

Modernidad y Narrativa Posmoderna

OTRAS MIRADAS ACERCA DE LA FORMACIÓN HUMANA

“Posmoderno será comprender según la paradoja del futuro (post) anterior (modo)”

Jean – Francois Lyotard

Pensar hoy la idea de formación humana, es jugar con los sentidos y “razones” que la posmodernidad nos sugiere. La posmodernidad más que una “moda” intelectual, es el terreno obligado para pensar todas las mutaciones del mundo contemporáneo. Las definiciones, funciones y sentidos atribuidos a la educación – a la idea de formación – han cambiado. En un mundo ya globalizado las definiciones de educación tales como “la perfección de todas las potencialidades humanas”, el “desarrollo de las facultades” o la educación como la “integración”, “adecuación”, “adaptación” del individuo a la cultura, en fin la educación como el proceso hacia un telos, resultan ser hoy demasiado abstractas, optimistas y románticas.

La reflexión sobre la existencia de una “crisis” de los fundamentos científicos y filosóficos es común en los pensadores actuales sobre la educación. La incertidumbre parece apropiarse de nosotros en un momento en que irónicamente el incremento de los conocimientos y la información parece ilimitado, esto nos genera una especie de vértigo y una sensación de vacío ante la pérdida de los seguros y cómodos conceptos entre los cuales nos movíamos. Ya la episteme, el logos, el ideal en el que se fundamentó la cultura occidental, lucen agotados. Aceptar lo desconocido, lo que aun no estamos en capacidad de comprender, crea tensiones al interior del discurso sobre la formación humana – la bildung – y exige un esfuerzo de interpretación distinto al que nos tenían acostumbrados las teorías y filosofías educativas.

La posmodernidad entendida como narrativa, es una suerte de camino, de itinerario no lineal, discontinuo y fragmentario, que se convierte en una posibilidad interpretativa para aproximarse a la idea de la formación humana desde una perspectiva estética que cuestiona la explicación científica, instrumental y moral de la educación. Lo virtual, lo digital, el impacto mediático en la cultura, ha vuelto más compleja la comprensión de la dinámica cultural y escolar porque se replantean las relaciones: sujeto – comunidad, local – global, información – conocimiento, y la construcción de las identidades. Las categorías con las que la bildung occidental ha sido pensada fueron construidas en el siglo XIX, por el neohumanismo alemán, la más sólida perspectiva filosófica moderna sobre la idea de formación humana. La narrativa posmoderna mira hacia ese pasado fundante para captar la resonancia de la modernidad en lo contemporáneo, pero también para persuadirnos de que esas categorías han perdido su legitimidad. Desde ella se sugiere que una mirada desde el arte podría mostrar que la idea de formación puede pensarse “ficcionalmente” o que podemos acceder a ella con una sensibilidad distinta.

La globalización y la posmodernidad abren nuevas lecturas sobre la educación. Esas lecturas nos invitan a conversar, a dialogar y también a irrumpir desde otros horizontes. Aquí apenas intentamos mostrar muy fragmentariamente algunas de las sugestivas ideas de algunos pensadores en relación a la bildung en la era global y posmoderna, ideas en las que la palabra, la

fábula, el relato, la narración, y a veces el silencio, dan cuenta de la existencia humana entendida esta como formación que deviene arte, y que por eso mismo afirma la vida como una experiencia lúdica y estética.

Hablar de *bildung*, en lugar de educación nos remite a la crítica de todo reduccionismo o pretensión de equiparar los procesos de formación humana a simples procesos de adquisición – transmisión de información dentro de una racionalidad que niega lo creativo, lo afectivo, lo libre, la experiencia, el cuerpo, y que sustentándose en una perspectiva instrumental pretende legitimarse en supuestas certezas en las que el “control” y el “interés técnico” rempazan todo concepto estético y ético.

Bildung – formación implica la comprensión de sí mismo y del mundo, la dimensión humana en la que la versatilidad de la creación., de la imaginación, de los lenguajes arremete contra la pretensión de objetivar, biologizar y de cosificar al ser humano. De allí, que la *bildung* se aproxima más a una comprensión estética de la vida, de la cultura, del saber, a una comprensión que da espacio a lo lúdico y a lo subjetivo.

La concepción de un ser único abstracto, hombre perfectible, que se volvió fin, identidad homogénea fuera de la historia y de la vida misma ya está cuestionada por la compleja realidad digital, virtual y global de la cual ya no podemos escapar.

