



CRISIS DEL FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA POSMODERNIDAD

MANUEL CACHO ALFARO

RESUMEN

La presente ponencia pretende relacionar la creciente pérdida de la fundamentación filosófica en los estudios de pedagogía y educación, teniendo como ascenso el entorno posmoderno. La tesis que se pretende defender en estas páginas es la fragilidad y labilidad de un fundamento teórico sólido que avale a la filosofía de la educación desde el enfoque posmoderno.

Palabras clave: Filosofía de la Educación, Pedagogía, Fundamentación, Posmodernidad

INTRODUCCIÓN

La práctica de la educación es tan antigua como el hombre mismo; sin embargo, el estudio de la pedagogía en cuanto disciplina científica, es relativamente moderna, si tomamos como punto de partida la obra de Herbart (Colom y Nuñez, 2005; 44 y ss). Otro tanto podríamos decir de la Filosofía de la educación: como serie de reflexiones filosóficas en torno al hecho educativo. Es cierto que existen interesantes aportaciones: varios autores nos han ofrecido obras que se nos presentan bajo el título de filosofía de la educación (Quiles, 1981; Duch, 1997; Fullat, 1988; Peters, 1988; Nudler, 2008); pero en general resultan obras parciales, tanto por los temas tratados como, a veces, por su enfoque, y queda pendiente una obra que ofrezca una visión global, compleja y bien argumentada de todo lo que cabe considerar cuando se aborda la filosofía de la educación. Esto ha sucedido, sin duda, por falta de especialistas dedicados a este campo, ya que han de ser personas dotadas de una formación muy particular, en tanto que es un campo muy concreto de la filosofía, que precisa de especiales conocimientos pedagógicos y, que por no haberlos recibido, los filósofos normalmente no se dedican a este campo, que la mayoría de las veces les resulta extraño. Derivando en ocasiones en tratamientos antropológicos o culturales (Arregui y Choza, 1993).





FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD

Las exigencias académico-didácticas y el reto epistemológico de sistematizar el conocimiento han conducido a diferentes propuestas e intentos clasificatorios. En lo que sigue citaremos y comentaremos algunos de ellos. En los cuales se orienta la fundamentación teórica de la filosofía de la educación desde la modernidad.

Una de las propuestas más utilizadas en los últimos años consiste en la aplicación al caso pedagógico de la distinción elaborada por Habermas (1988), el cual identifica y analiza tres tipos diferentes de conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales. Esta distinción daría lugar a tres paradigmas distintos: el positivista, el interpretativo y el crítico. El uso y la extensión de este sistema tríadico para diferenciar filosofías de la educación es justificable dado que tiene ciertas ventajas: resulta conceptualmente claro y goza un status intelectualmente prestigioso.

También es cierto que su utilización suele ir acompañada de valoraciones connotativas o denotativas de tipo ideológico. Pero el problema de esta distinción paradigmática es que quizá tenga un origen demasiado externo o exterior a la filosofía de la educación; es decir, se trata de un molde conceptual o epistemológico que no siempre se aviene a la naturaleza propia del conocimiento filosófico. Es por eso que el esquema resulta útil y funciona muy bien en abstracto, pero en cambio se fractura cuando hay que ubicar en él autores o propuestas concretas de la filosofía de la educación. Dada su naturaleza, existen planteamientos muy versátiles y se resisten a dejarse ubicar unilateralmente en alguna de las tres clasificaciones. En ellas no resulta difícil encontrar, a la vez, enunciados y contenidos positivistas o tecnológicos, reflexiones y discursos comprensivos acreditables en el paradigma interpretativo, y proyecciones y propuestas típicamente críticas.

