

Inconvenientes para Hacer Crítica desde la Modernidad

Camilo Perdomo

Venezuela

Una evidencia encontrada en los textos revisados, para este trabajo, muestra que no todos los estudios en educación hacen referencia a la mutación cultural contemporánea conocida como postmodernidad. Son escasos los textos que refutan esta afirmación, al menos en los textos escritos en francés y español. En inglés encontramos descrita la temática, pero más del lado del postmodernismo y dentro de un discurso fuertemente implicado en el debate estético, cultural y arquitectónico. Yo comprendo por postmodernismo el estudio crítico a los fundamentos de la modernidad en el campo del arte y de la estética. Vale decir, del lado de la producción artística y arquitectónica y donde el aspecto socio-educativo no es relevante. De hecho, en el mismo momento en que la educación para el mundo del subdesarrollo (y a esto no escapa lo conocido como Latinoamérica) es leída desde el viejo problema entre la teoría y la práctica para definir la acción educativa respecto a naturaleza y cultura del hombre, allí mismo los aportes cognitivos del debate con la modernidad educativa se inscriben en una idea de educación vinculada más con la noción de escuela o pedagogía que con una reflexión heredada del pensamiento ilustrado de origen kantiano. El motivo parece darse, bien por ignorar la importancia, en el debate educativo, de tal fenómeno en la dinámica crítica de la modernidad o bien por considerar que en educación (en tanto práctica social) es suficiente para resolver sus contradicciones, atacar sus problemas de contenido programático-curricular o estudiando la complejidad del hombre desde el lugar de ciertos términos aleatorios: escuela, instrucción, enseñanza, pedagogía, didáctica, escolarización, abandono escolar y aprendizaje. La nueva crítica debería considerar estos aspectos. Ello explica que trabajos sobre la relación entre poder y saber o entre vigilar y castigar, hechos por Foucault (1987) se ignoren como trabajos que permiten redefinir el término educación con respecto a sus fundamentos presupuestos lineales por el discurso filosófico de la modernidad en el discurso de todo humanismo.

En publicaciones recientes y en autores de renombre (MIALARET, 1985: 24-26) se encuentran pruebas de estas afirmaciones. Además, por no referirse explícitamente al paso de un tipo de modernidad (con sus fundamentos y discursos) a la postmodernidad, ignoran (para la crítica fundamentada) sus efectos o impacto en la teoría educativa con miras a explicar (entre muchos aspectos) el vacío ético-estético contemporáneo. En las lecturas encontradas (en la mayoría de las publicaciones oficiales de proyectos educativos latinoamericanos) se sigue tratando la educación y la noción de escuela dentro de un universo discursivo que no ha cambiado en sus fundamentos modernos. Allí se observa una lectura simple de las nociones de progreso, de economía o sobre la transmisión del saber de la tecno-ciencia como la trilogía operativa para explicar cualquier conflicto y contradicción en educación o indistintamente sobre cualquier concepción lineal del ser humano con capacidad para perdurar en el tiempo. Se ignora que el tiempo, como lo dijo Octavio Paz, define (entre otras cosas) el paso de la modernidad a la postmodernidad. El nuestro es un tiempo donde la crítica perdió sus paradigmas principales anunciando la utopía.

Todo esto porque en la repetición de paradigmas tradicionales recuperadores del proyecto inicial de la Modernidad se observa el gran vacío para dar certezas. Pareciera necio intentar construir otra crítica con lecturas agotadas sobre el aprendizaje, el abandono escolar por parte de los alumnos o imponiendo la disposición del educador para influir con su coraje y voluntarismo en la acción educativa. La tarea de obtener un ser más *consciente*, menos dado para el mal y voluntarioso para el cambio social se nos ha convertido en un conflicto serio. Todas esas tendencias investigativas del optimismo ilustrado son en la actualidad legítimas, pero ellas no parecen estar desconectadas de la mutación cultural (globalización, mundialización o como se denomine a estos tiempos de crisis en los fundamentos de la modernidad) que nos invadió. Como tampoco constituyen una barrera frente al discurso postmoderno que amenaza con sembrar el vacío y el sin sentido ético-estético en los contenidos y disciplinas humanistas que fueron en un tiempo el orgullo de los intelectuales. Lo cual invita a mirar con cuidado y sin complejos existenciales la emergencia de la postmodernidad con todo el cuadro simbólico de incertidumbre que inaugura. No olvidemos que en el discurso académico de las humanidades (todos ellos) se presupuso, sin ninguna duda o crítica radical, la definición del bien para el hombre desde el discurso filosófico de la modernidad (Habermas). Discurso que tiene como centro constitutivo una razón fundante del saber en la formación discursiva de la tecno-ciencia y el progreso.

