

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO



**LA FORMACIÓN VALORAL DE LOS JÓVENES EN UN CONTEXTO
ESCOLAR POSTMODERNO: RETOS Y ALTERNATIVAS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

JESÚS CAOS HUERTA RODRÍGUEZ

ENSENADA, B.C. 2003

RESUMEN

El presente trabajo se circunscribe dentro del ámbito de la formación valoral. Es una investigación de corte documental que busca llegar a perfilar los elementos teórico -filosófico, axiológicos y pedagógicos que están implícitos en la elaboración de un proyecto de formación de valores en jóvenes de educación media y media superior. El horizonte teórico de base, es la crisis de la modernidad y el auge de la postmodernidad. Se distinguen por lo menos dos nociones de la postmodernidad, una nihilista y otra crítica o progresista, la cual deriva en la pedagogía crítica. Esta última permite la posibilidad de una construcción axiológica alternativa al nihilismo, tomando como referencia la resistencia dentro del ámbito escolar. La conclusión final es una fundamentación teórica para la formación valoral teniendo como referente un humanismo crítico y una pedagogía crítica desde una escuela postmodernizada.

A mi hijo Ometeolt, quien me enseñó a valorar

*lo más importante en la vida con su
nacimiento ocurrido durante este tiempo.*

A mi hija Necihualt, quien con su infancia

*iluminó mi vida durante este período
de formación académica*

A mi esposa Elizabeth, quien con

*su cariño, amor e insistencia,
colaboró para la culminación
de este trabajo.*

A ellos tres todo mi trabajo,

esfuerzo y dedicación.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente deseo dar gracias a Dios mi Señor, quien me da la vida y la posibilidad de la esperanza en un mundo de condición postmoderna. También quiero agradecer a mi familia por su comprensión mostrada durante todo este tiempo que permanecía “encerrado” y aislado como un “enfermo” marginado de la presencia física de ellos, gracias Elisa, Neci y Ome. También quiero dar las gracias a mi madre y hermanas quienes me apoyaron económicamente en mis estudios durante este tiempo, gracias. De igual manera quiero expresar mi gratitud a mi hermano Luis Ángel, quien leyó y corrigió este manuscrito y a mi hermana Mara quien leyó y releyó todas estas páginas corrigiendo mi “espantosa” ortografía..

Agradezco a mis maestros por su valioso tiempo que me brindaron, en especial a los que estuvieron cerca de este proyecto: José Luis, Graciela y “Lupita”; pero en particular quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi maestra Lucía, quien me asesoró durante todo este tiempo. Gracias a ella aprendí cosas realmente invaluable, ella me enseñó a ser un mejor humano. El respeto, la tolerancia, la honestidad y la humildad, fueron valores que se fortalecieron en mí, después de las diversas discusiones acaloradas que tuvimos. Es algo que nunca voy a olvidar. Gracias maestra.

También quiero agradecer al IIDE que me brindó la oportunidad de estudiar en sus aulas, al personal administrativo, en particular a Isela que siempre me ayudó en toda la burocracia institucional. Agradezco a mis compañeros su

amistad, gracias a ellos el tiempo invertido en el instituto fue una agradable experiencia.

Deseo agradecer a mis hermanos pastores, Marco Antonio y Omar Méndez, los cuales desde sus respectivas “trincheras” académicas, sociología y filosofía, hicieron observaciones y comentarios importantes. De igual manera, deseo hacer pública mi gratitud a dos maestros del seminario, los cuales durante mi preparación teológica me retaron a pensar fuera de las categorías del capitalismo sin perder la esperanza, ellos fueron grandes maestros para mi vida y formación académica, gracias hermano Oscar G. Baqueiro y gracias hermano Joel Sierra. Sus vidas, sus reflexiones y su inconformidad a los intereses de clase fueron de inspiración a mi vida.

Por último deseo agradecer a mis hermanos de la iglesia, quienes se mostraron comprensivos durante todo este tiempo en que he sido pastor y estudiante a la vez. Tengo una gran deuda con ellos en mi trabajo pastoral. Agradezco a mi Iglesia y autoridades que me permitieron, sin ningún tipo de restricción seguir estudiando durante todo este tiempo.

A todos ellos gracias.

ÍNDICE

	Página
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	v
Índice	vi
CAPÍTULO I	
INTRODUCCION	1
1.1.Planteamiento del problema.....	2
1.2.Preguntas de investigación.....	4
1.3.Propósito y objetivo.....	5
1.4.Justificación.....	6
1.5.Estructura de la tesis.....	8
CAPÍTULO II	
EL HORIZONTE DEL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO	12
2.1. El horizonte de la modernidad.....	14
2.1.1. El horizonte de la modernidad a partir del devenir y de la permanencia.....	14
2.1.2. El horizonte de la modernidad a partir del Renacimiento.....	18
2.1.3. El horizonte de la modernidad a partir del proyecto de la Ilustración...	22
2.2. Características del horizonte de la modernidad.....	25

2.2.1. La permanencia del pensamiento fuerte.....	26
2.2.2. La Axiología objetiva.....	31
2.2.3. La verdad como certeza.....	37
2.2.4. La posibilidad del orden.....	42
2.3. El horizonte de la postmodernidad.....	46
2.3.1. El desencanto de la razón.....	48
2.3.2. La pérdida de fundamento.....	49
2.3.3. La incredulidad ante los grandes relatos de la humanidad.....	51
2.3.4. La disolución del sentido de historia.....	56
2.3.5. La estetización de la vida.....	58
 CAPÍTULO III	
 LA EDUCACIÓN ESCOLAR: ENTRE LA MODERNIDAD Y	
POSTMODERNIDAD EN LATINOAMÉRICA	
	68
3.1. El Ideal pansófico o de la educación escolar para todos: la escuela	
en la modernidad.....	69
3.2. El fin de la utopía: la “escuela” postmoderna.....	72
3.3. La modernidad en el horizonte de América Latina: el escenario del	
arribo del capitalismo.....	75
3.4. La postmodernidad en el horizonte de América Latina: el escenario	
de la reorientación.....	82
3.5. La escuela desde la postmodernidad crítica: un espacio de	
reproducción ideológica.....	95
3.6. La escuela desde la postmodernidad crítica: un espacio de	

resistencia.....	101
-------------------------	------------

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN EL HORIZONTE DE LA AXIOLOGÍA	109
---	------------

4.1. Definición de valor.....	110
--------------------------------------	------------

4.1.1. Los valores como realidad objetiva.....	111
--	-----

4.1.2. Los valores como construcción subjetiva.....	111
---	-----

4.1.3. Los valores como cualidad estructural.....	112
---	-----

4.1.4. Hacia una aproximación a la noción de valor.....	116
---	-----

4.2. La educación escolar y la formación valoral.....	120
--	------------

4.3. Fundamentos teóricos de la formación valoral.....	124
---	------------

4.3.1. Teoría del desarrollo del juicio moral.....	130
--	-----

4.3.2. La clarificación de valores.....	135
---	-----

4.3.3. La pedagogía crítica.....	148
----------------------------------	-----

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN EL HORIZONTE DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES	158
--	------------

5.1. El horizonte escolar desde la concepción de los estudiantes como postmodernos: cuando los estudiantes parecen postmodernos.....	164
---	------------

5.2. El horizonte escolar postmoderno desde la incertidumbre de los estudiantes: cuando la escuela parece postmoderna.....	170
---	------------

5.3. La resistencia de la juventud escolarizada: la pedagogía crítica como pedagogía de la resistencia.....	175
--	------------

5.4. La pedagogía crítica, pedagogía de la esperanza: una alternativa	
--	--

para el horizonte contemporáneo.....	180
CONCLUSIÓN	187
BIBLIOGRAFÍA	211

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El escenario contemporáneo marca grandes y nuevos retos a la educación. Los cambios sociales que se están presentando en nuestro tiempo han cuestionado y replanteado la vigencia y función de la educación escolar. Son muchas las áreas dentro del ámbito educativo que están siendo reestructuradas: las estrategias didácticas, la implementación de nuevas tecnologías, modificación de los contenidos, nuevos elementos teóricos, la formación valoral, entre otras.

Es este último elemento, la formación valoral, el que se intenta abordar con el presente trabajo de investigación documental: la idea es ofrecer una visión teórica original y acorde con estos tiempos, sin caer en el eclecticismo, que sea capaz de generar posteriormente diversos planteamiento de índole metodológico y práctico.

La visión teórica que aquí se expone se circunscribe a un proyecto de formación valoral, el cual está contemplado en un escenario de educación media y media superior, teniendo como horizonte teórico el debate entre la modernidad y postmodernidad.

A lo largo del trabajo se van exponiendo cada unos de los elementos que se encuentran implícitos en un proyecto de formación valoral dirigido a los jóvenes estudiantes. Estos elementos buscan ser integrados en una propuesta que

aborde la pedagogía crítica o progresista como columna teórica que facilite la articulación de los elementos involucrados en la formación valoral.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La humanidad se enfrenta a nuevos retos, problemáticas y situaciones, que pueden interpretarse como indicadores de una nueva visión del mundo, la cual ha sido planteada como una condición postmoderna (de Alba, 1995). La inminente transformación de la realidad se manifiesta en la configuración de una estructura social que parece renunciar a los criterios de vida tradicional. Las instituciones sociales se encuentran en crisis y carecen cada vez más de credibilidad para organizar la vida social; los sistemas económicos son incapaces de mitigar la pobreza extrema; el progreso tecnológico y el desarrollo industrial han deteriorado el equilibrio ecológico; el concepto de Estado - Nación se torna en un discurso sin sentido ante la globalización; los valores culturales y la identidad nacional se están transformando siguiendo los impulsos del mercado, de los medios masivos de comunicación y por el influjo de la red Internet. La civilización occidental o moderna es un proyecto que ha llegado a su fin (Vattimo, 1998).

La solidez, fuerza y racionalidad que durante tanto tiempo caracterizó la modernidad ha empezado a decaer para dar lugar a un horizonte fragmentado, disperso, relativo y subjetivo, es decir, a la postmodernidad. Este planteamiento emergente ha afectado al ser humano contemporáneo, el cual ha tenido que

prescindir de certezas, y conformarse con un pensamiento débil, sin verdades y criterios absolutos, sin fundamentos para la práctica moral y vida particular.

Este horizonte postmoderno, según Fullat (1995), genera una epistemología, antropología, filosofía y axiología que tiende a desacralizar y desmitificar los valores fuertes del Occidente, tales como la democracia, la igualdad, la libertad, la tolerancia, la soberanía, la justicia y el progreso. De esta manera, la postmodernidad desiste de todo proyecto emancipador (Lechner, 1991; Puiggrós, 1995), abandona todos los metarrelatos y deja de buscar sentido en la realidad, para dar paso a una cultura del hedonismo (Sanabria, 1998).

La “no propuesta” postmoderna (Puiggrós, 1995) se expande al irse incorporando al Occidente visiones alternativas de vida, como la “*new age*” (Prado, 1998), el discurso “esotérico”, además del resurgimiento de elementos culturales indígenas, que demuestran que los valores occidentales no son universales ni absolutos (Huntigton, 1997). En este sentido es interesante que a principios de este milenio, en pleno auge del discurso científico, estén también presentes formas de vida y creencias que no están regidas por la cientificidad occidental, como la acupuntura, la homeopatía, la herbolaria, la astrología. El ser humano cuenta con recursos de vida alternativos al proyecto de la modernidad que muestran la posibilidad de asumir el mundo de manera distinta a la tradicional.

La escuela había sido una de las instituciones más sólidas del proyecto moderno. Surgió bajo los ideales de la Ilustración, con el fin de transmitir, formar y preservar los valores del pensamiento fuerte y de la modernidad (Díaz

Barriga, 1995). Sin embargo, hoy en día la escuela ha sido arrojada de este protagonismo, y su lugar ha sido tomado por los medios masivos de comunicación que, en gran medida, son promotores de un horizonte postmoderno; la cultura y las identidades nacionales e individuales son formadas en las empresas cinematográficas, en los programas de televisión o en la industria del entretenimiento, o por los artistas de moda, los cuales demuestran, en un gran porcentaje, un menosprecio por la cultura occidental (García Canclini, 1995). Los grandes relatos que dieron a la escuela la unidad interna, para formar la identidad cultural, nacional y ética, han desaparecido (Carrizales, 1991).

Son las nuevas generaciones y, en especial, los jóvenes “adolescentes”, los grupos sociales que más abiertamente están en posibilidad de asumir una visión alternativa del mundo. Esto, en gran medida sucede porque es en la “adolescencia” cuando el ser humano busca definir su identidad social y para ello recurre a la contracultura. De esta forma, las nuevas orientaciones de vida “postmoderna”, los “valores” que emergen de una sociedad adulta en crisis (Sanabria, 1998), ofrecen una buena alternativa para organizar la identidad del joven “adolescente” en contrasentido con el sistema moderno establecido.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Sin embargo, ¿será pertinente que la escuela renuncie a la tarea de la formación de valores y dejar que el adolescente asuma un horizonte fragmentado y disperso? La escuela, como institución de la modernidad

(Lenzen, 1991; Díaz Barriga, 1995), ¿será capaz de situarse en un planteamiento postmoderno y desde allí generar alternativas de vida para la sociedad y, por consiguiente, para los jóvenes “adolescentes”? Esta cuestión sólo podrá ser contestada en la medida en que se pueda dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo puede asumir la escuela el reto de construir valores sociales en un contexto “postmoderno”, partiendo de las características de la juventud actual, sin imponer costumbres y valores?*

1.3. PROPÓSITO Y OBJETIVO

El presente proyecto intenta contribuir a generar, mediante una reflexión teórica, ideas que brinden visiones alternativas en la formación valoral que requieren las escuelas para jóvenes “adolescentes” en un contexto de cambio, propiciando así una visión alternativa de vida, a partir de la cual pueda consolidarse una propuesta de formación en valores desde el ámbito escolar, dentro de un horizonte postmoderno.

El objetivo general que se persigue con el presente trabajo de investigación es:

- Elaborar una propuesta teórica que contemple la posibilidad de generar una alternativa de formación valoral dirigida hacia los jóvenes adolescentes, con la finalidad de contribuir a formar una conciencia autónoma, capaz de responder y valorar críticamente las demandas morales, éticas y sociales contemporáneas de un mundo postmoderno.

1.4. JUSTIFICACIÓN

El aparente colapso del proyecto moderno ha dejado una serie de incertidumbres e interrogantes en todas las áreas del saber y en el sentido mismo de la existencia humana. Una de esas áreas en donde más dudas se han presentado, como resultado del supuesto fin de la modernidad, es en la filosofía, y de forma más concreta, en el terreno de la axiología. La crisis de la modernidad, es la crisis de los valores.

El resultado de esta supuesta crisis es la denominada condición postmoderna, la cual implica la demolición de todos los criterios generales para organizar la vida social e individual. Las consecuencias en el campo de la ética son devastadoras, pues no existe principio alguno que sea capaz de regir la vida individual y mucho menos la colectiva. Por tanto no existe una “gran ética” sino expresiones reducidas de ella, como reminiscencias de lo que alguna vez fue una ética fundacionalista: éticas de mínimos, contextuales, restringidas y situacionales.

Uno de los espacios institucionales que más ha sido golpeado por esta condición postmoderna es la escuela. La crisis en la axiología se ha presentado con un dramatismo inusitado en el ambiente escolar, que apenas ha comenzado a percatarse de las dimensiones del problema. Durante mucho tiempo la postmodernidad pasó inadvertida por la escuela, pero hoy empieza a ser tema de debate.

El presente proyecto intenta insertarse como una aportación más a este debate. En la medida que este trabajo proporcione nuevos elementos teóricos

de discusión verá justificada su pertinencia. Sin embargo, la razón esencial de ser de esta investigación, es ofrecer a las instituciones escolares ideas que surgen desde el debate entre la modernidad y postmodernidad, para trabajar en un proyecto de formación valoral para los jóvenes.

¿Por qué un trabajo más como este? Porque hasta el momento poco se ha escrito de la condición postmoderna desde nuestra realidad de América Latina. Gran parte de los trabajos teóricos generados en nuestro contexto tienen como trasfondo la situación europea, pero son pocos los que lo hacen desde la situación de Latinoamérica.

Aún más, la incipiente producción bibliográfica de la formación valoral y su relación con la modernidad y postmodernidad, hace que un proyecto de investigación como este tenga sentido, relevancia y pertinencia.

Existe otra razón para justificar la pertinencia de este proyecto. La presente postmodernidad nihilista exige respuesta. No es posible dejar en la incertidumbre y escepticismo a la juventud actual. Así pues, considerando las limitaciones que el mismo concepto de la postmodernidad implica en la elaboración de un marco teórico, aún así no se puede dejar sin contestación al desafío postmoderno. Reconociendo las dificultades de construir en el ambiente postmoderno, debido al “vaciamiento” del Ser, el presente trabajo es un intento de diseñar y/o configurar una propuesta teórica que brinde respuesta a la condición postmoderna, y con ello permita la elaboración de un marco de referencia teórico para desarrollar una propuesta de formación valoral ubicada desde la actual problemática de la modernidad y la postmodernidad. Este

proyecto es un atrevimiento y una invitación a “pensar” fuera de las categorías nihilistas y de la modernidad capitalista.

1.5. ESTRUCTURA DE LA TESIS

En el primer capítulo se consideran todas aquellas cuestiones relacionadas con el planteamiento del problema. Se especifican el propósito y el objetivo que se buscan alcanzar con el proyecto de investigación.

La discusión central, en el capítulo dos, tiene como referente el debate entre la modernidad y postmodernidad. En él se intenta ubicar los orígenes, desarrollo e implicaciones de la forma de vida moderna sobre la cultura occidental. El resultado es un mundo coherente, sistemático y organizado en donde la razón domina la existencia humana. No hay espacio a la incertidumbre y desesperación, por el contrario todo es objetivo gracias al Estado, la Ciencia, la Ética y por supuesto a la Razón.

Inmediatamente se expone la crítica postmoderna como una interpretación de la realidad social distinta al proyecto de vida moderno, la cual conduce a una situación nihilista de la existencia humana. En este horizonte abunda la incertidumbre y es el final de la esperanza moderna por construir una sociedad justa y libre. Surge el relativismo y los sentimientos y las expresiones de vida individual prevalecen sobre la vida colectiva.

El capítulo tercero tiene como referente principal la escuela y la realidad latinoamericana. En principio se esbozan las características que delimitan la

escuela como una institución de la modernidad. En segundo término se analiza la misma realidad escolar, pero ahora vista desde un marco postmoderno.

Después de la revisión del “pensamiento” moderno y postmoderno en sus implicaciones hacia la vida escolar, se procede a determinar la pertinencia de esta condición postmoderna en nuestra sociedad latinoamericana. La realidad de nuestro contexto histórico resiste las conceptualizaciones europeas y ello da origen a una visión distinta de la modernidad y la postmodernidad.

En América Latina, dada su peculiar forma de modernización, surge una visión alternativa postmoderna, es decir, la crítica o progresista. Esta postmodernidad latinoamericana retoma el desencanto postmoderno y la falta de certezas, pero no se sumerge en el nihilismo europeo. Por el contrario la postmodernidad es una ocasión que ofrece la posibilidad de ruptura con un pasado y presente que ha mantenido marginada a gran cantidad de gente. En este sentido la postmodernidad es una apertura hacia la esperanza.

Dentro de esta dimensión de la postmodernidad crítica, la escuela se torna en un espacio reproductor de la ideología capitalista e impone la fuerza hegemónica del proyecto moderno. Sin embargo, aun cuando la ideología neoliberal está presente, también existen algunos “lugares” dentro de la institución escolar que, a través de la resistencia se convierten en alternativas idóneas para el cambio.

El cuarto capítulo es una aproximación a la noción de valor. En él se intenta configurar un marco axiológico desde el cual un proyecto de formación valoral puede partir. Para ello se revisan y analizan distintos enfoques de formación

valoral. De esta revisión surgen varios planteamientos: la recuperación del proyecto moderno mediante el establecimiento de una ética “fuerte” con Latapí y Schmelkes; la clarificación de valores con Raths y por último la pedagogía crítica.

La clarificación de valores es presentada como una alternativa real para nuestro contexto, pues parece expresar, en su dimensión teórica, el espíritu del pensamiento moderno. Sin embargo, no es la más pertinente, porque detrás de ella descansa un humanismo abstracto que tiende a legitimar la postmodernidad capitalista o nihilista. Este enfoque teórico poco puede ofrecer a la realidad latinoamericana.

La alternativa de formación valoral que más se vislumbra prometedora para América Latina parece ser la pedagogía crítica. Ella ofrece la posibilidad de libertad más auténtica y real que la clarificación de valores, porque la decisión y elección valorativa no se realiza en la supuesta neutralidad, sino bajo el compromiso de una toma de conciencia ofreciendo una autonomía más pertinente con nuestro contexto social.

Una vez elaborado un horizonte axiológico para una propuesta teórica de formación valoral, en el capítulo cinco, la atención gira sobre los estudiantes y su relación posible con los planteamientos postmodernos. Lo que se intenta definir aquí es la situación de vida desde la cual los estudiantes enfocan su existencia y la manera en que conciben a la escuela, pues finalmente es a los jóvenes estudiantes hacia donde se dirige esta propuesta de formación valoral. Para ello se parte de la idea de que el concepto mismo de la adolescencia es

una construcción teórica que obedece a los intereses de clase, para mantener a la juventud y a la escuela reproduciendo un rol social que le es ajeno. La juventud realmente se manifiesta, no como adolescente, sino como creadora de una cultura que se ubica en la periferia de nuestras representaciones y manifestaciones sociales. El estudiante, mediante su inconformidad a la racionalidad escolar impuesta por la modernidad, genera áreas de resistencia que se cristalizan en una cultura fronteriza, es decir, entre la modernidad y postmodernidad. Son estos espacios fronterizos los que una propuesta de formación valoral debería aprovechar, si es que en realidad se desea ofrecer una alternativa actual. La postmodernidad crítica o progresista reorienta la labor pedagógica, mediante la introducción de planteamientos teóricos sustentados en gran parte sobre las ideas de la teoría crítica dando origen a una manera distinta de hacer pedagogía entendida en términos de resistencia, crítica, esperanza y/o fronteriza.

CAPÍTULO II

EL HORIZONTE DEL PENSAMIENTO CONTEMPORANEO

El término horizonte ha tenido diversos significados según el trasfondo filosófico desde el cual se le emplea. Así pues, en Kant el término adquiere su significado dependiendo del interés de la actividad humana: entendimiento, sentimientos y voluntad. En Husserl el horizonte es entendido como “el campo temporal y fenomenológico del yo puro” (Abbagnano, 1995: 627). Desde esta connotación fenomenológica el término se extendió al campo de la hermenéutica en donde se le define, de manera general, como: “(u)na totalidad precomprendida [...] de modo no tematizado que entra en el conocimiento de un contenido individual condicionándolo y determinándolo, de modo que dicho conocimiento se manifiesta en manera determinada al interno de dicha totalidad” (Coreth, 1972: 95). Sin embargo, a partir de Jaspers, quien entendía el horizonte como una circunscripción en la cual vivimos y pensamos, el término “ha pasado al uso filosófico corriente” (Abbagnano, 1995: 627).

A partir de esta última consideración se pretende abordar el término horizonte. La perspectiva kantiana no es relevante a la problemática de este trabajo, porque la temática no gira alrededor de la teoría del conocimiento; aunque estará implícita, no será la cuestión que se intente explorar. Las perspectivas fenomenológicas-hermenéuticas, a pesar de que ofrecen un gran potencial de análisis, tampoco serán punto medular de este trabajo, porque no es de interés primordial presentar la manera como el sujeto representa en su conciencia la realidad social. Queda solamente la perspectiva de Jaspers y con

ello se desea enfatizar al horizonte como el límite que circunscribe la posibilidad de un pensamiento y una forma de vida, y en el caso del presente trabajo, este pensamiento es el contemporáneo.

En lo referente a los límites que circunscriban la posibilidad de un pensamiento, quizá se podría polemizar en cuanto a la validez o pertinencia y naturaleza de los mismos; no obstante, los límites o referentes que se desean configurar son de índole filosófica. La razón de ello es que la filosofía, a diferencia de cualquier otro enfoque, está en posibilidad de ofrecer una visión holística, totalizadora y crítica, que permite situar el pensamiento y la forma de vida en sus diferentes facetas.

Ahora bien, no hay que olvidar que lo que se intenta ubicar es la educación escolar, es decir, se busca establecer el discurso, el *éthos* y *pathos* de la actividad escolar en el horizonte del pensamiento contemporáneo. Pero para lograr esta ubicación primeramente es necesario intentar definir, hasta donde sea posible, el horizonte del pensamiento contemporáneo. Se pretende realizar tal conceptualización a partir de dos categorías totalizadoras: la modernidad y la postmodernidad. Situar el pensamiento contemporáneo desde estas dos categorías facilita el análisis y la reflexión en torno al pensamiento contemporáneo, porque desde estas dos categorías pueden ser configurados la vida y el pensamiento occidental en sus múltiples facetas. En la medida en que se vaya estableciendo esta circunscripción del pensamiento contemporáneo, se irán estableciendo paulatinamente las relaciones y articulaciones con la educación escolar.

2.1. EL HORIZONTE DE LA MODERNIDAD

No existe una definición común respecto a lo qué es la modernidad, ya que ésta tiene múltiples facetas y pareciera ser imposible poder abarcarlas a todas bajo un mismo concepto. Las caracterizaciones que pudieran realizarse dependen, más bien, de la intención con la cual se aproxima o se acerca el investigador a esta realidad social que a la naturaleza misma de la modernidad, por lo cual el concepto se torna escurridizo y difícil de precisar; es por ello que no es posible hablar con propiedad acerca de la modernidad, esta imposibilidad de precisión puede ser entendida como parte del discurso de la postmodernidad, en el cual prevalece la indefinición.

Lo propio puede ser hablar de la modernidad desde diferentes enfoques o tradiciones, según sea el interés que se busque, que se intente justificar, que se quiera criticar, o la línea de continuidad o discontinuidad que se pretenda establecer con el momento presente. Se pueden distinguir tres maneras de abordar la configuración y desarrollo del horizonte de la modernidad dependiendo de los intereses implícitos en su conceptualización:

- a) Desde la Antigüedad Presocrática.
- b) Desde el Renacimiento.
- c) Desde la Ilustración.

2.1.1. El horizonte de la modernidad a partir del devenir y la permanencia.

Gadamer (1995), en su libro *El inicio de la filosofía occidental*, comenta “[...] me parece que es necesario precisar que el principio es siempre principio respecto

a un final, un punto de llegada” (p. 19), y más adelante añade: “(d)el punto de llegada depende el desarrollo del principio, la dirección que toma” (p. 19). Este punto de llegada es la controversia entre la modernidad y la postmodernidad, entre la razón y el pensamiento fuerte y la ausencia de ésta y el pensamiento débil. Este punto de llegada puede ser iluminado por su principio, es decir, tal y como lo señala Fullat (1995) de manera acertada, al distinguir *arkhé* de *aitía*, entre principio, que intenta dar fundamento, sostén, y causa que pretende brindar explicación. De esta manera “(e)n *arkhé* en *ho logos* (En el principio es ‘o está’ el *logos*)” (Jn. 1:1). Por ello Heráclito ya había dicho: “(u)na sola cosa es sabio, conocer el *logos* por el cual todas las cosas son gobernadas por medio de todas” (Frag. 41). Es esta la misma realidad que el Evangelio reafirma y redefine cuando señala “(e)n el principio era el *logos* [...] Todo se hizo por él (*logos*) y sin él no se hizo nada de cuanto existe”. Sin embargo, el Evangelio va más allá de Heráclito pues, lo que permite acercarse al *arkhé* y proporcionar sentido al presente desde la perspectiva de su principio es que, “el *logos* se hizo *sarx* y puso su morada entre nosotros” (Jn. 1:14). El *arkhé* en que se sustenta el *logos* (discurso o palabra) se materializa, se hace presente, se actualiza, toma forma y es visible al entendimiento humano. Así pues, el *logos* sitúa el *arkhé* de manera que, entendiendo la palabra (*logos*) se comprende su origen, o dicho de otro modo, el discurso nos remite al principio, a su fundamento. Por ello al hablar de la modernidad y postmodernidad es preciso remitirnos a su principio, para lo cual es menester aproximarse a la

filosofía griega de la antigüedad en la cual reside el *logos* que sostiene el *arkhé* del momento presente.

Uno de los elementos principales en torno al cual gira toda la problemática del pensamiento griego antiguo, es el establecimiento del principio o *arkhé* que fundamenta el Ser de las cosas y su relación con la temporalidad, el cambio y el devenir del mundo.

Heráclito admitía que el principio en el cual se sustenta el *logos* es el devenir y, por consiguiente, el cambio y el movimiento de las cosas. Esta concepción remite a un Ser que siempre está en constante mutación y que se caracteriza por nunca ser, por tanto, las cosas son indefinibles, irrepetibles y particulares. El mundo resulta relativo y contingente. Esta percepción del *logos* en el mundo es una visión contradictoria, que se sustenta en la lucha de opuestos, la cual finalmente parece remitir a una concepción nihilista de la realidad. Esta aproximación a la realidad resulta chocante al deseo de trascender por medio de la permanencia. El ser humano, según Basave (1957) posee en su interior “un afán de plenitud que no hay manera de eludir” (p. 104), a lo cual Fullat (1995) denomina “insatisfacción” en el sentido etimológico del término que se refiere a “*no estar totalmente construido*”, requiriendo entonces de lo absoluto para terminar de hacerse.

Este absoluto no lo puede brindar el *logos* de Heráclito, que se sustenta en el devenir. Lo absoluto requiere ser idéntico a sí mismo siempre y, por consiguiente, no debe devenir. El pensamiento de Parménides sostenía un mundo fundado sobre un *arkhé* inmutable, en la cual el Ser de las cosas no

debería de devenir, de lo contrario el conocimiento de la realidad sería únicamente una ilusión de la *doxa*. De esta forma, el Ser siempre debe de ser y el no Ser, es imposible que llegue a ser. Esta declaración está sostenida por el principio de identidad, a partir del cual Parménides elabora su ontología deduciendo que el Ser debería de ser único, eterno, infinito, inmutable e inmóvil; aunque estas características no son percibidas a simple vista existen, por cuanto se pueden pensar de forma lógica, excluyendo la contradicción racional y afirmando la identidad entre el ser y el pensar como la misma cosa:

Estotra:
del Ente no es ser; y del Ente es no ser, por necesidad:
Te he de decir que es senda impracticable
y del todo insegura,
porque ni el propiamente no-ente conocerás,
que a él no hay cosa que tienda,
ni nada de él dirías;
que es una misma cosas el Pensar con el Ser.
Así que no me importa por qué lugar comience,
ya que una vez y otra
a lo mismo deberé arribar (Parménides, citado en Sánchez, 1976).

Con estas reflexiones se configura el escenario sobre el cual el horizonte de la modernidad ha hecho acto de presencia durante todo el transcurso del desarrollo del pensamiento occidental, bajo las siguientes consideraciones:

- El principio de identidad, es decir, “A” es siempre “A”, y es imposible que “A” sea no “A” al mismo tiempo; de no ser así, la realidad sería absurda y contradictoria, y por lo tanto incoherente.
- Lo racional predomina sobre los sentidos, es decir, la “*epistème*” sobre la “*doxa*”

- El mundo es racional, y existe plena identidad entre lo que se piensa, y entre lo que existe siempre y cuando ello ocurra libre de contradicciones; en otras palabras, el Ser y el Pensar son lo mismo.

Estos son los cimientos sobre los cuales construyeron posteriormente Platón, Aristóteles, Agustín, Descartes, Galileo, Spinoza, Leibniz, Kant, Newton, los enciclopedistas, Hegel, Husserl, el positivismo y neopositivismo, Popper, sólo por citar algunos. Sin embargo, a mediados y finales del siglo XIX hicieron su arribo al escenario del pensamiento occidental, planteamientos filosóficos que retomaron la dimensión de la temporalidad heracliteana y huyeron de la tiranía de la razón, introduciendo así, una nueva visión de la realidad que configuraron los cimientos de la postmodernidad, “Heráclito, con su ‘Todo fluye’, ha barrido a Parménides, el de ‘El ser es’” (Colom y Mèlich, 1992: 49). Kierkegaard (1976), Dilthey (1980), Nietzsche (1983, 1987) y de Unamuno (1990), entre otros, son filósofos que cuestionaron la supremacía de la razón sobre la existencia, los sentimientos y la voluntad de poder, e hicieron hincapié en la particularidad del sujeto frente a los discursos omnicomprendidos.

2.1.2. El horizonte de la modernidad a partir del Renacimiento. Definir la modernidad desde el trastocamiento del orden medieval, en donde surge una nueva manera de entender el mundo y de organización social, bajo un escenario distinto y con un protagonista principal, implica hablar de un nuevo sujeto: el burgués.

El derrumbe del mundo medieval derivó en nuevas formas de organización política, económica y social, teniendo como ejes principales al individuo y la necesidad de orden. Todas las instituciones sociales que surgen en este período, entre ellas la escuela, tienen la finalidad de articular estos dos ejes de la nueva problemática social. Sin embargo, esta articulación se realiza sin descartar los principios racionales heredados de la antigüedad clásica aún cuando hay una nueva forma de pensar y de vivir. De esta forma se ve el Renacimiento como una serie de antítesis a la Edad Media en los siguientes términos:

La época de la razón a la de la fe; la luz a las tinieblas; la civilización a la barbarie; la libertad a la tiranía; la democracia a la teocracia; la ciencia a la superstición; la ilustración a la ignorancia; la tolerancia a la inquisición; el laicismo a la religiosidad, la exaltación del individualismo a la jerarquía; el antropocentrismo al teocentrismo; el sentido estético de los nuevos tiempos a la pretendida insensibilidad de los medievales ante las formas bellas; el desbordamiento de la alegría y el placer de vivir frente al ascetismo y tristeza de unos tiempos tenebrosos dominados por un sentido antihumano de la existencia [...] (Fraile, 1991: 14).

Esta concepción maniquea de la Edad Media y la Modernidad, aunque es cierta, no se formó como tal hasta los años posteriores a la Ilustración; en este sentido tiene razón Fraile (1991) cuando señala que esta visión pertenece a “interpretaciones basadas en prejuicios laicistas y anticristianos y no en motivos históricos ni científicos” (p. 15) y que más adelante complementa, haciendo referencia a la desfiguración del Medioevo producto de estos prejuicios que exaltan la secularización sobre la Edad Media, “frente a la cual encienden la brillante batería de las ‘luces’ del Renacimiento y la ‘Ilustración’ ” (p. 15). Fraile acierta al realizar este señalamiento, sólo que el problema es que él también tiene sus prejuicios, es sacerdote católico.

Sin embargo, el párrafo anteriormente citado marca el rumbo que irá tomando el pensamiento occidental. Este sendero no se desarrollará de una forma inmediata, sino será un movimiento lento iniciado después del resquebrajamiento del orden medieval, llegando a su culminación durante el presente siglo.

Este cambio social iniciado con el derrumbe del orden medieval, en el cual se gestó la modernidad, es expuesto claramente por Fromm (1991) quien, a pesar de estar ligado al círculo de Francfort, observa que es durante esta transición en donde se forma el concepto de ser humano contemporáneo. El orden social, que a su vez era considerado natural, tenía dos aspectos. Por un lado permitía la poca movilidad social y geográfica, por tanto, se carecía de libertad en el sentido moderno del término como una elección ilimitada entre muchas formas de vida; pero por el otro le proporcionaba al sujeto un sentimiento de pertenencia y seguridad. Pero al cambiarse ese orden social que había sido producto del nacimiento de la burguesía, -la cual había originado la creciente importancia del capital, la iniciativa individual y la ambición del poder político- el sujeto ganó y obtuvo su libertad, pero a cambio de ello perdió la seguridad que el antiguo orden le proporcionaba. De esta manera emergió el individuo gracias a la ambición burguesa que desconfiguró la sociedad feudal que no permitía la movilidad social y nulificaba cualquier pretensión de ascenso. El resultado fue un orden, sustentado en nuevos principios como la “libertad” y la “igualdad” entre los distintos sectores sociales, incluyendo a la aristocracia. Esta nueva reorientación del orden social le

permitió a la burguesía detentar el poder político, es decir, la sociedad fue abierta por los intereses individualistas del burgués quien, se vio favorecido por el rediseño de la sociedad en su lucha por la conquista del poder. Así, el antiguo orden social, junto con la seguridad que al sujeto social le brindaba, desapareció quedando el sujeto reducido a la condición de individuo.

Todo esto trajo consecuencias sobre la concepción del mundo en la forma de vivir y de pensar que, de acuerdo a Fromm (1991), se reflejó en el cambio de la atmósfera psicológica:

- El mundo se vuelve ilimitado.
- Los minutos empiezan a tener valor.
- El trabajo cada vez más es el valor supremo.
- El principio de la eficiencia es una de las más altas virtudes morales.
- Predomina el estudio de las artes y las ciencias en contraposición con el trabajo manual.
- Surge la competencia con el mismo gremio.

El elemento central de todo este momento histórico es la emergencia del individuo y con ello la latente posibilidad de construir un mundo relativo y subjetivo. El gran reto de este período es la articulación entre lo particular y lo general, sin perder la libertad y, por consecuencia, la individualidad como idea central en la construcción de una sociedad igualitaria que proporcione el orden y fundamento de la práctica individual. Para ello se necesitan ideas claras y distintas, que sean indubitables, universales y evidentes en sí mismas, capaces, por un lado de proporcionar el espacio de la individualidad y por el

otro, que permita poner orden dentro de este espacio. Surge así la estructura sobre la cual se cimentará el proyecto moderno: la razón; el estado democrático y soberano fundado en los principios de libertad y justicia; el Dios del protestantismo; la ciencia explicativa causal (*erklaren*); el capitalismo y, por supuesto, la escuela en el sentido moderno del término.

2.1.3. El horizonte de la modernidad entendida a partir del proyecto de la Ilustración. Esta faceta de la modernidad es más clara en cuanto a los alcances y propuestas de tipo social, político e ideológico que las anteriores consideraciones. La articulación entre lo particular y general se consolida con el desplazamiento de un centro divino para establecer el orden a un centro más secular, más antropocéntrico; es éste el factor distintivo del enfoque de la modernidad desde este horizonte histórico. Al respecto comenta Mardones (1996) que hasta antes de la Revolución Francesa, “(t)odavía era posible una visión monolítica, sin problemas de la conciencia” (p. 15), y la causa de esta visión se debía, de acuerdo a este mismo autor, a la concepción de que “las relaciones sociales, la cultura, el pasado y el porvenir de la sociedad, funcionaban inconscientemente, asemejados a las fuerzas elementales del cosmos” (p. 15). Este supuesto orden que prevaleció en la conformación de la sociedad, fue cediendo lentamente, para dar paso a una visión en la cual el ser humano es el forjador de su propio destino.

Esta modernidad “ilustrada” como la denomina García Canclini (1994), o la Revolución Burguesa como la llaman los marxistas, o el proyecto de la razón

emancipadora de la escuela de Francfort, cada cual con sus diferencias y enfoques que en ocasiones parecen antagónicos, pudieran coincidir por lo menos en cuatro puntos, con referencia en la conceptualización de la modernidad. Estos cuatro puntos pueden ser ilustrados, claramente, en la enumeración que efectúa Hargreaves (1996):

- La posibilidad de transformar la naturaleza.
- El logro del progreso social mediante el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico.
- La aplicación de este conocimiento de forma racional a la vida económica y social.
- La idea de la emancipación social, para liberar a la humanidad del paternalismo y superstición.

De esta forma la Ilustración se concreta en la crítica del principio de autoridad heredada o de corte aristócrata, para dar pie a la ambición de la burguesía; por esto, se le denomina revolución burguesa; critica también la religión y el fanatismo, y a cambio de ello propone el señorío de la razón. Otras doctrinas de este período y que Sanabria (1989) comenta son: la idea de naturaleza; la eficacia omnipotente de la educación; y la concepción de la historia. La primera idea tiene que ver con que “(t)odo lo que hay en la naturaleza es bueno. Entonces, lo natural es racional y por lo tanto común a todos los hombres” (p. 45); en tanto al segundo punto este mismo autor comenta que “puesto que los hombres son malos por el ambiente social en el que viven [...] se deduce que una buena educación según las tendencias

naturales y las necesidades sociales es la que tiene que dar hombres buenos y ciudadanos respetuosos [...]” (p. 46); y finalmente “el ascenso de la burguesía y la Ilustración hicieron que la historia adquiriera una dimensión cosmopolita, que ahora le es esencial” (p. 46). De esta forma la modernidad ilustrada tiene como referencia central la convicción y confianza de que la razón es absoluta y por lo tanto, completamente autónoma. En resumen, en total acuerdo con Sanabria (1989), esta modernidad tiene como rasgos fundamentales: “la fe en el progreso, superación, plena confianza en la razón, valoración exagerada de lo nuevo, oscuro deseo de renovación, incluso de revolución, fin de la metafísica y el nihilismo” (p 47).

Sin embargo, este proyecto de la razón emancipadora fue absorbido por la razón instrumental, y es por ello que surge la postmodernidad como una crítica a estos excesos modernos. No obstante, pensadores como Habermas (1990, 1991) hablarán, ante las críticas postmodernas, de una recuperación del proyecto de la modernidad desde la razón emancipadora. La educación no permanecerá ajena a toda esta problemática. La razón instrumental también hará su arribo a la escuela, de manera que la razón emancipadora será distorsionada, dando lugar a la cosificación y enajenación del estudiante. Autores como Freire (1967, 1970, 1996, 1997), McLaren (1984, 1997), o Giroux (1995a, 1995b, 1996) intentarán hacer evidente el predominio de la razón instrumental en el ámbito escolar y hablarán de recuperar el proyecto auténtico y real emancipatorio, ajeno a los intereses capitalistas y con ello

humanizar las condiciones enajenantes en las cuales los estudiantes son educados.