Otras propuestas para ordenar la filosofía de la educación, comparten con la que acabamos de comentar la dificultad de resultar excesivamente exteriores al propio conocimiento pedagógico. Nos referimos, en general, a aquellas que parten de categorías propias de disciplinas próximas al fenómeno educativo desde sus respectivas ópticas, ya sea psicológica, cultural, sociológica o económica. De todas estas distinciones surgen formas diferentes de roturar el universo del conocimiento sobre la educación, y cada una de ellas enfatiza dimensiones o aspectos distintos y seguramente complementarios del fenómeno educativo. Y en este sentido, si se construyen con un mínimo rigor, todas aquellas clasificaciones pueden ser válidas y útiles.





Aparte de estos intentos clasificatorios, existen rasgos de identidad, que se aglutinan en una idea fuerte en común a todas ellas: el planteamiento y proyecto de la modernidad. Primero desde el carácter teleológico, que permite clarificar la finalidad de la educación y segundo sobre un criterio epistemológico en relación con el conocimiento pedagógico que se produce. En otras palabras, esta manera de ordenar o de clasificar las diferentes filosofías de la educación modernas nos informa, por un lado, de un elemento pedagógico clave de naturaleza ideológica, y, por el otro, de su grado de practicidad y de vinculación con la realidad educativa. Según sea la función sociopolítica atribuida a la educación, las filosofías de la educación podrían ordenarse a partir de un eje transformación-conservación.

Las primeras contienen, una dosis importante de análisis crítico sobre las relaciones de poder y las desigualdades sociales que se dan en los diferentes sistemas que conforman la sociedad (político, económico, educativo, cultural, etc.), pero conciben simultáneamente la educación como una herramienta de cambio, y proponen acciones educativas y sociales encaminadas a promover la transformación social, en las cuales se encuentran elementos del proyecto moderno (Habermas, 1989). Las segundas están, lejos de la perspectiva crítica de las anteriores, no cuestionan las condiciones sociales en las que las instituciones educativas se hallan inmersas, y entienden la educación exclusivamente como un proceso de adaptación de las personas a su medio social.

Al no cuestionar los aspectos centrales de las estructuras sociales y educativas, ponen el acento en aquello que considera que puede mejorar la función adaptativa o reproductora del proceso educativo, contribuyendo a conservar así el sistema organizativo, la cultura, los valores establecidos. Encontrando en ellas elementos premodernos o antimodernos.

¿FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN O DISCURSO DE LA EDUCACIÓN EN LA POSMODERNIDAD?

El planteamiento entre filosofía o discurso de la educación en la posmodernidad, durante las últimas décadas ha tenido numerosos y diversos escritos sobre educación. En lo que sigue intentaremos un rápido repaso a la literatura postmoderna sobre la educación (y/o a la literatura pedagógica sobre la posmodernidad) para elucidar qué es lo que ha aportado el pensamiento postmoderno a la filosofía de la educación.





Los trabajos que ponen en relación el tema educativo con la postmodernidad son cuantiosos. Por un lado, destacados pensadores catalogados como postmodernos se han ocupado de la educación. No deja de ser significativo que uno de los textos más canónicos del pensamiento postmoderno, La condición postmoderna de Lyotard (2004,89 y ss.), dedique un capítulo específico a la enseñanza. Por no hablar del juego que para la reflexión educativa dieron y siguen dando las perspectivas introducidas por pensadores a quienes también se ha vinculado con el pensamiento postmoderno como, destacadamente, Foucault a partir, sobre todo, de Vigilar y castigar (1999). En el ámbito español hay que mencionar especialmente a Colom (1994), saludando la entonces reciente aparición del libro de Lyotard; siguieron con el tema otros pedagogos del país como Gervilla (1993), Fullat (2002), Gimeno (1998). De los teóricos de la izquierda pedagógica norteamericana que han sido muy sensibles a la cuestión postmoderna tenemos a Giroux (1995a, 1995b, 2001) y McLaren (1997, 2004a, 2004b).

Los autores y obras que acabamos de citar, han construido un discurso sobre postmodernidad y educación, aunque no todos, por supuesto, desde el pensamiento postmoderno: unos desde la crítica al mismo, otros comulgando con él y entre medio toda una gama de posturas a veces matizadas, a veces ambiguas, a veces inubicables.

