

La tensión de la transición socio-histórica y cultural Modernidad-Posmodernidad y algunas de sus implicancias educativas desde la óptica constructivista.

Graciela Baum

Resumen: El presente artículo pretende, en primer lugar, aproximarse epistemológica y filosóficamente a ambas eras -Modernidad y Posmodernidad- para lograr una caracterización breve que permita avanzar en la comprensión del fenómeno. En segundo lugar se focaliza el análisis en el ámbito educativo formal de modo de dirigir el interés hacia el campo que nos ocupa, e indagar en las relaciones y consecuencias de esta transición socio-histórica. Finalmente, se retoma el punto de vista constructivista para cerrar reflexiva, crítica y esperanzadamente el análisis.

Así como nuestros conocimientos y aprendizajes quedan siempre abiertos a nuevas reconstrucciones, así como nuestro desarrollo intelectual se rige por una constante modificabilidad de las estructuras cognitivas, el sistema de pensamiento y acción que conforma la perspectiva constructivista es sin duda un caso paradigmático de eclecticismo ideológico disciplinado y, por ende, de apertura y pluralidad. Esto –como marco inclusor abierto de aproximaciones diversas a la realidad- lo vuelve intrínsecamente generativo, y esta generatividad se refleja en su potencialidad descriptiva y explicativa de fenómenos de diversa índole, entre ellos, el educativo.

Es por ello que en este artículo elegimos abordar –desde la óptica educativa- una cuestión que consideramos de relevancia para avanzar un principio de comprensión desregionalizado de algunas de las problemáticas que atraviesan los diversos niveles de la educación y que preocupan y ocupan al colectivo de teóricos, prácticos, y teórico-prácticos del campo. Trataremos brevemente la transición socio-histórica y cultural Modernidad-Posmodernidad y algunas de sus implicancias educativas.

Siguiendo a Obiols (1998), la Modernidad comporta una crisis de la concepción medieval del mundo –teocéntrica- para construir otra –antropocéntrica, cuyo rasgo fundamental es la preeminencia del sujeto pensante. Su base filosófica es la de la Ilustración (siglo XVIII) en la tradición racionalista francesa, el empirismo británico, y el desarrollo de las ciencias. De ellos se desprenden los postulados iluministas centrales: la razón se apoya en la experiencia, va de lo singular a lo universal, procede inductivamente, y la ciencia natural se instala como modelo de todo conocimiento. Exponente máximo de la filosofía ilustrada, I. Kant sienta los fundamentos filosóficos de los principios universales de justificación racional que manifiestan la capacidad de objetividad y verdad racionales de todos los seres humanos. Así, la lógica kantiana propone una concepción universal, a priori, y absolutista de la razón reflejada en el imperativo categórico que es el fundamento racional de las normas morales de la Modernidad: máximas universalizables, a priori, y formales –plasmadas en una ética autónoma.

La Posmodernidad –como edad de la cultura (Lyotard, 1989)- debe comprenderse por referencia a la Modernidad, ya sea como contrapartida, continuidad o superación. Decimos esto último porque aparecen una serie de “posmodernismos” que teorizan sobre el significado de la posmodernidad de modo distinto. En la línea de una ruptura completa, el término alude a una configuración cultural nueva, con características distintivas y definitorias propias; en la línea de las continuidades y discontinuidades no se refiere al fin de la Modernidad sino a su entrada en una nueva etapa. Marc Augé (1992) abandona el término posmodernidad por el de “sobremodernidad” en relación al modo en que las sociedades posindustriales viven los desarrollos o “excesos” de la Modernidad. Y la confusión terminológica continúa: tardomodernidad (Lanceros, 1996), posmodernidad como todoterrreno ideológico (Ripalda, 1996), modernidad posmoderna (Del Río, 1997), o incluso una vuelta a la época pre-moderna (Alan Bloom) en una nueva-Edad Media (Minc, 1994). Ihab Hassan la define como un momento de *unmaking* –de destrucción o reconstrucción de la racionalidad

