



**PENSAR NUEVAS  
FILOSOFÍAS DE LA  
EDUCACIÓN:  
UN ENCUENTRO  
ENTRE LO MODERNO  
Y LO POSMODERNO**

Rafael Ríos Beltrán

## **PENSAR NUEVAS FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN: UN ENCUENTRO ENTRE LO MODERNO Y LO POSTMODERNO\***

**Resumen:** El artículo asume pensar nuevas filosofías de la educación a partir del encuentro entre lo moderno y lo posmoderno, y su descripción a través de algunas prácticas pedagógicas en el saber pedagógico colombiano. Analiza una filosofía de la educación inspirada en el tránsito de una filosofía de la conciencia a una filosofía del lenguaje como alternativa de reflexión, como tema de discusión y como método para posibilitar un acercamiento comprensivo de la acción humana y de la educación como un compromiso con el otro.

**Palabras Claves:** Filosofía de la educación, saber pedagógico, modernidad, posmodernidad, educación.

---

## **THINKING NEW PHILOSOPHIES OF EDUCATION: AN ENCOUNTER BETWEEN THE MODERN AND THE POSTMODERN**

**Abstract:** The article assumes thinking new philosophies of education from the encounter between the modern and the postmodern, and their description through some pedagogical practices in Colombia pedagogical knowledge. It analyzes a philosophy of education inspired by the transit of a philosophy of consciousness to a philosophy of language, as an alternative of reflection, as a topic of discussion and as a method to enable a comprehensive approach about human action and about education as a commitment to the other.

**Keywords:** Philosophy of education, pedagogical knowledge, modernity, postmodernity, and education.

---

**Fecha de recepción:** marzo 17 de 2014

**Fecha de aceptación:** junio 11 de 2014

---

**Rafael Ríos Beltrán:** colombiano. Licenciado en Filosofía. Doctor en Educación. Universidad de Antioquia. Profesor titular Instituto Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.

**Correo electrónico:** rafael.rios@correounivalle.edu.co

---

\* Artículo de revisión.

# **PENSAR NUEVAS FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN: UN ENCUENTRO ENTRE LO MODERNO Y LO POSMODERNO\***

---

La escuela es moderna y los alumnos posmodernos  
**Finkelkraut**

¿Puede entenderse la crítica posmoderna como la apertura y búsqueda de caminos a partir de la modernidad misma?  
**Guillermo Hoyos Vásquez**

## **INTRODUCCIÓN**

Desde la década de los setenta del siglo XX, en el campo de las ciencias de la educación, se ha venido planteando la pregunta del por qué hablar todavía de filosofía y, sobre todo, de filosofía de la educación, teniendo en cuenta que las ciencias humanas muestran los medios y las orientaciones de la acción de educar (Mialaret, 1977). Historiadores, sociólogos y psicólogos, entre otros profesionales de las ciencias sociales y humanas, parecen tomar hoy el lugar del filósofo de la educación, desplazando la clásica relación entre filosofía y educación. La comprensión de las situaciones educativas ha perdido el referente de la filosofía para encontrar en la sociología, la psicología y la historia otros espacios de nuevas fundamentaciones y reflexiones. Pero tales desplazamientos de la reflexión sobre la educación hacia otros campos ¿obedecen a una crisis de la razón moderna o por el contrario a una radical forma de ser moderno, que para muchos se ha denominado como posmodernidad? Siguiendo a Joan-Carles Mèlich, es posible considerar que estos nuevos desplazamientos, sobre los asuntos de la educación, significan un nuevo umbral de interpretaciones, bajo el postulado de que la verdad:

---

\* El presente artículo contiene reflexiones derivadas del proyecto de investigación, *Saber pedagógico y Ciencias de la Educación*, coordinado por la profesora Olga Lucia Zuluaga Garcés del grupo de investigación: *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*. El proyecto fue financiado por el CODI de la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle. Duración: tres años.

Se descompone en cientos de verdades relativas que los hombres se reparten. Ni sustancia, ni Dios, ni causalidad, ni razón, ni sujeto, ni historia; parece que ya no queda nada estable, ni nada definitivo. En términos pedagógicos diríamos que los seres humanos ya no encuentran reglas de formación en un mundo trascendente. Cada uno debe dotarse de una historia e inventarse su propia existencia. La vida humana se queda sin un rumbo fijo, sin un horizonte que le sirva de punto de referencia (2008, p. 35).

Ahora bien, pensar y construir lo moderno entre lo posmoderno, en los procesos de formación del ser humano, nos convoca a hacer visible las relaciones entre filosofía y educación. Pero, ¿para qué aún filosofía? (Habermas, 1994), ¿por qué y para qué filosofía en tiempo de crisis del proyecto moderno y cuando la **gran filosofía** de aquellos grandes filósofos (Hegel, Kant, Marx) ha perdido fuerza?, afirmarían los de posturas trágicas y funestas del pensar<sup>1</sup>.