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL HORIZONTE DE LA MODERNIDAD

Antes de proceder a enumerar las características de este horizonte moderno, cabe preguntar ¿de qué modernidad se está hablando? Se ha señalado que dicho horizonte puede ser enfocado cuando menos desde tres perspectivas, ¿desde cuál de estas perspectivas será enfocada la modernidad? O bien ¿cómo puede ser entendido el término modernidad?

Al hablar de modernidad no se está asumiendo en particular ninguno de los enfoques anteriores sino que se intenta definirlo a partir de una integración de estas tres formas de abordar la modernidad:

Del primero se retoma el auge de la razón; del posterior, la aparición del sujeto; mientras que del último, la secularización del mundo social, el surgimiento de la sociedad contractual y la emergencia de la educación escolar. Sin embargo, hay que admitir que es a partir de la tercera caracterización de donde se puede obtener mayores elementos de análisis, porque es dentro de este horizonte donde surge la escuela. Además, esta conceptualización de la modernidad a partir de la Ilustración, es a la que más se ha recurrido al intentar contrastarla con la postmodernidad. Al tratar de caracterizar el horizonte de la modernidad se recurrirá principalmente al Renacimiento y a la Ilustración. El primero para definir los rasgos esenciales, y

la segunda para mostrar la consolidación del proyecto de la modernidad y postmodernidad.

Finalmente cabe señalar que este horizonte no se presenta necesariamente como un continuo lineal, sino lo que se intenta es rastrear los rasgos característicos del proyecto de la modernidad, el cual se verá seriamente cuestionado por la postmodernidad y más adelante también, la realidad latinoamericana actual criticará la pertinencia de la modernidad y la postmodernidad.

2.2.1. La permanencia del pensamiento fuerte. El término de pensamiento fuerte es una categoría que Vattimo y Rovatti (1990) utilizan para designar el pensamiento fundacionalista de la modernidad que se sustenta en la creencia de las ideas claras y distintas cartesianas.

Este pensamiento fuerte ha permanecido a partir de Parménides, sin embargo, en la obra de Descartes adquiere un nuevo impulso y se edifica sobre la nueva cosmovisión naciente. Descartes asume el desafío que le proporciona la emergencia del individuo y la necesidad de construir un pensamiento fuerte que posibilite el orden y que a su vez, elimine del horizonte filosófico cualquier vestigio de relativismo.

Descartes (1990) inicia en la primera parte del *Discurso del método* señalando que:

El buen sentido es la cosa mejor repartida en el mundo; pues cada uno piensa estar tan bien provisto de él que aun aquellos que son más difíciles de contentar en todo lo demás, creen que tienen bastante y, por consiguiente, no desean aumentarlo (p. 9).

En esta cita hay por lo menos dos cosas que conviene resaltar, primero la expresión “el buen sentido es la cosa mejor repartida en el mundo” lo cual remite al concepto de igualdad y a la creencia de verdades universales, por el otro, la frase *cada uno piensa* que parece circunscribirse al creciente individualismo y a la libertad típica de la época, en la cual la modernidad se gesta y a la que intenta responder. Tenemos aquí expresados los dos términos claves, libertad e igualdad, que estarán presentes y que servirán de cimiento a todo el edificio de la modernidad. Sin embargo, el mismo Descartes admite que es preciso regular estos temas e introducir el orden, “(n)o es verosímil que todos se equivoquen” (p. 9) si es que realmente existen ideas universales y las categorías generales, “[...] por eso la diversidad que en nuestras opiniones se observa [...] depende de los diversos caminos que sigue la inteligencia y de que no todos consideramos las mismas cosas” (p. 9).

Descartes al intentar dar respuesta a esta problemática de la diversidad y unidad, replantea las bases del pensamiento moderno; por este motivo Hegel (1985) señala respecto al pensamiento cartesiano: “(c)on Descartes comienza en efecto, verdaderamente, la cultura de los tiempos modernos, el pensamiento de la moderna filosofía, después de haber marchado durante largo tiempo por los caminos anteriores” (p. 252), y más adelante sigue comentando, “*Rene Descartes* es un héroe del pensamiento, que aborda de nuevo la empresa desde el principio y reconstruye la filosofía sobre los cimientos puestos ahora de nuevo al descubierto [...]” (p. 254).

La aportación de Descartes al pensamiento moderno fue enorme, ya que parte de un mundo desmembrado por el Renacimiento, se enfrenta a la particularidad del individuo y situado en este horizonte retoma la incertidumbre del momento dándole sentido y orden al pensamiento, sin sacrificar necesariamente la libertad del individuo. Para ello comienza con la duda metódica, que no es otra cosa que la relativización del conocimiento y de las certezas, introduciendo así, en el seno de su propio pensamiento, el espíritu de la época, para intentar encontrar un principio que sea claro y distinto. Durante este proceso dubitativo, apela a un elemento central y común a todo el ser humano, la razón. De esta forma, llega a una premisa, que puede sostener con plena certeza y que es indubitable, y esta es la idea de que la duda implica un ser pensante, y en tanto que se piensa, entonces se existe, porque como dice Descartes (1990) “para pensar es preciso existir” (p. 22). Esta idea clara y distinta es “pienso, luego existo”. Lo importante de esta premisa es el fuerte sabor individual que encierra en su contenido, haciendo prescindible cualquier intento de justificar la existencia de forma colectiva, pero también es importante notar, a su vez, que proporciona un principio general sobre el cual fundamentar la existencia individual, la razón. Esta es una razón que no tiene otro fundamento ante la duda mas que a sí misma, es decir, ante cualquier imposibilidad de encontrar un fundamento empírico, la razón es suficiente de dar cuenta de la existencia. El resultado de todo este desarrollo es la conservación del binomio, libertad e igualdad, sostenido por el pensamiento fuerte.

Parece fácil precisar el inicio del pensamiento fuerte, sin embargo no sucede así en cuanto a su final. No obstante Camarena (1989) brinda una pista al señalar que así como el comienzo de la modernidad es establecido a partir de la reforma metodológica cartesiana “[...] consecuentemente, la modernidad terminaría cuando tocara su fin el idealismo fundado por Descartes” (p. 75). ¿Dónde se puede situar este fin? La respuesta es imprecisa y no se puede dar una ubicación o momento histórico exacto, pero existe un amplio consenso en filosofía de que ya estamos llegando al fin de la modernidad como permanencia del pensamiento fuerte, poniendo en discusión los cimientos cartesianos del pensamiento occidental.

El punto central de las discusiones en torno al principio cartesiano gira con relación a ¿qué significa esta apercepción? O dicho de otro modo, ¿qué significa este percatarse de sí mismo? Esta apercepción, sin duda, es una certeza pero no necesariamente esta conciencia de sí, es pensamiento o conduce a la existencia. Ricoeur (1983) comenta al respecto “[...] bien lo comprendió Malebranche contra Descartes, esta captación inmediata es solamente un sentimiento y no una idea” (p. 42), a lo que de Unamuno (1990) añade en referencia al “pienso luego existo” cartesiano, “[...] el *ego* implícito en este entimema, *ego cogito, ergo ego sum*, es un *ego*, un yo irreal o sea ideal, y su *sum*, su existencia, algo irreal también” (p. 21). Por lo cual, “(p)ensar que se piensa, y nada más, no es pensar” (de Unamuno, 1990: 48). En este sentido Ricoeur (1983) cuestiona la reflexión o el ejercicio de pensar que parte del sí mismo como evidencia indubitable, ya que la verdad “existo en tanto que

pienso” es abstracta y sobre todo vacía y, según este autor, debe ser “mediatizada” por las acciones o representaciones que la objetivan, “[...] la reflexión es el esfuerzo por captar al Ego del Ego Cogito en el espejo de sus objetos, de sus obras y finalmente de sus actos” (p. 41). Esta precisión de Ricoeur conduce a la temporalidad, a establecer al ser en el tiempo.

La autocerteza del *cogito* no sólo introduce un nuevo criterio epistemológico que unifica los particulares, sino que también implica la consolidación del nuevo descubrimiento: el sujeto. De acuerdo a Camarena (1989) para Heidegger, la filosofía cartesiana configura el pensamiento moderno, en el cual el ser humano,

se concibe así mismo como *sujeto* frente a objetos que conoce y manipula para la praxis, olvida la pregunta por el ser (al tener como cierta la ‘respuesta’ de la ontología de la cosa) y produce un oscurecimiento del mundo [...] (p. 76).

De esta forma, la modernidad sólo puede ser entendida a partir del descubrimiento, y por consecuencia encubrimiento del ente en su ser. Esto quiere decir en palabras de Colomer (1996) que:

es preciso buscar la esencia de la modernidad en el interior de la verdad del ser, como un caso particular de aquella dialéctica universal y nunca acabada de descubrimiento y encubrimiento que constituye su trama [...] un olvido del ser que aconteció en la Antigüedad y en la Edad Media (pp. 338-339).

Este olvido no siempre se produce de la misma manera, por ejemplo, siguiendo al mismo autor,

La filosofía antigua y medieval piensa del ente en su conjunto y en sus relaciones más universales y lo determina desde el ente supremo [...] La filosofía moderna, en cambio, interpreta al hombre como ente supremo, en la medida que lo establece como sujeto ante el cual todo se convierte en objeto. La filosofía piensa ahora el ente desde la subjetividad del sujeto (p. 339).

De esta manera, a partir de Descartes, la verdad adopta la subjetividad centrada sobre el individualismo, sin embargo, en el presente siglo se caracteriza porque esta subjetividad condicionada por la razón y por la idea de orden o el ente divino, pasa a ser una subjetividad incondicionada y desencantada.

La modernidad, finalmente, es el triunfo de la certeza sobre la duda de las cosas y de la existencia por medio de la evidencia de la conciencia; pero este triunfo es solamente parcial y el pensamiento fuerte es provisional, porque la modernidad nunca puso en duda la certeza de la conciencia. La conciencia que durante tanto tiempo pareció evidente se tambalea hoy día, gracias a los tres grandes maestros de la sospecha, como los denomina Ricoeur (1983): Marx, Nietzsche y Freud, quienes van más allá de Descartes desenmascarando la “falsa conciencia” a partir de la ideología, la voluntad de poder o la fuerza de la libido; ellos triunfan, con la duda sobre la conciencia, lo cual no pudo realizar Descartes y la modernidad por contemplar una hermenéutica del sentido. Estos maestros de la sospecha se ubican en un pensamiento débil y dan lugar al inicio de la crítica postmoderna a la racionalidad occidental, aun cuando el pensamiento fuerte se niegue a dejar el escenario.

2.2.2. La axiología objetiva. Una vez establecidos los ejes de acción de la modernidad, que es la articulación entre igualdad y libertad, entre lo general y lo particular, entre la sociedad y el individuo, entre las ideas claras y distintas y

las ideas relativas, se observa que la principal preocupación de este período histórico está en el establecimiento de parámetros que ofrezcan la posibilidad de ejercer la individualidad sin caer en el relativismo. El primer concepto que introduce este espacio fue el de “razón” que ofrece la posibilidad de un pensamiento fuerte. Ahora en este apartado, se analizará lo que ofrece este espacio en cuestión de la axiológica, ética y moral centrándose en un término que englobe estas tres dimensiones: la religión.

En un primer momento del desarrollo de la modernidad, la Reforma fue la alternativa que surgió como respuesta al proceso de individualización de la sociedad en el terreno religioso. El sistema católico romano basado en una visión monolítica que no permitía la movilidad y la participación del individuo, fue incapaz de responder a la reestructuración del nuevo orden social y de ofrecer soluciones que mitigaran el sentimiento creciente de inseguridad producto de la pérdida del sentido de pertenencia (Fromm, 1992). Además, el catolicismo resultaba poco atractivo para el espíritu de libertad que había engendrado la nueva sociedad. De esta forma surge el mismo problema que toda la modernidad enfrenta, cómo articular al individuo bajo un criterio universal. Al respecto Fromm (1992) comenta, “(l)a nueva libertad está destinada a crear un sentimiento profundo de inseguridad, de impotencia, de *duda* [...] Estos sentimientos deben ser aliviados si el individuo ha de obrar con éxito” (pp. 77-78).

El protestantismo, de acuerdo con Fromm (1992), fue la alternativa a la individualización de los pobres, ofreciéndoles respuesta al sentimiento de inseguridad bajo dos aspectos:

- Por una parte promovió la exaltación de los sentimientos de impotencia y maldad, pues sólo quien se humilla y *sacrifica su voluntad y orgullo individual* podrá ascender a Dios;
- y por otro lado ofreció la libertad e independencia que la iglesia católica romana no podía brindar.

De esta forma, con el protestantismo se tiene un individualismo exacerbado, pero a la vez, se encuentra regulado bajo la noción de un orden, en este caso Dios. Esta separación e independencia con respecto al catolicismo; el marcado individualismo que no existe en la iglesia tradicional; y el punto de convergencia de las individualidades, se aprecian claramente reflejados en las 95 tesis de Lutero, las cuales han sido resumidas en cuatro puntos por la tradición protestante para facilitar su uso:

1. La justificación por la fe y no por las obras. Así como Descartes apelaba al concepto de razón como principio que subyace en todos los seres y que permite la igualdad de posibilidades, Lutero apela de la misma manera al concepto de fe.
2. La sola gracia. Este postulado afirma que la salvación es un don gratuito. Esta gratuidad es algo que, la iglesia no lo puede administrar por las bulas o los sacramentos según sea el caso. Con ello Lutero hace prescindible a la iglesia como institución y facilita la emancipación de la estructura

eclesiástica. El individuo solo puede salvarse con su propia fe, sin la necesidad de la iglesia como intermediadora.

3. La sola escritura. El protestantismo, al poner la Biblia a disposición del pueblo en su idioma vernáculo, no necesitó de la interpretación del magisterio de la iglesia para poder leer y entender la escritura, puesto que ella se interpreta a sí misma, lo cual finalmente condujo a una pluralidad de interpretaciones, pero todas sobre un mismo libro.
4. El sacerdocio universal de los creyentes. Esto significa que la institución sacerdotal como mediadora e intercesora, la puede cumplir cualquier creyente, puesto que *cada uno es sacerdote de sí mismo*, y no necesita del perdón sacerdotal para alcanzar la justificación.

Con estos cuatro puntos se logra la articulación entre el individuo y el orden, que es el punto central de la modernidad, conservando la referencia divina como una situación estratégica que permite fundar de manera absoluta y objetiva los valores, la ética y moral de seres humanos.

En esta presentación del protestantismo, se puede observar el claro acento de individualidad en la práctica religiosa. Prevalece un marcado individualismo, el cual, facilitó el camino para el nacimiento del capitalismo: este es otro de los tantos hijos que engendró la modernidad. Esta relación, capitalismo, protestantismo y modernidad ha sido retomada por diversos autores; entre ellos, quizá uno de los más destacados es Max Weber¹ (2001) con su libro *La*

¹ Este libro al que se hace referencia se encuentra en un compendio de obras de Weber sobre la sociología de la religión. Weber, M. (2001). *Ensayos sobre sociología de la religión I*. España: Taurus.

ética protestante y el espíritu del capitalismo, en donde hace un estudio del calvinismo y su relación con la cultura capitalista de Norteamérica.

Esta relación fue observada con cierto beneplácito por los países latinoamericanos en el siglo XIX. De acuerdo a Bastian (1994) “(a) principios del siglo XIX, una de las principales preocupaciones de las élites políticas latinoamericanas consistía en vincular los nacientes estados ‘a la marcha política del progreso’” (p. 74). Los estados latinoamericanos vieron al catolicismo como un enemigo e impedimento de la modernidad y concibieron al protestantismo como una gran alternativa y una alianza estratégica para introducir los “gérmenes” de la modernidad e instaurar un desarrollo político y económico endógeno (Bastian 1994).

En Europa, la articulación protestante se vio fuertemente amenazada por la Ilustración. La modernidad ilustrada renunció a fundamentar la vida civil en la religión y al fanatismo; sin embargo, no sucedió lo mismo con la idea de fundamentar la moral y la ética sobre principios “eternos”, pero ahora el centro no lo constituía el ente divino sino el ser humano. En este desplazamiento del centro, paradójicamente, el protestantismo tuvo un lugar importante, puesto que facilitó la separación de la iglesia como institución y propició el auge del individuo. En la Ilustración, el ser humano superó el estado de inmadurez y llegó a su completa autonomía racional con respecto a cualquier tutela religiosa o supersticiosa, en cuestiones éticas y morales, puesto que ya tenía la capacidad de ser responsable por sí mismo. El uso libre de la razón constituye la esencia de la modernidad ilustrada.

Kant fue quien fundamentó la ética y la moral sobre principios universales y con ello pudo captar el espíritu de la Ilustración, es decir, la autonomía de la razón en cada individuo. La ley no se encuentra fuera del sujeto sino en el interior de cada ser humano a manera de una ley implícita en la estructura racional del hombre (Tillich, 1977). La moral no debería fundarse en factores externos, porque ello conduciría a un relativismo, sino en el interior del sujeto, en su autonomía, en la ley de la razón la cual es un imperativo universal y obliga al ser humano a comportarse conforme al “deber ser”. “El hombre es al mismo tiempo sensibilidad y razón, puede seguir tanto el impulso como la razón: en esta posibilidad de elección consiste la *libertad*, que hace de él un ser moral” (Abbagnano y Visalberghi, 1996: 422). Pero es el imperativo categórico, el deber ser, o sea, la razón, quien realmente dirija el *ethos* del ser humano, que puede ser expresado en los siguientes términos: “*Obra de modo que la máxima de tu voluntad pueda valer, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal*” (Abbagnano y Visalberghi, 1996: 422).

La ley moral, comenta Urdanoz (1975), se presenta como un imperativo categórico “pues la forma de la leyes morales es una *obligación absoluta*, en que la voluntad es determinada a la acción con independencia de las condiciones empíricas, o de los móviles del obrar materiales, reducibles al placer subjetivo y egoísta [...]” (p. 82).

De esta idea del imperativo categórico se derivan todas las características de la moral kantiana de las cuales la más importante es el formalismo ético, que permite construir una axiológica objetiva. El legado de Kant es una

concepción de la ética puramente formal, pues el único fundamento de una determinación moral es la pura forma de la ley (Urdanoz, 1975), concluyendo así la fundamentación ética racionalista iniciada por Spinoza (1999).

2.2.3. La verdad como certeza. En la medida que se establezca un pensamiento fuerte y una axiología objetiva, se podrá hablar también de una epistemología fundacionalista, es decir, de la verdad como certeza. Esta es otra de las columnas que sostiene al edificio de la modernidad.

Este criterio epistemológico brinda la posibilidad de homogeneizar el conocimiento bajo un solo enfoque: el conocimiento científico. Es en los inicios de la modernidad en donde se reformula el concepto de ciencia y adquiere el matiz de la explicación causal y con ello este saber se equipara con la Verdad y se constituye en el criterio de demarcación entre lo que es verdadero y falso. En este sentido, Fullat (1979) sitúa el punto de referencia en el cual se realiza este cambio de enfoque con respecto a la ciencia: “(p)ara los griegos, la ‘*epistème*’ era un saber *objetivo* - opuesto a la *poíesis* o actividad fabricadora, *sistematizado* [...] y *total*, alcanzando al mismo *noúmeno*, - de espaldas a los saberes fragmentarios” (p. 33). Por lo cual, “(c)iencia y metafísica constituyen desde tal perspectiva un saber único indiscernible” (p. 33) El cambio, siguiendo a Fullat, ocurre “(a) partir de Galileo, el significante ‘ciencia’ [...] continua designado un saber *objetivo* y *sistematizado*, pero deja de ser un saber *total*. A partir del Renacimiento, la ciencia es ciencia de los *fenómenos* y no ciencia de las cosas” (pp. 33-34).

Este nuevo saber retoma el sesgo propuesto por Bacon, para quien el “saber es poder” (Hirschberger, 1968: 496). Este mismo autor señala “(d)esde Aristóteles y a través de toda su escuela, ciencia y sabiduría fueron cultivadas por amor a ellas mismas; fueron contemplación de la verdad y contemplación de los valores [...]” (p. 496). Es por ello que de acuerdo al pensamiento de Bacon (1985), se necesita una nueva lógica en la construcción del saber científico, es decir, un nuevo instrumento (*Novum Organon*) que ponga el saber al servicio de la utilidad técnica; por lo tanto es preciso establecer un nuevo método para que continúe el progreso de la ciencia: la observación, la experiencia y la inducción (Fraile, 1991).

Desde este momento (Abbagnano y Visalberghi, 1996) la ciencia tendrá como propósito primordial fundar, establecer y extender el “*regnum hominis*” o sea, el señorío del ser humano sobre la naturaleza.

Con la aportación de Bacon (1985) al pensamiento científico, de acuerdo a Fullat (1979) “(s)e añade una nueva cualidad: sólo será presumiblemente científico aquel saber que pueda someterse a *prueba*. Dos son las modalidades de las pruebas: la matemática y la verificación, según se trate de ciencias formales o de ciencias empíricas” (p. 34). Queda pues así abierto el camino a la matematización de la realidad introducida por Galileo, Kepler y posteriormente Newton. El supuesto sobre el cual construyen estos científicos es la consideración de un mundo ordenado de forma racional, en el cual existen regularidades regidas por leyes universales. El lenguaje de la realidad es la matemática y ésta constituye la llave para descifrar los enigmas de la

naturaleza, puesto que, citando a Abbagnano y Visalberghi (1996), “(s)ólo las *determinaciones cuantitativas* de los cuerpos, es decir, los caracteres susceptibles de medida matemática, son cualidades objetivas; las cualidades no reducibles a determinaciones cuantitativas son declaradas puramente subjetivas” (p. 283), siendo relativas y por tanto falsas.

Todo el pensamiento moderno tiene que ver con la “domesticación de la naturaleza”. Castells (1994) establece que todo el desarrollo de la humanidad ha girado sobre la relación que se establece entre naturaleza y cultura. Distingue tres paradigmas en los cuales se ha articulado esta relación: de sobrevivencia, de dominación y de creación. Este autor señala que estamos entre la transición del segundo al tercero. Este segundo modelo fue establecido en los orígenes de la Edad Moderna y está:

asociado a la revolución comercial/industrial y al triunfo de la razón, vio la dominación de la Naturaleza por la cultura, produciendo la sociedad a través del proceso de trabajo por, el cual la Humanidad encontró a la vez su liberación de las fuerzas naturales y la sumisión a sus propios abismos de opresión y explotación (Castells, 1994: 50).

De esta manera emerge la filosofía que asienta la verdad como certeza y que aglutina el proyecto moderno, de orden y progreso y que a la vez facilita el control y dominio de la naturaleza, el positivismo.

Así pues, siguiendo con Fullat (1984), en el siglo XVI la razón queda confrontada al desarrollo tecnológico, y ésta se ve forzada a cuenta de éste:

La compenetración del discurso racional y del hecho técnico mudan la Razón en *razón experimental*. Hace aparición la experiencia científica. Este hecho implica sumisión al lenguaje matemático y no simple descripción positiva. La física que se elabora con Galileo y con Newton utiliza las matemáticas, que ya no se refieren a esencias abstractas, sino que son el instrumento del conocimiento científico de lo real. La física es manipulación de la realidad; es experimentación y dominio de aquella (p. 32).

Lo que nunca perderá esta razón teórica de acuerdo a Fullat (1984) es su estatuto de *sistemática*. Así, aún en pleno siglo XXI sigue vigente, entre las propuestas de la postmodernidad, la razón científica en autores como Popper (1995), donde a pesar de los embates del irracionalismo, sostendrá que “(l)a verdad es por tanto el objetivo de la ciencia: la ciencia es la búsqueda de la verdad” (p. 63) aun cuando admite la ruptura del ideal clásico de conocimiento, entendido éste como la igualación de la verdad a la certeza, Popper persiste en la posibilidad de la verdad mediante la demarcación científica. Esta ruptura se presenta porque el conocimiento no es por inducción sino por conjetura y por medio de la deducción, es decir, aplicando la razón, es como obtenemos el conocimiento verdadero, aunque no necesariamente llene las expectativas del ideal de certeza.

En donde más se percibe el proyecto de la modernidad, en cuanto a la verdad como certeza, es en la edición reciente del trabajo epistemológico de Bunge (1997), en donde a pesar de lo que él denomina sociologismo-constructivismo-relativismo para hacer referencia al anticientificismo contemporáneo inspirado en Feyerabend y Foucault entre otros, él se sigue considerando “un realista, científicista, materialista y sistemista convicto y confeso” (p. 13), argumentado que si la contrarrevolución anticientificista fuera verdadera:

[...] no habría diferencia entre ciencia y superstición, ni entre pensamiento crítico y pensamiento mágico. Si fuese verdadero habría ciencia blanca y ciencia negra, ciencia masculina y ciencia femenina, ciencia burguesa y ciencia proletaria (pp. 13-14).

De esta forma Bunge comenta que esta popularidad del falso enfoque sociologicista constructivista y relativista se debe a la concomitancia de varios elementos que se refleja en las escuelas y actitudes de pensamiento contemporáneo:

- El marxismo, según el cual toda la “superestructura ideal” es creación colectiva de la clase social dominante.
- Los “giros” lingüístico, hermenéutico, semiótico, retórico y pragmático, que desplazan la atención del hecho al símbolo, de la hipótesis contrastable a la interpretación arbitraria, de la verdad a la metáfora, y de la reflexión a la interpretación.
- La difusión de las filosofías irracionalistas y del pensamiento débil característico de la llamada postmodernidad o de la contra Ilustración.
- La confusión de ciencia con técnica, y de ésta con industria y política, con la consecuencia de que se acusa a la ciencia de los males causados por la industria y la política.
- El interés creciente en la tríada ciencia, técnica y sociedad.
- Finalmente el desinterés de los tradicionales filósofos e historiadores de la ciencia por el contexto social de la investigación científica (Bunge, 1997: 14-15).

Con ello queda justificada aún la idea de la verdad como certeza, pero no por mucho tiempo. Bunge mismo parece percatarse de este cambio de actitud y de fundamentación epistemológica en la actividad científica, y sus

afirmaciones sobre el carácter sociologicista del conocimiento no son más que producto de la crisis del pensamiento moderno.

2.2.4. La posibilidad del orden. Otra característica típica de la modernidad es la necesidad de orden en la sociedad expresado desde el punto de vista de la política y el derecho. Es este uno de los espacios en donde la articulación entre la colectividad y el individuo, entre los conceptos de igualdad y libertad se unifican de una forma más sólida, de tal manera que constituyen una de las instituciones y baluartes más fuertes de la modernidad, que aunque sigue vigente también está comenzando a entrar en crisis.

El orden social posterior a la Edad Media arrojó como saldo una sociedad heterogénea, diversa, plural, sin un marco común en donde convergían los diferentes individuos. La disolución de los estados feudales y las guerras religiosas promovieron un clima de anarquía, en donde convivían igualmente diferentes grupos sociales con religiones distintas, con usos y costumbres locales y peculiares; el reto principal era poner orden. Para ello se requería un principio que no fuera particular, sino general, que a su vez, no fuera excluyente sino incluyente y que respetara cada práctica particular. Fue Juan Bodino el primer teórico político que intenta reestructurar a la nueva sociedad bajo un concepto omnicomprensivo pero que a la vez, conserve la particularidad de sus integrantes, este nuevo término es el de soberanía, “[...] puede haber entre los ciudadanos innumerables relaciones además de la sujeción a un soberano común, pero es la sujeción lo que les hace ser

ciudadanos” (Sabine, 1981: 301). Con este concepto Bodino coloca el principio de unificación de los individuos fuera de las relaciones económicas, éticas o religiosas y permite la convivencia pacífica de los individuos bajo la dirección de un poder soberano y central que es el Estado, el cual les otorga la categoría de individuo. Hace una distinción importante en cuanto Estado y gobierno. No hay formas de Estado, sino lo que existen son formas de gobierno: monarquía, aristocracia, democracia y hoy en día tecnocracia, de tal manera que una monarquía puede gobernar democráticamente y una democracia puede hacerlo despóticamente.

Juan Althusius distingue entre soberanía y poder, pues a pesar de ser dos conceptos que residen en el individuo, la manera de expresión en la realidad social es lo que los diferencia: “(l)a soberanía es única, indivisible e inalienable. El pueblo es el sujeto de la soberanía. Todo el poder sale del pueblo y debe volver al pueblo” (Fraile, 1991: 341). Es en el pueblo donde reside la soberanía y no en los gobernantes, éstos sólo hacen uso temporalmente del poder delegado por el pueblo a través de un pacto social. La democracia es la expresión de esta soberanía del pueblo y a la vez, constituye el vínculo que une la libertad y la igualdad.

Con estos teóricos el individuo asume un papel activo en su autoafirmación frente a la nueva sociedad. Esta labor de reafirmación la continúan Tomas Hobbes (1997) y John Locke (1990). Hobbes influido por la matematización de la naturaleza, por el establecimiento de principios “universales”, y por el nacimiento del capitalismo, intenta justificar el nuevo orden social que de paso

a la nueva cosmovisión, introduciendo la noción de derecho natural. Todo ser humano goza de un derecho limitado a poseer cosas, y el uso de este derecho engendra un estado de guerra en donde “el hombre es el lobo del hombre”. Sin embargo el ser humano también tiene como principio el evitar la muerte violenta, lo cual le lleva a formular pactos sociales, en los cuales cede parte de su derecho natural en la misma proporción que lo hacen los demás, y delega a una autoridad central la capacidad de ejercer el poder para mantener el orden. Por su parte, Locke también sostiene la idea de un derecho natural, pero a diferencia de Hobbes, éste es limitado por el derecho de los demás. El ser humano tiene derecho sobre aquello que ha obtenido como producto de su trabajo, es decir, en lo que se ha esforzado y gastado su energía. Con ello queda plenamente justificado y regulado la base del capitalismo, el derecho a la propiedad privada, sustentada en el trabajo y esfuerzo individual.

El escenario está listo para la Ilustración la Revolución Francesa y la sociedad contractual que marca la consolidación de estos principios, que constituyen el proyecto de la modernidad, Boburg (1989) establece claramente la secuencia de todos los elementos que intervienen en la conformación de la Modernidad Ilustrada de la siguiente manera:

La reafirmación de la subjetividad, a su vez, es una reafirmación de la libertad. La modernidad se concibe a si misma como la era del triunfo de la libertad. Los modernos conciben la historia como un proceso de liberación. Esta idea hará eclosión con la Revolución Francesa que afirmará que todos los hombres son libres. Inspirados en esta idea, los modernos proyectan una política secular e inmanentista que no recurra a instancias trascendentes o autoritarias como fuente de legitimidad. Los modernos conciben la democracia como el régimen político que se sustenta en la libertad (p. 80).

De esta forma, la modernidad es una apertura a la idea de progreso que se afirma en la Ilustración, en el Enciclopedismo, con sus ideas de libertad, igualdad, fraternidad que son expresados en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Estos ideales determinan:

[...] la fisonomía del siglo XIX y con esto el nacimiento del movimiento liberal en la economía, la sociedad y la vida política que pone en entre dicho el viejo orden de las monarquías y contribuye a la emancipación de numerosos pueblos, en particular los americanos (Dacal, 1996: 18).

La modernidad ha promovido, según Hargreaves (1996):

[...] la consolidación del estado nacional, como la fuerza militar, y la creación del Estado de bienestar que se presupone civilizador y dignificador. La aparición del Estado y el papel mismo en la alta modernidad han sido excepcionalmente importantes (p. 54).

Dicho Estado tiene entre sus funciones principales el control de la vida particular bajo una noción ideal y universal de “ser” humano que, se sustenta en la idea del progreso y del bienestar común cuyo fin es, someter al individuo bajo una dinámica de leyes y reglas “universales” que deben ser obedecidas y respetadas, dentro de una sociedad contractual:

En nombre de la eficiencia social y tecnológica, por una parte, y del perfeccionamiento humano planificado, por otra, el Estado moderno protege y, a la vez, vigila a la plebe mediante redes de reglamentación, control e intervención en continua expansión (Hargreaves, 1996: 54)

De esta forma, la modernidad queda configurada y aunque no se puede precisar lo que es, ahora parece ser posible establecer cuáles son los elementos que hereda a la cultura occidental y que integran el legado histórico que dan pauta a la crítica de la postmodernidad.

Son cuatro por lo menos los conceptos en los cuales se ha articulado la relación entre el individuo y la sociedad, entre lo particular y lo general, entre la libertad y la igualdad: la Razón ilustrada, el Dios del protestantismo, la Ciencia

omnicomprensiva, y el Estado omnipresente. Estos elementos fueron los que propiciaron el espacio para la práctica de una nueva sociedad que trató de vivir en la libertad de la subjetividad sin perder la dimensión con lo general. Pero, ¿qué sucedería si estos pilares y elementos que sostienen el edificio de la modernidad se desvanecieran? Es decir, ¿cuál sería el horizonte de la vida social si el orden diera paso al desorden y el individualismo se desbordara en un relativismo? Muy posiblemente se estaría hablando de la condición postmoderna.

2.3 EL HORIZONTE DE LA POSTMODERNIDAD

Al hablar de la postmodernidad sucede algo similar con lo que ocurre en la modernidad, no existe un consenso en cuanto a lo qué es y cuándo surgió. La postmodernidad puede ser entendida de diversos modos, dependiendo del criterio filosófico que se utilice; de esta manera, la mejor forma de aproximarse a este fenómeno del pensamiento es a partir de aquello de lo cual pretende ser distinta, la modernidad.

Darós (1997) presenta un panorama general, en el cual distingue tres actitudes distintas ante lo postmoderno que se describen a continuación:

- a) La de aquellos que van a la zaga de la escuela neomarxista de Frankfurt (Habermas, Derridá, Eco y otros) que critican la modernidad *en aquello que le faltó* llevar a cabo como proyecto moderno del Iluminismo. Para estos autores es necesario retomar el proyecto del Iluminismo.
- b) La de aquellos (Lyotard, Scarpetta, Vattimo y otros) unos más apocalípticos, otros menos que *desencantados con el proyecto de la modernidad*, ven al hombre contemporáneo como agobiado por la excesiva información que se cree capaz de dar sentido a las cosas y que, si se las analiza en sí mismas, se las advierte carentes de sentido, convertidas en puro evento, acaecer. Para este grupo, este es el

mundo en el que hay que estar, librado ya de las alienaciones metafísicas, todo lo cual es considerado una alternativa positiva.

- c) La tercera actitud es la de aquellos (R. Steuckers, G. Fernández de la Mora, M. Tarchi, P Ricoeur, G Lochi y otros) que critican y *rechazan a la modernidad en su totalidad* (pp. 151-152)

La cita anterior muestra la dificultad de caracterizar la postmodernidad debido a los diferentes matices que se presentan dentro de este horizonte, los cuales complican la conceptualización del término y son muestra del rasgo distintivo que determina a esta noción: la asistematicidad. Hargreaves (1996) propone siete dimensiones de análisis que no pretenden ser absolutas, para ubicar y precisar el concepto de postmodernidad: economías flexibles, la paradoja de la globalización, el final de las certezas, el mosaico móvil, el yo ilimitado, la simulación segura y la comprensión del tiempo y el espacio. Esta delimitación de las dimensiones de la postmodernidad tiene como supuesto el hecho de que, “la mayor parte de los autores está de acuerdo en que, en el centro de la transición está la globalización de la actividad económica, las relaciones políticas, la información, las comunicaciones y la tecnología” (Hargreaves: 1996: 73). Este enfoque, que Hargreaves propone, sobre la forma de configurar la condición postmoderna deja un elemento que es fundamental para entender la postmodernidad: el desencanto de la razón, porque a partir de esta desilusión de la modernidad es como se puede entender mejor la crisis del pensamiento occidental. Esta crisis es consecuencia del desmoronamiento de cada uno de los elementos que sostienen el proyecto de la razón y que desencadenan una serie de factores tipificantes de la condición postmoderna: la pérdida de fundamento, la

incredulidad ante los grandes relatos de humanidad, la disolución del sentido de historia y finalmente, la estetización de la vida (Fullat, 1992: 299).

2.3.1. El desencanto de la razón. Al respecto de este desencanto las palabras de Norbert Lechner (1991) son esclarecedoras: “sólo hay desencanto donde hubo ilusiones” (p. 10) Desde este enfoque la modernidad puede ser entendida como el desencanto con el mundo vital, a cambio de ello la cultura occidental ofreció el predominio de la razón basado en la tiranía, en el señorío y dominio del ser humano sobre el mundo natural. Este señorío quedó manifiesto en el sometimiento de la naturaleza a las exigencias de la lógica, del sujeto a la máquina, del hombre de carne y hueso al *homo sapiens*, todo quedó regido por el imperio de la razón. El encanto con la naturaleza dio paso al desencanto con la misma. La postmodernidad es el desencanto de la modernidad, de su afán de dominio, de su búsqueda incesante de ideas claras y distintas, por tanto la postmodernidad es el desencanto del desencanto, ahora, se busca volver al primer encanto que había con el mundo, con la naturaleza, con la vida. La postmodernidad constituye el reencuentro de la humanidad consigo misma, es el retorno al hombre de carne y hueso, a la voluntad de poder, a lo dionisiaco, que transcurre entre el *eros* y el *thanatos*. El progreso se ha perdido, el encanto se ha recuperado.

Este desencanto de la razón afecta al mito de la redención entendido éste como la idea del progreso. Durante la consolidación del proyecto moderno, lo novedoso, lo vanguardista desplazó a la tradición, puesto que la idea de

progreso permitió estructurar un futuro promisorio abierto y distinto. Esto fue posible gracias a la abolición religiosa del mundo que introdujo la Ilustración, la cual facilitó la secularización de los mitos y símbolos tradicionales. De esta manera, “también son secularizadas las promesas celestiales de armonía y felicidad” (Lechner, 1991: 25). Estas “bendiciones celestiales” son proyectadas y alcanzables en esta vida a través de la economía liberal, de una política sustentada sobre la igualdad y de una democracia que busca el bien común: “(e)s la fe en una sociedad más libre y justa lo que permite justificar los sacrificios y sobre llevar las reiteradas insuficiencias” (Lechner, 1991: 25).

2.3.2. La pérdida de fundamento. Al empezar a disolverse la razón, la pérdida de fundamento se hace inevitable y el conocimiento científico que durante tanto tiempo sostuvo el pensamiento occidental cada vez es más provisional e incierto. Esta incertidumbre epistemológica ha empezado a dar origen a las ciencias del caos en las cuales según, Hayles (1993) “[...] se deja de concebir al caos como una ausencia o un vacío y se lo considera una fuerza positiva por derecho propio” (p. 21).

Por otra parte el declive de la tradición judeocristiana acentuado por la crítica nietzscheana, unido al colapso de las certezas técnicas y científicas, han provocado un mundo sin fundamento y nihilista. De esta manera, en palabras de Dacal (1996), la postmodernidad “asume la tesis de Nietzsche en cuanto a un rechazo de toda fundamentación metafísica y todo punto de partida en una verdad objetiva” (p. 21). La célebre frase nietzscheana “Dios ha

muerto” (Nietzsche, 1987: 139) no solamente hay que entenderla en el sentido estrictamente religioso, sino en su contexto más amplio, como una renuncia a la razón, al orden, al Estado, en una palabra a la modernidad; a cambio de ello tenemos el surgimiento del ser humano, que se caracteriza por ser “demasiado humano” (Nietzsche, 1993). Nietzsche solía decir, “es necesario que Dios, entendido éste como la moral, el concepto de autonomía kantiano, etc., muera para que el hombre empiece a vivir”.

Vattimo (1998), que intenta recuperar a Nietzsche, se caracteriza por una obsesión antifundamentalista, descartando cualquier pensamiento fuerte y adoptando una nueva actitud cognoscitiva que le denomina “pensamiento débil”, el cual remite a la pietas, a una evocación a la mortalidad, la finitud y la caducidad (Arriarán, 1997). De esta forma, Vattimo interpretado en las palabras de Arriarán (1997) no cree en:

[...] una filosofía fundamentalista, edificante o constructiva. Tampoco cree en la razón ni en aquellas filosofías que se proponen la búsqueda de alguna verdad [...] puesto que en todos los casos -aunque apunten a la emancipación- se trata de concepciones filosóficas metafísicas (pp. 134-135).

Lo que Vattimo propone es un nihilismo, pero este no debe entenderse como la nada absoluta o metafísica, sino más bien como el debilitamiento del ser que fundamenta la metafísica tradicional. La condición postmoderna en la que se encuentra el pensamiento filosófico “ha comprendido que no hay sentido, porque no hay fundamento metafísico: ‘del ser como tal ya no queda nada’. La nada es la ausencia de las esencias, de estructuras profundas, de objetos de entes, de la ley necesaria” (Darós, 1997: 153).

2.3.3. *La incredulidad ante los grandes relatos de la humanidad.* La pérdida de fundamento se traduce en una pérdida de confianza de que exista una teoría que tenga la clave y que a la vez sea guía para poder entender los procesos sociales en su totalidad. Surge de esta manera un rechazo y un recelo contra cualquier relato omnicomprensivo, porque el sistema social no es una entidad neutral sino una estructura en la cual siempre se esconden relaciones de poder, que son descifradas a partir de una hermenéutica de la sospecha, para develar la voluntad de poder que subyace detrás de cualquier relato.

La consecuencia de esta incredulidad se expresa en la pérdida de confianza hacia el Estado, el cual siempre es sospechoso de buscar el control autoritario, con ello esta institución es desmitificada y reducida a uno de sus tres poderes, el ejecutivo, concebido como un ente administrativo más que como una sustancia pública, a la cual sólo le interesa la razón instrumental.

Esta incredulidad se refleja en una “sociedad desconfiada” que tiene como principal punto de referencia la incertidumbre. Bajo la nueva configuración social, es decir, la sociedad de flujos de Castells (1994), que se consolida al fin de la guerra fría y que se refleja en la globalización de la economía, se hace más difícil tener el tan ansiado control que la modernidad pregonó, dando paso así, a una creciente incredulidad en las políticas económicas neoliberales y a una peligrosa incertidumbre que cuestiona el paquete “sagrado” que la modernidad nos legó: el Estado democrático basado en los principios de libertad, justicia, igualdad y fraternidad.

