

# Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria.

## Un pensamiento diferente para el siglo XXI\*

por **Antonio Bernal Guerrero\*\***

Fecha de recepción: 29 de junio de 2010  
Fecha de aceptación: 31 de marzo de 2011  
Fecha de modificación: 5 de abril de 2011

### RESUMEN

La postmodernidad representa una condición social con entidad propia y simboliza una nueva época, distinta a la conocida como modernidad. La condición postmoderna proclama el pluralismo, la diferencia, la heterogeneidad de perspectivas, la casuística y las pequeñas historias ignoradas por la modernidad. La crítica postmoderna ha puesto de manifiesto las falsas certezas modernas, haciéndonos posiblemente más sabios, aunque desprovistos de alternativas. Con los procesos de modernización y postmodernización, se ha dado la posibilidad real de volvernos sobre nosotros mismos, situándonos críticamente entre nuestras necesidades y nuestros derechos. Emerge así una nueva mirada social en torno a la radical importancia de los fenómenos de subjetivación, de construcción del sujeto. La pedagogía crítica contemporánea, particularmente preocupada por la emancipación, se ha fundado en los viejos ideales ilustrados y se ha desarrollado con categorías narrativas modernas. Después de la crítica postmoderna y del reconocimiento de que las prácticas sociales han cambiado profundamente, se propone una nueva fórmula para concebir la pedagogía emancipatoria, donde el sujeto adquiere el mayor protagonismo posible. Ello implica una transformación profunda de la educación, que no puede seguir observándose como un simple instrumento para el desarrollo económico y productivo de la sociedad.

### PALABRAS CLAVE

*Postmodernidad, emancipación, teoría crítica, teoría de la educación, reforma de la educación.*

## The Postmodern Condition and an Outline for a New Emancipatory Pedagogy: A Different Way of Thinking for the 21<sup>st</sup> Century

### ABSTRACT

Postmodernism represents a social condition in its own right and symbolizes a new era, distinct from that known as modernity. The postmodern condition proclaims pluralism, difference, heterogeneous perspectives, the specificity of individual cases, and the little stories ignored by modernity. The postmodern critique has exposed the false certainties of modernity, possibly making us wiser but lacking alternatives. The processes of modernization and post-modernization have made it possible to turn in on ourselves, critically placing us between our needs and our rights. In this context, a new social vision has emerged around the critical importance of the phenomena of subjectivity and the construction of the subject. Contemporary critical pedagogy, which is especially concerned with emancipation, was founded on the old ideals of the Enlightenment and developed with modern narrative categories. After the postmodern critique and the recognition that social practices have changed profoundly, we need to conceive of emancipatory pedagogy in new ways in order to allow the subject as much protagonism as possible. This implies a profound transformation of education, which can no longer be considered merely in terms of the economic and productive development of society.

### KEY WORDS

*Postmodernity, Emancipation, Critical Theory, Educational Theory, Educational Reform.*

---

\* El artículo es fruto de una investigación realizada en la Universidad de Sevilla, en el seno del Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona, que dirige el autor. Este Grupo está reconocido dentro del Plan Andaluz de Investigación con el código HUM-403.

\*\* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático E.U. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: abernal@us.es

## Condição pós-moderna e esboço de uma pedagogia emancipatória. Um pensamento diferente para o século XXI

### RESUMO

A pós-modernidade representa uma condição social com entidade própria e simboliza uma nova época, diferente à conhecida como modernidade. A condição pós-moderna proclama o pluralismo, a diferença, a heterogeneidade de perspectivas, a casuística e as pequenas histórias ignoradas pela modernidade. A crítica pós-moderna trouxe à tona as falsas certezas modernas, fazendo-nos possivelmente mais sábios, ainda que desprovidos de alternativas. Com os processos de modernização e pós-modernização, dá-se a possibilidade real de nos voltarmos sobre nós mesmos, situando-nos criticamente entre nossas necessidades e nossos direitos. Emerge, assim, um novo olhar social em torno da radical importância dos fenômenos de subjetivação, de construção do sujeito. A pedagogia crítica contemporânea, particularmente preocupada pela emancipação, fundou-se nos velhos ideais ilustrados e se desenvolveu com categorias narrativas modernas. Depois da crítica pós-moderna e do reconhecimento de que as práticas sociais vêm mudando profundamente, propõe-se uma nova fórmula para conceber a pedagogia emancipatória, onde o sujeito adquire o maior protagonismo possível. Isso implica uma transformação profunda da educação, que não pode continuar sendo observada como um simples instrumento para o desenvolvimento econômico e produtivo da sociedade.

### PALAVRAS CHAVE

*Pós-modernidade, emancipação, teoria crítica, teoria da educação, reforma da educação.*

**E**n su informe sobre el saber en las sociedades avanzadas –encargado por el Gobierno de Quebec–, que finalmente fue publicado en París dando lugar a su proverbial obra *La condition post-moderne. Rapport sur le savoir*, de 1979, Lyotard nos dejó dicho que el nuevo estatuto del conocimiento, alterado durante el siglo XX, era el determinante estructural del mundo postmoderno. En nuestro tiempo, nos dice Lyotard, ya no es posible legitimar el conocimiento invocando grandes narrativas al estilo de la ideada por los ilustrados del Siglo de las Luces sobre la emancipación del hombre mediante la razón. “El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación” (Lyotard 2008, 73). Esas metanarrativas, existentes en todas las culturas, procuran presentar una visión integrada del mundo legitimadora de formas de vida coherentes con ella. Tales narraciones son del pasado, ya no se cree en ellas. Los grandes relatos se han hecho poco creíbles, no tanto porque haya aparecido otro metarelato sobre la crisis de los grandes relatos, sino porque éstos se han desvanecido por su propia falta de solidez, generando un abismo entre ellos y nosotros. Los grandes cambios técnicos, políticos, militares y económi-

cos acontecidos durante el siglo XX han contribuido al descrédito de las grandes narrativas de la modernidad; pero fundamentalmente se han derruido por su propia insuficiencia.<sup>1</sup> No afirmó finalmente Lyotard (1987) que no pudieran existir relatos creíbles, o sea, miles de historias, pequeñas o menos pequeñas, que prosigan tejiendo la trama de la vida cotidiana. Lo postmoderno se le aparece a Lyotard como algo de enorme alcance moral en lo que es preciso ahondar. Es menester profundizar en la relación existente entre la condición postmoderna y la crisis de las grandes narrativas legitimadoras de la modernidad, puesto que hay que tener presente que la función de esas metanarrativas es impedir, mediante la opresión cultural y el miedo intelectual, la posibilidad de desarrollar y ejercer los individuos su capacidad

<sup>1</sup> Auschwitz creó un abismo que nos separa de la idea de los derechos humanos, pero también la decepción del marxismo contribuyó a generar fracturas que asimismo nos separaron de la idea de los derechos de los pueblos o del concepto especulativo de la dictadura del proletariado. Esta decepción se concreta, para Lyotard, en Budapest y en la región de Kolyma. Respecto de la primera, conviene recordar que el autor, como Jean Baudrillard, formó parte de “Socialisme ou Barbarie”, grupo político de la izquierda crítica conformado por intelectuales franceses, iniciado en 1956 durante las revueltas en Hungría en oposición al estalinismo del comunismo soviético. Y en lo referente a la región de Kolyma, situada en el lejano oriente ruso, y que debe su nombre al río que la atraviesa, no debemos olvidar que bajo el régimen de Stalin se convirtió en zona de campos de trabajo Gulag, donde murieron centenares de miles de personas y en donde fueron reclusos muchos académicos e intelectuales bajo la represión y crueldad del poder soviético, dado a conocer en Occidente sobre todo a partir de *Archipiélago Gulag*, de Aleksander Solzhenitsyn (1974).

de disentir, de discrepar. De aquí el alcance moral de la condición postmoderna, más allá de la tecnología e incluso del conocimiento en sí mismo.