Incluso, discursos con enunciados radicales terminaron postrados a la modernidad y el progresismo como camino lineal a transitar para lograr emancipar al hombre. Revisemos los textos de base marxista referidos a la educación, la estética y la ética y observaremos esa idea cargada de ingenuidad moderna.

¿Qué le queda al sujeto social crítico de hoy?

También se encuentra (en las publicaciones universitarias y en múltiples programas escolares) un llamado, casi como un decreto, para formar un hombre crítico, consciente de sus deberes, autónomo y libre. Es decir, con apego ciego a la herencia filosófica de una Modernidad agotada en eso de poner en circulación un discurso del humanismo cargado de contenidos éticos universalizadores desde el lugar de una moral judeo-cristiana. Por supuesto, al no tratar de cerca los límites de la matriz teórica definidora de las orientaciones del saber en esos llamados, es decir la tecno-ciencia y el progreso en tanto formaciones discursivas dominantes, con ello se impide identificar las consecuencias y la importancia que para toda práctica educativa tiene hoy la mutación cultural que lleva el nombre de postmodernidad. Las preguntas que se mantienen, en esa tradición cultural de la modernidad educativa, van por el camino de identificar ¿Qué se enseña?, pasando por el de ¿Por qué se enseña? o hasta ¿Dónde, en qué condiciones socio-culturales y con qué tipo de maestro se aprende? Con estas tres preguntas comprendo que cada disciplina (de las tantas que abundan en nuestras Universidades) intenta dar respuesta al conflicto existente entre naturaleza y cultura con la finalidad de ciudadanizar al hombre, pero curiosamente sin impugnar la razón instrumental de la modernidad. El problema es más complejo y serio de lo que parece. En efecto, las investigaciones postmodernas no sólo mostraron la muerte del sujeto social que anunciaba la revolución, sino que ello es básico cuando se analiza el tipo de guerras y conflictos sembrados en la tierra por el monstruo que porta cada caparazón humana o cuando constatamos por los medios audiovisuales la mundialización de la pobreza en un contexto tecno-científico y postindustrial como nunca lo hubo. De esa manera, ya no resulta consistente diseñar una nueva crítica o tratar la acción educativa en un eje social presupuesto dentro de cierto equilibrio, no criticable en sus fundamentos y con una regularidad discursiva de la modernidad. Algo ha ocurrido como para que de un lado cambie el saber y los sistemas de representación ético-estéticos no visualicen, en el contexto cultural latinoamericano,

un nuevo hombre. Hombre que esa misma modernidad en el campo literario vio como alternativa al ser salvaje de estos lados. En cada una de esas interrogaciones se identifica la buena intención para dar forma al sujeto educativo con la ayuda de diferentes disciplinas modernas (DAOUST, 1994). Se hacen estudios rigurosos desde el número, con el dato estadístico y buscando apoyo en las explicaciones insuficientes de una economía política de la educación. Sin embargo, más allá de las buenas intenciones (de los investigadores) presentes en tales búsquedas, se impone finalmente en toda explicación y toda crítica una racionalidad instrumental que parece ser el precio a pagar por intentar vivir en el progreso y en la era postindustrial. He allí una limitante epistemológica que la nueva crítica latinoamericana debería considerar para explicar el hecho educativo con unos fundamentos presupuestos universales para la ética y la estética.