Pensar y producir (Heidegger, 1970, p. 7)<sup>2</sup> en la educación al sujeto moderno, en medio de estructuras modernizantes y actitudes escolares posmodernas, sugiere reflexionar el proyecto filosófico de los procesos educativos, desde el cambio de paradigma: el paso de la filosofía de la conciencia, a una filosofía del lenguaje. En esta perspectiva ¿cómo constituir una nueva visión de lo filosófico en la educación?; ¿cómo construir una filosofía de la educación desde la lógica del discurso teórico: verdad y la lógica del discurso práctico: moralidad?

El presente escrito se desarrollará en dos partes: la primera contextualiza la reflexión sobre lo moderno y lo posmoderno y la forma cómo estas dos vías se han apropiado en el saber pedagógico colombiano. La segunda presenta, brevemente, lo que nos plantea el cambio de paradigma en la búsqueda de nuevas filosofías de la educación, a través del análisis de los conceptos de verdad y moralidad. Finalizamos con unas breves reflexiones, que muestran la educación como un acto de compromiso con el otro, y con un epílogo que nos señala cómo se manifiesta la condición posmoderna en la educación y la pedagogía.

---

<sup>1</sup> Aunque son preguntas que denotan crisis, más no muerte, revitalización más no relativización y que la filosofía icónica ha perdido fuerza, que no dice, en sumo grado, a una sociedad acosada de perspectivas unitarias y dogmáticas, que la filosofía tiene la oportunidad desde su nueva dimensión: “la de una crítica material de la ciencia” (Habermas, 1975, p. 30). Su tarea de *vigilante e intérprete* le permite involucrarse —desde su compromiso con ella—, decididamente en las complejas y diversas formas del pensar y del obrar.

<sup>2</sup> Heidegger afirma al respecto: “El pensar produce la relación del ser con la esencia del hombre”. Rafael Gutiérrez Girardot en sus notas a la traducción expresa que en Heidegger el producir no es en el sentido de fabricar sino de *ducere pro* (Heidegger, 1970, p. 7).

## I

“Una educación en la postmodernidad sería la que está convencida de que el sentido de la vida nunca se descubre sino que se inventa a cada momento.”  
Joan-Carles Mèlich

La modernidad, como forma de pensamiento, tiene que ver con el desarrollo de la subjetividad y el nacimiento de la diferencia. Con Kant, se abre la época de la modernidad (Habermas, 1989) y con él, la defensa del sujeto que debe pensar por sí mismo sin la tutoría de otro que le guíe e indique. La modernidad, es una actitud ideológica que consiste en un antropocentrismo secular, por el cual el hombre se hace la medida de todos los valores sin dependencia de Dios alguno; confía en que el conocimiento racional y científico le concederá un proceso de bienestar material indefinido en la construcción de sociedades más humanas; ve en la economía debidamente racionalizada y desarrollada la infraestructura de una sociedad feliz; margina lo religioso a los límites de la intimidad, por considerarlo una ilusión consoladora o un sentimiento subjetivo, y pugna una ética secular y racionalista, que atiende casi exclusivamente a los valores de la justicia y los derechos humanos. Tal actitud presenta a la modernidad, como una época histórica que provoca rupturas y que conduce a la emancipación de un pasado ejemplar, autoritario y dogmático.

El pensamiento posmoderno, en primer lugar, surge como reacción a la Ilustración del siglo XVIII, a la filosofía que cree en la absolutización de la razón y en el sentido único de la historia. Si los filósofos prototipo de la modernidad son Rousseau, Kant y Hegel, los de la posmodernidad son Nietzsche y Heidegger. Posteriormente, autores como Lyotard, Vattimo, Lipovetsky, Finkelkraut, entre otros, se han ocupado de mostrar una nueva forma de entender la filosofía. Pero es Nietzsche, quien abre la discusión y el sentido mismo de esta época. Con Nietzsche, se inicia la filosofía de la sospecha, del desenmascaramiento, de lo que se erige como racional y omnicompreensivo. Desde estas consideraciones, el Nihilismo<sup>3</sup> es la forma en que se han interpretado hasta ahora los valores de existencia. Lo nihilista es la ausencia de sentido, del sinsentido, es la negación que afirma algo nuevo, renovador y dinámico. Es la oposición al tú debes, para reafirmar el yo quiero, yo deseo, es decir, la voluntad de poder del individuo creador y cocreador. Para Mèlich:

El umbral filosófico entre la Modernidad y la postmodernidad lo descubrimos en la obra de Friedrich Nietzsche (1844-1900). En él encontramos la crítica más severa a la vieja metafísica: si ya no hay verdades

---

<sup>3</sup> F. Nietzsche en *La Voluntad de Poderío* sostiene: “¿Qué significa el Nihilismo?: Que los valores supremos pierden validez. Falta la meta: falta la respuesta al “por qué”. El Nihilismo radical es el convencimiento de la insostenibilidad de la existencia...” (1981, p. 33).

absolutas, entonces sólo quedan interpretaciones. [...] Nietzsche colocará la diferencia y la fragmentariedad que dividen el saber y el hombre mismo en una salvaje multiplicidad, en una anarquía de átomos autónomos y discontinuos (2008, p. 36).