Por ello para ver si estos discursos (o parte de ellos) constituyen verdaderamente una filosofía de la educación postmoderna hay que analizar sus ideas. En primer lugar, lo que más encontramos son contenidos que pretenden ser descriptivos y críticos. Contenidos que, partiendo del supuesto de que la realidad social y, sobre todo, cultural en la que estamos es postmoderna, pretenden dar respuesta a preguntas del tipo ¿cómo afecta esta nueva realidad a la educación? Ahí, en el análisis de la realidad postmoderna, aparecen los temas estrella del discurso postmoderno.

Entre otros y por lo que afecta más directamente a la educación; el tema de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que rompen el monopolio de las formas clásicas de acceder al conocimiento y, entre ellas y como más importante, la escuela; el tema de la realidad cada vez más multicultural de nuestras sociedades que directamente pone en cuestión la superioridad de una cultura (la nuestra, la occidental, etc.) y que, abona posicionamientos relativistas, el derrumbe de los grandes relatos ideológicos de la modernidad sobre los que, entre otras, se han construido y se han legitimado las grandes concepciones educativas del siglo XX; el desvelamiento de la relación saber-poder (Lyotard,1992; Foucault, 1999; Derrida, 2002) que pone en evidencia la ingenuidad pedagógica de la neutralidad del conocimiento y de su transmisión; la crisis (muerte, deconstrucción..) del sujeto (de





la identidad) de la historia (progreso, avance) que hiere peligrosamente el sentido de la educación tal y como se ha concebido en la modernidad.

Hemos reconocido que el discurso postmoderno sobre la educación, cuando se mueve en una dimensión crítica, puede ser notablemente lúcido. Ahora bien, puede resultar muy decepcionante cuando da el paso esencialmente pedagógico, cuando el discurso postmoderno incursiona en el deber ser. Entonces, la mayoría de las propuestas o resultan triviales, o ya se hallan contenidas (y mejor desarrolladas) en las filosofías de la educación modernas, o acaban siendo contradictorias con los propios presupuestos postmodernos, o no resistirían la misma crítica que dirigen a las filosofía de la educación modernas, o son simplemente retóricas e inescrutables. O varias de estos planteamientos juntos.

EL DEBATE MODERNIDAD VS. POSTMODERNIDAD

Hasta aquí hemos ejemplificado algunas de las debilidades del pensamiento postmoderno en el momento en que se pone a elaborar una filosofía se la educación. Pero sería injusto no tomar en cuenta que también ha habido planteamientos significativos propiciados por las corrientes postmodernas. Lo que ocurre es que estos productos, más que del propio pensamiento postmoderno han surgido del debate que él ha suscitado.

Las discusión modernidad/posmodernidad, ha adoptado diversos y múltiples matices de los cuales solamente se ejemplificaran dos posiciones. Se puede decir que ambas evitan caer bien sea en el extremo del encastillamiento en la modernidad clásica (Habermas, Carr) o bien en la rendición con armas y bagajes a la postmodernidad (Giroux, McLaren).

Uno de los autores que más ha participado en el debate modernidad/postmodernidad desde sus inicios ha sido Habermas (1987, 1989). Su propuesta consiste en desplazar la racionalidad instrumental a favor de la racionalidad comunicativa que se apoya en los procesos de diálogo y en la motivación de los hablantes por llegar a un acuerdo. Para ello, se basa en el presupuesto universal de que todas las personas son capaces de lenguaje y de acción, y caracteriza las condiciones que ha de reunir una situación ideal de habla en la que todos los participantes deben contar con las mismas oportunidades para hacer uso de la palabra sin riesgo a ser coaccionados o descalificados. En términos prácticos o políticos, esta perspectiva ha llevado a Habermas (1998) a desarrollar una concepción de la política deliberativa que pretende la radicalización de la modernidad mediante la formación de una





opinión pública ilustrada y los procesos de democracia participativa. Asimismo, en términos teóricos y filosóficos, le ha permitido desarrollar una nueva versión de la teoría crítica que consigue que las ciencias sociales puedan tomar distancia del influjo de las ciencias naturales y del paradigma positivista.