Al interior de lo que se ha denominado con el nombre de ciencias de la educación, los fundamentos de la educación constituyen (en la modernidad educativa y en todas las disciplinas llamadas humanistas) un campo disciplinario híbrido donde se elaboran sus enunciados y sus propuestas humanisadoras con fragmentos discursivos tomados de la filosofía, de la sociología, de la psicología, de la literatura o de la economía; todo ello con el fin de legitimar sus metas y objetivos en un mundo idealizado para el bien. Las Escuelas de Educación son (en sus programas más atractivos) una evidencia de ese campo. Sin embargo, el mundo de la postmodernidad es particular y dominio de los expertos en un campo específico. Agreguemos a eso el que también esas disciplinas arrastran la matriz cognitiva (método hipotético-deductivo) de los fundamentos agotados del discurso filosófico de la modernidad y de una ética fundada en una moral presupuesta universal para originar el bien. Admitido esto ¿cómo hablar de una crítica globalizadora para una sociedad dominada por la diversidad, los particularismos, las éticas individualizadas y el azar? ¿De qué manera aceptar la diversidad ético-estética del presente? En efecto, el carácter instrumental de esa matriz, referido anteriormente, aparece cuando dentro de la denominación ciencias de la educación son aceptadas y validadas las intuiciones teóricas para hacer teoría educativa o crítica social dentro de la llamada comunidad científica, es decir, siempre cumpliendo con las estrategias de la *rigurosidad científica*. Rigurosidad construida desde la episteme que funda la verdad de una ciencia que llegó a sus límites explicativos para problemas del bien, del poder y de la llamada consciencia social. Ahora bien, tal episteme, en eso de la verdad, es hoy una construcción que debe dar cuenta del lugar epistémico desde donde ella se

enuncia. Por lo tanto, las linealidades discursivas de la crítica no existen en todo tiempo y todo espacio con poder explicativo. Ellas son, en todo caso, mutantes con el saber y el poder al interior de cada sociedad en particular. Postmodernidad y particularidades van juntas en un tiempo que muta cotidianamente. Lo que es lo mismo: ya no es suficiente en la explicación del fenómeno educativo o en la crítica aislar aquellos obstáculos y contradicciones de orden trascendental y hasta cierto punto inútiles (según el discurso científico-positivista) para explicar problemas de carácter subjetivo o especulativo. Dentro de la denominación *ciencias de la educación*, el objetivo general (como tarea) consiste en lograr la descripción, la explicación y en identificar la influencia de la *realidad social*. ¿Cuál realidad? (imagino diría Prigogine) en los dominios de una crítica de la educación. Describir la educación del hombre crítico de hoy en el contexto postmoderno es (curiosamente) gran parte del problema mostrado por la complejidad y la perplejidad inaugurada por el dominio de la tecno-ciencia. Decir que ese aspecto lo puede saltar el contexto plural latinoamericano pareciera un contrasentido.

Postmodernidad, sociedad postindustrial y nueva ética para un sujeto acostumbrado a la pobreza.

En efecto, con la llegada de la sociedad postindustrial y de hecho con la postmodernidad, esa idea dominante y lineal de una crítica liberadora desde la acción educativa hizo valer el privilegio de la administración de saberes utilitarios para el mundo del trabajo, la producción, la economía y el mercado. La misma permite que la condición postmoderna, nacida en esa sociedad, muestre el vacío existente entre una formación fundamental para el trabajo y unos fundamentos de la educación para que el hombre sea autónomo, libre, bondadoso, crítico y solidario. Del lado del sujeto latinoamericano, trabajar menos y ganar más nunca fue un contrasentido, pero trabajar para una mejor calidad de vida y para cambiar pobreza por riqueza parece que sí. Seamos coherentes y serios, o formamos para el trabajo productivo con las nuevas reglas de la mundialización de la economía donde todo fundamento generalizador se ha derrumbado incluso para la epistemología; o construimos una teoría educativa que siga privilegiando el carácter vulnerable (desde el lugar de la ética-estética y los valores de la tolerancia) a un ser construido por el fin de la modernidad para imitar a los dioses. Si esta última idea se acepta, entonces el debate debe dar cuenta de la separación entre ética y política, entre ética y moral y entre ética y estética con apego al principio

