la razón dentro de un marco universalista y libertario que entra en contradicción con las fuerzas mediáticas de la tecnología.

Por su parte, la moral establece deberes elementales que buscan el bienestar de la vida, la salud y la instrucción. Abreva reglas básicas y mínimas para el trato público y para la individualidad: simplicidad, sobriedad, obediencia, perseverancia, exactitud, orden y limpieza son algunos de sus atributos. La moralidad del humanismo tiene su base filosófica en la ética kantiana, por tanto, hablar de una conciencia moral tendrá necesariamente la aceptación de universalidad y de libertad, esto permite entrever un origen y un destino transcendental. Dentro del contexto educativo, la moral humanista sujeta y forma a través de la escuela los comportamientos, las buenas costumbres se interpretan con un liberalismo óptimo y edificante; existen virtudes cívicas, de laboriosidad y de honradez. Sin embargo, la consecuencia negativa del humanismo, como apunta Houssaye, está en ahogar las culturas particulares con su intento de universalizar estos valores (Houssaye, 2003b: 262).

La fractura de la certidumbre formulada por el humanismo se acompaña por un desprendimiento de los valores. Lo que nuestro autor argumenta es que esta tendencia "cree en la fuerza <<sobrenatural>> de la Razón, establece una hipóstasis Humanidad-Cultural-Racional a la vez presente, que debemos esforzarnos por alcanzar, ya que evalúa todo hombre" (Houssaye, 2003b: 254). El cuestionamiento de esta pretensión universalista es lo que hace posible hablar de la incertidumbre, lo suficiente para sostener que "los valores no son, pues necesariamente <<grandes>>, en el sentido de que surgirán en lo excepcional. Son, por el contrario, comunes, aun si dan lugares a debates, a conflictos" (ibíd.: 251). Con esta cita se puede mostrar que el autor recoge los planteamientos de la posmodernidad.

Los representantes del humanismo contemporáneo para Houssaye (2003b) serían Octavi Fullat (1995), G. Snyders (1986, 1996) y Olivier Reboul (1992). Los dos primeros autores asumen valores absolutos como rectores de la humanidad. Sin embargo, Houssaye comenta que con Reboul la certidumbre de la educación adquiere su mejor expresión. Éste, para desarrollar el tema de los valores de la educación, distingue tres elementos unificadores: los fines (aquello para lo cual), los medios (aquello gracias a lo cual) y los criterios (aquello en función de lo cual) (Houssaye, 2003b: 253).

Houssaye, siguiendo a Reboul (1992), expone estos tres elementos de la siguiente manera: los fines designan la transmisión y la adquisición de los valores universales, producto de una herencia cultural. Los medios comportan los instrumentos pedagógicos, las estrategias, la metodología, los cuales ayudan a transmitir los conocimientos que se corresponden con los fines. En el humanismo existe, para llevar a cabo sus expectativas, una preponderancia del libro y el curso, vehículos privilegiados de la cultura. El último de los elementos devela el adoctrinamiento, es decir, la integración del conglomerado social en un todo doctrinario. Por lo tanto, "educar es hacer obedecer a la ley que cada uno se ha dado a sí mismo, ley igual en cada uno, ley válida universalmente. Formar es transformar, es modificar la naturaleza del hombre y de la especie por y para la ley racional universal" (Houssaye, 2003b: 263).

Sin embargo, la expectativa de la certidumbre se quiebra con la llegada de la incertidumbre. La educación está desprovista de referentes absolutos; aquellos pilares de la educación que moldearon la certidumbre no se cumplen: la cultura, la moral y el progreso. Esto se debe particularmente porque, según Houssaye, la incertidumbre encierra para la educación diversas aporías: "restricción y libertad, modelización y autonomía, conformización y liberación, represión y rebeldía, conflicto y adhesión, enseñanza y aprendizaje, transmisión y apropiación, forma y contenido, imposición y deseo, transmisión y espontaneidad, incertidumbre y tecnicidad..." (2003b: 269). El tema de los valores participa de estas aporías, en el mundo de la incertidumbre ya no se sostiene un fundamento absoluto, sino un pluralismo.

En la incertidumbre se colapsan los pilares de la escuela. Como se acaba de mencionar, el progreso, la cultura y la moral, ideales de la modernidad expresadas en la educación, pierden vigencia, no existe consenso para seguir sosteniendo su validez. Pero en especial lo que se desvanece son los modelos filosóficos que amparaban esa seguridad histórica y ontológica. Ante tal hecho, Houssaye escribe lo siguiente:

Los cuestionamientos son primeramente a los modelos filosóficos que han servido de fundamento a la acción educativa. Siguiendo a Paturet (1995),

podemos enumerar esos diferentes modelos: el hombre ruptura con su naturaleza inicial (Platón, el cristianismo); el del hombre naturalmente bueno (Rousseau); el del hombre de la razón (Descartes, Kant, Comte); el del hombre de <<producción>> (Marx); el del hombre juego de fuerzas inconscientes (Freud). Ahora bien, esos modelos están en crisis; no solamente se oponen unos a otros sino, más fundamentalmente parecen pertenecer a una modernidad que ya no existe. Y ya no parecen capaces de permitir responder a los nuevos desafíos planteados hoy en la escuela por el desplazamiento y la desaparición de los valores (Houssaye, 2003b: 273).

En una sociedad tecnicista como la posmoderna los valores se transmutan. Nuestro autor presenta la ruptura de esos ideales modernos visualizados por dos razones, es decir, el quebrantamiento entre los "fundamentos de los conocimientos científicos y los de la ética" (Houssaye, 2003b: 270). La explicación de esta ruptura es que el conocimiento científico forja nuevos conocimientos e introduce las aplicaciones técnicas que vulneran las concepciones y las prácticas de la moralidad. La ética, por efecto de lo anterior, pierde el concepto de la finalidad; la biología con su desarrollo espectacular ha pulverizado las doctrinas vitalista y finalistas que interpelaban una moralidad esencialista. En consecuencia, las nociones de persona y valor pierden significado. La cultura sufre el desplome de la certidumbre, el ideal de la perfectibilidad encarnada en la figura idílica del hombre sabio sucumbe. La idea de la *Bildung* (formación) no tiene ya capacidad de proyección como anteriormente lo tuvo.

La liquidación de los valores modernos trae consigo un vacío axiológico. La crítica a la razón elaborado por el escepticismo y las catástrofes sociales permiten el acomodo de la razón práctica. Básicamente este es el indicativo, según el autor, de la época posmoderna. En efecto, la razón práctica determina el espacio del progreso tecnológico-científico. El valor que aquí predomina en la educación es la eficiencia de la razón, la productividad de los resultados, lejos queda la acción conducida por decisiones éticas. Las soluciones sociales son referidas por la capacidad de la eficiencia.

No obstante, la posmodernidad es la culminación de la secularización. Lo secular ha sido un proceso antropológico en el cual, en un principio, sirvió como liberación de lo

religioso; posteriormente, la Razón habría de ocupar ese lugar. El énfasis sobre un proceso de esta naturaleza es que deviene también en pluralismo. El autor sostiene que una sociedad altamente secularizada como la actual integra el pluralismo. Por este motivo se puede diversificar las concepciones, es posible plantear en la educación valores acordes a esa realidad plural. Podemos señalar que esta es la salida que ofrece Houssaye para asimilar la incertidumbre.