Desde otra perspectiva, Wellmer (1993) considera que la posmodernidad es una imagen cambiante que expresa el *pathos* del final y el *pathos* de una ilustración radicalizada. Una metáfora que expresa cambio y equívocos, porque compara varios fenómenos complejos como la estética, la moral y la cultura. Es una especie de explosión de la episteme moderna en la que la razón y su sujeto —como garantes de unidad y totalidad— vuelan en pedazos. Es la filosofía de la desmitificación, de la desacralización; la filosofía que desvela el derrumbamiento de los viejos ídolos. De aquí el énfasis en los siguientes aspectos:

- Desconfianza de la razón y desencanto frente a los ideales no realizados por la modernidad. Se duda de la razón moderna como establecimiento de la verdad.
- Proclama un cambio de época y conciencia aunque impreciso, contradictorio, difuso y ambivalente.
- Desaparición de dogmas y principios: pluralidad de verdades y el subjetivismo de carácter *solipsista*.
- Abolición de los grandes relatos como narración y novela, es decir, desaparición del discurso *cientifista* y tecnocrático, transmisor de experiencias míticas y totalizantes, en cuanto a la explicación de los fenómenos naturales y sociales. Se trata de eliminar esa estrecha conexión que la ciencia ha establecido con la verdad.
- Distancia creciente entre las generaciones y el dominio de una sobre las otras con el argumento de “que la experiencia es lo que vale”<sup>4</sup>.

En segundo lugar, el pensamiento posmoderno es visto como una nueva etapa de la modernidad crítica, no opuesta sino complementaria a su proyecto, que le ayudará en el cumplimiento de sus tareas inconclusas. En este sentido, es necesario destacar la tarea crítica como una de las características fundamentales de la modernidad. Dicha tarea será la medida reguladora entre las posiciones de continuar el proyecto inconcluso de la modernidad y la de quienes deciden abandonarlo.

<sup>4</sup> El proyecto Atlántida (1995) que fue un estudio etnográfico sobre el adolescente escolar en Colombia presenta en sus resultados de investigación, la aguda separación entre el mundo del adulto y el del adolescente. En este proyecto son llamadas “las dos culturas” que existen en la institución escolar en permanente conflicto. Alumnos y maestros están juntos pero separados.

Guillermo Hoyos V., considera en este aspecto, superado

El señalamiento de la posmodernidad como pura arbitrariedad; más bien se descubre en ella ese compromiso insobornable con el pluralismo, la tolerancia, las diferencias, la apertura, el antidogmatismo". Y añade: "esta especie de ontología de la diferencia y de la pluralidad constituye el cambio de perspectiva fundamental: no se trata de una euforia irresponsable e indiferente. Se busca más bien poder ofrecer al futuro la pluralidad existente y la que a partir de ella pueda desarrollarse ulteriormente: pluralidad de formas de conocimiento, de interpretaciones, de paradigmas, de discursos, etc. (1994, p. 10).

La diferencia y la pluralidad, serán la base para que en la comunicación humana todo interlocutor sea considerado como válido en la construcción de las normas que le van a afectar. Desde esta base, también el discurso posmoderno, ha de buscar su originalidad interpretativa y racional sin pretensiones de unificar y totalizar los demás discursos.

¿Cómo estas dos vías, la moderna y la posmoderna, se han apropiado, en las prácticas pedagógicas, de la escuela colombiana? José Luis Villaveces, en su escrito *Modernidad y Ciencia* (1994), afirma que en Colombia la modernidad ha sido un acto de revelación. Si bien llegaron las formas de racionalidad, propias de la ciencia moderna, su condición profana no fue asumida en la experiencia cotidiana, pues aún, la causalidad de los fenómenos es atribuido a lo sobrenatural. Esta profanación del conocimiento consiste en mostrar o enseñar, que más allá del llameante recinto del mundo no había nada y si lo había podríamos despreocuparnos de ello. Si las leyes modernas no son racionalizadas, apropiadas, despojadas y liberadas de lo religioso, lo trascendente y por alguna autoridad —llámese científico, institución, expedición o profesor— con experiencia y fama, difícilmente podremos hablar de la experiencia de la modernidad en Colombia.