de responsabilidad, a la autoridad y al poder-saber. Separaciones claves para replantear las bases del acto educativo y sus particularidades críticas en un mundo donde se impone el *todo vale* como clave de ingobernabilidad y de estructura axiológica. Disciplinarizar y reconstruir el mundo-verdad del sujeto latinoamericano pasa porque se le diseñen estrategias del saber que le permitan aprender del acto desagradable de ser pobres. Esa reflexión hasta ahora no la entendieron los críticos del halago ni tampoco los reproductores del pensamiento común en las ciencias sociales.

De esta manera, en ese lugar evidenciaremos datos reales sobre el problema de validar lo que puede ser considerado útil en educación con ventajas comparativas para insertarnos en un mundo dominado por la información y donde nuestra propensión por lo frondoso y poético se entienda como una vieja práctica nuestra de hacer *juegos de lenguaje* (LYOTARD, 1987) y en consecuencia hace mucho tiempo que somos postmodernos. Nunca como ahora comprendimos que América Latina es el lugar desde donde el locutor produce sus enunciados con miras a la reconstrucción y comprensión de un humanismo agotado en eso de dar placer, seguridad y felicidad en la tierra. La calidad de vida nos viene siendo extraña a nuestra existencia caótica. En el escenario de tales juegos y siempre hablando desde estos lugares del sol brillante, toda enunciación del bien devino relativa y ello vale para las epistemes en educación y en los fundamentos de la crítica conocida. Desde ahora pienso en la importancia del lugar desde donde se habla como referente de una nueva crítica. En educación y respetando la diversidad o el pluralismo cultural que ha emergido en este fin de siglo, pero que algunos vieron como obstáculo en Latinoamérica con miras a tener una identidad única tendríamos un excelente lugar de referencia para situarnos más allá del simple criterio de verdad objetivista decretado por la tecno-ciencia. Es decir que, en la crítica a las certitudes o verdades a-priori de la modernidad educativa se identifica uno de los efectos de la postmodernidad para hacer valer cierta visión crítica de lo real maravilloso que es nuestro. Sin embargo, la postmodernidad y su correlato mundialización económica tiene aristas de un pensamiento de resistencia que en América Latina es vital analizar: ¿cómo nos afecta hoy ser resistentes a la uniformidad creada por la sociedad de consumo? ¿De qué manera nuestra tradición cultural nos genera ventajas comparativas en un mundo dominado por el mercado del dinero?, ¿cómo mantener esa constante nuestra de llegar tarde a las citas convenidas en una sociedad dominada por el tiempo, la responsabilidad, la excelencia académica, el trabajo creativo, la dinámica del consumo y el flujo electrónico de la información?

Admitimos que estamos frente a un proceso de interacciones entre lo que dice y critica un discurso humanista tradicional, aceptado (en general) en todos los dominios disciplinarios y contextos sociales sin mucha reflexión crítica como el discurso educativo por excelencia construido desde la Modernidad. No existe discurso educativo que no se presuponga, en su preámbulo, ser humanista. Como tampoco se desecha lo que plantean las ciencias de la educación, apoyadas en los resultados tangibles de su empirismo, en la definición de los problemas escolares, de instrucción o de pedagogías, privilegiando el dato cuantitativo y la influencia de la tecno-ciencia.