Esta incertidumbre, debido a la incredulidad, se transforma en una incertidumbre política (Paramio, 1997) que se traduce en varias actitudes de desconfianza hacia las instituciones modernas. Un ejemplo de ello son los partidos políticos, los cuales, como instituciones de la modernidad, siempre se habían distinguido por poseer una trayectoria histórica que de alguna forma permitía prever sus respuestas y estrategias ante los problemas sociales. Sin embargo, hoy en día los actores políticos ya no resultan confiables “en el sentido de que, si se aferran a sus estrategias tradicionales, no pueden ofrecer los resultados que antes ofrecían; y si, por el contrario, las cambian, van a ofrecer un resultado diferente al que el ciudadano esperaba de ellos al votarles o apoyarles” (Paramio, 1997: 64). No hay más que dos alternativas: se aferran a sus estrategias y se condenan al fracaso, o incorporan nuevas estrategias y pierden su identidad.

Esta incertidumbre da como resultado una democracia delegativa, como le denomina Paramio (1997), en donde el ciudadano no puede ya confiar en un cálculo racional sino que debe “[...] limitarse a la delegación, en función de un acto de fe, en un actor muy personalizado, un líder antes que un partido [...]” (p. 64). Todo esto trae como crisis la institución misma de la democracia y del Estado como tal, puesto que el sujeto se recluye únicamente en su participación política en movimientos “de objetivo único o de ámbito local” (Paramio, 1997: 65). La consecuencia directa que observa este autor, es que existe una clara “[...] tendencia a la disminución de la participación de la política global [...] En esta situación de alta incertidumbre, los que poseen

menores recursos comunicativos, informativos y materiales, serán quienes primero se autoexcluyan de la vida política” (Paramio, 1997: 65), la cual es restringida a los grupos de mayor acceso de información y la política se reduce únicamente a los intereses de los grupos más privilegiados, surgiendo así la tecnocracia.

García Canclini (1994), ante la incertidumbre que produce la incredulidad, observa que “(l)as sociedades civiles aparecen cada vez menos como comunidades nacionales, entendidas como unidades territoriales, lingüísticas y políticas” (p. 29). El criterio de la identidad nacional como base de la vida civil queda obsoleto ante nuevas formas de integración social en la vida colectiva de la población “civil” moderna que, “se manifiestan más bien como comunidad hermenéutica de consumidores, es decir, como el conjunto de personas que comparten gustos y pactos de lectura respecto de ciertos bienes (gastronómicos, deportivos, musicales) que le dan identidades compartidas” (p. 29). Esta misma disolución de la vida civil sucede en la cuestión política, en donde se interpela a los electores más como consumidores que ciudadanos así, “[...] las campañas electorales se trasladan de los mítines a la televisión, de las polémicas doctrinarias a la confrontación de imágenes y de la persuasión ideológica a las encuestas de *marketing*” (García Canclini, 1995: 13). Por ello no es raro e incluso, bajo la condición postmoderna, resulta “[...] coherente que nos sintamos convocados como consumidores aun cuando se nos interpele como ciudadanos” (García Canclini, 1995: 13). En este sentido, el planteamiento de Vattimo cobra vigencia, “(c)ontrariamente a la ética moderna

de los imperativos, ahora se trata de sostener una 'ética de bienes', entendida ésta como una despedida a la moral kantiana" (Arriaran, 1997: 134). Es por esta causa que García Canclini (1995) habla de que el desafío "es más bien revitalizar al Estado como representante del interés público, como árbitro o garante de que las necesidades colectivas de información, recreación e innovación no sean subordinadas siempre a la rentabilidad comercial" (p. 27).

Por otra parte, esta crisis del Estado moderno no sólo tiene cuestionamientos internos, sino que también experimenta críticas externas. Huntington (1997) al respecto comenta: "(c)on el fin de la Guerra Fría, la política internacional se ha movido hacia fuera de su fase occidental. [...] Al desaparecer en Europa la división ideológica, reapareció la división cultural entre el cristianismo de Occidente, el cristianismo Ortodoxo y el Islam" (p. 41).

La nueva reconfiguración geopolítica del orbe acentúa aún más la crisis de la modernidad y muestra el carácter relativo de la cultura Occidental. La modernidad no es un fenómeno social presente en todas las cultura, sino localizable y circunscrito a una sola región:

De un lado de esta línea están los prósperos pueblos católicos y protestantes que comparten una historia común que va de la edad media al Renacimiento, de la Reforma a la Ilustración, la Revolución francesa y la Revolución industrial. Del otro lado de esta línea están los económicamente menos desarrollados pueblos musulmanes y ortodoxos que pertenecieron a los imperios otomano y zarista. Estos últimos fueron afectados apenas por las experiencias modernizadoras del oeste de Europa (Huntington, 1997: 42).

La postmodernidad ha enfatizado el relativismo de cualquier cultura. Con la crisis de la modernidad el Occidente se ha percatado de su contingencia valoral. Es decir, los valores que durante tanto tiempo tuvieron la pretensión de

ser universales, realmente no lo son. La forma de vida moderna caracterizada por el individualismo, el liberalismo económico, la igualdad, la libertad, el estado de derecho, el libre mercado y la secularización del Estado y de la sociedad, son valores realmente relativos pertenecientes a la esfera de Occidente. Actualmente los medios de comunicación y la globalización económica, han mostrado que es posible asumir otra cosmovisión, con diferentes creencias y relaciones sociales, que difieren de la alternativa de Occidente. La cultura de Oriente es evidencia de una manera distinta de concebir y asumir la relación entre los conceptos de Dios y el ser humano; entre el individuo y la sociedad; entre el ciudadano y el Estado; entre los padres e hijos; entre la libertad y la autoridad; entre la igualdad y la jerarquía. El relativismo cultural y valoral es una característica de la condición postmoderna.

La situación parece agudizarse con la respuesta fundamentalista del Islam al proyecto moderno, por medio de la cual se acentúan las diferencias entre estos dos horizontes de vida, enfatizándose la identidad cultural de Oriente. Esta identidad imposibilita que los valores de modernidad sean asumidos por cuanto no existe la separación occidental entre lo secular y lo religioso expresada en la idea de “dar al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios”. Mientras en Oriente ocurre la postura inversa, “lo del César también es de Dios” y, por consiguiente, el Estado es eminentemente teocrático y es prácticamente nula la posibilidad de que éste sea desmitificado.

Ante este panorama la idea del Estado moderno se ha visto amenazada fuertemente por la fragmentación producto del multiculturalismo, tanto endógeno como exógeno. La postmodernidad como expresión multicultural ha estado, socavando los cimientos y valores que durante tanto tiempo constituyeron el “cemento” que mantuvo unido al pensamiento occidental en torno a las ideas de individualidad, democracia, igualdad y libertad.

2.3.4. La disolución del sentido de la historia. Habermas (1998) comenta que “(c)ifras como 1900 o 2000 carecen de significado si las comparamos con los datos históricos de 1914, 1945 o 1989. Pero, sobre todo, los cortes del calendario ocultan la continuidad de las tendencias [...]”. En esta cita se puede apreciar la relatividad en cuanto al sentido de la historia. La reconstrucción histórica hecha por la modernidad de forma retrospectiva para conformar las identidades nacionales, y con la cual borró todas las encrucijadas y discontinuidades, hoy ha perdido sentido.

La democracia se presentó ante el individuo moderno como una promesa de libertad y de autonomía. De acuerdo con García Canclini (1995), “(e)l proyecto iluminista de generalizar esos derechos llevó a buscar, a lo largo de los siglos XIX y XX, que la modernidad fuera el hogar de todos” (p. 26). La historia fue construida bajo el referente de la democratización a través de la creación de estados nacionales pues, sólo así se garantizaría la convivencia armónica y pacífica entre todos los habitantes. Ahora, con el siglo XX, de acuerdo con Furet (1998) finaliza una tendencia optimista a la universalización,

mediante la tan acariciada idea de la democracia. El siglo XX fue un siglo plenamente democrático en el sentido moderno, sin embargo, también surgió el comunismo como un porvenir inseparable del orden político moderno y se constituyó a sí mismo como un proyecto alternativo posterior a la enajenación burguesa. La Unión Soviética logró encarnar en el espíritu de millones de personas la certeza de una nueva sociedad. Una vez terminada la esperanza en tragedia, los países excomunistas han intentado renacer sobre los principios burgueses; la consecuencia inmediata es que las nuevas generaciones se encuentran privadas de una representación del futuro porque, como lo expresa Furet (1998): “[...] si la sociedad burguesa constituye no aquello que precede al socialismo sino aquello que le sucede, el europeo no puede imaginar ya nada que vaya más allá del horizonte en el cual vive” (p. 72). La consecuencia de la situación anterior es la idea prevaleciente en la condición postmoderna de que, se ha llegado al fin de la historia, al fin de la utopía, porque “si el burgués es el hombre de la negación, significa que fue el hombre de una mentira. Lejos de encarnar la universalidad, no tiene más que una obsesión, sus intereses, y una sola pasión, el dinero” (Furet ,1998: 73).

De manera que, si el orden y la realidad social no pueden ser diferentes a como se presentan en nuestro momento entonces, “¿para qué tomarse la molestia de internar un cambio?” (Furet, 1998, 75). El colapso de la esperanza comunista nubló nuestra idea de futuro, el “triunfo” del capitalismo fue el fin de la utopía, las “promesas” del bienestar colectivo quedaron subsumidas en la globalización, la imaginación dejó de ser guía. Furet finaliza diciendo: “[...] si el

mundo burgués sucede a la revolución proletaria, ¿en qué se convierte la certeza del tiempo?” (p. 75). A lo que agrega Habermas (1998):

Nadie persigue por gusto una utopía. Mucho menos ahora cuando todas las energías utópicas, al parecer, se han gastado [...] La idea de una política que rebase y deje atrás a los mercados ni siquiera se ha formulado como un *proyecto*; en este sentido, no existe en las ciencias sociales un esfuerzo conceptual digno de mención (p. 47).

El panorama en el ámbito de la historia, dentro de la condición postmoderna se torna desolador. Hay duda de que exista algún rumbo o dirección capaz de proyectar el presente hacia el futuro, no se tiene proyecto alguno que haga recuperar la certidumbre y esperanza. La sombra del nihilismo se hace presente y la historia ha llegado a su fin. Esta situación se hizo presente cuando:

[...]se desvanecieron los relatos emancipadores que veían las acciones presentes como parte de una historia y búsqueda de un futuro renovador, las decisiones políticas y económicas se toman siguiendo las seducciones inmediatistas del consumo, el libre comercio sin memoria de sus errores pasados [...] (García Canclini, 1995:48)

Ante tales observaciones no es casual que la cultura, la política, la economía, y la historia misma, se hayan vuelto aparentemente erráticas sin esperanza y sin futuro.

2.3.5. La estetización de la vida. Es de esta forma que se llega al punto crucial de la “propuesta” postmoderna referente a la vida, ética, moral y valores en relación con los criterios y la manera en que las generaciones actuales asumen su existencia dentro de este horizonte.

El resultado de la postmodernidad sobre la ética contemporánea ha sido la configuración de un nuevo horizonte de vida, que tiene como escenario la fragmentación y dispersión de la razón. Sanabria (1998: 14) caracteriza esta

forma de vida emergente, en la cual, la ética y el ser humano en general, se encuentran inmersos:

- No encuentra la armonía espontánea entre su ser y las innumerables cosas que lo solicitan, es decir, el ser humano se encuentra fragmentado y disperso, sin un punto de referencia en el cual organizar su vida.
- Sufre las consecuencias de la técnica irrefrenable y se ve irremisiblemente envuelto en una multitud de problemas de orden científico, socio-político, psicológico, filosófico, religioso, cultural, etc., que lo desborda y lo desorienta.
- El pesimismo y el nihilismo son las claves de lectura de la realidad.
- Hace tiempo que renegó de sus tradiciones.
- Vive fácilmente la “total inversión de valores” que proclamara Federico Nietzsche.
- Manifiesta un gran “cansancio del absoluto”.
- Practica fervientemente el culto a lo vulgar, a lo zafio, a lo degradante.
- Casi sacraliza la pornografía y reduce la sexualidad a mera pulsión instintiva.
- Trata tendenciosamente cuestiones delicadas para confundir a los demás.
- Reduce el amor a erotismo.
- Confunde lo espontáneo con lo grotesco.

Esta naciente orientación moral y de valores es la que más ha generado controversia en el debate postmoderno y es en donde se ha hecho más palpable el influjo de la actual visión filosófica de la realidad. El problema

central reside en la posibilidad o no de establecer un centro, o un fundamento que sostenga la práctica individual, y en el supuesto caso de que existiese esa posibilidad, el problema seguiría latente pues, ¿cuál debería ser ese fundamento? Fullat (1995) se percata de esta problemática y comenta al respecto, “(l)a moral venía descansando desde Grecia sobre la metafísica, pero con el pensamiento positivista fue convirtiéndose poco a poco en ciencia de las costumbres. El absolutismo moral dio paso al relativismo étnico-sociológico” (p. 19). El núcleo de la discusión de acuerdo a Frondizi (1994) puede ser expresado de la siguiente manera: “¿*Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?*” (p. 26). En pocas palabras, la pregunta es ¿son objetivos o subjetivos los valores? La modernidad transitará por el primer sendero, mientras que, la postmodernidad se inclinará por el segundo.

El panorama descrito anteriormente por Sanabria es el resultado de la ausencia de un pensamiento fuerte o fundacionalista. La filosofía de Fullat (1995) se intenta legitimar como una alternativa fundacionalista, que recoge los desafíos de la postmodernidad sobre una propuesta antropológica derivada de un análisis fenomenológico de la existencia. El problema que percibe Fullat (1995) es que la moral actualmente posee una doble desfundamentación, es decir, no se puede fundar científicamente y tampoco de manera metafísica, “(y) como prosiga desnuda de consistencia tenemos postmodernidad para tiempo pasando a ser el proceso educativo actividad que puede tomar cualquier dirección” (p. 20).

Una alternativa consistente tendrá que fundamentarse sobre una antropología en la cual los valores sean un elemento esencial en la constitución de lo que es lo humano. Este es el rumbo que siguen quienes intentan ofrecer una visión fundacionalista de la ética y, por consiguiente, de la moral, entre los cuales pueden mencionarse, entre otros, a Basave (1957), Sanabria (1998) y por supuesto Fullat (1995). La propuesta de este último consiste en la aplicación de la reducción eidética para determinar el rasgo esencial de la existencia humana, la cual se encuentra enmarcada por el “aquí” y el “ahora” (*ex sistit hic et nunc*), “Somos en el presente, y sólo en presente” (Fullat, 1995: 22). Es desde este presente, cuando de repente en un aquí preciso y en un ahora instantáneo, el ser humano cae en la cuenta de su biografía como presencia, es decir, “[...] puede darse cuenta de sus propias vivencias arrojándolas, a todas, al final de la mirada” (Fullat, 1995: 23). Esta percepción es posible debido a la premisa cartesiana del *ego cogito*, la cual pone de manera clara el aparecer en cuanto que aparecer y no como lo aparecido, es decir, se puede dudar de lo aparecido, tal como parece sugerirlo la postmodernidad, mas no así del acto mismo de aparecer, o sea, la conciencia. El acto de conciencia siempre será conciencia de algo, por lo tanto, la esencia de este acto es la intencionalidad. Hasta aquí la propuesta de Fullat es solamente una exposición de la filosofía husserliana. La novedad de la propuesta, así como su acercamiento al pensamiento postmoderno, radica en la incorporación del planteamiento de Sartre: “(l)a conscience nait porté sur un etre qui n’est pas elle al decir que el acto de conciencia es *nada* de aquello de

lo cual me apercibo” (Fullat, 1995: 23), de manera que “la conciencia en cuanto acto es nadificación del objeto del que tomamos conciencia” (p. 23). Pareciera que Fullat se encaminaría hacia un nihilismo, sin embargo, el no ser, es, solamente, en el paso a una antropología fundacionalista: “yo; nada de; algo” (p. 24), lo cual lo estructura la siguiente manera: “(l)a nada, *nada de*, implicada en el acto de apercibirme de mi personal vida, ha inaugurado la tragedia de no poder coincidir jamás del todo con mis propias vivencias” (p. 24), es decir, “(n)unca coinciden el acto consciente –*nóesis*- y aquello de lo que éste toma conciencia –*nóema*-” (p. 24), de tal manera que “todo este bulto de realidad penetra en la conciencia a base de salir disparado de ella; es decir, a base de *nada de* todo aquello [...] Yo *consciente* estoy separado de *yo viviente*” (p. 24). Se tiene pues, una conciencia insatisfecha, no suficientemente hecha o terminada, la cual estará sin remedio en una constante búsqueda de la satisfacción, y son valores aquellas irrealidades, “con las que la conciencia supone un día hartar su *nada de*” y así finalizar su mendicidad. Sin embargo, la ciencia no comprende esta insatisfacción y es tan ingenua tratándola de llenar de aparatos, sin comprender “que solamente la *perfectio*, consumación o cumplimiento, puede colmar, si es que existe” (p. 25).

Esta insatisfacción corresponde a lo que Basave (1957) denomina desamparo ontológico, el cual es experimentado ante el evidente deseo de plenitud subsistencial. La instalación en esta penuria óptica en la postmodernidad, siguiendo a Fullat (1995), se presenta básicamente de dos formas: una negativa que desemboca en una consideración absurda de los

valores que vive de la desesperación como anticipación de la Nada; y la otra positiva con una consideración precaria de los valores a manera de presunción porque únicamente cree que aquello que hay es cuanto puede haber. Existe un tercer camino, que es el de la espera, el cual consiste en *esperar* salir de la insatisfacción.:

La espera consiste en proyectar distintas estrategias para superar la angostura de lo que hay [...] Tal estar esperando se traduce en proyectar estrategias al final de las cuales aguarda el valor encarado. Una espera sin actividad proyectiva huele a cadáver (Fullat, 1995: 28-30).

Fullat concluirá su exposición señalando la necesidad del absoluto, que fundamente, sacie y dé hartura a la insatisfacción, de lo contrario “(s)i no hay Absoluto, todo es relativo” o bien, “(t)an sólo el *Agathos*, si lo hay, puede forzarnos a ser buenos. Porque ¿cuál es el fundamento, base, sostén y apoyo de los valores? O hay lo que aguanta o postmodernidad” (Fullat, 1995: 35).

Melich, coautor con Fullat (1995) continúa el desarrollo de esta postura señalando que podrían descubrirse tres características fundamentales que han originado esta penuria ontológica: La fragmentación del arquetipo central, la fragmentación de la conciencia colectiva y la pluralización de las representaciones colectivas, que han traído la insatisfacción en esferas axiológicas tales como, la técnica, la moral, la política, el arte y la religión.

La alternativa antropológica de Fullat es la propuesta básica de toda filosofía fundacionalista, que intenta “recuperar” la dimensión axiológica como una parte vital de lo que es ser humano. Sin embargo, todo planteamiento de esta índole al parecer será incapaz de brindar una respuesta fehaciente a la carencia de fundamento de la postmodernidad, porque siempre se estará en la

imperiosa necesidad de fundamentar, por tanto, sólo se ubicará en el debate postmoderno con la intención de construir un pensamiento fuerte que resulte en una axiología universal con valores objetivos.

Lo mismo sucede con las alternativas éticas intersubjetivas que de alguna manera parecen ser prolongaciones de la ética formalista de Kant, es decir, continuación de la modernidad. Entre las diversas nomenclaturas propuestas está la de Cortina en Sanabria (1998), la cual sigue muy de cerca la propuesta habermasiana de la ética discursiva. La ética civil es un intento de establecer un mínimo de condiciones que posibiliten una convivencia pacífica y sobre todo democrática. Este planteamiento tiene dos vertientes, por un lado es una ética de mínimos y por el otro una de máximos. La primera se limita a lo mínimo exigible a cualquier ciudadano en una sociedad plural. Lo justo y lo bueno no siempre coincide, pero lo esencial es la justicia. Lo bueno es la ética de los máximos, es decir, la felicidad, el bienestar, etc., lo cual corre por cuenta del ciudadano y éste verá por sí mismo. Esta ética se sitúa en dos horizontes de la razón: lo racional (racionalidad) que remite a lo que es universalmente exigible; y lo razonable (razonabilidad), que se puede proponer con pleno sentido, pero que no puede ser exigido universalmente. La ética mínima “remite a lo que ya es intersubjetivable, es decir, que puede ser aceptado con argumentos por cualquier hombre, porque ya forma parte de nuestros esquemas cognitivos morales” (Sanabria, 1998: 83). Así se distingue una ética universal, de mínimos, y una ética particular, de máximos.

La objeción que tanto Fullat (1995) como Sanabria (1998) realizan a este enfoque es que acepta la especificidad de la racionalidad normativa, pero coloca la justificación ética en la práctica de la discusión que se rige por el principio de universalización. Sea como sea, comenta Fullat (1995), Habermas no ha podido resolver la dificultad de la conexión entre la objetividad de lo mínimo y la intersubjetividad práctica de los máximos, y así el problema de la ética en la condición postmoderna sigue igual porque “[...] el quebradero axiológico queda sin solución satisfactoria” (p. 41). Algo muy similar objeta Sanabria (1998) “Habermas se encuentra con la dificultad de armonizar el universal con el particular” (p. 92). Sin embargo, su aportación crítica consiste en señalar que la ética habermasiana “[...] parte del supuesto de que todas las ideologías –de la naturaleza que sean- pueden coexistir y convivir mediante un consenso –ética consensual- y procedimental mínimo para resolver los conflictos que tarde o temprano se presenten” (p. 93).

El embate postmoderno hacia la ética y, por consiguiente, a la moral, parece descansar en los supuestos nietzscheanos, los cuales pueden ser resumidos, en cuanto a la moral, en la siguiente frase: “(l)os fenómenos morales no existen, sólo existen interpretaciones morales de los fenómenos” (Nietzsche, 1983: 83). Con este pronunciamiento, de manera radical, se elimina la posibilidad de cualquier moral fundacionalista de corte metafísica, como la que Fullat intenta establecer, por cuanto se descarta la existencia “objetiva” de la moralidad. Tampoco parece ser viable una propuesta intersubjetiva que pretenda ubicarse en el punto intermedio entre la

subjetividad y la objetividad, como la habermasiana expuesta en Cortina. La ética intersubjetiva resulta improcedente porque, en última instancia lo que busca este proyecto de ética discursiva o civil, según sea el caso, es “sostener” la práctica moral en un mundo plural. La propuesta habermasiana intenta proporcionar un punto de referencia, quizá no metafísico, pero si consensual, a la sociedad, para que ésta pueda establecer un mínimo de racionalidad que facilite la comunidad de los seres humanos. La declaración nietzscheana, parece sugerir un relativismo moral debido a la particularidad interpretativa de cada sujeto. Esta vertiente parecer conducir a una carencia de fundamento, que se expresa en la imposibilidad misma de la existencia de la moral y con ello la sombra del nihilismo se cierne sobre el pensamiento occidental. Este es el camino de la postmodernidad.

Esta es también la senda que ha seguido Vattimo, uno de los pensadores postmodernos más radicales, quien ha efectuado una apología del nihilismo (Vattimo,1998: 23-32), en donde la *nada* debe ser entendida no como lo opuesto al ser, ni como un nuevo objeto metafísico, sino con un vaciamiento (*kenosis*: de *kenos*, sin fundamento) (Vattimo, 1996) del ser, como un ser débil infundado; como puro acaecer (Darós, 1997: 153). De esta forma, por nihilismo no debe entenderse la nada absoluta, total o metafísica, sino el debilitamiento del ser fundante de la metafísica tradicional, por lo cual la filosofía debe ser entendida como una actividad interpretativa del acaecer del ser. Es por ello que el hombre postmoderno ha comprendido que no hay sentido, porque no

existe fundamento metafísico, lo cual propicia la ausencia de esencias, de estructuras profundas, de objetos, de entes, de ley necesaria.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN ESCOLAR: ENTRE LA MODERNIDAD Y POSTMODERNIDAD EN LATINOAMERICANA

El escenario del pensamiento contemporáneo es sumamente complejo. Por un lado está la tradición de la modernidad, la cual con sus ideas “fuertes”: ciencia, razón, ética y Estado, intenta configurar la vida colectiva de nuestra sociedad. Por el otro, se encuentra la crítica o condición postmoderna, que con su pensamiento “débil” y fragmentado, disuelve la configuración moderna. El desencanto, la incertidumbre y el nihilismo son parte fundamental de la condición postmoderna.

Dentro de este escenario, ¿Qué lugar ocupa la escuela dentro de las discusiones en el debate moderno – postmoderno? ¿Qué visión del mundo ofrece la escuela y cómo se sitúa ante la modernidad y la postmodernidad? Finalmente ¿cuáles son los retos y alternativas de la escuela y la formación valoral frente a este escenario?

Las respuestas a estas interrogantes son las que intentan dar forma a este capítulo. Primeramente se ubica el horizonte teórico desde el cual la educación escolar emerge. En segundo lugar se le pretende ubicar a la escuela en el horizonte de la postmodernidad. Posteriormente es analizado el horizonte teórico del contexto latinoamericano a luz de las categorías de la modernidad y la postmodernidad tratando de ubicar el horizonte más pertinente para la educación escolar. Ello exige la formulación de un concepto de postmodernidad

distinto al uso tradicional, es decir, una postmodernidad crítica que se aparta del nihilismo y de la modernidad conservadora y/o liberal. Por último se aborda la perversidad que subyace en la escuela, la cual puede ser el catalizador o el impedimento para la redefinición de la escuela en el horizonte contemporáneo.

3.1. EL IDEAL PANSÓFICO O DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR PARA TODOS: LA ESCUELA EN LA MODERNIDAD

De acuerdo a Díaz Barriga (1995) la escuela surge en la modernidad, puesto que "(l)a institución escolar del programa de la modernidad es una expresión del proyecto burgués instaurado a partir del trastocamiento del mundo feudal al término del medievo" (p. 206). En este sentido es hija de su tiempo, producto de las "aspiraciones político-culturales de ese proceso social".

Comenio (1632) fue el iniciador de la escuela en el sentido moderno. Su principio pansófico, "enseñar todo a todos", fue la idea central sobre la cual la escuela moderna adquiere su configuración y funcionamiento. El ideal pansófico contrasta notablemente con la noción de educación y con la forma de enseñanza que había prevalecido durante toda la Edad Media. Bajo el nacimiento y desarrollo de la modernidad, la escuela asume una nueva visión, pues la educación formal ya no es algo exclusivo de las élites en el poder, sino es una posibilidad real que se pone al alcance de toda la humanidad, por lo cual, la educación escolar deja ser patrimonio de unos cuantos, y se convierte en el espacio desde el cual la nueva sociedad moderna intentará transformar el

antiguo orden mediante la implementación del pansofismo que delimita y determina la nueva práctica educativa.

Comenio estaba convencido que se podía enseñar todo a todos, solamente se requería de un método adecuado, es decir, de una gran didáctica. Esta gran didáctica es posible articularla en la medida en que el ser humano imite el orden natural y aplique las leyes naturales a la educación. Si bien el fundamento de su pedagogía es aún religioso, puesto que sostenía que si conocemos poco, tenemos una idea incompleta de Dios, su obra trascendió este ámbito y se consolidó como uno de los percursores de la didáctica (Abbagnano y Visalberghi, 1996). En este sentido la propuesta de Comenio constituye el antecedente del proyecto de la Ilustración, ya que consideraba que la educación debería ser impartida para todos por igual en su lengua materna, independientemente de su sexo. La novedad pedagógica de Comenio consiste en que es capaz de ubicarse e identificarse con el espíritu de la época en el momento que “[...] postula los intereses históricos del programa de la modernidad y los enfrenta en el ámbito pedagógico a los intereses del ámbito feudal en decadencia representados por la pedagogía del internado jesuita” (Díaz Barriga, 1995: 211), la cual se caracterizaba por ser escolástica y de orientación tomista.

Durante la Ilustración la escuela fue el espacio donde se buscó construir al nuevo ciudadano bajo los ideales de la modernidad: libertad, fraternidad e igualdad sustentadas en las nociones de progreso y orden social. Es por esta causa que Díaz Barriga (1995) afirma que “(e)n última instancia la escuela es la institución que promoverá la emancipación humana [...]” (p. 207). Esta tarea

emancipadora, señala Díaz Barriga, se presenta en varios niveles: “uno es la conformación de un Estado Nacional donde el gobierno responda al interés de cada uno de los ciudadanos; otro es el dominio del mundo y de la naturaleza a través del saber” (p. 214). La tarea emancipadora de la escuela está en relación con el grado de involucramiento y participación del individuo en la sociedad civil mediante la construcción de un nuevo orden social formado por los ciudadanos libres y autónomos, de ahí que “[...] una primera tarea que la modernidad le asigna a la institución escolar es constituirse en factor de democratización social, al promover el acceso al conocimiento para todos [...] al establecer la obligatoriedad de la educación [...]” (p. 216).

Esta asignación histórica es la que da sentido y forma a la escuela que surge para promover específicamente las siguientes actividades:

- La emancipación humana a través del dominio de la naturaleza.
- El acceso al conocimiento para toda la humanidad bajo el ideal pansófico.
- Promover las posibilidades del progreso a través del orden.
- Formar al ser humano en la libertad, para que esté en condiciones de desarrollar sus derechos.
- Operar en la sociedad como un elemento de democratización.
- Propiciar el uso de la razón y la autonomía de la conciencia.

Sin embargo, este énfasis emancipatorio se fue diluyendo y el individuo fue ganando prestigio con el desarrollo del liberalismo, el cual, según Fullat (1979) “[...] aseguró que la satisfacción del egoísmo individual trae necesariamente la dicha colectiva. Individuo y colectividad quedaban fuertemente vinculados” (p.

352). El liberalismo tiene dos vertientes, una política y otra económica. En la primera faceta, según Fullat (1984), basado en los pensamientos en Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, se “afirma que el hombre progresa cuando en la sociedad hay concurrencia, cuando se discuten las ideas, cuando aquella se organiza mediante la democracia representativa” (p. 87). En lo que respecta a la cara económica Fullat (1979) afirma que:

El liberalismo económico, desde el siglo XVIII, defendió el *laissez faire*; tanto en la producción como en el intercambio de mercancías era asunto de los individuos - propiedad privada de los medios de producción, librecambio, competencia-. El estado quedaba marginado. Se suponía que la libertad económica, como juego egoísta entre los individuos, engendraba un funcionamiento justo y equilibrado de la sociedad (p. 352).

Finalmente fue el liberalismo lo que desvirtuó el proyecto de la modernidad como razón emancipadora y lo redujo a la razón instrumental, en donde la escuela nueva es uno de sus principales aliados.

3.2. EL FIN DE LA UTOPIA: LA “ESCUELA” POSTMODERNA

La escuela adquiere su fisonomía y *eidos* actual bajo el discurso de la modernidad. La escuela está diseñada para realizar las exigencias de la modernidad, es decir, formar una identidad colectiva dentro de una realidad plural, diversa e individual que emana del derrocamiento del antiguo orden. Esta exigencia moderna hacia la escuela, de homogeneizar la pluralidad, es visible en la estructura interna del funcionamiento de la institución escolar:

Los programas educativos, el conocimiento y la autoridad no están organizados para eliminar las diferencias, sino para regularlas a través de divisiones del trabajo sociales y culturales. En los programas escolares se ignoran las diferencias de clase, raza y sexo o se las subordina a los imperativos de una historia o cultura lineales y uniformes (Giroux, 1996: 154)

Es en la postmodernidad donde todas estas diferencias se acentúan y terminan manifestándose como un componente esencial de la realidad. La homogeneización resulta insostenible, dando paso a un multiculturalismo que atenta contra la idea de la uniformidad y desmantela la posibilidad de una razón fuerte capaz de volver a hacer coincidir al individuo en un proyecto de identidad nacional.

Un ejemplo donde es posible percibir el debilitamiento de la razón escolar por el influjo de la condición postmoderna es en el carácter moderno de los contenidos escolares, los cuales no sólo expresan su intención de regular la vida colectiva, a través de la construcción de grandes historias que intentan definir la identidad, sino también en las características mismas de los conocimientos que son enseñados, tal como lo sugiere Giroux (1996): “la naturaleza modernista de la educación pública se evidencia en la negativa de los educadores a incorporar la cultura popular en sus programas de estudio” (p. 155). El contenido de la enseñanza escolar está regido por la “verdad” científica, a través de la cual se guarda celosamente el saber mediante la delimitación de la falsedad y validez de la experiencia humana en su relación con la realidad. Sólo lo científico es digno de ser enseñado, lo que puede ser comprobado empíricamente o demostrado racionalmente tiene pertinencia, la razón “científica” moderna ha dejado sentir todo su peso en la escuela.

La condición postmoderna ha relativizado este saber científico pues lo sitúa como una manera de entender el mundo y de relacionarse con él, circunscrita a un panorama que ha dejado o está dejando de ser. En su lugar emerge un

“saber” práctico, útil, lejos de las cuestiones científicas. Es un saber que se individualiza y particulariza a las necesidades de cada persona, se busca lo inmediato, lo instantáneo, es la sociedad de la información y no de la reflexión. La escuela en estas circunstancias se encuentra ante un doble dilema, por una parte, recuperar la “razón” mediante un ejercicio reflexivo real en un contexto donde el saber es enciclopédico, sistemático y racional, pero con ello perder el interés por la escuela, de la nuevas generaciones forjadas en las redes de la información de los medios masivos de comunicación. Por el otro, la escuela puede abrirse a este nuevo tipo de saber, pragmático, personalizado, e incluso incorporar las nuevas tecnologías “*mediáticas*”, en principio ajenas a la realidad escolar, y con ello perder parte de su esencia original, es decir, la construcción de un saber científico capaz de propiciar un conocimiento que regule la vida colectiva de la humanidad.

Por si fuera poco, el dilema anterior se agudiza aún más al desvanecerse la racionalidad que dio origen a la institución escolar, pues básicamente toda la escuela está sustentada en la modernidad: “los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de educación... necesitan para sobrevivir puntos de referencia, y en cualquiera de ellos hace su aparición la *razón moderna*” (Colom y Mèlich, 1992: 59). Así pues, la problemática que enfrenta la escuela en la condición postmoderna no sólo radica en el tipo de contenido que debe impartir, sino en su permanencia misma como institución.

Es por ello que el mayor reto de la escuela dentro de la condición postmoderna es permanecer, pero la interrogante es, en qué términos debe darse esta permanencia tal y como lo sugiere la siguiente referencia:

Pero ¿qué alternativas nos quedan? ¿Posmodernizar acaso la escuela? ¿No es acaso la posmodernidad el fiasco definitivo de la educación, y más aun de la educación formal? Ciertamente, se ha intentado acercar la escuela a la sociedad, pero la dinámica de la posmodernidad atenta contra lo que fenomenológicamente sería el *eidos* de la institución escolar: la jerarquización, la planeación, el control, la evaluación... Todos estos valores se nos antojan imprescindibles en la escuela -educación formal-, y sin embargo, la posmodernidad no los soporta (Colom y Mèlich, 1992: 60).

La postmodernidad pues implica el fin de la escuela, al menos como ha sido concebida desde la tradición moderna. En la condición postmoderna la escuela es contingente, como lo son todos nuestros conocimientos e instituciones. ¿Qué alternativas quedan? Es eso lo que se intentará responder en el transcurso de la investigación.

3.3. LA MODERNIDAD EN EL HORIZONTE DE AMÉRICA LATINA: EL ESCENARIO DEL ARRIBO DEL CAPITALISMO

El debate entre la modernidad y postmodernidad no es ajeno a la realidad latinoamericana aun cuando existen diferencias culturales notables entre las civilizaciones europeas y las de América Latina, comparten un rasgo común que las sitúa ante la misma problemática: su pertenencia a la cultura occidental. De ahí que los problemas que enfrenta el proyecto moderno y la escuela misma, son situaciones que también se encuentran presentes en el contexto de Latinoamérica.

Pero, ¿qué tiene que ver la postmodernidad con nuestra situación particular, cuando la modernidad latinoamericana aún no se ha consolidado como tal? ¿Es entonces pertinente hablar de postmodernidad cuando la modernidad no es una fuerza hegemónica en nuestro país? Para responder a estas interrogantes, primero es necesario definir la forma y manera en que se entiende la modernidad desde la realidad social, cultural y política de Latinoamérica. México, como toda esta región cultural, es un país en el cual, como dice García Canclini (1994), existe una mecánica regresiva en nuestra modernización que se debe a tres procesos: “a) la manera contradictoria o híbrida en que se produjo, b) su expansión limitada, y c) la agudización de las desigualdades internas [...]” (p. 21). Esta expansión limitada es una de las áreas más conflictivas de nuestra supuesta modernización porque significa la poca extensión del saber y el dominio de la naturaleza, la escasa la urbanización y incipiente industrialización en nuestra realidad latinoamericana.

La interrogante inicial de esta sección puede ser abordada, de manera preeliminar, a partir de una doble respuesta formulada por Lechner (1991). En primer lugar Latinoamérica se gesta bajo la idea de la modernidad desde una perspectiva doble; por un lado el descubrimiento de América se da en un contexto de grandes cambios, que junto con el Renacimiento y la Reforma tienden a fomentar la efervescencia de lo novedoso y consolida el espíritu de dominio que surge en la modernidad; y por el otro, las revoluciones de independencia se producen bajo la apropiación de los ideales más puros del proyecto moderno, la Ilustración. En segundo lugar, es importante resaltar que el

análisis de la postmodernidad desde la perspectiva latinoamericana cobra sentido a partir del fenómeno de la globalización. Aunque principalmente la globalización abarca los aspectos económicos, cada vez más también implica una “transnacionalización” ideológica que afecta la hegemonía mundial y, por lo tanto, también tiene que ver con nuestro contexto.

Sin embargo, aunque esta respuesta es cierta en parte, también es cierto que se presupone que el horizonte de la modernidad a partir del proyecto de la Ilustración de alguna manera se ha consolidado en nuestra realidad latinoamericana, lo cual, como se puede apreciar, no es del todo correcto, tal y como quedó expresado en la referencia anterior de García Canclini. De esta forma, es preciso buscar otro tipo de respuestas que vayan más allá de las que Lechner ofrece.

¿Qué sentido tiene la modernidad y postmodernidad en nuestra realidad social de países “emergentes”? Partiendo de la configuración de las características del horizonte de la modernidad, es claro que éstas no han establecido de manera plena el horizonte Latinoamericano. Por ejemplo, el protestantismo en América Latina no es una realidad hegemónica de nuestro contexto cultural; el conocimiento científico no ha desplazado la magia, mitos y superstición procedentes de las herencias indígenas; las “virtudes” del liberalismo social y económico, propias de la modernidad, que promueven una cultura capitalista se han visto “corrompidas” en la medida en que, se han alternado con las interpretaciones marxistas. Por lo tanto, al hablar de la situación latinoamericana es preciso reconocer que “hay modos de transición a

la modernidad según la diversidad de experiencias de cada país” (Arriarán, 1997: 154), lo cual cuestiona la idea de una modernidad lineal y única para todos los contextos.

De esta forma, quizá lo más propio es hablar de distintas modernidades, tal y como lo sugiere Bolívar Echeverría, citado en Arriarán (1997), “no hay una modernidad sino varias” (p. 203), a lo cual se añade:

Es un hecho innegable que el dominio de la modernidad establecida no es absoluto ni uniforme; y lo es también que ella misma no es una realidad monolítica, sino que está compuesta de un sinnúmero de versiones diferentes de sí misma –versiones que fueron vencidas y dominadas por una de ellas en el pasado, pero que, reprimidas y subordinadas, no dejan de estar activas en el presente (Arriarán, 1997: 203-204).

Así, por lo menos, pueden ser distinguidas dos propuestas, que Arriarán (1997) las denomina “antagónicas”, una modernidad liberadora y otra conservadora, es decir, por un lado se presenta “un proceso de conversión despótica ilustrada” y por el otro, “un mundo histórico articulado con un intento de la Iglesia católica de construir una modernidad propia, religiosa (p. 204)”, o dicho en otros términos, una modernidad de carácter capitalista y otra no capitalista. Al señalar que el rostro de la modernidad conservadora, es no capitalista, se hace referencia a su negativa de incorporar como parte de su discurso, las ideas liberales, a cambio de las cuales se aferran a estructuras, instituciones y formas de vida que reflejan una orientación más bien premoderna.

Esta doble faceta, conservadora y liberadora, de la modernidad está siendo criticada fuertemente desde las tradiciones marxistas no ortodoxas, como Freire (1967, 1970, 1996, 1997), McLaren (1984,1997), Giroux (1995, 1996a, 1996b) y

Sánchez Vázquez (1998). Este último comenta: “(p)ues bien, si la modernidad se entiende como un proceso económico y simbólico o cultural, tal como se ha dado real, históricamente, no se puede dejar a un lado su relación intrínseca, necesaria con el sistema capitalista” (p. 137). Es esta cara capitalista de la modernidad la que a menudo es descuidada por los análisis postmodernos, al respecto Sánchez Vázquez (1998) señala refiriéndose a la relación “simbiótica” entre el capitalismo y la modernidad: “relación necesaria que se suele pasar por alto en las críticas posmodernas” (p. 137). Esta precisión formulada por Sánchez Vázquez sobre la relación “simbiótica” le lleva a la siguiente conclusión: “(l)a modernidad realmente existente es la modernidad capitalista, y no es casual, por ello, que el primer gran crítico del capitalismo –o sea Marx- haya sido el primer gran crítico de la modernidad” (Sánchez Vázquez 1998: 137) .

Ante esta situación y siguiendo a Echeverría en su idea de que no existe una sola modernidad, cabe preguntar cómo fue que América Latina integró a su horizonte esta doble faceta de la modernidad en su vertiente conservadora precapitalista y liberadora de índole capitalista. La respuesta puede ser hallada de alguna forma en las palabras que Arriarán cita de Octavio Paz (paradójicamente un conservador):

¿Por qué los revolucionarios hispanoamericanos hicieron suyas las ideas de la Ilustración y de la Revolución de Independencia norteamericana? Pues porque pensaban que en la tradición propia no existía un pensamiento político que pudiese construir la justificación intelectual y moral de su rebelión [...] en lugar de repensar y reelaborar esa tradición, en lugar de actualizarla y aplicarla a las nuevas circunstancias prefirieron apropiarse de la filosofía política de los franceses, de los ingleses y de lo norteamericano. Era natural que los hispanoamericanos procurasen hacer suyas esas ideas y que quisiesen implantarlas en nuestros países: esas ideas eran las de la modernidad naciente [...] Pero no bastaba con adoptarlas para ser modernos: había que adaptarlas (Paz, 1982, citado en Arriarán, 1997: 207).