El ideal de formación humana en la modernidad

La idea clásica y moderna de formación humana se sustentó en dos supuestos fundamentales, el primero, es que la formación era el desarrollo integral y continuado de las inclinaciones y posibilidades humanas hacia la construcción de una personalidad libre que cumpliría un destino, o una finalidad. El segundo supuesto es que la formación además consistía en la inserción del hombre en la continuidad de una tradición y en su integración en una comunidad cultural orgánica.

Werner Jaeger¹ sostiene que fueron los griegos los fundadores del concepto antropocéntrico y antropoplástico que dio origen al humanismo y a la visión que asoció la formación humana al arte y a la estética.

La asociación de la idea de educación al arte ha estado presente en occidente, desde los griegos, es lo que Jaeger ha denominado la **visión antropoplástica**, en la cual, se expresaba la aspiración griega a la forma, a una imagen, a una idea de hombre. De allí, que fueron los griegos los primeros en concebir a la educación, *paideia*, como la más alta obra de arte, como formación, o proceso de construcción, (*bildung*, *building*) de formación consciente del hombre. La formación humana, es la intuición de la esencia educativa que significa a la vez cultura, entendida ésta como “configuración artística y plástica”. Así como el artista, el escultor o alfarero, modela, moldea su material, así por la educación se modela al hombre viviente. El que los griegos hayan pensado la *paideia*, el ideal de formación humana constituye para Jaeger el mayor de los aportes del pensamiento griego.

Este concepto de formación elevado a una especie de “paradigma eterno de lo humano”

fue redefinido como “formación de lo humano en el hombre” por el humanismo moderno.

La educación ha sido uno de los elementos constitutivos de los metarrelatos de la modernidad porque ha estado íntimamente relacionada al supuesto emancipatorio de la razón y de la libertad. Desde el siglo XVIII se pensó que mediante la educación un futuro mejor sería posible para el género humano. Kant veía en la educación el despliegue de todas las potencialidades humanas hacia la perfección y hacia un estado mejor y posible en lo futuro. La educación que era para él, el cumplimiento del destino del hombre, se constituía así en el arte más difícil junto al arte del gobierno, porque de ella dependía la perfección y la felicidad humana.² Kant para referirse a la educación hablaba de cultura, en lugar de formación, para él, el hombre tiene la capacidad o la disposición natural, el talento, para la educación, la cual es para Kant una obligación, y a la vez, un acto de libertad del sujeto. En Kant se articulan la vida moral y la experiencia estética, el goce de lo bello, es lo más desinteresado y libre que armoniza con la naturaleza moral del hombre, en Kant se prefigura la relación entre la educación y el arte. Sin embargo, según Gadamer es con Schiller, que la idea trascendental del gusto se convierte en una exigencia moral que se formula en el imperativo “comportate estéticamente”. De acuerdo a esto, toda educación debe entenderse como cultivo en este caso, del instinto lúdico. La cultura fue pensada acá como educación estética³.

La modernidad se revisa con el neohumanismo alemán. Desde el iluminismo, romanticismo al historicismo se recurre a la idea de formación para plasmar una nueva imagen del hombre, un nuevo humanismo. Se confía en el progreso de la humanidad, en las posibilidades de la historia y de la educación del género humano, en la moralización (Kant) y en la dimensión estética de la educación humana (Schiller). Una reacción frente al perfeccionismo y mecanización de la visión del hombre del siglo XVIII es el aporte que hace el neohumanismo alemán con el concepto de *bildung*, concepto que recorre toda la pedagogía contemporánea y que traduce formación, el cultivo de sí mismo, la armonía de la dimensión intelectual, estética y moral.⁴ El concepto de *bildung*, formación, entendido como autoformación, proceso interior y espiritual, se transforma a comienzos del siglo XX después de la primera guerra mundial (1919) y se vuelca a la pedagogía social. *Bildung* se conecta con el tema de la conciencia nacional, las reformas y la libertad. Las guerras mundiales generan una profunda crisis, un “desgarramiento” entre el hombre y la comunidad y una falta de sentido de la vida. En este contexto la *bildung*, operó como una reacción a toda fragmentación y disolución del hombre y la cultura y como un intento por re-construir un sentido para el hombre moderno. Las transformaciones políticas y científico técnicas producto de la modernidad y de la modernización exigieron un replanteamiento de la educación y de la *bildung*.

El concepto de formación se redefinió con los ideales de un nuevo humanismo que articuló democracia y libertad. Dewey, pragmatista norteamericano, defensor del pluralismo y de la democracia como “forma de vida” es el intérprete del modelo moderno educativo humanista de la sociedad democrática e industrial de la primera mitad del siglo XX. La búsqueda de una sociedad equilibrada en la que una legislación progresista regulara la existencia de ricos y pobres, ponía todas las esperanzas en la educación como el elemento central para la transformación de

la vida ciudadana. Dewey, quien además fue un defensor de la descripción científica técnica del mundo tuvo una reflexión sobre el arte y la educación. Dewey discrepaba de quienes distinguían entre las bellas artes y las artes industriales. Para él, el arte se constituye en el grado más elevado de la experiencia humana, y además forma parte de la vida cotidiana de los hombres.