Este panorama de la modernidad en Colombia ha influido e influye fundamentalmente en los procesos educativos. La labor pedagógica, netamente católica, filtra los procesos educativos e introduce en ellos una enseñanza de la ciencia, impuesta por revelación. Una pedagogía de espacios, de funciones, divisiones y cuadros distribuidos y separados no permite apropiarnos de un saber bajo los elementos del asombro, de la interpretación y del gozo de la razón. Por ello, la tierra se mueve bajo nuestros pies fijos sobre ella porque así lo aventuró Copérnico y después lo reconfirmó Galileo, convirtiendo la teoría heliocéntrica en mito, así como la creación de mundo narrada por el génesis.

En este mismo contexto mítico han sido enseñadas:

[...] durante casi toda la historia del país, la química y las matemáticas... son presentadas y utilizadas más como herramientas para otros fines que con el interés en ellas mismas. Han sido importadas como objetos y no

aprehendidas como formas de pensamiento... Así la enseñanza de las ciencias ha sido y es fundamentalmente enseñanza de recetas aplicables a solución de problemas preestablecidos, y en ningún momento ha buscado la versatilidad, la adaptabilidad y la capacidad de aprendizaje continuo que caracteriza al científico (Villaveces, 1994, p. 331).

Con esta perspectiva, los profesionales de la educación, aquellos que han sido “formados bajo esta actitud” frente al conocimiento, se encuentran sin un interés real sobre los valores que supuestamente promueven, y por eso puede contarse con ellos para hacer su trabajo, pero no necesariamente para definirlo.

En este mismo sentido, Rodrigo Parra Sandoval reflexiona en sus escritos sobre la educación en Colombia. Los procesos de asimilación de la ciencia —y por ende de la modernidad— y de llevar a la práctica los conocimientos científicos modernos en Colombia hizo surgir dos fracturas en lo educativo: la fractura fáustica y la pedagógica (1995). La fractura fáustica, el autor, la asemeja a la venta del alma de la escuela a las sociedades modernas existentes en el mundo, con las cuales nuestro país emprende el camino de la modernización. Ello influyó en el sistema educativo colombiano para incorporar la actitud cognoscitiva de la respuesta, es decir, transmitir en cada una de las profesiones los conocimientos que había generado la escuela de los países modernos para asumir la temporalidad de la modernidad, “se implantó entonces una escuela distribuidora de conocimientos como un atajo para acelerar el camino de la modernización y, consecuentemente, se definió para propósitos prácticos la pedagogía como la ciencia que capacitaba maestros para distribuir eficientemente el conocimiento escolar” (Parra Sandoval, 1995, p.133).

En consecuencia, se apartó la escuela de la creación del conocimiento y, por ende, fue lenta en esta tarea primordial. Se desvinculó la escuela de la sociedad: lo que la escuela enseña dice poco o nada de la vida cotidiana y lo que los alumnos supuestamente aprenden rápidamente lo olvidan. La escuela comienza a ser un monólogo, un discurso en primera persona. Modernizar la escuela para desvitalizarla, centrándola en sí misma, como un sistema que funciona hacia dentro. Se moderniza la escuela y su estructura sistémica, cuando sus alumnos son posmodernos (Finkielkraut, 1987); los contenidos escolares, los proyectos educativos de cada institución y las leyes de educación son inspiradas en las fuentes de la razón moderna. Todo lo contrario de quienes van a ella: sus intenciones y deseos no son modernos (éticos, críticos, funcionales y reflexivos) sino posmodernos, donde lo útil y lo inmediato es lo que gobierna sus vidas. Aquí, no hay proyectos de vida porque se vive y se sobrevive, se satisfacen necesidades, se vive, pero no se reflexiona. No hay tiempo para ello.

Lo anterior desata y crea en el espacio escolar divisiones, archipiélagos, dos culturas al instante, la del joven y el adulto que comparten el mismo espacio sin comunicarse. “No hay comunicación en el sentido de que no es posible poner nada en común, no hay nada que compartir, porque todos somos zombis,



habitantes de una colectividad de islas. La cultura posmoderna es la cultura del archipiélago. Nada es homogéneo. Es el triunfo de la heterogeneidad" (Colom & Mèlich, 1994, p. 53).

La fractura pedagógica, provocada por la fractura fáustica, se define por la separación infortunada, entre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica, en la institución escolar. Dicha fractura, se evidencia en la siguiente situación:

[...] en una escuela normal rural la maestra de teorías pedagógicas contemporáneas dice a sus alumnos de grado décimo: Las teorías pedagógicas modernas plantean que el alumno es el centro de la escuela, del aula, que sus intereses e inquietudes deben primar en la educación, que la escuela debe formar alumnos participativos, creativos, críticos, independientes, que el deber del maestro moderno es velar y trabajar para que estos objetivos se lleven a cabo... a ver, copien bien. ¿Copiaron exactamente todo? O de lo contrario se van a rajar en el examen (Parra Sandoval, 1995, p. 137).