Hasta este momento se tienen ya los suficientes elementos para analizar la primera respuesta dada por Lechner (1991). Es cierto que América se descubre bajo la efervescencia del Renacimiento y que más adelante asume, en las guerras de independencia los más puros ideales del proyecto de la Ilustración. Sin embargo, estos ideales no se asumieron tomando como referencia el horizonte prehispánico, por lo tanto, la modernidad no se desarrolló de la misma manera que en Europa, porque las condiciones de vida no eran las mismas. Nuestra modernidad “ha sido excéntrica. No hemos tenido ni edad crítica ni revolución burguesa ni democracia política: ni Kant ni Robespierre ni Hume ni Jefferson” (Paz, 1982, citado en Arriarán, 1997: 208).

Queda así el camino abierto para intentar hablar de una modernidad no capitalista u occidental. No obstante, es preciso reconocer que “en América Latina la modernidad no se puede dar por concluida, necesitamos *otro* concepto de modernidad porque no nos satisfacen los conceptos universalistas abstractos ni tampoco los relativistas absolutos” (Arriarán, 1997: 27). De manera que aunque parezca muy difícil concebir, visualizar o “pensar en otra modernidad que no sea capitalista ni socialista, sin embargo, la realidad histórica de América Latina exige nuevos enfoques teóricos, principalmente por presentar una tradición prehispánica, indígena” (Arriarán, 1997: 209).

Lo anterior quizá pueda ser posible en la medida en que las culturas tradicionales de Latinoamérica puedan modernizarse incorporando los desarrollos de la tecnología occidental, entonces puede ser probable que surja otro proyecto de modernidad según otra racionalidad distinta a la capitalista

(Arriarán, 1997: 26). Para ello es vital que la modernidad no sea restringida únicamente a la modernización económica o técnica sino que esté relacionada con la democratización política y cultural. Sólo una modernidad que desborde el cauce de la economía y la tecnología capitalistas será pertinente en América Latina (Arriarán, 1997: 25).

Hasta el momento ha quedado claro que la modernidad en Latinoamérica, no ha tenido el mismo desarrollo que en Europa, pero comparte una misma característica esencial: la relación con el capitalismo. Esta relación con el capitalismo se expresa de forma contundente en los intereses de clase que subyacen ocultos detrás del marco institucional e ideológico moderno. Aun cuando en América Latina, la modernidad no se presenta como una realidad única, sino que muestra dos facetas diferentes, el resultado es el mismo, los intereses de un grupo en el poder son legitimados por las instituciones sociales. Tanto la modernidad liberadora, como la conservadora, persiguen objetivos muy similares, perpetuar los intereses de clase y estructurar la sociedad sobre la base de su beneficio como grupo social. Así pues los intereses de la burguesía y los de la oligarquía coinciden mediante la construcción de un régimen plutocrático. Por ello es propio decir, junto con McLaren (1997) que: “una de las lecciones de la modernidad ha sido que la visión teleológica y totalizante del progreso científico es contraria a la liberación” (p. 111). ¿De cuál modernidad está hablando McLaren, de la liberadora o de la conservadora? La respuesta es indistinta, pues ambas tienen como fin último, la explotación y opresión de las mayorías, bajo el ideal de la acumulación de la riqueza o del capital, con la

ayuda de toda una estructura social que hace de los intereses de clase, la fuerza hegemónica que rige en la vida social. En este sentido, es pertinente hablar de la modernidad en términos de capitalismo, de manera indistinta.

En un sentido más amplio hay que recordar que “hoy el proyecto de la modernidad está más debilitado y se da la posibilidad de necesitar acudir y comprender otras formas de racionalidad” (Arriarán, 1997: 26). ¿A qué proyecto de la modernidad parece referirse Arriarán? Indudablemente al proyecto capitalista. Es por ello que aunque la modernidad como visión del mundo nos ha heredado algunos conceptos que bien pudieran intentar insertarse en otra forma de concebir la vida colectiva, como la sociedad contractual y la idea de libertad e igualdad, es difícil repensar estos conceptos fuera de una sociedad clasista. De ahí la necesidad de hablar de postmodernidad en lugar de una recuperación o retorno al proyecto moderno. La postmodernidad implica el fin del actual sistema social, el fin de la modernidad y, por consiguiente, abre la posibilidad de buscar nuevas formas de asumir la vida social.

3.4. LA POSTMODERNIDAD EN EL HORIZONTE DE AMÉRICA LATINA: EL ESCENARIO DE LA REORIENTACIÓN

Desde esta realidad del horizonte de la modernidad de América Latina, ¿cómo puede ser entendida la postmodernidad? Esta pregunta puede resultar aún más compleja si se considera que “el concepto de modernidad (la realidad frente a la cual se sitúa el posmodernismo) es de por sí problemático, mucho más lo es – y más enmarañado y resbaladizo- acotar el terreno de lo que llamamos posmodernidad (Sánchez Vázquez 1998:136).

Por lo menos existen dos tendencias de la postmodernidad filosófica que se han insertado en América Latina, como una continuación del desarrollo de la cultura occidental: una conservadora y otra que pudiera ser denominada progresista o crítica (Freire, 1996; Arriarán, 1997; McLaren, 1997). Aunque ambos enfoques no surgen propiamente en Latinoamérica, se encuentran presentes en nuestra realidad histórico cultural y desde ellos se intenta explicar el fenómeno de la postmodernidad en nuestra región cultural. Dentro del primer enfoque, “se puede sostener legítimamente que la postmodernidad filosófica nace en la obra de Nietzsche” (Vattimo 1998: 145). No sucede así con el segundo enfoque, no es tan claro precisar en donde nace, a menos que se tome a Marx como punto de partida, tal y como lo sugiere Sánchez Vázquez (1998).

Existen varios autores (Buenfil, 1998, 1995; de Alba, 1995; Puiggrós, 1995) que escriben sobre filosofía de la educación, en el contexto de la enseñanza en América Latina. En estas visiones teóricas asumen la condición postmoderna como algo que ya está presente en nuestra realidad cultural. La percepción de estos autores, en cierta medida puede ser pertinente porque, “(q)uizá es cierto que América Latina también sea posmoderna, pero no puede ser de la misma manera que los países europeos. En lo que a nuestra supuesta posmodernidad se refiere, ella se debe a la heterogeneidad constitutiva de nuestras sociedades” (Arriarán, 1997: 28 -29). Sin embargo, los textos “filosóficos latinoamericanos” referidos anteriormente parecen no tener en cuenta la observación de Arriarán porque, en ellos abundan las referencias a la postmodernidad desde la perspectiva de los filósofos europeos.

A pesar de “nuestra realidad filosófica”, en la última referencia hecha a Arriarán se puede encontrar un elemento valioso, que permite situar la “condición postmoderna” en nuestro horizonte: la heterogeneidad, vista en términos de multiculturalidad.. Si se toma en cuenta que la modernidad trató de construir identidades imaginarias sobre la concepción del Estado-nación y con ello hacer una especie de simulacro de identidad nacional, que hoy en día resulta cada vez más sospechosa y difícil de sostener, entonces, “(y)a no resulta creíble reducir los múltiples modos de ser argentino, brasileño o peruano a un paquete fijo de rasgos arcaicos, a un patrimonio definido por las oligarquías de hace más de un siglo” (Arriarán, 1997: 219). Queda así debilitada la fuerza hegemónica de la modernidad porque “[...] en las condiciones actuales resulta difícil seguir considerando a los miembros de cada sociedad como pertenecientes a una sola cultura homogénea” (Arriarán, 1997: 219).

La heterogeneidad o multiculturalidad es una de las características principales de la condición postmoderna, sin embargo, no toda multiculturalidad hace referencia exactamente a la pluralidad como una realidad social. Al respecto, McLaren (1997) ha identificado diferentes formas y tipos de interpretar esta multiculturalidad, que puede ser entendida como una consecuencia de la postmodernidad al derrumbar las identidades nacionales. Establece la existencia de una multiculturalidad conservadora que se caracteriza por utilizar el término “‘diversidad’ para cubrir la ideología de asimilación que fundamenta su postura. Desde esta perspectiva, los grupos étnicos son reducidos para ‘sumarlos’ a la cultura dominante” (McLaren, 1997: 150). Esta visión de la multiculturalidad en

realidad es un proyecto monolingüístico, enmarcado por el retorno del discurso religioso represivo y con una identidad de raza bien definida. El multiculturalismo liberal sostiene la existencia de una igualdad “natural” de razas, para lo cual establece diferentes criterios de similitud que se colocan por encima de las diferencias físicas o de género: derechos humanos, equivalencias cognitivas entendidas como habilidades y destrezas entre otros. Sin embargo, no se brindan las mismas oportunidades y posibilidades sociales, económicas y educativas que faciliten la competencia en términos de igualdad dentro del escenario del mercado capitalista. De acuerdo con McLaren esta multiculturalidad generalmente termina en un humanismo etnocéntrico y universalmente opresivo, en el cual los criterios que se legitiman en el concepto de lo humano y, por consiguiente, del “ciudadano” tiene como trasfondo los intereses y necesidades de las “comunidades cultural-políticas angloamericanas” (McLaren, 1997: 153).

Ambas formas de multiculturalismo, aun cuando pretenden asumir la condición postmoderna, al incorporar la diversidad y heterogeneidad como parte de su discurso, en esencia busca perpetuar un interés de clase bien delimitado. Estas formas de entender la pluralidad cultural no se apartan de una hegemonía capitalista, por el contrario presuponen un escenario donde la vida económica permanece en los mismos términos, por lo cual este multiculturalismo es una extensión del presente burgués.

Por multiculturalismo tampoco hay que entender la visión liberal de izquierdas, la cual asume la existencia de las diferencias culturales, pero a la vez

olvida que la diferencia es una “construcción social e histórica” (McLaren, 1997: 154). Esta visión, según McLaren, “suele asumir que existe una auténtica experiencia ‘femenina’ o ‘afroamericana’ o ‘latina’ o una forma de estar-en-el-mundo. El multiculturalismo liberal de izquierdas trata la diferencia como una ‘esencia’ que existe independientemente de la historia, la cultura y el poder” (McLaren, 1997: 154).

En este sentido todas nuestras construcciones teóricas siempre están referidas a un contexto económico y político, de ahí que al hablar de conceptos tales como, modernidad, postmodernidad, heterogeneidad, escuela y adolescente, es preciso vincularlos a un proyecto macropolítico dentro del cual cobran significado. Este macro contexto que prevalece en nuestro entorno social es el capitalismo, de ahí que “(u)n multiculturalismo sin una agenda política de transformación sólo puede ser otra forma de acomodación al amplio orden social” (McLaren, 1997: 155). Lo pertinente para nuestra realidad histórica es hablar de un multiculturalismo crítico y de resistencia (McLaren, 1997).

Teniendo en cuenta la heterogeneidad crítica y de resistencia como característica primordial de una “posible” postmodernidad latinoamericana, el reto es ¿cómo configurar esta realidad postmoderna en nuestro contexto? Así “(e)l problema mayor para México, dice Luis Villoro, es el de construir un nuevo Estado plurinacional” (Arriarán, 1997: 217). La creación de esta entidad plural resulta complicada porque en “la sociedad posmoderna ya no es posible la homogeneidad. El respeto a la diversidad cultural no es a la uniformidad, sino a

legislaciones que les permitan la supervivencia como grupos” (Arriarán, 1997: 212).

De esta manera, América Latina necesita de otra postmodernidad que sea definida en términos distintos a la postmodernidad nihilista europea. Esta postmodernidad nihilista, dentro de las condiciones de vida en Latinoamérica, marcadas por la exclusión, opresión, pobreza, el autoritarismo y la dependencia económica, pudiera ser conceptualizada como una radicalización del capitalismo tardío, es decir, capitalismo, capitalismo tardío, postmodernidad nihilista, neoliberalismo y globalización son distintas maneras de hacer referencia a una misma realidad:

Esto es así, porque vemos que el proceso de globalización mundial se presenta como un contradictorio desarrollo de homogeneización y heterogeneidad. Es un proceso homogéneo en cuanto tiende a uniformizar a todos los países del mundo eliminando las fronteras económicas y culturales. Pero al mismo tiempo es heterogéneo porque ocasiona una mayor diferenciación cultural, tal como se expresa en el resurgimiento de grupos nacionalistas, étnicos y religiosos. Este resurgimiento de formas sociales que ya se creían totalmente superadas (y que tienden a coexistir cada día con mayor vitalidad con formas del presente), es lo que nos permite afirmar que la posmodernidad es una radicalización de la modernidad. La radicalización significa que profundiza aquellas orientaciones típicas de la modernidad como la individualización, la automatización y la emancipación. (Arriarán, 1997: 213).

Esta radicalización del capitalismo o de la postmodernidad nihilista, abre la posibilidad a pensar distinto, de buscar la heterogeneidad o multiculturalidad crítica de la que McLaren habla. No obstante, el camino no es fácil porque la globalización presente no es otra cosa mas que el desarrollo de la modernidad o capitalismo tardío, que intenta construir una nueva fuerza hegemónica a través de la redefinición de los conceptos de nación- Estado y soberanía. Esta redefinición

obedece a los intereses creados por la nueva estructura social en la cual, el capitalismo neoliberal se reacomoda. García Canclini comenta al respecto:

El proyecto iluminista de generalizar esos derechos llevó a buscar, a lo largo de los siglos XIX y XX, que la modernidad fuera el hogar de todos. Al imponerse la concepción neoliberal de la globalización, según la cual los derechos son desigualdades, las novedades modernas aparecen para la mayoría sólo como objetos de consumo, y para muchos apenas como espectáculo. El derecho de ser ciudadano, o sea, de decidir cómo se producen, se distribuyen y se usan esos bienes, queda restringido otra vez a las élites (García Canclini, 1995: 26).

Es por ello que la globalización no es más que la reorientación de la idea de Estado (adelgazado por cierto) a los intereses de estas élites en el poder, es decir, a final de cuentas, es una postmodernidad capitalista.

En su libro *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, García Canclini se cuestiona seriamente sobre el papel que en la actualidad tiene el ser ciudadanos dentro de este reacomodo neoliberal del Estado, “(e)n otros términos, debemos preguntarnos si al consumir no estamos haciendo algo que sustenta, nutre y hasta cierto punto, un nuevo modo de ser ciudadanos” (García Canclini, 1995: 26). A la conclusión que parece llegar es que el concepto nación y, por consiguiente, el de ciudadano se desvanece, la sociedad civil se transforma en sociedad de consumidores, y al individuo se le interpela cada vez más como consumidor, en lugar de ciudadano.

Sin embargo, García Canclini sostiene, aún la existencia de una fuerza hegemónica que da coherencia a esta sociedad, “(d)ebemos admitir que en el consumo se construye parte de la *racionalidad integrativa y comunicativa de una sociedad*” (García Canclini, 1995: 26), por lo cual, más adelante añade “[...] las

mercancías y el consumo sirven para ordenar políticamente cada sociedad” (García Canclini, 1995: 48).

Así pues, estamos presenciando el arribo de una nueva reorientación de la racionalidad, la instrumental, pero racionalidad capitalista al fin. Es decir, lo que seguimos viviendo es un capitalismo con ropaje postmoderno aunque:

Algunas corrientes de pensamiento posmoderno han llamado la atención acerca de la diseminación del sentido, la dispersión de los signos y la dificultad de establecer códigos estables y compartidos. Los escenarios del consumo son invocados por los autores posmodernos como lugares donde se manifiesta con mayor evidencia la crisis de la racionalidad moderna y sus efectos sobre algunos principios que habrían regido el desarrollo cultural (García Canclini, 1995: 46).

De tal manera, “(l)a crítica posmoderna ha servido para repensar las formas de organización compacta de lo social que instauró la modernidad (las naciones, las clases, etc.)” (García Canclini, 1995: 46). Estas formas de organizaciones sociales se siguen configurando bajo una racionalidad capitalista, en un mundo globalizado con una concepción neoliberal del Estado. Esta reconfiguración de los significados sociales, aparentemente, generan toda una incertidumbre con respecto a los modos tradicionales de vida, sin embargo, de acuerdo con García Canclini esta incertidumbre postmoderna, parece resultar insoportable: “(a) tratar de probar la hipótesis en investigaciones empíricas observamos que ninguna sociedad ni ningún grupo soportan demasiado la irrupción errática de los deseos, ni la consiguiente incertidumbre de significados” (García Canclini, 1995: 46). La conclusión que deriva de estos trabajos empíricos es que, “necesitamos estructuras en las que se piense y ordene aquello que deseamos” (García Canclini, 1995: 46). La levedad del “ser”, como una consecuencia de la incertidumbre generada por la condición postmoderna nihilista, resulta

insoportable. Es preciso saciar la levedad, por ello en “un sentido más radical el consumo se liga, de otro modo, con la insatisfacción que engendra el flujo errático de los significados” (García Canclini, 1995: 47), el consumo mitiga la levedad y la incertidumbre. La condición postmoderna nihilista es capitalista porque, intenta engendrar un sentimiento de insatisfacción en la sociedad que sólo puede ser llenado con el consumo. Consumo es lo que busca la condición postmoderna nihilista, consumo es lo que busca también el capitalismo porque, consumir “[...] es hacer más inteligible un mundo donde lo sólido se evapora (García Canclini, 1995: 48).

Enfocar la realidad de América Latina desde la globalización, como justificación para hablar de la postmodernidad, resulta confuso, porque la modernidad no ha desaparecido, es más ni siquiera ha llegado del todo, sino que “se trata de otra individualidad. Es por ello que la postmodernidad nihilista, neocapitalista, neoliberal, europea, entendida en términos de globalización, radicalización del capitalismo o capitalismo tardío, como se ha venido señalando, no representa una alternativa que brinde una opción pertinente a nuestra realidad histórica. Ello se debe a que la modernidad capitalista no ha sido una fuerza hegemónica real en nuestro contexto cultural. Hay muchos “sitios” culturales en el contexto de América Latina donde prevalecen formas de vida que no se identifican con los criterios de la modernidad capitalista. La economía en estos sitios no es capitalista, hay regiones en las cuales persisten economías domésticas o de autoconsumo, el marco institucional y de los derechos humanos se encuentran ausentes en varias de las comunidades

latinoamericanas, en pocas palabras, los efectos globalizadores de una economía neoliberal no se han hecho todavía presentes en todos los rincones de la realidad cultural latinoamericana.

Ante esta realidad particular de América Latina, la postmodernidad nihilista resulta inapropiada, porque se hablaría del fin de algo que ni siquiera ha llegado a todas las esferas de la vida cultural de nuestra región.

Sin embargo, es preciso reconocer, como ya ha sido señalado, que una parte de la identidad cultural de América Latina se ha forjado bajo el influjo de las ideas modernas capitalistas, las cuales también han comenzado a erosionarse mostrando así su fragilidad, como sucede con un gran número de conceptos de la cultura occidental en general. Así, la postmodernidad como fenómeno social de nuestro tiempo, también ha afectado nuestras construcciones teóricas colocándonos al borde del colapso en cuanto a la forma de vida colectiva e institucional que hemos asumido como nuestra.

El rasgo esencial de este colapso es la creciente conciencia de la pluralidad y heterogeneidad que se manifiesta en las diversas expresiones culturales de Latinoamérica. Es desde esta realidad heterogénea y multicultural, que puede hablarse de postmodernidad en América Latina y no en los términos europeos nihilistas.

Para hablar de una postmodernidad distinta, hay que entender que la modernidad tanto conservadora como liberadora, intentó reducir las expresiones multiculturales con todas sus variantes de vida colectiva, en una sola identidad nacional, con una orientación de vida particularmente burguesa. Ahora la

postmodernidad pone en evidencia esta diversidad cultural junto con sus distintas formas de asumir y entender la vida social y colectiva. El proyecto “fuerte” de la modernidad capitalista y/o conservadora, ha dado paso a un proyecto “debilitado” en donde la multiculturalidad y heterogeneidad es su rasgo esencial.

Si esta realidad a la que se está aludiendo es postmoderna, pero se le rechaza vincularla con los intereses propios de la situación latinoamericana, porque no resulta pertinente a la realidad actual de la región cultural de América Latina, entonces, ¿de qué postmodernidad se está hablando? De la postmodernidad crítica y progresista.

Esta postmodernidad crítica, es postmodernidad porque parte del supuesto de que ninguna expresión cultural es universal y/o absoluta, es decir, acepta la premisa que todo el saber y el conocimiento es provisional y relativo a los intereses de clase. No existe conocimiento, cultura o conceptos que sean neutrales o “puros”, por el contrario, la postmodernidad crítica acepta que todas nuestras construcciones teóricas están relacionadas a intereses políticos y económicos. Es crítica porque alude y hace referencia a los intereses de clase del sistema capitalista ocultos del aparente nihilismo europeo. Esta postmodernidad rechaza la proclamación del fin de la historia, porque ello implica sólo la legitimación del presente donde la opresión y la explotación reinan.

La postmodernidad crítica, se desvincula de los intereses de capitalistas y se une a los intereses de los sectores que la modernidad capitalista ha excluido

sobre los criterios de sexo, raza, género, religión y poder. La postmodernidad crítica cuestiona los intereses implícitos en la modernidad conservadora y liberadora que terminan promoviendo los intereses sólo de unos cuantos agraciados y favorecidos del sistema. Estos intereses son los de una minoría en el poder, ya sean los de la oligarquía o bien los de la burguesía, dependiendo del “tipo” de modernidad. En ambos casos prevalecen los intereses de una clase minoritaria, sobre los de la mayoría.

Es desde esta ruptura con el capitalismo en su versión actual, -sea éste redefinido como postmodernidad nihilista, globalización o neoliberalismo- que la postmodernidad crítica resulta pertinente para el horizonte latinoamericano. Esta manera “latinoamericana” de ubicar a la postmodernidad, es tal, porque se opone al proyecto de la modernidad, en este caso liberadora y/o conservadora. La crítica de la postmodernidad progresista expone la vulnerabilidad de todas las instituciones de la modernidad capitalista, entre ellas la escuela, e introduce una situación de crisis en las formas de vida que se han instalado en el horizonte latinoamericano con el fin de hacer de una sola expresión cultural, la alternativa de la vida colectiva.

Esta postmodernidad crítica no es un marxismo, entendido éste en su uso tradicional: ortodoxo y/o científico. El mal llamado “comunismo” es, o fue, un intento de acomodar las fuerzas productivas capitalistas al modelo de un Estado benefactor, lo cual derivó en un régimen autoritario y totalitario. Este “Estado” comunista, aun cuando asumía principios centrales de la modernidad capitalista como la democracia, la científicidad del conocimiento y la secularización, intentó

colocarse fuera del ámbito de los intereses capitalistas, pero lo cierto es que, terminó legitimando igual que la modernidad capitalista los intereses de clase, en este caso, los de la dictadura.

La postmodernidad crítica se posiciona como un planteamiento contrario y distinto a la modernidad capitalista y conservadora, pero no sucede así con referencia a la idea de modernidad en su concepción más amplia y general. Reconoce como pertinentes todas aquellas formas de expresar la vida colectiva que pudieran trascender el ámbito capitalista, como es el caso de las culturas indígenas. Este es el reto de la postmodernidad crítica, construir una sociedad no capitalista, donde los aspectos de la modernidad puedan adoptar un significado distinto y, tal vez, real al que se ha venido utilizando. Esta reorientación conceptual implicaría la redefinición de términos como: democracia, igualdad y libertad.

Esta construcción no capitalista, no se intenta emprender desde la neutralidad ideológica y política. Por el contrario tiene como referencia el trasfondo de la multiculturalidad y la heterogeneidad, pero no es una multiculturalidad, ni conservadora, ni liberal, ni liberal de izquierdas, sino crítica y de la resistencia. Es una multiculturalidad donde los significados son reabiertos, pues hasta este momento siempre habían estado relacionados a los intereses de las minorías en el poder. Dentro de este escenario postmoderno progresista los conceptos cobran una nueva dimensión y todo puede ser redefinido.

La postmodernidad crítica rebela el lado oscuro y oculto de nuestras concepciones teóricas, tales como la escuela, los valores y la formación valoral,

el humanismo y el concepto mismo de adolescencia. En esta multiculturalidad crítica, todas las expresiones de vida encuentran un lugar para manifestarse, incluso las que han sido silenciadas por siglos, como la de los indígenas, jóvenes, niños, mujeres, pobres, etc.

La realidad latinoamericana posee espacios de manifestación cultural que están por encima de los intereses de clase, ejemplo de ellos son: la cultura indígena, que muestra formas no capitalistas de asumir la vida colectiva, las formas de organización juvenil son ejemplos de solidaridad, la teología de la liberación es una manera no imperialista de vivir el evangelio. Una multiculturalidad crítica da cabida a todas estas expresiones culturales y busca transformar la realidad social en un espacio donde realmente todos los intereses coincidan.

Finalmente la postmodernidad crítica ofrece la posibilidad de repensar nuestro mundo social y de redefinir nuestras imágenes, conceptos y narraciones, todo sucumbe a esta reorientación, y la escuela y todo lo que ella implica no es la excepción. En adelante se buscará reabrir los significados que conciernen al ámbito escolar en su intento por asumir la formación valoral. Queda pues así abierto el camino a la pedagogía crítica de Freire, Giroux y McLaren, y con ello a la reconceptualización de la escuela desde una dimensión no capitalista.

3.5. LA ESCUELA DESDE LA POSTMODERNIDAD CRÍTICA: UN ESPACIO DE REPRODUCCIÓN IDEOLÓGICA

La realidad latinoamericana, dado su peculiar desarrollo histórico, replantea la noción de postmodernidad. El actual horizonte postmoderno nihilista, en

realidad, es una prolongación o radicalización de la modernidad capitalista, que tiene como fin la legitimación de la fuerza hegemónica predominante. Así pues una lectura de la realidad escolar, desde la postmodernidad crítica concibe al espacio escolar como un lugar donde se reproducen los intereses de la burguesía.

La supuesta crisis que plantea la postmodernidad nihilista al sistema escolar puede ubicarse, en realidad, como una continuación de la reproducción del actual sistema. La aparente disolución de la escuela, no es más que el intento de modificar este espacio social a los intereses que la nueva configuración de la fuerza hegemónica requiere y demanda: la sociedad de la informática en un marco neoliberal.

Así la escuela paulatinamente, en lugar de disolverse, adquiere e introduce, modificaciones curriculares, didácticas y tecnológicas para adecuarse a los nuevos tiempos: la postmodernidad capitalista. En este sentido la escuela sigue operando, porque sigue reproduciendo la ideología que está en el poder.

El sistema escolar, en términos generales, adquiere, como ya ha sido mencionado, su actual configuración bajo los planteamientos de la modernidad, por lo cual, no se escapa de reproducir los intereses del mundo occidental. La pedagogía crítica como una construcción teórica dentro de la postmodernidad crítica, es la que hace evidente intereses implícitos y ocultos en el ámbito escolar

La escuela no es un espacio neutral sino que reproduce la forma de vida colectiva de la sociedad en la cual se encuentra inmersa. La vida colectiva no

obedece a los intereses de la mayorías como se pretende presentar en los regímenes democráticos, por el contrario, está supeditada a los intereses de la minorías en el poder¹, las cuales intentan presentar su visión de la realidad como la única alternativa de vida colectiva disponible.

Lo anterior se debe a que “gran parte de la historia de la humanidad, y en particular de la historia institucional, ha estado más basada en la continuidad que en el cambio” (Stoll y Fink 1999: 32), y la escuela no es la excepción. La escuela intenta “perpetuar” los esquemas modernidad capitalista dando así continuidad a la vida colectiva de la clase en el poder. Para ello se parte de la premisa, según la cual “la historia es lineal y de que lo del pasado continuará en el futuro. Este tipo de mentalidad hace que la vida parezca más predecible, estable y cómoda” (Stoll y Fink, 1999: 32). Aquí cabría preguntarse ¿predecible, estable y cómoda, para quién? La respuesta por demás resulta obvia: para la clase en el poder. Esta es la concepción de la historia que según la postmodernidad nihilista no soporta y rechaza de manera tajante. Cuando la postmodernidad capitalista habla del fin de la historia o la disolución de su sentido, efectivamente a lo que se refiere es a esta noción lineal que permite la predicción y facilita la estabilidad de la realidad. Pero al expresarse de esta manera la postmodernidad nihilista lo que realmente está haciendo es esconder la línea de continuidad con el capitalismo. Esta supuesta disolución del sentido

¹ Al respecto Peter McLaren en una entrevista expone un elocuente ejemplo de cómo los intereses “democráticos” de una minoría se pretenden convertir en la visión hegemónica del mundo globalizado. El ejemplo es sumamente actual, pues tiene que ver con la “lucha antiterrorista” del mundo libre y democrático después del 11 de septiembre. McLaren pone en evidencia como los intereses de E.U. están por encima de cualquier noción de lo humano que no esté en la línea de interpretación de raza de este país (Aguirre, 2003).

de la historia, es lo que la postmodernidad crítica relaciona con los intereses de clase que la institución escolar busca prolongar a favor de las “minorías” en el poder.

El sistema escolar, de la manera en que hoy es entendido y asumido, pertenece a este modelo histórico denominado modernidad capitalista pues, “la escuela como espacio diferenciado y universal se consolida a la par que el proceso de industrialización, las revoluciones burguesas y la creación de los estados-nación con su régimen de derechos sociales y democráticos” (Carbonell, 1996: 33).

A consecuencia de su origen mismo, de su dinámica interna y del mundo social en que se desarrollaron, las características de la escuela fueron similares al desenvolvimiento de la vida social del mundo moderno burgués, es decir:

las escuelas y los sistemas escolares gradualmente fueron adquiriendo las señas de la identidad de otras instituciones modernas. Se volvieron departamentalizadas y burocratizadas, pero también predecibles y cómodas para la mayoría de los niños, padres y educadores (Stoll y Fink, 1999: 32).

Como se puede apreciar la escuela adopta y copia el sistema organizacional de la modernidad, y por consiguiente, es de esperar que exprese una visión del mundo social en donde favorezca al funcionamiento de los intereses de clase. Las necesidades sociales, que nunca son neutrales, son los criterios bajo los cuales el sistema escolar organiza su funcionamiento, y en el caso de la modernidad las necesidades sociales son:

la capacitación general y/o especializada para el trabajo productivo industrial; el consenso ideológico y el control social para garantizar la ley, el orden y la paz; la reproducción del orden social existente mediante la selección escolar, y la función de custodia y contención (Carbonell, 1996: 33).

La enseñanza escolar contiene los satisfactores a las necesidades sociales de la modernidad capitalista, los requerimientos del sistema social son los perfiles de egreso escolar, los valores que demanda la sociedad capitalista configuran el modelo axiológico que las escuelas intentan formar en sus alumnos; las cualidades, actitudes y virtudes que un trabajador debe desarrollar en el centro laboral corresponden al estereotipo de ciudadano que la escuela debe instaurar. Los derechos humanos se traslapan y/o confunden con los intereses de clase: la libertad se confunde con el egoísmo burgués, la igualdad sólo opera en el plano de lo abstracto como una categoría de lo humano pero jamás se plantean en el terreno de lo económico, hay derecho a la posesión y disfrute de los bienes materiales pero no todos pueden ejercer ese mismo derecho. La escuela ha contribuido y lo sigue haciendo, para que esta visión de lo social prevalezca. Esta situación lo único que revela es el servicio del sistema escolar a los intereses de la modernidad capitalista en donde la función prioritaria de la escuela es la formación de “estudiantes dóciles y disciplinados que encajen en la estructura de la vida laboral actual” (Carbonell, 1996: 34).

Soslayar el rostro moderno de la institución escolar es menospreciar el proceso de socialización que los intereses de las “minorías” ejercen sobre la escuela a través del “adoctrinamiento y la inculcación ideológica de los conocimientos, ideas, valores y pautas de comportamiento del orden económico, político y moral establecido” (Carbonell, 1996: 36). He aquí una descripción de cómo se efectúa este proceso de socialización a través del sistema escolar, en donde los intereses de clase llegan a ser los de la sociedad:

Los niños, desde que entran en el jardín de infancia o el parvulario aprenden a asumir su rol de alumnos y de futuros trabajadores. Desde los primeros días aprenden a obedecer y a aceptar la autoridad, a jugar y a trabajar, a comportarse de manera determinada, a discriminar el criterio de normalidad del de anormalidad y muchos otros hábitos y normas que aceptan de una forma absolutamente natural. Con la misma naturalidad con la que después, al dejar la escuela, las aceptan en el lugar de trabajo (Carbonell 1996: 40-41)

El influjo de los valores de la modernidad sobre la escuela es evidente. La institución escolar es uno de los mecanismos que mejor funcionan para reproducir y legitimar los intereses de clase. En este sentido, cualquier lectura que se haga de la realidad escolar debiera contemplar el marco reproductivo en el cual está insertada con ello se evitaría redundar en la ideología de la modernidad capitalista. Para ofrecer otro marco educativo institucional alternativo, a la modernidad capitalista y a su proyección postmoderna nihilista neoliberal, hay que recurrir a otras posiciones teóricas que brinden la posibilidad de su desmantelamiento. El camino es la postmodernidad crítica que retoma la crítica marxista y muestra los espacios “capitalistas” explícitos e implícitos en la institución escolar.

La pedagogía crítica prolonga la crítica del marxismo hacia la institución escolar, es decir, no se reduce únicamente a una lectura de la escuela desde una óptica determinista y fatalista como lo hace el marxismo “ortodoxo”, en donde sólo existe una reproducción cultural de los valores y de la estructura social aunados al sistema e intereses de clase, sino que también percibe en la realidad escolar “un espacio de confrontación de intereses opuestos, de debate y construcción ideológica, de resistencia individual y colectiva y de gestación de prácticas educativas renovadoras y alternativas” (Carbonell, 1996: 45). Es en

este espacio de confrontación donde la pedagogía crítica encuentra un lugar para operar la transformación de la realidad escolar.

3.6. LA ESCUELA DESDE LA POSTMODERNIDAD CRÍTICA: UN ESPACIO DE RESISTENCIA

Ha quedado claro que la escuela es una institución de la modernidad, comparte los rasgos, perfiles y características de los valores hegemónicos de la cultura dominante producto de los intereses de clase. Sin embargo, también ha sido señalado que la institución escolar no puede subsumirse por completo a la tradición de la modernidad capitalista, pues la escuela, a pesar de ser un espacio de reproducción de la ideología dominante, también es escenario de resistencia, lucha y conflicto ideológico, es decir, no es una institución monolítica que impida por completo hacia su interior lugares de reflexión, crítica y auténtico cambio.

Pese a que la escuela, en términos generales en su configuración actual es una creación de la modernidad, hay que ubicarla también en el mundo concreto donde desarrolla su vida social, pues una visión general de la misma sólo propiciará una lectura determinista nulificadora de cualquier intento de cambio y a la vez generará el desencanto e incertidumbre de la postmodernidad nihilista hacia la escuela.

Hablar de la realidad escolar implica hacerlo desde un horizonte teórico general que permita definir las directrices y fuerzas que operan en el desenvolviendo de la institución, pero reconociendo las particularidades que la

hacen única. Así pues, un planteamiento alternativo escolar a la modernidad y postmodernidad capitalistas debe contemplar este doble aspecto de la institución escolar, el cual Santos (1994: 40, 43, 65-66) lo define como “las relaciones entre lo nomotético y lo idiográfico”. Con el primer término se hace referencia a los aspectos generales que atraviesan a todas las instituciones escolares, tales como la sistematización, jerarquización, control, enseñanza, contenidos, valores comunes, elementos que provienen del horizonte de la modernidad. El aspecto idiográfico, por otra parte, hace alusión a las cualidades “personales” de cada institución, se refiere al carácter específico, particular e individual de cada institución, tanto a las maneras concretas en la cuales el poder y el control se hacen presentes, como a las necesidades y conflictos que concurren en cada escuela. Esta última lectura encaja con una visión postmoderna de la “institución”, es decir, no existe un marco único que englobe la realidad escolar en su totalidad como pretende el discurso moderno; cada escuela es particular e individual, es multicultural, o dicho con otras palabras, existe una diversidad de expresiones culturales en la manera de “ser” escuela.

Concebir a la institución escolar en los términos anteriores sólo revela lo que se ha estado señalando de manera constante, que la escuela se encuentra experimentando el vértigo de tener que vivir en el vértice generado entre la modernidad y postmodernidad. Este “lugar” que habita la escuela, y no sólo ella sino toda la cultura occidental, ofrece un escenario inmejorable de cambio y transformación, pues el embate de la postmodernidad es la fuerza de lo individual y particular que se rebela y resiste a las exigencias de la modernidad.

Es necesario buscar una manera de interpretar a la realidad escolar que permita ubicar estos espacios de resistencia como reflejo de rebeldía ante la avasalladora modernidad que intenta controlar todo. Por ello es importante:

comprender cada escuela como institución irrepetible, dinámica, llena de expectativas, conflictos y tensiones, pero teniendo en cuenta las características genéricas de todas las escuelas como institución de reclutamiento forzoso, de articulación débil, de fines ambiguos, de intensa jerarquización (Santos, 1994: 12).

El plano de lo macro o nomotético ya ha sido analizado plenamente, al abordar la configuración de la modernidad dentro del ámbito escolar. Es momento de reflexionar sobre la situación particular de la escuela como espacio de resistencia en donde la postmodernidad crítica mediante una pedagogía de la resistencia, puede y debe incidir para transformar la vida de las personas y del entorno social que conforman una institución escolar.

Al igual que en el aspecto general no se puede hablar de neutralidad, de manera similar ocurre en el terreno de lo particular: “(p)ensar que todo es neutral o que las pretensiones de los protagonistas evitan cualquier perversión en la organización escolar es, cuando menos, una ingenuidad” (Santos, 1994: 18), en donde lo perverso es “un estado de cosas que se instala en el funcionamiento cotidiano de las instituciones escolares” (p. 18) el cual que se produce “cuando la organización escolar acaba primando el control sobre el aprendizaje y la convivencia” (Santos, 1994: 18-19).

Esta perversidad opera en la institución escolar a través de la organización de la vida colectiva que reside en ella. La perversidad se hace presente tanto en el ámbito general, como en el particular, es decir, hay perversidad en el sistema escolar como proyecto colectivo y, también la hay, en el aula de clases. La

perversidad se materializa en “diversos mecanismos, estructuras, elementos y dinámicas de la cultura organizativa” (Santos, 1994: 28). Entre estos mecanismo, que operan con un carácter específico dentro del aula se pueden señalar los siguientes (Santos, 1994: 29):

- La enseñanza causa el aprendizaje.
- Sólo hay una respuesta correcta.
- Para enseñar basta saber la asignatura.
- Los castigos sirven de escarmiento.
- El superior tiene siempre razón.
- La imagen que se ofrece el primer día es definitiva.
- Es mejor empezar fuerte y luego aflojar.
- Si no exiges a los alumnos no hacen nada.
- Si das confianza, pierden el respeto.

Esta perversidad se encuentra implícita y en ocasiones explícita en el lenguaje, las ceremonias y los escenarios escolares, a través del establecimiento de normas, asimetrías en el uso de los espacios y los objetos, en el discurso. Todo ello muestra la necesidad del cambio y de la transformación escolar. Las personas involucradas en estos espacios y rituales del poder experimentan en mayor o menor grado el peso que la modernidad exige y buscan, mediante la oposición a esta perversidad, hacer frente a las ataduras de una modernidad basada en una racionalidad instrumental.

La perversidad presente en las escuelas es un indicador de los múltiples espacios de conflicto que subyacen hacia el interior de la institución escolar. Conflictos que muestran dos cosas: por un lado, una estructura moderna que busca e intenta tener dominio sobre la forma de vida de las personas integrantes de la institución escolar, mediante el uso de mecanismos del control, asimetrías del poder, ritualizaciones del discurso, violencia simbólica, y manejo de los espacios. Por el otro, sujetos que desde una perspectiva “postmoderna”

cuestionan la unilateralidad de las estructuras modernas, rebelándose contra los intentos de dominio y control del poder hegemónico de los intereses de clase en la escuela.

Esta perversidad tiene dos lados o, bien, se manifiesta en dos vertientes. En un primer momento se hace presente en la visión institucional que opera con una racionalidad instrumental o capitalista, la cual es puesta en evidencia en el contenido científico de los conocimientos, en la necesidad de disciplina, en la organización de la currícula y en el uso de los espacios. Esta visión institucional genera hacia el interior de la escuela toda una serie de prácticas represivas que se expresan mediante la vigilancia del cumplimiento de las metas y objetivos, en el seguimiento de los planes de estudio y en la obligatoriedad de las diversas actividades, tales como: la evaluación, la asistencia y el silencio.

Esta cultura perversa de la institución hacia la vida escolar es un claro ejemplo de la imposición de la razón capitalista sobre las prácticas y vivencias dentro de la escuela, no hay lugar para la espontaneidad, todo se realiza de “acuerdo” a un plan establecido previamente. Los diversos protagonistas de la vida escolar asumen esta perversidad de la razón burguesa en algún grado o sentido, pues esperan recibir a cambio de ello un beneficio, ya sea económico, académico o ambos.

Pero esta cultura perversa tiene otro rostro más. La perversidad también se manifiesta en la constante impugnación, por parte de los diversos protagonistas de la vida escolar, a la racionalidad de la modernidad capitalista que radica en las prácticas escolares. Hacia el interior de la vida escolar surgen

comportamientos y actitudes desconcertantes a la razón moderna y/o capitalista. Aparecen numerables ejemplos de indisciplina y actos de rebeldía, que encuentra como cauce de su expresión, una cultura de la perversidad distinta a la establecida por la racionalidad burguesa.

