



PEDAGOGÍAS DE LA MODERNIDAD Y DISCURSOS POSTMODERNOS SOBRE LA EDUCACIÓN

ANA AYUSTE GONZÁLEZ (*)
JAUME TRILLA BERNET (*)

RESUMEN. Este trabajo trata, en su primera parte, sobre la identificación y ordenación de paradigmas, teorías, corrientes o tendencias educativas de la modernidad (y más concretamente, del siglo XX). En relación con ello se propone y ejemplifica un sistema taxonómico que combina criterios teleológicos y epistemológicos. A partir de la constatación de la ausencia de pedagogías relevantes genuinamente postmodernas, en la segunda parte del artículo se indaga sobre el tipo de discurso pedagógico que hasta ahora ha sido capaz de generar el pensamiento postmoderno. Una de las conclusiones que se razonan es la de que este pensamiento ha producido un discurso crítico sobre la educación de cierto interés, pero que ha sido notoriamente estéril en cuanto a la dimensión normativa de la pedagogía. Y ello, debido a los propios presupuestos postmodernos.

ABSTRACT. The first part of this paper deals with the identification and classification of educational paradigms, theories and trends of modernity (and more specifically those of the 20th Century). A taxonomic system which combines theological and epistemological criteria is proposed and exemplified. Given the absence of relevant, genuinely post-modern pedagogies, the second part of this paper investigates the type of pedagogical discourse which so far has been capable of generating post-modern thought. One of the conclusions drawn is that this type of thinking has produced a critical discourse regarding education of some interest, but which has been markedly sterile in terms of pedagogical norms. This is due to the given post-modern presuppositions.

*He construido castillos en el aire tan hermosos
que me conformo con las ruinas¹. Jules Renard*

(*) Universidad de Barcelona.

(1) *(Diario 1887-1910*. Barcelona, Mondadori, 1998, p. 35.

INTRODUCCIÓN

Una de las dificultades que conlleva la elaboración de los programas de determinadas asignaturas pedagógicas, es la de elegir y ordenar las tendencias (o teorías, paradigmas, corrientes... educativas) que debieran ser tratadas en el curso. Un problema parecido (en realidad, prácticamente idéntico) es el que tienen los autores de manuales universitarios para aquellas materias o quienes han de elaborar un proyecto docente para presentarse a unas oposiciones. El problema, como ya se ha sugerido, es doble: seleccionar de entre la diversidad de corrientes existentes las más relevantes o significativas; y presentarlas de una forma más o menos ordenada a partir de determinados criterios que eviten la apariencia de una simple enumeración arbitraria.

En realidad, seleccionar y ordenar los contenidos es una exigencia didáctica presente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, una tarea común a cualquier materia. Lo que ocurre es que en algunas de ellas esta tarea didáctica presenta dificultades añadidas previas que son fruto de la naturaleza y del estado propio de las disciplinas de que se trate. En las ciencias –digamos– duras, aunque en ellas puedan coexistir diversos paradigmas, teorías y opciones metodológicas, la identificación de los mismos resulta relativamente clara; puede haber debate entre tales opciones, pero también un acuerdo básico sobre cuáles son estas opciones. En las ciencias humanas y sociales (y quizá aun más en la pedagogía, por su carácter normativo), en cambio, este acuerdo sobre la identificación y ordenación de paradigmas, teorías,

corrientes, tendencias... resulta mucho más difícil. A la discusión entre los supuestos paradigmas precede la duda sobre cuáles sean éstos o, incluso, sobre si los hay o no los hay. Tomando la idea de Kuhn, diríamos que tales disciplinas se encuentran en un estado preparadigmático (Kuhn, 1975).

Este trabajo pretende incidir, en su primera parte (*Ordenar pedagogías*), en el problema de la identificación y ordenación de teorías, corrientes o tendencias pedagógicas; para simplificar, en lo sucesivo las llamaremos *pedagogías*, y en el contexto de este artículo estipulamos como tales: a todos aquellos conjuntos diferenciados de contenidos (interpretaciones, principios, sistemas, normas, métodos...) relativos a la educación que cumplan las tres condiciones siguientes:

- *Que se refieran a la educación a partir de un cierto nivel de amplitud o globalidad.* Con eso queremos decir que aquí no consideraremos como *una pedagogía*, por ejemplo, a una metodología didáctica concreta para enseñar ciencias naturales, a un determinado sistema de evaluación educativa o a una teoría sobre las causas del fracaso escolar. No consideraremos pues a las que podrían llamarse «teorías de los elementos del proceso educativo» (teorías sobre el educando, sobre el educador, sobre los fines de la educación, sobre los instrumentos de la educación...) y «teorías sectoriales de la educación» (teorías didácticas, de la orientación, de la organización escolar...) ², sino fundamentalmente a las teorías

(2) Por supuesto que todo ello es conocimiento pedagógico, pero entenderemos que tales conjuntos de contenidos no constituyen todavía, en tanto que parciales o sectoriales, *pedagogías* en el sentido que, en el marco de este trabajo, damos a esta palabra.

generales de la educación (Trilla, 1987)³.

- *Que tales conjuntos de contenidos tengan una voluntad de coherencia interna.* Es decir, que no constituyan una simple acumulación o amontonamiento de conocimientos dispersos y quizá contradictorios, sino que entre ellos exista un grado razonable de congruencia, continuidad, unidad de planteamiento, etc. En este sentido, un *diccionario* o una *enciclopedia* de pedagogía (a no ser de los denominados “de autor”) no sería una *pedagogía*, pero sí lo podría ser, en general, un *tratado* de pedagogía.
- *Que incluyan como parte esencial contenidos de carácter normativo.* Entendemos como *pedagogías* aquéllas que no sólo consisten en un conjunto de saberes descriptivos y/o explicativos sobre el hecho educativo, sino que también se comprometen en la formulación de finalidades, normas, principios o procedimientos para orientar la acción educativa. *Una pedagogía* no se contenta con el *cómo es* la educación, sino que asume como reto esencial el *cómo debe ser* la educación y *cómo conseguir que lo sea*. Más adelante nos será útil distinguir entre *pedagogías* y *discursos sobre educación*: a estos últimos no les sería exigible esta voluntad normativa.

Estipulado qué entenderemos aquí como *pedagogías*, digamos que el intento de ordenación que de las mismas presentaremos en este artículo va a referirse fundamentalmente a pedagogías del siglo XX. Éste era exclusivamente el propósito inicial. Pero el proceso de elaboración del artículo nos ha llevado a ampliarlo con una segunda parte (*Postmodernidad y educación: ¿pedagogías o discursos?*) que ha resultado ser tan larga como la primera. Este añadido ha sido fruto de una constatación y una pregunta. La constatación es que, como se verá, el cuadro taxonómico de pedagogías del siglo XX, que después presentaremos, no incluye pedagogías *postmodernas*. Y no las incluye no porque los autores decidieran, de entrada, excluirlas, sino porque creen que en realidad no las hay. Sin duda el discurso postmoderno (y la presunta realidad postmoderna) han generado pensamiento y debate sobre la educación; pero de lo que dudamos es de que existan *pedagogías* postmodernas, en el sentido estipulado más arriba. A reflexionar sobre ello es a lo que estará dedicada la segunda parte del artículo.

ORDENAR PEDAGOGÍAS

FORMAS Y PROPUESTAS PARA ORDENAR PEDAGOGÍAS

Aunque, como hemos dicho, no es fácil identificar y ordenar corrientes pedagógicas, las exigencias académico-didácticas y el reto epistemológico de sistematizar el

(3) Aunque esto último, con una precisión: la de que sí consideraremos como *pedagogías*, a aquellos planteamientos educativos que aun no pretendiendo abarcar la globalidad del universo educativo se hayan referido a una parcela suficientemente amplia y significativa del mismo. Así, consideraremos como una pedagogía, pongamos por caso, a la de Freinet; cierto es que la suya es fundamentalmente escolar, pero siendo la escuela una institución tan extendida y paradigmática del universo educativo, ello será suficiente para que podamos incluir a las aportaciones del educador francés en la consideración de lo que estipulamos como *pedagogías*.

conocimiento han conducido a diferentes propuestas e intentos clasificatorios. En lo que sigue citaremos y comentaremos algunos de ellos.

Una de las propuestas más utilizadas en los últimos años consiste en la aplicación al caso pedagógico de la distinción, elaborada por Habermas en *Conocimiento e Interés* (1989), entre tres tipos diferentes de conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales. Para Habermas el conocimiento tiene que ver con las necesidades o intereses que mueven a las personas a conocer, y tales intereses pueden ser de tres tipos: el interés técnico motivado por el deseo de dominar la naturaleza, el interés práctico que es el que lleva a las personas a entenderse y, por último, el interés emancipatorio propio de las teorías críticas que pretenden conocer la realidad para transformarla. Esta distinción daría lugar a tres paradigmas distintos: el positivista, el interpretativo y el crítico. En el campo del conocimiento educativo entre los primeros autores en emplear tal distinción están Carr y Kemis (1988, 1990). Posteriormente, aunque con distintos matices conceptuales y variantes terminológicas⁴, esta manera de diferenciar entre paradigmas pedagógicos (o modelos, concepciones, corrientes...) se ha convertido en muy usual y casi en un lugar común.

El uso y la extensión de este sistema triádico para diferenciar pedagogías es justificable dado que tiene ciertas ventajas: resulta conceptualmente claro y goza de un pedigrí intelectualmente prestigioso. También es cierto que su utilización suele ir acompañada de valoraciones connotativas (o incluso denotativas) de tipo ideológico: no deja de ser curioso, aunque

fácilmente explicable, que quienes más la usan son quienes, directa o indirectamente, se apuntan al paradigma crítico. Pero el problema de esta distinción paradigmática es que quizá tenga un origen demasiado externo o exterior a la pedagogía; es decir, que se trata de un molde conceptual o epistemológico que no siempre se aviene a la naturaleza propia del conocimiento pedagógico. Es por eso que el esquema resulta útil y funciona muy bien en abstracto (esas tablas que describen comparativamente las características de cada uno de los tres paradigmas), pero en cambio rechina un poco más cuando hay que ubicar en él autores o pedagogías concretas. A lo sumo se cita entonces a un número muy reducido de autores que supuestamente resultarían muy emblemáticos de cada paradigma: Freire, pongamos por caso, es siempre el ejemplo emblemático del paradigma crítico. Lo que ocurre, sin embargo, es que las pedagogías concretas, las pedagogías con nombres y apellidos, las pedagogías mínimamente amplias que a la vez son reflexivas, normativas y prácticas, suelen ser muy versátiles y se resisten a dejarse ubicar unilateralmente en alguno de los tres cajones. 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. Sin ir más lejos, en la misma obra de Freire, emblema como hemos dicho del modelo crítico, hay propuestas metodológicas perfectamente legibles desde un planteamiento tecnológico y, no hay que decirlo, contenidos discursivos que para nada le harían ascos a una etiqueta hermenéutica.

(4) Por ejemplo, al positivista se le ha llamado tecnológico, al interpretativo, hermenéutico, o al crítico, dialéctico. Colom, por su parte, propone llamar «conductista» al tecnológico puesto que para él los tres serían tecnológicos (COLOM, 2002, p. 164).