Ciertamente que a la luz de la condición postmoderna, tampoco es posible suponer que el discurso de regulación nacido del fin de lo fundamental está, de manera automática, en cualquier noción de ética, de educación o de estética. Antes, por el contrario, es necesario interrogarse en torno a ¿Cuáles son los problemas recientes como consecuencia de desechar el modelo de globalización imperante? Admitido lo anterior, uno tiende a considerar discursos generalizantes para intentar asimilar el paquete de diversidades culturales que nos invadió. Ya no existe una sola verdad ni una única realidad. Recordemos que la condición postmoderna cuestiona toda verdad sobre lo real apoyada en generalidades enunciativas. Por ello, el dato del derrumbe de todo paradigma único explicador de lo real se conecta al vacío de los fundamentos de la modernidad en todas las disciplinas del saber moderno y a ello no escapa la idea de educación de las escuelas de América Latina. No basta con seguir ignorando el agotamiento de la modernidad, afirmando que ella no llegó por estos lados donde ni los semáforos son desconocidos. Ella se agotó cuando intentó con su discurso ignorar los contextos y particularidades donde el sujeto hizo su dato de vida. La diferencia es una constante en el ser de estos lados. Si se mira con cuidado esta idea se comprenderá que esa es una clave explicativa de la dificultad de una cultura única del latino. Con esto pretendo identificar en los enunciados de ética, de responsabilidad y de educación los lugares de observación de una ausencia de bases fundamentales que expliquen ciertos problemas existenciales del hombre postmoderno latinoamericano para sentirse bien en su naturaleza y su cultura. Incluso, parece pertinente (para esos enunciados con pretensiones de explicar el hecho educativo) identificarlos más dentro de un discurso de regulación que de fundación y circulando dentro de los signos del discurso postmoderno. Fundar y trascender son aspectos que escapan a la práctica del sujeto social latinoamericano. La postmodernidad parece legitimarse con el fin de los fundamentos modernos y con la llegada de una pluralidad de paradigmas al interior de

las disciplinas. Tal presunción la podemos asimilar sin mayores traumas. Entre éstos y para adelantar una respuesta provisional a interrogantes formuladas tenemos las claves postmodernas siguientes:

a- La incertidumbre creciente para precisar los mecanismos fundadores de toda acción educativa. Acción que la pienso más allá de todo didactismo o sujeto pedagógico trascendental. El latino siempre vivió en la incertidumbre, de allí su dificultad por los discursos de la ciencia, la razón, el orden y su predisposición por lo subjetivo.

b- La ambigüedad para definir universalmente los objetivos y finalidades de la educación de la modernidad. En la modernidad ello fue central, pero en la postmodernidad son los particularismos, la diversidad cultural y el pluralismo ético los escenarios de esas finalidades. Qué más diversidad que nuestros asoleados rostros y nuestra multiplicidad de ambientes.

c- La complejidad para identificar los saberes que mejor se vinculan con la acción de una formación educativa para prevenir el futuro. En la postmodernidad la idea de futuro, no importa qué futurología la enuncia, produce aburrimiento, bostezo y resfriado existencial. Futuro y ahora son en el latino una contradicción existencial. Interrogue usted a un joven de estos lados viviendo en la miseria y verificará esta afirmación.

d- La imposibilidad de identificar (globalmente) un contexto cultural en continua mutación, una única visión de lo formativo o dentro de un único paradigma de la realidad social y de la educación. El sujeto latino de hoy se hizo inmigrante, sin fronteras y soberanías que lo aten a proyectos trascendentes. Viaja donde se gane la vida y valora con nostalgia su pasado. Por supuesto, siempre existirán fundamentalistas optimistas que prediquen el gusto enfermizo por una patria que en lo real le niega una existencia digna.

Cada una de estas ideas nacieron de la incapacidad de una concepción educativa que puso en práctica el malestar de la modernidad y la idea de ciencias de la educación con el objetivo de dar respuesta al binomio contradictorio entre naturaleza-cultura con el fin de incorporar el bien en el hombre. A ello no escapamos en estos lugares. Allí

es donde los textos de la modernidad educativa ven la solución al ser bárbaro y brutal que tiene el hombre del mito y el rito. Sin embargo, exceptuando el naturalismo de Rousseau o el de Nietzsche, para dar dos fuentes que analizaron esa relación con enunciados diferentes, el modelo de economía-sociedad (de fuerte influencia sociológica para definir la práctica de educar, controlar y explotar los instintos del hombre) ha sido el que ha predominado en la mayoría de los objetivos y fines educativos creados por la modernidad educativa latinoamericana.

¿Cuál discurso domina en la crítica educativa?