Un nuevo orden emerge en nuestro mundo, sobre los cimientos del informacionalismo, una nueva estructura social constituida a partir de tecnologías electrónicas de la comunicación, redes sociales de poder. Pero la diferencia no radica, como afirma Castells (2006), exclusivamente en la tecnología, sino en la estructura social en red y en el conjunto específico de relaciones implicadas en la lógica en red. Este nuevo orden, *postradicional*, asume el riesgo desde el valor de la contingencia, impuesto de alguna manera por los mecanismos de desenclave institucional, a los que se ha referido Giddens (1990). Ningún aspecto de nuestras actividades se atiene a una dirección predefinida, todos podemos vernos afectados por sucesos contingentes. Por su propio dinamismo reflejamente activado, la conducta humana en el mundo actual tiene un carácter predominantemente “contrafáctico”. En un orden social postradicional, sujetos y comunidades disponen de una serie indefinida de posibles actuaciones, con sus consecuentes riesgos. La elección de una alternativa, entre las muchas posibles, se convierte finalmente en un problema de selección entre “selvas posibles”, entre “mundos posibles” (Bernal 2009). La vida en la sociedad postmoderna hay que entenderla desde la perspectiva de la apreciación cotidiana de condicionales contrafácticos. O sea, desde la contingencia y la incertidumbre que conlleva toda existencia individual, y también colectiva, en el mundo de hoy.

Recientemente, se ha referido a estos cambios Alain Touraine (2005). Al inicio de la modernización, Occidente describió y pensó la realidad social en términos políticos (desorden, orden, rey, nación, pueblo, revolución); es lo que el filósofo francés ha caracterizado como *paradigma político*. Con la Revolución Industrial, el capitalismo se emancipó del poder político, y se pasó a pensar y actuar en nombre de un nuevo *paradigma económico y social*: clases, riquezas, desigualdades y redistribución. En nuestra época, con la globalización, cada uno de nosotros, inmerso en la producción y en la cultura de masas, se esfuerza por salir de ellas y construirse como sujeto de su propia vida; se ha producido un cambio determinante, ahora simbolizado por el *paradigma cultural*. “No hay sujeto si no es rebelde, dividido entre la cólera y la esperanza” (Touraine 2005, 129).

La perspectiva postmoderna de la educación no se acomoda en los moldes de las viejas aspiraciones emancipatorias ilustradas (Kemmis 1999-2000). La pedagogía crítica, señalada defensora de los ideales emancipadores modernos, se ha visto sacudida en sus cimientos por la

crítica postmoderna.<sup>2</sup> Posiblemente, ha llegado la hora de nuevas propuestas emancipatorias para la educación, sobre las ruinas de la implacable crítica postmoderna.

## La crisis del proyecto emancipatorio ilustrado

Hace más de cien años, Nietzsche esperaba con expectativa la emergencia de un superhombre (*Übermensch*) que fuese capaz de parar el nihilismo que crecía imparablemente en Occidente. Sin embargo, lo que apareció fue un supermundo (*Überwelt*) para el que el individuo quedaba reducido a algo insignificante. Todos los regímenes totalitarios contemporáneos han reprimido con mayor recia y dureza que nadie las resistencias parciales a la dictadura del Todo. Pero con las democracias no ha cesado la presión normalizadora. Más sutilmente, la presión hacia una narrativa uniforme y colectiva no parece encontrar obstáculos firmes. A la sociedad industrial, moderna, le ha sucedido una sociedad postindustrial, donde la amenaza de la normalización global, con la ayuda de las últimas tecnologías, parece creciente (Pinillos 1997). Precisamente, cuando las sensibilidades parecen más unificadas por el impacto del desarrollo tecnológico, es cuando las tesis del postmodernismo adquieren mayor tozudez, cifradas en el pluralismo, en la ambigüedad del ser y la experiencia, que pueden decirse de muchos modos.

Lejos de cualquier tentación fundamentalista, el postmodernismo propugna el pluralismo, la diferencia, la heterogeneidad de perspectivas, la casuística, las pequeñas historias (la “microhistoria”) ignoradas por la modernidad. La condición postmoderna se complace mal con una historia universal, originada y

2 Ha habido marxistas que han rechazado el postmodernismo como verdadero fenómeno cultural o intelectual, por no ser sino un síntoma de la frustración política y de la movilidad social del capitalismo tardío (Callinicos 1989), o por considerarlo una etapa más de la compresión del tiempo y el espacio, debida a la acumulación de capital (Harvey 1989). Pero también se han realizado críticas severas a los supuestos básicos del marxismo, al hilo de las implicaciones culturales del postmodernismo (Laclau y Mouffe 1985, 1990). La miríada de transformaciones sobrevenidas en la historia reciente (descolonización, ecologismo, feminismo, guerras étnicas, movimientos diferenciales reivindicativos, etc.) ha cuestionado radicalmente las evidencias constitutivas del marxismo. Diferentes tesis marxistas han podido caer en obsolescencia (Smart 1993): el supuesto de que la clase social es un determinante primario de la identidad social y de las relaciones humanas; la prioridad atribuida a la economía como factor explicativo; la marginación relativa de los factores no económicos; la metáfora de la superestructura; la asignación de una misión histórica privilegiada a la clase obrera; considerar el socialismo el objetivo incuestionable de la política; y dar por supuesta la existencia de un marco de referencia que haga comprensible el desarrollo social e histórico de la humanidad.

contada por Occidente. En el mundo postmoderno, la totalidad ha cedido a las partes, el mundo ya no tiene centro, la diferencia se ha situado en el núcleo mismo de la identidad. Desde la perspectiva postmoderna, se reclama la atención hacia las relaciones de poder en el nivel micropolítico. En lugar de una epistemología de la fundamentación, se reivindica un contextualismo. El confort racional trinitario (metafísico, epistémico y moral) es deconstruido, poniéndose de manifiesto las falsas certezas y pseudoseguredades modernas (Rorty 1998). La *deconstrucción* trata de poner en claro, mediante la interpretación y la crítica correspondientes, las estructuras privilegiadas de poder en cualquier dominio discursivo. Se trata de cuestionar las oposiciones heredadas y subvertir los tópicos reinantes, mostrando sus relaciones binarias constitutivas, poniendo de relieve lo que marginan.