Esta separación entre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica, exige recuperar el discurso de la posmodernidad en forma crítica y, así poder abrirle paso a la experiencia de la modernidad en los procesos educativos. Crítica que no degenerate en uniformidad, sino que enriquezca las diferencias y genere la comunicación entre las generaciones, logrando así, abrir más perspectivas de convivencia en los espacios educativos.

## II

*En un mundo en el que las verdades absolutas han desaparecido,  
el sentido no puede descubrirse, sino inventarse.*

Joan-Carles Mèlich

La crisis de la modernidad es la crisis de la razón y de ésta entendida como autónoma, independiente y monológica. Se asimila como la crisis de la filosofía en su tarea racional de dar respuesta a los problemas humanos. Es el "fracaso" de la razón, en su tarea de progreso humano indefinido. ¿El fracaso de la razón humana o más bien de la razón histórica, manifestada en una época concreta?

Esta crisis exige el cambio de paradigma: el paso de la filosofía de la conciencia a la filosofía del lenguaje: como alternativa de reflexión, como tema de discusión y como método para posibilitar un acercamiento comprensivo de la acción humana. Sus perspectivas racionales son:

- a. El lenguaje es el modo de objetivación a través del cual el hombre expresa lo real.
- b. La realidad es objetiva a través del lenguaje.
- c. El hombre es lenguaje.
- d. El lenguaje es el horizonte de la realidad.

El cambio de paradigma se presenta como el horizonte que ayudará a fundamentar lo que se dice y se hace en la realidad, proporcionando un nuevo fundamento racional-explicativo de la experiencia humana. Se presenta, no como una teoría homogénea y estructurada para dar respuesta a una dificultad, sino como una posibilidad, como un “asomo” de reflexión, frente a la crisis de la modernidad, frente a la crisis de la razón autónoma, instrumental y *cientifista*.

El paradigma de la razón lingüística presenta el lenguaje como el fundamento de la experiencia humana que comprende, construye y actúa en ella, con otros, desde el plano intersubjetivo. Es la alternativa discursiva contra el dogmatismo y contra lo que es considerado “infalible” en el discurso humano. Es la propuesta reconstructiva de una razón práctica, para oponerse a las ideologías que nos presenta el desarrollo científico-técnico. También para superar el *solipsismo cientifista* que pretende llevar un idealismo hasta el límite y, de esta manera, admitir únicamente una realidad, la del yo. Una razón lingüística que promueve la intersubjetividad humana y la pluralidad y su respeto por ella.

Es un hecho que, al asumir el cambio de paradigma, se desplazan las intenciones de la filosofía de la conciencia: presuponer que en la conciencia se halla la verdad y la validez. Éstas, desde la filosofía del lenguaje, tienen que constatar en el habla, la comunicación y la discusión argumentativa.

La verdad no como resultado o producto, ni como correspondencia y adecuación entre pensamiento y cosa, sino como proceso, como una acción del desocultar. Así lo entendieron en su época los griegos, la *Aletheia* significa propiamente desocultamiento. Verdad es desocultar, a través de un método como camino, para ir en busca de algo y no en el sentido unitario del concepto moderno de método. Desvelar bajo un método que permita encuentros con la pregunta, no con los juicios y la opinión, porque éstos no piensan. Preguntar, para dar con el enunciado de la respuesta y viceversa. Sumergirnos en esta dialéctica del pensamiento creativo, será decisivo para los núcleos del saber y para la formación de maestros investigadores. Gadamer lo expresa así:

[...] el núcleo del investigador científico, consiste en ver las preguntas. Pero ver las preguntas es poder abrir lo que domina todo nuestro pensar y conocer como una capa cerrada y opaca de prejuicios asimilados<sup>5</sup>. Lo que constituya al investigador como tal es la capacidad de apertura para ver nuevas preguntas y posibilitar nuevas respuestas, un enunciado encuentra su horizonte de sentido en la situación interrogativa, de la que procede (1992, p. 59).

<sup>5</sup> Sin embargo, Gadamer pretende restaurar el prejuicio como parte esencial del proceso de interpretación. “Constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia, no son injustificados, ni erróneos, ni distorsionan la verdad. Son anticipos de nuestra apertura al mundo” (1992, p. 218).

En este sentido, todo investigador “necesita siempre nuevos descubrimientos y ocurrencias, de no ser así, la ciencia queda estancada y desviada” (Heidegger, 1972, p. 51-52).

