

LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA POSMODERNIDAD

*Rubén Plascencia**

La apertura crítica que ha dado lugar a la crisis de los fundamentos del orden civilizatorio y cultural denominado posmodernidad, confronta directamente la realidad educativa. Toda vez que ésta última adquirió su consolidación histórica y hegemónica a partir del tránsito de la humanidad a su "mayoría de edad" (Kant). La razón como discurso tendiente a una materialización social pronto empezó a reivindicar su carta de ciudadanía institucional: el estado político "el gran pedagogo" (Gramsci).

A la par de la consolidación ascendente de una nueva clase hegemónica con proyecto histórico-emancipatorio de las viejas sedimentaciones sociales que representaron el corporativismo feudal fue abriéndose el nuevo mundo con sus estandartes de libertad, justicia, igualdad y fraternidad.

La palanca del progreso ponía en marcha el desarrollo expansivo de la ciencia y la técnica. El conocimiento dejaba de ser en sí patrimonio de estratos o sectas y se difuminaba por el nuevo tejido social. Ya Descartes había afirmado en las primeras líneas de su Discurso que "el buen sentido era lo mejor repartido en el mundo", principio en el que muchos reconocieron un ideal democrático. Junto con ello, emerge entre las colinas de los prejuicios y los dogmas de la humanidad, la institucionalidad del nuevo conocimiento de base observativa y experimental. La naturaleza tiene un lenguaje y una forma. La nueva codificación simbólica de las relaciones del saber-poder remosarán estructuralmente la vieja universidad medieval, para abrir paso el nuevo ideal educativo del hombre moderno.

En lo fundamental la educación-institución se legitima desde el saber y el conocimiento. Arma detonante y esencial dentro del proceso de secularización creciente del mundo moderno. De ahora en adelante, educación y conocimiento serán sinónimos. Si tenemos esto último presente, podemos advertir, que una de las situaciones que acompañan actualmente la crisis de la educación contemporánea en el contexto de categorización del discurso posmoderno, lo constituye sin duda, la nueva visión virtual del conocimiento. Con ello no queremos referirnos al hecho más difundido de las fracturas de los absolutismos o "metarrelatos", tanto de los casos de la ciencia (positivismo)

* Profesor asociado del Área de filosofía y sociedad y personal académico de la Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla del ITESO.

como, de la historia (marxismo) por nombrar algunos ejemplos familiares. Se trata más bien, del conocimiento que se encuentra en la base de los extraordinarios desarrollos tecnológicos de la información que han dado paso a la denominada "inteligencia artificial".

La nueva ubicación histórica de este conocimiento empieza a desplazar la añeja concepción del conocimiento, centrado antaño en el valor de sí mismo, y ahora en el sentido de su funcionalidad. Mismo que buscará acentuar su carácter operativo y utilitario por encima de un sentido contemplativo.

Esto último es por lo menos evidente, a partir de las transformaciones a que ha dado lugar la tecnología de la comunicación en nuestra forma de acceder a un orden de datos e imágenes mentales, en el que el cambio en nuestras representaciones del mundo se ve sometida a cambios rapidísimos, que bien nos harían exclamar con Habermas el "¡como las palabras se nos hacen viejas en la boca!" o como Vatimo en su referencia a la simultaneidad de la historia.

Se trata de un mundo en el cual se delinea y comienza a actuar concretamente la tendencia a que la historia se reduzca al plano de la simultaneidad, a través de las técnicas como la crónica televisiva en directo.¹

Pero más allá de algunas evidencias empíricas como las anteriores, bien cabría preguntarse, ¿qué es lo que está en juego dentro de una estrategia global en la recomposición del conocimiento de base tecnológica y sus implicaciones o consecuencias para el campo de la educación?

Particularmente se ofrece para el campo de esta última, la tendencia de sustitución y/o superación del lugar que viene ocupando el conocimiento positivo, en pro de un conocimiento por sus efectos artificiales, es decir, por la capacidad sobre el dominio y resolución que se presentan bajo ciertas situaciones o problemas dentro de un ámbito o realidad determinado para su control y dirección.