Otras varias propuestas para ordenar pedagogías 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 a la pedagogía o que también abordan el fenómeno educativo desde sus respectivas ópticas. Cuando se distingue entre pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia⁵, o cuando se habla de pedagogía idealista, materialista, existencialista... se están utilizando criterios de demarcación filosóficos para clasificar pedagogías. Lo mismo ocurre, pero ahora desde la psicología, cuando se habla de psicología asociacionista o conductista, psicoanalítica, cognitivista, constructivista...; o desde la economía o la sociología, cuando hablamos de la teoría del capital humano, del credencialismo, de la teoría de la correspondencia, de las corrientes funcionalistas, de la teoría de la reproducción, etc. 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. La educación supone aprendizaje y, por tanto, de las distintas teorías psicológicas del aprendizaje pueden desprenderse también diferentes formas de interpretar lo educativo; la educación es también un hecho social y, por tanto, las diversas corrientes sociológicas suponen sendos enfoques de la realidad educativa. Y en este sentido, si se construyen con un mínimo rigor, todas aquellas clasificaciones

pueden ser válidas y útiles. Sin embargo, por el hecho de tener un origen exterior a lo pedagógico y por parciales en el sentido que sólo enfatizan la dimensión de lo educativo que corresponde a la disciplina de que se trate, estos sistemas de ordenación tienen los mismo límites que la distinción *habermasiana* que comentábamos antes. Las que acabamos de citar ordenan filosofías o psicologías o sociologías de la educación, y cuando así se presentan nada hay que oponer a tales intentos. El problema está en los casos en que con tales criterios o categorías se pretenden clasificar pedagogías en el sentido estipulado al principio del artículo, porque entonces, como decíamos, los encuadres rechinan demasiado.

Aparte de estos intentos clasificatorios desde criterios externos, ha habido otras formas de presentación de corrientes y tendencias pedagógicas que también han sido muy utilizadas. Se trata de formas de presentación que resultan como más genuinamente pedagógicas. Nos referimos a repertorios de corrientes pedagógicas como el que distingue entre, por ejemplo, pedagogía tradicional, pedagogía activa, pedagogía antiautoritaria, etc. Este tipo de presentación ha sido y sigue siendo muy usual en programas de materias pedagógicas generales y en obras que tratan de reflejar los autores y tendencias más significativos de la pedagogía contemporánea⁶. El esfuerzo o la aportación de propuestas como éstas, está más en la selección que en la ordenación de las corrientes a partir de criterios que puedan ayudar a presentarlas de manera agrupada y no como una simple enume-

(5) B. Suchodolski utilizó estas categorías para hacer una lectura global de la historia de las teorías educativas (B. SUCHODOLSKI, 1986).

(6) Nos referimos a obras como las que ya peinan canas de AVANZINI (1977), PALACIOS (1978), JUIF y LEGRAND (1980), o las más actuales de COLOM, BERNABEU, DOMÍNGUEZ, SARRAMONA (1997) o TRILLA (2001), pasando por otras muchas de años intermedios que sería largo localizar y citar.

ración. Es decir, no se trata de taxonomías ni casi de ordenaciones sino de repertorios de pedagogías que se aglutinan alrededor de un rasgo de identidad o de una idea fuerte común a todas ellas: activismo (Escuela Nueva, Montessori, Decroly, Ferriere...), antiautoritarismo (Neill, Rogers, Pedagogía Institucional ...), pedagogías socialistas (Makarenko, Suchodolski...), desescolarización (Goodman, Illich, Reimer...), etc.

UNA PROPUESTA MÁS

Seguidamente vamos a proponer una forma más de ordenar pedagogías. Es una propuesta que intenta superar no todos, pero si algunos de los límites o problemas de las que acabamos de presentar. No será, como las últimas que hemos visto, una simple enumeración o repertorio de corrientes pedagógicas, sino que distribuirá a éstas según determinados criterios explícitos. Criterios, sin embargo, que procuraremos que sean relativos a aspectos pedagógicos relevantes. Concretamente, la propuesta siguiente combina dos criterios distintos. El primero, de carácter teleológico, nos va a permitir identificar las pedagogías por la función social que cada una de ellas asigna a la educación; y, el segundo criterio, de carácter epistemológico, tiene que ver con el tipo de conocimiento pedagógico que se produce. En otras palabras, esta manera de ordenar o de clasificar las diferentes pedagogías 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 la función sociopolítica atribuida a la educación, las pedagogías podrían ordenarse a partir de un eje *transformación/conservación*:

- *Pedagogías transformadoras*: contienen –en diferente grado– 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.

- *Pedagogías conservadoras*: éstas, 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, cultural, etc. Al no cuestionar los aspectos centrales de las estructuras sociales y educativas, ponen el acento en aquello que consideran que puede mejorar la función adaptativa o reproductora del proceso educativo, contribuyendo a conservar así el sistema organizativo, la cultura, los valores establecidos, etc.

- Con arreglo a si la pedagogía en cuestión se circunscribe exclusivamente al terreno de la producción teórica o si además tiene un correlato más o menos directo con la práctica, podríamos ordenar las teorías educativas según un eje *practicidad/discursividad*:

- *Pedagogías discursivas*: son aquellas en las que predominan los contenidos discursivo-

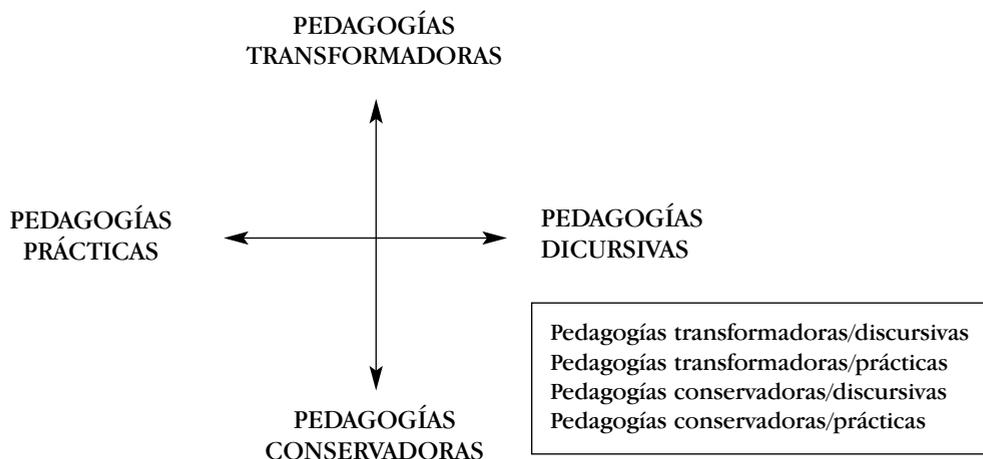
reflexivos. Es decir, las teorías que se preocupan sobre todo de repensar y sistematizar una serie de conocimientos acerca del fenómeno educativo con la finalidad de explicarlo y orientarlo, pero que no parten de experiencias educativas concretas y significativas. Estas pedagogías suelen tomar como referentes otras teorías, aportaciones de diferentes ciencias (psicología, antropología, etc.), planteamientos políticos, filosóficos, religiosos, etc., elaborando conocimiento pedagógico con un alto grado de abstracción. Obviamente, pueden tener repercusiones en la realidad o la práctica educativa, pero éstas suelen ser diferidas y más o menos difusas.

- *Pedagogías prácticas*: en éstas encontramos además de aspectos teóricos o de fundamentación –que pueden ser de la envergadura o no de las anteriores– una correspondencia directa

con la práctica. Nos referimos, por tanto, a aquellas teorías que se han confeccionado en interacción directa con la práctica. La práctica o la experiencia no es sólo una fuente privilegiada de información, sino que constituye un ingrediente imprescindible en el proceso de fundamentación teórica y el lugar en el que la teoría se expresa de la forma más clara.

De la combinación de ambos criterios de clasificación obtenemos cuatro clases diferentes de pedagogías que pueden expresarse gráficamente en un plano cartesiano (figura I). En el eje de las ordenadas nos encontramos las transformadoras y las conservadoras, y en el eje de las abscisas las pedagogías discursivas y las prácticas. Ambos ejes deben entenderse como un *continuum*, de forma que las pedagogías se sitúan en el plano en función de sus énfasis respectivos sobre la función sociopolítica que se adjudica a la educación y el tipo de conocimiento pedagógico predominante en su contenido.

FIGURA I



EJEMPLIFICACIÓN DEL CUADRO

Una vez presentados los criterios y el cuadro resultante, veamos a título de ejemplo cómo podrían distribuirse en él algunas pedagogías relevantes de la modernidad. Pero antes de entrar en ello hay que introducir algunas puntualizaciones.

En primer lugar, que se trata sólo de un intento de ejemplificación. Los nombres propios o corrientes pedagógicas identificables que aparecen en el esquema son sólo una muestra de los existentes. Los hemos elegido en razón de su significatividad para poder ilustrar las diferentes formas de ubicarse en relación con los criterios empleados. Son todos los que están pero, desde luego, no están todos los que son: tampoco cabrían⁷. Los seleccionados son autores o tendencias que han estado presentes en la pedagogía del siglo XX; aunque hubiéramos podido extendernos hacía atrás en el tiempo, nos ha parecido que esta acotación temporal permite establecer comparaciones entre las pedagogías incluidas en el esquema.

En segundo lugar, hay que decir también que, como no podía ser de otra manera, la ubicación de los ejemplos es sólo aproximativa. Aparte de las dificultades gráficas para su representación, la misma versatilidad de algunas teorías, así como la evolución del pensamiento de ciertos autores, dificultan el intento de situarlos exactamente en unas u otras coordenadas del esquema. Por otro lado, resulta inevitable que nuestra propia subjetividad interpretativa juegue un cierto papel en el

momento de asignar a cada cual su lugar. Aún así, creemos poder justificar, como se verá enseguida, la distribución propuesta.