La verdad como pregunta y no como respuesta es una “acción pedagógica” (Mèlich, 1994),<sup>6</sup> que ha de ayudar a resolver los problemas de la enseñanza de la ciencia y del aprendizaje en los procesos de formación del ser humano. La verdad como acción pedagógica, ha de ser disentida e interpelada por el otro, conversada y significada por posturas éticas, mediadas por el lenguaje y la conversación. En la conversación encontramos el camino de la verdad y, de igual modo, en una conversación pedagógica en donde se vea al otro como interlocutor válido, podemos pasar de la actitud pasiva del oyente a la iniciativa del preguntar, enunciar, oponerse y crear. El ser capaz de entrar en conversación es la verdadera humanidad del ser humano: “somos un diálogo” afirmaba Hölderlin; somos una conversación, postura ética y pedagógica que exige el saber escuchar, es decir, hacer valer en mi punto de vista, algo diferente a mi punto de vista.

La verdad se valida o se legitima, como tal, a través del lenguaje y éste en el acto de la conversación; sin embargo, ella no está ligada a lo que se afirma en la conversación y a quien más argumenta en la misma, ninguno de nosotros abarca la verdad en su pensar. La verdad es ella a partir del otro, no puede aceptar prefijos como: **mono** y **ego**, se valida en el encuentro de unos con otros, sin dejarse envolver por individualidades e intereses. De ahí que Heidegger lo expresara en sus lecciones: “donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión” (1972, p. 20-21).

Ahora bien, ¿es posible una racionalidad de carácter no científico? Es claro que el nuevo paradigma de la razón no responde a los desafíos de la razón técnica, en el sentido de que ésta no ofrece una base racional que ayude a comprender el mundo vital intersubjetivo. El nuevo paradigma de la razón está situado “más allá” de la racionalidad científico-técnica, precisamente porque supera las fronteras de la explicación y la descripción, para emerger en un nuevo espacio, el de la comprensión, el acuerdo y el de la **moral**. ¿Cómo conquistar esos nuevos espacios?: superando la tradicional teoría del conocimiento, que se limita a la relación sujeto-objeto para establecer un nivel de relación sujeto-cosujeto que posibilite la intersubjetividad.

---

<sup>6</sup> En este sentido, se debe reconsiderar la idea de que la pedagogía sólo tiene que ver con la transferencia de conocimientos, es decir, ubicada en el campo de las mediaciones, y el decir que el maestro debe reconocerse y estudiarse solamente en la relación saber-decir del saber.

Es, este carácter intersubjetivo, lo que permitirá a los autores de la ética discursiva o de la comunicación, tomar el hecho de la argumentación como punto de partida de esa nueva ética que pretende ir más allá de la científica. Karl-Otto Apel, al descubrir los límites de la ética científica *peirceana*, se ve en la necesidad de recurrir a otro punto de vista ético que no falte por su reduccionismo o poca cobertura humana. Quiere una norma que no se quede en la discusión de unos cuantos intelectuales o investigadores, cuando la discusión es competencia del ser humano; quiere que la norma no sea válida solamente en un reducto humano, en una pequeña comunidad, cuando la validez de las normas pretende alcanzar el universo de la comunidad humana. Esto es, que la norma fundamental debe caracterizarse, no por su capacidad subjetiva sino por su capacidad intersubjetiva. Por ello, si queremos dar el paso de una comunidad científica, en donde las decisiones son tomadas por la argumentación de unos pocos, a una comunidad humana, no científica, en donde las decisiones son tomadas por la fuerza del mejor argumento y caracterizada, a su vez, por la participación del conjunto de los afectados por la norma en vigencia, debemos hablar de una ética de la argumentación cuya norma reza así: “Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, puesto que en todas sus acciones y expresiones son interlocutores virtuales, y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales a la discusión” (Apel, 1985, p. 380).

Para que la norma sea correcta, tienen que haber participado en el diálogo los afectados por ella, y se tendrá por correcta sólo cuando ellos la acepten, porque satisface intereses de tipo objetivo y de universalidad. El acuerdo sobre la norma moral, no puede ser nunca un pacto de intereses particulares o colectivos fruto de una negociación, pues no es un procedimiento estratégico sino un acuerdo consensual propio de una racionalidad comunicativa, construido mediante un diálogo sincero, en el que se busca satisfacer intereses con criterio de universalidad.

La acentuación actual sobre el carácter fundamentalmente dialógico de la moral, es precisamente por las críticas que se han hecho a la moral kantiana, obligando a buscar otros principios y estrategias mediadoras, que cumplan la función de vasos comunicantes entre las experiencias y vivencias personales y los principios morales de universalidad. En la propuesta de la ética discursiva, el vaso comunicante es la actitud dialógica como principio que replantea la formulación kantiana, de la siguiente forma:

[...] en lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal (Sobrevilla, 1987, p. 104-105).