Dewey, saca el arte de los museos y de las galerías de arte y relativiza los valores estéticos haciéndolos accesibles tanto al crítico como al hombre común. Como todo filósofo moderno de la educación, le atribuye una importancia moral y por lo tanto educativa a las “bellas artes o artes de la imaginación”, a las que además considera “inútiles” si se les compara con aquellas artes relacionadas al trabajo productivo. Las artes según su concepto, se constituyen en los medios para introducir “la variedad, la flexibilidad y la sensibilidad en la disposición humana”. Admitía Dewey, que ésta noción de arte despertaría el rechazo de los estetas profesionales, ya que ellos no aceptarían que el arte se convirtiera en un medio de edificación moral. Lo que quería Dewey, era que las artes tuviesen una función liberadora de las tensiones, y que fueran una especie de catarsis que permitiera:

“...suavizar asperezas, neutralizar tensiones, dulcificar amarguras, disipar tedios y ampliar las estrecheces que son consecuencias de las tareas especializadas”⁵

El arte se convertía entonces en una “vía de escape” a la existencia rutinaria del hombre que trabaja arduamente y cuyas actividades son de una especialización excesiva. Con el arte, se reduciría lo “prosaico” que domina nuestras vidas y se llenaría de significado la vida cotidiana. De allí, que Dewey saque el arte del museo y lo lleve a la vida corriente de las personas para que sea una “forma de vida”.

Sydney Hook⁶, considera fundamental la obra de Dewey, especialmente el libro *El Arte como experiencia* (1949), porque sirve para comprender y clarificar las principales ideas filosóficas de Dewey, quien tuvo inicialmente gran influencia de Hegel. Según Hook en este texto, Dewey destacó la importancia que tiene la concepción de la experiencia estética como una interacción entre el ser humano y su entorno. Para Dewey no hay líneas divisorias entre la experiencia intelectual, práctica y la experiencia estética, así “la actividad es artística cuando el acto provoca el regocijo en su contemplación inmediata”⁷.

Es muy significativo que para Dewey el arte así como la filosofía, deberían estar siempre en un estado de fluidez. El ideal de educación para él, ya no sería tanto la perfección y la felicidad en términos absolutos, si no el logro del disfrute del tiempo presente. “Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos prepararemos para hacer la misma cosa en el futuro”⁸.

Dewey propone una educación para el presente, pero siempre pensando en la preparación para el futuro, cuya finalidad sería lograr un estado mejor, de realización de promesas, de felicidad, de progreso, de bienestar. Es el concepto del tiempo moderno, que se proyecta y

que busca legitimarse en un futuro que se ha de producir o realizar.⁹

Gadamer: Hermenéutica y Bildung, entre la tradición y la posmodernidad

En nuestra época posmoderna hay un interés por actualizar el tema de la *bildung* o ideal de formación. Revisar la historia de las palabras y de los conceptos asociados a la formación – *bildung* – cultura, es para Gadamer, revisar la modernidad y la historia del sujeto moderno. Comprender el humanismo en sus diversos momentos: clásico griego, renacentista y el neo humanismo alemán y ver que es lo que “pervive” de esa tradición en nosotros, es para Gadamer realizar el diálogo entre las temporalidades. “Comprender” y no “imitar” o “superar” la tradición, es la tarea hermenéutica de nuestro tiempo. Gadamer¹⁰ recurre a la tradición humanista como una manera de resistencia a toda pretensión dogmática y reduccionista de la ciencia y de la filosofía moderna que según él, ha limitado el entendimiento de lo “propiamente humano” y la forma de conocimiento de las ciencias del espíritu.

Lo que se entiende por *bildung* se adapta al signo de los tiempos; según Gadamer “formación” es apropiarse de, es conservación, es por lo tanto un concepto histórico. Él está convencido que la *bildung* contiene una continuidad que hay que valorar para comprender qué es hoy “formar”. Él sabe que vivimos un “desgarramiento”, una escisión entre el “yo” y el “mundo”; la *bildung*, sería una manera de conciliar, de rehabilitar un sentido para el hombre y para la cultura, sin renunciar a la tradición. Gadamer, revisa entonces el concepto de *bildung* y lo coloca en una perspectiva lúdica, abierta, en la que conocer y formarse es una continua creación de sentido, y de problematización de ese sentido.