### Consenso versus disenso. Dos modos de "emancipación": la polémica entre Habermas y Lyotard o una encrucijada de nuestro tiempo

Grosso modo, Habermas intentó neutralizar el sesgo instrumental que había contraído la razón durante el proceso de la modernización.<sup>3</sup> Trató de hallar un pro-

3 La Teoría Crítica, en sus inicios, al analizar las relaciones entre el capitalismo liberal y la Ilustración francesa, elaboró un discurso adverso para la civilización industrial. Adorno y Horkheimer (2003), los autores de *La dialéctica de la Ilustración*, trataron de convencer a Habermas de que la modernidad, con su obsesión por las técnicas de control, había transferido la voluntad de dominio de la naturaleza al dominio de la sociedad y del individuo. Sin embargo, el joven Habermas, en los primeros momentos de la victoria de los aliados en la Segunda Guerra Mundial, no compartía con Horkheimer y Adorno la misma idea crítica, a su juicio excesiva, sobre la Ilustración. Habermas pensó que el declive del mundo moderno no era atribuible tan nítidamente a la Ilustración, incluso creyó que el proyecto ilustrado de la modernidad estaba destinado a orientar el futuro cultural de Occidente. No es que Habermas ignorase el poder de la nueva tecnocracia que parecía adueñarse paulatinamente del mundo; el tejido económico y político del planeta se veía influido cada vez más claramente por las multinacionales, los *mass media*, las industrias de la cultura, la burocracia y las nuevas tecnologías. Jürgen Habermas detestaba vigorosamente el declive moral de la civilización industrial, pero pensaba que el porvenir de la cultura occidental pasaba imperiosamente por el proyecto ilustrado, aunque en el seno mismo de la civilización industrial existieran gérmenes de una contra-modernidad reaccionaria. El proyecto de la Ilustración era un proyecto inacabado, que quizás precisara revisión, pero nunca repulsa. Ese proyecto contenía la clave de la emancipación de la humanidad. Y esto era un tesoro irrenunciable. La Teoría Crítica originaria sintoniza con el postmodernismo en la crítica al curso de los ideales ilustrados, pero se aleja del mismo en su recurrencia también al Todo para proponer alternativas. El marxismo ha sido seguramente la más importante contestación a la razón instrumental y sus consecuencias, pero su réplica se ha

cedimiento a través del cual fuese posible aliviar la psicosis de eficacia que la atravesaba. Para Habermas, la emancipación del hombre llega a través de un proceso que abarca desde el consenso transitorio hasta el consenso definitivo y último.<sup>4</sup>

*Consenso*, ése era el elemento clave de la praxis humana. La filosofía social de Habermas dio a la razón el giro lingüístico pertinente, a la altura del tiempo, buscando su integración en una idea actual de sociedad, o sea, democrática. Una razón, acción, comunicativa propiciaría mediante un debate, un diálogo de argumentos, el acceso a un consenso universal. Se planteaba así un acuerdo entre seres humanos definidos como racionales y libres, un consenso capaz de ordenar racionalmente el mundo en libertad. No se trataba de que el consenso fuera un complemento de la razón teórica, Habermas consideró que el consenso era necesario para la racionalidad moderna, puesto que su ausencia generaría una insatisfacción, teñida en el fondo de irracionalidad e incluso de espíritu antidemocrático. De este modo, el pensador alemán condicionó la verdad al acuerdo, y no el acuerdo a la verdad.

Por supuesto, Habermas sabía que el consenso empírico a que pueda llegar cualquier grupo de políticos no tiene garantía alguna de verdad. Tampoco ignoraba que los diálogos entre los seres humanos no se ajustan a la formulación de su situación ideal de habla. Lo que propone es que los participantes busquen un consenso racional, en una situación ideal de habla, mediante un diálogo en el que se dejen llevar sólo por la fuerza no forzada del mejor argumento. Esa situación no existe en la realidad, sólo es imaginaria, pero el filósofo alemán insiste en su valor como *modelo* para orientar la acción comunicativa humana hacia un consenso universal. El acierto de Habermas radicó en pensar que la razón instrumental, carente de referencia moral a la finalidad de su actuación, queda en manos de la voluntad de dominio; una racionalidad comunicativa sería una racionalidad abierta, sometida al

realizado también con categorías "modernas" de pensamiento. El marxismo ha sido asimismo una metanarrativa moderna.

4 En su reconstrucción del materialismo histórico (Habermas 1981), su teoría de la evolución social trataba de eludir tanto el empirismo como el trascendentalismo. El consenso no podía ser puramente sociológico o psicológico, pero tampoco dejaba de serlo completamente, puesto que la "acción" comunicativa hace referencia a los niveles empíricos. Por lo demás, el consenso, para que fuese puro, requería un planteamiento trascendental, pero tampoco Habermas (1987) quería que lo fuese plenamente, puesto que conllevaría caer en el platonismo. Creyó encontrar en el lenguaje la solución a la búsqueda del lugar epistemológico ideal, para eludir los riesgos del empirismo y del trascendentalismo. Al final, la legitimidad de toda afirmación radica en su contribución a la emancipación de la humanidad, mediante la regularización del sistema lingüístico, de los juegos de lenguaje.

orden democrático, donde la totalidad podría cuestionar libremente las afirmaciones y pretensiones de todos, hasta llegar a un consenso racionalmente aceptable.

Para Lyotard, la emancipación se logra perpetuando el disenso, dudando siempre de la verdad de nuestras representaciones, a través de una agonística permanente capaz de poner de manifiesto el carácter contingente y local de todas esas representaciones. Una verdad “ideal”, al modo de la propuesta por Habermas, no constituye “a priori” alguno, no es ninguna idea regulativa de la razón; según Lyotard, el consenso acordado por un sujeto colectivo, no trascendental, nunca puede alcanzar el nivel de universalidad necesario para justificar la exclusión apriorística de otros juegos lingüísticos. En el fondo, Habermas y Lyotard mantuvieron diferentes versiones sobre la posibilidad de alcanzar un consenso verdaderamente libre de toda presión, ya sea consciente o inconsciente. La razón comunicativa, para Lyotard, no es más que una nueva narrativa, una versión distinta del mito de la razón emancipatoria incubado en la Ilustración. Un mito en el que ya no es posible creer. El consenso introduce, furtivamente, restricciones del juego de las diferencias que la postmodernidad ha reclamado abiertamente. El disenso es una protección de las diferencias individuales.

Un postmodernismo “crítico” no abandona la crítica transformadora de la cultura. El último Lyotard, más allá de refugiarse en la ironía intelectual, nos advirtió de que todo el proceso de producción, difusión, distribución y consumo de los bienes culturales pudiera ir encaminado a la transformación de la cultura en una industria. Si eso sucediera, ya no quedaría nadie para poder realizar una crítica cultural con los suficientes grados de libertad y de independencia. Su empeño en la necesidad de “reescribir la modernidad”, como nos legó en su *L'Inhuman: Causeries sur le temps* (Lyotard 1988), es una invitación enérgica al fomento de la creación personal y a la “reescritura” de las cosas. La claridad de este propósito lo hizo finalmente preferir hablar de “reescribir la modernidad”, antes que seguir enunciando los vocablos “postmodernismo” o “postmodernidad”. A fin de cuentas, la denominada postmodernidad no es tanto una nueva edad, como la reescritura de la Edad Moderna. Contrariamente al totalitarismo estructural que Baudrillard (1996) encuentra en la potenciación de las nuevas tecnologías con la creación de una hiperrealidad, de una enorme red de simulacros, Lyotard encuentra una rendija para la resistencia: la reescritura. Reescribir significa resistir a la escritura de la supuesta postmodernidad, resistir al mundo del concepto, de la predicción y del progreso asumido por las nuevas tecnologías. Se trata de reescribir –en el amplio

sentido del término: literatura, pintura, arquitectura...– lo que todo el mundo conoce, lo que todo el mundo piensa, lo “legible”, todo aquello que puede cambiarse para transformar la opinión general. Inscribiendo la crítica textual en prácticas sociales, las formas de relaciones sociales conflictivas pueden tratarse como textos materiales listos para la deconstrucción.