Esto por lo menos parece quedar claro dentro de las tendencias de dominio, a la búsqueda de abrirse a las nuevas realizaciones de la inteligencia artificial. Así por ejemplo, en el consenso de algunos especialistas de la educación, que circunscriben su reflexión en el contexto de la crisis de la posmodernidad, llegan a la siguiente descripción.

El salto está, evidentemente, en superar el conocimiento de la naturaleza, o de lo natural, para lograr "otro tipo de conocimiento"; téngase en cuenta que la investigación de la naturaleza alumbró la ciencia, con sus leyes y capacidad descriptiva de los fenómenos; en cambio, la investigación de efectos artificiales ha traído consigo la tecnología, o invención de nuevos artefactos que propician nuevas aplicaciones y nuevas formas de resolver problemas o situaciones, creando entonces, a su vez, nuevos entornos, o al menos, modificándolos en parte.

[...] No nos extraña, entonces que la primera condición de la innovación sea en oposición a la realidad natural o dada, crear realidades artificiales que, a su vez, serán contextualizadoras e instrumentalizadoras del nuevo conocimiento. El futuro de ello, no hay duda, se encuentra en el desarrollo de los que, ya hace años, H. Simon denominara la "ciencia artificial".²

Al analizar el campo educativo, los cambios de actitudes, hábitos y contenidos del conocimiento, así como las dos áreas fundamentales de la educación: la investigación y la trasmisión³ bajo éste nuevo paradigma y las nuevas relaciones

que se suponen entre ciencia positiva y tecnología artificial cabe advertir que se trata de una nueva perspectiva antropológica del conocimiento.

La gran revolución de la electrónica de la información es la creación de un nuevo espacio -la inteligencia artificial- que recrea a su vez un entorno inteligente con capacidad de distribuir información y conocimiento a cualquier ámbito, conformando entonces unos sistemas de comunicación que a la larga están evidenciando capacidad de modificar nuestros procesos mentales y, en consecuencia, nuestro propio pensamiento.⁴

Ciertamente ante cambios de esta significación, pudiera preguntarse, ¿cuáles serían algunos de los planteamientos importantes o orientaciones generales que de ello pudieran desprenderse para el campo de la dinámica educativa, tanto en vías al futuro, como dentro de su contexto actual?

Ya Habermas dentro de un contexto relativamente actual, pero no por ello menos pertinente para nuestro estudio, se había planteado la falta de coherencia que observaban las universidades alemanas del período de posguerra, con respecto a las metas en la formación de individuos capaces de construir y mantener un nuevo orden social democrático, sobre la base de una reforma de programas de estudio inducidos por una inspiración neohumanística y de carácter político, pero que en lo fundamental mantenía interesada la estructura de la universidad.⁵

Efectivamente, nada asegura de antemano la creación de "ciudadanos democráticos", sobre la idea de formación de nuevos programas de estudios, definición de objetivos. Ya que ello presupone explícitamente la distinción básica y autonomía relativa entre aparato educativo e ideología educativa, en las que ciertamente no existe de suyo una relación inextricable.

La razón de la regresividad de la escuela hay que buscarla en lo que Bordieu y Passeron llamaban la "autonomía relativa" del sistema de enseñanza. Gracias a esta autonomía relativa con respecto a la ideología conservadora que la sustenta, la escuela es capaz de adaptarse, en parte, a los cambios de la sociedad, pero sin necesidad de cambiar verdaderamente; dicho más llanamente: la escuela cambia de fachada de acuerdo con los cambios sociales, pero su interior sigue aferrando al pasado. [...] Se crea, de esta forma, una contradicción entre la realidad que la escuela da y los ideales que promete.⁶

Sin embargo, el contexto anterior parece perder sentido en el orden problemático de la educación posmoderna de base tecnológica. Toda vez que su planteamiento inicial parte del reconocimiento de un proceso sistemático de descalificación de todo tipo de discurso

legitimador tradicional. Sustituyéndolo por una cierta actitud aséptica a toda valoración ideológica, aunque implícitamente se sustente el recobro de un culto a la individualidad y a una cierta "razón instrumental".