Ha sido una economía política de la educación la que mayor importancia ha tenido en la modernidad educativa de la postguerra y la que con su discurso ha tenido mejor circulación y espacios de difusión. Partir de este dato, posiblemente nos aclare un poco más el tipo de discurso modernista y moderno devenido un dogma en la educación del sujeto latinoamericano. En general, la idea de base para pensar la educación de la modernidad supone al hombre con una facultad que lo diferencia de los animales desde el momento en que aplica la razón (una de sus facultades) en sus acciones para hacer el bien. Si ello no ocurre como dato real en la sociedad es porque su educación es insuficiente y entonces la corrección sólo es posible si se le modifican y regulan sus instintos naturales para que viva con armonía razonable en sociedad. Pareciera casi automático que al éste vivir en sociedad y por ser educado con eficiencia tiene que producir sus bienes de consumo y a su vez reproducir ciertos símbolos culturales de autocontrol, regulación moral, armonía y bien común. Ello lo permitiría la educación dentro de una ética fundada en moralismos presupuesta universal y con eficacia por las bondades de esa razón.

A eso se suma el dato real siguiente: La característica educativa inaugurada por la modernidad frente a la visión mítica y de dioses terminó privilegiando el productivismo, la idea de dominio de la naturaleza y el progreso tecno-científico como los espacios ideales donde deben construirse la mayoría de los valores (entre ellos una ética fundada en una moral presupuesta universal y unificadora de diferencias) de la humanidad. Sin embargo, ese dato no es visible en toda la América Latina. Ignorando esta idea se diseñaron la mayoría de los fines educativos en la llamada modernidad educativa latinoamericana. De esta manera, la concepción del hombre en esa modernidad

no vio a éste como un fin y medio con arreglo a los objetivos económico-valorativos identificados por Weber. El resultado inmediato fue una naturaleza instintiva humana dirigida por los objetivos económicos a partir del momento en que se tiene que producir los bienes de subsistencia; aspecto con tal fuerza de realidad, que pasó a ser en el hombre de la modernidad y de la postmodernidad una fuente de cosificación y alienación social. Recordemos también a Kant, en su lectura de la pedagogía, para quien la modernidad educativa se apoya en sus fundamentos desde enunciados donde disciplina e instrucción son sinónimos de educación.

El hombre es la sola criatura que sería susceptible de educación. Por educación entiendo los cuidados que reclama su infancia, la disciplina que lo hace hombre, es decir, la instrucción con la cultura. (Kant, cf. Chanel, 1970: 52).

En el fondo es el problema de dirigir y controlar la libertad de los instintos naturales lo que le otorga el sentido a la vinculación entre instrucción y cultura, o lo que es lo mismo: educar el sentido (en la modernidad) a partir de lo que entendió Kant (entre otros) por libertad, disciplina, moral, deber y reglas para vivir en armonía dentro de la sociedad.

La astucia de esas ideas de la modernidad impuso primero la idea de cultivar la naturaleza libre del hombre para luego pasar a fundarla en la razón moderna con la finalidad de reproducir sus propias racionalidades y valores desde lo que se entendió era mejor para el progreso y la técnica. Es por eso que en la modernidad es posible observar la lucha entre tendencias educativas que se refieren al conflicto entre naturaleza y cultura o entre medios que hacen al aparato productivo más rendidor. En efecto, en la etapa pre-moderna es la idea del mito y de dioses los que definen la educación del hombre. Por el contrario, en la modernidad se privilegió la idea de razón para explicar la naturaleza humana mejor vinculada al progreso y la técnica. Mientras que con la emergencia de la postmodernidad esas visiones cambiaron radicalmente y es la idea de individuo (con posibilidades de escogencia ética) la que toma cuerpo y, por lo tanto, es dentro de esta idea donde tiene sentido hablar de responsabilidad y de regulación de su conducta social a partir de la educación. El cristianismo, por ejemplo, vio antes del modernismo a toda idea de modernidad educativa alejada de Dios, atea y cercana al liberalismo que porta el mal. Recordemos que el modernismo tuvo entre sus

características importantes las proposiciones de renovar la exégesis, la doctrina social y el gobierno de la iglesia con la finalidad de adaptarse a los cambios de esa época: siglo XIX y principios del siglo XX (LAROUSSE, 1996).