## El “renacimiento” del sujeto. Una nueva mirada social

El pensamiento social, derivado de los procesos de modernización y postmodernización, al margen de una imagen esencialista o fragmentada del sujeto, ha terminado por configurar, en líneas generales, unas representaciones de la vida social circunscritas a la búsqueda racional del interés o del placer y al cumplimiento de las funciones necesarias para la vida social, con la finalidad de mantenerse y evolucionar. En el cumplimiento de tales propósitos, se disipa la construcción libre y responsable del individuo por sí mismo. Sin embargo, bajo la presión despersonalizadora del mundo globalizado, emergen por todas partes voces que reclaman un lugar propio, un espacio para ser, un ámbito para el retorno de palabras e ideas que acaso habíamos creído definitivamente periclitadas. El espíritu comunitario reaparece en todas sus formas, con sus mejores y peores versiones; los aparatos sociales y culturales ya no pueden enmarcar todos los aspectos de la experiencia vital. Vamos reconociendo las diferencias y respetando a las minorías. La legitimidad moral, la delimitación del bien y del mal, ya no parecen proceder tanto de las instituciones como de los propios individuos y grupos humanos. Éstos se tornan portadores del derecho a ser reconocidos y respetados más allá de la ley, de toda norma elaborada por las instituciones. Esta demanda frecuentemente adopta una forma comunitarista, pero más a menudo no hace sino reivindicar el derecho del individuo a vivir conforme a su imagen de sí mismo, es decir, a su libertad y su responsabilidad. Frente a la conciencia de las reglas, de las normas y de las exigencias de los sistemas en los que se vive y se actúa, adquiere renovado empuje la reivindicación de la conciencia de sí, que invoca el “renacimiento” del sujeto, o sea, de la idea de sujeto.

No se trata de una mera ruptura de los lazos sociales, ni tampoco de rendirse a las incitaciones del mercado. La emergencia de los fenómenos de subjetivación, de construcción del sujeto, supone ante todo la firme defensa de los derechos de cada persona sobre todas las formas posibles de integración social. El derecho de cada individuo

a ser un sujeto significa reconocerlo como un actor que pretende por encima de cualquier cosa crear una relación libre consigo mismo, más que integrarse en una colectividad. Aunque esta aspiración despierte recelos por doquier,<sup>5</sup> porque, como escribiera George Orwell (1945) a finales de la Segunda Guerra Mundial, si la libertad significa algo, es el derecho de decirles a los demás lo que no quieren oír. En este sentido, la socialización y la conciencia colectiva inspiran desconfianza a Alain Touraine (2005), puesto que si todo individualismo deviene en comunitarismo, el peligro de la uniformidad y de la despersonalización no hace sino aumentar alarmantemente. Por eso, el eminente pensador francés ha propuesto un nuevo enfoque para la sociología, apartado de definiciones centradas en el estudio de los sistemas sociales y sus funciones: hoy, la sociología debe definirse “como el estudio de las luchas de los actores sociales para defender sus libertades y sus derechos, en la medida en que son sujetos” (Touraine 2009, 247). Lo crucial, por tanto, es que la unidad de los comportamientos humanos no sea impuesta por una particular cultura o por la especificidad de una determinada sociedad, sino por la construcción de cada persona como sujeto, siendo un ser particular al mismo tiempo que portador de derechos universales. En la dependencia de las mujeres, el rechazo de las minorías –étnicas, religiosas, culturales o sexuales– y las dificultades de los jóvenes en la escuela y en su vida personal encuentra Touraine los ámbitos de la vida social en los que la inversión del pensamiento social halla campos de aplicación, invocando ideas, sentimientos y políticas capaces de cambiar la vida personal y colectiva de todos.

Cuando Bertrand Russell se preguntó por las posibilidades de alcanzar una mayor armonía entre la individualidad y la ciudadanía en el mundo, aventuró que los efectos perjudiciales de los factores políticos sobre la educación tienen dos fuentes principales. Una, cifrada en que los intereses de un grupo determinado se pongan por encima de los intereses de todos; otra, que se dé una fuerte tendencia a la uniformidad tanto en el grupo social como

entre los burócratas. De estos males nos advirtió Russell, antes del advenimiento de la sociedad postindustrial: “el primero es actualmente el mayor; pero si el primero fuera eliminado, el segundo se haría aún mucho más grave” (Russell 2004, 296). La profecía de Russell no deja de inquietarnos cuando pensamos en el turbador paisaje de nuestro mundo globalizado, después de que nos hayamos apercibido de la pérdida de sentido de las categorías “modernas” de la acción colectiva, particularmente de los partidos y de las ideologías políticas, como ya reflejó magistralmente Lyotard. Por otra parte, los análisis de Baudrillard sobre la sociedad del “simulacro”, donde los signos, sin querer “decir nada”, salvo remitirse exclusivamente a sí mismos, ejercen un atractivo en progresión creciente –la pornografía, por ejemplo, prolifera sin que suponga ni algún significado particular ni liberación alguna–, ayudan a esclarecer una situación confusa y peligrosa, puesto que está en juego nuestra inteligencia de la realidad y sobre nosotros mismos.

Posiblemente, las instituciones ya no sean la arquitectura del Estado, como lo fueron en otras épocas. Tal vez las situaciones y acciones sociales ya no deban ser juzgadas por su funcionalidad social, sino por su función dentro de la libertad y creatividad del sujeto personal. Así que las instituciones han de proteger a los individuos y colectividades en cuanto sujetos, de manera que si éstos son amenazados, dichas instituciones deben ser controladas y reformadas. Las posibles amenazas que sobrevendrían a una vida social organizada alrededor de los sujetos personales (individuales o colectivos), sintetizadas en desviacionismos y trampas que beneficiarían a los más protegidos y perjudicarían a los más desfavorecidos, han sido contundentemente contestadas desde la propia sociología: “la experiencia de los sociólogos ha demostrado que a menudo quienes están dominados poseen una conciencia aguda de lo que soportan, mientras que los poderosos y los ricos se identifican en exceso con sus roles sociales, con sus intereses y sus ideologías, lo cual les impide cobrar conciencia de lo que son para los demás y para sí mismos” (Touraine 2009, 227).

Ante el desfile contemporáneo de artificios, objetos e ideologías, surgen relevantes actores que ya no pueden definirse estrictamente como “sociales” y que elaboran tenazmente su capacidad de resistencia y de libertad. Tales actores ya no quedan determinados dentro de los márgenes de las normas y de los mecanismos sociales, sino claramente con su construcción como personas. Esta acción liberadora permanece receptiva a todos los elementos naturales, culturales e históricos que puedan contribuir a la construcción personal. Como ha reflejado

5 No hay mejor modo de avivar el espíritu fagocitario de la comunidad que la diferenciación. En su obra maestra *La perla*, una exquisita epopeya de humildes pescadores donde se despliega toda una filosofía de la existencia, John Ernst Steinbeck dijo: “Es maravilloso el modo con que una pequeña ciudad mantiene el dominio de sí misma y de todas sus unidades constitutivas. Si uno cualquiera de sus hombres, mujeres o niños actúa y se conduce dentro de las normas preestablecidas, sin quebrantar muros ni diferir con nadie, no hace arriesgadas experiencias en ningún sentido, no enloquece ni pone en peligro la estabilidad y la paz espiritual de la ciudad, entonces tal unidad puede desaparecer sin que vuelva a oírse nada de ella. Pero en cuanto un hombre se aparta un poco de los caminos tradicionales, los nervios de toda la comunidad se estremecen y ponen en contacto estrecho a todas las demás células” (Steinbeck 1982, 77).