La apatía, la falta de compromiso del maestro y el ausentismo de los alumnos son ejemplos de esta otra “perversidad”, que aun cuando la racionalidad moderna capitalista intenta controlar, siguen persistiendo en su afán de impugnar al sistema escolar.

Debido a esta doble faceta de la perversidad escolar, resulta propio definirla como el espacio cultural en el cual confluyen dos maneras distintas y diversas de enfocar la vida escolar. En la perversidad escolar se descubre una nueva frontera cultural, en la cual se encuentran, la modernidad capitalista tratando de imponer sus criterios de vida producto de los intereses de clase a través de la construcción y operación de una hegemonía clasista, pero también está presente la crítica de la postmodernidad progresista para cuestionar estos intereses de clase.

La experiencia de McLaren (1984) ofrece un ejemplo de la manera en que está doble faceta de la perversidad escolar se hace presente: “(l)a hegemonía operaba en mis prácticas como maestro de escuela elemental. [...], mi clase preservó la hegemonía de la cultura dominante. Esa hegemonía era impugnada cuando los estudiantes cuestionaban mi autoridad *resistiéndose* e interrumpiendo las lecciones” (p. 212). La perversidad de la hegemonía de clase

y la perversidad de los alumnos coinciden en el horizonte escolar, dando origen a una nueva frontera cultural que se caracteriza por la resistencia.

La perversidad se convierte así en un espacio de multiculturalidad, en donde convergen diferentes maneras de asumir la vida escolar. Cada expresión cultural es un ejemplo de la heterogeneidad que se está haciendo presente en las escuelas, pero solamente una visión multicultural crítica y de la resistencia hará que la escuela sea un lugar de transformación social.

La perversidad escolar constituye una ventana hacia la posibilidad de la resistencia a la abrumadora ideología moderna de clase que se encuentra posicionada en el sistema escolar. De ahí que un planteamiento alternativo escolar debe ser aquel que realmente busque trascender la hegemonía actual y hacer de la resistencia su espacio desde el cual la escuela cobra un nuevo significado.

En este sentido los espacios de perversidad se convierten en lugares de resistencia y de crítica, desde los cuales es posible pensar y repensar en alternativas para una escuela dominada por la racionalidad y hegemonía capitalista, moderna instrumental de consumo y postmoderna nihilista europea o eurocéntrica. El lugar idóneo donde opera esta perversidad crítica es en el salón de clases, ahí se perciben las nuevas fronteras culturales, y es ahí donde:

la clase puede ser transformada en un espacio pedagógico híbrido donde no se niega el permiso a los estudiantes que quieren narrar sus propias identidades fuera de las identidades de mercado y de las políticas de consumismo, un espacio donde las identidades individuales encuentran su significado en la expresión colectiva y en la solidaridad con 'otros' culturales, donde el tiempo mimético eurocéntrico retrocede en el momento histórico vivido de las luchas contemporáneas por la identidad. Aquí los imperativos de la cultura del consumidor y la hegemonía de las identidades son retadas

por las narraciones de la identidad suscritas por una preocupación por la liberación y la justicia social (McLaren, 1997: 131).

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica todos los símbolos culturales y las construcciones teóricas adquieren un nuevo significado, hay una resignificación de los términos y elementos que definen al ámbito escolar. Hasta el momento la escuela, en términos generales, ha “funcionado” como un espacio en donde la hegemonía capitalista asegura su supervivencia.

Con la pedagogía crítica, la escuela y el salón de clases, en concreto, se vislumbran como sitios en donde existe una posibilidad real de construir un orden social, económico y político distinto a los intereses del capitalismo. La escuela deja de ser un espacio “neutral” y se convierte en el escenario de la lucha política e ideológica, en donde los intereses de clase, género y raza son cuestionados a partir de la consideración de que todo conocimiento es una construcción social y, por consiguiente, contextual sujeto a los intereses en el poder.

Es en esta lucha “política” donde interviene la pedagogía crítica con su replanteamiento del mundo social y conceptual. Todas las ideas y elementos implicados en la configuración de la escuela son despojados de su connotación capitalista, clasista, racista y sexista. Tal despojo permite hablar de la escuela en términos distintos y con conceptos diferentes; las ideas y los constructos son reinterpretados y ello brinda la posibilidad de repensar conceptos claves para la formación valoral como el humanismo, la adolescencia y los valores. Esta oportunidad de repensar estos términos, fuera del ámbito capitalista, es lo que se busca en los próximos dos capítulos.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN EL HORIZONTE DE LA AXIOLOGÍA

Una vez habiendo situado la educación escolar dentro del ámbito del pensamiento contemporáneo, y concretamente, dentro del contexto latinoamericano, ahora corresponde la difícil tarea de ubicarla en el horizonte de la axiología.

La axiología es una rama de la filosofía que tiene poco tiempo de haber sido reconocida como tal (Abbagnano, 1996). Este término se utiliza para hacer referencia y delimitar toda la especulación filosófica que tiene como objeto de reflexión los valores. Así, la axiología puede ser definida como la teoría de los valores o bien, filosofía de los valores.

Ahora bien, si la axiología es la teoría de los valores, entonces es imposible que pueda pasar inadvertida una cuestión fundamental, ¿qué son los valores? Intentar responder a este cuestionamiento nos coloca en el campo de las discusiones filosóficas, las cuales no son fáciles de abordar precisamente por el influjo de la postmodernidad nihilista sobre el pensamiento contemporáneo. No obstante, también es necesario reconocer que si se desea trabajar con un proyecto de formación valoral, es necesario tener una teoría acerca de lo que son los valores.

Es interesante observar que algunos trabajos que tienen como eje la formación valoral, no son claros en este asunto y no presentan una teoría de los valores bien definida. Tal es el caso de Santoyo, (1998), Schmelkes, (1997, 1998), Ayala,

(1998). Sin embargo, Latapí, (1999), Guerrero, (1998) y Escámez, García y Ortega (1995), hacen explícita la definición de valor y las dificultades a las que se enfrenta cualquiera que pretenda tal conceptualización.

4.1. DEFINICIÓN DE VALOR

Asumir un significado del término valor es complicado, porque implica también asumir un horizonte filosófico que sustente y dé coherencia a la conceptualización de valor que se adopte. Es por ello que Latapí (1999) señala acerca del valor: “no es un término unívoco que se pueda definir fácilmente; sus significados deben puntualizarse desde diversas disciplinas, como la filosofía, la antropología cultural, la psicología, la sociología y la pedagogía” (p. 31). Guerrero (1998) agrega al respecto: “al tratar de definir conceptualmente el término *valor*, Raths (1969) argumenta que éste no queda muy claro en las ciencias sociales ni en filosofía, debido a que cada escuela le aplica su propia definición” (p. 13).

Las citas anteriores pueden ser corroboradas en Abagnano (1995) y Frondizi (1994), quienes al intentar conceptualizar el término valor, hacen uso de todas las tradiciones filosóficas y exponen la noción de valor que va surgiendo de acuerdo a los distintos trasfondos filosóficos desde los cuales se sustenta. A pesar de esta pluralidad del concepto, parece existir un gran consenso en ubicar la gran mayoría de las definiciones dentro de dos grandes categorías: por un lado están las posiciones que defienden la objetividad de los valores, por el otro, quienes sostienen su carácter subjetivo.

4.1.1. Los valores como realidad objetiva. Esta postura puede ser entendida dentro del horizonte de la modernidad, es decir, en el marco de las certidumbres, de las ideas absolutas y del pensamiento fuerte. Se podría afirmar que esta línea de pensamiento surge con el platonismo y se consolida con las filosofías idealistas y racionalistas. Esta postura se fundamenta en las certezas y en el imperio de la razón.

En la actualidad esta perspectiva puede verse respaldada en la construcción de una gran ética o “ética universal”. Los derechos humanos vienen a constituir esta nueva certeza, sobre la cual el Occidente intenta establecer la univocidad del pensamiento y del comportamiento occidental, a la manera de las ideas claras y distintas cartesianas.

4.1.2. Los valores como construcción subjetiva. Este enfoque puede ser situado dentro del ámbito de la postmodernidad nihilista. Si se considera a Nietzsche como el iniciador de la postmodernidad, tal como lo sugiere Vattimo (1998), entonces, también es factible pensar en Nietzsche como uno de los precursores de la perspectiva subjetiva. Así, Abbagnano (1995) señala que el uso del término valor en el horizonte del pensamiento moderno, en buena medida, es debido a la obra nietzscheana y al escándalo que suscitó su pretensión de invertir los supuestos valores “tradicionales”. Parte del proyecto nietzscheano consistió en la construcción de un nuevo marco axiológico, tal como apunta Abbagnano (1995): “(l)a inversión de los valores tradicionales, a los que irónicamente llama ‘valores eternos’ fue considerada por Nietzsche la tarea de su filosofía” (p. 1176).

Esta visión de los valores conduce a una fragmentación de la ética y de la moral y a la consiguiente disolución del término de valor: “(e)sta concepción de Nietzsche ha sido considerada como un relativismo de los valores y como tal ha sido el término polémico de referencia de todas las doctrinas absolutistas” (Abbagnano, 1995: 1176).

4.1.3. Los valores como cualidad estructural. Para el presente trabajo de formación valoral, ninguna de las dos posturas anteriores ofrece razones o argumentos suficientes para construir una teoría axiológica que permita conceptualizar los valores dentro del ámbito y realidad latinoamericana. Por un lado, si algo ha quedado claro dentro del horizonte contemporáneo es que por el momento, las certezas son prácticamente inconsistentes y que los pensamientos fundacionalistas, sustento de las axiologías idealistas, cada vez más son menos creíbles. Por el otro, los planteamientos nihilistas parecen borrar con toda dimensión axiológica y dejar al individuo sumergido en un relativismo moral total y con expresiones éticas de “mínimos”. La nueva configuración de las éticas individualistas, acarrear serios problemas en la conformación de la vida social e incluso parecen implicar la disolución de la misma. Sin embargo, también ha quedado claro que el supuesto relativismo moral que encierra la postmodernidad nihilista no es tal, sino que en realidad es una prolongación radicalizada de los valores del capitalismo.

Así que es necesario encontrar otros enfoques que faciliten la expresión de la vida colectiva e individual, sin caer en los extremos antes planteados, ni en las

visiones valorales capitalistas. La propuesta de Frondizi (1994) resulta interesante porque, además de que es una de las referencias bibliográficas más utilizadas cuando se escribe sobre valores, ofrece una tercera alternativa axiológica que pretende sintetizar el problema de la objetividad y subjetividad de los valores. Sin embargo hasta el momento las exposiciones de su trabajo no han sido claras ni completas como tampoco lo han sido las evaluaciones y críticas a su pensamiento. Por el contrario, las referencias a Frondizi sólo se quedan en las primeras páginas, dejando de lado toda la discusión y definición que hace de los valores. Frondizi (1994) intenta elaborar un nuevo enfoque al formular una síntesis de las posturas objetivas y subjetivas, “(e)l error inicial de las dos doctrinas tiene su origen en la falsa oposición. Si bien se oponen diametralmente, ambas coinciden en la falsa creencia de que el valor tiene que ser necesariamente subjetivo u objetivo” (Frondizi 1994: 190).

Sin embargo, el problema de acuerdo a Frondizi (1994) es mucho mayor y se hace más complejo en la medida que “tanto el sujeto como el objeto no son ni homogéneos ni estables” (p.195). La razón de ello es que en cualquier situación valoral “siempre nos encontraremos con la presencia de las dos caras de la cuestión: subjetiva y objetiva” (p.198). De tal forma, que la objetividad y/o subjetividad de los valores no pueden ser vistas como antagónicas, sino complementarias y como parte de un mismo proceso valoral. Así pues los valores son “la síntesis de reacciones subjetivas frente a cualidades que se hallan en el objeto” (p. 199).

Por si fuera poco, esta no es la única problemática que se suscita dentro de la conceptualización de los valores. La cuestión de la subjetividad y/o objetividad no son los únicos elementos presentes en la actividad valoral, sino que, “además de los elementos subjetivos y objetivos influyen también factores sociales y culturales” (p. 195). Es por ello que Frondizi, al elaborar su noción de valor, recurre al concepto de cualidad estructural. Con este concepto de cualidad estructural intenta abarcar todos los elementos presentes en el acto de valoración: objetivos, subjetivos, sociales y culturales. De esta forma, Frondizi echa mano del término de estructura para configurar lo que es el espacio valoral, ya que la estructura se caracteriza “por tener propiedades que no se hallan en ninguno de los miembros que la constituyen, sino en el conjunto o totalidad.” (Frondizi 1994: 212). Así pues, para Frondizi, la estructura:

1. se opone a la mera suma, o agregado mecánico o arbitrario de las partes,
2. constituye una unidad concreta, real, empírica, que no depende ni se apoya en ningún ente meta-empírico,
3. supone la totalidad e interdependencia de sus miembros condicionada por el conjunto,
4. los miembros que la componen no son homogéneos (Frondizi 1994: 212- 213).

De la consideración de todo lo anterior surge lo que pudiera denominarse como valor. Para Frondizi (1994) los valores:

no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar. Se nos aparecen, por lo tanto como meras cualidades de esos depositarios: belleza *de* un cuadro, elegancia *de un* vestido, utilidad *de una* herramienta (p. 15).

El mismo Frondizi aclara en qué consiste esta cualidad mediante la cual los valores forman parte de nuestro mundo, y de la manera en que “aparecen” en la vida humana:

cabe considerar que el valor no es una estructura sino una *cualidad* estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en un objeto. Por otra parte, esa relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada (Frondizi 1994: 212).

Esta definición que Frondizi hace del valor como cualidad estructural resulta interesante por dos cuestiones. Primero, trata de sintetizar la polémica acerca del carácter absoluto o relativo de los valores; y segundo, incorpora aparentemente las situaciones contextuales en donde los valores son operacionalizados. Esta postura ya representa un intento por tratar de reubicar las discusiones axiológicas. Sin embargo, también se le pueden formular varios señalamientos a las ideas de Frondizi. Primero, la cuestión de la objetividad y subjetividad, más que una cuestión axiológica, es una problemática de índole epistemológica, gnoseológica o de la teoría del conocimiento; por lo cual primeramente esta polémica debiera ser sintetizada en el campo de la epistemología y posteriormente ser llevada a la vertiente axiológica. En este sentido la síntesis que Frondizi sugiere no difiere en esencia de la propuesta hecha por Kant. La síntesis kantiana recoge el empirismo y el racionalismo de su tiempo, y es precisamente en la relación que se establece entre el sujeto con sus aprioris (que no son otra cosa más que estructuras cognitivas que el sujeto posee) y el objeto (el cual impacta a los sentidos y las sensaciones recibidas son organizadas por los aprioris) donde el conocimiento surge. De tal forma que lo que se pudiera decir de Kant, también se puede decir de Frondizi, salvo con una gran diferencia, Kant está hablando de teoría del

conocimiento, mientras que Frondizi lo hace de la axiología. Es por ello el señalamiento que el problema es primero epistemológico que axiológico.

Un segundo señalamiento gira alrededor de la incorporación de la noción de estructura. Es evidente que la postura de Frondizi está muy cercana al estructuralismo. Todas las críticas que pudieran realizarse al estructuralismo, de alguna forma también son cuestionamientos que pudieran realizarse a la definición del valor como cualidad estructural. Quizá la crítica más severa que se realiza al estructuralismo sea la desaparición del sujeto (Fullat, 1979: 319, 321). De esta manera, ¿cómo se puede hablar de síntesis, si el sujeto desaparece, o bien de valores sin sujeto, cuando éste es reducido a un mero dato u objeto?

Un último señalamiento, quizá el más preocupante, es su supuesta neutralidad ideológica. A pesar de que intenta hacer explícito el contexto dentro del cual se efectúa la acción valoral, no hace evidente o toma en cuenta los intereses de clase o la hegemonía que intervienen en el contexto donde los valores cobran sentido y significado. Toda decisión valoral implica asumir una postura económica, filosófica y, sobre todo, política. Pasar por alto el carácter social y político de los valores, implica evadir los intereses que subyacen en la dimensión axiológica de la sociedad y con ello se termina legitimando el presente.

4.1.4. Hacia una aproximación a la noción de valor. Es evidente que en este espacio no se podrá resolver la cuestión de la objetividad y subjetividad de los valores por varias razones: primero, como ya se dijo anteriormente, esta problemática corresponde más bien a la epistemología que a la axiología, por lo

cual no es algo que este trabajo intente abordar de manera fehaciente, porque no son las cuestiones epistemológicas las primordiales, es decir, no se intenta establecer marcos de referencia para situar la validez y pertinencia del conocimiento, y mucho menos una teoría del conocimiento, o preguntar por la posibilidad del conocimiento. Segundo, la problemática de la modernidad y postmodernidad han agudizado aún más la situación, al introducir la noción de pensamiento fuerte y débil. Y tercero, la cuestión de la subjetividad y objetividad de los valores, es redefinida desde la postmodernidad crítica porque no son los supuestos idealistas o la visión nihilista los que subyacen en tal discusión, sino los intereses de clase y las prácticas políticas que legitiman el poder de la hegemonía.

A pesar de lo complicado del asunto, si se desea elaborar un marco de referencia valoral que sirva de supuesto a la formación de valores, es necesario tomar postura ante los diferentes planteamientos valorales. En este sentido, las reflexiones de Escámez y Otros (1995) son esclarecedoras al respecto. Parece que cada día existe mayor consenso en la imposibilidad de los criterios absolutos o “verdades eternas”, por lo cual las posturas relativistas cobran mayor fuerza. Así, un enfoque de certezas se torna insostenible, mientras que un enfoque nihilista se vislumbra desolador, porque a final de cuentas, el nihilismo en realidad no propone la nada, sino que con su aparente “desolación” termina proponiendo la continuación del capitalismo.

Para Escámez y otros (1995), si bien es cierto que los valores son “realidades diferentes según sea cada cultura” y “los valores de una concreta cultura son invenciones de las personas de esa cultura para resolver su vivir” (p. 146),

también es cierto que rechaza que su postura sea considerada relativista, “al menos no es relativista desde el punto de vista filosófico” (p. 146).

La razón de ello se debe a que:

Por relativismo filosófico entendemos aquella posición según la cual no existe verdad objetiva, sino sólo verdades para ésta o aquella época. Por relativismo axiológico entendemos aquella posición que defiende que no existen ni pueden descubrirse unos ideales normativos de la acción con pretensiones de ser universales, sino que los ideales normativos tienen validez dentro del grupo social en el que emergen y, por tanto, tienen igual validez unos ideales para un grupo que sus contrarios para otro grupo (Escámez y otros, 1995: 146).

Hablar de relativismo filosófico, implica asumir una visión de la realidad indefinible e indescriptible, lejos del alcance de las categorías humanas, es decir, es hablar de un escepticismo que finalmente nos conduciría a una postura agnóstica. Ello es prácticamente imposible, pues aún la postmodernidad, con todo y su nihilismo, se sitúa frente o adquiere su “su razón de ser” ante la modernidad. No es pertinente hablar de un relativismo filosófico cuando se abordan los aspectos axiológicos porque sería hablar de la imposibilidad de cualquier valor, lo cual es incongruente con la postura de Nietzsche o incluso de la misma postmodernidad, que no destruyen lo axiológico, sino que al hablar sobre el tema, lo hacen de manera distinta, sin “fundamentos”: inversión de los valores o la recreación de los mismos.

Escámez y otros (1995) puede argumentar de la forma anterior porque siguiendo a Rubio Carracedo, distingue entre “relativismo descriptivo, relativismo metaético y relativismo normativo” (P. 146), entendiendo por cada uno de ellos lo siguiente:

El relativismo descriptivo se limita a afirmar que se da un conflicto fundamental entre los valores y códigos morales de las diferentes sociedades. El relativismo metaético es una postura más radical, niega que pueda hallarse un método de

discusión racional capaz de producir algún acuerdo universalizable sobre la corrección o incorrección de una norma ética. El relativismo normativo afirma que algo es moralmente malo o bueno si el grupo social de pertenencia así lo cree; por tanto, el individuo está obligado a actuar según el código moral de su grupo (Escámez y otros, 1995: 146- 147).

Con esta precisión del concepto de relativismo, y teniendo en cuenta la definición de la postmodernidad enunciada en los apartados anteriores, es posible hablar de una postmodernidad no nihilista con un relativismo no “absoluto”, es decir la postmodernidad crítica, progresista. Esta postura brinda la posibilidad de hablar de la postmodernidad y del relativismo sin caer en los excesos de un horizonte desolador y sin sentido de los enfoques postmodernos nihilistas. También este acercamiento facilita un momentáneo escape a la problemática axiológica de la subjetividad y objetividad de los valores, hacia el sendero de la intersubjetividad, es decir, hacia un relativismo descriptivo, que sería una posición intermedia en la disputa axiológica sin la necesidad de recurrir al estructuralismo de Frondizi, ni asumir ninguna de las posturas extremas. Esta aproximación “intersubjetiva”, retoma los elementos contextuales y los integra a la necesidad de certezas.

Tomando en consideración todo lo dicho hasta el momento, una aproximación hacia los valores pudiera darse en los siguientes términos: *Los valores son realidades construidas socialmente con significación objetivizada, que surgen ante la necesidad que tiene el ser humano de resolver su vida.* Es decir, “los valores de una cultura son las convicciones o creencias que responden, desde el horizonte de las certidumbres del mundo vital, aquellas cuestiones sobre lo que es bueno y correcto hacer” (Escámez y otros, 1995: 145). Pero lo que “es bueno y correcto hacer”, siempre hay que matizarlo desde una dimensión más amplia que la mera

esfera individual. Los valores entendidos como realidades construidas socialmente permite delimitar los intereses y la hegemonía que opera detrás de lo que una sociedad considera que “es bueno y correcto hacer”. Concebir a los valores como realidades sociales, y no como ideas de una realidad trascendente o como deseos y actitudes de un sujeto aislado e individualizado, es reconocer el carácter político e ideológico del mundo vital que determina y da sentido a nuestra existencia.

4.2. LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y LA FORMACIÓN VALORAL

Es sorprendente el énfasis que durante los últimos años ha tenido la formación valoral en las escuelas. Esta reacción, en gran medida, es respuesta a la “crisis” valoral desatada por el horizonte postmoderno. No deja de llamar la atención que ante el horizonte del pensamiento contemporáneo surjan intentos y propuestas de formación cuya finalidad es la “revalorización” o promoción de los valores. Schmelkes (1997: 7 –10), después de una revisión bibliográfica, enumera diez planteamientos que explican y justifican la necesidad de la formación valoral en el horizonte contemporáneo. Entre estos diez planteamientos destacan los siguientes:

- El cambio de valores a nivel mundial que afecta de manera especial a la población joven.
- La preocupación generalizada por los nuevos problemas éticos debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología.
- La internacionalización y multiculturalidad de las sociedades.

Unido a lo anterior, Schemelkes (1997) también destaca que, cada día crece la conciencia acerca de la falsa neutralidad de la escuela por lo que es necesario “aceptar el hecho de que toda escuela, todo maestro, todo currículum, forma valoralmente” (Schmelkes 1997: 8). Esta toma de “conciencia”, se ve reflejada en la creciente necesidad que la educación escolar está adquiriendo, en relación a la formación valoral:

Tradicionalmente, los valores se consideraban implícitos en la tarea educativa. Se daba por supuesto que los maestros, al transmitir los contenidos de las diferentes materias, formaban en valores. La profunda crisis que afecta a la sociedad occidental ha venido a desengañarnos y a hacernos caer en la cuenta de que es preciso proponernos intencionalmente la educación en valores si deseamos lograr objetivos específicos en este campo. Sin ello, lo que se logra –lo que se ha logrado- es confusión y desconcierto (Pascual, 1985: 7).

La referencia anterior muestra la conciencia que va adquiriéndose en el sector escolar. Esta cita parecería corresponder a un autor(a) situado desde una vertiente de la teoría o pedagogía crítica, pero no es así. La autora, en este caso, está intentando desarrollar un proyecto de estrategias para la clarificación de valores. Así que la intencionalidad de la que se habla, no está enmarcada en un contexto político explícito, sino muy probablemente en una noción o antropología humanista, lo cual se verá más adelante. El hecho importante a resaltar aquí es la creciente necesidad de plantearse de manera evidente y explícita la formación valoral, independientemente de la tradición filosófica y/o axiológica que esté en el fondo.

La necesidad de la intencionalidad en la formación valoral ha llevado a la elaboración de numerosos trabajos que intentan retomar el tema e incorporarlo a la actividad escolar. Entre estos trabajos, destacan por citar algunos, el de Latapí,

(1999) *La moral regresa a la escuela*, el de Guerrero (1998) *Desarrollo de valores. Estrategias y aplicaciones*, y el de Schmelkes (1997) *La escuela y la formación valoral autónoma*. En todos ellos hay un interés por hacer de la escuela un espacio en donde los valores se enseñen deliberadamente.

En esta preocupación por alentar la formación valoral se reconoce que, si bien es cierto que la familia y la escuela son espacios importantes donde se realiza la formación valoral, también es cierto que la escuela es “la que permite trabajar de una manera intencionada y sistemática las temáticas relacionadas con ello” (Schmelkes 1997: 8). De lo anterior dan cuenta toda una serie de artículos e investigaciones que enfatizan la función formativa de la escuela, entre los cuales están los siguientes, sólo por mencionar algunos: a) los que hacen énfasis en la educación y su contenido valoral, Santoyo (1998), *Los valores en la educación*; Ayala (1998), *Valores en la enseñanza y formación en valores*; b) los que hacen referencia al sujeto valoral, Yurén (1998), *Sujeto de la eticidad y formación valoral*; c) los que hacen referencia al contexto en el cual se circunscribe la connotación valoral, Ríos y Vargas (1998), *La acción razonada, valores y medio ambiente*, Salcido Ruiz (1998), *Hacia una pedagogía de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos*; d) y los que hacen referencia a la cuestiones de indisciplina y la formación valoral, Cerda y Assaél (1998), *Normatividad y construcción de valores en la vida cotidiana del Liceo*, etc.

La formación valoral es un tema que ha generado recientemente numerosas publicaciones, en las cuales se debate cuáles deberían de ser los elementos que configuran y delimitan el trabajo valoral en la escuela como una práctica

deliberada e intencional. Es Schmelkes (1998) quien en su artículo *Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación*, después de hacer una revisión de la literatura sobre el tema, expone de manera clara y sistemática los elementos que deben estar explícitos en la formación valoral. Los elementos que, a razón de la autora, configuran la formación valoral intencional en el ambiente escolar, son los siguientes:

1. Los fundamentos teóricos de la formación valoral.
2. La organización conceptual de la formación valoral.
3. El carácter social de la formación valoral.
4. El tratamiento curricular de los objetivos, contenidos y métodos de la formación valoral.
5. El necesario cambio estructural –organizativo de la escuela como institución.
6. El abordaje del docente en los procesos de la formación valoral.
7. La relación entre la escuela y otras agencias formadoras de valores.

Definitivamente todos aspectos, que integran la formación, tienen su lugar y su momento dentro del desarrollo de la formación valoral. Dejar de lado, alguno de ellos puede generar o suscitar vacíos que obstaculicen en un desarrollo óptimo de la formación valoral que sea pertinente dentro de la realidad escolar situada entre la modernidad y la postmodernidad. El presente trabajo, sin menospreciar los otros elementos, intenta insertarse, básicamente, dentro del ámbito del primer elemento, es decir, se busca abordar los fundamentos teóricos de una formación valoral. Esta búsqueda se realiza desde las categorías teóricas de la modernidad y postmodernidad, particularizadas en la situación específica de América Latina.

Dicho en otras palabras, la referencia para situar el marco teórico- axiológico de la formación valoral, es la postmodernidad crítica o progresista.

4.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN VALORAL

La razón de elaborar una teoría axiológica, filosófica, y en cierto sentido social es porque las referencias al desarrollo teórico de la formación valoral no son tan abundantes como las investigaciones sobre el tema, tal como la misma Schmelkes comenta y señala, al referirse a los desarrollos teóricos, los cuales “son recientes y escasos” (1997: 23), y por si fuera poco, en palabras de la misma autora, “en términos generales, se observa que los fundamentos teóricos para la formación valoral se han desarrollado mucho menos que los propios de la formación del intelecto” (1998). Este problema, se incrementa aún más cuando se intenta conceptualizar la formación valoral desde los horizontes de la modernidad y la postmodernidad. Las referencias a estas categorías son escasas o ligeramente abordadas en muchos de los trabajos sobre el tema. He aquí la necesidad de asumir el reto de construir teoría axiológica que fundamente la práctica escolar en su tarea de formar valores dentro un contexto postmoderno.

A pesar de la escasa teoría, como lo comenta Schmelkes, existen diversas maneras en que se ha intentado abordar la cuestión de la fundamentación teórica para la formación valoral. Guerrero (1998: 57) hace un recuento de las diferentes líneas de acción en la formación valoral, las cuales presuponen diferentes sustentos teóricos:

- *Modelamiento por ejemplo.*- Se realiza, en forma directa, por el ejemplo de la conducta de los adultos; en forma indirecta, con el ejemplo de modelos.
- *Argumentación.*- Se argumentan razones para convencer y guiar hacia ciertos valores.
- *Limitación de alternativas.*- Las selecciones que se ofrecen solamente incluyen valores aceptados por la autoridad.
- *Emoción.*- La defensa de los valores se ejerce a través del dramatismo y la emotividad.
- *Premio y castigo.*- Se imponen reglamentos para moldear la conducta.
- *Dogmas.*- La base es una sólida obligación cultural o religiosa.
- *Apelación a la conciencia.*- Se fomentan sentimientos de culpabilidad o remordimiento.

Cada una de estas formas señaladas en la manera de proceder, en cuanto a la formación valoral, implica una fundamentación teórica, en ocasiones explícita, en otras implícita. Guerrero (1998) comenta que todas estas formas de proceder para la enseñanza de valores no satisfacen del todo la idea de una educación integral en valores, por lo cual los teóricos educativos se han dedicado con más profundidad a la búsqueda y estudio, en diferentes campos y disciplinas del saber, de alternativas que ofrezcan nuevas posibilidades y oportunidades a la formación valoral. El resultado de esta búsqueda ha sido, por un lado, los enfoques de la clarificación de valores de Raths, y por el otro, los enfoques de Kohlberg y de Piaget, que plantean el desarrollo del juicio moral. Estos enfoques teóricos responden más a intereses de la psicología que a los de la filosofía, por lo cual las

consideraciones sobre la modernidad y postmodernidad son escasas y en ocasiones nulas.

Por su parte, Santoyo (1998), al igual que Guerrero, también intenta resumir los enfoques “teóricos” sobre la formación de valores que, en la actualidad brindan fundamento a diferentes acciones y proyectos escolares concernientes a la esfera valoral:

- Inculcación.
- Desarrollo moral (Kohlberg y Piaget).
- Análisis.
- Clarificación (Raths).
- Aprendizaje para la acción.

En la enumeración que realiza Santoyo vale destacar la mención al desarrollo moral y la clarificación que también aparecerán en Latapí y se unen al comentario de Guerrero. Para Latapí (1999: 42-43), citando también a Schmelkes, son seis los enfoques teóricos en torno al desarrollo de la formación valoral:

- *Indoctrinación*. “Esta postura sobrevalora la inculcación en los educandos de los valores o principios que el educador considera deseables” (p. 42).
- *Falsa neutralidad*. “Por el afán de no afectar ilegítimamente la libertad del educando se sostiene que la educación debe comportarse neutralmente” (p. 42).
- *Voluntarismo*. “En esta postura se confía en el poder pedagógico de la exhortación y de la motivación intencional; se enfatiza el papel decisivo de la

voluntad, a la cual se pretende fortalecer mediante la repetición de actos” (p.42).

- *Relativismo*. “En esta posición todos los valores, también los morales, o son subjetivos o están condicionados por la continua evolución cultural”, lo que se intenta hacer es “esclarecer los valores” (p. 43).
- *Desarrollo humano*. “Este enfoque parte de que el ser humano requiere satisfacer sus necesidades para sobrevivir, y de que es esa búsqueda de satisfacción lo que impulsa su desarrollo” (p. 43).
- *Desarrollo del Juicio moral*. Este enfoque es el que Latapí asume y el que desarrolla.

En esta enumeración nuevamente aparecen las teorías del desarrollo del juicio moral y la clarificación de los valores, como alternativas de fundamentación teórica para el desarrollo de la formación valoral. Así los enfoques teóricos con mayor reconocimiento dentro del ámbito educativo son: El desarrollo del juicio moral y la clarificación de valores. Sobre este primer enfoque teórico Schmelkes (1997) comenta que “el mayor desarrollo teórico dentro de este ámbito se ha dado en uno de los aspectos de la formación valoral: el correspondiente al desarrollo del juicio moral” (p. 23). De las diferentes tendencias que existen dentro de este enfoque (Freud, Jung, Erikson) la más sólida, según Schmelkes (1997: 32), es la que tiene su base en Piaget con su epistemología genética y con las posteriores aportaciones de Kohlberg. Schmelkes (1997) menciona brevemente tres enfoques más: Kegan, Lonergan y Raths, pero la exposición que realiza de estas posturas no les da la importancia que merecen, sobre todo a la de Raths. La razón de este

desdén hacia estos enfoques teóricos parece obvia, Schmelkes asume la postura del desarrollo del juicio moral.

Latapí (1999) es otro teórico importante que se suma al enfoque del desarrollo del juicio moral. Incluso su desarrollo teórico va más de Schmelkes, pues ofrece un enfoque teórico más desarrollado. Latapí (1999) en su postura teórica parte de la noción del orden moral:

La condición esencial del ámbito moral es que los seres humanos tengan la capacidad de elegir, de modo libre y responsable entre opciones diferentes; esto es lo que constituye el ámbito moral como específico del ser humano; si no hubiera libertad responsable, el orden moral no existiera (p. 27).

Para Latapí (1999) la formación valoral es la formación de la moral, lo cual implica el desarrollo del juicio moral. Latapí presenta y distingue las consideraciones que configuran el desarrollo de la formación moral como parte del orden moral expuesto arriba. Entre estas consideraciones están:

- *Los valores.* Este es el primer elemento que debe hacerse explícito en cualquier teoría del desarrollo de la moral, pues los valores “intervienen en la conformación de la conciencia individual y en la formulación de los juicios morales” (p. 30).
- *Las normas y las leyes.* Este aspecto se refiere a “las normas sociales, a veces expresadas como leyes, otras veces vigentes en forma de costumbres, mediante las cuales las sociedades procuran conciliar los intereses de sus miembros” (p. 32).
- *El prójimo, referente esencial.* La aparición del “otro”, la alteridad ha venido a redefinir la ética en los últimos años. El “otro” “se incorpora al orden moral de

tres maneras: como reclamantes de una conducta nuestra, como representantes de un valor o como referentes de uno mismo” (p. 33).

- *Conciencia y ley.* “Poco a poco va avanzando la conciencia de la humanidad hacia el reconocimiento de la preeminencia de la conciencia y libertad de la persona, y la aceptación de la falibilidad y posible injusticia de la ley” (p. 34).
- *Una progresiva autonomía.* “se sostiene que la norma es sólo un elemento externo cuya validez depende del grado en que sea internalizada por el sujeto, y que la formación debe orientarse hacia la conquista de una autonomía personal cada vez mayor” (p. 34).

Así como Schmelkes coloca los elementos para desarrollar un proyecto de formación valoral, entre los cuales está la fundamentación teórica de la formación valoral, Latapí hace lo propio esbozando los elementos que deben configurar la fundamentación teórica de la formación moral.

Después de esta revisión de los principales planteamientos teóricos del desarrollo de la formación valoral, es posible hacer varias observaciones:

1. Existen tres posturas básicas o principales, claramente delimitadas, que se repiten en todas las enumeraciones acerca de la fundamentación teórica valoral: la visión tradicional, el desarrollo del juicio moral y la perspectiva relativista o clarificación de valores.
2. Todos estos enfoques teóricos, sobre todo la clarificación de valores y el desarrollo del juicio moral, en alguna medida están vinculados con el desarrollo de la psicología, sobre todo, con el enfoque constructivista. La fundamentación teórica filosófica y sociológica prácticamente están

ausentes, por lo cual la formación valoral tiene un fuerte matiz individualista.

3. Una observación más es que la formación valoral, en términos generales, no se ubica explícitamente dentro de las categorías de la modernidad y postmodernidad, y mucho menos de la postmodernidad “progresista” y desde la resistencia escolar.
4. Por último, en estas fundamentaciones teóricas de la formación valoral existe poca referencia al carácter ideológico y político desde el cual se parte.

4.3.1. Teoría del desarrollo del juicio moral (Kohlberg – Piaget). Esta es la postura más aceptada por los autores a los cuales se ha estado haciendo referencia, entre ellos Schmelkes (1997) y Latapí (1999). Esta teoría está relacionada con el desarrollo cognitivo del ser humano. Es por ello que, quizá ante la moda “constructivista”, sea el enfoque teórico con más amplia aceptación y difusión. Prueba de lo anterior son los planes (1999) de estudio de la licenciatura en educación secundaria y concretamente dentro de la especialidad de formación cívica y ética, en donde el enfoque teórico que sustenta la formación valoral desde la escuela es el desarrollo del juicio moral y, específicamente, el constructivismo.

El fundamento de este enfoque es la epistemología genética de Piaget. En esta epistemología se establece que el desarrollo cognitivo del ser humano se conforma a partir de cuatro estadios:

- 1) El sensorio motor (0 – 2 años).

- 2) El preoperacional (2 – 7 años).
- 3) El de operaciones concretas (7 – 11 años).
- 4) El de la operaciones formales (11 años en adelante).

El juicio moral en los dos primeros estadios es egocéntrico y se fundamenta principalmente en el castigo. Esta etapa es básicamente la de la moral heterónoma. Es alrededor de los siete años cuando el niño da un salto cualitativo al ser capaz de ponerse en el lugar del otro. Cuando esto sucede comienza el movimiento de una moral heterónoma hacia una autónoma.

De esta manera, se pueden distinguir dos tipos de moralidad en el desarrollo del razonamiento moral (Guerrero 1998: 69): la moralidad de la restricción y la moralidad de la cooperación. Dentro de este primer tipo de moral destacan tres momentos conforme a la edad cronológica: de cero a cuatro años, de cuatro a siete, y de siete a diez. En el primer momento los niños parecen considerar las reglas como ejemplos interesantes de la conducta social de los niños más grandes. No las entienden pero tratan de repetirlas. En el segundo, no dudan de las reglas, pero a menudo las infrigen porque no las entienden del todo. En el último, consideran que las reglas transmitidas por los niños mayores o los adultos son “sagradas”.

En la moralidad de la cooperación hay dos momentos que la definen. El primero es el que va de los once a los doce años de edad, en este momento las reglas son consideradas como convenios pactados de consentimiento mutuo. Y en el otro, que se sitúa después de los doce años, cada vez más los niños son capaces de comprender la necesidad de las reglas. En este segundo momento los

reglamentos hechos por los adultos empiezan a perder sentido y autoridad entre los jóvenes y formulan variantes para hacerles adecuaciones de acuerdo a su situación particular.

La teoría de Kohlberg es una continuación del enfoque de Piaget. Kohlberg describe el desarrollo moral en tres niveles y seis pasos (Guerrero, 1998: 64 - 65):

A. Preconvencional: es típica de los niños hasta la edad de los nueve años porque no comprenden las reglas de la sociedad. Se sustenta en evitar el castigo y recibir a cambio el beneficio.

1° Orientación al castigo y a la vigilancia: las consecuencias físicas de la acción determinan la bondad o la maldad. Las personas con autoridad tienen poder y se les debe obedecer.

2° Orientación relativista instrumental: una acción se juzga correcta si conduce a la satisfacción de las propias necesidades o supone un intercambio igual.

B. Convencional: típica de los nueve a los veinte años de edad. Hay conformidad a las convenciones de la sociedad porque son las reglas de la sociedad.

3° Orientación a la conformidad interpersonal: la acción correcta es la que lleva a cabo un comportamiento en donde cuya conducta agrade o impresione a los demás.

4° Orientación a la ley y el orden: para mantener el orden social, deben obedecerse las leyes establecidas. Es esencial el respeto a la autoridad.

C. Postconvencional: se alcanza solamente después de la edad de veinte años y sólo se da en una cantidad pequeña de adultos.

5° Orientación legalista hacia el control social: las reglas para mantener el orden social deben basarse, no en la obediencia ciega a la autoridad, sino en los convenios mutuos.

6° Orientación al principio ético universal: las decisiones deberán hacerse en términos de principios éticos elegidos personalmente. Una vez elegidos los principios deben aplicarse de manera consistente.

A este enfoque teórico sobre el desarrollo del juicio moral se le pueden hacer varios señalamientos. Schmelkes (1997: 29), a pesar de que parece simpatizar con esta postura, formula dos cuestionamientos hacia esta teoría: la escasa demostrabilidad empírica del sexto y último estadio y la falta de uniformidad en el desarrollo moral entre los hombres y mujeres, propuesto por una alumna de Kohlberg.

Aparte de lo que Schmelkes señala, también hay otras áreas desde donde se puede cuestionar el desarrollo del juicio moral. Este enfoque teórico está estrechamente relacionado con dos de las posturas más sólidas de la modernidad: el positivismo y la epistemología kantiana.

Una de las características principales del positivismo es señalar estadios, teniendo como supuesto básico el horizonte del progreso o la noción de evolución, por lo cual, al relacionarse el desarrollo del juicio moral al campo del constructivismo, se le está vinculando a la psicología y con ello a una visión

antropológica individualista sustentada en el desarrollo “progresivo” de las facultades humanas. La psicología es una ciencia surgida y constituida bajo la efervescencia positivista, por tanto, refleja una visión de un pensamiento científicista. La manera de conceptualizar la realidad durante el ideal positivista es a partir del progreso y la evolución. La psicología contruye sobre este paradigma y termina explicando al ser humano en términos de evolución, de ahí que se hable de psicología evolutiva: hay desarrollo de la sexualidad, inteligencia y por supuesto de la moral. El planteamiento del desarrollo del juicio moral, difícilmente escapa de estas conceptualizaciones, es más, en el fondo subyace la propuesta de construir una moral “fuerte”, típica de un pensamiento moderno. ¿Tendrá sentido un tipo de moral de esta naturaleza dentro del pensamiento postmoderno? Este es precisamente, el problema del constructivismo y del desarrollo del juicio moral, no consideran ni toman en cuenta la dimensión postmoderna, en cualquiera de sus vertientes de la realidad, sino que terminan proponiendo un retorno a la modernidad, o bien es una continuación de la modernidad capitalista, según sea la lectura que se realice del proyecto moderno.