En una sociedad y una escuela que ya no son obtenidas por sus pilares modernos (progreso, cultura, moral) que ya no saben qué modelos permanecen ni cómo aceptar los desafíos que se plantean, que pertenecen a la posmodernidad y a su imposibilidad de fundamento, que deben vivir en una atmósfera deliberadamente secular, queda entonces por manejar el pluralismo, aceptando que la secularización no es sólo de alguna manera liberación sino también pérdida de los fundamentos, angustia y duda (Houssaye, 2003b: 279).

Para explicar el pluralismo, Houssaye (2003b) observa dos aspectos a desarrollar: *la gestión de la laicidad y la gestión de la democracia*. La primera construye una racionalidad inquieta y crítica (ibíd.: 280), pone en cuestión los cambios sociales, económicos y culturales producidos por la incertidumbre; genera una postura adversa al adoctrinamiento. La laicidad introduce en la educación la tensión entre el reconocimiento de las diferencias y de una ley común, pero ésta es ajena a una diferenciación de un supuesto valor. El objetivo de este aspecto del pluralismo es la búsqueda de sentido y de los medios para evitar el adoctrinamiento y la neutralidad pedagógica. En fin, se trata de subrayar que los valores no surjan de la fuerza totalitaria y desprovista de las realidades contextuales, sino de la expresión de la igualdad y la libertad.

La laicidad abriga la idea de solidaridad en cuanto auxiliar para la comprensión de las diferencias y revela, o intenta revelar, la igualdad de los hombres. También es proveedora de una crítica a la escuela como reproductora e instrumento de la sociedad, lo contrario es una construcción humana de acuerdo con los valores del pluralismo. Uno de estos valores es el respeto. Sin embargo, la laicidad comulga a su

vez con otras posiciones valorativas de suma importancia: la tolerancia y el análisis crítico. La aceptación de éstas permite conocer el mundo en que vivimos.

Por otro lado, hay una derivación de la laicidad hacia el vínculo de "valores políticos-prácticas pedagógicas" (Houssaye, 2003b: 284) que se sustraen de lo unívoco. ¿Qué significa? Significa que se asiste a una conjugación de las concepciones políticas, y al mismo tiempo, una designación entre las concepciones diversas y las prácticas pedagógicas (ibid.: 284). En otro sentido, una pedagogía puede servir a muchas causas y una causa a muchas prácticas pedagógicas. Es decir, se fractura el esquema descendente, vertical, la cual estimaba la política como orientadora de la situación pedagógica; para el propósito del pluralismo es más justo una práctica inversa a la anterior. Al respecto, la pedagogía en términos seculares reflexiona el proceso de los valores: lograr la coherencia básica entre las distintas ideologías y abrirse a las concepciones políticas que deambulan sin centro alguno.

Por otro lado, la gestión de la democracia simplifica la relación de las oposiciones y antagonismos de las ideas, es un sistema que soluciona valores distintos, capaz de regular conflictos. La democracia ha sido construida con una base universal. En el contexto de la incertidumbre, la idea de una democracia universal no tiene lugar, pero para el pluralismo asume condiciones mínimas en favor del consenso. El vínculo social de acuerdo con lo dicho emerge en situaciones de deseo e interés de una práctica plural que maniobre la incertidumbre. El autor (Houssaye, 2003b: 288-289) pondera que el problema de la escuela entraña una permanente búsqueda de la certidumbre con el afán de estabilizar la crisis; el modelo a seguir con la certidumbre recae en postulados omniabarcantes.

La educación, como resultado de un proceso secular, se condensa en una moral contingente cuya necesidad es germinar sujetos interlocutores, una ética de relación con el otro. Dentro de la secularización, uno de los valores más significativos es el diálogo que codifica las razones, las inquietudes vitales, las decisiones, las estimaciones del otro y de uno mismo. La consecuencia de cultivar el diálogo brinda la oportunidad de pensar en términos de la comunidad, en efecto, en última instancia –para Houssaye– el sentido educativo es permitir la convivencia razonable entre las

personas, el sentido de la justicia que construye la paz, el diálogo, la cooperación, la crítica, la discusión entre las distintas concepciones políticas, ideológicas y culturales. En suma, la incertidumbre debe saber exponer los sentidos de la experiencia social.

Tres valores de la incertidumbre que Houssaye (2003b: 287) enumera: en relación con la multiplicidad estaría la apertura, la tolerancia, la confianza, la bondad, la ternura etc.; una segunda relación sería la responsabilidad y la solidaridad; y la tercera relación que implica la construcción de la ley por medio de las mediaciones.

Finalmente, la secularización no implica la muerte de la moral sino su redefinición a través del diálogo. El autor confiere el reemplazamiento de la transcendencia por el sentido. La idea que nos proporciona el autor en torno al sentido es que significa la elección de una amplia variedad de ideologías, concepciones, ideas y valores que suprimen la certidumbre. Pero allí donde emana la pluralidad, emana también la responsabilidad y las condiciones del consenso en construcción, "la democracia pluralista no tiene verdad, o más bien su verdad es que constituye las condiciones que permiten reconocer el error, denunciar la mentira y buscar la verdad" (Houssaye, 2003b: 289).

Para concluir, en este capítulo hemos reflejado el contacto entre la educación y la posmodernidad en el que se reconocen dos vertientes: una que cuestiona el discurso posmoderno y otra que la asume como posibilidad de reflexionar sobre la situación educativa. A través del análisis de Mèlich (2002), Colom y Mèlich (1994) y de los autores compilados por Houssaye (2003), se han demostrado las derivaciones filosóficas que tienen en consideración el discurso posmoderno.

a) La existencia de la FE posmoderna

En la última década del siglo XX, el tema de la posmodernidad empieza a ser motivo de interés para la educación. Las interpretaciones sobre la posmodernidad suscitan nuevas propuestas filosóficas que fueron tomando forma y sentido con el tiempo, después de abandonar el confinamiento de los espacios literarios y artísticos para trasladarse al plano filosófico. Indudablemente, la FE posmoderna difiere de las filosofías modernas de la educación (existencialismo, personalismo, pragmatismo, idealismo, fenomenología, filosofía analítica y marxismo), pero diferirá de aquellas que elaboran discursos esencialistas (por ejemplo, el idealismo, la filosofía analítica, el marxismo).