Giddens en sus diversos análisis sobre nuestra época, el factor que está generando por sí mismo una evolución es el nivel de acción de la sociedad sobre sí misma. Hemos ido apelando cada vez más a nosotros mismos como principio rector de nuestra existencia. “Junto con el reconocimiento de la pluralidad de nuestras identidades y sus diversas implicaciones, existe una necesidad críticamente importante de ver el papel de la elección al determinar la importancia de identidades particulares que son ineludiblemente diversas” (Sen 2007, 26-27). Touraine lo resume así: “la voluntad de ser uno mismo, de crearse y defenderse como individuo con todas sus raíces y todas sus ramas, pero ante todo con una conciencia de árbol, es el único principio que hoy día puede guiar nuestras conductas, y permitarnos distinguir el bien del mal” (Touraine 2009, 231). Frente a la “demonización” de lo diferente, Martha Nussbaum (2009) reclama la imaginación ética, la capacidad de ponerse en la piel del otro, la habilidad para imaginar vidas diferentes y, particularmente, para hallar que, por encima de lenguas, ropajes y rituales distintos, hay personas cuya dignidad y cuyo derecho a la igualdad deben preservarse por encima de todo. Existe un componente “individualista”, puesto que se propugna la autoafirmación, el derecho de todo ser humano a tener sus derechos, a poder expresarse como un “yo”; pero, al mismo tiempo, hay un componente “universalista”, lo que significa que los derechos del hombre deben defenderse en todos los frentes y por todo el mundo. ¿Un modo de escapar del vacío que dejó la crítica postmoderna?

Anhelamos ser amos de nuestras vidas, aunque ello conlleve fracasos y caídas. Porque no ser esclavos de nadie es el destino que queremos forjarnos, el último reducto que nos dignifica. Se busca sentido, entre la rebeldía y la esperanza, entre la ira y la confianza en un mañana mejor. La crónica del yo busca su hilo de Ariadna en un mundo donde el riesgo es un factor omnipresente, donde el ruido y la furia amenazan con el caos y el fin de nuestra civilización. Pero ya no nos conformamos con definiciones abstractas de nosotros mismos, ancladas en el Siglo de las Luces, sino que buscamos la afirmación de nuestros derechos políticos, pero sobre todo sociales y culturales. Seguramente, ningún cambio material, político o social ha tenido una importancia tan considerable como la posibilidad real de volvernos sobre nosotros mismos en que ha derivado este proceso de postmodernización o de modernización tardía, que nos ha situado críticamente entre nuestras necesidades y nuestros derechos. A la postre, las culturas únicamente importan si les importan a las personas (Appiah 2008). Nos encontramos así, paradójicamente, con que en la sociedad misma donde se ha proclamado hasta la saciedad la muerte del sujeto, éste

emerge más vigorosamente que nunca. El sujeto sabe que depende de sí mismo, afirmándose la idea de que posee derechos que deben aplicarse a todos y que a todos delimitan los nuevos escenarios morales.

La “política de la vida” que ha defendido Giddens (1997) alude a cuestiones políticas que derivan de procesos de realización del sujeto en los contextos socioculturales actuales, donde hay una interrelación estrecha y profunda entre lo universal y lo personal, entre los procesos de realización del yo y su influencia en las estrategias globales. Esta política de la vida que puede considerarse una política de opción, se encuentra vinculada íntimamente a una política emancipatoria sin la que no tendría sentido, puesto que una política unida al valor de elegir implica necesariamente la posibilidad de liberación de las trabas tradicionales y de las condiciones de dominio jerárquico. La fuerza emancipatoria no radica hoy en la capacidad para explicar hechos sociales a partir del estado de un sistema económico, tampoco en un pensamiento que recela de cualquier intervención voluntarista para dejarlo todo en manos de los mecanismos adaptativos de los mercados. Los relatos ideológicos de la modernidad se encuentran alejados de arrojar luz sobre las conductas reales de nuestro tiempo. La interpretación de nosotros mismos puede y debe realizarse como un imaginario de actores sociales que no están determinados externamente por las lógicas impersonales de los mercados, del cambio tecnológico o de los horrores que infortunadamente hemos sido capaces de crear en cualquier parte del planeta. Se trata del reconocimiento del sujeto, es decir, de la construcción de la conciencia frente a la no conciencia. Aquí nos jugamos nuestro destino.

## **Sentido de una pedagogía emancipatoria hoy**

### **El impacto de la crítica postmoderna en el pensamiento pedagógico emancipatorio contemporáneo**

Con claras influencias de Foucault y de Derrida, Cleo Cherryholmes (1999) ha tratado de deconstruir las prácticas discursivas en educación. Cherryholmes deconstruye las narrativas de los libros de texto, la disyuntiva entre teoría y práctica, los discursos de la investigación y la validez y la narrativa curricular. La búsqueda de una respuesta definitiva en cualquiera de estos ámbitos consiste en una práctica social extemporánea; únicamente queda

cierto pragmatismo “crítico” y la esperanza de cierta liberación. En fin, la “estrategia deconstructiva” puede ofrecernos la posibilidad de perturbar la estabilidad de los discursos y prácticas asentadas, revelando que no nos cuentan una sola historia ni tienen una única interpretación. No se trata de desestabilizar el discurso por el mero hecho de complacernos en la perturbación producida, sino de adquirir mayor sabiduría sobre la realidad de los fenómenos educacionales y, finalmente, alejarnos del peligro de la conformidad.

Algunos autores adscritos a la perspectiva crítica consideran que los nuevos análisis hay que realizarlos desde la plena asunción de nuestra condición postmoderna. Se trataría de construir una educación emancipadora capaz de legitimar la condición postmoderna de la cultura de masas, tratando de ayudar a la crítica y la trascendencia de las actuales condiciones de opresión cultural (McLaren 1997).

La idea apriorística de la razón y su carácter absoluto es una de las críticas más nítidas que se han hecho al tradicional pensamiento iluminista. Frente a la universalidad, los postmodernistas arguyen los determinantes locales del pensamiento y la acción, mostrando que lo racional siempre es contingente y falible, relativo a las coordenadas de espacio y tiempo. La idea esencialista de un sujeto autónomo y racional, previa a la historia y a las condiciones y formas particulares de vida, también ha sido rechazada por el postmodernismo, que ha formulado la imagen de un yo descentrado, mediado y constituido por el discurso en una particular comunidad cultural e histórica. La fundamentación epistemológica moderna que distingue un sujeto cognoscente y un mundo objetivo “conocido” también ha caído con el pensamiento postmoderno, puesto que el sujeto siempre está situado en un marco conceptual y textual, en el seno de una tradición determinada. Se concluye así que el sujeto cognoscente moderno, aislado de condicionantes, desinteresado y objetivo, no es más que un mito de la modernidad (Carr 1996).

Aunque hablemos de dos discursos ideológicamente diferentes, algunos autores como Giroux o McLaren han defendido la posibilidad de establecer una relación dialéctica entre modernidad y postmodernidad, entre el discurso ilustrado de la emancipación y el discurso postmodernista de crítica de la modernidad. Giroux aspira a que el postmodernismo contribuya valiosamente a la concepción de la educación como una forma de política cultural, combinando las proposiciones teóricas más significativas del postmodernismo con los elementos modernistas estratégicos que coadyuven a una política de democracia radical. Las reivindicaciones más democráticas del modernismo

deben ser extendidas y ampliadas por el postmodernismo. Ésta es la base del “postmodernismo de resistencia” o “pedagogía de los límites” a los que se han referido McLaren (1997) y Giroux (1992).