En el terreno de la pedagogía, Carr es seguramente uno de los autores que más se ha apoyado en el pensamiento de Habermas a la hora de elaborar su teoría crítica de la educación, y comparte con él su posición en el debate modernidad/ postmodernidad que estamos tratando en este apartado. Para Carr, el problema de aquellos que simpatizan con el postmodernismo es que además de desentenderse de los valores educativos emancipadores, «se retiran a una postura escéptica de indiferencia a partir de la cual es imposible adoptar cualquier perspectiva de la educación que se funde en alguna clase de principios» (Carr, 1996, 160). Por esta razón, considera que el reto o el desafío del debate actual consiste en «volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora» (Carr, 1996, 161). En este sentido, Carr (1998) se propone desarrollar una filosofía de la educación con pretensiones normativas teniendo como horizonte los valores transformadores de la Ilustración y el conocimiento que proviene de la reflexión compartida de todos los implicados. De ahí, la importancia que concede a los procesos de investigación-acción y a la capacidad de auto-reflexión de los profesionales para mejorar la educación.

Por último tenemos, lo que quizá sea lo más próximo a una filosofía de la educación posmoderna, que se encuentra en los teóricos de la educación de la izquierda liberal y progresista Norteamérica: Giroux (2004a, 2004 b) y McLaren (2004a, 2004b). Sus planteamientos, no deja de ser dudoso que sea eso exactamente (una filosofía de la educación posmoderna) lo que en realidad pretenden cultivar y cultivan. Sea como sea, están entre los pedagogos que más se han dedicado a tratar desde un prisma pedagógico los temas propios de la postmodernidad.

De entrada, según Giroux (2004b, 229), es necesario aceptar desde la educación los retos que **plantea la postmodernidad: “es importante para los educadores el desafío que entraña el postmodernismo, porque plantea cuestiones cruciales relativas a ciertos aspectos hegemónicos del modernismo y por la implicación de cómo han afectado el significado de la enseñanza en nuestros días”**. Pero, para estos autores, aceptar el desafío de la postmodernidad no significa caer de bruces en ella y renunciar, por tanto, a los principios y valores de la modernidad, por lo que abogan es por una especie de fertilización mutua: «Creo que al combinar –escribe Giroux– las mejores ideas del modernismo y el postmodernismo, los educadores pueden profundizar y ampliar sobre aquello que generalmente es





conocido como pedagogía crítica» (Giroux, 2004a, 73). Es decir, para él no tiene demasiado sentido ponerse en la encrucijada de tener que elegir entre modernismo y postmodernismo, puesto que ambos «necesitan ser examinados en busca de las formas en las cuales cada uno compense las peores dimensiones del otro» (Giroux, 2004b, 230). Esta posición, integradora que, por un lado, destaca lo que de positivo puedan tener modernismo y postmodernismo, conlleva también que, por otro lado, se quieran elucidar los límites de los dos y no se escatimen críticas a ellos.

En los trabajos de estos autores podemos encontrar, a la vez, la denuncia de los excesos modernos, críticas a ciertos críticos de la postmodernidad, el reconocimiento de lo contradictorio que puede resultar el pensamiento postmoderno, el cual «ofrece una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas» (Giroux, 2004b, 229), o la elucidación de los límites teóricos que presenta. Finalmente, a uno le puede quedar la duda de si esta filosofía de la educación «crítica», «radical», «emancipadora» que defienden estos autores sería una filosofía de la educación moderna remozada de postmodernidad o una filosofía de la educación postmoderna que mantiene los grandes ideales de la modernidad. Quizá por eso, Giroux (2004a, 75) ha optado alguna vez por llamar a su propuesta una “pedagogía de frontera de la resistencia postmoderna”.