totalizante. En cambio, Jameson vislumbra aquí la posibilidad de un concepto nuevo: dialógico, de totalidad –una unidad no violenta de lo múltiple, una relación por vía de diferencias. Esto es, una forma nueva, posracionalista, de síntesis estética, psíquica y social para la “autotrascendencia” de la razón y del sujeto. Lyotard, por su parte, prefiere hablar de una “condición posmoderna”: un estado de cosas en el que vive el hombre contemporáneo de los países postindustriales. La define como la “era del desencanto”, de la ruptura con la razón totalizante, del fin de las utopías y de los “grandes relatos” –peyorativamente así definidos por Lyotard- Hegelianos, Marxistas, positivistas; de la ausencia de grandes proyectos apoyados en la idea de progreso. Ideal, proyecto, futuro, progreso –una constelación léxica moderna reemplazada por expresiones como reciclaje, relax, imagen, consumo, final de la historia.

Tres son las estrategias posmodernas para desacreditar la lógica fundamentalista ilustrada: a la concepción universal, a priori y absolutista de la razón, los posmodernos oponen los determinantes locales, la falibilidad y contingencia, y la racionalidad relativa a un lugar y un tiempo respectivamente. Así, es posmodernismo opone al sujeto racional autónomo, un “yo” descentrado, mediado y constituido a través de los discursos aprendidos y adquiridos como participante en una cultura histórica. El conocimiento del mundo del sujeto está situado en un esquema conceptual, parte de un texto, en el seno de una tradición, más allá de la cual es imposible situarse. Por ende, el conocimiento no es “desinteresado” ni objetivo, y la idea de un sujeto cognoscente deslizado del mundo es un mito.

Según Lipovetzky, la cultura posmoderna es la “era del vacío” en la que se da un “proceso de personalización” –acentuación del individualismo hasta el egoísmo– que abarca todos los aspectos de la vida social. Finkelkraut (1990) refiere a un “abismo” entre el surgimiento del individualismo en tiempos modernos (emancipación del yo del nosotros, de la razón de los tabúes, etc.) y el egoísmo posmoderno en el que el individualismo sustituye la razón por sus pulsiones. Se

sobreexalta el cuerpo, la juventud, los sentidos, y el hedonismo en una sociedad de consumo cuyo dictum marca: "Soy lo que tengo" (confort, dinero, poder, etc.) ...y con el menor esfuerzo posible.

Así las cosas, revisemos esta transición –continuidad, discontinuidad, quiebre- en términos educativos.

El siglo XVIII es el "siglo de las luces" o "siglo de la educación" en el que se promueve la búsqueda del saber por el saber mismo. Se cree en la maleabilidad del hombre y en que la educación podrá desarrollar al hombre que se busque. ¿Cuál es este hombre? Una persona autoconciente, con una comprensión crítica de contenidos científicos y humanísticos socialmente significativos, habilidades intelectuales generales y específicas de algún campo, destrezas físicas, y actitudes, hábitos y valores enraizados en las concepciones éticas de la Modernidad.

Roger Gal describe tres líneas principales en el pensamiento educativo de la Modernidad: una sensualista (inspirada en el empirismo británico, especialmente en Locke); una rousseauniana; y una enciclopedista. La primera define la conciencia como una tabla rasa. Revaloriza el papel de la observación directa y la experiencia -a través de la cual el alumno se nutre- como el método más idóneo. La segunda significa el descubrimiento del niño y la necesidad de estudiar a los alumnos, lo que a su vez genera nuevos métodos pedagógicos: la naturaleza, los hombres y los libros son las tres fuentes de la educación. La tercera, defiende la enseñanza de las ciencias, oficios y técnicas, y critica fuertemente la enseñanza tradicional de su época. Sin embargo, esta escuela moderna deriva en "enciclopedismo" -una escuela que transmite un conocimiento socialmente poco significativo, memorístico, libresco, superficial, y de resultados más que de procesos; incapaz de traducirse en un "saber hacer", verbalista, dogmático, vaciado de espíritu crítico y con pretensiones de abarcar la totalidad del saber. Se aprende, entonces, para la escuela, pero no para la vida, en esta institución concebida por el Iluminismo como instancia de crítica progresista de la sociedad y

que se convierte en un mecanismo de distribución social de los saberes, de selección y reproducción social.