Recordemos que el objetivo medular del trabajo era presentar las implicaciones de la posmodernidad en la filosofía de la educación, reconocer cómo se articulan las ideas posmodernas con los temas filosóficos de la educación. Y una de ellas es precisamente la tesis del agotamiento de los ideales modernos, del acabamiento de la universalidad. En el último capítulo presentamos a los autores que establecen perspectivas relacionadas con la idea de una fragmentación de los tópicos modernos (ética, aprendizaje, lenguaje, etcétera) que, con una óptica dispersa, introducen una filosofía preocupada no por buscar una teorización definitiva o acabada, sino encontrar sentidos que correspondan a la heterogeneidad de las cosas.

b) La aceptación de la posmodernidad

La aceptación de lo posmoderno no podría, por supuesto, ser más claro y firme que en los países desarrollados. La influencia de la posmodernidad dentro de las naciones desarrolladas (Estados Unidos, Francia, Italia, Alemania, Inglaterra, Canadá, etc.) fue gradualmente cobrando importancia como fenómeno cultural. Dejamos en claro la evolución del término que partió como concepto literario y artístico; habrá que añadir la relevancia significativa que cobra en los discursos historiográficos y sociológicos. A pesar de que el término produce ambigüedad —ya para protestar contra los requerimientos académicos o con las prescripciones de todo tipo, también para formular un segmento sociohistórico político del mundo, y en

general de todo aquello que obligue a los creadores y críticos a sujetarse para obtener credibilidad—, el consenso sobre el término es existente, pues permite despojar la idea esencialista, dibujar una interpretación atrevida sobre los supuestos fundados de la modernidad. Esto es posible ya que al desmoronarse los ideales modernos, tal como lo señala Lyotard (2004), se abren resquicios, orificios que invitan a la participación histórica de otros ideales que no compiten por dejar una impronta huella reguladora.

En América, lo mismo que para México, al comienzo de los ochenta, el término es tomado con mucha reticencia. Al igual que en los países desarrollados, su influencia se deja notar en las artes plásticas para pasar después a la crítica literaria. En los campos del arte, no han habido dificultades para su aceptación, pero las dos posturas —una que rechaza el término porque es causa de esnobismo y de injerencia cultural sajona-occidental, y otra que acepta el término porque enriquece la teoría cultural permitiendo explicar la naturaleza latinoamericana— dentro de los ámbitos de la filosofía y de la sociología presentan desacuerdos sobre el sentido del término. Asimismo, es importante señalar que por el momento no existe una obra que nos comente sobre cómo se ha desarrollado el debate de la posmodernidad en Latinoamérica, una empresa que resultaría de enorme valía. Existe más bibliografía en torno al desarrollo del debate de los teóricos occidentales que de los autores latinoamericanos.

El alcance de la posmodernidad en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica ha tenido repercusión en el campo educativo. Los temas correspondientes a ese campo se desdoblan: la preocupación por el compromiso de la escuela para hacer realidad la emancipación; la idea de una multiculturalidad se alternan ya como cuestiones emergentes; lo posmoderno está asociado comúnmente a los retos que conlleva la tecnología, la comunicación y el saber que suelen ser los indicadores culturales de la actualidad, pues dicen cómo se dispone y afecta la formación. Claro ejemplo es la formulación de la filosofía sociotecnológica que señala favorablemente a la tecnología como la base de la nueva sociedad, pues la educación asume el papel de suministrador de las capacidades y habilidades.

El grado de industrialización de los países desarrollados permite situar esa realidad. Por eso, el debate sobre cuál habrá de ser la función social de la educación es palpable: si será para integrar los nuevos adelantos tecnológicos en la vida de las personas y que puedan colocarse adecuadamente a la estructura social, o en otro sentido, si será para humanizar mejor no sólo a las personas, sino también a las instituciones que pierden credibilidad. En el fondo de esta disyuntiva se puede ver el debate posmoderno. Pensamos que lo posmoderno no obedece únicamente a la atmósfera tecnológica de los medios, sino comprende, a su vez, la recuperación de los aprendizajes de las tradiciones; es decir, de los conocimientos ancestrales, de las tradiciones regionales que cobran espacio en los distintos lugares. Esta última referencia es abordada por los teóricos latinoamericanos, más que preocuparse por saber si se está en la modernidad o en la posmodernidad (uno de los aspectos del debate), si se ha llegado a desarrollar la industrialización debida y correcta, genera ideas sobre la participación política, la desigualdad social entre los grupos sociales, en torno a los procesos de análisis de la investigación social y educativa; en conjunto, el término está incentivando a plantear la realidad de una manera diferente y esto a causa del empuje histórico específico que ha sufrido el Nuevo Mundo. Tal vez la periferia, los países circundantes de la historia no dominante, provoque una responsabilidad histórica hacia la zona geográfica dominante.

c) ¿Fin de la modernidad?

En este trabajo se señaló que la modernidad como dimensión histórica fijó una ruta antropológica. El destino de esa ruta era formular una concepción filosófica de acuerdo a valores que tuviera la capacidad de sostener el ritmo de las necesidades. El cristianismo es un caso notorio, no el único, de cómo se gesta el advenimiento de un cambio que parte de la crisis, pero, particularmente, de asumir la novedad como una actitud en contra de lo tradicional. El pretexto de un reconocimiento religioso como lo fue el cristianismo alcanzó dimensiones transformativas; es prueba de la conformación del espíritu de lo actual (lo moderno).

Así, tenemos que las dimensiones de la modernidad supusieron el desarrollo de la ciencia discrepante de la retórica medieval; supusieron también el Estado como nueva estructura política que demolía el feudalismo; el capitalismo que suplanta el viejo mercantilismo; el progreso que rompe con el sentido cíclico del mundo; en fin, estas dicotomías designan una característica de la modernidad: la superación dinámica de las cosas.

Esta idea dinámica, extraña e incierta, de la modernidad no sólo agota las posibilidades de su azarosa creatividad, sino también hace monolítica sus pretensiones: la verdad científica, la secularización de la sociedad, la industrialización, la moral, la historia, etc. La medición de estas pretensiones, que hemos mostrado, los postula la *razón*, una razón que explica las cosas, dice cómo edificar la técnica para gobernar la naturaleza; sugiere la actividad científica y la nomenclatura lingüística de la misma; define el gobierno de los hombres y la administración de las cosas. Tenemos así que la modernidad por un lado es dinámica, está implicada en un proceso de búsqueda; por otro, configura la universalización del espacio y el tiempo mediante la razón.

El drama de la modernidad, expuesta como crisis, al menos así lo hemos evidenciado, está en esa pretensión universalista que es simultáneamente etnocéntrica. La modernidad es un proyecto social, cultural, político y moral que se origina desde una situación precisa: Europa. Esta conclusión es clara, perogrullesca; no hay manera de evadir el dominio moderno de Europa. En definitiva, la universalización forma el modelo de un mundo acabado (la modernización sería un nivel del modelo). Podemos comprender que el modelo suprime lo diferente, la diversidad, el contexto, la identidad, todo lo diferente a las dimensiones de la modernidad. Incluso estas valoraciones son ocultadas o marginadas en los espacios políticos y culturales. Sucede que la crisis es la reaparición de estas supresiones. En este sentido, estaríamos aceptando una debilidad del proyecto moderno, más que un agotamiento total del mismo se observa un reacomodo de esas supresiones a través de la posmodernidad, al menos como una de sus variantes.

d) Posturas posmodernas en el campo educativo

En el campo de la educación existen dos perspectivas que delimitan el tema de la posmodernidad: una que cuestiona a la misma por su nihilismo y falta de compromiso crítico, y otra que la asume como posibilidad de análisis que busca estar acorde con la realidad sociocultural. En el primer caso, la posmodernidad en algunos (McLaren, 1995) no produce efectos favorables para el compromiso político y la utopía; para otros (Lechner, 1991, Vattimo, 2000), la posmodernidad pertenece todavía a la órbita de la modernidad y lo que suele decirse como agotamiento de la modernidad no es otra cosa que la descentralización histórica de Occidente, es el derrumbamiento de la historia etnocéntrica; lo que vemos como posmoderno es más bien una situación en donde se introduce una lógica de la diversidad, en donde los medios y las tecnologías de la información impulsan el desprendimiento cultural de la filosofía etnocéntrica (Lechner, 1991). Está sucediendo un reconocimiento de las culturas en un nivel todavía residual, pero suficiente para comprender las dimensiones regionales de las culturas del mundo.