El mundo posmoderno exigirá saber y por tanto, propiciará un sistema educativo asentado en la eficiencia de la transmisión de las informaciones consideradas valiosas y en el radicalismo utilitarista de la propia información o conocimiento a transmitir. [...] Cabrá, pues plantearse la cuestión educativa en términos de eficacia y de utilidad, por lo que la enseñanza individualizada, así como el valor del individuo, se verá en alza, en contra de la cultura del lazo social natural.⁷

Ello presupone afirmar que una educación para el cambio implica profundizar en la individualización, ya que las soluciones adaptativas se encuentran en los propios recursos mentales e intelectuales del sujeto, más que en estrategias generalizadas o en mejores modelos, esquemas y valores externos al sujeto, que han sido hasta ahora las grandes guías y los grandes orientadores de la acción educativa.⁸

Las nuevas consecuencias que traen aparejado este individualismo pedagógico, se orientan a subvertir las estructuras tradicionales del aparato educativo, pues al centrar las tareas del aprendizaje a partir del reconocimiento del individuo en su autonomía, autosuficiencia y capacidad de manejo del instrumental tecnológico-informativo, se le abre las posibilidades de un aprendizaje al ritmo adecuado de cada rendimiento personal. Induciendo así, las condiciones de una ruptura con las rigideces de clases, horarios y subjetivismos docentes entre otros.⁹

La horizontalización del tal proceso educativo, puede ser comprensible dentro de la lógica del reconocimiento por lo menos en dos aspectos fundamentales a que ha contribuido hoy en día la tecnología informativa en la sociedad posmoderna. Nos referimos por una parte, a la caracterización que presenta hoy la pérdida de la subjetividad o crisis del sujeto, bajo la traslúcida decoloración de la ideología. Reconocible por los efectos de la velocidad de las transmisiones que trae consigo la simultaneidad de la historia, la identidad entre el "evento y la noticia". La crisis de la ideología, es más hoy como apunta Vatimo, una situación de nuestras condiciones de existencia, que una crisis de teorías.¹⁰

El otro punto en favor de esta tendencia de pensamiento educativo posmoderno, lo constituye el argumento implícito del sujeto de consumo que está en la base del reconocimiento autoconsuntivo de la información, es decir, donde dentro de la lógica del mercado de la información, todo tiende a convertirse en objeto de comunicación.¹¹

Es importante advertir también, que las crisis de la ideología o del sujeto, en el contexto de la diagnosis de la educación posmoderna, también explica en parte, la relegación del carácter formativo de la educación. Si antaño dentro del contexto tradicional de la educación, la ideología constituía una función esencial en cuanto a las tareas de dotación de estructuras de personalidad, identidad y valores colectivos. Hoy por el contrario, su importancia se desplaza, o no existe, o no se formula, como en el caso de la educación posmoderna de base tecnológica.

En la medida que el conocimiento se ve como un instrumento, como un medio de aplicación utilitario y pragmático, señala aquello que Habermas denomina acción instrumental o estratégica. Uno de los aspectos particularmente significativos de la teoría social y filosófica de Habermas es el reconocimiento sistemático de la importancia de estos plexos de sentido del mundo de vida que están al centro del reconocimiento de la formación, que no puede ser otra que la de una comunidad de comunicación. Habermas al reflexionar sobre la carencia sistemática de este aspecto central de la educación en el actual contexto de las ciencias de nuestro tiempo, afirma:

Solo si las ciencias aprenden a reflexionar sobre la permanente ampliación del poder de disposición técnico situándolo al mismo tiempo en el horizonte de las consecuencias prácticas en vista de las cuales nos toca a nosotros actuar, o en otras palabras, solo si aprenden a reflexionar desde presupuestos históricos,

podrá recuperar la energía necesaria para la formación académica en un sentido acorde con la transformación social.¹²

Cabe recordar bajo este último punto concerniente a la formación educativa, que su rechazo sistemático por una educación posmoderna de base tecnológica, se encuentra envuelta y/o determinada por varios argumentos conexos entre sí, como serían su noción de conocimiento, la supresión de la ideología y su reducción de lo histórico al plano de la simultaneidad entre evento y noticia, además de una carencia de autoreflexión histórica; es decir, el problema de la formación en la educación, constituye de suyo el problema de los plexos de sentido, o bajo la sistemática de Habermas el mundo de vida que se encuentra como presupuesto de toda comunidad de comunicación.