Quien asume un diálogo considera al otro como una persona con la que merece la pena entenderse, para poder satisfacer intereses de universalidad. La persona que satisface intereses universales, asume una actitud dialógica lo cual significa:

- Que sabe que las decisiones morales no se toman por mayoría, sino desde el acuerdo del conjunto de los afectados, porque satisface así mismo los intereses de todos.
- Que está en orden de expresar sus intereses y presentar los argumentos que sean posibles y necesarios.
- Que está preocupado por encontrar una solución correcta y, por tanto por entenderse con su interlocutor. Entenderse, no quiere decir estar de acuerdo con el otro sino descubrir lo mínimo de común acuerdo.
- Que el diálogo es bilateral, por eso no pretende convencer al otro suponiendo tener la verdad, evadiendo el diálogo.
- Que identifica al otro como persona válida con capacidad de expresar sus intereses y defenderlos con argumentos.
- Saber que la decisión final obedece a intereses de universalidad y no individuales o grupales.

Entender lo moral como actitud dialógica supone asumir la mayoría de edad, servirse de nuestra capacidad de entendimiento, para atreverse a pensar por sí mismo, tomar en serio nuestra autonomía y la de las demás personas con la misma capacidad de comunicación. En efecto, esta capacidad comunicativa abre las posibilidades a consensos no coactivos, a un espacio educativo en relaciones sociales e intenciones personales.

## **A MODO DE CIERRE**

Pensar nuevas filosofías de la educación nos abre la posibilidad de una ética y una pedagogía en la que los contextos, las situaciones, y las relaciones con los otros resultan determinantes a la hora de educar. De ahí, la importancia de una filosofía de la educación, donde se conciba el acto de educar como una respuesta al otro, como una acción de compromiso con el otro. Tal relación con el otro no puede describirse intencionalmente. Ese otro, no tiene nombre porque no es un objeto, ni un interés por conocer. El otro, no es neutralizado a partir del conocimiento general que poseo de él. En síntesis, el otro no es un tema, no es un objeto, ni es conocimiento racional que lo convierte en el objeto de nuestra programación. Los espacios educativos que funcionan como un componente específico de la conducción biopolítica de la sociedad, establecen esa relación con el otro como predeterminada, han decidido quién es el otro y qué hay que esperar de él.

En este orden de ideas, podemos sugerir que el educar y el enseñar es un oficio que se despliega más desde las *formas* que desde las *normas*. Esto quiere decir que la enseñanza y el aprendizaje son espacios de creación, en donde estudiantes y maestros no están obligados a reproducir procedimientos y normas. De esta manera, ni la filosofía, ni la educación, ni la ética, ni la pedagogía señalan algún código *a priori* en el que se registrarían los fines a perseguir, las estructuras y las reglas del juego de la enseñanza y de la buena conducta de los maestros frente a los estudiantes, padres de familia y la sociedad en general, ya que no todas las relaciones son reducibles a actos de juicio y del deber. Antes de juzgar a otro, debemos establecer alguna relación con él, tomar una postura ética que consiste en preguntar ¿Quién eres tú?. En consecuencia, no hay un interés por mostrar las relaciones entre filosofía y educación, para aprender las técnicas, para descifrar quién es el otro, sino para suspender las certezas que nos resuelvan las preguntas. De hecho, la pregunta ¿Quién eres tú?, se hace sin la expectativa de encontrar respuesta acabada y definitiva. “El otro a quien hago la pregunta no quedará capturado por ninguna respuesta que pueda brindar con el fin de satisfacerla. Si en la pregunta hay, pues, un deseo de reconocimiento, ese deseo estará obligado a mantenerse vivo como tal y a no resolverse” (Butler, 2009, p. 63).

## **EPÍLOGO: SOBRE LO POSMODERNO EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

Lo posmoderno, se nos muestra como la apertura hacia lo diverso, lo fragmentado, lo múltiple. Tales condiciones interpelan la relación pedagógica, agotando y desgastando diversas prácticas pedagógicas clásicas en escuelas y universidades, a saber: los trabajos escritos, los exámenes, las tareas, entre otras prácticas, que las instituciones educativas y los maestros se resisten a problematizar o abandonar. Profesores y maestros se obstinan todavía en hacer repetir estas prácticas, una y otra vez, a pesar que los estudiantes las falseen. Estos son los síntomas que los estudiantes comienzan a manifestar de la condición posmoderna en escuelas y universidades, simular que escriben y que investigan, cuando en verdad copian y pegan información. De acuerdo con esto: ¿qué terminan siendo los maestros y profesores? Corea, lo resuelve de la siguiente forma:

No somos nada en tanto figuras instituidas. En un entorno desfondado, donde el saber, la evaluación y la autoridad están destituidos no por mala fe de nadie, sino sencillamente por agotamiento práctico de sus potencias instituyentes, los docentes también nos hemos desfondado. Tenemos la chance de constituirnos en algunas situaciones en un vínculo real, no instituido ni representado por las instituciones, de pensamiento con los chicos. No sabemos si eso resultará en una experiencia pedagógica o en una experiencia de otro tipo. En la fluidez, la experiencia y el pensamiento son contingentes (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 90).