La segunda perspectiva observa que la posmodernidad sugiere un pensamiento abierto e inacabado; sirve como ruptura a los modelos tecnocráticos, y da pie a la elaboración de una reflexión libertaria (Hoz, 1991). Marca el trayecto de procesos inéditos que se coligen con el aprendizaje tecnológico en provecho de un desarrollo democrático de la sociedad.

En general, la posmodernidad se basa en recuperar esos sentidos marginados por la modernidad que hemos comentado. Es posible connotar esta idea porque con el desdoblamiento de la tecnología de la información, el ensanchamiento de los bienes culturales y la consolidación de una sociedad de masas, hizo posible el debilitamiento universalista de la modernidad. Entramos en un periodo en donde el conocimiento se precisa con el dominio de sus configuraciones lingüísticas, en donde el espacio geográfico se vuelve importante al momento de comprender la realidad antropológica. Por tanto, evidenciamos por lo menos tres líneas argumentativas de la posmodernidad que se leen en los autores posmodernos: una línea argumentativa que significa a la posmodernidad como disolución y muerte de la cultura moderna;

otra línea que la significa como una nueva época en donde convergen las vivencias modernas y posmodernas; y otra más, como posibilidad de valorar lo moderno para orientarlo hacia un horizonte más congruente con su lógica.

e) Tres líneas argumentativas para la FE

Las líneas argumentativas que mencionamos se articulan de alguna manera con la tipología de Klappenbach (1991): los neoconservadores, los reconstructores-reformistas y los deconstructores o posmodernos. Podemos concluir que el primer tipo, es decir, los neoconservadores, asume la tesis de que la modernidad se agota, se diluye. Aquí es correlativo el planteamiento de Lyotard (1984) con su deslegitimación de los metarrelatos o liquidación del universalismo de la modernidad. La tesis del individualismo puro planteado por Lipovetsky (1983), que refiere como propio de la posmodernidad y comprende a la par el proceso de personalización, remite a esta línea posmoderna, pero agrega que lo que estamos observando en la actualidad es la prolongación de la modernidad.

Por otro lado, el significado de Lipovetsky (1983) considera la fractura del sistema disciplinario moderno con lo que es posible la sensibilidad descentrada: el universo del hedonismo y de la individualidad. La realización del individualismo se constituye por la información y la estimulación de las necesidades. Como se dijo en su momento, la extensión del individualismo sólo es posible con el mínimo de coacciones. El valor de la sociedad posmoderna es la calidad de vida calificada por el cuidado físico y mental. Abandonar los grandes sistemas y cultivar lo regional implican la cohabitación de la tradición y de lo moderno. En consecuencia, la posmodernidad es sofisticada-espontánea, religiosa-secular y materialista-espiritualista; pero carece de sentido, de orientaciones que señalen cierto lugar, es el vacío que se produce con el agotamiento de los metarrelatos; en la educación el papel del maestro se desacraliza, el trabajo escolar es individualizado así como los programas curriculares; la escuela ya no provee motivaciones, sino instrucción. En síntesis, Lyotard y Lipovetsky definen la postura más radical de la posmodernidad.

Las implicaciones de este significado posmoderno para la educación se refleja en la dirección antihumanista descrita por Colom y Mèlich (1994), la cual contempla la filosofía sociotecnológica de Toffler (1980) y la teoría de sistemas de Luhmann (1990). Ambas perspectivas sostienen la muerte de la modernidad y de la educación moderna, el discurso que prevalece en la posmodernidad para desarrollar una filosofía de la educación estará orientado por el sistema y la tecnología. Éstas permiten diseñar la realidad social y educativa con el propósito de implementar la capacidad efectiva de la información y facilitar los conocimientos técnicos y procedimentales. La educación se define como selección social y como preparación para una carrera, además de permitir la individualidad; no hay espacio para la ideología humanista porque la idea de sujeto está agotada y la única realidad es la del sistema que regula las relaciones.

La segunda línea argumentativa de la posmodernidad consiste en retomar el proyecto de la modernidad, planteamiento defendido por Habermas (1981). Es importante recordar que este autor no se considera posmoderno. La tesis de este autor sólo es utilizable para remitirnos a las tendencias filosóficas de la educación y del debate. Así, el análisis de Colom y Mèlich (1994) cobra importancia cuando éstos sostienen que tras la descentralización de la modernidad quedan dispersos discursos modernos. El intento de estos discursos es recuperar valores importantes para conducirse en un mundo fracturado por el vacío y la individualidad. Son respuestas contra el antihumanismo. La filosofía educativa que defienden estas posturas se condensa en cierto humanismo recuperable; hemos señalado al pacifismo, al ecologismo y al neocontractualismo como perspectivas que valoran, respectivamente, la subjetividad, la moral ecológica y la justicia. Con respecto a esto, la educación se enfocará hacia la moral, fomentará la responsabilidad, el diálogo y el cuidado de la naturaleza.

La tercera línea comprende el significado de una nueva época en donde convergen las vivencias modernas y posmodernas. A diferencia de la destrucción de la modernidad, en ella se suscitan alternativas, ideas que son posibles. Aquí cabría Vattimo (2000) –además de la primera línea argumentativa– cuando señala que la

posmodernidad es el rebasamiento. A través de este autor se demostró que la supresión del fundamento y de la moral, la desaparición del sujeto y de la historia como progreso, el debilitamiento del ser, posibilita el *Chance* (riesgo, oportunidad) de abrir la interpretación del mundo, de hacer rememoración –además de desfundamentar la metafísica– y reencontrar la experiencia histórica. El rebasamiento (*Verwindung*), la ontología del declinar o débil, reconoce al ser como acontecer, débil y efímero. El significado de este autor toma en cuenta las características del pensamiento posmoderno cuando éste define que no capta ningún fundamento, y revitaliza la hermenéutica como alternativa para las ciencias; además de aceptar el condicionamiento técnico.