De acuerdo a estas consideraciones una perspectiva hermenéutica de la *bildung* no sólo cuestiona aspectos como la “cientifización” de la pedagogía y el reduccionismo que de ella se hace, sino que además nos coloca en un horizonte donde es posible recuperar la dimensión estética y lúdica del ideal de formación *bildung*, de tal manera, que formar es un proyecto estético que puede revertir las tensiones existentes en la educación contemporánea: exceso de tecnicismo, un mal entendido pragmatismo, la separación teoría-práctica, el conflicto formación-información, la superespecialización, tensiones estas que han estrechado, limitado y reducido los horizontes creativos humanos. Desde esta posición, se trataría de pensar la *bildung* no en términos de “eficacia”, de “estrategias”, sino como una dimensión de apertura a la creación, al juego de las interpretaciones que forma parte de la vida y de la cultura humana. Hemos situado a Gadamer entre la tradición moderna y posmoderna porque a pesar de ser un filósofo de nuestro tiempo posmoderno, él sigue ubicado en la modernidad porque cree aún en la posibilidad de un diálogo y en que es posible recuperar, como dice Rorty¹¹, ese sentido de la filosofía como puente de conciliación y de “reconciliación de lo antiguo y lo nuevo”; cree en que es posible aun promover diálogos entre las generaciones, las culturas y las tradiciones, y que por ello, podemos ser más sensibles a la vida e incrementar el conocimiento.

Gadamer, al defender la radical temporalidad de la razón humana, al buscar sentidos sin renunciar a la tradición, al rescatar el espíritu, tiene una dimensión teleológica, aunque lúdica,

y por eso, es en ese sentido un moderno. Con la hermenéutica se quiere discrepar del nihilismo y de la razón post metafísica, se quiere recuperar el sentido histórico. La hermenéutica y la teoría de la *bildung* están en medio del debate posmoderno. Se busca un sentido de la *bildung* que no renuncie a la tradición moderna, sino que dialogue con ella. Octavi Fullat, un filósofo de la *bildung* al referirse al movimiento posmoderno, comenta:

“En trazos generales se distingue este movimiento por el hecho de renegar una historia con sentido, con dirección, según habíamos heredado del concepto bíblico de tiempo histórico, ya no hay discursos que legitimen la Verdad, la Bondad y la Belleza. No existe el futuro entusiasmante; no contamos con Mesías alguno. El presente, en el mundo occidental, satisface lo suficiente como para prescindir de todos los grandes porvenires”¹²

La temporalidad posmoderna nos sugiere un presente eterno, perpetuo, que no apunta a finalidad alguna, el presente no es la etapa previa de otro tiempo. La posmodernidad cuestiona el sentido de la historia, de futuro. De allí que toda acción colectiva basada en la idea de proyecto en unos valores, pierda sentido.

La modernidad sin embargo continúa promoviendo las grandes causas, los grandes valores, ofreciendo un porvenir que ya no existe, configurando una *bildung* en un tiempo en que los grandes valores de la *paideia*: el ser, la verdad, la bondad, la ciencia, la belleza, se miran de otra manera. En la posmodernidad no hay lamentaciones, ni nostalgias por el pasado, el cuestionamiento al humanismo, fundamento del ideal de formación moderno, no se plantea ni siquiera otro humanismo que lo supere o sustituya. Los valores modernos son fábulas, ficciones sin sentido.

“ya no hay un mundo verdadero: éste se ha convertido en fábula. En este contexto, el sentido de los modelos sociales, propios de la educación heterónoma, pierden su seriedad.”¹³

La pérdida del sentido y el cuestionamiento al concepto de la temporalidad moderna, según Vattimo¹⁴ fue denominado por Nietzsche la “enfermedad histórica” típica del hombre moderno. En la segunda intempestiva dice Vattimo que Nietzsche arremete contra el historicismo y considera una “enfermedad” del hombre moderno, el atribuir un orden providencial a la historia, o verla como el desarrollo de la autoconciencia del espíritu. La historia según Nietzsche no es el desarrollo necesario hacia un fin, ni puede entenderse como el despliegue de un “progreso” de la humanidad. En este sentido, el hombre se reconoce como “un imperfecto que nunca se completa”.