La convicción filosófica del idealismo alemán, según la cual la ciencia debe formar, no se aplica ya a los procedimientos de las ciencias empíricas. En algún momento la teoría pudo transformarse en un poder práctico a través de la formación; hoy nos encontramos con teorías que pueden convertirse en poderes técnicos de modo ajeno a la praxis, esto es, sin una referencia explícita a la acción e interacción de hombres que comparten una vida común.¹³

Habida cuenta que la educación posmoderna no centra su interés en la socialización y sus valores, sino en el desarrollo de una tecnología personalizada tendiente a desarrollar las necesidades intelectuales de manera individualizada, a partir de un nuevo tipo de orientación hacia el futuro; la educación posmoderna no se reconoce ya como una educación trasmisora del pasado o guardiana de la historia, sino como una instancia que ciertamente debe formar, pero en los ámbitos y cultura propios del mundo del trabajo de la empresa contemporánea de países altamente tecnificados con economías hegemónicas en el mundo.

Para muchos no ha sido difícil reconocer que las motivaciones propulsoras de este nuevo cambio del conocimiento de base tecnológica así, como su implementación expansiva y cualitativa en la educación contemporánea, sea promovida por el interés de estrechar mayormente la relación entre empresa y educación. Toda vez que esta última, recibe la fuerte influencia y determinación de los criterios de planificación y diseño empresarial.

Particularmente cuando la empresa se encuentra sometida a un orden de fuertes dinámicas -internas y externas- que requieren un mayor control para su actualización, un ámbito artificial de base tecnológica propicia un control de variables mayor, además, genera una política compatible con la nueva direccionalidad de la educación posmoderna.

Hoy en día, nadie duda que el origen de estos cambios está en la industria japonesa, y muy posiblemente, en las alternativas que los Estados Unidos van intuyendo a fin de lograr la contención de la expansión y del dominio económico nipón, que por cierto está ahogando a la otrora boyante máquina económica americana.¹⁴

Lo que sí es seguro es la continuidad de la tendencia, hoy en día ya dominante, que cada vez más refrenda la simbiosis entre formación y empresa, hasta el punto que, en Toffler, el mundo del trabajo se convierte en el epicentro de la educación y del desarrollo del futuro.¹⁵

Hasta ahora todo el anterior análisis ha partido del reconocimiento de la

educación posmoderna dentro de los cánones de una racionalidad instrumental. Pero habría que advertir que la crisis posmoderna así como el discurso que la acompaña, nos permite ubicarnos desde otros órdenes y/o consideraciones igualmente problemáticos. Es decir, la crisis y discursividad de la posmodernidad no sólo abre una lectura crítica de la educación, sino varias posiciones críticas alternativas, que si bien no son definitivas del todo dentro de un perfil completo o pedagógico como el anterior de base tecnológica, sí permite abrir otras problemáticas a reformular teóricamente, que en el presente ensayo sólo podríamos comentar brevemente.

Nos referimos al ámbito de crisis que plantea el pensamiento posmoderno en todo discurso normalizador de pautas y normas de conducta. Mismas que por otro lado se encuentran inscritas de fondo en todo el aparato educativo como en su ideología. De ahí que muchas de las ideas, concepciones y prácticas educativas que la acompañan, soliciten ser replanteadas a la luz de nuevas condiciones de existencia social.

Es así como ciertamente se reconoce dentro de la posmodernidad, una crítica a todo un orden de valores y dispositivos normalizadores de la educación tradicional y/o actual.

Ciertamente se ha intentado acercar la escuela a la sociedad, pero la dinámica de la posmodernidad atenta contra lo que fenomenológicamente sería el eídos de la institución escolar: la jerarquización, la planificación, el control, la evaluación... Todos estos valores se nos antojan imprescindibles en la escuela-educación formal, y sin embargo, la posmodernidad no los soporta.¹⁶

La contrariedad que está al fondo de lo anterior, bajo las relaciones que guarda la educación con la sociedad, plantea de hecho entre otras cosas, una nueva posición de la educación. Tanto más cuanto se plantean hoy, desde una perspectiva politicista cierta analogía de la educación con la política, en lo que parece quedar claro desde esta perspectiva, un cierto sentido contingente y arbitrario, no del todo deducible a pautas de control absoluto.