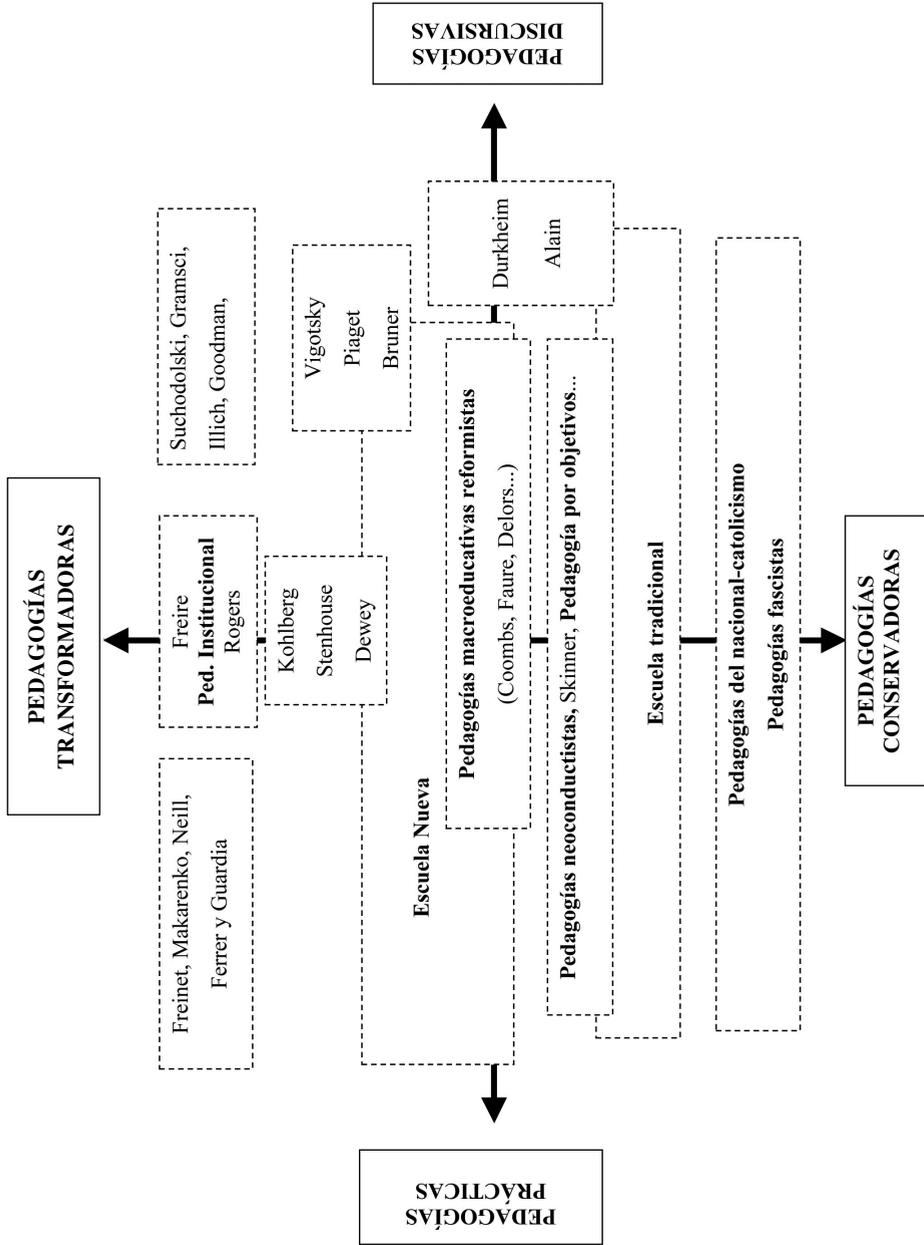
En tercer lugar, como se puede apreciar en el cuadro, hemos ensayado algunas agrupaciones. Estas agrupaciones, aunque tampoco son del todo arbitrarias, tienen principalmente la función de facilitar la lectura del esquema (sin ellas aparecería como un puro amontonamiento de nombres). Las relaciones de vecindad establecidas tienen que ver, sobre todo, con los dos criterios mencionados antes, y no necesariamente con otros motivos de proximidad o coincidencia en otros aspectos pedagógicos o ideológicos.

Finalmente, decir que también tiene su explicación el hecho de que en la parte superior del esquema aparezcan más nombres propios que en la inferior. En la pedagogía del siglo XX han sido más notorias las tendencias y autores renovadores que los otros. Eso no significa, sin embargo, que en la realidad educativa hayan sido aquellos los dominantes: sólo significa que las pedagogías innovadoras han resaltado más. Las pedagogías conservadoras, la escuela tradicional, etc. han sido seguramente las mayoritarias pero a la vez también las más anónimas, pues sus nombres célebres, los grandes creadores de tales pedagogías habría que buscarlos en épocas anteriores; justamente en las épocas en las que sus aportaciones, seguramente, no fueron conservadoras ni tradicionales.

Con todas estas precauciones a continuación comentaremos brevemente los ejemplos incluidos en la figura II.

(7) Un ejercicio heurístico interesante sería plantearse dónde se ubicarían otros autores, experiencias y concepciones pedagógicas del siglo XX que, por motivos de espacio u otros, no hemos incluido en el cuadro. Podría ser incluso un ejercicio didáctico a realizar en clase con alumnos ya un poco informados. Por ejemplo, donde cabría situar a Ausubel, la Institución Libre de Enseñanza, la Pedagogía Waldorf, Janusz Korczak, la Escuela de Barbiana y un etcétera tan largo como se quiera. Sería algo así como uno de esos ejercicios de geografía en los que los alumnos han de localizar en un mapa mudo ciudades, accidentes geográficos, etc. En nuestro caso, obviamente, el ejercicio debería consistir no sólo en ubicar, sino también en argumentar y discutir las ubicaciones decididas.

FIGURA II



En la parte más alta del esquema podemos encontrar a los pedagogos y pedagogías transformadoras. Pedagogías, unas más radicales que otras, pero todas ellas críticas con la educación dominante de su época y con la sociedad que las cobijaba. Éstas confían, además, en la potencia de la acción educativa como factor de transformación social. En la parte superior izquierda hay algunos nombres de pedagogos transformadores fundamentalmente prácticos (Freinet, Makarenko, Neill, Ferrer y Guardia, Escuela de Barbiana...); es decir, personajes que han pasado a la historia sobre todo por aquello que hicieron y no sólo por lo que pensaron. Destacan más por sus realizaciones directas y por las influencias que ellas generaron, que por la finura, profundidad o sistematización de sus elaboraciones teóricas. Crearon escuelas, experimentaron nuevos métodos y técnicas y lo supieron narrar todo muy bien: se les recuerda por todo eso más que por los conceptos o por las construcciones intelectuales que elaboraron.

Freinet es bastante indiscutible en este apartado porque cumple con todos los criterios que justificarían su ubicación: confianza en la capacidad transformadora de la acción escolar, practicidad... Sus reflexiones teóricas no pasan inadvertidas, pero tampoco alcanzan la potencia de sus aportaciones prácticas y técnicas. Makarenko y Neill fueron dos potentísimos educadores que construyeron sus respectivos sistemas pedagógicos por medio de su propia práctica y que supieron explicar y transmitir magníficamente sus realizaciones. Por contexto e ideología, cada uno hizo énfasis en determinados valores de la modernidad: Neill en la libertad y en la individualidad, y Makarenko en la igualdad y la colectividad. Sus énfasis en tales valores fueron tan radicales que eso mismo quizá les llevó a no relegar los restantes. Ferrer y

Guardia, con sus particularidades, también cuadra en este grupo; quizá pedagógicamente menos original que los anteriores, pero políticamente tanto o más beligerante que ellos.

En el lado superior derecho hay también autores y pedagogos transformadores. Pero están ahí por haberse dedicado más a pensar críticamente la educación que en llevarla ellos mismos a cabo. Gramsci o Suchodolski desde el marxismo; Goodman o Illich desde un progresismo liberal y radical.

En el mismo cuadrante aparecen juntos por psicólogos, Vigotsky, Piaget y Bruner. Sus contribuciones se enfrentaron a los paradigmas de la psicología dominante (asociacionismo, conductismo...) y de la didáctica tradicional, además de conceptualizar una nueva forma de entender el desarrollo cognitivo. Desde perspectivas diferentes, estos tres autores ponen el énfasis en las capacidades de aprendizaje de las personas y en los procesos de interacción en la construcción del conocimiento. Sus teorías sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje han resultado imprescindibles para fundamentar muchas de las teorías y prácticas educativas coetáneas y posteriores, en el sentido de remarcar la importancia de la educación centrada en la actividad de los estudiantes y de la cultura en la construcción de significados.

Aún en el extremo superior, pero en la mitad del eje practicidad/discursividad, hemos puesto tres ejemplos de aquellos casos en los que no sabríamos si destacar su aportación reflexiva o su labor práctica. Freire es uno de los ejemplos más claros de continuidad y coherencia entre un pensamiento pedagógico de profundidad notable y una aportación metodológica indiscutiblemente fructífera. El movimiento de la Pedagogía Institucional francesa que tuvo, sobre todo en la década de los años setenta, una audiencia considerable

y que aglutinó las más variadas influencias y conexiones progresistas de la época (marxismo, psicoanálisis, psicología humanista, pedagogía freinetiana, anarquismo sesentaiochista, antipsiquiatría y contracultura), también presentó una faz teórica de cierto relieve (Lobrot, Lapassade, Loureau) acompañada de ensayos prácticos (Oury, Vásquez...). Y Carl Rogers, a partir de sus teorías y métodos psicoterapéuticos, desarrolló, practicó e inspiró la teoría y la práctica de la llamada «pedagogía no directiva».

Un poco más abajo, pero en la mitad del eje por la misma razón que la de los ejemplos anteriores, encontramos a Dewey, a Stenhouse y a Kohlberg. Todos ellos destacan por una defensa decidida de la democracia y por sus propuestas pedagógicas en este sentido. Además de que sus notables reflexiones teóricas (las del primero quizá las más influyentes del siglo XX) han servido como fundamento de otras teorías y realizaciones educativas, ellos mismos mantuvieron una vinculación concreta con la práctica pedagógica: Dewey con su Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago; Stenhouse por medio de su *Humanities Curriculum Project*; y Kohlberg con sus experiencias sobre comunidades justas. Si se encuentran un poco más abajo que Freire o la Pedagogía Institucional es porque, a pesar de su compromiso con los valores democráticos y con la defensa de la escuela pública, su crítica a los sistemas sociales y políticos establecidos y/o sus propuestas pedagógicas no tienen la radicalidad de los anteriores.

Luego, ocupando un espacio muy amplio, localizamos a la Escuela Nueva. La razón de que ocupe una parcela mayor que el resto se debe al número de relevantes pedagogos y pedagogas, así como de métodos y experiencias escolares que pueden inscribirse en este movimiento (Montessori, Decroly, Ferrière,

Kerchensteiner, Claparède, etc.). Asimismo, ocupa un lugar central porque sus aportaciones fueron tanto teóricas como técnicas y prácticas. En cuanto a su lugar en el eje vertical, señalar que la Escuela Nueva abarcó un espectro ideológico relativamente amplio y plural. El grueso de sus autores y experiencias cabría situarlo en una tendencia liberal burguesa pero inequívocamente democrática y progresista para su época. Pero también cabría localizar autores, más o menos homologables en cuanto a técnica pedagógica con los canónicos de la Escuela Nueva, que se situarían ideológicamente más arriba o más abajo en aquel espectro. Por arriba pondríamos, por ejemplo, al ya citado Freinet, que es heredero directo (y casi miembro) de la Escuela Nueva, pero ideológicamente bastante más comprometido con la izquierda política y social. Por abajo, podría citarse al Padre Andrés Manjón, metodológicamente muy asimilable al activismo pedagógico de la Escuela Nueva, pero políticamente muy distante de los planteamientos mayoritarios de la misma.

En la parte baja del esquema nos encontramos con pedagogos y pedagógicas conservadoras. Algunas más que otras, pero todas ellas coinciden en la función social que otorgan a la educación: adaptar a las personas a la sociedad. Pero antes de entrar en las teorías y prácticas educativas conservadoras habría que ubicar a ciertos planteamientos que tienden a situarse en algún lugar intermedio entre aquellas y las transformadoras. Por ejemplo, los planteamientos de las que podríamos llamar «pedagogías macroeducativas reformistas», que podrían ejemplificarse con las conocidas obras escritas o dirigidas por Coombs (1971, 1985), Faure (1972) y Delors (1996). Las llamamos «macroeducativas» porque pretenden ocuparse globalmente de la realidad educativa (tanto

en su ámbito formal como en los no formal e informal) y por interesarse más por la política y planificación educativa que por los aspectos internos y didácticos de las instituciones de enseñanza. Y también las llamamos «reformistas» ya que abogan por el cambio en los sistemas educativos sin poner muy beligerantemente en cuestión los marcos sociopolíticos y económicos que los sustentan; digamos que apuestan por la modernidad pero sin poner en tela de juicio determinados aspectos estructurales que son los que precisamente impiden de hecho el logro de ciertos valores de la modernidad. En general, la parte proyectiva de este discurso es de signo progresista, pero expresada con la suficiente generalidad y retórica como para que pueda ser asumida, sin compromisos expresos, por el más amplio sector del espectro político democrático: estos autores y obras –significativamente vinculados o auspiciados por organismo internacionales– han podido ser citados, sin necesidad de hacer un gran alarde de hipocresía o cinismo, por la derecha, la izquierda y el centro. Las aportaciones de estas pedagogías macroeducativas destacan más en el diagnóstico que hacen del estado de la educación que por las realizaciones prácticas que han generado. Aún así, se hallan en sus obras significativas recomendaciones que han servido como referencia y legitimación de políticas y programas educacionales; por esta razón, si bien están situados más hacia el lado de las pedagogías discursivas, también ocupan un espacio del de las prácticas.