Ante la crisis de la teoría crítica, acelerada por la postmodernización y por ciertos eventos simbólicos, como la caída del poder soviético, algunos autores se han deslizado hacia las interpretaciones foucaultianas<sup>6</sup> en el campo de la educación. Popkewitz y Brennan (2000), por ejemplo, han interpretado el currículo como una tecnología de gobierno –*governabilidad* llama Foucault al contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo– de los individuos, una forma de organizar las experiencias de conocimiento con el propósito de producir determinadas figuras de subjetividad. Las ciencias sociales se han constituido como reguladoras de la vida de los individuos, puesto que en realidad son “juegos de verdad” específicos, relacionados con técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos. Estas ciencias, como la pedagogía, devienen en “tecnologías del yo”, que permiten a los individuos efectuar, por sí mismos o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su espíritu, obteniendo así una transformación de sí mismos. Estas tecnologías están asociadas “con algún tipo particular de dominación” (Foucault 1990, 48). Se trataría de develar cómo se han construido social e históricamente las maneras que tenemos de razonar sobre la educación, por qué consideramos los problemas educacionales del modo en que lo hacemos, por qué nos formulamos determinadas preguntas y no otras.

Opuesto a la teoría tradicional del conocimiento, el pensamiento feminista reivindica una epistemología específica y propone la defensa de una metodología distintiva, donde la narratividad y la biografía adquieren una particular relevancia. El pensamiento moderno se materializa en

---

6 Más próximos a la crítica genealógica nietzscheana que a la crítica social marxista, los análisis del segundo Foucault sobre el saber, el poder y la subjetividad, tratando de averiguar las trazas micropolíticas que nos constituyen como sujetos, han tenido un notable impacto en el mundo educativo. Con la intención de clarificar la trilogía antes mencionada, el filósofo francés realizó una historia genealógica de los diversos discursos constitutivos de distintas áreas del saber de los hombres acerca de sí mismos: economía, biología, psiquiatría, medicina y penología. Intentó mostrar cómo cada sociedad ha tenido una política o “régimen” de verdad. Analizando los mecanismos discursivos y las correspondientes condiciones de existencia, Foucault (1981) puso de relieve la fragilidad de lo que en cada momento se tejió y formó como “verdad”. El análisis genealógico foucaultiano no es la historia del pasado, sino más bien la escritura de la historia del presente, una determinada ontología histórica de nuestra constitución como sujetos. Los discursos, “saberes”, existentes articulan el pensamiento, el lenguaje y la acción de los sujetos.



una “política de la igualdad”, en coherencia con los ideales emancipatorios ilustrados; el feminismo, en cambio, se vincula a los nuevos movimientos sociales e ideales postmodernos, apuntando hacia una “política de la diferencia”. El movimiento de las mujeres, especialmente en su fase más reciente, la constituida después del triunfo jurídico e ideológico de la generación anterior, se ha edificado fundamentalmente sobre el papel capital asignado a la sexualidad en su construcción como mujeres (Touraine 2005). El género se convierte, para el feminismo, en un principio organizador básico, condicionante de la vida y la educación. A través del género pueden analizarse estructuras y mecanismos de dominación, mediante la reflexión crítica oportunamente suscitada (Castellanos 2005). La reconstrucción feminista del mundo, por que abogan célebres autoras representativas de este enfoque, pasa por cuestionar radicalmente los modos heredados de hacer e investigar en educación (Gore 1996). La “ética del cuidado” (“ethics of care”), impulsada por Carol Gilligan, está fundada en la solicitud por el otro, en la alteridad como valor axial, y ha sido reclamada como propia de la sensibilidad de las mujeres –que privilegian los vínculos con los demás, las responsabilidades en el cuidado por encima del cumplimiento abstracto de deberes y del ejercicio de derechos–, frente al formalismo, más propio de los hombres (Gilligan 1985). Tal ética no se formula como un proyecto sólo para mujeres, claro está, sino como un modelo educacional alternativo de hondo calado. Más allá del imparcial principio de justicia, propio de la línea del desarrollo moral impulsada por Kohlberg, una ética del cuidado apuesta por la simpatía, el afecto y la compasión por el otro. Más allá de una educación centrada en el rigor académico, desde la corriente feminista se ha proclamado la necesidad de “cuidar” de los niños, es decir, desarrollar en ellos la capacidad de preocupación por el otro, de solicitud por el otro (Noddings 1992). La narratividad, como expresión de la relación educativa, se opone así al imperio de la racionalidad técnica, al triunfo de la performatividad en los escenarios formativos.

Hay quien, como Lather (1992), no encuentra viable ni deseable la síntesis entre el discurso postmodernista y el modernista. Más bien piensa que la crítica postmoderna al discurso ilustrado de la emancipación lo desestabiliza radicalmente y provocará hondas repercusiones en la educación. La perspectiva postmoderna considera que la teoría crítica es un producto típicamente moderno, al subrayar la racionalidad de las prácticas sociales y la autonomía del sujeto. Es necesaria una profunda revisión para repensar la identidad personal, desdeñada generalizadamente en los modos de racionalidad moderna.

El retorno de la idea de sujeto, después de la crisis positivista y estructuralista, se refleja en el desarrollo que ha experimentado en los últimos años la investigación biográfico-narrativa en el campo de las ciencias sociales. Es lo que algunos autores han denominado el “síntoma biográfico”, como fenómeno que conforma una caracterización o síntoma de época. La investigación biográfico-narrativa aparece como un potente instrumento particularmente adecuado para la incursión en el mundo de la identidad, de la vida cotidiana, en los procesos de comunicación, identificación y reconstrucción personal y cultural. En este sentido, algunos autores han hablado de la investigación biográfico-narrativa como una perspectiva epistémica propia, una manera legítima de construir conocimiento en la investigación social y educativa, y no sólo como una metodología de recolección y análisis de datos (Bolívar, Domingo y Fernández 2001). La investigación biográfico-narrativa trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad –en cuanto condición necesaria del conocimiento social–, a las formas en que los seres humanos experimentan y proporcionan significados al “mundo de la vida” a través del lenguaje. El actual auge de la narratividad en la configuración de la identidad, puesto de manifiesto en un buen número de investigaciones sobre el profesorado, sobre el currículum o sobre diversas dimensiones de los estudiantes, obedece al protagonismo renaciente del sujeto en medio de nuestra condición postmoderna. Un sujeto que, después de la crítica postmoderna, tal vez no sea una esencia, pero tampoco un fantasma, una pura ficción.

### **Después de la crítica postmoderna. Hacia la subjetivación de las prácticas educacionales**

Después de sus críticas, la postmodernidad nos abre las puertas hacia nuevos niveles de sabiduría, sintetizados tal vez en la reconciliación con la idea de que la complicación del predicamento humano es algo permanente. Ya no esperamos encontrar la fórmula última y universal para una vida sin ambigüedad, sin riesgo, sin peligro y sin error. Y si alguien lo promete, inmediatamente sospecharemos de esa promesa. La incertidumbre y la contingencia se han convertido en categorías antropológicas de nuestra época. Desde ellas se han de realizar las propuestas pedagógicas emancipadoras actuales.