La posmodernidad es nihilista porque reconoce la pérdida de todo sentido y valor del mundo, sin embargo, Vattimo sostiene que en el mismo Nietzsche está planteado lo que sería el problema de la “correcta postura” respecto a la historia y que está en lo que Nietzsche denominó “fuerza plástica”. Se trata es de afirmar el elemento no histórico, que es todo aquello que sirve a la “acción en curso”, aquello que no se preocupa por la objetividad ni por la reconstrucción de nada, sino que se preocupa sólo por aquello que puede potenciar, facilitar, intensificar la acción

presente. Es con esa “fuerza plástica” del hombre con la que se puede actuar contra la época y sobre la época a favor de una época venidera.

La “fuerza plástica” del presente es entonces todo aquello que afirma la conexión con la vida, con la acción creativa. El hombre necesita, sin embargo, un horizonte, unos límites, necesita “vivir” la tradición pero poniéndola al servicio de la vida y de la crítica. Es aquí donde Vattimo y Gadamer dialogan con Nietzsche y son en este aspecto unos pensadores posmodernos.

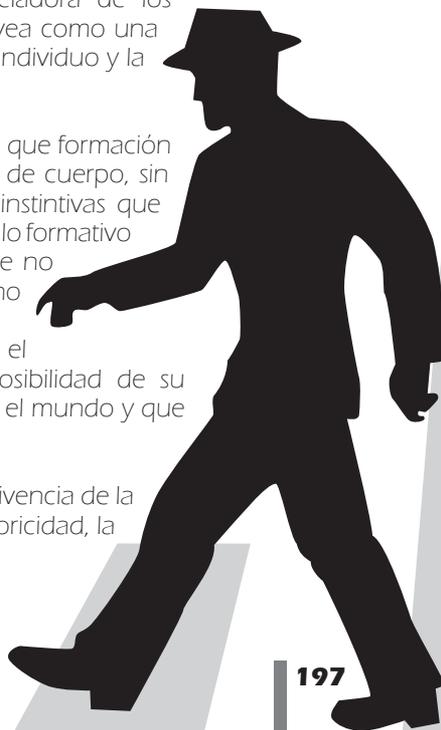
Posmodernidad y *bildung* o la construcción social de la corporalidad

¿Qué implica pensar la formación como la relación individuo – comunidad en el seno de una crisis cultural? Pareciera ser la pregunta de Massimo Desiato en la interpretación que hace de Nietzsche en su artículo *Cuerpo y cultura en F. Nietzsche*¹⁵. El cuerpo entendido como historia sedimentada, como corporalidad vivida, cuerpo como “transmisión de las vivencias” es para Desiato la clave para reflexionar sobre el concepto de cultura. El cuerpo como marca, como registro de cultura, es la radiografía sociocultural, el síntoma y reflejo de la condición de la cultura.

La dimensión histórica – social es también la dimensión simbólica que en Nietzsche no está separada de la dimensión corporal. La cultura vuelta corporalidad se expresa como conflicto, como multiplicidad y como pluralidad. En el proceso de formación lo natural y lo simbólico se superponen. Es la configuración modeladora de los otros en el individuo, de allí que Nietzsche vea como una imposibilidad la demarcación nítida entre el individuo y la comunidad.

De lo anterior, puede desprenderse, que formación para Nietzsche pasa por destacar la noción de cuerpo, sin las connotaciones sólo físicas, biológicas e instintivas que usualmente se le asignan. Lo cultural, lo social, lo formativo es ese complejo proceso del cual el hombre no puede prescindir, pero es también el terreno de las “fuerzas creadoras y plurales”. Es en la cultura, en la comunidad, donde el individuo encuentra las condiciones de posibilidad de su libertad, en la que él asume su relación con el mundo y que es siempre una tensión nunca resuelta.

Para Nietzsche pensar y sentir es la vivencia de la corporalidad que es simultáneamente la historicidad, la



moralidad y la socialidad. El individuo es moldeado, configurado por la comunidad que lo forma no sólo en su pensamiento y en las conductas concientes, sino también en los instintos. El cuerpo, los instintos, no son separados de lo social, somos constituidos por lo social, la cultura imprime en nosotros las valoraciones desde las cuales interpretamos el mundo. La cultura constituye de esa manera en nuestros cuerpos esos valores o interpretaciones en un proceso que es conflictivo, contradictorio y plural. El hombre se libera con el entendimiento; con el saber asume esa pluralidad conflictiva que es su existencia, y le da un sentido que es siempre temporal, transitorio.

De acuerdo a esta interpretación, el proceso formativo de la comunidad sobre el individuo no es conciente, ni reflejo, sino un proceso por el cual el individuo “guía” sus instintos y deja de responder mecánicamente a los intereses de la comunidad, para responder a su propio sí mismo (self). Este proceso de ascensión de sí mismo, de la cultura, es siempre imperfecto, de construcción y de deconstrucción.