La otra tradición epistemológica que vincula al desarrollo del juicio moral con la modernidad es la relación que puede establecerse con el pensamiento de Kant, uno de los representantes más prominentes de la modernidad. Para Kant la realidad es subjetiva, en cuanto depende de la percepción del ser humano. Por “subjetividad” no se entiende el individualismo moderno, sino que la realidad es ordenada y esquematizada a partir de “estructuras predeterminadas” en todo ser humano. De ahí procede la noción de ir acomodando la experiencia o percepción

humana de tal manera que sea acorde a las “estructuras mentales” inherentes a todo ser humano que, en el caso de Kant, son denominadas aprioris. Estos aprioris permiten y facilitan la comprensión de la experiencia humana mediante el establecimiento de categorías generales a nuestra realidad, aun cuando la experiencia sea individual. Gracias a estas categorías se puede fundamentar la moral y establecer una ética fuerte. En el fondo, este es el mismo planteamiento del desarrollo del juicio moral, es decir, una moral “fuerte” con una “gran” ética.

El asalto a la razón producto de la postmodernidad implica la disolución de la razón “fuerte y suficiente”, es la desmitificación del “constructo” razón, por lo cual la teoría del desarrollo del juicio moral resulta poco congruente con las categorías del pensamiento contemporáneo. Aquí subyace el problema real de este enfoque, se construye y fundamenta al margen de la discusión entre la modernidad y la postmodernidad y, por consiguiente, lejos de estar plenamente conciente de los intereses de clase que circundan el horizonte social y axiológico. Así, la teoría de Kohlberg y Piaget, junto con Schmelkes y Latapí, pueden ubicarse como una extensión más del pensamiento fuerte. Es necesario buscar otro enfoque.

4.3.2. La clarificación de valores. Este enfoque surge en los Estados Unidos. Sus iniciadores fueron Raths, Harmin y Simon, quienes en 1966 publicaron un libro denominado *Values and teaching*. En esta publicación los autores exponen su enfoque de clarificación de valores.

La clarificación de valores puede ser entendida como:

una acción consciente y sistemática del orientador o maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que

éstos lleguen a darse cuenta de cuales son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos (Pascual, 1985: 21).

La finalidad de esta teoría es que “cada ser humano construya por sí mismo su sistema de valores, por medio de un proceso de análisis al que le corresponden actividades de selección, apreciación y aplicación” (Guerrero 1998: 58 – 59). El proceso mediante el cual se realiza la construcción del sistema valoral propio por el mismo sujeto, es efectuado, según Raths (Raths, Harmin y Simon, 1967: 27 – 30), mediante un desarrollo que implica tres momentos y siete criterios, como a continuación se describe:

Primer momento: *la elección*

- 1) Elección libre: el escogimiento de los valores debe ser espontáneo y libre.
- 2) Elección entre varias alternativas: la elección debe ser posible y real. Las alternativas deben contener posibilidades satisfactorias y estar disponibles.
- 3) Elección después de haber sopesado las consecuencias de cada alternativa. Sólo si se comprenden las consecuencias, se puede escoger de forma inteligente.

Segundo momento: *la estimación o apreciación*

- 4) Estimación: cuando se concede valor a una cosa que se aprecia, se disfruta o estima, entonces se respeta y se le quiere.
- 5) Afirmación: cuando se elige algo libremente, se analiza y se siente alegría, no se vacila en afirmar la decisión.

Tercer momento: *la acción*

- 6) Actuación: cuando se posee un valor se refleja en la conducta. Es preciso que la conducta afirme la decisión y la integre a la vida.

7) Repetición: los valores tienden a ser persistentes y configuran la vida humana, de esta manera se espera que aparezcan en el transcurso de la vida.

A este enfoque se le ha criticado muy fuertemente desde dos frentes. Se le acusa por una parte de desembocar en un relativismo, y por la otra, en su falta de sustento teórico. Así, Latapí (1999) señala: “(f)ilosóficamente esta postura es insostenible por conducir a un relativismo ético; además, resulta contradictoria en su supuesta neutralidad, pues lo que el educador de hecho pretende es reorientar a los alumnos si éstos manifiestan valores claramente inaceptables” (p. 43).

Este cuestionamiento hecho por Latapí, podría ser visto como una fortaleza a la teoría de la clarificación de valores que pudiera explicar la “pertinencia” de este enfoque valoral en nuestros días. Si se parte del supuesto de la postmodernidad nihilista, este enfoque teórico de la formación valoral constituye una manera de formar valores dentro del contexto de la condición postmoderna. La clarificación se expresa como un alternativa real en un horizonte sin ideas fundantes, la clarificación se consolida como una alternativa de formación valoral, que es capaz de reinterpretar la axiología a partir de una realidad donde las certezas son prescindibles, lo único palpable es la experiencia individual, la cual se resume en las siguientes frases: “para mí”, “yo siento”, “desde mi punto de vista”.

A la luz de las anteriores frases, que ejemplifican el impacto que la clarificación a tenido sobre la vida moral y valoral actual, Schmelkes (1997), tomando en cuenta en lo que ha derivado este enfoque valoral, es la portavoz de la otra crítica hecha a la teoría de la clarificación de valores:

a este planteamiento se le crítica, además de por la falta de fundamento teórico, por el hecho de que no distingue lo moral de lo no moral, porque confunde los valores con meras preferencias individuales, porque simplifica

demasiado la criticidad, porque no vincula los valores con la razón, y porque finalmente termina abogando por un absoluto relativismo moral (p. 32).

Este comentario de Schmelkes, en parte es cierto al señalar la confusión que existe entre valor y preferencia individual, entre sentimiento y razón; pero en parte no porque olvida el contexto teórico en el cual se fundamenta la clarificación: un humanismo postmodernizado de cual más adelante se hablará de él.

El proceso de valoración que promueve la clarificación es un autoaprendizaje y autodescubrimiento que se efectúa mediante una interacción dialógica entre el docente y el alumno; de esta forma, la estrategia básica de este enfoque se apoya en la práctica del diálogo. Raths (Raths y cols, 1967) ha denominado a esta estrategia: la respuesta clarificativa (51- 82). Esta respuesta consiste básicamente en:

contestar al alumno en una forma que le hace meditar sobre lo que ha elegido, lo que aprecia o lo que está haciendo. Lo estimula a aclarar su modo de pensar y su conducta y, de este modo, a clarificar sus valores (Pascual, 1985: 34).

Según Raths (Raths y cols, 1967), existen por lo menos treinta maneras de responder al alumno en forma de pregunta para facilitar el proceso de clarificación (p. 55- 62). La intención de estas respuestas/preguntas es confrontar al alumno con su propio marco de referencia valoral, tal como se observa en los siguientes casos:

- ¿Es esto algo que tu aprecias?
- ¿Cómo te sentiste cuando eso sucedió?
- ¿Pensaste en algunas otras alternativas?
- ¿Hace ya mucho tiempo que piensas así?
- ¿Fue eso algo que tú mismo seleccionaste o escogiste?

- ¿Cómo puedo ayudarte para hacer algo por esa idea?
- ¿Eso es muy importante para ti?
- ¿Tienes algunas razones para eso?
- ¿Cómo sabes que eso está bien?
- ¿Concedes tú valor a eso?

Esta forma de responder mediante preguntas tiene como finalidad clarificar lo que el estudiante siente y piensa. El centro o eje de la valoración es el individuo. Para los siete criterios que intervienen en el proceso de valoración Raths (Raths y cols, 1967) propone las siguientes respuestas clarificadoras (p. 63 – 65), de las cuales sólo se transcriben unas cuantas a continuación, con la finalidad de poder apreciar la manera en que procede este enfoque teórico de la formación valoral:

I. La elección libre:

- ¿De dónde crees que tomaste originalmente esta idea?
- ¿Cuánto tiempo hace que piensas así?

II La elección entre varias alternativas:

- ¿En qué otra cosa pensaste antes de decidirte por esto?
- ¿Cuánto tiempo antes anduviste meditando antes de decidirte?

III La elección después de haber considerado las posibles consecuencias

- ¿Cuáles serían las consecuencias de cada alternativa posible?
- ¿Has pensado mucho eso? ¿Qué curso siguieron tus ideas?

IV La apreciación y estimación

- ¿Te alegras de sentirse así?
- ¿Cuánto hace que buscaba eso?

V. *La afirmación.*

- ¿Te gustaría explicar al grupo, en alguna ocasión, tu modo de pensar sobre esto?
- ¿Estarías dispuesto a firmar una petición apoyando esta idea?

VI. *La acción de la elección.*

- Me has dicho a favor de qué estás: ahora bien, ¿puedes hacer algo a este respecto? ¿te puedo ayudar?
- ¿Cuáles son los primeros pasos que darás, y luego cuales serán los siguientes y así sucesivamente?

VII. *La repetición.*

- ¿Has hecho ya algo al respecto? ¿Lo haces con frecuencia?
- ¿Has pensado así desde hace algún tiempo?

Este enfoque de la pregunta clarificadora de Raths resulta interesante, porque hace recordar la dialéctica platónica. Así, Guerrero (1998) señala que desde la antigüedad “aparecieron dos corrientes en la educación, la que representaban los sofistas y la que representaba Sócrates” (p. 90). Por una parte los sofistas eran los especialistas del saber y fueron los primeros profesionales de la enseñanza. Los sofistas favorecían el saber enciclopédico y promovían el arte de la disputa mediante la retórica. Por la otra, Sócrates: “concebía la educación como un saber con sentido, no como la transmisión del saber erudito y superficial de los sofistas” (Guerrero, 1998: 90). El método que Sócrates utilizó era la mayeútica, el cual consiste en preguntas y respuestas, muy similar al que Raths propone, en donde el diálogo es el medio por el cual el sujeto se reconoce a sí mismo. De esta

manera, “se considera a Sócrates y a Platón como los primeros en reconocer que el auténtico aprendizaje no se da por asimilación pasiva sino por la búsqueda y participación libres” (Guerrero, 1998: 90).

Schmelkes (1997) de igual manera realza la figura de Sócrates e intenta vincular la teoría del desarrollo del juicio moral, que desde la perspectiva de la autora es la más consistente, con el pensamiento socrático:

Con base en Sócrates, (Kohlberg, 1971: 212) plantea que la virtud es una, que esta virtud es la justicia, que la virtud es el conocimiento de lo bueno, y que el reconocimiento de lo bueno es filosófico, es decir, trasciende la mera aceptación de creencias convencionales (Schmelkes 1997: 26).

Tanto desde la perspectiva de la clarificación de valores, como desde la teoría del desarrollo del juicio moral parece haber un intento por recuperar la figura de Sócrates en estos días. ¿A qué se debe este intento de vincular estos planteamientos teóricos a la filosofía socrática? Quizá la respuesta gira en dos direcciones. En primer lugar hay que recordar que durante el tiempo de los sofistas proliferó una especie de relativismo filosófico muy similar al nuestro. Los sofistas fueron los primeros en diluir la “verdad” en una serie de argumentos y discusiones que relativizaron la realidad. De alguna forma la verdad perdió todo referente empírico y ésta se alojó en el discurso, con lo cual la verdad era cuestión de retórica, es decir, de convencimiento. Los sofistas florecieron en los tiempos de Pericles, en el tiempo que la democracia griega se consolidaba y llegaba a la cúspide; de igual manera, cuando aparentemente el mundo occidental se configura cada vez más democrático, el relativismo vuelve a hacer acto de presencia. La palabras de Protágoras dichas hace muchos años atrás, suenan con más vigor cada día en nuestra cultura occidental: “el hombre es la medida de

todas las cosas de la que son en cuanto que son y de las que no son en cuanto que no son”.

Ante este panorama, la figura de Sócrates se levanta imponente, pues ha sido el primer filósofo que tuvo como escenario el relativismo. Así, el pensamiento de Sócrates, puede constituir una orientación frente al horizonte relativista que se cierne sobre el mundo occidental. De ahí que ambos enfoques teóricos, la clarificación y el desarrollo del juicio moral, vean en Sócrates un planteamiento filosófico pertinente en la actualidad.

En segundo lugar, el interés hacia Sócrates radica en la forma que asumía su enseñanza dentro del horizonte relativo. Es de todos conocidos que la mayeútica es el camino que Sócrates sigue para hacer frente a la enseñanza relativista de los sofistas. Y es en el diálogo donde opera la mayeútica. Sócrates es el iniciador de este enfoque dialógico, y Platón lo perfecciona.

A partir de la teoría platónica el diálogo y la clarificación de valores adquieren mayor sentido. Hay que recordar que para Platón, el conocimiento y la noción de virtud residen en el sujeto. Parte del supuesto que el alma humano ya trae en sí misma el conocimiento de todas las cosas, de tal forma que el aprender no es otra cosa que recordar. Es decir, el ser humano no es una *tábula rasa*, por el contrario ya trae un conocimiento previo, que sólo necesita ser “clarificado” mediante el diálogo, utilizando para ello únicamente, preguntas y respuestas.

De igual manera, el enfoque de la clarificación de valores parte del supuesto de que no existe ser humano que no posea valores, es decir, los valores no se aprenden, sólo se clarifican. Los valores están presentes en cada ser humano,

lo que se necesita es hacerlos evidentes y reafirmarlos. El diálogo es la manera en que los valores son clarificados; y las respuestas clarificadoras constituyen la técnica para realizarlo.

Sin embargo, es pertinente preguntarse de dónde surgen los valores. Es obvio, que en la clarificación, no se recurre a ningún concepto de alma o un “*topos ouranos*” para legitimar la presencia de los valores. No obstante, también se puede hacer referencia a un contexto trascendente al sujeto, que a manera del mundo de las ideas, proporciona un anclaje a la existencia real de los fenómenos. A la pregunta de dónde surgen los valores, la respuesta es, del contexto social. Es decir, los valores son preexistentes al individuo, no como las formas ideales platónicas, pero sí como realidades sociales, presentes en los sujetos.

Así, la clarificación de valores, sería un intento de aflorar o “dar a luz”, a los valores que ya están presentes en la realidad social del sujeto y que el mismo sujeto los posee. Sin embargo, el sujeto no sabe que los tiene, por consiguiente, es necesario hacerlos evidentes mediante la clarificación y reafirmación y así el sujeto se percatará de sus propios valores.

¿Cuál este contexto social que la clarificación presupone y desde la cual los valores afloran y emergen? ¿Realmente la clarificación de valores está conciente del contexto social desde el cual surgen los valores como realidades sociales? ¿Es explícito, en la clarificación de valores, el contexto político que subyace detrás de la formación valoral o lo esconde en una supuesta neutralidad? Es decir, qué marco teórico se esconde bajo esta supuesta neutralidad. La clarificación en realidad parece presuponer, como contexto social, una visión psicologizante del

humanismo que degenera en una posición distorsionada de lo humano con fundamento en la postmodernidad nihilista o capitalista.

Esta orientación distorsionada de lo humano se construye en lo abstracto, fuera de las referencias sociales concretas, centrándose en el individuo, en la constitución del sujeto como persona. A diferencia del desarrollo del juicio moral este humanismo no pretende elaborar etapas, periodos o estadios para abordar la “adolescencia”. Por el contrario, se distingue por una notable ausencia de cuadros sistematizadores de la conducta o del comportamiento del “adolescente” y también por mostrar una tendencia fuerte hacia lo particular y lo contingente: la persona.

Esta orientación humanística se encuentra cerca del discurso existencialista y muy próximo a la postmodernidad nihilista, ya que se centra en la libertad, la identidad, la creatividad, la angustia y en la existencia del sujeto y su capacidad de elección. Este humanismo individualista y abstracto que presupone la clarificación de valores está convencido de que toda formación “debe reconocer la *autodeterminación de cada uno*, ‘liberar en el otro su libertad’ y promover en la persona ‘que funcione plenamente’” (Rogers, 1980:157).

Este sujeto que surge del humanismo abstracto mediante su interacción con la realidad, asimila y valora las experiencias que lo constituyen y lo afectan, convirtiéndose él mismo como su centro de valoración en la formación de su sí mismo, o persona. Con base en ese centro de valoración, que forma “la persona” y que está en sí mismo, el sujeto tiene la necesidad de ser aceptado y tratado con aprecio por los otros, es decir, “significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente, con derechos propios” (Rogers, 1980: 158). Es la actitud

empática de ponerte en el lugar del otro y de ver el mundo desde la otra perspectiva. Con ello surge un nuevo centro de valoración tanto de las experiencias del otro como de las autoexperiencias, que conforman el centro de valoración externo.

Dentro de este contexto humanista postmoderno los problemas del sujeto surgen cuando no prevalece un punto de equilibrio entre ambos centros de valoración, es decir, entre los conceptos del sí mismo que el sujeto recibe a partir de los otros y lo que él mismo percibe de sí a cada momento, originándose así un problema de incongruencia que se refleja en la manifestación de una mala autoestima, generándose un alto nivel de autorechazo que finalmente termina en un comportamiento disfuncional. De ahí la importancia que este tipo de humanismo le dedica a la construcción de la persona, la cual debe estar asociada con relaciones de aceptación y aprecio. Cuando un sujeto se percata de esta incongruencia se encuentra una situación de vulnerabilidad psicológica, en la cual necesita una transformación de su persona.

Desde este enfoque humanista “personalista” abstracto, “el proceso de convertirse en persona puede verse facilitado o impedido ampliamente durante la adolescencia en virtud de que la persona adolescente se encuentra en un estado de vulnerabilidad psicológica similar al que experimenta la persona disfuncional” (Olivares. 1998: 9). Es decir, el “adolescente” tiene la oportunidad de ser una persona nueva debido a su capacidad *actualizante* en términos morfológicos y psicológicos. Por tanto es conveniente proporcionarle elementos, en el caso de Olivares axiológicos, para liberar esta tendencia actualizante de las conductas

pseudoadaptativas y ayudar a conducirse hacia el desarrollo de una personalidad con autoestima y que “empiece a tomar control en forma responsable de su propia vida” (Rogers, 1989: 230).

Para Rogers (1991) tomar el control en forma responsable de la propia vida, es ir en contra de las formas actuales de educación, ya que la escuela, en realidad, tiene como fin formar a “personas” que aprendan a acatar ordenes y normas. Formar personas auténticas, según Rogers (1991), es una actividad que resulta “peligrosa”, porque implica formar inconformes que atentan hacia una sociedad orientada hacia fines tecnológicos industriales y militares. De ahí que Rogers diga que “(l)os individuos independientes, que piensan por sí mismos, tienden a ‘hacer olas’” (Rogers, 1991: 353). Las condiciones actuales de nuestra sociedad, regida por intereses ajenos a la “persona”, exigen un nuevo tipo de educación, una escuela distinta, un sujeto que sea primeramente persona capaz de asumir su vida valoral con responsabilidad, por lo que según Rogers, “(e)n esta situación, necesitamos imperiosamente ideas, actitud crítica, capacidad para resolver problemas de modo creativo, si queremos seguir siendo una cultura viable. Necesitamos, precisamente, el tipo de individuo que pueda formar una escuela centrada en la persona” (Rogers, 1991: 354).

El enfoque valoral de este marco teórico se muestra como crítico y transformador, pareciera que implica un cambio radical en las condiciones históricas de la vida social. En realidad, este enfoque teórico es un buen ejemplo de cómo una fundamentación valoral puede pretender ser crítica y radical, pero en verdad sólo es una continuación de la modernidad capitalista. La misma cita de

Rogers, hecha anteriormente, muestra la falta de rompimiento con el orden establecido, “si queremos seguir siendo una cultura viable”. A través de estas palabras se da por sentado que el proyecto cultural del presente, la modernidad capitalista, ha sido viable y pertinente, sin embargo se reconoce que ha empezado a perder el rumbo. Rogers no propone una ruptura, con el proyecto cultural, porque en el discurso está implícito que éste ha sido viable hasta el momento, de lo que se trata es de reorientarlo centrándolo en la persona. Realmente ¿este proyecto cultural de la modernidad es viable? ¿para quién resulta pertinente? ¿a qué intereses está ligado el concepto de una educación centrada en la persona?

Como puede apreciarse, la clarificación sí tiene un marco teórico que lo respalde. Sin embargo, su fundamentación teórica, ignora u olvida por completo el contexto social, político, económico, histórico y de clase en donde se realiza el proceso de valoración y pretende construir un humano que asuma las atribuciones de persona. Con este “olvido” y con su supuesta neutralidad, la clarificación es una postura cuasi psicologicista, individualista, sin referencia al contexto social, en una palabra: es una postura postmoderna capitalista. Es necesario buscar otro enfoque que no se ubique dentro del pensamiento “fuerte” como el desarrollo del juicio moral, ni que tampoco se aloje en un pensamiento “débil” individualizado y “desligado” del contexto social bajo una supuesta neutralidad ideológica, si es que en realidad se quiere y desea elaborar un desarrollo teórico para la formación valoral que sea pertinente a nuestro contexto histórico.

4.3.3. *La pedagogía crítica*. Se ha señalado (Tierney, 1992; Salcido, 1998) que educar en este horizonte postmoderno, entendido éste en su vertiente conservadora, representa un gran problema, porque es educar en el nihilismo, en la ausencia de sentido, en la carencia de cualquier dimensión teleológica. Sin embargo, ¿será realmente posible concebir la educación sin orientación y rumbo? (de Alba, 1995) ¿Es factible educar, fuera de cualquier contexto, epistemológico, axiológico y/o antropológico? (Fullat, 1979: 1984) ¿Al servicio de qué intereses está la idea de que la filosofía educativa es inútil? (Buenfil, 1998)

Si se asume la postmodernidad nihilista, entonces la función formativa de la escuela se desvanece, porque los modelos y formas de vida que configuran el horizonte moderno desaparecen. Así, la educación escolar no cuenta con criterios ni paradigmas mediante los cuales ejercer su función formativa.

A lo anterior se ha contestado (Colom y Mèlich, 1992) que la postmodernidad no destruye lo axiológico, sino solamente su fundamento absoluto, de manera que inventa nuevos valores carentes de sustento, tales como: hedonismo, egoísmo, ausencia de sentido. Según los autores antes referidos, el sujeto postmoderno busca paisajes degradados, la cultura del Reader's Digest, las películas de Hollywood de serie B, etc. Es la ausencia de fundamento axiológico, producto del discurso postmoderno, el signo más grave de la crisis de la educación y el desafío que la formación valoral debe asumir.

La pedagogía crítica encabezada por Freire (1967, 1970, 1996, 1997), Giroux (1995a, 1995b, 1996), y McLaren (1984, 1997) rechaza la postmodernidad nihilista y se adhiere a la vertiente "progresista". La tradición crítica examina la enseñanza

como una forma de política cultural, de tal manera que el actual “[...] dilema ético que ha aparecido como resultado de esta crisis ha generado un vacío ideológico perfecto para la ascendencia de un régimen de la verdad neoconservadora” (McLaren, 1997: 82). Este mismo autor continúa diciendo:

[...] bajo estas condiciones, la nueva derecha ha encontrado poca oposición en su inundación de la arena pública con una serie de discursos autoritarios aparentemente imparables que no han tenido muchos problemas para colonizar el vacío moral dejado por el desmantelamiento deconstructivo del proyecto moderno (McLaren, 1997: 84).

La pedagogía crítica insiste en descalificar el discurso postmoderno nihilista y a cambio de ello habla de una ética universal en el ser humano, habla de la ética “en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana” (Freire, 1997: 19). Esta pedagogía lamenta la pérdida de dirección en la historia, y denomina a esta posición como “la ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal que anda suelta en el mundo. Con aires de postmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social” (Freire, 1997: 21).

La tarea de la pedagogía crítica consiste en ayudar a los estudiantes a afrontar críticamente estas políticas nihilistas, y las ideologías en las que se sustentan las éticas “restringidas”, “de mínimos”, “contextuales” o “de situación”; en la medida en que éstos se empiecen a autocomprender como productos y productores de significado, podrán dar respuesta a las éticas del nihilismo. De tal manera que la ética postmoderna progresista significa “saber vivir contingente y provisionalmente sin tener la certeza de conocer la verdad, y a la vez con el coraje de comprometerse con la dominación y opresión del ser humano” (McLaren, 1997: 35). A lo cual McLaren agrega: “(e)sta es la tarea ‘postmoderna’ del educador

crítico -vivir con coraje, convicción y comprensión de que el conocimiento es siempre parcial e incompleto” (McLaren, 1997: 84).

Ante la disolución de la razón, propuesta por la postmodernidad nihilista de Lyotard (1996) y Vattimo (1998), la ética se desfonda. Ello exige un joven “adolescente” capaz de vivir en la incertidumbre, en el nihilismo y en el relativismo moral, creando significado y sentido para su vida aún a pesar de la aparente ausencia de la razón y de fundamento.

Por tal motivo, la tarea de la pedagogía crítica es formar un ser humano responsable en su vida ética, moral, social y familiar; así como fomentar la autonomía y la toma de decisiones “políticas”. La finalidad de la pedagogía crítica es desarrollar en el joven la toma de conciencia, para que pueda enfrentar una sociedad sin principios, reglas ni leyes universales, a través de la creación de un horizonte que le permita existir en un mundo postmoderno y en su caso, transformar la realidad social (McLaren 1984, 1997; Freire 1996, 1997). Esta toma de conciencia conduce a la libertad y autonomía más auténtica y real, porque finalmente el joven hace una decisión con más elementos de juicio. La decisión se torna en una elección política, jamás se presenta y busca la neutralidad en la elección. Tampoco se parte de criterios y certezas, sino de compromisos con la realidad social, con las condiciones alienantes y enajenantes de la modernidad capitalista y de la postmodernidad nihilista.

La pedagogía crítica es un intento de diálogo, es reconocer la pluralidad y diversidad cultural como parte constitutiva de nuestra realidad social, en donde ningún discurso, ni lenguaje es absoluto ni está libre de implicaciones políticas. Por

ello esta pedagogía sostiene que, “el lenguaje y la cultura siempre reflejan una pluralidad de valores, voces e intenciones que generan el diálogo” (McLaren, 1984: 238). Es por esto que Freire “destaca las prácticas pedagógicas diseñadas para crear lo que el llama la *comunicación dialógica*” (McLaren, 1984: 240). Es en el diálogo con este horizonte cultural, donde se pueden encontrar nuevas expresiones de vida que ofrezcan alternativas reales a la condición postmoderna nihilista. La pedagogía crítica debe propiciar esas otras lecturas culturales en los estudiantes, de manera que esté en condiciones de una real elección, tomando como referencia: la opresión, la resistencia o la esperanza; “la comunicación dialógica debería incitar a los maestros a trabajar el capital cultural del oprimido para permitir ‘leer’ el mundo tanto en el contexto inmediato como en el más amplio” (McLaren 1984: 240).

La pedagogía crítica también presupone las tesis de los modelos dialógicos, entre ellos los humanistas como el de Delgado, *Docencia para una investigación humanista. Un modelo dialógico de enseñanza – aprendizaje*, por consiguiente, “el humano, desde el primer momento de su existencia, se manifiesta como un ser de relación, es decir, que empieza a existir gracias a otro, dentro de otro e inmerso en la realidad de otro que le acoge (Delgado, 1995: 9)”. De esta manera, “(e)n ese poder salir de sí para referirse a otro, está la condición para evitar la fragmentación, pues no se niega al ‘otro’ para afirmar la realidad propia como única, sino se reconoce la relación con aquél, en una nueva comprensión de la realidad” (Delgado, 1995: 10). Es este “otro” lo que posibilita el diálogo, y es en el diálogo donde el “humano” se humaniza, tal como Freire lo señala, “(e)l diálogo

como encuentro de los hombres para la ‘pronunciación’ del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire, 1970: 175), por lo cual, nadie se humaniza a si mismo, nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo, sino que los humanos se liberan y se “humanizan” en comunión. Lo contrario al diálogo, de acuerdo a Freire (1970), es el antidiálogo, que se manifiesta en la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural del “otro”. El antidiálogo es lo que prevalece en la sociedad capitalista y, por consiguiente, la deshumanización tanto del opresor como del oprimido, sea éste maestro o alumno, es su característica principal.

Es por ello que en la pedagogía crítica también se presupone un humanismo, pero no en la forma que aparece en la clarificación de valores, en el constructivismo o en el Occidente capitalista expresado en los “derechos humanos”, porque en realidad, este humanismo occidental es una mera prolongación del antidiálogo capitalista. El humanismo de la pedagogía crítica es un humanismo distinto, “desacralizado” de las verdades “eternas” del pensamiento occidental, pero tampoco sin recurrir al nihilismo de la postmodernidad capitalista.

Lo cierto es que la postmodernidad ha puesto en evidencia la fragilidad de estas concepciones, pues ha dejado al descubierto las intrascendentes “verdades trascendentales” de la modernidad. De manera concreta, la postmodernidad crítica y por consiguiente la pedagogía crítica cuestionan los supuestos valores universales que el mundo occidental ha asumido como tales. Dichos valores no son más que la extensión del proyecto burgués identificado con los intereses de clase social, de género y de raza.

El humanismo occidental descansa, en gran medida, sobre la noción de los derechos humanos. Se habla del ser humano como si fuese una realidad universal y atemporal, pero en pocas ocasiones se le vincula con la realidad histórica desde la cual el concepto contemporáneo emergió. Así el “modelo” de ser humano que presupone los “derechos humanos” es una concepción aparentemente universal e inclusiva, pues cada persona en su calidad de ser un humano comparte los atributos y cualidades del “ser humano”. Esta construcción teórica tiene toda la estructura de un pensamiento fuerte identificado con la modernidad, pues se piensa que existe un “ser humano metafísico” que permite delinear y delimitar el Ser del “ser humano” por encima de cualquier ontología de lo que es ser humano. Dicho de otro modo, hay un Ser general que define y está por encima de cualquier ser particular. Pero no sólo es evidente el influjo del pensamiento moderno sobre la noción de los derechos humanos, sino también lo son los intereses de clase y, en particular, los de género. Filósofas y feministas han criticado y cuestionado seriamente esta noción de “Ser Humano” que está implicada en los derechos humanos, señalando y denunciando, que responde a una visión androcéntrica, es decir, a intereses de género.

La mujer a lo largo de la historia no ha sido considerada en la configuración de lo “humano”, se le ha excluido y se le ha tenido marginada de los debates “teóricos” que dieron lugar a la delimitación conceptual que pretendió representar lo humano. La “historia” es un testigo del poder que el hombre ha ejercido sobre la mujer, la sociedad es un reflejo del mundo masculino en el cual, si la mujer quiere participar, tiene que hacer uso de los símbolos y figuras androcéntricas para estar

en “igualdad de oportunidades”. Los derechos humanos suponen un humano burgués en pleno uso de sus facultades de libertad e individualidad con valores y virtudes que promueven el respeto a la iniciativa personal, la tolerancia y la competencia, pero además el humano que subyace es el masculino, pues ¿cuándo la mujer ha tenido oportunidad real para participar en la caracterización de lo humano? Afirmar que no ha sido así, es aceptar que la noción de lo humano es válida para cada situación específica, y que cada persona, por el hecho de “ser” humano, es sujeta a un mínimo de derechos esenciales a su humanidad, pero ¿qué humanidad está de fondo como referencia a estos derechos? La respuesta es obvia: la androcéntrica, capitalista, burguesa y cristiana. Si no fuera así, no se hablaría de grupos sociales tanto de minorías como de mayorías, que se sienten excluidos y luchan por hacer prevalecer dentro de “humano” su propia visión y manera de entender el mundo, la cual se ubica fuera del marco institucionalmente aceptable, como pueden ser los grupos gay que como humanos tienen derecho a la adopción, al matrimonio etc, pero la “humanidad” le niega su derecho a ser humano porque no son “hombres”. Lo mismo ocurre con las diferentes tradiciones religiosas y mas aún con las que no son cristianas; hay discriminación hacia los ancianos, los discapacitados, los niños.

Así pues, todos los grupos sociales que se perciben excluidos de lo “humano”, cada cual, en la medida que disienten por no estar incluidos en la conceptualización de los derechos humanos, conflictúan lo humano señalando las complicaciones y contradicciones de este supuesto humanismo y mostrando el lado obscuro de lo “humano”. Parece que en nuestro días ya no es propio hablar

de derechos humanos en general, en donde cada persona como humano tiene los mismos derechos, sino de derechos en particular, aplicados a cada situación específica o contextual, que no es otra cosa que una ética de mínimos. Lo propio es hablar de derechos del niño, que parecen no ser los mismos a los de los adultos, derechos de los discapacitados, de los gays, de la mujeres etc. Al hablar de esta manera, se manifiesta un horizonte totalmente postmoderno, la definición moderna de lo humano se desquebraja y da pie a una pluralidad que raya en el relativismo. Pero una postmodernidad crítica y pedagogía crítica no sólo terminan con el modelo de humano moderno, sino que además muestran la manera en que los intereses de clase, género, raza y poder intervinieron y deformaron el concepto de lo humano hacia cuestiones ligadas a una modernidad capitalista.

La postmodernidad cuestiona la validez de la universalidad de todas las imágenes, interpretaciones y estructuras del mundo moderno. La postmodernidad crítica y la pedagogía crítica van más allá y vinculan y relacionan estas imágenes, interpretaciones y estructuras a intereses particulares de grupo y clase social. No existe, como se acaba de presentar, formas de vida y de pensamiento ajenas a estos intereses; aún las construcciones más ideales, nobles y sublimes de la modernidad se encuentran contaminadas por la hegemonía capitalista, tal como ocurre con la formulación de los derechos humanos. Nada parece escaparse al poder hegemónico que la modernidad capitalista generó sobre la cultura occidental; los derechos humanos, que en nuestros días siguen siendo directrices en el rumbo social y parte fundamental de la definición de lo humano, no lograron sobreponerse a la tiranía del mundo capitalista.

La pedagogía crítica propone un humanismo crítico, en donde los intereses políticos detrás de la concepción de lo humano se hagan evidentes, es aquí donde el proyecto de formación valoral de la pedagogía crítica tiene un lugar destacado, tal como McLaren lo señala:

Crear una sociedad donde exista la igualdad real en la base diaria. Desafiando las causas del racismo, la opresión de clase, el sexismo y su asociación con la explotación de las demandas de trabajo, los maestros críticos y los trabajadores culturales reexaminan la escolaridad capitalista en la especificidad contextual de las relaciones capitalistas globales. Los educadores críticos reconocen que las escuelas, como lugares sociales, están vinculadas a las luchas sociales y políticas más amplias en la sociedad, y que tales luchas poseen un alcance global. (Aguirre, 2003)

Esta manera de entender el desarrollo de los valores y la moral, es entendida en términos de lucha y compromiso a partir de la toma de conciencia. La pedagogía crítica no adopta un esquema de formación individualista al margen de las condiciones sociales; todo lo contrario, somete la formación valoral a las condiciones sociales. Hoy en día la formación valoral se ha visto casi como una rama de la psicología educativa, es por ello que existe un predominio de concebir la formación valoral como un apartado más de la conducta humana y de los procesos de aprendizaje dentro de un marco “humanista”. El humanismo crítico de la pedagogía crítica, a diferencia de los enfoques anteriores, intenta formar una conciencia crítica:

el desarrollo de una conciencia crítica permite a los estudiantes teorizar y reflejar críticamente sobre sus experiencias sociales; también traducir el conocimiento crítico en activismo político. Una pedagogía socialista –o pedagogía revolucionaria crítica- involucra activamente a los estudiantes en la construcción de los movimientos sociales de la clase trabajadora (Aguirre, 2003).

El “contexto” humano de la pedagogía crítica exige un humanismo crítico que no esté vinculado ni con los intereses, ni valores de clase. La conciencia crítica

permite repensar el contexto humano y el escenario valoral, dentro del cual lo “humano” y lo “valoral” adquiere sentido y significado. Una vez que se ha analizado el horizonte valoral desde la perspectiva de la teoría crítica, queda aún un espacio que necesita revisarse a la luz de esta conciencia crítica: el horizonte de los protagonistas, “los adolescentes”.

CAPITULO V

LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN EL HORIZONTE DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES

Uno de los grandes ideales que se ha perseguido durante un buen tiempo en el escenario de cultura educativa moderna ha sido la configuración de una escuela a las “necesidades” de los alumnos que la integran, es decir; se busca que las características, estructura, dinámica y funcionamiento coincidan con las de los seres que se pretende educar.

Dentro de esta visión se pretende que el grado escolar corresponda con el grado de desarrollo de las diferentes habilidades que el estudiante pueda operacionalizar. Así, las técnicas e instrumentos didácticos supuestamente están determinados por la naturaleza misma del estudiante. Son varios los enfoques teóricos que siguen esta línea de interpretación, en donde el centro del proceso educativo se ve desplazado del maestro, hacia la individualidad del alumno, y el marco autoritario institucional hacia una autonomía en la conducta y en el aprendizaje.

Los orígenes de estos planteamientos hay que buscarlos en las tesis de Comenio (1988), Rousseau (1973) y actualmente en Guilford (1984) y Rogers (1991), sólo por citar algunos. Sin embargo, en estas ideas no se hace explícita la perversidad moderna que subyace en la escuela, en donde las supuestas necesidades del alumno no son otra cosa que las necesidades de la modernidad capitalista, por lo cual, como ya se ha mencionado anteriormente, la escuela

reproduce la vida colectiva que favorece los intereses de la clase capitalista. Un ejemplo de estas supuestas necesidades lo ofrece McLaren (1984) cuando analiza lo que está implícito dentro del supuesto criticismo de las tan citadas “habilidades de pensamiento”:

Desafortunadamente, en su discusión del ‘pensamiento crítico’ los neoconservadores y los liberales han neutralizado el término *crítico* por su uso repetido, removiendo sus dimensiones políticas y culturales y lavando su potencial de análisis para que signifique ‘habilidades del pensamiento’. En sus términos la enseñanza se reduce a un mero ayudar a los estudiantes a que adquieran más altos niveles de habilidades cognitivas. Poca atención se pone al propósito al cual esas habilidades están dirigidas. La visión moral que subyace en este punto de vista alienta a los estudiantes a tener éxito en el difícil mundo competitivo de las formas sociales existentes (pp. 197-198).

Esta referencia a McLaren muestra cómo el concepto de “crítica” es despojado de su connotación política y es domesticado a las necesidades del mundo burgués y a los intereses de clase. La escuela busca mecanismos para desarrollar y fortalecer estas habilidades cognitivas olvidándose del contexto histórico, social y político donde operan dichas habilidades. Las supuestas necesidades de los jóvenes “adolescentes” estudiantes no son tales, sino son las necesidades atribuidas al concepto de adolescencia que la sociedad moderna en su vertiente capitalista ha creado. El joven “adolescente” que la escuela intenta educar y del cual busca retomar sus necesidades para diseñar la actividad escolar a su “medida”, es sólo una construcción social que mantiene intactos los intereses de la modernidad capitalista. Al joven se le confina en una serie de características evolutivas que lo marginan de las decisiones y posiciones políticas quitándole la oportunidad y posibilidad de crear y recrear su horizonte cultural, político y social.

Esta percepción que la escuela reproduce en los jóvenes y hacia la sociedad misma se ha visto fortalecida, hoy en día, desde diversos horizontes teóricos, sobre todo los derivados de la psicología, los cuales han delineado las características del joven de educación media y media superior bajo el concepto de adolescencia. La adolescencia, como es entendida en términos generales, presupone ciertos rasgos compartidos por los jóvenes durante los años que transcurren en su educación media y media superior. Sin embargo, estos horizontes teóricos parecen olvidar que el concepto de la adolescencia es de creación reciente y que surge dentro del ámbito del pensamiento moderno. Dicho de otra forma, el joven “adolescente” como tal no existe en las civilizaciones antiguas, así como tampoco en las comunidades primitivas. Son las sociedades modernas las que históricamente comienzan a hablar del adolescente por lo cual es de esperar que este concepto asuma las características y que beneficie a los intereses de clase del mundo capitalista.

Este concepto del joven como adolescente se ha visto consolidado con el desarrollo del pensamiento científico como una forma omnicomprendiva de la realidad, pues bajo el esquema de un pensamiento fuerte como parte del proyecto moderno, la idea de adolescencia se vio fortalecida con el surgimiento del positivismo y con ello las tesis evolucionistas, que sustentaron la explicación de la realidad positivista, fueron incorporadas a psicología y de ahí a la noción de adolescente. El positivismo fortaleció la idea del progreso bajo el paradigma evolucionista, así pues la realidad fue totalizada bajo el concepto de avance y evolución. Básicamente en todas las áreas del conocimiento prevaleció esta idea

positivista, en la filosofía el sistema hegeliano es prueba de ello, así como la ley de los tres estadios comtianos. En las ciencias naturales surgen las tesis darwinistas; en las ciencias sociales aparece Spencer y lo mismo surgió en la psicología en su modalidad evolutiva, hay “evolución” del pensamiento, la moral, la sexualidad etc.

Bajo este paradigma positivista evolutivo puede entenderse los planteamientos de Stanley Hall, uno de los primeros teóricos de la adolescencia. En su teoría de la recapitulación, en donde la ontogenia recapitula a la filogenia, se pueden encontrar claramente expresados los rasgos de una noción de corte evolutiva. Aunque esta posición fue posteriormente discutida con gran efervescencia, es un claro indicio de las bases sobre las cuales inició el estudio y conceptualización de la adolescencia. La ciencia burguesa subyace detrás de todo ello, junto con el positivismo, entendiéndose no ya el orden social como un orden divino, sino como natural, por lo cual todas las asimetrías, desigualdades, etc, son producto del estado natural de las cosas. Con ello queda legitimado el sistema social existente, dentro del cual el poder de los intereses de la clase hegemónica permanecen intactos. Así pues, no es casual que esta noción de la adolescencia se consolide bajo un régimen capitalista dentro de los parámetros de la modernidad, así como tampoco lo es la “fusión” entre psicología y educación que se opera durante este mismo momento histórico (finales del XIX) en los E.U.