Desde una posición moderada, Carr (1995) sostiene que en la posmodernidad se disipan los valores emancipatorios de la Ilustración respecto de la función de la educación en las sociedades democráticas modernas: la posibilidad de potenciar racionalmente a los individuos para que se transformen a sí mismos y al mundo que los rodea. Considera que en los años 90 estas teorías emancipadoras son deshechadas por utópicas y surge una ideología educativa neopragmática y antiintelectual que eleva las creencias de sentido común a la categoría de verdad de por sí evidente. Aparece una nueva configuración cultural en la que las ideas ilustradas pierden credibilidad analítica y legitimidad política ya que no responden a nuestro mundo social y cultural contemporáneo. La autora plantea la articulación de una postura moderna –en tanto mantiene el espíritu y el lenguaje de la emancipación- y una posmoderna –en tanto abandona la postura fundamentalista ilustrada. Esta síntesis incluye formas de indagación educativa críticas para exponer tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipadores y las políticas y prácticas educativas prevalentes evidenciando que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para actuar de manera más emancipadora desde la disposición de los propios profesionales a reconstruir su práctica.

“La educación es una fábrica de ecos controlada por el Estado” (Norman Douglas). Anclados en una postura crítica más dura, ciertos autores sostienen que en las instituciones educativas prima la disciplina, el autocontrol, la sumisión, la aceptación dogmática de verdades de las que dudan incluso quienes educan. La fachada de la educación –burocracia, rigidez, verticalidad, aprendizajes individualistas, etc.-permanece inalterable a pesar de los cambios vertiginosos que ocurren a su alrededor, aferrándose anacrónicamente a los mismos principios que, aunque decadentes, siguen siendo sus símbolos de identidad. Bajo este aparato identitario –que encubre sus deficiencias- la escuela descrea de los

conocimientos que transmite y de la función que le ha sido dada. Verdad, razón, esfuerzo, preparación para la vida ya no son cimientos firmes frente a las ambivalencias, relativizaciones e incertidumbres que dominan el pensamiento posmoderno.

Lo moderno y lo posmoderno intentan combinarse cuasi irreconciliablemente provocando una fuerte incongruencia entre lo moderno de la escuela y lo posmoderno de la sociedad. Los ideales iluministas chocan con el imperativo de lo efímero y vacío (Lipovetzky, 1986), el desplome de las verdades (Morin, 1993), la sociedad globalizada e intercomunicada (Castells, 1998), la instalación de la sociedad mediática (Gonzalez-Radio, 1997). Y la escuela –estamento legitimado por los mecanismos de control moderno- no hace más que dudar de las verdades que con aparente vehemencia enarbola.

Desde el constructivismo nos aventuramos a decir que probablemente ya sea tiempo de repensar las instituciones educativas en términos contemporáneos de modo que la ceguera socio-histórica que las atraviesa y la inercia esquizoide que las empuja a legitimar el status quo sean la punta del iceberg para la construcción de un punto de vista nuevo. Una perspectiva crítica, de escolarización (versus “desescolarización” -Illich, 1973), tensionadora y superadora de realidades dicotómicas y conflictivas, socialmente válida tanto en el tratamiento del legado cultural (ya que también somos esos discursos y prácticas) como en lo relativo a la medida de la permeabilidad al mundo actual (ya que nos constituimos como sujetos en esos discursos y prácticas).

Bibliografía

*Carr, W. (1995). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación educativa crítica*. Morata. Madrid.

*Carretero, M. (1988) "Constructivismo mon amour", pp. 47-67 en M. Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (comps.), *Debates constructivistas*. Aique. Buenos Aires, Argentina.

*Casullo, N. (comp.) (1993) *El debate Modernidad/Posmodernidad*. El Cielo por Asalto. Bs. As., Argentina.

*Herrera Torres, Moisés y Leyton Gutierrez, Alma E. (Coords.) (2004). *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación*. México: ITESM-CREFAL. Reseña digital por Marcelo De Stefano, enero de 2006

*Lipovetzky, G. (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona, España.

*Obiols, G. Disegni de Obiols, S. (1998) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Biblioteca de Actualización Pedagógica. Kapelusz. Bs. As., Argentina