Las implicaciones que arroja esta tesis son asumidas por la filosofía de la finitud de Mèlich (2002). Como se comentó, la finitud se desvincula de la tradición metafísica, desestima una esencia humana y transcendente. Contrario al esencialismo, asume una antropología finita caracterizada por la sensibilidad, la subjetividad y el contexto. La finitud se desplaza a través de la interpretación de significados, es decir, es hermenéutica: existen puntos de vista diferentes, pero todos valen por igual, el valor para decidir es la aceptación y el rechazo. El planteamiento del autor es concebir una ética para la educación en donde predomine lo narrativo, lo dialógico, la responsabilidad. No da lugar al modelo deontológico de valores universales. En ese sentido, la formación es indeterminada e imprevisible y la educación, de acuerdo con ello, contingente y ambivalente. La filosofía de la educación contempla una ética de la relación porque va en busca de lo otro, de la intersubjetividad; el propósito que propone el autor para la educación es transmitir sentidos para la vida.

f) Nuevas temáticas para la FE

Consiste en evidenciar la ruptura que se hace con la misma filosofía de la educación. Con los ensayos de Ferreira (2003), Bertrand (2003), Houssaye (2003) y Söetard (2003) se interpela la idea de que la filosofía y la educación pueden ser objetos de análisis a través de la problematización de ciertas nociones. Parece desarrollarse una manera de abordar los planteamientos filosóficos y educativos en tanto ideas o nociones que no orillen a la fundación de una teoría educativa. Se atraviesa, en los

análisis de estos autores remitidos, la filosofía antiesencialista o deconstruccionista. Así, Ferreira (2003) explica el aporte del rizoma de Deleuze y Guattari para aclarar la noción de deseo, que viene a representar una posibilidad de conceptualizar la educación; particularmente, a través del deseo se esboza un blindaje contra la represión y como un elemento de la realidad que integra la personalidad.

Dentro de este mismo contexto, Bertrand (2003) explora la noción de experiencia con el propósito de articular la escuela con la cotidianidad. Existe en el ensayo de este autor la recuperación del saber de la vida, confluir las vivencias personales de la existencia para que éstas formen parte una visión más integral, completa, de acuerdo a la cultura y a una filosofía ecológica. No hay rastros de una conceptualización edificante que pueda indicar las directrices de una reflexión sobre la experiencia. En otras palabras, para comprender una situación educativa no se sirve de una filosofía sistemática, sino de una filosofía concordante con las propias necesidades de aproximación y de exploración. Esta misma idea retrata Söetard (2003) cuando reconceptualiza conceptos como libertad y naturaleza (nociones de la modernidad), que a pesar de estar suspendidos en un trascendentalismo, pueden ser significados de una manera distinta a la modernidad. La libertad es una marcha, una condición interna que se corresponde a una autorrealización ayudado por la pedagogía.

Houssaye (2003) se vale de la tesis posmoderna para superar el esencialismo de los valores. En la posmodernidad los valores no son grandes orientaciones inamovibles, no son referentes absolutos; a falta de estos referentes se erige la incertidumbre, pero no es la conducción de un nihilismo petrificado, sino la condición del pluralismo. La educación posmoderna debe abrirse a valores que cohesionen el pluralismo, una moral contingente para formar sujetos interlocutores y así construir el sentido de la elección de las diferentes ideologías, creencias, valores, ideas. Este mundo es una constante elección porque ya no existen referentes absolutos, la educación por tanto debe formar para la responsabilidad y la elección sin transgredir las mínimas condiciones de la convivencia. En el análisis de Houssaye la posmodernidad es pertinente en un sentido propositivo.

g) Motivos para seguir con la posmodernidad

Finalmente, el estudio realizado permite vislumbrar direcciones a explorar para futuras investigaciones: una dirección podría estudiar la filosofía educativa latinoamericana recuperando los aportes posmodernos; otra dirección consistiría en comprender la percepción que se tiene de la filosofía de la educación entre los docentes, esto es posible al asumir una visión antiesencialista; una más que analizaría el análisis conceptual de las nociones educativas (aprendizaje, libertad, enseñanza, moral, conocimiento, etc.); por último, una dirección que investigue los aportes teóricos de otros saberes (la literatura, el arte, la religión, la estética, etc.) relacionados con la educación.

FUENTES CONSULTADAS

- Abbagnano, Nicola y Visalbreghi A. (1964). *Historia de la pedagogía* (tr. Jorge Hernández Campos). México: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, Nicola (1998). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Acevedo, Esther et al. (1989). *En tiempos de la posmodernidad*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia; Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Iberoamericana.
- Aguirre Lora, María Esther (1999). *Emergencia de la nueva ciencia intersticios en la modernidad*, en revista Perfiles Educativos, No. 85-86. Consultado en enero de 2007: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-index.html>
- (2003). "En el país de la palabra", en UNACH *La educación sus tiempo y sus espacios*. Chiapas, México: Facultad de Humanidades C-VI.
- Alba Ceballos, Alicia de (1995). "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos" en *Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM, Porrúa Editores, 129-176.
- (2000). "Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas posmodernas" en *Los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Cuadernos de construcción conceptual en educación. Número 1. México: CESU-Seminario de análisis de discurso educativo y Plaza Valdés, pp. 87-112.
- (coord.) (2003). "Crisis estructural generalizada; sus elementos y sus contornos sociales", en *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 50-67.

- Anderson, Perry (2000). *Los orígenes de la posmodernidad* (tr. Luis Andrés Bredlow). Barcelona: Anagrama
- Argan, Giulio C. (1983). *Walter Gropius y la Bauhaus*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili.
- Balandier, George (1999). *El desorden: La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento* (tr. Beatriz López). Barcelona: Gedisa.
- Bañuelos, Patricia *et al.* (1989). *Modernidad y posmodernidad*. Consultado en enero de 2007: <http://mx.geocities.com/systacad/posmo.htm>
- Barrios Graziani, Leticia (2005). *Visión crítica de la teoría posttradicionalista de la educación*. Consultado en abril de 2007: <http://www.rieoei.org/presentas.php>
- Bauman, Zygmunt (2005). *Amor líquido* (tr. Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide). México: Fondo de Cultura Económica.
- Baumer, Franklin L. (1985). *El pensamiento europeo moderno: continuidad y cambio en las ideas, 1600-1950* (tr. de Juan José Utrilla). México: Fondo de Cultura Económica.
- Becker, Ernest (1980). *La estructura del mal: un ensayo sobre la unificación de la ciencia del hombre* (tr. Carlos Valdés). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bendix, Reinhard (1975). *La razón fortificada: ensayos sobre el conocimiento social* (tr. Francisco Caracheo). México: Fondo de Cultura Económica.
- Berciano Villalibre, Modesto (1998). *Debate en torno a la posmodernidad*. España: Editorial Síntesis.
- Berman, Marshall (2004). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad* (tr. Andrea Morales Vidal). México: Siglo Veintiuno Editores.

Bermúdez, Karol (2007). *Para entender a Lyotard en el ámbito de la posmodernidad*. Consultado en diciembre de 2007: http://w3.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo106_03art.pdf

Bernstein, Richard J. (2001) "Introducción", en Giddens, A. *et al. Habermas y la modernidad* (tr. Francisco Rodríguez Martín). Madrid, España: Ediciones Cátedra, pp. 13-61.

Bertrand, Yves (2003). "Experiencia y educación", en Houssaye, Jean (compilador). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (tr. Bernardo Capdevielle y Mónica Estela Perotta). Buenos Aires, Argentina: Eudeba, pp. 47-60.

Beuchot, Mauricio (1983). "La filosofía y las ciencias en la filosofía analítica y en el tomismo", en *Logos Revista de Filosofía*, año XI, número 31, México: Universidad La Salle.

----- (2004). *Historia de la filosofía en la posmodernidad*. México: Editorial Torres Asociados.

Bochenski, I. M. (1951). *La filosofía actual* (tr. Eugenio Ímaz). México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1976). *Filosofía de la educación* (tr. Francisco González Aramburu). México: Fondo de Cultura Económica.