La relación individuo – comunidad en la que ocurre la formación – bildung – es repensada así como tensión, desequilibrio, conflicto. En un mundo global como en el que vivimos que tiende a la uniformidad, pero también a la fragmentación, que tiende al consumo y a una desmovilización de la existencia en todos los ámbitos, el pensamiento posmoderno nos da otras perspectivas para reflexionar sobre la educación del hombre. En una cultura en la que abundan las informaciones, los estímulos, es un desafío pensar de que manera las generaciones van a apropiarse de los saberes en un ambiente de tensión entre individuo – comunidad, entre la comunidad local y la comunidad global.

Al respecto Pérez Gómez dice:

“Sin necesidad de caer en el extremo de afirmar el relativismo absoluto, la indiferencia ética del “todo vale”, ni la identidad incuestionable de las diferentes culturas, parece necesario reconocer que la escuela no puede transmitir ni trabajar dentro de un único marco cultural, un único modelo de pensar sobre la verdad, el bien y la belleza. La cultura occidental que ha orientado y frecuentemente constreñido los planteamientos de la escuela en nuestro ámbito se resquebraja en un mundo de relaciones internacionales, de intercambio de información en tiempo real, de trasiego de personas y grupos humanos”¹⁶

En las reflexiones actuales sobre la formación humana, la relación individuo – comunidad es redefinida, ya sea para destacar su fractura, su crisis, poniendo de relieve el carácter tensional de la misma, o ya sea para verla como posibilidad de generar una nueva relación de creación y de apertura. En este caso, se puede determinar que no es la historia ni la ciencia, las que le dan fisonomía al individuo y a una comunidad, sino el arte, porque es allí donde la cultura, el individuo y su formación encuentran la libertad para la iniciativa y para la acción que es afirmativa de la vida. Es en la experiencia estética donde ocurre la reivindicación de la subjetividad, del sentido de la provisionalidad, del cuerpo, de la incertidumbre, del sentido de fugacidad y de finitud de la vida.

Narrativa de la posmodernidad y la posmodernidad como narrativa:

Cómo pensar la educación de la América postglobalizada desde otros relatos

Hablamos de narrativas para hacer alusión a la posmodernidad porque ella es en sí mismo una narrativa; en tanto es otra manera de referirse a lo que ha sucedido con la modernidad. Y es que la narrativa posmoderna piensa la temporalidad moderna, no sólo a través de especulaciones conceptuales, sino que inventa otras estrategias sugestivas y seductoras que modifican nuestra mirada.

Dejando entrever la imposibilidad de objetivaciones absolutas, las narrativas posmodernas son múltiples y diversas, pero tienen en común privilegiar la palabra como la posibilidad abierta a lo inesperado. Las narrativas posmodernas están allí para trastornar el uso normal de la palabra en todos los discursos. Palabra que da "...esa apertura de una senda que va inscribiendo sus rastros sin saber a dónde llevará"¹⁷.

La modalidad narrativa posmoderna asume como dice Lyotard la prolongación de la línea de la razón en la línea de la escritura, que es también una línea de resistencia, las narrativas posmodernas desconfían de los grandes discursos de la ciencia, de la política y de todo aquello que pretenda monopolizar o unificar el sentido de las cosas y de la vida. La narrativa posmoderna hace una especie de demolición de todo fundamento, principio, y de las categorías, con las que la modernidad interpreta el mundo y que constituyen los "relatos modernos". Las ideologías modernas, liberales y revolucionarias, que ofrecían y prometían un futuro, un "progreso", forman parte de esos relatos. La posmodernidad nos hace desconfiar de todas las posturas "progresistas" que postulan la superación de algún estado o de algún tiempo. Como afirma Lyotard, el relato moderno cumple la finalidad de legitimar todo en un tiempo futuro en el que ha de producirse o realizarse un determinado proyecto. En sí la modernidad es un proyecto.¹⁸

Pensar en América post globalizada es asumir que hemos transitado una modernidad discontinua, en la que todo supuesto de linealidad del tiempo histórico desaparece. Somos una coexistencia de tiempos, de racionalidades, somos a la vez arcaicos, modernos, post globalizados, aun sobreviven incluso elementos premodernos. En nuestra América la temporalidad del mundo global y de las posmodernidad que aun no comprendemos, se superpone a la temporalidad moderna, en la cual aun vivimos, el tiempo de América, por eso, está abierto a nuevas narrativas.