Hay varios trabajos teóricos en los cuales se señala la manera como en los E.U. la noción de adolescencia fue introduciéndose al ámbito escolar a

consecuencia del desarrollo de la psicología educativa. De manera que los rezagos, en aquel país, en materia educativa a comienzos de la educación formal entre los jóvenes “adolescentes”, tenían que ver con la no incorporación de las nuevas “ciencias sociales” al ámbito educativo, tal como lo refirió un autor “que escribía en el periódico *School Review*, en 1902, atribuía los defectos de la enseñanza secundaria a la falta de preparación de los maestros ‘en pedagogía y psicología que hoy son esenciales’” (Good, 1966: 473).

Estos estudios en “pedagogía y psicología” a los que se hace referencia presuponían la noción de la adolescencia la cual apenas se comenzaba a incorporar al sector educativo. La idea que empieza a prevalecer dentro de estas orientaciones teóricas, que posteriormente afectaron y determinaron el rumbo de la educación entre los jóvenes dentro de la cultura occidental a la cual Latinoamérica también se acogió, es que:

el niño se convierte en adolescente, individualista e independiente y ya no debe ser tratado como una criatura [...] Esta idea fue estimulada por el desarrollo de la nueva rama de la psicología: la que trata de la adolescencia. En 1904 G Stanley Hall publicó una obra de dos volúmenes titulada *Adolescence* e intentó esbozar las aplicaciones de este nuevo estudio en la educación... “(Good, 1966: 474).

El estudio y conceptualización del joven como “adolescente” tiene como trasfondo el mundo de la modernidad occidental capitalista, más concretamente la articulada a los intereses de clase, por lo cual es de esperarse que este concepto responda a los intereses y necesidades de la nueva sociedad industrial que empezaba a consolidarse.

A la luz de los casos anteriores, vale la pena preguntarse, ¿habrá necesidades reales de los estudiantes, que estén libres de los intereses de

clase, a las cuales la escuela tenga que diseñar sus estrategias didácticas? Si la respuesta a la cuestión es negativa, entonces deberíamos renunciar a la posibilidad de configurar un sistema escolar sobre la naturaleza y “necesidades” del estudiantado porque en todo momento se estaría confundiendo las necesidades sociales y de clase con las necesidades del alumno. Lo mejor sería hacer explícitas las necesidades del mundo social y no ocultarlas con supuestas características y cualidades de los jóvenes. En caso de que la respuesta fuese afirmativa, entonces prácticamente toda la estructura escolar tendría que reorientarse, debido a que la actual opera fuera de los intereses reales de la juventud, lo cual constituiría una impugnación seria a la modernidad capitalista, volviendo así a retomar por “necesidad” el discurso de la postmodernidad crítica.

Una manera de intentar la resignificación, mediante la pedagogía crítica, del joven estudiante y precisar cómo las supuestas necesidades de este sector de la población han sido creadas a partir de los intereses del sistema capitalista, es mediante la reconceptualización de la indisciplina y rebeldía “típicas” en los adolescentes del mundo moderno. En los actos de rebeldía e indisciplina escolar, es posible ver o leer algo más que patrones naturales de comportamientos. En la indisciplina se puede percibir actos deliberados de sabotaje o inconformidad a la racionalidad capitalista que opera en la institución escolar y en la sociedad misma. La pedagogía crítica ofrece la oportunidad de despojar al joven de su etiqueta de adolescente e interpretar su posición en la sociedad de manera distinta a las necesidades capitalistas confinadas en los análisis y descripciones psicologistas provenientes de una racionalidad

positivista que en esencia no difiere en nada con la visión capitalista, sino al contrario parece existir una interdependencia mutua en su legitimación.

En la actualidad existen algunos estudios que tratan de ubicar la actividad escolar desde la perspectiva de los jóvenes de educación media superior (Cerdeña y Assaél: 1998; Levison, 1998; Narodowski, 1998; Furlán, 1998). En estos estudios se intenta abordar, la percepción que los estudiantes tienen del sistema escolar. La disciplina e indisciplina constituyen el enfoque desde el cual se intenta recuperar la percepción que los estudiantes tienen hacia la actividad escolar. La cuestión de la disciplina es importante porque a través de la aceptación o rechazo de ella, el estudiante muestra la visión y concepción que posee de la institución escolar. En este sentido, a grandes rasgos se pueden distinguir dos tendencias generales en la manera de enfocar la percepción que los estudiantes tienen de la escuela. En primer lugar parecer prevalecer la idea de que el estudiante es el que se empieza a postmodernizar mientras que la escuela sigue siendo moderna; la segunda idea consiste en considerar a la escuela como un espacio en cual la falta de fundamento, como una característica de la postmodernidad en general, comienza a socavar la racionalidad moderna en la escuela. A continuación se exponen estos enfoques.

5.1. EL HORIZONTE ESCOLAR DESDE LA CONCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO POSTMODERNOS: CUANDO LOS ESTUDIANTES PARECEN POSTMODERNOS.

Una parte de los resultados que presentan los estudios anteriormente citados no hacen más que confirmar que la escuela todavía sigue viendo en los jóvenes

a “adolescentes” a cuyos “supuesto” intereses hay que adaptar el sistema escolar. La otra parte confirma lo que ya se ha venido señalando, que “(l)a educación no ha escapado al vértigo de la ideología posmoderna. La ausencia de fundamento axiológico supone, a nuestro juicio, el signo más grave, más inequívoco, de la crisis de la educación” (Colom y Mèlich, 1992: 59). De manera que, en palabras de los mismos autores, puede decirse que “(l)a escuela es moderna, los alumnos son posmodernos” (Colom y Mèlich, 1992: 59).

De la declaración anterior, hecha por los autores españoles, se pueden distinguir tres aspectos que vale la pena resaltar y que de alguna manera los estudios etnográficos, citados inicialmente, corroboran:

- La educación escolar, y por consiguiente, la institución donde se operacionaliza la enseñanza formal, se encuentra inmersa en la problemática de la modernidad y postmodernidad
- La educación escolar se encuentra afectada seriamente por la "crisis de valores" que prevalece en el mundo occidental.
- La educación escolar no está ubicada en la misma realidad que sus estudiantes. La realidad juvenil está desbordando los cauces institucionales de la educación, por tanto, la escuela como proyecto de la modernidad es rebasada por las formas de vida actuales, que se manifiestan en los actos de indisciplina.

El problema de la crisis educativa que se registra en la actitud de los jóvenes hacia la escuela mediante los actos de indisciplina, radica en que en toda la estructura organizacional del sistema escolar, como puede ser la currícula, los

perfiles de ingresos y egreso, la burocracia, etc., funciona bajo la racionalidad moderna. De esta forma, desde su composición misma la estructura escolar refleja su dependencia del pensamiento fuerte para poder subsistir. En esta racionalidad moderna, típica del sistema escolar, “a la indiferencia y al relativismo se le opone la rigidez y la unidad de los planes de estudio, a la velocidad de los cambios tecnológicos la perennidad de la ciencia clásica, y al absurdo y el interés de las humanidades el deseo de encontrar un sustrato espiritual” (Colom y Mèlich, 1992: 59- 60).

Por otro lado, en esta razón moderna que configura el horizonte escolar, se percibe claramente la idea imperante de orden que subyace detrás de la noción de disciplina, tal y como lo da a entender la siguiente definición: “(l)a disciplina es el conjunto de acciones realizadas bajo una reglamentación formal o informal (orden) de una institución. En el sentido común, la disciplina es una conducta personal en donde el individuo se adapta a las normas sociales, jurídicas, entre otras” (Furlán, 1998: 611). Es por esta causa que la escuela, durante mucho tiempo, ha sido considerada como el espacio idóneo para realizar esta tarea de adaptación y socialización de las normas.

Sin embargo, la educación escolar en nuestro horizonte contemporáneo de pensamiento, anda en un camino totalmente diferente a la vocación histórica que se le asignó de formar ciudadanos libres y democráticos. En un gran número de casos, la escuela se muestra incapaz de formar a sus estudiantes bajo los principios “universales”, como los derechos humanos o el conocimiento científico. Parecería que las “verdades” de la modernidad o del pensamiento

fuerte, no son suficientes o importantes para la forma de vida de la mayoría de los estudiantes del nivel medio y medio superior. Por consiguiente, la escuela no es percibida, en algunos casos, como el medio a través del cual se logra la movilidad en la estratificación social. Por el contrario, en ciertos sectores de la juventud es vista como “un mal necesario”.

En un estudio realizado por Furlán (1998) sobre el sistema de colegios del bachillerato en Sonora, presenta la manera en que se configura la vida escolar dentro de estas instituciones. La vida escolar hacia el interior se encuentra marcada por una serie de irregularidades de carácter “postmoderno”. Entre las anomalías que los estudiantes presentan durante su actividad escolar se encuentran “violación de puertas de acceso; impuntualidad; inasistencia a clase estando en el interior del colegio; rechazo a la formalidad principalmente reflejado en el modo de hablar y en la forma de vestir; rebeldía, apatía, falta de aplicación; graffitis” (618 –619).

En la vida estudiantil de las instituciones escolares aparece una especie de rebeldía al orden establecido. Esta rebeldía en parte pudiera ser vista desde el punto psicológico, en donde, “(l)os adolescentes necesitan discrepar para sentirse a sí mismos como desligados de esa edad en que la unión con los mayores era acrítica” (Vicente, 1994: 281). Siguiendo con este enfoque psicologicista sustentado en un humanismo acrítico, esta situación bien pudiera ser vista como algo necesario: “(p)ara algunos psicólogos esta rebeldía u distanciamiento, como transgresión de la ley son psicológicamente necesarios para la evolución de la moral de la persona” (Vicente, 1994: 292).

De esta forma, durante esta fase es cuando el “adolescente” trata de buscar su identidad personal con relación a los diferentes papeles sociales, a los valores y normas éticas, a sus relaciones interpersonales, a su autonomía, etc. En una palabra, el “adolescente” trata de salir airoso de su “crisis de identidad” (Vicente, 1994: 274). Así pues, enfocando la problemática desde la postmodernidad nihilista, podría decirse que la perspectiva de rebeldía de “[...] la sociedad postmoderna es una sociedad finalmente convertida en adolescente o en el contexto del superhombre, o ambas cosas a la vez. El infantilismo cultural por una parte, o el triunfo del individuo sobre el dios *nietzscheano* por la otra” (Colom y Mèlich, 1992: 63 - 64).

Esta perspectiva de enfocar la rebeldía como una especie de infantilismo cultural “postmoderno” se cristaliza en el ambiente de relajación que prevalece en las instituciones educativas, como parte de la indisciplina necesaria para la autodefinición del joven. “(l)a diversión que se expresa a través del relajamiento no es simplemente una conducta que se expresa como oposición a la disciplina escolar, sino que es un comportamiento a través de cual los adolescentes se autodefinen y se relacionan entre sí” (Furlán, 1998: 621). Es por esta causa que en las escuelas de educación media y media superior es frecuente escuchar los siguientes comentarios de parte de los maestros que revelan la incapacidad de la escuela moderna por adecuar la enseñanza a los desafíos que el “adolescente” postmoderno refleja en su indisciplina: “(h)ay que hacer las clases amenas’, ‘los jóvenes se aburren fácilmente hay que hacer las clases

dinámicas’, ‘los maestros aburridos no comprenden lo inquieto que son los jóvenes’” (Furlán, 1998: 621).

Lo que está implícito detrás de esta aproximación a la rebeldía e indisciplina estudiantil es, la idea falsa de que el joven es un “adolescente”. La indisciplina estudiantil casi nunca es vista desde una perspectiva política que cuestiona la hegemonía capitalista imperante dentro del aula de clases y de la escuela. Por el contrario, esta rebeldía es un periodo “*natural*” en el desarrollo del joven, que incluso pudiera ser alarmante el hecho de no presentarse, debido a que el estudiante no estaría dando muestras de su crecimiento. La crítica al sistema social y político que pudiera estar implícita en estos actos de indisciplina de los jóvenes “adolescentes” es vista como un proceso natural en el desarrollo de todo ser humano que ocurre de manera gradual al ir adecuando su marco moral sobre la base de su autonomía, al fin y al cabo, “todos los adolescentes son idealistas en esa edad”; lo cierto de todo este proceso “natural” es la domesticación de la crítica y la descalificación del discurso y acción del joven estudiante por el simple hecho de ser “adolescente”. A estos “jóvenes postmodernos” hay que ayudarles a vivir dentro del cauce de la racionalidad occidental claro, haciendo algunas adaptaciones a la escuela que sean pertinentes a las nuevas necesidades que los tiempos demandan.

Los discursos “humanistas”, constructivistas, de desarrollo de habilidades y procesos, ayudan a encausar esta rebeldía, y le proporcionan un “nuevo” significado al aprendizaje, al maestro y a la escuela misma. Se habla de aprendizaje significativo, de facilitador, habilidades, destrezas, inteligencias

múltiples, todo ello con el afán de darle una “reorientación” a la escuela y así hacer de ella un espacio diseñado a las necesidades del adolescente. Lo que en realidad se hace es una readaptación de la escuela al neoliberalismo y a la postmodernidad nihilista porque las grandes “verdades” del mundo capitalista permanecen intactas, la libertad individualista, el respecto a la propiedad privada, la igualdad en el plano abstracto siguen perennes.

Estos discursos que intentan “renovar” la educación olvidan una cuestión elemental, el mundo social en el cual son pronunciados. Por consiguiente, la rebeldía de los alumnos “postmodernos” puede tener otro matiz, es decir, el horizonte de la postmodernidad crítica. Hablar de la rebeldía desde este marco teórico tiene implicaciones distintas, pues la rebeldía no es producto de un desarrollo natural, sino de la inconformidad ante el mundo moderno capitalista. Esta rebeldía implica resistencia al adoctrinamiento ideológico del mundo burgués. La rebeldía e indisciplina que los jóvenes de educación media y media superior manifiestan, también pudiera ser releída como una resistencia y oposición a ser sometido a una racionalidad instrumental, que sólo lo tiende a cosificar y e impedir que los estudiantes se perciban como productores de significado. Este es el escenario de la pedagogía de la resistencia.

5.2. EL HORIZONTE ESCOLAR POSTMODERNO DESDE LA INCERTIDUMBRE DE LOS ESTUDIANTES: CUANDO LA ESCUELA PARECE POSTMODERNA

Los actos de indisciplina exigen el replanteamiento de la actividad escolar y la formulación de nuevas cuestiones que intenten responder más allá de los

enfoques tradicionales, abordados, de alguna manera, en el apartado anterior. ¿Qué explicación se le podría dar a esta situación que prevalece en un gran número de instituciones escolares? De acuerdo a Levison (1998), existen por lo menos tres posiciones que intentan explicar el problema de la indisciplina y rebeldía en los estudiantes que se presenta en las escuelas: la de los conservadores, los liberales y los radicales.

Según Levison los primeros tienen la tendencia “achacar estos males al estallido familiar tradicional y la ausencia de rigor moral y de responsabilidad personal en la vida de la comunidad” (662). Esta posición promueve una disciplina firme y dura con una “educación del carácter”. En tanto, los segundos “tienden a poner de relieve la falta de apoyo público para remediar la creciente pobreza” (662) que no permite a los estudiantes concentrarse y obtener buenas calificaciones. Por último los radicales

sostienen que un sistema racista y capitalista crea una moral egoísta y competitiva dentro y fuera de la escuela, que aparta a numerosos alumnos del conocimiento o del reconocimiento que otorga la escuela. Son partidarios de una reestructuración fundamental de las disposiciones políticas y económicas de una pedagogía democrática radical (662).

Estas explicaciones, en particular las dos primeras, sitúan el problema de la crisis educativa fuera del ámbito escolar, presuponiendo que la insuficiencia de la *razón moderna* para ejercer la disciplina, bajo la cual la escuela configura todo su sistema, no es un problema interno del funcionamiento escolar que resulte como una consecuencia de la crisis de valores sino, que es problema de los alumnos los cuales son incapaces de someterse a las medidas disciplinarias de la escuela debido a una serie de factores externos o típicos de su edad. Sin embargo, Levison (1998) cuestiona este supuesto y muestra que no existe

necesariamente, tal razón moderna en el interior de la escuelas, por el contrario, prevalece más bien un ambiente de incertidumbre cercano a la postmodernidad:

Mientras que el punto de vista dominante sitúa las causas de la 'mala conducta' de los alumnos fuera de la institución escolar (malas condiciones familiares, problemas psicológicos anteriores, influencia negativa de los medios de comunicación y de los compañeros, etc.), los estudios etnográficos tienden a arrojar una luz diferente sobre el tema. En estos estudios, una conducta considerada por los profesores y administradores como indisciplina o violencia 'irracional' puede, de hecho, ser una respuesta 'racional' del alumno a una diversidad de condiciones escolares. La presentación reificada del conocimiento que hacen los profesores (Everhart), una jerarquía competitiva y corporativa (Eckert), la estigmatización racial y el individualismo (Fordham) y una disciplina escolar 'violenta' (Devine) (Levison, 1998: 673).

Así, podría decirse que la escuela en su estructura muestra una dependencia de la razón moderna, pero en la práctica, es decir, en la relaciones sociales muestra tendencias que hablan más de un debilitamiento de la razón. El fundamento axiológico es el que se encuentra en crisis, porque se ignora que el mundo de valores atraviesa todos los ámbitos de la vida escolar, de manera que

el resultado es que la organización social de la escuela no sólo sirve para la adquisición de los conocimientos y habilidades que se pretenden transmitir, sino que también da lugar a sistemas de comunicación, reparto del poder, hábitos de trato humano, emociones y sentimientos en los que se incluye algo más que información objetiva (Ortega, 1998: 646)"

Esta situación interna en las instituciones escolares, en donde la razón moderna es debilitada, dando como resultado, posiblemente, a la apatía del estudiante hacia la escuela, como claramente es abordado por las autoras chilenas Cerda y Assaél (1998). Ellas muestran en su investigación, "*Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del Liceo*", la manera en que los conflictos internos forman los valores de los estudiantes:

En el Liceo estudiado, las normas escritas y sancionadas carecen aparentemente de sentido para un gran porcentaje de profesores. Por otra parte, existen entre los docentes, que asumen diversos papeles, rivalidades

y grandes luchas de poder. Sin proyecto común, el cumplimiento de la norma queda al arbitrio e interés de cada docente, construyéndose un espacio institucional cotidiano en el que coexiste el relajo normativo con el abuso y arbitrariedad del poder (630).

Tal cotidianidad escolar, marcada por la ausencia práctica de la razón moderna, propicia que los estudiantes asuman actitudes muy cercanas al sin sentido de la postmodernidad “nihilista”, teniendo como horizonte la carencia de fundamento absoluto:

La incoherencia de la norma se expresa en la falta de cumplimiento de las sanciones, en un clima de relajo. Al parecer, en este sin sentido y descompromiso, tanto profesores como inspectores olvidan hacer cumplir determinadas sanciones. Los alumnos perciben con claridad esta ‘amnesia’ de las autoridades y, por tanto, *se dan cuenta de que las normas no tienen sentido*, que los castigos son arbitrarios y que lo que tienen que hacer es arriesgarse a infringir la norma, esperando esta amnesia (634).

La ausencia de la razón moderna en la práctica educativa parece orillar al estudiante a asumir una “condición postmoderna” que se manifiesta en la falta de coherencia por parte de la institución escolar. Así pues, este sin sentido “de la norma para los estudiantes se va construyendo, también, frente a la incoherencia y la arbitrariedad con las que se aplican algunas de ellas” (Cerdeja y Assaél, 1998: 635). Esta situación se ve reflejada en el siguiente ejemplo que nos presentan las mismas autoras:

JOEL: Te discriminan también. O sea, en vez de decirte: “vamos a partir de este año escolar, que nadie entre con el pelo largo”. Pero no es así, porque yo me lo corto, pero igual algunos entran con el pelo largo.

ROBERTO: No miden a todos con la misma vara.

RICARDO: Empiezan a principio de año y molestan por todo eso, por el pelo, por la presencia. Y después de como dos semanas, no molestan más, aunque no te cortes el pelo. Y a fin de año vuelven con lo mismo. Porque no siguen todos la misma línea.

JOEL: Si quieren tener esa regla deberían de tenerla ahí.

ROBERTO: Y quedarse ahí no más.. Pero no, ellos la cambian igual. Y igual (sic) como que ¡te dan ganas de revolucionarte!

RICARDO: Claro. Igual que en cuarto. En cuarto te dejan usar un resto más el pelo largo porque ya es el último año y no te van a ver. Tampoco debería de ser eso (635).

Por una parte la escuela se le presenta al estudiante como una realidad moderna donde prevalece una rigidez y una sistematicidad en todas las áreas, pero por la otra, también le toca presenciar espacios en donde se revela el desastre de la racionalidad moderna.

Pero esta no es la única situación ambivalente a la que se enfrenta el estudiante. Además de la situación descrita, el joven estudiante, como cualquier otro ser humano formado dentro de los ámbitos de la cultura occidental, tiene que enfrentar tremendas ambivalencias por vivir entre la frontera cultural de la modernidad y la postmodernidad. Por un lado, la experiencia del joven occidentalizado dentro de un marco capitalista, se enfrenta a una realidad social moderna donde el saber se fundamenta en la ciencia, y por el otro lado vive una experiencia postmoderna, donde el saber se fundamenta en la comunicación, o “como afirma Lyotard, en los lenguajes (cibernética, informática, lenguajes máquina, álgebras modernas, etc.)” (Colom y Mèlich, 1992: 60).

Una escuela sumergida en un horizonte postmoderno como el descrito anteriormente tanto en su coherencia e inconsistencia, como en su ambivalencia, cambia su punto de referencia cultural, pues:

[...] en la posmodernidad la alta cultura, la cultura institucional no se fundamentará explícitamente en la ciencia ni por tanto en el conocimiento entendido en la modernidad, sino en la adquisición, dominio y utilización de lenguajes, en la necesidad de comunicación tecnológica (Colom y Mèlich, 1992: 62-63).

Este es el tipo de cambio que la escuela tendría que realizar en una situación postmoderna, es decir, acomodarse a las nuevas circunstancias e incorporar la nueva lectura de la realidad con un saber distinto al tradicional, al que siempre

había estado acostumbrada a cobijar y con ello la escuela renuncia en definitiva a la falacia de una educación a la “medida” de las necesidades de sus educandos. En este escenario ya no es el alumno el que fija el rumbo de la educación, si es que alguna vez lo ha fijado, sino que de manera explícita, son las “nuevas” circunstancias económicas y tecnológicas las que definen el sentido y dirección de la escuela, circunstancias muy relacionadas a los intereses de clase de una visión del mundo capitalista.

Ante tal panorama, ¿cuál será la percepción que el estudiante tendrá de la educación y de la escuela misma?

Los alumnos luchan, al igual que los trabajadores, para humanizar la situación y, así, recuperar una parte del control en un proceso básicamente ajeno y alienante. Bajo esta perspectiva, la mala conducta de los alumnos se considera como un acto de resistencia a un régimen de comunicación y de trabajo embrutecedor (Levison, 1998: 666).

De una u otra manera, el joven crítico que se rehúsa a ser denominado “adolescente” intentará resistir a cualquiera de los dos escenarios: a una escuela con una racionalidad moderna donde prevalece la tiranía de la razón burguesa, o bien a una escuela que intenta postmodernizarse bajo los intereses del capital global. En los dos casos aparecen los intereses de clase, y en los dos casos también aparece la resistencia de los jóvenes críticos que se rebelan a ser percibidos como adolescentes y se inconforman a los intereses de la fuerza hegemónica.

5.3. LA RESISTENCIA DE LA JUVENTUD ESCOLARIZADA: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA

La postmodernidad crítica proporciona una lectura de la realidad que permite darle un nuevo significado a la escuela, a los “adolescentes” y a su rebeldía

suscitada dentro del marco escolar. El resultado de tal resignificación es la resistencia. Es una resistencia al orden establecido, ya sea a una modernidad fuerte o a un postmodernismo nihilista, en ambos casos, los intereses de clase se encuentran presentes. Estos intereses crean un espacio cultural donde los referentes actuales cobran y mantienen un significado capitalista. En este sentido, “el posmodernismo sirve para desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante [...] No hay tradición o narración que pueda hablar con autoridad y certidumbre en nombre de toda la humanidad” (Giroux, 1995a: 72). Esta desterritorialización desmantela las figuras e iconos que dan significado a los espacios educativos y a las necesidades juveniles, creando nuevas fronteras en donde opera la resistencia a las imposiciones culturales de clase que se materializan en la escuela.

Desde esta dimensión de la resistencia que desterritorializa los significados impuestos por las fuerzas hegemónicas encargadas de dar un nuevo significado a la existencia juvenil reducida en ocasiones a mera “adolescencia”, es desde donde deben partir los fundamentos teóricos para la formación valoral hacia la juventud. Una visión que contemple la resistencia debe poner especial atención a estas nuevas “fronteras culturales” de la juventud como espacios y alternativas a la hegemonía de la clase dominante, por ello “una pedagogía posmoderna debe abordar las actitudes, representaciones y deseos de la generación juvenil” (Giroux, 1996: 145).

Es bien sabido, en términos generales, que al joven “adolescente” se le intenta atrapar en una red de consumo en la cual los jóvenes constituyen un

sector clave y estratégico de la población hacia las cuales las grandes empresas dirigen sus ofertas de mercado (Goodman, 1985). Así pues “la máquina social no requiere ni desea que la juventud encuentre su identidad y vocación; se interesa solamente por la aptitud. No desea una nueva iniciativa, sino la conformidad” (Goodman, 1985: 76). Por lo cual, de acuerdo con Goodman (1985), “Normalmente no hay una ‘cultura joven’ y una ‘cultura adulta’, sino que la juventud es el periodo de crecimiento para integrarse a una cultura única” (78). Este panorama es una realidad que no hay que descartar, es decir, que la juventud en parte es prisionera de los intereses de la clase dominante, sin embargo, también es preciso reconocer que percibe esta manipulación, exclusión y marginación: “así pues, tiene sus secretos, su propia jerga y todo un cúmulo de sabotajes y defensa *contra* la cultura adulta” (Goodman, 1985: 78). Esta defensa a la que se hace referencia, puede ser considerada o percibida por el educador crítico como una resistencia a la domesticación que busca ejercer la cultura en general, y el sistema escolar en particular, sobre las nuevas generaciones. Es desde este lugar donde una pedagogía crítica puede implementar una auténtica fundamentación teórica para la formación valoral. Para ello se requiere que la pedagogía redefina su relación con los marcos culturales de la modernidad y que asuma la necesidad de “abrirse nuevos espacios institucionales en donde los estudiantes puedan experimentar y definir el significado de ser productores culturales” (Giroux, 1996: 145).

La postmodernidad crítica alienta la formación de estas nuevas fronteras culturales porque, “el posmodernismo pluraliza el significado de la cultura,

mientras que el modernismo la sitúa firmemente de un modo teórico, en los aparatos del poder” (Giroux, 1996: 154). Un proyecto de formación valoral debe entender cómo se están presentando y surgiendo estas nuevas y diferentes identidades en áreas de la vida social que la institución escolar usualmente pasa por alto o las define como actos de indisciplina. De ahí que es necesario comprender,

las condiciones cambiantes de la formación de la identidad dentro de culturas mediadas electrónicamente, y la forma como esas condiciones están produciendo una nueva generación, frontera entre un mundo modernista de certidumbre y orden, moldeado por la cultura occidental y su tecnología impresa, y un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnología electrónicas, prácticas culturales y locales y espacios públicos pluralizados (Giroux, 1996: 150-151).

Estas nuevas “identidades” se constituyen como espacios de resistencia y oportunidades para revalorar y reorientar la vida colectiva sobre una dimensión axiológica alternativa. La juventud occidental en general, y los jóvenes críticos que en su indisciplina violentan el poder simbólico del capitalismo que se encuentra presente dentro de sus aulas, se encuentran en un ámbito coyuntural histórico único, pues al vivir y percibir su existencia dentro de estas condiciones cambiantes tiene la posibilidad de abrazar formas valorales distintas a la modernidad capitalista porque, “al no pertenecer ya a ningún lugar o entorno fijo, la juventud habita crecientemente en esferas culturales y sociales cambiantes y caracterizadas por una pluralidad de lenguajes y culturas (Giroux, 1996: 157), que le permiten resignificar su vida dentro de un nuevo contexto social.

Esta reorientación y recreación valoral que facilita la pedagogía crítica de la resistencia y de la “frontera” le brinda también a los jóvenes estudiantes críticos,

la oportunidad de comprometerse en referencias múltiples que constituyan códigos culturales, experiencias y lenguajes diferentes. Esto significa no sólo educar a los estudiantes para que lean críticamente dichos códigos, sino también para que aprendan los límites de éstos, incluyendo lo que ellos mismos emplean para construir sus propias narraciones e historias (Giroux, 1995a: 75).

Un proyecto de formación valoral que tenga como fundamento a la pedagogía crítica debe contemplar esta “oportunidad” mediante espacios de participación genuina, en los cuales los estudiantes puedan retomar estos códigos, experiencias y lenguajes diferentes a la totalidad moderna capitalista. Esta oportunidad se ofrece cuando las nuevas fronteras culturales se constituyen en una auténtica resistencia a la hegemonía de clase de los intereses capitalistas y cuando todos aquellos elementos culturales que sobrepasan las referencias de clase, género y raza son incorporados a la cultura de una manera no capitalista. En este sentido la pedagogía crítica implementada en un proyecto de formación valoral debiera intentar “supeditar la noción emancipatoria del modernismo al del posmodernismo de la resistencia” (Giroux, 1995a: 75). Así pues, una pedagogía que surja desde las resistencias fronterizas

presupone no solamente el reconocimiento de los límites cambiantes, que al mismo tiempo socavan, reterritorializan diferentes configuraciones de poder y conocimiento, también vincula la noción de la pedagogía con una lucha más sustancial por una sociedad democrática (Giroux, 1995a: 75).

Una escuela a la “medida” de los jóvenes críticos en cuya indisciplina refleja la resistencia al poder hegemónico, se encuentra muy lejos de los discursos psicológicos constructivistas y humanistas provenientes del ámbito de la modernidad capitalista. La supuestas necesidades en torno a las cuales se organizan e instrumentan las escuelas para los estudiantes jóvenes desde los enfoque psicologistas, no son tales, por el contrario son pretextos de esas

“minorías” mayoritarias que promueven la vida colectiva de acuerdo a sus intereses. La indisciplina localizada en la juventud estudiantil, es un claro indicio del menosprecio de la institución escolar a las verdaderas necesidades de los estudiantes. ¿Qué necesita el joven que en su indisciplina parece desafiar al poder hegemónico que subyace detrás de la escuela o cuál es su auténtica necesidad? La respuesta debiera ser contundente; lo que realmente se necesita son espacios institucionales en los cuales los jóvenes puedan reconocerse como productores de cultura fronteriza resistente a la modernidad capitalista. Un proyecto de formación valoral debe ofrecer la posibilidad real de estos espacios, de lo contrario se convertirá en un instrumento más de los intereses de clase. Este es el camino que se requiere transitar para ofrecer una alternativa valoral real a la modernidad capitalista y a la postmodernidad nihilista.

5.4 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, PEDAGOGIA DE LA ESPERANZA: UNA ALTERNATIVA PARA EL HORIZONTE CONTEMPORÁNEO

El escenario actual ofrece una posibilidad única para generar nuevas alternativas. Gracias a este fenómeno de la postmodernidad, entendida en cualquiera de sus vertientes y variantes (la crítica o progresista y la neoliberal y conservadora), permite cuestionarse de manera seria la hegemonía de la modernidad. Hoy más que nunca ha quedado demostrado la fragilidad del proyecto occidental burgués, su racionalidad ya no es suficiente para legitimarlo y sostenerlo.

La crisis de la cultura occidental debido al embate de la postmodernidad ha señalado que no existe ningún sistema absoluto y autosuficiente, ni siquiera el moderno. Por el contrario, todo conocimiento, toda verdad es provisional y relativa a un contexto, así pues, no existe un saber puro o neutral, sino que todo lo que establece una sociedad como cierto opera dentro de los límites y parámetros que la misma sociedad impone. La crítica que la postmodernidad “progresista” efectúa a la sociedad actual, no es la crítica del “análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores” (McLaren, 1984: 195), que sólo se interesan en la crítica como “habilidades” del pensamiento, haciendo de ella sólo un sinónimo de “inteligencia”, sino que es reflexión teórica y práctica que “proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza” (McLaren, 1984: 196).

En este mundo postmoderno “desesperanzado”, la postmodernidad crítica o progresista promueve una pedagogía de la esperanza (Freire, 1996). Esto es posible, porque la teoría crítica parte de la noción de que el conocimiento es una construcción social marcada por los intereses de género, raza, poder y clase (McLaren, 1984). Por consiguiente la pedagogía crítica como una variante de la teoría crítica se cuestiona sobre el cómo y el por qué, “algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son” (McLaren, 1984: 207). La postmodernidad crítica pone en relieve los intereses de clase del actual sistema neoliberal y conservador que se

esconde en la fatalidad y nihilismo del mundo postmoderno, que no es otra cosa que la postmodernidad capitalista.

La supuesta “desesperanza postmoderna” es sólo un artificio de una construcción social del conocimiento que intenta legitimar el sistema neoliberal. La postmodernidad crítica reabre la posibilidad de la esperanza y aún más, ella misma se torna esperanza frente a la desesperanza de la postmodernidad nihilista tal y como Freire lo deja entrever: “La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire, 1996: 8). A lo que sigue comentado:

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza (Freire, 1996: 8-9).

Como se puede apreciar en la obra de Freire se intenta recuperar la esperanza, pero esta esperanza necesita acción (“embate” como él lo define). No llega por sí sola, hay que construirla mediante la reflexión crítica “sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 1997: 24). Pero ¿cómo es posible llegar a esta reflexión crítica? McLaren (1984) ya ha señalado el camino. Esto se lleva a cabo concretizando, haciendo evidente y tomando conciencia de la ideología que se esconde detrás del horizonte contemporáneo. La ideología se refiere a “la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos” (McLaren, 1984: 215). En

este sentido la ideología es positiva, pues todos podemos integrarnos y compartir significados que brindan la posibilidad del diálogo y la construcción de la sociedad. Pero la ideología también tiene un aspecto negativo, en cuanto que esta visión es totalmente selectiva a los intereses de clase, género, poder y raza. Es este aspecto negativo de la ideología, el que se materializa en la postmodernidad nihilista, por lo cual la ideología termina operando en sus funciones negativas de dominación, disimulación, fragmentación y cosificación (McLaren, 1984: 216-217). La reflexión crítica pone en evidencia el carácter ideológico de cualquier sistema, aun el de la teoría crítica, pero también promueve la posibilidad de un constante cambio y búsqueda de alternativas, entendiendo que esta crítica, como dice Freire, no se da ni de manera mecánica ni concibiendo la enseñanza como una mera transferencia de conocimientos, sino creando las posibilidades de su producción o construcción de nuevos saberes acordes a la transformación del mundo social, pues la transferencia implica que un conocimiento ya está concluido:

La crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de “irracionalismos” resultantes de, o producidos por, ciertos excesos de “racionalidad” de nuestro tiempo altamente tecnificado (Freire, 1997: 33).

Es preciso reconocer que esta postmodernidad crítica o progresista no es una mera extensión de las ideas del llamado socialismo científico o del marxismo ortodoxo. Si esto fuera así la pedagogía crítica sólo sería una regresión al pasado, a una visión autoritaria, que en lugar de generar esperanza sólo traería desesperación. Aunque la postmodernidad crítica retoma parte del análisis

marxista de la sociedad, también intenta recuperar aquellos rasgos culturales de la modernidad que trascienden al ámbito capitalista.

La postmodernidad crítica tiene un gran reto, pues al identificar la modernidad como una creación social determinada por intereses de clase y al señalar que la postmodernidad nihilista es capitalista e impulsora del neoliberalismo, parecería oponerse de entrada a cualquier configuración de la vida proveniente de la modernidad, tales como la libertad y la democracia. De ser así los intereses de clase de la postmodernidad crítica también aparecerían como mezquinos, producto de un intento de dominar con su visión del mundo, cayendo en el absurdo de hacer lo que ella misma critica.

Sin embargo, esto no es así, pues aunque es cierto que la postmodernidad crítica parte de supuestos teóricos marxistas, también lo es que no se queda ahí, sino que lo trasciende e intenta construir una nueva realidad social antes nunca vista, tal como lo expresa en el siguiente párrafo Freire:

Para mí por el contrario, lo que no servía en la experiencia del llamado 'socialismo realista', en términos preponderantes, no era el sueño socialista, sino el marco autoritario –que lo contradecía y del que Marx y Lenin también tienen su parte de culpa, y no sólo Stalin-, así como lo positivo de la experiencia capitalista no era y no es el sistema capitalista, sino el marco democrático en que se encuentra (1996: 92).

A lo que agrega:

Lo que se hace necesario es superar entre otras muchas cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban *modernos* y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvernos *posmodernamente* menos seguros de nuestras certezas. Progresivamente posmodernos (1996: 92).

Estamos ante la posibilidad de un nuevo escenario, de uno que sea alternativo, de uno que puede ser construido sobre una racionalidad distinta a la hegemónica, de uno que constituya “una defensa a la tolerancia –que no se

confunde con la conveniencia; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal” (Freire, 1996: 10).

Ningún programa de formación valoral se presenta o se ubica en un vacío, tampoco surge *ex nihilo*, por el contrario, siempre hará referencia a una realidad concreta, visible, histórica, es decir, la escuela. De ahí que concebir un diseño de formación valoral sin la contemplación de su materialización en la realidad escolar, sería ingenuo y precario. Hablar de formación de valores sin situarlo en un marco referencial histórico y político, es hablar de una concepción idealista de los valores, es concebir la escuela como un espacio que facilita la germinación y el florecimiento de manera “natural” de las virtudes y valores en los alumnos.

Es preciso preguntarse, dentro de este contexto teórico en el cual se inserta la escuela, ¿cuál sería el papel que desempeñaría un proyecto de formación valoral? ¿A qué intereses contribuye? ¿Qué visión de lo humano presupone? Cualquier planteamiento valoral que ignore estas cuestiones, resultará intrascendente al actual sistema social, es más, de manera explícita o aún implícita, contribuirá a legitimar la presente modernidad o en su caso la “postmodernidad” neoliberal.

Un proyecto de formación valoral que intente responder a los desafíos del denominado mundo postmoderno, debiera aprovechar esos “espacios” de resistencia al interior de cada institución escolar, o bien, generar los suyos propios. Sólo así se podría hablar de una alternativa valoral real al mundo

postmoderno, pues de otra manera, la escuela seguirá con su función formadora de valores postmodernos nihilistas, neoliberales, modernos capitalistas, según sea la terminología que se prefiera. La escuela forma sin “formar” de manera explícita, de ahí que con un proyecto o sin él de formación valoral, estaría contribuyendo a la configuración del escenario valoral contemporáneo. De ahí la necesidad de un proyecto de formación valoral desde la resistencia que ofrezca una alternativa real axiológica al planteamiento postmoderno nihilista.

CONCLUSIÓN

La imagen moderna del mundo que dio coherencia al pensamiento y la vida en el Occidente durante varios siglos parece que hoy está llegando a fin o al menos ha entrado en una crisis de fundamento que obliga a la revisión del proyecto moderno.

Esta imagen moderna de la sociedad se fue desarrollando desde tres vertientes, el predominio de la razón mediante el principio de no contradicción; un cambio en la estructura social que tiene como referencia al individuo y, por último, la sociedad contractual como producto de la secularización del mundo social por parte del pensamiento ilustrado. Concretamente en las dos últimas consideraciones que perfilan y delimitan la expresión del proyecto moderno, también apareció una fuerza más que definió el rumbo y sentido de la historia: el capitalismo. Por consiguiente, la sociedad moderna ha promovido los intereses capitalistas, y la vida capitalista ha fortalecido la sociedad moderna. La relación que se ha establecido entre capitalismo y modernidad es de interdependencia y reciprocidad, pues pareciera que no se puede dar la una sin la otra.

Las características de la sociedad moderna tienden a legitimar los intereses de la burguesía. El diseño de la vida colectiva en la sociedad moderna tiene como trasfondo la hegemonía capitalista. La modernidad ha permitido regular la vida individual bajo una forma de organización que apela a criterios y características generales y/o universales. La existencia del sujeto como individuo es esencial para la modernidad capitalista porque permite la libertad para emprender cualquier actividad y ello favorece que la iniciativa individual sea

considerada como una virtud. Esta libertad moderna, producto de la individualización del sujeto, legitima la acumulación y el disfrute de la propiedad privada, pues cada quien tiene “libertad” de hacer cualquier actividad y de poseer lo que su trabajo le retribuye. Sin embargo, esta libertad individual es una “virtud” que, en realidad, sólo un grupo privilegiado puede ejercer a plenitud. La “libertad” del mundo moderno para grandes sectores de la población se reduce a la posibilidad de elegir a quien quiere vender su mano de obra, y ni siquiera a eso en algunos casos.

A pesar de la individualización del sujeto, el proyecto moderno resultó alentador porque ofreció seguridad al individuo mediante la conceptualización de la realidad social a través de categorías generales. Por un lado favoreció el individualismo, y por el otro, estimuló la creación de una sociedad con referentes universales. La modernidad capitalista supo encontrar un balance entre el individuo y la comunidad. El problema de tal armonía es que los intereses de la comunidad apuntaban hacia los intereses de la burguesía. Dicho de otra manera, los referentes universales bajo los cuales la sociedad contractual organiza la vida colectiva no representan los intereses de las mayorías, sino únicamente brindan una orientación teleológica hacia la hegemonía capitalista.