LAS DIFICULTADES DEL DISCURSO POSTMODERNO PARA ELABORAR UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Hasta aquí hemos intentado mostrar que las filosofías de la educación relevantes del siglo XX han sido modernas, también la debilidad del pensamiento postmoderno cuando se pone a elaborar propuestas pedagógicas constructivas, y finalmente que lo más fecundo que a este respecto ha producido tal pensamiento, más que de su propio contenido programático, ha sido consecuencia del debate que ha suscitado.

La infertilidad de la filosofía de la educación del pensamiento postmoderno, cabe interpretarla en clave epistemológica. Ni los presupuestos ni el estilo intelectual del pensamiento postmoderno son los más idóneos para la generación de productos filosóficos en la educación. La pedagogía casa mal con el relativismo desbocado, con la disolución del sujeto, con la desconfianza en la razón, con la postulación de que ningún proyecto va a poder fundamentarse suficientemente.





La filosofía de la educación postmoderna sería, según Fullat (2002, 373), un esquema «sin cumbre y sin centro»; y sin cimientos, habría que añadir. La pregunta es si eso, una filosofía de la educación sin fundamentación plausible ni horizonte en el que confiar, es realmente una filosofía o una simple contradicción en los términos y discursos.

Si, por otro lado, ya no hay modelos practicables y tampoco podemos creer en el “sé quién eres” porque la identidad es una ilusión, no caben ya ni filosofías de la educación heterónomas ni autónomas, no cabe filosofía de la educación alguna. A alguien le podría parecer que la improbable filosofía de la educación postmoderna, puesta a hacer recomendaciones, sólo podría proponer algo así como educar disimulando, haciendo ver que uno no se cree lo que está haciendo: una pose intelectual que puede dar réditos en la especulación pero que en la acción educativa es puro cinismo.

El estilo postmoderno, sin embargo, tiene a su favor la crítica. Ahí este discurso puede lucirse, y lo hace hasta el punto que, ni él mismo soportaría la crítica que dirige a los relatos de la modernidad. Porque de hecho, en filosofía de la educación, la mejor crítica es siempre el mejor proyecto; y eso, un proyecto serio, factible y comprometido, que es difícil y quizá imposible, de encontrar en el discurso postmoderno.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- ARREGUI, J.V.; CHOZA, J. (1993). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Rialp, Madrid.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Madrid.
- CARR, W.; KEMIS, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- COLOM, J. y NUÑEZ C. L. (2005). *Teoría de la educación*. Editorial síntesis, Madrid.
- COLOM, A-MELICH, J. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós.
- DERRIDA, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta. Madrid.
- DUCH, L. (1977). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós Iberica, Barcelona.
- FINKIELKRAUT, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Anagrama, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1999). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores, México.
- FULLAT, O. (1988). *Filosofía de la Educación*. Síntesis, Barcelona.
- (2002). *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Síntesis, Madrid.
- GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y educación, valores y cultura de los jóvenes*. Dykinson, Madrid.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata, Madrid.
- GIROUX, H. (2004a). "Pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", en ALBA, A.: *Postmodernidad y educación*. Porrúa, México.
- HABERMAS, J. (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.
- LYOTARD, J. F. (2004). *La condición postmoderna*. Catedra, Madrid.
- MCLAREN, P. (2004a). "La posmodernidad y la muerte de la política: el indulto brasileño", en ALBA, A. *Postmodernidad y educación*. Porrúa, México.
- (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona.
- (2004b) "La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad", en ALBA, A. *Postmodernidad y educación*. Porrúa, México.
- NUDLER, O. (2008). *Filosofía de la educación*. Col. Enciclopedia Iberoamericana de filosofía, Trotta, Vol. 31, Madrid.
- QUILES, I. (1981). *Filosofía de la Educación Personalista*. Editorial Depalma, Buenos Aires.