América Latina: ¿Espacio del nihilismo moderno?

Algunos humanistas de renombre como Montaigne y el mismo Rousseau vieron en los valores un lugar para repensar el placer, la libertad, la alegría y el naturalismo propio del hombre en un ambiente dominado por el contrato social. Nietzsche, sin embargo, vio la moral, la ciencia, la política y la ética de la modernidad en otro lugar y siempre dentro de los objetivos de regular los instintos humanos y por consecuencia contraria a esa *voluntad de poder* que parece ser natural en el hombre. Es decir que mientras la mayoría de los humanistas (Marx entre muchos) centraron en el nuevo contexto cultural de la modernidad el mejor momento para que la naturaleza humana y el humanismo respectivo se desarrollara dentro de un espacio cultural libre generado por una fuerza productiva como la ciencia; Nietzsche, por el contrario, identificó en la ciencia y otros aspectos dominantes del saber de la modernidad un nihilismo en expansión creador de valores hostiles a la naturaleza humana. En Latinoamérica cohabitación entre religión y brujería son posibles sin un contrato social definido.

El nihilismo, caracterizado por negar y contradecir lo que esa misma modernidad prometió como valores centrales para el humanismo y el hombre (NIETZSCHE, 1974: 42) nunca llegaron, pero ello no impide el arribo de la condición postmoderna. Por ello identificamos a este pensador como un precursor del discurso de la postmodernidad pertinente para repensar (en estos lados) los valores humanos útiles a la felicidad. En este fin del sigloXX podemos afirmar que ha aparecido un cuadro general con ciertos síntomas que le dan a la obra de Nietzsche vigencia para largo tiempo en el próximo milenio. Usted puede decir lo que quiera sobre los valores, pero no puede ignorar en ello a este pensador. La influencia europea nos llegó de manera desigual. El problema arranca con la modernidad originaria, sobre todo en Kant, cuando le dio a la educación y a sus fundamentos dos caras: una para fundar el concepto de hombre desde el lado de la moral y otra para que fuera autónomo de los mitos y dioses con la ayuda de una de nuestras facultades maestras: la razón. Nosotros valoramos mucho los mitos y leyendas. Para sostener esto busqué el apoyo en la respuesta de Schopenhauer a la pregunta del

concurso de la Sociedad Real Holandesa: *¿Por qué los filósofos tienen entre ellos diferencias respecto a principios de la moral mientras que en sus consecuencias cuando se trata de deducir de sus principios nuestros deberes ellos están de acuerdo?* (SHOPENHAUER, 1991).

Según él, la filosofía de Kant quedó atrapada en los fundamentos de la religión cristiana en la medida en que para explicar la ética, la estética y la moral, maneja su misma racionalidad. El sentido regulador dentro de un discurso del deber y del derecho con unos imperativos categóricos es una de las caras de esos fundamentos que mayor difusión para su enseñanza le dio la modernidad educativa. Esa dualidad se mantiene aún dentro de algunas tendencias de la postmodernidad. Reivindicar la utilidad del pluralismo ético naciente es un camino a transitar sin complejos de culpa filosóficos, políticos o culturales. Todo radica en el principio de acción de esas éticas. Yo me inclino por el principio de responsabilidad donde saber, poder y autoridad se combinan con el discurso jurídico para intentar construir una nueva regulación a las acciones humanas.

Por una educación del hombre postmoderno en Latinoamérica.