En otras palabras, la política, como la educación y el psicoanálisis, es una tarea imposible, como sostenía Freud. Entendámonos: una tarea para la cual no existen ni pueden existir garantías, ni certezas, ni punto final. Lo que entre otras cosas, la vuelve incomparable a una tecnología, a la mera aplicación de un saber terminado y exige replantear constantemente, en la acción política misma, sus relaciones con los conocimientos teóricos.¹⁷

Lo anterior como puede advertirse, constituye igualmente un punto de referencia en que puede ser fructífera su recuperación, dentro de los contextos de análisis del discurso posmoderno. Toda vez que el argumento anterior, centra su punto de vista reconstructivo, en el reconocimiento de un supuesto ontológico básico de ciertos discursos posmodernos, a saber:

El descubrimiento que pondría en crisis al racionalismo clásico, pero que también aunque más lentamente daría al traste con las ilusiones positivistas, es que no existe ninguna armonía prestablecida entre el mundo y el pensamiento racional.¹⁸

Si la política más que ninguna realidad parten de este presupuesto, entonces resulta importante el recobro de los contornos ontológicos de la política para estudiar el fenómeno educativo desde un contexto del discurso posmoderno. No

solo porque la educación es un fenómeno que corre paralelo con el de la política. O porque ella es en sí una forma de hacer política, lo cual también es cierto. Sino particularmente, porque

La política, es una de las dimensiones en que las contradicciones del proceso modernizador se vuelve más evidentes,¹⁹

En ese sentido más ilustrativas y definidas en sus características problemáticas. De ahí la analogía pueda ser fructífera en su planteamiento. Aunque sin perder la vista que sólo se trata de una alternancia teórica que particularmente puede contribuir a la definición de los contextos desde donde poder acceder a un estudio de la compleja realidad de la educación actual, en los ámbitos del discurso problemático y categorial del pensamiento posmoderno.

Notas

1. Vatimo, Gianni. *La sociedad transparente*. Paidós. Barcelona. 1990. p.79.
2. Simon, H. *Las ciencias de lo artificial*, 1973 citado en Antoni J. Colom y Joan-Carles Mélich. "Después de la modernidad: Nuevas filosofías de la educación", Paidós. Barcelona. 1994. pp 80-81.
3. Antoni J. Colom y Joan-Carles Mélich. *Op. cit*, p. 61.
4. *Ibíd.* P.70
5. De la Garza, María Teresa. "Jurgen Habermas, propuestas para una educación superior", revista *Umbral XXI*. Universidad Iberoamericana. Núm.II, Primavera 1993. México. p.16.
6. Palacios, Jesús. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Iaiá. Barcelona. 1989.
7. Rubert de Ventós, Xavier. *Filosofía y/o política*. 1984 Citado en Antoni J Colom y Joan-Carles Mélich. *Ibíd* p.62.
8. Antoni J. Colom y Joan-Carles Mélich. *Op cit*. p.73.
9. *Ibid.* pp 82-83.
10. Vatimo, Gianni. "Pero el Apocalipsis no llegará por los mass media", revista *Topodrilo: Ciencias, Sociedad, Arte*. UAM- 1. Núm. 3. Otoño 1988. México. p.23.
11. Vatimo, Gianni. *La sociedad transparente*. p.79.
12. Habermas, Jurgen. *Teoría y praxis*. Citado en María Teresa de la Garza. *Op.cit.* p.13.
13. *Ibid.* p.12.
14. Antoni J. Colom y Joan-Carles Mélich. *Op cit*. p.79.
15. *Ibid.* p.77.
16. *Ibid.* p.60.
17. Freud, Sigmund. "Análisis Terminable o interminable", en *Obras completas*. T. III Madrid 1973. Citado en Luís Salazar. "Materialismo y política", en revista *Sociológica: Política y verdad*. UAM-A Núm. 3, Año 2 1986-87. México. pp. 17-18.
18. Salazar, Luís. *Op. cit*, p.12.
19. Sánchez Susarrey, Jaime. "¿Del colapso del Socialismo real al fin de la Historia? en *Posmodernidad en el mundo contemporáneo*". Compilador: Humberto Orozco Barba, Iteso, México. 1995. p.110.