El espacio central y más amplio de las pedagogías conservadoras debe ocuparlo, por supuesto, la llamada escuela (o pedagogía) tradicional. Sin duda, un significado ambiguo y complejo, pero con el que se ha querido nombrar una realidad que cubrió una buena parte del sistema escolar real del siglo pasado, y que sirvió

como referencia negativa de la gran mayoría de las pedagogías progresistas de la parte superior del cuadro. La pedagogía tradicional englobó un amplio y variado conjunto de prácticas heredadas, pero con escasa teorización de relieve realizada durante el siglo XX (después ya mencionaremos alguna excepción notable). Precisamente, los creadores de la después considerada escuela tradicional fueron anteriores (Comenio, Lancaster, Jesuitas, San Juan Bosco, Juan Bautista de la Salle, Herbart...); autores y pedagogías que ciertamente, en su momento, supusieron innovaciones importantes. Es decir, la escuela tradicional ha tenido en el pasado siglo muchísimos practicantes pero pocos teorizadores y defensores destacables.

A algunos componentes de la misma se les pretendió lavar la cara y se barnizaron de modernidad y tecnología con determinados planteamientos científicos: los de la llamada «Pedagogía por Objetivos», por ejemplo. Ello en conexión con ciertas teorías conductistas y neconductistas del aprendizaje como la de Skinner. Para Skinner cualquier conducta puede explicarse mediante mecanismos asociativos y reforzadores. El sujeto se limita, así, a responder a los estímulos de su entorno. Por otra parte, al prestar atención sólo a las conductas observables, Skinner desdeña la actividad interna de los sujetos y su capacidad para actuar más allá de una respuesta condicionada por el medio. A este grupo lo hemos puesto abarcando un espacio amplio del eje practicidad/discursividad porque además de elaboraciones teóricas sobre el aprendizaje, son reseñables determinadas aportaciones prácticas (la enseñanza programada, máquinas de enseñar, etc.) y también por haber proporcionado, junto con otros autores, fundamentación psicológica a metodologías tecnologistas neotradicionales como, por ejemplo, la ya citada pedagogía por objetivos.

En la parte sur de las pedagogías discursivas, y solapándose con el espacio de la pedagogía tradicional, hemos puesto dos nombres propios: Durkheim y Alain. Ambos son ejemplos notorios del reducido grupo de teóricos de la educación importantes del siglo XX que no cabe apuntar en el registro de las pedagogías progresistas. Los dos intentaron recuperar algunos valores o aspectos nada desdeñables de la pedagogía tradicional que ciertas pedagogías innovadoras coetáneas, bien o mal entendidas, habían puesto en cuestión: los modelos, el esfuerzo, la auto-ridad moral e intelectual del profesor.

Y ya en el extremo sur del esquema (tan en el extremo que incluso habría que ponerlas más abajo de la flecha de las teorías y prácticas conservadoras), tendríamos las pedagogías generadas por los sistemas políticos totalitarios prodigados durante el siglo XX: pedagogías fascistas, del nacional-catolicismo, del integrismo y fundamentalismo religioso, etc.

POSTMODERNIDAD Y EDUCACIÓN: ¿PEDAGOGÍAS O DISCURSOS?

Anticipábamos en la introducción que dedicaríamos la segunda parte del artícu-

lo a reflexionar sobre la inexistencia de pedagogías postmodernas y las razones de la misma. Por supuesto que no pretendemos abarcar aquí la amplitud y diversidad de facetas de la relación entre educación y postmodernidad⁸; simplemente intentaremos razonar, justificar y ejemplificar dos supuestos. El primero es el ya anunciado, que *no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento postmoderno*. El segundo va más lejos y afirma que, en rigor, *no puede haberlas*. Sin embargo, como veremos, eso no significa que no pueda haber discursos postmodernos sobre la educación, o incluso que de tales discursos no puedan nutrirse pedagogías no postmodernas.

Para razonar el primer supuesto formularemos otros dos que trataremos por separado: el de que *todas las pedagogías relevantes del siglo XX son modernas* (o si acaso hay alguna que no lo sea, ésta tampoco es postmoderna sino premoderna o antimoderna); y el de que *los discursos sobre educación elaborados desde el pensamiento postmoderno, al menos hasta ahora, no han llegado a cuajar en pedagogías propiamente dichas* (o, al menos, en pedagogías relevantes, originales o coherentes con los planteamientos postmodernos genuinos).

(8) Las nociones de modernidad y postmodernidad que manejaremos en este artículo provienen fundamentalmente del campo de la filosofía. El inicio de la modernidad, así, cabría situarlo en el siglo XVIII, bajo el influjo de la Ilustración y de la razón como única autoridad posible para superar la tradición y los irracionalismos de épocas anteriores. Para ello, hay que adentrarse en el concepto clásico de la modernidad tal y como lo definió Hegel, y seguir su desarrollo de la mano de autores como Marx, Weber, Lukács y la Escuela de Francfort. Por su parte, el giro lingüístico de la filosofía desembocará en dos posiciones distintas ante la modernidad. La primera, que podría ejemplificarse en la obra de LYOTARD (*La Condición Postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1987), y ya antes en la tradición de autores como Nietzsche y Heidegger, preconiza la ruptura con la modernidad y con las conquistas de la Ilustración a la luz de los abusos que ha cometido la razón instrumental, encarnada por ejemplo en la razón burocrática del estado o en la razón económica de la empresa capitalista, como Weber ya analizaría en sus momento. La segunda, defendida por Habermas, lejos de renunciar al proyecto, no agotado sino sólo inacabado, de la modernidad busca, en una nueva concepción de la racionalidad basada en el entendimiento y en la intersubjetividad, una vía nueva para su reconstrucción (HABERMAS, 1989).

LAS PEDAGOGÍAS RELEVANTES DEL SIGLO XX SON MODERNAS

Vamos pues al primero de los subenunciados. Revisitando el cuadro explicado antes podemos ver como, con los matices que luego explicaremos, todas las pedagogías y autores (teóricos o prácticos) de la parte superior comparten el caldo de cultivo y el horizonte de la modernidad. Los valores de la Ilustración, la confianza en el progreso del género humano y de la sociedad (y en la imprescindible contribución al mismo de la educación), el poder de la razón y del conocimiento... están, de una manera u otra, presentes en todas aquellas pedagogías. Cierto es que, en unos casos, tales valores aparecen de forma, más o menos, conjuntos y equilibrados (Escuela Nueva, Dewey, Freinet, Freire...), mientras que en otros casos se pueden producir énfasis muy marcados en favor de algunos de tales valores y, por tanto, también en detrimento de otros. Pero siempre la referencia básica será uno u otro de los grandes principios de la modernidad: para Neill, la libertad y el individuo, mientras que para Makarenko la referencia habrá que encontrarla en la igualdad y la colectividad. Incluso hay que admitir que algunas de estas pedagogías que nosotros no dudamos en calificar de modernas resulten implícita o explícitamente críticas con ciertos excesos de la modernidad o que, a su vez, representan ellas mismas a tales excesos. Por seguir sólo con los dos ejemplos ahora mencionados, Neill reivindicó el lugar del sentimiento en la educación y, en este sentido, relativiza el de la razón; Makarenko, por su parte, se desmarca explícitamente del gran patriarca de la pedagogía moderna: Rousseau. En cualquier caso, Neill y Makarenko, antagónicos en tantos aspectos educativos y pedagogos geniales ambos, son modernos hasta la médula y resultan emblemáticos de cómo en la

pedagogía de la modernidad caben énfasis dispares. Igual que la modernidad, sin desmentirse a sí misma, ha podido producir variedad de ideologías y concepciones políticas y sociales (el comunismo y el anarquismo, la socialdemocracia y el liberalismo...), también las pedagogías de la modernidad han sido dispares e incluso antagónicas en determinados aspectos sin por ello desmarcarse del proyecto general de la misma.

Y no sólo son representativas de la modernidad las pedagogías transformadoras de la parte superior del cuadro. También lo son la mayoría de las de las zonas central e inferior. Lo son, sin duda, las propuestas macroeducativas reformistas (Coombs, Faure...) cuyo lema fue precisamente la modernización de los sistemas educativos; o la hiperracionalización y tecnocratización del proceso educativo que representaría la pedagogía por objetivos; e incluso buena parte de la pedagogía llamada tradicional es una pedagogía claramente homologable con la modernidad. Es posible que a alguien le sorprenda esta aparente contradicción en los términos y se pregunte cómo es posible que una cierta pedagogía tradicional pueda considerarse a su vez como una de las pedagogías de la modernidad. (Díaz Barriga, 1995, p. 211). No lo es, por supuesto, esa escuela «tradicional» cruenta de «la letra con sangre entra», aborrecida y aborrecible, ineficaz incluso para adoctrinar en los valores más reaccionarios y ya obsoleta hace más de cien años pero aun residualmente presente ahora: una suerte de premodernidad pedagógica incrustada todavía, aquí y allá, en nuestro parque escolar. Pero sí que son pedagogías de la modernidad las de los grandes creadores (con Comenio a la cabeza) de la después llamada «escuela tradicional», pero que en su momento fue claramente innovadora; o la pedagogía lancasteriana que, viabilizando el *desideratum* de

Comenio sobre cómo un solo maestro podría enseñar al mayor número posible de alumnos, permitió extender y democratizar la enseñanza durante el siglo XIX; o, en fin, el conjunto de la pedagogía panóptica que, en palabras de Foucault, convirtió a la escuela en una máquina de enseñar y disciplinar (Foucault, 1978). Y tampoco a nadie se le podría ocurrir desenterrar del proyecto moderno a esos grandes pedagogos «tradicionales» más recientes que fueron Durkheim o Alain (Trilla, 2002).

En el gráfico sólo aparecen unas pocas pedagogías que quizá sería un abuso del lenguaje calificar de modernas: las pedagogías fascistas, las del nacionalcatolicismo franquista, las fundamentalistas, integristas... Éstas, en general, no serían pedagogías ni modernas ni postmodernas, sino directamente o premodernas o antimodernas⁹.