Pensar el ideal de formación en la América post global es un reto, es una tarea compleja, requiere de un esfuerzo crítico, porque todavía pensamos en función de fines y de tiempos lineales, tendríamos que entender la formación, como dice Larrosa¹⁹, como una aventura. Y es que el concepto moderno de formación que la entiende como "... inserción en la continuidad de una tradición y de un lenguaje y en la integración en una comunidad cultural orgánica" es ya una imposibilidad, él ve que se ha producido un desgarramiento "entre individuo y comunidad", esa relación definitoria de toda *bildung* es una realidad de interrupción, discontinua y de rupturas, mas aun en nuestro contexto de "culturas híbridas".

Asumir la perspectiva de Larrosa es arriesgar, es aventurarse con otra idea de formación:

“Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea pre –escrita de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban “humanidad” o “ser plenamente humano”²⁰

Ésta concepción representa la puesta en cuestión de los fundamentos y categorías convencionales de la educación: la idea del modelo o patrón unitario de formación, la linealidad del proceso, que son sustituidas por la incertidumbre y los rodeos. Su pedagogía es el resultado de una relación con la palabra, aquella que puede formar y transformar la sensibilidad y el carácter de la infancia para que pueda leer el mundo de otro modo. Es una pedagogía que dispone al juego y a la invención. Su idea de formación está construida en relación con una teoría del arte, por eso formarse es básicamente una experiencia estética. Esta experiencia es como el espacio de incertidumbre, en el que se producen otros efectos de sentido y otros efectos de verdad, que permite pensar de otra manera la educación y el sujeto de la educación:

“el sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía”²¹.

El sujeto de la formación no es el sujeto moderno de la educación o del aprendizaje, si no el sujeto de la experiencia. La experiencia es la que forma, “la que nos hace como somos”, son las experiencias históricas, lo que el modo de vivir estos tiempos, hace que seamos. ¿Por qué no intercambiar lo que somos como cultura local, nacional con lo global, planetario? Larrosa ve la formación como la experiencia abierta a que seamos otros, además de nosotros.

Esto implicaría comprender la experiencia como acontecimiento, como lo que está más cerca de la existencia y de nuestras vidas. Hoy, la formación es la experiencia que se despliega en lenguajes, iconos, sonidos, en el intercambio en línea, experiencia del saber diseminado en redes. El “mundo de la vida” mediado por lo tecnológico, en el que el sujeto se construye de otra manera. Ante este caos que es el mundo de las tecnologías, el arte, la estética, la ficción, pueden ser un horizonte para el hombre global. Tal vez la narrativa posmoderna tiene mucho que decir sobre este relato que es el mundo mediático.

Hay que replantear críticamente la idea de formación, como una manera de disolver el peso de la concepción tecno – científica y de evitar la mirada dogmática tanto del discurso conservador como del discurso progresista sobre la educación. Es mejor pensar la formación como lo hace Larrosa, como ese viaje de ida y vuelta entre lo propio y lo extraño; como esa experiencia por la cual un individuo, una cultura, o una obra de arte alcanzan su forma.²²

En la perspectiva de Larrosa no se separa la *bildung* de la literatura, del arte, del tiempo, y menos de la experiencia de la vida. Por eso la formación es como la traducción, es narración. En ese sentido, “la fuerza modeladora del arte”, de la poesía y de la educación, son una misma cosa. La vida misma es una narración, por la cual, nos constituimos en una unidad de sentido en la temporalidad. La experiencia de formación es siempre ambigua, no armoniosa, ni constructiva como en el modelo moderno. No es un proceso lineal, sino que es tensión, negación e incluso destrucción. Por eso ya no podemos sostener modelos, patrones, ni objetivos lineales ni homogéneos. Pensar la educación hoy es arriesgarse a la interrupción, a la desviación, a lo discontinuo, a una apertura a lo desconocido:

“el hombre se hace de deshacerse: no hay más que el riesgo, lo desconocido que vuelve a comenzar”²³

Hasta aquí hemos planteado de una manera quizás fragmentaria, quizás discontinua algunas ideas y sugerencias que finalmente, desembocan en una pregunta:

¿Cómo se podría vincular la narrativa posmoderna con el tema de la educación en la América postglobalizada? Esta interrogante abierta tendría seguro, varias respuestas. Una de ellas, es que la mirada posmoderna permite una crítica al proyecto educativo modernizador de América latina. En ese proyecto, la educación es central. La narrativa posmoderna pone en cuestión los relatos de los diversos proyectos ideológicos educativos, construidos al interior del populismo, del neoliberalismo, del desarrollismo, y del discurso revolucionario, que se inscriben todos en la modernidad. Estos relatos están siendo alterados por la globalización y por los cambios en los paradigmas.