Boorstin, Daniel J. (1998). *Los descubridores* (tr. Susana Lijtmaer). Barcelona: Crítica.

Bouché Peris, Henry J. (1998). "Concepciones del hombre y de la educación en el pensamiento del siglo XX" en Altarejos, F., Bárcena, F., Barrio, J., Escámez, J., Fullat, O., García, R., *et al. Filosofías de la educación hoy*. Madrid: Dykinson, pp. 95-114.

Brubacher, J. S. (1964). *Filosofías modernas de la educación* (tr. Eduardo Escalona). México: Editorial Letras.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995). "Horizonte posmoderno y configuración social", en Alba Ceballos, Alicia de (compiladora) *Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM / Porrúa, pp. 11-67.

----- (2002). *Globalización, Postmodernidad y Utopías en el Campo Educativo*. Ponencia presentada el 16 abril de 2002. ENEP Aragón-UNAM.

----- (2005). *Producción de conocimientos e investigación en las condiciones actuales*. Revista Topos y Tropos. ISBN: 1668-8899. Número 3 [online] Disponible en Internet. <http://www.toposytropos.com.ar/n3/decires/producción.htm>

Butterfield, Herbert (1982). *Los orígenes de la ciencia moderna* (tr. Luis Castro). España: Taurus.

Chalmers, Alan F. (1991). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (tr. Eulalia Pérez Sedeño y Pilar López Máñez). México: Siglo Veintiuno.

Clair, Jean (1983). "Innovatio y renovatio" (tr. Ida Vitale), en *Vuelta*, núm. 75, Vol. 7, febrero, México: Editorial Vuelta, pp. 8-13.

Colom, Antoni y Melich, Joan Carles (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Compayré, Gabriel (1994). *Herbart. La educación a través de la instrucción* (tr. María Ochoa). México: Trillas.

De Unamuno, Miguel (1983). *Del sentimiento trágico de la vida*. México: Porrúa.

Deelfgaauw, Bernard (1979). *La filosofía del siglo XX* (tr. Francisco Carrasquer). México: Promociones Editoriales Mexicanas.

Dell'Ordine, José Luis (2006). *Cuestiones de ética contemporánea*. Consultado en julio de 2007:

[http://www.capitannemo.comar/cuestiones de %C3%A9tica contempor%C3%A1ne.htm](http://www.capitannemo.comar/cuestiones_de_%C3%A9tica_contempor%C3%A1ne.htm)

Dewey, John (2001). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (tr. Lorenzo Luzuriaga). Madrid: Morata.

Díaz Barriga, Ángel (1995). "La escuela en el debate modernidad-posmodernidad", en Alba, Alicia de (coord.). *Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 205-225.

Duval, Jean-François (2007). "Entrevista con Allen Ginsberg. La leyenda de la generación Beat" (tr. Alberto Román), en *Confabulario*, suplemento de cultura del Universal, año 4, Num. 160, sábado 12 de mayo de 2007, pp. 4-7.

Echeverría, Bolívar (1989). "Quince tesis sobre modernidad y capitalismo", en *Cuadernos políticos*, núm. 58, septiembre-diciembre, México: Ediciones Era, pp. 41-62.

Efland, Arthur D. et al. (2003). *La educación en el arte posmoderno* (tr. Lucas Vernal). España: Paidós.

Enzensberger, Hans Magnus (1983). "Elogio de la normalidad" (tr. Sara Graue), en *Vuelta*, núm. 75, vol. 7, febrero, México: Editorial Vuelta, pp. 15-19.

Espinoza, Luis Alfredo (2006). *Primeras reflexiones sobre una pedagogía postmoderna para Latinoamérica*. Consultado en julio de 2007: http://www.umce.cl/revistas/extramuros/extramuros_n01_a07.html

Fermoso Estébanez, Paciano (1990). *Teoría de la educación*. México: Trillas.

----- (1998). "Historia de la filosofía de la educación", en Altarejos, F., Bárcena, F., Barrio, J.M., Bouché, J. H, Escámez, J., Fullat, O., et al. *Filosofías de la educación hoy*. Madrid: Dykinson, pp. 57-76.

Ferrater Mora, José (1983). *Diccionario de filosofía abreviado* (texto preparado por Eduardo García Belsunce y Ezequiel Olaso). Buenos Aires, Argentina: Editorial Hermes.

----- (1984). *Diccionario de filosofía* (vols. 1-4). España: Alianza editorial.

Ferreira dos Santos, Laura (2003). "Deseo y educación", en Houssaye, Jean (compilador). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (tr. Bernardo Capdevielle y Mónica Estela Perotta). Buenos Aires, Argentina: Eudeba. pp. 13-46.

Fischer, Ernst (1989). *La necesidad del arte* (tr. J. Solé-Tura). Barcelona, España: Ediciones Península.

Flecha, Ramón (1994). "Las nuevas desigualdades educativas", en *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, España: Paidós.

Follari, Roberto (2006). *Modernidad y postmodernidad: una óptica desde América Latina*. Consultado en julio de 2007: http://html.rincondelvago.com/modernidad-y-posmodernidad_una-optica-desde-america-latina_roberto-follari.html

Fragomeno, Roberto (1994). "El intelectual posmoderno (o acerca de los hombres que se miren de perfil)", en *Praxis*, núms. 47-48, mayo, Costa Rica: Departamento de Filosofía-Universidad Nacional, pp. 25-42.

Frankena, William K. (1968). "La filosofía de la educación y sus problemas", en *Tres Filosofía de la educación en la historia* (tr. Antonio Garza y Garza). México: Editorial UTEHA, pp 1-26.

Freud, Sigmund (2007). *El malestar en la cultura* (tr. Luis López-Ballesteros). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Fullat, Octavi (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.

García Hoz, Víctor (1991). "La técnica y el pensamiento en la educación posmoderna", en *Modernidad y posmodernidad en educación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Estado de México, pp. 47-58.

Gallino, Luciano (1995). *Diccionario de sociología* (tr. Stella Mastrangelo y Lorenzo Alegría). México: Siglo Veintiuno Editores.

Gaos, José (1971). *Introducción a el ser y el tiempo de Martin Heidegger*. México: Fondo de Cultura Económica.

Giroux, Henry (1994). "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna", en *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, España: Paidós, pp. 97-128.

----- (1995a). "El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa", en Alba, Alicia de (compiladora). *Posmodernidad y educación*. CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa: 227-264.

----- (1995b). "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", en Alba, Alicia de (compiladora). *Posmodernidad y educación*. CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa: 69-102

----- (2003). *Teoría y resistencia en educación* (tr. Ada Teresita Méndez). México: Siglo Veintiuno Editores.

González, F. (2005). *¿Qué es un Paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término*. Investigación y postgrado. [online], abr. 2005, vol. 20, no. 1, p. 13-54. Disponible en: http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100002&ing=es&nrm=iso.

Gortari, Eli de (1988). *Diccionario de la lógica*. México: Plaza y Valdés

Grawitz, Madeleine (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*, tomo I (tr. Enrique Muñoz Latorre). España: Hispano Europea.