Otro aspecto fundador, reservado a los fundamentos educativos, es el de la estética en tanto esfera de la sensibilidad humana para comprender e interpretar la subjetividad de la vida. Lamentablemente, ella tomó otro sentido en los fines del discurso de la tecno-ciencia y del progreso inaugurado por la condición postmoderna que anuncia el fin de la modernidad. Recordemos que una forma de convocatoria social que identificó a los intelectuales de la Ilustración (Kant entre otros) fue la posibilidad de emancipar al hombre de todo lo sagrado a partir del arte, de la educación y de la estética en general. Estética en cuanto creación y distracción para contemplar y representar al hombre y a la naturaleza: *Yo denomino estética trascendental la ciencia de todos los principios a priori de la sensibilidad* (KANT, 1987: 82). En la modernidad originaria se entendió como obvio que la estética formaba parte del proyecto de la educación del por-venir. De esa manera, se le confundió con los fines y necesidades de la nueva racionalidad del progreso y la tecno-ciencia. El mismo Kant, en su artículo *De la estética del poder apreciativo de juzgar* (1985: 49-55), formula la invitación para que imaginación y entendimiento se argumenten para definir el objeto estético a

partir del concepto. Argumento que buscaba un criterio de verdad y de certitud con carácter universal.

Seducido y atrapado por las bondades de la razón práctica, las evidencias de la técnica y el argumento científico, Kant comprendió como natural que en la estética la relación entre lo objetivo y lo subjetivo era lineal y sin contradicciones insolubles. De hecho, en el paso de la modernidad a la postmodernidad una experiencia estética fuera de la dictadura de la razón se constituyó en una fuente de inspiración para un pensamiento alternativo y de resistencia. No por simple azar Bachelard mantuvo a lo largo de su obra dos discursos bien diferenciados: El del *compromiso racionalista-científico* donde explica bondades del racionalismo (1970) y el de la *ensoñación poética* donde da plena libertad y autonomía al pensamiento creativo (1979). Tampoco es fortuita (para marcar distancias) esta idea de Schiller:

La necesidad más apremiante de la época es, pues, la educación de la sensibilidad, y no sólo porque sea un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfecta, sino también porque contribuye a perfeccionar esa inteligencia (SCHILLER,1990:171)

Tal sensibilidad está en correspondencia con aquello donde su explicación se relaciona más con los sentidos que con la razón y los conceptos. En ese dilema de educar la sensibilidad humana se puede pensar en la utopía de leer los fundamentos de la educación de la postmodernidad como un discurso particular de regulación.

De aquí estas preguntas: ¿Cómo educar al hombre del siglo XXI? y ¿Con cuáles fundamentos teóricos? Sobre todo en momentos donde su *dato de vida* (Habermas) bascula entre los límites de un concepto válido para explicar lo bello del mundo, de la libertad como vacuna contra toda representación coercitiva, de la contemplación en tanto derecho a disponer del tiempo libre, de la ética como vía de respeto a las pluralidades y diferencias, de la imaginación poética más allá de las insinuaciones de una ciencia dueña de todo conocimiento y de una racionalidad instrumental dominante en una sociedad cada día más tecnologizada. Ciertamente que esas preguntas tendrían que responder la ambigüedad de los términos: sensibilidad estética y espíritu de regulación. La tarea es compleja. Sin embargo, el discurso de regulación, en la postmodernidad, parece moverse entre construir una nueva ética,

hacer un llamado a la responsabilidad y lograr un acuerdo con la sensibilidad estética bien lejos de las proposiciones fundamentalistas al interior y toda epistemología educativa.

Bibliografía:

- BACHELARD, G. (1970): **La Philosophie du nom**. P.U.F., Paris.
- CHANEL, E (1970): **Les grandes thèmes de la pédagogie**. Éditions du Centurion. Paris
- DAOUST, G. (1993): **Dialogue avec Platon**. Montréal: **Le Devoir**, 5 Mai.
- KANT, E (1985): **Critique de la faculté de juger**. Flammarion. Paris.
- MIALARET, G. (1985): **Introduction aux sciences de l'éducation**. UNESCO, Paris.
- Nietzsche, F. (1974): **Crépuscule des idoles**. Gallimard, Paris.
- SCHILLER, F. (1990): **Cartas sobre la educación estética del hombre**. Anthropos, Barcelona.
- SHOPENHAUER, A. (1991): **Le fondement de la morale**. Le livre de poche. Librairie générale française, Paris.