Como ha dicho Bruner (2000, 10), “no sólo de pan vive el hombre”, ni sólo de matemáticas, ciencias y nuevas tecnologías. Se trata, fundamentalmente, de crear un

mundo que dé sentido a la vida, a los actos humanos, a las relaciones humanas. Se trata, en fin, de realizar una labor de ayuda a la emancipación progresiva de los educandos: “Si la educación no se piensa para conferir libertad, nuestro esfuerzo quedará reducido a un vulgar ejercicio de instrucción o replicación de técnicas esporádicas, doctrinas, mitos y creencias” (Toro 2004, 124). Se hace cada vez más preciso combatir, dentro de los propios sistemas educativos, los poderes económicos y mediáticos, que tratan de someterlo todo a su imperio, subordinándolos a las superiores metas de defender a los seres humanos de la degradación ambiental, natural y social, de las múltiples tentaciones de discordia y ruptura entre etnias, géneros, edades o nacionalidades, que terminan concibiendo las identidades en términos de violencia (Sen 2007). Si antes hablábamos de las funciones sociales del individuo, ahora es necesario hablar de las funciones de la organización social al servicio de la libertad del sujeto, o que de alguna manera son una seria amenaza para ella. No es extraño, por tanto, que Touraine no vea la escuela como una agencia de socialización, como ha sido emblemáticamente considerada, “sino como un medio de subjetivación, de construcción del sujeto” (Touraine 2009, 243).

Por encima de una agencialidad sensoriomotriz, lo que distingue a la persona es la construcción de un sistema conceptual capaz de registrar los encuentros agenciales con el mundo. La realidad que atribuimos al mundo o, todavía mejor, a los mundos que habitamos, es una realidad construida. En ese proceso de construcción, la educación adquiere una gigantesca relevancia. Las instituciones educativas presentan un enorme protagonismo en ese proceso constructivo, puesto que toda construcción de significado se produce en un contexto sociocultural determinado.

Como saben los niños, posiblemente lo más universal de la experiencia humana sea el fenómeno del yo. Poder iniciar actividades y realizarlas es una dimensión de esa universal experiencia del yo, puesto que las personas nos experimentamos como agentes. Este sentido de la agencialidad es fundamental para la comprensión del yo. En nuestra interacción con el mundo de la vida, internamente, privada y emocionalmente, va construyéndose nuestro yo, y, a la vez, proyectándose hacia las situaciones con las que se produce esa construcción personal, o sea, con los espacios y actividades en los que interactúa el individuo. Evidentemente, la cultura utiliza formas de institucionalización del sentido de agencia que experimenta el sujeto, reforzando de este modo su proceso psicodinámico interno. Se trata de sencillas

narraciones que atribuyen a un yo agente el protagonismo de su historia en un marco cultural reconocible, la diferenciación lingüística entre formas agentes y pacientes o la atribución de responsabilidad que moralmente experimenta el sujeto desde un inicial sentido de culpa hasta modos más desarrollados de castigo administrados por los sistemas legales o jurídicos de la sociedad (Bruner 2000). Llegar a sentirse agencia significa también ciertas habilidades para poder realizar nuestros actos. Que esta realización sea exitosa o no va determinando nuestro desarrollo personal. Pero ese posible éxito, o el fracaso como contrapartida, normalmente no lo definimos nosotros, sino que depende de criterios especificados culturalmente, que se aplican desde fuera del sujeto. De ahí la urgencia de repensar el sentido de la educación como proceso de personalización significativa y el sentido de las propias instituciones educativas como precipuos espacios de subjetivación. Tal vez aquí encontremos el más profundo sentido emancipatorio de la educación en estos momentos.

Por lo general, las escuelas no están cuidando en la medida necesaria esta decisiva orientación del proceso educacional (Zufiaurre 2007). Así, los sujetos quedan minimizados, cuando no marginados, por el sistema formal de educación. En no pocos de estos casos, estos individuos tratarán de encontrar sus identidades, su sentido identitario personal, en otros ámbitos, con cierta frecuencia no deseables, donde se sientan valorados y puedan experimentar el sentido de agencia propio de la condición humana. Se trata de comprender que los sistemas educativos, y por extensión el conjunto de la sociedad, no pueden limitar su tarea a una mera preparación de los individuos para integrarse “eficazmente” en la cultura, a modo de piezas que han de integrarse útilmente al engranaje social, sino que más bien han de proporcionar a cada sujeto los recursos necesarios para su incorporación como agencia personal en la cultura. Más allá de la lógica vinculación del sistema educativo al sistema productivo y económico, hemos de revisar críticamente el papel de las políticas educativas que vienen imperando en los últimos lustros de una manera casi unívoca, dejando la impresión de que la educación “vale” en cuanto es principalmente un instrumento para el desarrollo económico. La presión evaluadora de las políticas educativas hegemónicas, con inequívocas consecuencias para las instituciones y para los docentes, termina reclamando todas las energías de las prácticas educacionales, apenas dejando margen de tiempo sólo para responder a las exigencias burocráticas que atienden a solicitudes que insisten en la misma dirección. Frente a las exigencias organizativas y administrativas, que exigen que

cada cual ocupe un lugar exacto en el sistema, profesores y alumnos reclaman espacios “para respirar”, espacios para aprender y crecer humanamente; son como corazones que aspiran a latir en libertad. Seguramente no sabemos aún cómo hacerlo eficientemente, pero la cuestión clave, en el orden institucional, es la reformulación de los contenidos de escolarización y, por consiguiente, del profesorado y de la propia escuela.

Esta transformación requiere una reorganización estructural profunda, una reconceptualización del tiempo y del espacio educativos, así como de la propia cultura. La representación del mundo y su consolidación a través de la educación formó parte del proyecto moderno. Lo representado formaba parte de la conquista del hombre y era reivindicado para la especie. Pero el mundo actual ya no goza de estabilidad, sino que se escurre silenciosamente; como dice Virilio (1998), lo desconocido cambia de posición, ha pasado del vasto y salvaje mundo a la galaxia nebular de la imagen, al ciber mundo. Actualmente, lo misterioso, lo vasto, lo salvaje, lo amenazante, se encuentra, para la inmensa mayoría de personas, en la *información*, en las colosales cantidades de información que nos rodean y crecen vertiginosamente; es la propia información la que ha llegado a convertirse en el principal sitio de lo “desconocido”. La ausencia de una ortodoxia ordenadora de la información (temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar la utilidad y las autoridades que determinen el valor) hace que la masa de conocimiento acumulado llegue a ser “el epítome contemporáneo del desorden y el caos” (Bauman 2007, 44). Cómo vivir en un mundo sobresaturado de información y cómo preparar a las nuevas generaciones para la vida en este mundo, se convierte en un verdadero desafío para la educación contemporánea.