- Grimal, Pierre (1999). *La civilización romana. Vida, costumbres, leyes, artes* (tr. Serra Ráfols). Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl (1994). *Introducción a la pedagogía existencial*. México: Editorial Esfinge.
- Habermas, Jürgen (1981). "La modernidad inconclusa" (tr. Luis F. Aguilar Villanueva), en *Vuelta*, núm. 54, vol. 5, mayo, México: editorial Vuelta, pp. 4-9.
- (1998). "Nuestro breve siglo" (traducción y notas de Rafael Pérez Gay), en *Nexos*, vol. XXI, núm. 248, agosto, México: Nexos, pp. 39-47.
- (2001a). "Cuestiones y contracuestiones", en Giddens, A. *et al. Habermas y la modernidad* (tr. Francisco Rodríguez Martín). Madrid, España: Ediciones Cátedra, pp. 305-343.
- (2001b). "El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas" en Giddens, A. *et al. Habermas y la modernidad* (tr. Francisco Rodríguez Martín). Madrid, España: Ediciones Cátedra, pp. 127-152.
- (2002). *Teoría de la acción comunicativa. I* (tr. de Manuel Jiménez Redondo). México: Taurus.
- Heidegger, Martín (1971). *El ser y el tiempo* (tr. José Gaos). México: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, Agnes (1998). "La situación moral en la modernidad", en *Políticas de la posmodernidad. Ensayo de crítica cultural*. Barcelona, España: Península.
- Herrera Fernández, P. (2006). *Las salidas de la modernidad*. Consultado en mayo de 2006: <http://pacoherreira1968.blogspot.com/2006/09/las-salidas-de-la-modernidad.html>

- Herrera Gómez, Manuel (2000). *Representaciones de la sociedad: de la modernidad a la posmodernidad*. Papers, Revista de sociología Any: 2000 Núm.: 61 Reflexions sobre el canvi social, les desigualtats, la democràcia i altres qüestions teòriques. Consultado en mayo de 2006: <http://www.raco.cat/index.php/Papers/issue/view/2118>
- Houssaye, Jean (compilador) (2003a). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (tr. Bernardo Capdevielle y Mónica Estela Perotta). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- (2003b). "Valores y educación", en Houssaye, Jean (compilador). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (tr. Bernardo Capdevielle y Mónica Estela Perotta). Buenos Aires, Argentina: Eudeba, pp. 251-294.
- Husserl, Edmund (1986). *Meditaciones cartesianas* (tr. José Gaos y Miguel García-Boró). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jameson, Fredric (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado* (tr. José Luis Pardo Torio). Barcelona: Paidós.
- Jaspers, Karl (2000). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia* (tr. José Gaos). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jay, Martín (2001). "Habermas y el modernismo", en Giddens, A. et al. *Habermas y la modernidad* (tr. Francisco Rodríguez Martín). Madrid, España: Ediciones Cátedra, pp.195-220.
- Jiménez, Marco A. (coord.) (2007). *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Jolivet, Jean (2000). "La filosofía medieval en Occidente", en Brice Parain (coord.) *Historia de la filosofía*, vol. 4 (tr. Lourdes Ortiz). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Kant, Emmanuel (1941). *Filosofía de la historia* (tr. Eugenio Ímaz). México: Fondo de Cultura Económica.

- Kolakowski, Leszek (1990). *La modernidad siempre a prueba*. México: Editorial Vuelta.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (tr. Agustín Contin). México: Fondo de Cultura Económica.
- (1981). *La revolución copernicana* (trad. Doménech Bergadá). España: Ariel.
- Larroyo Francisco (1998). "Estudio preliminar", en *Platón, Diálogos*. México: Porrúa.
- Lechner, Norbert (1991). "Un desencanto llamado posmoderno", en *Modernidad y posmodernidad en educación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Estado de México, pp. 9-30.
- Lerner, Daniel et al. (1979). "Modernización", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Vol. 7, pp. 169-187, España: Aguilar.
- Lilla, Mark (2000). "La legitimidad de la era liberal" (tr. Rossana Reyes), en *Letras Libres*, revista mensual, México, noviembre, 2000, año II, número 23, pp. 44-46.
- Lipovetsky, Gilles (2006). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (tr. Joan Vinyoli y Michèle Pendarx). Barcelona, España: Anagrama.
- López Guzmán, Lorena (2006). *¿Es realmente la modernidad un proyecto de enmacipación y progreso?* Anacrónico@ Revista de los Estudiantes de Historia, Universidad del Valle, Cali, Colombia, N° 4. Febrero de 2006. Consultado en julio de 2007: http://anacronica.univalle.edu.co/pagina_nueva_21.htm
- Lyons, John (1976). "Estructuralismo y lingüística" (tr. Paloma Varela), en Robey, David (selección e introducción). *Introducción al estructuralismo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Lyotard, Jean-Françoise (1990). *La posmodernidad (explicada a los niños)* (tr. Enrique Lynch). México: Gedisa.
- (1992). "Reglas y paradojas", en *Zona Erógena*, núm. 12, 1992. Consultado en enero de 2008: <http://www.educ.ar>
- (2004). *La condición postmoderna* (tr. Mariano Antonín Rato). Madrid: Cátedra.
- (2007). "Entrevista con Jean-Françoise Lyotard (Paris, 13/12/86)", en *Aparte Rei. Revista de Filosofía*, núm. 48, enero, 2007. Consultado en febrero de 2008: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Maffesoli, Michel (2004). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas* (tr. Daniel Gutiérrez Martínez). México: Siglo Veintiuno.
- Marín Ibáñez, Ricardo (1998). "Prospectiva de la filosofía de la educación ante el siglo XXI", en Altarejos, F., Bárcena, F., Barrio, J.M., Bouché, J.H, Escámez, J., Fullat, O., et al. *Filosofías de la educación hoy*. Madrid: Dykinson, pp. 429-444.
- Maritain, Jacques (1965). "Los fines de la educación" (tr. Leandro de Sesma), en *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Desclée de Brouwer.
- Márquez Fernández, Álvaro E. (2003). *Modernidad y postmodernidad entre el humanismo histórico y la razón escéptica*. Ágora, Trujillo, 11 de enero-junio, 2003. Consultado en enero de 2008: http://saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/agoratrujillo/Agora11/alvaro_marquez.pdf
- Martín-Barbero, Jesús (2006). "Modernidad, postmodernidad, modernidades. Discursos sobre la crisis y la diferencia." Consultado en junio de 2007: <http://www.javeriana.edu.co/pensar/dissens16.html>

Martínez Sánchez, Rigoberto (2007). "Hacia una relación de la filosofía de la educación con la posmodernidad", en *Devenir, revista chiapaneca de investigación educativa*. Nueva época Año I, No. 7, septiembre, Chiapas: UNACH-Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano, pp. 52-58.

Mateos Castro (2006). *Multiculturalismo y la Globalización; entre el fin de la historia y la reescritura de la historia*. Consultado en julio de 2007: <http://www.observacionesfilosoficas.net/ponenciamateo.htm>

McLaren, Peter (1995). "La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño", en Alba, Alicia de (compiladora). *Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa: 103-127.

Mèlich, Joan-Carles (2000). *Narración y hospitalidad*, en *Anàlisi*, Universidad Autónoma de Barcelona, núm. 25, 2000, pp. 129-142. Consultado en abril de 2008: <http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n25p129.pdf>

----- (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder. Consultado en abril de 2008: http://www.primeravistalibros.com/framePDF.jsp?idLibro=777&fichero=cod0777paginas29_39.pdf&id=1683497208

----- (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Madrid, España: Miño y Dávila.