DISCURSOS POSTMODERNOS SOBRE LA EDUCACIÓN

En el cuadro no hay pues pedagogías postmodernas. Ciertamente, alguien malpensado podría aducir que no aparecen ahí no porque no existan sino porque los autores expresamente no han querido ponerlas. Por nuestra parte hemos de

decir que, en cualquier caso, la omisión no ha sido intencionada: si realmente existen pedagogías postmodernas relevantes, el hecho de prescindir de ellas habría de ser atribuido a la pura ignorancia. Pero... ¿qué autores, tendencias o realizaciones educativas, con nombres y apellidos y genuinamente postmodernos, podrían figurar en el cuadro? Sin duda los discursos que sobre educación y postmodernidad se han generado desde hace un cierto tiempo (dos décadas, más o menos) han sido numerosos y diversos. Ahora bien, ¿es posible identificar a alguno de tales discursos como constitutivo de *una pedagogía* en el sentido que indicábamos al principio del artículo? En lo que sigue intentaremos un rápido repaso a la literatura postmoderna sobre la educación (y/o a la literatura pedagógica sobre la postmodernidad) para ver si esta pregunta puede tener una respuesta positiva y, sea como sea, para elucidar qué es lo que ha aportado el pensamiento postmoderno a la pedagogía.

Como acabamos de afirmar, los trabajos que ponen en relación el tema educativo con la postmodernidad son ya ciertamente cuantiosos. Por un lado, destacados pensadores homologados como post-modernos se han ocupado de la educación. No deja de ser significativo que

(9) Eso, por ejemplo, escribían en 1941 los editores españoles de una obra de Ernts Krieck, el ideólogo por excelencia de la pedagogía del nacionalsocialismo alemán: «He aquí por qué nos ha parecido útil para nuestros educadores ofrecerles la versión de este libro de Krieck. En él podrán hallar los argumentos poderosos para combatir la concepción liberal y racionalista del mundo y de la vida, y un buen cúmulo de ideas aprovechables para diseñar el futuro edificio de nuestra educación popular...» (KRIECK, 1941, VIII). Es verdad que determinados aspectos o dimensiones de los fascismos del siglo XX pueden verse conectados con la modernidad, y no sólo porque tal fue el contexto histórico en el que surgieron: al igual que el estalinismo, tales fascismos podrían contemplarse como la exacerbación perversa de algunos componentes genuinos de la modernidad. También es cierto que, por ejemplo, en arte, en su momento algunas vanguardias flirtearon con el fascismo. Pero por lo que se refiere a las pedagogías reales perpetradas bajo los fascismos europeos, globalmente –y salvando excepciones casuísticas– no cabe interpretarlas sino como una vuelta atrás, un paréntesis o una reacción en contra de la modernidad.

uno de los textos más canónicos del pensamiento postmoderno, por no decir el que más¹⁰, *La condición postmoderna* de J. F. Lyotard, dedícase 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* (1978)¹¹. Por otro lado, además de lo que menudean en la reflexión pedagógica actual las referencias a los autores citados (y a Vattino, Rorty, Derrida, Lipovetsky, Baudrillard, etc.), también desde esta disciplina se han ido produciendo aportaciones específicas que hay que anotar. En el ámbito español hay que mencionar especialmente a A.J. Colom que, en un artículo titulado «Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad», ya en el año 1984 tematizaba la postmodernidad desde la pedagogía, saludando la entonces reciente aparición del librito de Lyotard; posteriormente, Colom, en trabajos más extensos, ha seguido con el tema (Colom y Mèlich, 1994; Colom, 2002), como así lo han hecho otros pedagogos del país como Gervilla (1993), Fullat (2002), Gil (2001), Gimeno (1998), Pérez Gómez (1998). De la nómina de teóricos de la educación extranjeros que han sido muy sensibles a la cuestión postmoderna queremos citar a dos conocidos representantes de la izquierda pedagógica norteamericana, Giroux (1991, 1994, 1995a, 1995b, 2001)

y McLaren (1995a, 1995b, 1997), sobre todo porque más adelante habremos de referirnos específicamente a ellos.

Los autores y obras que acabamos de citar (y otros que irán apareciendo) han construido 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. Pero para ver si estos discursos (o parte de ellos) constituyen verdaderamente una pedagogía postmoderna hay que analizar lo que encontramos en ellos.

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* postmoderna¹², 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, por ejemplo: 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, por tanto, abona

(10) Para Colom y Mèlich, probablemente «la obra más importante sobre el tema» (COLOM, MÈLICH, 1994, p. 185).

(11) Sobre literatura pedagógica *foucaultiana* o que ha usado significativamente a Foucault: QUERRIEN (1979), TRILLA (1985), VARELA y ALVAREZ-URÍA (1991), BALL (1993), LARROSA (ed.) (1995).

(12) A. PÉREZ GÓMEZ (1998, pp. 24-27) ha sintetizado muy bien las características de la post-modernidad desde una perspectiva pedagógica.

posicionamientos relativistas que casan mal con determinados supuestos sobre los que se han fundado nuestros sistemas educativos; el derrumbe de los grandes relatos ideológicos de la modernidad sobre los que, entre otras, se han construido y se han legitimado las grandes (y diversas, como veíamos antes) concepciones educativas del siglo XX; el desvelamiento de la relación saber-poder (Lyotard 1987; Foucault 1987; Derrida 1989) 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...) que hiere peligrosamente el sentido de la educación tal y como se ha concebido hasta ahora¹³.

No podemos entrar en el desarrollo y la discusión de estos temas estrella de los discursos sobre postmodernidad y educación. Son ejemplos de lo que más (y, como veremos, mejor) se hace en ellos: intentar dar cuenta de una nueva realidad y de un nuevo pensamiento y poner en evidencia que la educación (sobre todo, la educación institucional, formal, etc.) parece que no se haya enterado. Por eso decimos que esta parte del discurso es descriptiva (de la realidad) y crítica (a menudo hipercrítica con la realidad de la educación). Quizá el emblema de este tipo de contenidos del discurso es la frase

archicitada, concisa, heurística y, en muchos sentidos, cierta de que «la escuela es moderna, los alumnos son posmodernos» (Finkelkraut, 1987, p. 131). Una forma brillante –el discurso postmoderno o sobre la postmodernidad es prolífico en frases brillantes, aunque, como veremos, no todas tan acertadas como ésta– de enunciar y denunciar el desajuste existente entre la realidad de la calle, de la vida, de las personas... y los aparatos institucionales creados para formar e instruir a estas personas. Y es cierto, la escuela y las pedagogías escolares, las mejores, (lo veíamos en el cuadro anterior) son modernas, pero sus usuarios ya no parecen serlo. El problema es decidir quien tiene razón (la «realidad» postmoderna o la escuela moderna), pero de eso ya hablaremos después, porque contestar a esta pregunta sería entrar ya en un planteamiento genuinamente pedagógico. Ahora estamos todavía en este nivel descriptivo (y/o explicativo, hermenéutico o crítico) del discurso sobre la postmodernidad y la educación. Un discurso que, a nuestro parecer, acoge algunos contenidos que no van más allá (o que incluso se quedan cortos) respecto de otros planteamientos críticos sobre la educación realizados desde posiciones no postmodernas: muchas de las grandes pedagogías del cuadro,¹⁴ además de sus aportaciones

(13) F. GIL CANTERO (2001) se ha referido muy lúcidamente a las implicaciones educativas de la crisis del sujeto.

(14) Esta crítica, a menudo más consistente que la postmoderna, la han ejercido también otros discursos sobre la educación que no aparecen en el cuadro por el hecho de que no llegan a constituir pedagogías en el sentido que manejamos aquí. Nos referimos sobre todo a las teorías de la *reproducción* y a otras próximas a ella (Althusser, Bourdieu, Baudelot, Establet, Bowles, Gintis, Bernstein...). No cabe duda de que estas teorías giran en torno a una visión crítica de la sociedad y del funcionamiento de las instituciones educativas modernas. Sin embargo, a diferencia de las teorías transformadoras que hemos comentado anteriormente, no suelen proponer alternativas desarrolladas y plausibles para modificar o superar aquello que denuncian. Pero, por otro lado, difícilmente estos autores podrían aceptar verse involucrados bajo el paradigma del pensamiento postmoderno.

constructivas, han formulado lucidísimas críticas a la educación que les era coetánea y que, *mutatis mutandis*, resultan incluso para la educación actual más minuciosas, fundadas (y menos retóricas) que algunas de las procedentes del discurso postmoderno. Eso no quita, sin embargo, que este discurso también contenga elementos críticos valiosos para evidenciar disfunciones y anacronismos de la educación actual, para desentrañar mecanismos que enmascaran cometidos reales e indeseables de las instituciones educativas, o para desmentir ingenuidades o ilusiones a las que quizá ha sido y es demasiado proclive la pedagogía¹⁵.

El discurso crítico es propedéutico, incluso quizá necesariamente propedéutico, en relación con el discurso pedagógico en sentido estricto. Pero para que tal sea, debe dar un paso más: el paso teleológico y normativo. El paso de la pregunta ¿cómo afecta a la educación la realidad postmoderna?, a la de ¿cómo debe ser educación en nuestra (supuesta) sociedad postmoderna? Nótese que esta pregunta puede tener dos respuestas. La primera sería una respuesta no postmoderna: cabe admitir que nuestra sociedad es postmoderna (o contiene ingredientes postmodernos) y pensar, a la vez, que la apuesta educativa idónea debe ser moderna. Dicho de otro modo, se trataría de dar como válida no sólo desde el nivel descriptivo sino también desde el normativo, la frase antes citada de que los alumnos son postmodernos mientras la escuela es moderna. En este sentido se diría que la escuela debe ser radicalmente moderna, que debe encarnar y formar en los valores

de la modernidad, a pesar de que la realidad o los alumnos no lo sean, o precisamente porque los alumnos no lo son. Es la pedagogía que sigue irreductiblemente apostando por la modernidad. La otra respuesta a la pregunta sería la respuesta postmoderna: la realidad postmoderna hay que afrontarla con una educación que también lo sea; es decir con una pedagogía coherente con el pensamiento postmoderno. Naturalmente entre estas dos respuestas polarizadas existen otras posibles (y reales) que matizan a la una o a la otra o que equidistan u oscilan entre ambas. Después veremos alguna de ellas, pero ahora nos interesa la segunda, pues es la que hemos de comentar para seguir con el argumento de que el pensamiento postmoderno no ha sido capaz de construir una pedagogía genuinamente postmoderna relevante.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA EDUCACIÓN POSTMODERNA: ALGUNOS EJEMPLOS

Hemos reconocido que el discurso postmoderno sobre la educación, cuando se mueve en una dimensión crítica, puede ser notablemente lúcido. Ahora bien, en nuestra opinión resulta muy decepcionante cuando da el paso esencialmente pedagógico, cuando el discurso postmoderno se atreve al deber ser¹⁶. Entonces, la mayoría de las propuestas o resultan triviales, o ya se hallan contenidas (y mejor desarrolladas) en las pedagogías modernas, o acaban siendo contradictorias con los propios presupuestos postmodernos, o no resistirían la misma crítica

(15) La obra de Foucault es, por ejemplo, significativa en relación con los dos últimos aspectos mentados.

(16) También hay que decir que en los textos sobre postmodernidad y educación (y particularmente en los que se construyen desde el pensamiento postmoderno) no siempre es fácil dilucidar si se está en lo descriptivo o en lo normativo o si lo que se enuncia es una proyección o una prescripción.

ca que dirigen a las pedagogías modernas, o son simplemente retóricas e inextructables. O varias de estas cosas juntas. Veamos algunos ejemplos de diferente calado y que se refieren a cuestiones diferentes.