Es bajo este esquema de organización, en donde lo individual y colectivo se interrelacionan, que la sociedad moderna adquiere su configuración. La vida colectiva e individual quedan articuladas en la sociedad contractual a través de una serie de nociones de carácter general: la permanencia de un pensamiento fuerte mediante el predominio de la razón, una axiología objetiva que facilita la

construcción de una “gran” ética que permite la autonomía, la verdad como certeza a través de la implementación de un saber con características universales como lo es el conocimiento científico y, finalmente, la convicción de la posibilidad del orden al instaurar la idea del Estado nacional.

En la sociedad moderna el ser humano es interpelado desde una doble dimensión, como colectividad y como individuo, mediante una serie de referentes con validez universal cuyo fundamento básico se encuentra ubicado en lo que es común a todo ser humano, la razón.

La razón moderna intenta colocar la noción de lo humano por encima de todo concepto diferenciador con la finalidad de hacer coincidir en un mínimo de características generales, a todo ser humano independientemente de sus características particulares y específicas de su existencia individual. El resultado de la racionalidad moderna fueron una serie de valores y principios con carácter de universalidad como la justicia, igualdad, libertad, fraternidad entre otros. De esta manera, la modernidad buscó la homogeneización de la vida colectiva, y para ello el Estado fue un factor clave en la construcción de esta posibilidad homogeneizadora.

Históricamente, junto con el Estado, a la escuela le fue asignada la tarea de configurar un sujeto que contribuyera a la “humanización” y democratización de nuestro mundo y sociedad, y con ello alcanzar el bienestar mediante la realización de las esperanzas modernas de libertad, justicia e igualdad. Se pensó que la escuela sería el detonante de un mundo más justo, más igualitario

en el cual se encarnaran los ideales del siglo de las luces basados en un pensamiento humanista.

Sin embargo la escuela, al surgir dentro del ámbito de la modernidad, también termina proyectando los intereses implícitos de clase que se ocultan detrás de la “universalidad” valoral de la esfera moderna. En este sentido la escuela se convierte en un espacio de perversidad en donde los valores y criterios de vida de la esfera moderna constituyen el marco de referencia desde el cual la enseñanza y los contenidos educativos cobran significado. El marco humanizante que sirve como referencia a la actividad escolar conserva las características del mundo capitalista y burgués, es decir, este marco referencial “humanizante” como modelo ético, lo constituye el proyecto de la modernidad con sus valores sociales con carácter de universalidad como lo son la libertad, la igualdad, la justicia, la fraternidad, la democracia, entre otros. La cultura de Occidente y, por consiguiente, la escuela, adoptaron este proyecto moderno como la visión hegemónica del capitalismo en su interpretación del mundo. Sin embargo, bien sabemos que el proyecto occidental no está libre de intereses de clase, por lo cual, la visión de lo “humano” que subyace en su interior es parcial, puesto que está diseñada a los requerimientos de un sistema capitalista. Así pues se confundieron los valores “humanos” con los valores y virtudes de la modernidad y, por tanto, esta ética moderna, objetivizada en los derechos humanos, terminó siendo excluyente, sujeta únicamente a intereses de clase.

Es dentro de este canon moderno capitalizado que la escuela define su fundamentación teórica y práctica. Dentro de esta interpretación moderna de la

realidad con una óptica capitalista, la teoría educativa define su antropología, epistemología y axiología. De este horizonte moderno se desprenden concepciones antropológicas idealistas, racionalistas, existencialistas, personalistas que en poco contribuyen al rompimiento con el mundo burgués. Las visiones psicologicistas son las que predominan dentro del ámbito educativo, las cuales aíslan la noción del ser humano de la estructura social y sólo se interesan en los procesos a través de los cuales el aprendizaje puede operacionalizarse de manera más eficiente. El resultado de tales “antropologías” psicológicas es la adaptación del ser humano al mundo burgués tal y como ocurre al definir al estudiante de educación media y media superior como “adolescente”. De igual manera sucede al hablar de la axiología: los valores de la modernidad capitalista son los que delimitan el sentido y el significado de los valores en la vida colectiva. La libertad siempre ha sido un valor que ha estado presente en la historia de la humanidad, sin embargo, la connotación que adquiere este término en la modernidad capitalista está sujeta a los intereses de clase, la libertad moderna es la libertad individualista, la cual subyace de forma implícita en el derecho a la propiedad privada y en las garantías individuales. Algo parecido ocurre con la justicia, la honestidad y el respeto, virtudes y valores necesarios para la convivencia de la sociedad en un marco de la modernidad capitalista. Aun cuando en el discurso escolar, inducido por la modernidad capitalista, prevalece la idea de una gran ética universal “igual” para todos, lo cierto es que el marco axiológico adquiere diferentes significados según sean los intereses que se representan, tal y como Nietzsche lo apuntó: “existe una moral

de señores y una moral de esclavos” (1986: 201). En el terreno de la epistemología también la escuela introduce las nociones de la modernidad capitalista. Los contenidos educativos están determinados por la ciencia positivista, sin que exista la menor crítica al orden social existente. Se asume que la ciencia burguesa constituye la mejor, y quizá la única manera de explicar el mundo y la realidad de forma válida. El criterio de la verdad lo constituye la demarcación que la ciencia realiza sobre el conocimiento humano. Lo cierto es que la “Ciencia” poca referencia hace sobre la situación social en la que un conocimiento es tenido por verdadero, y con ello, debido a su supuesta neutralidad, favorece los intereses de clase que se posicionan desde el presente.

Por otra parte, la estructura organizacional que le permite a la escuela funcionar en el aspecto práctico también proviene de los supuestos de la modernidad capitalista, pues la escuela reproduce, básicamente, las mismas pautas de la vida institucional del mundo burgués. La escuela en su operacionalización está determinada por los criterios y dinámicas de la modernidad capitalista. En la escuela existe una inercia hacia la reproducción de las pautas del sector empresarial, pues son los criterios organizacionales burgueses los que han mostrado su eficacia y han hecho de la empresa un espacio exitoso en el cual las virtudes y valores de la modernidad capitalista quedan validadas por la práctica. El trabajo por objetivos, la planeación, la creación de perfiles, la disciplina, la administración de los recursos humanos, la motivación, son conceptos que provienen del ámbito burgués y que se han

introducido en la práctica escolar. La antropología, axiología y la epistemología que brindan sustento teórico a la actividad escolar están en relación con la hegemonía capitalista, lo mismo ocurre con el “funcionamiento” de la escuela.

Tomando en cuenta el canon de la modernidad capitalista que subyace en el sistema escolar, ¿resultará pertinente elaborar un proyecto de formación valoral que opere desde el sistema escolar, en su actual configuración? La escuela no es un espacio neutral, sino un lugar de perversidad donde la modernidad capitalista impera con sus intereses de clase en beneficio de un sector privilegiado de la población. En este sentido ¿es posible desarrollar un proyecto de formación valoral con una fundamentación teórica distinta a la que prevalece actualmente en una gran mayoría de los programas de formación valoral, que sólo tienden a legitimar los intereses de clase? Esto será posible sólo en la medida en que se utilice un marco teórico alternativo capaz de brindar la oportunidad de reconceptualizar la escuela, la axiología, la epistemología y la antropología, es decir, que en lugar de ver adolescentes se mire a seres humanos luchando y resistiéndose al poder hegemónico, que la escuela deje de ser un espacio neutral para convertirse en el escenario de una lucha ideológica, que el conocimiento sea enfocado como una construcción social y no como un saber “puro”, y que los valores dejen de expresar los intereses de clase para proyectar en realidad una humanidad auténtica lejos de los intereses de clase o de unas minorías en el poder.

Evidentemente se necesita otro horizonte que permita redefinir la tarea de la escuela, bajo otros supuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos si

es que se desea elaborar un proyecto de formación valoral alternativo a la propuesta de la modernidad capitalista. Una fundamentación teórica valoral distinta a la moderna permite una formación valoral diferente y abre la oportunidad de recrear nuestra realidad social y vital. Este horizonte alternativo lo puede brindar la postmodernidad, la cual se sitúa como la crítica a la modernidad.

La postmodernidad es la devastación de este mundo social con referentes universales tal y como la modernidad lo diseñó. En la postmodernidad la vida individual desborda los cauces de la vida colectiva, la organización moderna ya no es suficiente para contener el relativismo que encierra una orientación de la vida individual. Esta condición postmoderna puede ser señalada como “una crisis del fundamento axiológico de todo Occidente, un desmoronamiento de las tradiciones, del sentido de la vida y de los criterios éticos objetivos o incluso intersubjetivos” (Colom y Mèlich, 1992: 54).

Esta condición u horizonte postmoderno se caracteriza por una desconfianza en la razón como la rectora de la vida social, con ello la pérdida del fundamento y la incredulidad hacia los metarrelatos es inevitable, es decir, el pensamiento se debilita y las ideas fundacionalistas desaparecen como fuente de certeza y esperanza. La vida se torna individual, la ética se desfonda y se torna relativa, es incapaz de organizar la vida colectiva sobre verdades o pensamientos fuertes. La postmodernidad implica el fin del proyecto y las certezas modernas, el nihilismo es lo que subyace detrás de esta interpretación de la realidad.

En un primer momento pareciera que, efectivamente, la postmodernidad viene a ser el fin de todo e incluso de la modernidad capitalista. El nihilismo que introduce al escenario contemporáneo resulta demoledor para cualquier explicación de la realidad. Sin embargo, en este nihilismo hay una actitud sospechosa, pues el proyecto capitalista lejos de debilitarse con la postmodernidad parece resultar fortalecido por los embates nihilistas. Todas las interpretaciones de la realidad se desvanecen, excepto la del mundo de la burguesía, la cual no parece desmantelarse. Por el contrario, la visión capitalista cobra un mayor auge e incluso el neoliberalismo se postula como la única alternativa y la globalización resulta ineludible.

Al revisar lo que implica la postmodernidad nihilista, es cuando el rostro capitalista emerge desde su interior. La postmodernidad nihilista en realidad es la radicalización del capitalismo y su ideología de clase. El nihilismo borra la esperanza de cambio y transformación y condena al ser humano a vivir en lo que existe, en el presente de la burguesía.

Así pues, la postmodernidad nihilista es la prolongación del capitalismo, es la continuación del mundo hegemónico capitalista que se redefine y reconstruye en un nuevo escenario social e histórico. Lo que está implícito en la postmodernidad capitalista es que el marco capitalista está desgastado y busca nuevas formas de mantener su hegemonía. El reto del presente es diseñar una forma de pensamiento en la cual la vida puede orientarse desde una perspectiva no capitalista.

Es aquí donde la postmodernidad, no enfocada desde su vertiente nihilista, puede convertirse en una poderosa aliada para dismantelar el mundo burgués, porque la postmodernidad ha expuesto la relatividad de todo conocimiento, aún el del capitalismo. Sin embargo, la visión nihilista al no proponer ninguna alternativa termina favoreciendo el presente. Es por ello que la postmodernidad nihilista no representa una opción real de formación valoral, de ahí que una visión postmoderna que realmente quiera ofrecer una alternativa pertinente al escenario actual, tiene que considerarse como crítica o progresista.

Una postmodernidad crítica acepta que el conocimiento es una construcción determinada por el contexto histórico en que se sitúa, por lo cual no existe un conocimiento absoluto o universal, no hay una verdad; a lo sumo, hay verdades. El conocimiento es relativo y depende de los intereses que la sociedad tenga, para ser considerado como verdad. Esta visión crítica es postmoderna, porque se opone a la modernidad, en este caso capitalista; rechaza la homogeneidad y se acoge a una multiculturalidad y pluralidad que rebasa las estructuras e instituciones modernas. Esta visión postmoderna es crítica, porque señala que en toda interpretación del mundo y de la realidad social siempre hay intereses ocultos, ningún pensamiento ni marco teórico es neutral ni ajeno a los intereses de clase, género, raza o religión.

La postmodernidad crítica abre la posibilidad de pensar y concebir la realidad desde una vertiente no capitalista. La modernidad capitalista, sus instituciones sociales, sus pautas de organización, sus significados simbólicos, la manera en

que enfoca su vida colectiva, pueden ser repensadas y recreadas bajo esquemas, propósitos e intereses distintos a los que hoy han prevalecido.

Las implicaciones que la postmodernidad crítica tiene hacia el ámbito escolar son contundentes y esperanzadoras. La redefinición de la escuela, de su organización, de sus contenidos, de sus proyectos de formación valoral, de sus integrantes, resulta inevitable si es que realmente se desea presentar una alternativa a la modernidad capitalista. Es la pedagogía crítica la que ofrece dicha alternativa y se encarga de recoger los planteamientos de una postmodernidad crítica para redefinir todos estos conceptos y procesos implícitos dentro de la escuela.

La pedagogía crítica, de acuerdo con McLaren, “examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante” (McLaren, 1984:195). La escuela actual y todos sus conceptos son un producto histórico que han sido acuñados por la hegemonía de la modernidad capitalista. Por ello, la pedagogía crítica se opone “al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores” (McLaren, 1984:195).

De esta manera la pedagogía crítica, utilizando a la postmodernidad crítica como marco de referencia para leer la realidad, permite redefinir la noción de escuela, de antropología, de axiología y de la epistemología fuera de un contexto o marco capitalista, para elaborar un proyecto de formación valoral que realmente tenga como propósito al ser humano y no los intereses de un grupo en el poder.

En definitiva se necesitan de “nuevos” enfoques teóricos para acercarse a la realidad del estudiante, como referente antropológico, de la educación media y media superior y así dejar de lado el concepto de la adolescencia, el cual desde su inicio y hasta ahora ha estado impregnado de los intereses del sistema capitalista. Un marco teórico distinto, como la pedagogía crítica permite concebir al estudiante de manera diferente. Las prácticas, las actitudes y las acciones de los estudiantes cobran un nuevo significado tal como lo son los conceptos de indisciplina y rebeldía “típicas” en los adolescentes del mundo moderno. En los actos de rebeldía e indisciplina escolar, es posible ver o leer algo más que meros patrones naturales de comportamiento. En la indisciplina de un gran número de estudiantes se pueden percibir actos deliberados de sabotaje o inconformidad a la racionalidad capitalista que opera en la institución escolar y en la sociedad misma. La pedagogía crítica ofrece la oportunidad de despojar al estudiante, y de que éste también se despoje a sí mismo, de su etiqueta de adolescente e interpretar su posición en la sociedad de manera distinta a las necesidades capitalistas. Las supuestas necesidades del adolescente, que quedan confinadas a los análisis y descripciones psicologicistas, provenientes de una racionalidad positivista, en esencia no difieren en nada con la visión capitalista; al contrario, parece existir una interdependencia mutua en su legitimación.

En la rebeldía e indisciplina del estudiante crítico de educación media y media superior hay un rechazo a la hegemonía capitalista que opera en el sistema escolar. El estudiante detecta y experimenta las asimetrías de poder, la

perversidad del sistema escolar burgués y la enajenación y deshumanización de su ser que la escuela reproduce del sistema social en el cual se encuentra inmersa. La escuela debería de ser un espacio en el cual al estudiante se le permitiera librarse de su etiqueta de adolescente y a la vez repensar su mundo fuera de los criterios de la modernidad capitalista. Para que esta etiqueta de “adolescente”, producto de la dominación del mundo burgués adulto, desaparezca como referente, para enunciar al estudiante de educación media y media superior, la actividad pedagógica se debe reorientar, se debe asumir “un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico” (Freire ,1967: 103). Pero ¿en qué consiste este enfoque dialógico que la pedagogía crítica propone como fundamento de la actividad docente? En palabras de Freire (1967) este diálogo consiste en:

una relación de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces una simpatía entre ambos. Sólo así hay comunicación (Freire, 1967: 104)

Esta relación de A más B de la que Freire habla no se encuentra implícita en la noción de “adolescente”, por el contrario, la relación que subyace detrás de esta etiqueta hacia el estudiante de educación media y media superior es de asimetría. La escuela de la modernidad capitalista, tanto en su estructura, contenidos como en su funcionamiento interno, está diseñada para reproducir los intereses de la hegemonía capitalista, de ahí que toda la fundamentación teórica y sus referentes para hablar de la realidad escolar estén “impregnados” de la visión moderna capitalista. Al momento de definir al estudiante como

adolescente, se le está esclavizando a una visión antropológica caracterizada por la dependencia, y por la carencia de “facultades” humanas, pues el estudiante “adolece” quizá de una falta de razón. No es casual pues, que bajo estos esquemas conceptuales, surjan relaciones asimétricas y que a la vez el estudiante las esté impugnando constantemente, porque lo que en realidad prevalece es el antidiálogo, tal como Freire lo describe:

El antidiálogo, que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados (Freire, 1967: 104-105).

Un proyecto de formación valoral, para que sea tal, debe contemplar en serio esta posibilidad del diálogo. Para ello es inevitable la redefinición del sujeto que está implícito en la educación. La escuela debe ser un espacio el cual el estudiante pueda librarse de la tiranía de la hegemonía capitalista que opera en la estructura social y en la escuela misma. A cambio de esta posibilidad de emancipación la escuela ha sido, por el contrario, sólo reducida, en ocasiones, a un espacio en cual se pulen las habilidades, destrezas y capacidades de los estudiantes, en donde interesan más los procesos cognitivos en si mismos, que la capacidad de generar visiones de esperanza mediante la reflexión crítica de la realidad social, como si la sola posesión de estas habilidades sin la articulación crítica del contexto social donde son operacionalizadas, le confiriera la posibilidad de ser un ser humano. El humano que descansa bajo estas nociones constructivistas es un ser ahistórico y apolítico, tal y como conviene a los intereses de clase. No es de extrañar que el humanismo implícito en tales

nociones se sienta satisfecho al momento en que las habilidades de pensamiento son pulidas y pueden ser operacionalizadas por los sujetos, cuyo manejo y dominio le confieren su “humanización”.

Por otra parte, la epistemología –entendida ésta como la validez de los conocimientos- que está posicionada en el contexto escolar, en ocasiones, termina reduciendo a la escuela como una simplemente promotora de un saber científico. La epistemología que prevalece en la gran mayoría de los contenidos de las asignaturas escolares, poco tiene que ver con un análisis histórico, político y social de la realidad. La ciencia expresa el canon de la epistemología para determinar la validez del conocimiento. El resultado de esta epistemología es un conocimiento “puro” y digno de ser enseñado, pues no está contaminado por las facultades humanas, sino que trasciende la influencia de las circunstancias. Sin embargo, al proceder de esta manera la epistemología positivista y científica sigue manteniendo las circunstancias que existen en el presente, circunstancias que se sustentan en procedimientos de exclusión, opresión y marginación. Esta epistemología no cambia las condiciones históricas actuales, sino que “el realismo positivismo, encerrándose dentro de la conciencia dada, se trueca en justificación del sistema actual” (Iglesias, 1981: 12).

Esta epistemología que, en general, prevalece en la escuela, propicia un conocimiento fragmentado de la realidad en sus estudiantes, de tal manera que cuando se le pregunta qué es el humano, no tiene ni las herramientas ni la “ciencia” para responder. Lo más paradójico del asunto, es que la escuela es formadora de la “humanidad”.

En lo que respecta al campo de la axiología, la pedagogía crítica también tiene una serie de conceptos y nociones que hay que redefinir. Al considerar los valores como realidades que son construidas socialmente y que poseen una significación objetivizada, se descarta por completo cualquier marco idealista que los intente situar como “realidades” absolutas y/o abstractas. Los valores materializan los intereses de una sociedad, lo lamentable es que estos intereses sólo son los que conciernen a las minorías en el poder. No hay valores absolutos que trasciendan el marco histórico dentro del cual tienen significado. Lo que hay que buscar es que las construcciones axiológicas representen en realidad los intereses de la humanidad y no solamente los del poder hegemónico. La escuela hasta el día de hoy, en diferentes maneras, no ha dejado de reproducir valores sociales y morales que tienen una connotación más capitalista que humanista. En una axiología preocupada realmente por la humanidad debe prevalecer un interés genuino por el otro, tal y como Freire (1967) ya lo ha señalado, “llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos” (p. 104).

Por otra parte la sociedad actual, caracterizada por la modernidad capitalista o la postmodernidad nihilista, se mueve dentro de una serie de éticas restringidas incapaces de plantearse una perspectiva más amplia de lo que sucede. Estas éticas se fundan en las circunstancias, en las necesidades del momento o en los asuntos que el contexto demanda. No se basan en una concepción general de lo humano vinculado a su realidad histórica y política, sino que su integración depende de los impulsos del mercado, es decir, la sociedad civil y los grupos “humanos” se conforman de meras preferencias de

consumo: videófilos, grupos de fans, cibernautas, etc. Hay un descuido por recuperar una ética que tenga como referencia lo humano y no el individuo. Sin embargo, aún cuando se trata de recuperar lo humano desde una visión neoliberal lo cierto es que este “humanismo” proviene de las éticas restringidas, de la postmodernidad nihilista o de la radicalización de la modernidad capitalista. La modernidad liberal y capitalista “suele colapsar en un humanismo etnocéntrico y opresivamente universalista en el que las normas legitimadoras que gobiernan la sustancia de la ciudadanía son identificadas fuertemente con las comunidades cultural-políticas angloamericanas” (McLaren, 1997, 153).

El reconocimiento de lo humano dentro de esta visión capitalista, aún cuando pretende trascender al horizonte postmoderno, realmente se circunscribe en él por dos razones. En primer lugar es el reconocimiento de que ninguna forma de vida colectiva o cultural está por encima de otra, y que no existe argumento alguno para sostener humanos de diferente “naturaleza”, aun cuando todos somos distintos entre sí. Esta visión se sostiene en que más allá de estar clausurados en nuestro grupo de afiliación es preciso recordar que nuestro verdadero grupo de afiliación, el básico, el indiscutible, el primero, es el de la humanidad. Este concepto de humanidad es como el del “ser”, es el más amplio y general, porque todo ser está referido en él; pero a la vez también es el más vacío, porque este “ser” no es ningún ser en particular. Este vacío únicamente favorece al que tiene el poder, pues al poner la igualdad en lo abstracto se elimina la igualdad en lo material. En segundo, esta visión humanista jamás aclara los intereses de clase implícitos en ella, sino que se supone una especie

de neutralidad ideológica o la posibilidad de ella, dentro de su horizonte, por lo cual es posible esperar que este supuesto humanismo no sea más que una prolongación de la modernidad capitalista, o bien de la postmodernidad nihilista, porque la noción de lo humano en realidad aparece vacía, situada totalmente en lo abstracto. Este humanismo se parece mucho a la globalización, e incluso podría hablarse de un humanismo globalizado en donde se tiene como trasfondo a un humano dentro de un contexto neoliberal.

Así que recuperar la dimensión axiológica en la escuela para diseñar un proyecto de formación valoral implica recuperar o quizá redefinir el humanismo, pero no bajo la concepción nihilista o neoliberal, sino considerando el humanismo desde la vertiente crítica. Es preciso salir de estas éticas restringida postmodernas o del supuesto “humanismo” y aspirar a una ética verdaderamente humanista fuera del contexto del proyecto occidental, es decir, un humanismo crítico, que sea capaz de ventilar los intereses de clase ocultos en el humanismo abstracto del neoliberalismo. Esto no significa una ética global o de la globalización, porque aun la supuesta globalización que prevalece en nuestro contexto, es reflejo de una ética restringida excluyente que tiene como fundamento el modelo capitalista o neoliberal. Esta moral global tiende a eliminar a todo aquel país, ciudadano o habitante, que no asume la postura hegemónica, en la cual bajo el pretexto de defender los derechos “humanos” se mata, se destruye al humano que no es como él.

Un proyecto de formación valoral hacia los jóvenes estudiantes debe considerar la posibilidad de redefinir la escuela, con todo lo que ello implica. A

final de cuentas la resistencia que se opera en el ámbito escolar es señal de la necesidad de transformación. La escuela y su sistema valoral fue diseñada para un mundo moderno que está mostrando su lado oscuro, de manera que si quiere realmente contribuir a la formación valoral, la alternativa es la postmodernidad crítica, recuperando esta noción de crítica en la pedagogía y en el humanismo.

A la luz de las consideraciones anteriores, la vida contemporánea y la escuela misma parecen ubicarse en una disyuntiva única. Se tiene hoy la posibilidad de rediseñar la forma de vida colectiva, lo cual se debe en gran parte al momento coyuntural que es producido por la condición postmoderna prevaleciente sobre la cultura occidental.

¿Qué alternativa le queda a la escuela después de esta redefinición coyuntural? La respuesta es la postmodernización. Esta postmodernización de la escuela es una realidad viable si se descarta el horizonte nihilista de la postmodernidad a cambio de una visión crítica. La postmodernidad crítica o progresista ofrece esta alternativa de postmodernización, en la medida que acepta la crisis de fundamento, pero descarta el nihilismo como opción para la actividad escolar. En su lugar propone una revisión profunda del conocimiento como una realidad construida socialmente, lo cual facilita la integración y reincorporación de las preocupaciones del “ideal modernista de lo que constituye una vida decente, humana, y buena” (Giroux, 1995b: 260). Lo que la postmodernidad crítica intenta realizar es desvincular los intereses de clase unidos a los ideales modernos, para recuperarlos e introducirlos a la vida social

con un marco ideológico distinto a la modernidad capitalista. En este sentido es que hay que postmodernizar a la escuela.

El horizonte contemporáneo en donde prevalece los intereses de los grupos minoritarios en el poder, sólo podrá ser transformado mediante un proyecto de formación valoral, siempre y cuando la escuela asuma un papel protagónico, de manera distinta a la actual, y propicie el diseño de una sociedad construida sobre bases diferentes a las que hoy en día existen. Para ello se requieren dos condiciones, en primer lugar, es necesario dejar de lado a la racionalidad instrumental producto de la hegemonía capitalista, que estructura los actuales contenidos educativos en los cuales sólo existe una preocupación por formar un ser humano neoliberal, individualista y que asuma la globalización como algo ineludible; a cambio de ello se debe comenzar a dar prioridad a una racionalidad de corte emancipadora. En segundo lugar se requiere un proyecto de formación valoral realmente comprometido con la constitución de humanos auténticos y no autómatas científicos sometidos a los requerimientos del mercado, sólo así podrá darse la postmodernización que la escuela requiere.

Un proyecto de formación valoral que se sitúe fuera del ámbito de la pedagogía crítica de una escuela postmodernizada críticamente, a lo sumo intentará adaptar a los estudiantes a la nueva “realidad postmoderna nihilista”, en donde al estudiante sólo se le proporcionarán habilidades y herramientas para que pueda conducirse como es debido en una sociedad de la informática caracterizada por el constante cambio y movimiento. Esta sociedad “nueva”, que no es más que la prolongación del imperialismo capitalista en su fase de la

globalización, exige un humano con habilidades transferibles, es decir, saberes que se puedan “adaptar” a diferentes escenarios, circunstancias y momentos a la vez, porque la velocidad frenética del avance de la tecnología así lo demanda.

El planteamiento de la pedagogía crítica y de una escuela postmodernizada críticamente, no contempla la idea de la adaptación, sino la del cambio y transformación. La idea central que prevalece en este tipo de pedagogía no es la de adaptar al estudiante al diseño de la actual sociedad, sino la de hacerlo “inadaptado”, tal como lo señala McLaren (Aguirre, 2003) en la siguiente entrevista:

la idea no es adaptar a los estudiantes a la globalización, sino hacerlos críticamente mal adaptados, de tal manera que puedan llegar a ser agentes de cambio en las luchas anticapitalistas. Ante tal intensificación de las relaciones capitalistas globales, antes que un cambio en la naturaleza del capital en sí mismo, necesitamos desarrollar una pedagogía crítica capaz de comprometer la vida cotidiana en el contexto de la tendencia global capitalista conducente hacia un imperio, una pedagogía que hemos denominado *pedagogía revolucionaria crítica*.

Para que esta pedagogía revolucionaria crítica pueda hacer acto de presencia en la realidad de los estudiantes debe producirse un vuelco teleológico del sistema escolar. Ello implica la modificación de la actual realidad social y de la noción de lo humano que prevalece en el marco social actual. Se necesita tener claramente definido el concepto de lo humano. Una noción nítida de lo humano brindará un marco de referencia sólido para la praxis educativa, así como para la elaboración de un proyecto valoral que sea capaz de transformar la realidad mediante la generación de alternativas valorales a la modernidad capitalista. Esta noción de lo humano se debe empezar a construir a partir de lo que no es, su deshumanización, tal como propone Freire:

Comprobar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad – la de su humanización. Ambas en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los seres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión (Freire, 1970: 32).

La humanización del oprimido implica la humanización del opresor, la liberación del dominado implica la liberación del dominador, por lo cual, la humanización del “adolescente” implica también la humanización del profesor, de la escuela y de la sociedad misma. Una escuela postmodernizada críticamente contribuye a la humanización de un mundo regido por la deshumanización. Un proyecto de formación valoral debe propiciar esta humanización sobre todas las categorías opresivas que convergen en nuestra realidad social. Se necesita de una pedagogía crítica que sea capaz de liberar al humano de todos los intereses vinculados a los criterios de raza, género, clase, religión etc. Toda situación de opresión, marginación y exclusión es una oportunidad para redefinir lo humano, por ello la pedagogía crítica interviene en la liberación del humano, sea éste adolescente – profesor, mujer – hombre, pobre –burgués, negro – blanco, religioso – ateo, niño – adulto, homosexual – heterosexual. Mientras haya espacios o lugares culturales y/o físicos de desigualdad, de injusticia o de asimetrías antidialógicas, siempre habrá un lugar y un espacio para la pedagogía crítica y para un proyecto de formación valoral que tienda a eliminar y erradicar los intereses hegemónicos de la minorías en el poder que propician dichas asimetrías.

A la pregunta ¿cómo puede asumir la escuela el reto de construir valores sociales en un contexto “postmoderno”? La respuesta es postmodernizando de manera crítica a la escuela. Aparentemente la postmodernidad implica la disolución de todo marco referencial lo cual dificulta la formación valoral, sin embargo, ha quedado claro que la postmodernidad en su vertiente nihilista en realidad no implica la disolución de nada, por el contrario sólo es una prolongación del presente capitalista, de los valores actuales y de la hegemonía que prevalece. Por lo tanto, el contexto postmoderno nihilista que genera incertidumbre e imposibilita “ideas fuertes y fundacionalistas”, puede ser abordado desde una vertiente crítica, lo cual da origen, aunque resulte chocante, soberbio y contradictorio en un contexto “nihilista”, a una postmodernidad progresista y, sobre todo, esperanzadora. Este reto de construir valores se verá favorecido en la medida que se asuma las nuevas regiones o fronteras culturales de los jóvenes críticos, que con su inconformidad y rebeldía a la escuela y al sistema, se oponen e impugnan el proyecto y la hegemonía del capitalismo, sea en su vertiente “moderna”, sea en su aspecto “postmoderno”. En este sentido, es imprescindible, en la elaboración de un proyecto de formación valoral, partir de las “características de la juventud actual, pues los jóvenes con su inadaptación al sistema social y a los intereses de clase, muestran –a través de su criticismo– que es posible pensar fuera de las categorías del mundo moderno-postmoderno. En este sentido un auténtico proyecto de formación valoral, que busque ser una alternativa real al contexto postmoderno, será aquel que no “domestique” al joven crítico, sino por el contrario que haga de la escuela un espacio donde el

estudiante pueda liberarse, humanizarse y cobrar autonomía mediante su concientización política. Sólo así habrá esperanza y la posibilidad de la humanización ante un contexto “postmoderno” nihilista deshumanizante.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1995). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1996). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Aguirre, L. C. (2003). El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren (Versión en español actualizada). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultado el 27 de julio de 2003 en:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html>
- Arriarán, S. (1997). *Filosofía de la posmodernidad: crítica a la modernidad desde América Latina*. México: UNAM.
- Ayala, S.(1998) Valores en la enseñanza y formación en valores. *Revista de educación nueva época*, 4. Consultado el día 21 de septiembre de 2000.
<http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4indice/4ayala.html>
- Bacon, F. (1985). *“Novum organum”*. Barcelona: Orbis.
- Basave, A. (1957). *Filosofía del hombre: fundamentos de antroposofía metafísica*. México: FCE.
- Bastian, J. P. (1994). *Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. México: FCE.
- Boburg, F. (1989). El doble rostro de la postmodernidad. *Revista de filosofía*, 64, 79-83.
- Buenfil, R. N. (1995). Horizonte posmoderno y configuración social. En A de Alba (Comp.), *Posmodernidad y educación* (11-67). México: CESU.

- Buenfil, R. N. (1998). Filosofía de la educación, posmodernidad y modernización educativa. *La vasija*, 1, 89-96.
- Bunge, M. (1997). *Epistemología*. México: Siglo XXI.
- Carrizales, C. (1991). Las obsesiones pedagógicas de la modernidad. En C. Carrizales (Ed.), *Modernidad y posmodernidad en educación*. Cuernavaca: UAS y UAEM.
- Camarena, J. (1989). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la postmodernidad? *Revista de filosofía*, 64, 74-77
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Ediciones Eumo – Octaedro.
- Castells, M.. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells, R Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis. *Nuevas perspectivas críticas en educación* (13-53). Barcelona: Paidós.
- Cerda, A. M. y Assaél J. (1998). Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana de los liceos. *Perspectivas*, 108, 629-644.
- Colomer, E. (1996). Heidegger y la modernidad. *Revista de filosofía*, 87, 337-372.
- Colom, A. y Mèlich J.C. (1992). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comenio, J. A. (1988). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Coreth. E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Dacal, J. (1996). Las grandes líneas-fuerza que configuran el horizonte moderno. *Umbral XXI, número especial 3*, 17-22.

- Darós, W. (1997). La defensa del nihilismo posmoderno realizada por G. Vattimo: observaciones desde el pensamiento de M. F. Sciacca. *Revista de filosofía*, 89, 151-185.
- De Alba, A. (1995). Posmodernidad y educación: implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En A. de Alba (Comp.), *Posmodernidad y educación* (pp. 129-175). México: CESU.
- Delgado, A. (1995) *Docencia para una investigación humanista: un modelo dialógico de enseñanza – aprendizaje*. México: UIA.
- Descartes, R. (1990). *Discurso del método*. México: Porrúa.
- De Unamuno, M. (1990). *Del sentimiento trágico de la vida*. México: Porrúa.
- Díaz Barriga, A. (1995). La escuela en el debate modernidad – posmodernidad. En A. de Alba (Comp.), *Posmodernidad y educación*. (pp. 205-225). México: CESU.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Escámez, J., García, R., y Ortega, P. (1995). Los valores y el hombre contemporáneo. En Diversos autores, *Cuestiones de antropología de la educación* (pp. 135-148). Barcelona: Ediciones CEAC.
- Fraile, G. (1991). *Historia de la filosofía: del humanismo a la Ilustración. Tomo III*. Madrid: BAC.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

- Fromm, E. (1992). *El miedo a la libertad*. México: Paidós.
- Fronzizi, R. (1994). *¿Qué son los valores?* México: FCE.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Fullat, O. (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía: Epistemología de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Fullat, O. y Mèlich, J.C. (1995). Del animal insuficiente a los valores. En Diversos autores, *Cuestiones de antropología de la educación* (pp. 19-60). Barcelona: Ediciones CEAC.
- Furet, F. (1998). El fin de la utopía. *Nexos*, 245, 67-75.
- Furlán, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía. *Perspectivas*, 108, 611-627.
- Gadamer, H. G. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N. (1994). Una modernización que atrasa. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14-15, 17-31.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Giroux, H. (1995a). La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo. En A. de Alba (Comp.), *Posmodernidad y educación* (pp. 69-97). México: CESU.
- Giroux, H. (1995b). El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa. En A. de Alba (Comp.), *Posmodernidad y educación* (pp. 227-263). México: CESU.
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad*, 146, 148-167.

- Good, H. G. (1996). *Historia de la educación norteamericana*. México: UTEHA.
- Goodman, P. (1985). "La trampa universal", "El universo discursivo en el cual se crece". En O. Fuentes (comp.), *Crítica a la escuela: El reformismo radical en Estados Unidos*, (pp.65-81). México: SEP/ El Caballito.
- Guerrero, S. (1998). *Desarrollo de valores: estrategias y aplicaciones*. Monterrey: Ediciones Castillo.
- Guilford, J. P. (1984). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento posmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1998). Nuestro breve siglo. *Nexos*, 248, 39-46.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hayles N. K. (1993). *La evolución del caos: El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Barcelona: Gedisa.
- Hegel G. W .F. (1985). *Lecciones sobre la historia de la filosofía III*. México: FCE.
- Hirschberger, J. (1968). *Historia de la filosofía Tomo I*. Barcelona: Herder.
- Hobbes, T. (1997). *El Leviatán*. Barcelona: Altaya.
- Huntington, P. S. (1997). Civilizaciones en conflicto. *Nexos*, 229, 41-45.
- Iglesias, S. (1981). *Conciencia y sociedad*. México: Tiempo y Obra.
- Kierkegaard, S. (1976). *El concepto de la angustia*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: CESU – UNAM/ Plaza y Valdes.
- Lechner, N. (1991). Un desencanto llamado postmoderno. En C. Carrizales (Ed.), *Modernidad y posmodernidad en educación*. Cuernavaca: UAS y UAEM.

- Levison, A. B. (1998). La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos. *Perspectivas*, 108, 661–677.
- Lenzen, D. (1991). Mito, metáfora y simulación perspectiva de la pedagogía sistemática en la postmodernidad. En C. Carrizales (Ed.), *Modernidad y posmodernidad en educación*. Cuernavaca: UAS y UAEM.
- Locke, J. (1990). *Segundo tratado sobre el gobierno civil: un ensayo acerca del verdadero origen y alcance del gobierno civil*. Madrid: Alianza.
- Lyotard, J. F. (1996). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Mardones J. M. y Ursua, N. (1996). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI/UNAM.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Narodowski, M. (1998). El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina. *Perspectivas*, 108, 603–609.
- Nietzsche, F. (1983). *Más allá del bien y del mal*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Nietzsche, F. (1987). *La gaya ciencia*. Madrid: Yericó.
- Nietzsche, F. (1993). *Humano, demasiado humano*. México: M. E. Editores.
- Olivares, J. (1998). La adolescencia en el proceso de convertirse en persona. *Prometeo*, 18, 4-11.

- Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia?: el problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas*, 108, 645-659.
- Paramio, L. (1997). La sociedad desconfiada. *Nexos*, 229, 63-67
- Pascual, A. (1985). *Estrategias para la clarificación de valores y el desarrollo humano en la escuela*. México: Centro de investigaciones interdisciplinarias, S. C.
- Popper, K. (1995). *En busca de un mundo mejor*. México: Paidós.
- Prado, J. (1998). *Ética sin disfraces: una aproximación a la antropología la cultura y la ética de nuestro tiempo*. Guadalajara: ITESO.
- Puigrós, A. (1995). Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina. En A. de Alba (Comp.), *Posmodernidad y educación (pp. 176-204)*. México: CESU.
- Raths, E. L., Harmin, M. & Simon, B. S. (1967) *Values and teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Ricoeur, P. (1983). *Freud: Una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Ríos, T. y Vargas, E. (1998). La acción razonada, valores y medio ambiente. *Revista de educación nueva época*, 4. Consultado el día 21 de septiembre de 2000.
- <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4indice/4vargas.html>
- Rogers, R. C. (1980). El profesor y la libertad de aprender. En P. Juif y L. Legrand, *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea (157-160)*. Madrid: Nárcea.

- Rogers, R. C. (1989). Más allá de la vertiente: y ahora ¿hacia dónde? En J. Lafarga y J. Gómez. (Comps.), *Desarrollo del potencial humano, Vol. 3* (227-239). México. Trillas.
- Rogers, R. C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación: en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. (1973). *Emilio o la educación*. Barcelona: Fontanela.
- Sabine, H. G. (1981). *Historia de la teoría política*. México: FCE.
- Salcido, R. (1998) Hacia una Pedagogía de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos. En *Memorias del VI Simposium, los valores y el currículo: intenciones y realidad* (181-189). Guadalajara: ITESO.
- Sanabria, J. R. (1989). Modernidad y postmodernidad. *Revista de Filosofía*, 64, 40-63.
- Sanabria, J. R. (1998). Una mirada a la ética en este fin de milenio. *Revista de filosofía*, 91, 63-94.
- Sánchez, J. A. (Comp.) (1976): *Fragmentos filosóficos de los presocráticos*. Monterrey: Facultad de F. y L. de la UANL.
- Sánchez Vázquez, A. (1998). Sobre la posmodernidad. *La vasija*, 2, 136-138.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santoyo, C. (1998). Los valores en la educación. *Revista de educación nueva época*, 4. Consultado el día 21 de septiembre de 2000.
- <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4indice/4santoyo.html>

- Schmelkes, S. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Editorial Castillo.
- Schmelkes, S. (1998). Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. *Revista de educación nueva época*, 4. Consultado el día 21 de septiembre de 2000.
- <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4indice/4schmelk.html>
- Spinoza, B. (1999). *Ética: tratado teológico político*. México: Porrúa.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tierney, G. W. (1992). Un solo modelo le queda a todos: la autorrealización en la investigación educativa. En M. Rueda y M. Campos (Coords), *Investigación etnográfica en educación (pp.41-49)*. México: UNAM.
- Tillich, P. (1977). *Pensamiento cristiano y cultura en occidente: de la Ilustración a nuestros días*. Argentina: La Aurora.
- Urdanoz, T. (1975). *Historia de la filosofía. tomo IV: siglo XIX: Kant, idealismo y espiritualismo*. Madrid: BAC.
- Vattimo, G. y Rovatti, P. A. (1990). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.
- Vattimo, G. (1996). *Crear que se cree*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1998). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Vicente, F. (1994). Ideología y valores en la adolescencia. En A. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia (pp.271-305)*. Colombia: Alfaomega.
- Weber, M. (2001). *Ensayos sobre sociología de la religión, I*. España: Taurus.

Yurén, M.T. (1998). Sujeto de la eticidad y formación valoral. *Revista de educación nueva época*, 4. Consultado el día 21 de septiembre de 2000.

<http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4indice/4yuren.html>