La lectura posmoderna de la educación es una interpretación que revaloriza la dimensión discursiva y relativiza el peso de las interpretaciones reduccionistas. La posmodernidad abre el debate hacia los temas de la producción del saber, del conocimiento, de la diversidad y heterogeneidad de lenguajes, de las culturas, y destaca el concepto estético de la educación.

La globalización ha provocado una conmoción en todos los conceptos y formas de vida. La posmodernidad constata el derrumbe del proyecto modernizador, por lo tanto, desconfía de toda agenda de reforma educativa moderna. La posmodernidad nos ha advertido que estamos frente a otra época y frente a otros paradigmas culturales. Ya los conceptos reformistas y revolucionarios (modernos) están desgastados para interpretar las nuevas realidades educativas latinoamericanas articuladas al mundo por las tecnologías de la comunicación y de la información.

Las narrativas posmodernas nos obligan a debatir el tema educativo en una perspectiva plural, considerando la concurrencia de los múltiples discursos alrededor de la educación en el mundo global, lo que deja abierta la senda para otras lecturas acerca de la educación y del ideal de formación de nuestra América.

(Footnotes)

¹ Paideia: Los ideales de la cultura griega, México, Fondo de Cultura económica, 3ª reimp. 1974, pp 11 y ss.

² Kant, "La educación como Humanización", en Luzuriaga, L, Antología pedagógica, Buenos Aires, Editorial Losada, 1968, pp 90 y ss.

³ Verdad y método, Salamanca, España, Ediciones Sígueme, 7ª Edición, 1997, tomo I, pàg. 122.

⁴ El término alemán *bildung*, es traducido por "formación", "*bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto a patrimonio personal del hombre culto". Gadamer, op cit, p. 38.

⁵ Naturaleza Humana y Conducta, México, Fondo de cultura económica, 2ª reimp. 1975, Pàg. 155.

⁶ John Dewey, Semblanza Intelectual, traducción de L. Arenas y R. Del Castillo, Barcelona, Paidós, 2000, 169 p.

⁷ Para conocer más sobre el texto de Hook, véase: Torres, H. y Rosa M, "La Filosofía de Dewey vista como crítica social a través de la mirada de Sydney Hook" en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, Nº 2, 2003.

⁸ Experiencia y Educación, Buenos Aires, Editorial Losada, 1967, Pàg. 55.

⁹ Hemos destacado acá a Dewey por considerarlo un intérprete del sentido moderno de la educación, que tuvo un interés especial por reconstruir la filosofía, la democracia, la escuela y al mismo tiempo, el sentido del hombre de la posguerra. No sólo fue el ideólogo de la modernidad norteamericana, sino que fue además el pensador que más influyó en el discurso modernizador educativo venezolano de los años 40, expresado en lo que se conoce como el "Humanismo democrático". Al respecto véase, La Educación en el proceso de modernización de Venezuela, (1936-1958), Caracas, CERPE, Cuaderno Nº 3.

¹⁰ Gadamer, op. cit, pp 38 y ss.

¹¹ Filosofía y Futuro, Barcelona, España, Gedisa, 2002, p.25.

¹² Filosofías de la Educación, Paideia, Barcelona, España, Ediciones CEAC, 1992, p.299.

¹³ Daròs, W.: La Defensa del Nihilismo posmoderno realizada por G. Vattimo. ¿Apología del Nihilismo? Revista de Filosofía, Nº 85, 1997, pp. 151 - 185 disponible en: <http://www.antroposmoderno.com>

¹⁴ El Nihilismo y el problema de la temporalidad, Diálogo con Nietzsche, ensayos 1961-2000, traducción de Carmen Revilla, Buenos Aires, Paidós, 2002, pp. 31-62.

¹⁵ Perspectivas Nietzscheanas, Nº 4, 1995. Disponible en <http://www.personales.ciudad.ar>

¹⁶ La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Ediciones Morata, 1999, p.44

¹⁷ Derrida, J. No escribo sin luz artificial, Madrid, España. Cuatro Ediciones, 1999, p.136

¹⁸ La Posmodernidad (explicada a los niños), Barcelona, España, Editorial Gedisa, 5ª reimp. 1998, pàg. 30.

¹⁹ Pedagogía Profana, estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 2000, pàg 9.

²⁰ Idem pag. 12

²¹ Larrosa, J. Conferencia: "La Experiencia y sus Lenguajes" Serie Encuentros y seminarios, pàg. 4. disponible en www.me.gov.ar/curriform/publica/oei/ponencia_larrosa

²² _____ La Experiencia de la Lectura, Barcelona, España, Laertes, 1996, pp. 314-315.

²³ _____ Pedagogía Profana, Op cit, pàg 43.