El primer ejemplo se refiere a lo que a veces ocurre cuando un ilustre pensador postmoderno se propone hacer seriamente pedagogía, pedagogía universitaria en este caso. Se trata de un texto corto de Jacques Derrida procedente de una conferencia suya en la Universidad de Stanford en 1998 (Derrida, 2002). El tema es el de las Humanidades en la universidad del mañana y empieza, contundentemente, con lo que llama «un compromiso declarativo» o «una profesión de fe»:

Dicha universidad (se refiere a la «universidad moderna») exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*. Por enigmática que parezca, la referencia a la verdad parece ser lo bastante fundamental como para encontrarse, junto con la luz (*Lux*), en las insignias simbólicas de más de una universidad.

La universidad *hace profesión* de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (Derrida, 2002, pp. 9-10, las cursivas son del texto).

Después de esta solemne afirmación que, como él mismo advierte, es por otro lado el lema clásico de muchas universidades, a lo largo del texto, entre fragmentos no siempre fácilmente inteligibles, Derrida va desgarrando apelaciones a la universalidad de la Universidad, al

derecho primordial a que en ella pueda decirse todo y a decirse públicamente y publicarse, a que las Humanidades se ocupen de la historia del hombre, de la idea de hombre, de las Declaraciones de los Derechos del Hombre (y de la mujer, precisa), de la historia de la democracia, de la literatura, y también de la profesión de profesar (es decir, del profesorado: eso nos interesa a los pedagogos especialmente...). Y acaba así, admitiendo que todo eso es muy complicado:

No sé si lo que estoy diciendo es inteligible, si tiene sentido. De lo que se trata, en efecto, es del sentido del sentido. Lo que no sé, sobre todo, es cuál es el estatus, el género o la legitimidad del discurso que acabo de dirigirles a ustedes. ¿Es académico? ¿Es un discurso del saber en las Humanidades o acerca de las Humanidades? ¿Es únicamente saber? ¿Únicamente una profesión de fe performativa? ¿Pertenece al adentro de la universidad? ¿es filosofía o literatura?, ¿o teatro? ¿Es una obra o un curso, o una especie de seminario? Tengo naturalmente algunas hipótesis al respecto pero, finalmente, ahora son ustedes, otros también, quienes han de decidir.

Tómense su tiempo pero dense prisa en hacerlo pues no saben ustedes lo que les espera (Derrida, 2002, p. 77).

O sea, durante unas setenta páginas hemos viajado desde la afirmación de la *verdad* (no la pone con mayúsculas, pero sí en cursiva) como sagrada misión de la universidad al socrático *sólo sé que no sé nada*, al pedagógico *ahora piensen por su cuenta* y a una inquietante y oscura premonición, pasando por la relación de las historias múltiples que han de ser cultivadas en las Humanidades. Totalmente de acuerdo en que en la universidad se cultive la historia de la literatura, y en todo lo demás: pero alguien puede pensar que para este viaje quizá no hacían

falta tantas alforjas deconstruccionistas.

El segundo ejemplo que queríamos poner sobre la inanidad del pensamiento postmoderno cuando se pone a la tarea de la pedagogía normativa es un librito sobre educación, genuinamente postmoderno, que hace poco tuvo alguna audiencia: se trata de *La escuela de la ignorancia* (2002), cuyo autor es un profesor de filosofía que ejerce en Montpellier llamado Jean-Claude Michéa. Nos puso sobre la pista de esta obra el intento de J. Gimeno Sacristán (2003, p. 245; 2002, p. 290) de caracterizar mediante un cuadro comparativo a las pedagogías tradicional, moderna y postmoderna; en relación con el contenido de

ésta última, toma nota de la curiosa propuesta de Michéa de «aprender a desaprender»¹⁷.

Eso de aprender a desaprender viene de un par o tres de páginas (pp. 40 y ss.) del librito de Michéa en las que se esboza una especie de utopía negativa –que según el autor ya se está prefigurando ahora– cuyo sistema educativo formaría diferenciadamente a tres tipos de individuos. En primer lugar, a un sector de *excelencia* constituido por las élites científicas y dirigentes; esta minoría sería formada mediante la escuela tradicional, que es, según Michéa, justamente la que puede ser eficaz para transmitir «saberes sofisticados y creativos», así como para desarrollar

(17) Los aspectos de estas tres pedagogías que se comparan en el cuadro son: el tipo de aprendizaje, en qué consiste el aprendizaje relevante, sus cualidades y los supuestos acerca de los sujetos, la sociedad y la cultura. En la columna de la «pedagogía postmoderna», por lo que se refiere a este último aspecto aparecen una serie de enunciados sólo descriptivos; la casilla de las cualidades de la pedagogía postmoderna está vacía; en la correspondiente a ¿en qué consiste el aprendizaje relevante según esta pedagogía? se dice: «Es la capacidad para cambiar las formas de pensar situándose fuera de ellas. Hábito de no habituarse». Y, finalmente, por lo que se refiere al tipo de aprendizaje: «Aprendizaje de tercer grado o aprender a desaprender» (GIMENO, 2003, p. 245). Hay que decir que en el texto que acompaña el cuadro tampoco es que todo eso se explique mucho más: «La sociedad de la información es una sociedad sometida a tales ritmos de cambio, que necesita de un nuevo nivel de aprendizaje: el de saber rehacer y cambiar el aprender a aprender y, como dice Michéa, el poder desaprender lo aprendido para sobrevivir en ella. Si adquirir estrategias cognitivas salva la limitación del aprendizaje directo de contenidos, este nuevo tipo de aprendizaje de tercer orden salvaría la caducidad del meta-aprendizaje de segundo grado: consistiría en aprender a aprender modos de aprender» (GIMENO, 2002, p. 291). El autor del cuadro no es postmoderno, sino más bien crítico con este pensamiento. Debe ser por eso que no le resulta fácil explicar con claridad el contenido propositivo y práctico de la pedagogía postmoderna. Es decir, en qué consiste y cómo se hace eso de adquirir el hábito de no habituarse o de aprender a desaprender, y sobre todo cómo se educa, se enseña o se facilita el aprendizaje de estas cosas. Por nuestra parte, creemos que no le resulta fácil explicar inteligiblemente todo eso, no porque no sea él mismo postmoderno, sino porque eso seguramente no lo puede explicar bien nadie, ni siquiera el más ferviente partidario de la supuesta pedagogía postmoderna. Y es que nos tememos que, en realidad, no haya mucho que decir, salvo, como anticipábamos más arriba, algún que otro juego de palabras, ocurrente pero oscuro, como el *michéano* «aprender a desaprender». Porque ¿cómo se hace eso de *aprender a desaprender*? Es de suponer que con este lema se quieren referir a eliminar del repertorio del educando conocimientos y procedimientos obsoletos, pero para eso, que ya suele conseguir fácilmente el olvido (lo que no se usa se olvida), ¿se necesita toda una nueva pedagogía? En fin, que cuesta imaginarse cómo sería esa escuela (o lo que deba haber en su lugar) en la que se adquiriese el hábito de no habituarse y se enseñara a desaprender.

el espíritu crítico. En segundo lugar, habría las escuelas –o sobre todo los medios de la enseñanza a distancia– para formar en las competencias técnicas medias; estas competencias serían saberes utilitarios rápidamente «desechables», como exige el acelerado cambio tecnológico actual. Y, finalmente, habría la escuela para *los más numerosos* donde «*deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles*» (Michéa, 2002, p. 43). Para el autor esto último no sería nada fácil de llevar a cabo, por lo que debería «reeducarse» a los profesores bajo «el despotismo ilustrado de un ejército potente y bien organizado de expertos en “ciencias de la educación”» (Michéa, 2002, p. 43). Esta escuela de la ignorancia es, según el autor, la que de hecho viene prefigurándose ya como fruto de las reformas «liberal libertarias» habidas desde los años sesenta del siglo pasado y orientadas por los expertos en las mentadas ciencias¹⁸.

Hay que decir que la parodia, la caricatura o incluso el panfleto pueden ser géneros literarios bien legítimos y sanos; particularmente cuando el autor y los lectores son conscientes de que se trata sim-

plemente de eso. Lo malo es cuando el uno o los otros acaban creyéndose que aquello es un producto intelectual serio, bien fundamentado y que describe fielmente la realidad. El «librito» de Michéa es eso, un panfleto; y lo que no sabemos es si el propio autor se cree los argumentos peregrinos que menudean en las escasas páginas de la obra. Por ejemplo, la relación directamente causal que establece entre el consumismo desaforado de hoy en día y la ideología del mayo parisino del 68 (aquel mes de mayo es una de las bestias negras del autor y, según él, el origen de muchos de los males que nos afligen) (pp. 33 y ss.); o, pongamos por caso, la defensa que hace de la escuela tradicional mediante el *implacable e impecablemente* demostrativo argumento de que aquella escuela fue capaz de formar a personalidades como Marc Bloch (30)¹⁹. En fin, que el exitoso libro del tal Michéa es un ejemplo más –y en este caso caricaturesco, pues la literatura postmoderna sobre educación sin duda ha generado productos mucho más sólidos– de este estilo intelectual consistente en una crítica epatante pero sin compromiso plausible alguno²⁰.

(18) Sea dicho de paso, que la fobia a las ciencias de la educación y a sus cultivadores –psicólogos, pedagogos, etc.– es un tic que no es nada raro descubrir entre los exquisitos intelectuales postmodernos y sus epígonos.

(19) A este respecto, también nos podríamos preguntar si él mismo se pondría como ejemplo del intelectual que ha sido capaz de formar por él mismo denostada, la escuela reformada posterior.

(20) Aunque, en esto último, quizá seamos un poco injustos con el «librito» en cuestión. Es verdad que en él, velada o explícitamente, aparecen algunas recomendaciones: además de la vuelta a la pedagogía tradicional, propone un modelo cívicamente positivo, a saber: «Un revolucionario recto y honrado, como los que Orwell se complace en describir en *Camino de Wigan Pier* u *Homenaje a Catalunya*, que posea un poco de sentido común (y estas disposiciones suelen ir unidas) quizá no consiga construir el mundo más justo y decente con el que soñaba. Pero, desde luego, *jamás* podrán hacer de él un guardián de un campo de concentración o un *delator* de sus hermano» (MICHÉA, 2002, pp. 92-93). Las cursivas de «jamás» son del autor, las de «delator» son nuestras. Informar también que parece ser que Michéa es un estudioso de Orwell y autor de una monografía sobre él). Pues bien, justo el mismo día en que leíamos el «librito» apareció en la prensa el descubrimiento y reciente demostración de que Georges Orwell, un año antes de morir, delató como «criptocomunistas, compañeros de viaje o simpatizantes» a 38

Dejando ya los ejemplos concretos, en general cuando el postmodernismo se pone en plan normativo –esto es, cuando se atreve a explicitar cómo debiera ser la educación postmoderna– los ítems que suelen aparecer son, más o menos, los siguientes: la reivindicación del sentimiento, la afectividad, la emoción, etc. frente al racionalismo excluyente; el *carpe diem* frente a una educación que sólo mira o al pasado o al futuro; el valor de las diferencias (culturales, de género...) ante la homogeneización, el gregarismo, la colonización occidental y la imposición de los valores masculinos; el hedonismo y el placer frente al esfuerzo heterónimo; la puesta en su lugar del cuerpo frente a la centralidad exclusiva de la mente; poner en el sitio que se merece la educación estética ante la primacía pedagógica de la ética; el relativismo frente al absolutismo axiológico; las culturas mediáticas, populares, juveniles... frente a la Gran Cultura y la Ciencia. No es nuestra intención aquí ni comentar estos ítems ni entrar en debate sobre ellos. Hay que aceptar que las instituciones educativas (y en particular, las formales) han estado durante mucho tiempo muy polarizadas hacia el lado de lo que los actuales discursos postmodernos cuestionan. En este sentido, ya hemos reconocido que cuando el discurso postmoderno ejerce la crítica es recomendable escuchar. Además, también admitimos que será bien saludable apoyar una pedagogía que, al menos, intente equilibrar la balanza en algunos de aquellos ítems. Así pues, la crítica que

haríamos ahora a este discurso postmoderno cuando se aviene a hacer propuestas educativas, cuando se pone en situación normativa, no reside tanto en el contenido y la orientación de tales propuestas, cuanto en la superficialidad o inconsistencia con que se formulan. Más concretamente, lo que creemos que se le puede reprochar al discurso postmoderno en su dimensión normativo-pedagógica son dos cosas.