Más allá de polémicas interesadas y de posibles usos terminológicos no muy condescendientes con el lenguaje académico, pero sí completamente provocadores y vigorosos, quizás no ande muy desencaminado Peter Sloterdijk (2008) cuando nos sugiere que ahora el proyecto se centra en una historia social de la tangibilidad del hombre desde la pregunta por el *ser*, incorporando la antropología (biología) y la técnica y tomándolas como datos para ulteriores interrogaciones y nuevas perplejidades. Mirar hacia adelante supone repensar lo humano más allá de los corsés impuestos por la cultura humanística moderna. “¿Qué amansará al ser humano, si, después de todos los experimentos que se han hecho con la educación del género humano, sigue siendo incierto a quién o a qué educa o para qué el educador?” (Sloterdijk 2008, 52). Resulta crucial saber integrar las denominadas “inteligencia paradigmática” e “inteligencia narrativa”, a las que se ha

referido Bruner (2000). Romper los esquemas de nuestra tradición cultural, en claves inter y transdisciplinaria, no es fácil, pero se precisa con premura (Morin 2001). Pero tal reconceptualización cultural no puede realizarse haciendo abstracción de los nuevos contextos que median nuestra experiencia. Las últimas tecnologías pueden ser propicias para la desaparición del yo, para el cumplimiento de las más agoreras profecías postmodernas, invitando a una existencia más divertida y cómoda, pero lamentablemente desprovista de significado. Pero, al tiempo, podríamos llegar a sentirnos realizados como nunca lo hemos hecho como especie, gracias a esas tecnologías (Greenfield 2009). La compleja trama de sistemas sociales y técnicos actuales demanda una reconsideración del aprendizaje, donde la conectividad y el acceso a las redes son esenciales, relacionada con la participación real en procesos de interdependencia y cooperación. En una feliz combinación de tecnologías de la información y la comunicación y desarrollo de la capacidad humana para aprovechar los potenciales que dichas tecnologías encierran, fundada en las redes, quizás se encuentre, paradójicamente, la clave para conseguir aunar la productividad y la innovación, la creatividad y el reparto del poder: “Internet resulta ser una tecnología de libertad y un medio para la construcción de autonomía, pero los contenidos de esa libertad y el horizonte de esa autonomía están determinados por la estructura social, así como por las dinámicas de los actores en el proceso de autoafirmación” (Castells *et al.* 2006, 308).

Nuestra humanización, nuestra emancipación, no puede quedarse reducida al esfuerzo consciente e ilustrado de nuestro pensamiento; será necesaria la acción social. Ligados a las nuevas realidades sociales, hemos de proporcionar los elementos necesarios para el despliegue real de una política emancipatoria, junto a una política de la vida, emanadas prospectivamente de la condición humana actual. No se trata de generar un nuevo pensamiento social, puesto que tal pensamiento ya está instalado en nuestras vidas, en nuestras representaciones y comportamientos, agónicamente anunciados en el debate de la postmodernidad. Se trata más bien de prestar toda nuestra atención a lo que pensamos y a lo que hacemos, para aperecernos de las nuevas categorías y pensamientos que ya están organizando nuestras vidas. Una pedagogía emancipatoria, a la altura de nuestro tiempo, ya recorrido un poco más de un decenio del siglo XXI, no puede fundarse en un conocimiento social más interesado en mantener a toda costa una ideología, que en iluminar las conductas reales que presenta la gente. La nueva pedagogía emancipatoria reconocerá que la última palabra ha de ser que cada persona tenga derecho a ser un sujeto que aspire a ser libre en todos los ámbitos de su vida personal y colectiva. ~

## Referencias

1. Adorno, Theodor y Max Horkheimer. 2003 [1944]. *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
2. Appiah, Kwame Anthony. 2008. *Mi cosmopolitismo*. Buenos Aires: Katz.
3. Baudrillard, Jean. 1996. *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
4. Bauman, Zygmunt. 2007. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
5. Bernal, Antonio. 2009. Cíbermundo y educación. Bostezo de un nuevo marco formativo en contextos postmodernos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 21, no. 1: 71-102.
6. Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. 2001. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
7. Bruner, Jerome. 2000. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
8. Callinicos, Alex. 1989. *Against Postmodernism. A Marxist Critique*. Nueva York: St. Martin's Press.
9. Carr, Wilfred. 1996. *Una teoría para la educación (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata – Paideia.
10. Castellanos, Sonia Helena. 2005. Reflexionando sobre la inequidad de género: Aprendizaje en colaboración y escritura desde la experiencia. *Revista de Estudios Sociales* 20: 45-67.
11. Castells, Manuel (Ed.) 2006. *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
12. Castells, Manuel, Inma Tubella, Teresa Sancho, María Isabel Díaz y Barry Wellman. 2006. Estructura social, identidad cultural y autonomía personal en la práctica de Internet: La sociedad red en Cataluña. En *La sociedad red: una visión global*, ed. Manuel Castells, 293-310. Madrid: Alianza.
13. Cherryholmes, Cleo. 1999. *Poder y crítica. Investigaciones postestructuralistas en educación*. Barcelona: Pomares – Corredor.
14. Foucault, Michel. 1981. *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza – Materiales.
15. Foucault, Michel. 1990. *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós – ICE-UAB.
16. Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
17. Giddens, Anthony. 1997. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
18. Gilligan, Carol. 1985. *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
19. Giroux, Henry. 1992. La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo. En *Igualdad educativa y diferencia cultural*, eds. Henry Giroux y Ramón Flecha, 131-164. Barcelona: El Roure.
20. Gore, Jennifer. 1996. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.
21. Greenfield, Susan. 2009. *¡Piensa! ¿Qué significa ser humano en un mundo en cambio?* Barcelona: Ediciones B.
22. Habermas, Jürgen. 1981. *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
23. Habermas, Jürgen. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
24. Harvey, David. 1989. *The Condition of Postmodernity*. Londres: Basil Blackwell.
25. Kemmis, Stephen. 1999-2000. Aspiraciones emancipatorias en la era postmoderna. *Kikiriki* 55-56: 14-34.
26. Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Londres: Verso.
27. Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. 1990. *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso.
28. Lather, Patti. 1992. El postmodernismo y las políticas de Ilustración. *Revista de Educación* 297: 7-24.
29. Lyotard, Jean-François. 1987. *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
30. Lyotard, Jean-François. 1988. *L'Inhuman: Causeries sur le temps*. París: Éditions Galilée.

31. Lyotard, Jean-François. 2008. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
32. McLaren, Peter. 1997. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
33. Morin, Edgar. 2001. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
34. Noddings, Nel. 1992. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Nueva York: Teachers College Press.
35. Nussbaum, Martha. 2009. *Libertad de conciencia*. Barcelona: Tusquets.
36. Orwell, George. 1945. *Animal Farm*. Londres: Secker & Warburg.
37. Pinillos, José Luis. 1997. *El corazón del laberinto*. Madrid: Espasa Calpe.
38. Popkewitz, Thomas y Marie Brennan (Eds.) 2000. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares – Corredor.
39. Rorty, Richard. 1998. *El giro lingüístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós – Universidad Autónoma de Barcelona.
40. Russell, Bertrand. 2004. *La educación y el orden social*. Barcelona: Edhasa.
41. Sen, Amartya. 2007. *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
42. Sloterdijk, Peter. 2008. *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
43. Smart, Barry. 1993. *Postmodernity*. Londres: Routledge.
44. Solzhenitsyn, Aleksander. 1974. *Archipiélago Gulag: 1918-1956. Ensayo de investigación literaria*. Barcelona: Plaza & Janés.
45. Steinbeck, John Ernst. 1982. *La perla*. Barcelona: Bruguera.
46. Toro, José Rafael. 2004. La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales* 19: 119-124.
47. Touraine, Alain. 2005. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
48. Touraine, Alain. 2009. *La mirada social*. Barcelona: Paidós.
49. Virilio, Paul. 1998. *El ciber mundo*. Madrid: Cátedra.
50. Zufiaurre, Benjamin. 2007. Education and Schooling: From Modernity to Postmodernity. *Pedagogy, Culture and Society* 15, no. 2: 139-151.