Mills. C. Wright (1961). *La imaginación sociológica* (tr. Florentino M. Torner). México: Fondo de Cultura Económica.

Mollis, Marcela (1993). "La educación comparada de los 80: Memoria y Balance", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 2, Educación, Trabajo y Empleo Mayo - Agosto 1993 [online]. Disponible en Internet. <http://www.rieoei.org/deloslectores.htm>

- Mora-García, Pascual (2007). *Globalización y "Glocalización" frente al debate postmoderno*. Consultado en diciembre de 2007: www.grupologosula.org/dikaioaszne/art/dik142.pdf
- Navarro, Marco Aurelio (1991). *Modernidad y postmodernidad en la educación superior: los límites de la evaluación*. Documento preparado para el Foro de Directores de Planeación de la Educación Superior. Cuernavaca, Morelos. Mayo de 1991. Consultado en enero de 2007: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res079/tx11.htm#contenido
- Nietzsche, Federico (1983). *La gaya ciencia*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Norris Cochrane, Charles (1982). *Cristianismo y cultura clásica* (tr. José Carner). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Dominguez, José M. (2006). *Modernidad y posmodernidad en América Latina*. Consultado en mayo de 2007: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/O/Ortiz%20Jose-Modernidad.htm>
- Palacios, Jesús (2002). *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Parsons, Talcott (1984). *El sistema social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pineda Reyes, Rafael (2006). *Postmodernidad. Retrato en blanco y negro*. Consultado en junio de 2007: <http://www.monografias.com/trabajos16/neomodernidad/neomodernidad.shtml>
- Pitter, Williams y Elita Rincón (2000). *El Círculo de Viena y el positivismo lógico*. Consultado en octubre de 2007

<http://www.ideasapiens.com/filosofiasxx/fconocimiento/circulo%20viena%20positivismo%20logico.htm>

Pons Bonals, Leticia (2007). "Apunte de introducción a los planteamientos de la modernidad y la posmodernidad", en *Antología del curso Educación, Modernidad y Posmodernidad* (mayo-septiembre, 2007). Coordinación de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Inédito.

Puiggrós, Adriana (1995). "Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina", en Alba, Alicia de (compiladora). *Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa: 177-204.

Quevedo Amalia (2001). *De Foucault a Derrida*. Pamplona: Eunsa. Consultado en diciembre de 2007: [http://www.arvo.net/pdf/Historia%20del%20término%20«postmoderno»\(1\).htm](http://www.arvo.net/pdf/Historia%20del%20término%20«postmoderno»(1).htm) - 39k -

Ramos Serpa, Gerardo (2005). *Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación*. Consultado en abril de 2007: <http://www.rieoei.org/presentas.php>

Ravaglioli, Fabrizio (1984). *Perfil de la teoría moderna de la educación*. México: Grijalbo.

Rawls, John (1979). *Teoría de la justicia* (tr. María Dolores González). México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1995). *Liberalismo político* (tr. Sergio René Madero Báez). México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (tr. Graciela Monges Nicolau). México: Universidad Iberoamericana, Siglo XXI.

Ripalda, José María (1978). *La nación dividida. Raíces de un pensador burgués: G. W. F. Hegel*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ritzer, George (2002). *Teoría sociológica moderna*. México: McGraw Hill.
- Roa, Armando (2001). *Modernidad y posmodernidad: Coincidencias y diferencias fundamentales*. México: Editorial Andrés Bello.
- Romano, Ruggiero y Tenenti Alberto (2002). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma* (tr. Marcial Suárez). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Sánchez Vásquez, Adolfo (1991). "Radiografía del posmodernismo", en *Revista de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM*, núm. 12, vol. 3, marzo, México: Universidad Autónoma de México, pp. 57-68.
- Santana Pérez, Juan M. y Pérez Rodríguez, Antonia M. (1993). *Habermas y Foucault: Modernidad, Posmodernidad y teoría de la historia*, en *Vegueta*, número 4, España, pp. 103-116. Consultado en enero de 2008: www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=http%3A%2F%2Fwww.webs.ulpgc.es%2Fvegueta%2Fdownloads%2F04-103-116.pdf
- Serna Arango, Julián (2006). *Posmodernidad y giro lingüístico*. Consultado en mayo, 2007: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/rev27/serna.htm>
- Smith, A. D. (1998) "Prefacio", en Carlota Solé (1998): *Modernidad y modernización*. España: Antrophos Editorial/UAM.
- Søetard, Michel (2003). "Naturaleza y libertad en educación", en Houssaye, Jean (compilador). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos* (tr. Bernardo Capdevielle y Mónica Estela Perotta). Buenos Aires, Argentina: Eudeba, pp. 25-142.
- Solé, Carlota (1998). *Modernidad y modernización*. España: Antrophos Editorial/UAM.
- Toro, Alfonso de (1999). *La postcolonialidad en Latinoamérica en la era de la globalización. ¿Cambio de paradigma en el pensamiento teórico-cultural*

latinoamericano? Consultado en diciembre de 2007: <http://www.uni-leipzig.de/~detoro/sonstiges/Cambio%20de%20paradigma.pdf>

----- (2003). *Más allá de la 'postmodernidad', 'postcolonialidad' y 'globalización': hacia una teoría de la hibridez*. Consultado en diciembre de 2007: www.uni-leipzig.de/~detoro/sonstiges/2006_IntroduccionCartografias.pdf

Torres, Carlos Alberto (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Torres Novoa, Carlos A. (1992). *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika.

Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (tr. Horacio Pons). México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2002). *Crítica de la modernidad* (tr. Alberto Luis Bixio). México: Fondo de Cultura Económica.

Trejo Villalobos, Raúl (2005). *Los significados de la filosofía de la educación* (tesis de maestría en educación con especialidad en investigación educativa). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.

Vattimo, Gianni (comp.) (1994). *La secularización de la filosofía: hermenéutica y posmodernidad* (tr. Carlos Cattropi y Margarita N. Mizraji). España: Gedisa.

----- (2000). *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna* (tr. Alberto L. Bixio). México: Gedisa.

Weber, Max (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (tr. Luis Legaz Lacambra). México: Colofón.

Wellmer, Albrecht (2001). "Razón, utopía, y la dialéctica de la Ilustración", en Giddens, A. *et al. Habermas y la modernidad* (tr. Francisco Rodríguez Martín). Madrid, España: Ediciones Cátedra, pp. 65-110

Wittgenstein, Ludwig (2004). *Investigaciones filosóficas* (tr. de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines). México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM / Crítica.

Xirau, Joaquín (1996). *Obra selecta de Joaquín Xirau*. Tomo II (recopilación de Ramón Xirau). México: El Colegio Nacional.

Xirau, Ramón (2000). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM.

----- (2003). *El desarrollo y las crisis de la filosofía occidental*. México: El Colegio Nacional.

Zea, Leopoldo (1994). "Latinoamérica y el problema de la modernidad", en *Cuadernos americanos*, nueva época, año VIII. No. 46, julio-agosto, pp. 11-28.