La primera es el grado de generalidad e inconcreción con que suelen formular sus propuestas. Lo más corriente es quedarse en lo especulativo, en formulaciones genéricas y, a veces, hay que reconocerlo, brillantes, retóricamente brillantes, pero sin indicaciones claras o ejemplificaciones sobre como llevarlas a la acción y, mucho menos aun, con el aporte de metodologías, técnicas y buenas prácticas coherentes con el nivel especulativo. Se diría que la supuesta pedagogía postmoderna no ha ido todavía más allá (o mejor, más acá) del estrato de la especulación. No vemos que los pedagogos postmodernistas hayan aceptado todavía el reto hace tanto tiempo planteado por Dewey (1964, p. 36), en el sentido de que la práctica educativa ha de ser la prueba final del valor de toda reflexión o investigación. La prueba de que una teoría no consiste en una pura especulación ha de ser su conversión en (o su referencia a) un proyecto viable, ni que sea a reducida escala. La pedagogía postmoderna no ha superado aun, creemos, esta prueba. Y ello no porque no sea posible convertir

intelectuales y artistas compatriotas suyos, entre los que se contaba a Charles Chaplin, al historiador E.H. Carr o al actor Michael Redgrave. Parece ser que el móvil de la delación fue que el escritor inglés estaba enamorado de una funcionaria del Foreign Office, y con este gesto pretendía ayudarla en su carrera (*El País*, 22 de junio de 2003, p. 39). Por una vez que un pensador postmoderno se atreve a proponer taxativamente modelos de conducta, resulta que la realidad acaba desmintiéndole; sea esto dicho con todos nuestros respetos a Orwell y a los revolucionarios de los que habla, que no son para nada responsables de que Michéa los pusiera como emblemas positivos.

aquellos ítems que hemos enumerado más arriba como tópicos de la pedagogía postmoderna en programas, métodos, técnicas, instrumentos o prácticas concretas. Claro que es posible encarnar aquellos principios en procedimientos y acciones: tan posible como que ya se hecho. Lo que ocurre es que se ha hecho desde el exterior del pensamiento postmoderno, aunque éste no se haya percatado de ello.

Esta es precisamente la segunda objeción que haríamos a la supuesta pedagogía postmoderna. O sea, que aquellos enunciados generales que se presentan con una apariencia de gran actualidad en realidad son muy poco originales: todos ellos han sido ya pedagógicamente elaborados por las mejores pedagogías de la modernidad; precisamente por muchas de las que aparecían en el cuadro aquel que hemos dejado atrás. No es verdad que la (toda la) pedagogía de la modernidad haya sido homogeneizadora²¹, que haya marginado la afectividad, la estética, el placer, etc.; esto ha sido verdad en una parte (notable) de la realidad educativa y en un sector (reducido) de la pedagogía. Pero acogiendo a eso los postmodernos, convirtiendo a una parte en el todo, construyen un monigote con el que resulta fácil ensayar su *pim, pam, pum*. Veamos, brevemente, algunos notorios ejemplos de cómo las mejores pedagogías modernas a menudo han dado más contenido (teórico, metodológico y práctico) a los presupuestos supuestamente genuinos de la supuesta pedagogía postmoderna que ella

misma: para lo de la reivindicación de la afectividad y la crítica a la excesiva primacía de la razón, reléase a A.S. Neill; recuérdese aquello tan *deweiano* de «enseñar al niño lo que necesita como niño» para poner en razonable al presentismo o al *carpe diem* postmoderno; sobre el valor de la diferencia téngase en cuenta que ya Rousseau en la teoría y la Escuela Nueva en la práctica predicaron y ejercitaron el reconocimiento, respeto y cultivo de la individualidad; quizá los renovadores modernos de la pedagogía no utilizaran la palabra «hedonismo» (les parecería demasiado provocadora) pero hablaron largo y tendido y viabilizaron el aprender disfrutando, el placer de la cultura, la alegría serena de la escuela o (en Summerhill, por ejemplo) directamente la felicidad como meta y camino de la educación; para lo del supuesto olvido del cuerpo, repárese en el higienismo y en el valor dado a la educación física en la Escuela Nueva; para la pretendida marginación de la estética no hay más que recordar cómo se mimaba y cultivaba la danza, la música, el teatro o las artes plásticas en muchas escuelas renovadoras, lo hermosos y armónicos que eran algunos edificios escolares novecentistas encargados a los mejores arquitectos de la primera parte del siglo XX, u ojear un precioso libro (Brosterman, 1997) en el que se descubre la influencia de la pedagogía froebeliana en las vanguardias artísticas (Bauhaus, etc.) de aquel siglo; para la revalorización de la cultura próxima, popular, de las experiencias directas... atiéndase sin

(21) «El pensamiento “postmodernista” no ha desarrollado una pedagogía, pues precisamente la negación de la posibilidad de reproducción eterna de los grandes sistemas teóricos y políticos rechaza la posibilidad de una pedagogía, en el sentido moderno del término. La concepción moderna de la ‘pedagogía’, es la de un gran disolvente de las particularidades, una serie de mecanismos capaces de construir sujetos colectivos, vinculados al estado, a la nación, a las empresas, a las iglesias y los programas teleinformáticos. Todos los paradigmas de las pedagogías modernas, socialista y burguesa, tienen como fundamento la estrategia homogeneizadora que acompaña la construcción de los estados nacionales» (PUIGGRÓS, 1995, pp. 178-179).

ir más lejos a Freinet o Freire; y así sucesivamente.

O sea, que no hay más que volver a los clásicos renovadores de la modernidad para ver tematizadas y practicadas la mayoría de las proposiciones pedagógicas postmodernas. Claro es que podría aducirse que Neill, Dewey, Montessori, Freinet o Freire fueron ya postmodernos sin saberlo. La diferencia es que ellos confiaban de verdad en el progreso y en el valor de la educación para mejorar a las personas y transformar la sociedad.

ALGUNOS PRODUCTOS DEL DEBATE MODERNIDAD/POSTMODERNIDAD

Hasta aquí hemos ejemplificado algunas de las debilidades del pensamiento postmoderno en el momento en que se pone a elaborar pedagogía. Pero sería injusto quedarse en eso puesto que también han habido productos apreciables propiciados por las corrientes postmodernas. Lo que ocurre es que estos productos, más que del propio pensamiento postmoderno han surgido, creemos, del debate que él ha suscitado.

A lo largo de esta segunda parte del artículo ya hemos ido citando a un nutrido grupo de pedagogos que han entrado de lleno en la discusión modernidad-postmodernidad. Las posiciones adoptadas por ellos en esta discusión son diversas y están llenas de matices en los que no nos es posible entrar aquí. Pero sí que queremos ejemplificar el debate mediante dos de estas 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).

RADICALIZAR LA MODERNIDAD

Uno de los autores que más ha participado en el debate modernidad/postmoder-

nidad desde sus inicios ha sido Habermas (1987, 1989). Con su «Teoría de la Acción Comunicativa» (1987) hizo uno de los mejores diagnósticos del progreso de la modernidad, indicando tanto sus errores como nuevas vías para reconstruir el proyecto ilustrado. Para Habermas, los planteamientos postmodernos arrancan de la negación de los logros de la modernidad y de la desconfianza en las posibilidades transformadoras de la acción humana a través de la ciencia, la democracia y la educación. Por este motivo mantiene una posición muy crítica con las ideas centrales de la postmodernidad y opina que pudiera ser que «bajo ese manto de postilustración no se ocultara sino la complicidad con una ya venerable tradición de contrailustración» (Habermas, 1989, p. 15).

En el balance que realiza sobre la modernidad, Habermas identifica como uno de los problemas más importantes de su desarrollo los excesos de los sistemas económico y político como consecuencia de la supremacía de una racionalidad orientada al éxito y a la eficacia. O, en otras palabras, cómo la empresa capitalista y la burocracia administrativa tienden a cosificar a las personas, convirtiéndolas en meros instrumentos para alcanzar objetivos que habitualmente quedan fuera del alcance de las decisiones de éstas. El predominio de este tipo de *racionalidad instrumental*, medios-fines, en el ámbito de la empresa y del estado, pero también en el de la ciencia, en el de la política o en el de la educación, puede explicar muchos de los males que se achacan hoy a la razón moderna: explotación económica, homogeneización cultural, desigualdades sociales, degradación medioambiental, etc. Sin embargo, a diferencia del pensamiento postmoderno, Habermas no cree que deba renunciarse a los principios de la Ilustración ni al uso de la racionalidad

como capacidad que orienta la acción humana. Por el contrario, cree que la respuesta a la crisis de la modernidad la tenemos que buscar en su interior, radicalizando sus propuestas y subordinando la racionalidad instrumental a otro tipo de racionalidad en la que el saber se construye por medio del entendimiento entre las personas (racionalidad comunicativa).

En resumen, 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 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 (1998). Asimismo, en términos teóricos, 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. Categorías como auto-reflexión, diálogo, pretensiones de validez o ruptura del desnivel metodológico (1987), adquieren especial relevancia a la

hora de fundamentar una nueva forma de conocimiento que se basa en la autocomprensión que los propios actores sociales realizan sobre su vida cotidiana y en el diálogo entre investigadores y actores con la finalidad de conocer la realidad, e incluso, de transformarla.

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/post-modernidad 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, p. 160)²². 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, p. 161). Fiel a este compromiso, encuentra en las propuestas *habermasianas* una nueva forma de encarar la tarea de la pedagogía crítica. Para ello, se sirve fundamentalmente de la distinción que realiza Habermas –y a la que nos hemos referido antes– entre los tres tipos de ciencias que establece en función de los intereses que nos empujan a conocer o *intereses constitutivos del saber*: técnico, práctico y emancipatorio.

Las nociones de interés emancipatorio

(22) Esta sospecha –como hemos visto, ya anticipada por Habermas– de que la posición postmoderna puede coincidir en sus efectos con la de antiilustrados o conservadores, convirtiéndoles de hecho en compañeros de viaje, es también compartida, desde la pedagogía, por otros autores: «Los nuevos conservadores y los críticos postmodernos que apuestan por el “abajo el orden endiosado” podrían darse la mano perfectamente, en un ejemplo de cómo en unas mismas prácticas en nuestra sociedad compleja y perpleja pueden coincidir intereses y discursos que, en su origen, eran contrapuestos» (GIMENO, 1998, p. 14).

y de ciencia crítica le permiten a Carr fundamentar su visión respecto al papel que ha de desempeñar la pedagogía crítica. Una propuesta que gira alrededor de la idea de un sujeto racional con capacidad para reflexionar sobre su propia acción y transformar su práctica. Con la crítica al positivismo como paradigma científico que ha predominado en el curso de la modernidad y con la búsqueda de otras formas de elaborar teoría, intenta distanciarse tanto de la racionalidad instrumental de la modernidad clásica como de la falta de fundamentación del pensamiento postmoderno. En este sentido, Carr se propone desarrollar una teoría 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.

ACEPTAR EL RETO DE LA POSTMODERNIDAD

Es en una pedagogía que también se ha autocalificado como *crítica* donde encontramos la otra posición que queríamos comentar respecto al debate modernidad/postmodernidad. Se trata de la que representarían algunos teóricos de la educación de la izquierda liberal y progresista norteamericana como, por ejemplo, H. Giroux o P. McLaren. Quizá lo más próximo a una pedagogía postmoderna que se puede encontrar en el panorama actual sean los planteamientos de estos autores, aunque, como veremos, no deja de ser dudoso que sea eso exactamente (una pedagogía postmoderna) lo que en reali-

dad 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, 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» (Giroux, 1995b, p. 229). 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 modernidad²³, 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, 1995a, p. 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, 1995b, p. 230).

Esta posición –digamos– 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. Así, en los trabajos de estos autores podemos encontrar, a la vez, la denuncia de los

(23) Mal podrían renegar de la modernidad unos autores que confiesan una veneración tan grande a Paulo Freire: un pedagogo inequívoca y radicalmente moderno.

excesos modernos, críticas a ciertos críticos de la postmodernidad²⁴, el reconocimiento de lo contradictorio que puede resultar el pensamiento postmoderno, el cual «ofrece una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas» (Giroux, 1995b, p. 229), o la elucidación de los límites teóricos que presenta. En relación con esto último, Giroux, a pesar de reafirmarse continuamente en la necesidad de escuchar y tener en cuenta los discursos postmodernos, no deja de afirmar que éstos «ofrecen la promesa, pero no la solución» (Giroux, 1994, p. 120). Y, en el mismo sentido, McLaren escribe lo siguiente:

La teoría social postmoderna adolece de algunas deficiencias teóricas mayores: en primer lugar carece de una consistente teoría del sujeto, y sin una teoría tal no puede promover el discurso del cambio social, en segundo lugar, en la ausencia de un adecuado lenguaje del cambio social, la teoría social postmoderna ha fracasado como guía de un proyecto político substantivo. En otras palabras, la teoría social postmoderna ha excluido de sus prácticas la habilidad de pensar en términos de utopía. [...] Deseo afirmar que, de alguna manera fundamental, la erosión de lo político en la teoría social izquierdista está vinculada a la lógica endémica de la naturale-

za de la teorización postmoderna. Y al hacer esto, mantendría que muchas de las posturas críticas asumidas por la teorización postmoderna no pueden sostener su propio peso crítico (McLaren, 1995a, pp. 105-108).

En resumen, que finalmente a uno le puede quedar la duda de si esta pedagogía «crítica», «radical», «emancipadora» que defienden estos autores (ellos para nada renuncian a tales calificativos) sería una pedagogía moderna remozada de postmodernidad²⁵ o una pedagogía postmoderna que mantiene los grandes ideales de la modernidad. Quizá por eso, Giroux ha optado alguna vez por llamar a su propuesta una «pedagogía de frontera de la resistencia postmoderna». (Giroux, 1995a, p. 75)

LAS DIFICULTADES DEL PENSAMIENTO POSTMODERNO PARA ELABORAR PEDAGOGÍAS

Hasta aquí hemos intentado mostrar que las pedagogías 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.

(24) Aunque Giroux reconoce que ha habido críticas «serias» al pensamiento postmoderno –entre las que cita a la de Habermas–, tampoco se abstiene de criticar a otros críticos en el sentido de que «la corriente contraria actual [al postmodernismo] tiene una calidad intelectual diferente, un tipo de reduccionismo que es tanto distorsionante como irresponsable en sus negativas a utilizar el pensamiento postmoderno en cualquier debate dialógico y teórico. Muchos de estos críticos de izquierdas asumen el terreno de la moralidad y reúnen sus maquinarias teóricas dentro de divisiones binarias que crean ficciones postmodernas de un lado y luchadores materialistas libres, por otro. Una consecuencia de ello es que cualquier intención de utilizar los valores y la importancia del discurso postmoderno es críticamente sacrificado a los fríos vientos de la ortodoxia y las mentalidades estrechas» (GIROUX, 1994, pp. 103-104).

(25) «En el mejor de los casos, el postmodernismo crítico desea volver a trazar el plano del modernismo» (GIROUX, 1995a, p. 70).

Queremos terminar el artículo con una consideración sobre las razones de que eso haya sido así. (Será rápida porque simplemente abunda en argumentos ya expuestos). A nuestro modo de ver, la infertilidad pedagógica normativa 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 pedagógicos. 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 pedagogía postmoderna sería, según Fullat (2002, p. 373), una pedagogía «sin cumbre y sin centro»; y sin cimientos, habría que añadir. La pregunta es si eso, una pedagogía sin fundamentación plausible ni horizonte en el que confiar, es realmente una pedagogía o una simple contradicción en los términos.

Si, por otro lado, ya no hay modelos practicables (porque hay demasiados y no podemos saber si uno es mejor que los demás) y tampoco podemos creer en el «sé quien eres» porque la identidad es una ilusión, no caben ya ni pedagogías heterónomas ni autónomas, no cabe pedagogía alguna. A alguien le podría parecer que la improbable pedagogía 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 casa bien, sin embargo, con la crítica, por otro lado, siempre necesaria. Ahí este discurso puede lucirse, y lo hace hasta el punto que, como sugería alguien citado hace poco, ni él mismo soportaría la crítica que

dirige a los *relatos* de la modernidad. Porque de hecho, en pedagogía, la mejor crítica es siempre el mejor proyecto; y eso, un proyecto serio, factible y comprometido, es difícil (quizá imposible) de encontrar en el discurso postmoderno.

En fin, que da toda la impresión de que al pensamiento postmoderno (con su presunta pedagogía incluida) le ocurre algo parecido a lo que Jules Renard confesaba en la cita del inicio de este trabajo: el escritor francés se resignaba con la ruinas de los hermosos castillos en el aire que él había construido; el postmodernismo, por su parte, parece solazarse entre las ruinas de los castillos que intentó levantar la modernidad. Lo que ocurre es que estas ruinas sólo son medio verdad: unas ciertamente lo son, pero otras se las ha inventado el pensamiento postmoderno al intentar la demolición de ciertos castillos de la modernidad que, sin embargo, siguen en pie, con cimientos suficientes y con el proyecto vivo de hacerse cada vez más grandes y hermosos. Porque lo cierto quizá sea que el pensamiento postmoderno consista sólo en una excavadora de papel.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: *La postmodernidad*. Barcelona, Kairós, 1985.
- ALBA, A. (ed.): *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995.
- APPLE, M.: *Power, Knowledge, pedagogy, the meaning of democratic education in unsettling times*. Boulder, Westview Press, 1998.
- AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid, Narcea, 1977.
- AYUSTE, A.: «Pedagogía crítica y modernidad», en *Cuadernos de Pedagogía*, 254 (1997), pp. 80-85.
- BALL, S. J. (comp.): *Foucault y la educación*. Madrid, Morata, 1993.

- BROSTERMAN, N.: *Inventing Kindergarten*. New York, Harry N. Abrams, Inc., Pub, 1997.
- CARR, D.: *Making Sense of Education*. London, RoutledgeFalmer, 2003.
- CARR, W.: *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996.
- CARR, W.; KEMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1998.
- COLOM, A. J.: «Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad», en *Studia Paedagogica*, 14 (1984), pp. 17-38.
- COLOM, A. J.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós, 2002.
- COLOM, A. J.; MÈLIH, J. C.: *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- COLOM; BERNABEU; DOMÍNGUEZ; SARRAMONA: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel, 1997.
- COMMBS, P. H.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1971.
- *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana, 1985.
- DELORS, J. y otros: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO-Santillana, 1996.
- DERRIDA, J.: *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona, Paidós, 1989.
- *Universidad sin condición*. Madrid, Trotta, 2002.
- DEWEY, J.: *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada, 1964.
- DÍAZ BARRIGA, A.: «La escuela en el debate modernidad-posmodernidad», en ALBA, A. (ed.): *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995, pp. 205-226.
- FAURE, E. y otros: *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad, 1972.
- FINKIELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama, 1987.
- FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1978.
- FULLAT, O.: *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid, Síntesis, 2002.
- GERVILLA, E.: *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid, Dykinson, 1993.
- GIL CANTERO, F.: «Educación y crisis del sujeto», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13 (2001), pp. 45-68.
- GIMENO, J.: *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998.
- «El futuro de la educación desde su controvertido presente», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2002), pp. 271-292.
- *El alumno como invención*. Madrid, Morata, 2003.
- GIROUX, H.; ARONOWITZ, S.: *Postmodern, education: politics, culture and social criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.
- GIROUX, H.: «Jóvenes, diferencia y educación postmoderna», en AA.VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1994, pp. 97-128.
- «Pedagogía de frontera en la era del posmodernismo», en ALBA, A.: *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995a, pp. 69-102.
- «El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa», en ALBA, A.: *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995b, pp. 227-264.
- *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2001.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1988.
- *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1987.

- *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus, 1987.
- *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1989.
- *Facticidad y validez*. Madrid, Trotta, 1998.
- HARGREAVES, A.: *Changing teachers, changing times. Teachers work in the postmodern age*. Londres, Casell, 1993.
- JUIF, P.; LEGRAND, L.: *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid, Narcea, 1980.
- KRIECK, E.: *Educación política nacional*. Barcelona, Labor, 1941.
- KUHN, TH. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1975.
- LARROSA, J. (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, 1995.
- LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1987.
- *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Madrid, Gedisa, 1992.
- MCLAREN, P.: «La posmodernidad y la muerte de la política: el indulto brasileño», en ALBA, A. (ed.). *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995a, pp. 103-128.
- «La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad», en ALBA, A. (ed.). *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995b, pp. 265-313.
- *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós, 1997.
- MICHÈA, J. C.: *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid, Acuarela, 2002.
- PALACIOS, J.: *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1979.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: «La cultura escolar en la sociedad postmoderna», en *Cuadernos de Pedagogía*, 225 (1994), pp. 80-85.
- *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- PUIGGRÓS, A.: «Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina», en ALBA, A. (ed.) *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995, pp. 177-204.
- QUERRIEN, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1971.
- TRILLA, J.: *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Laertes, 1985.
- *Teorías de la educación. Bosquejo para una taxonomía*. Barcelona, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Cuadernos de Estudio, 8 (1987).
- (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2001.
- *La aborrecida escuela*. Barcelona, Laertes, 2002.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F.: *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.
- VATTIMO, G.: *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermeneútica en la cultura posmoderna*. Barcelona, Gedisa, 1990.
- VATTIMO, G. y otros: *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 1990.
- YOUNG, R.: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós, 1993.