Tales condiciones, hace de los saberes sobre la educación y la pedagogía, objetos alterables, que se transforman y se reinventan permanentemente (Frigerio y Diker, 2010). Es decir, no son fijos, ni a históricos, tienen unas condiciones materiales que les otorgan sus condiciones de existencia. De ahí que saberes como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, incuestionables en la experiencia escolar, no se vean hoy como prácticas, que cada vez más definan sus certezas en la escuela, sino, por el contrario, abren sus fronteras hacia campos que superan la escuela misma. La idea de sujeto educado ya no solamente la sostiene culturalmente la clásica institución escolar, sino el entorno mediático que funciona como una nueva institucionalidad que produce subjetividades. Tal desplazamiento, hace del aprendizaje una experiencia que está, cada vez más, del lado del aprendiz que de quien enseña. De acuerdo con esto: “El verdadero aprendiz no es quien repite mecánicamente lo que el maestro le transmite, sino el que se inscribe en el borrado del maestro, para prolongarlo, para ir más allá de él” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 157).

Son escasos los trabajos que se ocupan de reflexionar y hacer visible los diversos síntomas de la condición posmoderna en la educación en Colombia y en Latinoamérica. Hacia el sur de América, nos encontramos con el trabajo de Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz titulado, *Pedagogía del Aburrido*, el cual reúne diversos escritos que analizan el *tándem* familia-escuela en tiempos de fluidez, no solamente describiendo el agotamiento de la subjetividad pedagógica, de la institución familiar y del dispositivo pedagógico moderno; sino también las operaciones de composición que configuran niños, adolescentes y adultos para habitar las condiciones posmodernas. En el prólogo de esta obra se afirma que: “Si la destitución rastrea las ausencias, aquello que falta, la composición permite dar cuenta de lo que efectivamente hay, es decir, de las presencias. Con finísima percepción, los autores analizan las operaciones que realizan los niños y los jóvenes —con la televisión, con las nuevas tecnologías informacionales, con los modelos mediáticos—” (2008, p. 13).

Del lado colombiano, nos encontramos con el trabajo de Carlos Eduardo Vasco (2002) bajo el nombre: *Posmodernidad, ciencias y educación*. En este libro se reúnen algunas de las ponencias del IV Encuentro de Epistemología, Posmodernidad, Ciencias y Educación, realizado en la Universidad Javeriana de Bogotá, durante el año 2001. Según su editor, la posmodernidad era una moda francesa, a finales del siglo XX, que aún no tocaba terrenos escolares en Colombia. Sin embargo, en los albores del siglo XXI:

Los estudiantes de los colegios empezaron a manifestar toda la condición posmoderna y los profesores de esa nueva juventud nos encontramos desconcertados y desorientados ante ese síndrome resistente a todos nuestros intentos de comprenderlo o de cambiarlo. Los participantes y egresados de la Especialización en Docencia de las Ciencias Naturales y las

Matemáticas desde el Punto de Vista de la Construcción del Conocimiento empezaron a comentar con nosotros las nuevas situaciones que vivían en las aulas de bachillerato y primeros años de universidad. Una nueva generación estaba llegando a esas aulas, más lejana de los profesores de lo que toda generación joven había estado siempre; aún más, esos jóvenes no sólo encontraban las matemáticas, la física, la química y la biología difíciles y poco atractivas, sino que se sentían alienados de ellas, las descalificaban como rezagos de una mentalidad moderna ya obsoleta y como culpables de los traumas del mundo posmoderno (Vasco, 2002, p. 11).

De acuerdo con esto, el Grupo de Epistemología de la Facultad de Ciencias de la Universidad Javeriana comienza a desarrollar una lectura a la condición posmoderna, en el contexto educativo, desde diversos tópicos: Posmodernidad y Formación; los retos de la posmodernidad en los diversos escenarios de la enseñanza de las ciencias; pedagogía, posmodernidad y educación; el rol del maestro de cara a la posmodernidad entre otros. Llama la atención, en este trabajo, que sean los mismos maestros y profesores de ciencias, los que cuestionan los fundamentos que sostienen el gran edificio conceptual de la modernidad, y los que convocan a adecuar los currículos y los métodos didácticos en las aulas. En otras palabras, invitan a pensar la enseñanza de las ciencias en relación con la cultura. Propuesta que ya viene siendo desarrollada por los nuevos estudios sociales de la ciencia en Colombia, al entender que el conocimiento está en constante circulación entre diferentes lugares y actores diversos, que se lo apropian de manera distinta y que se retroalimentan mutuamente.

## REFERENCIAS

- Apel, K. O. (1985). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Colom, A. & Mèlich, J.C. (1994). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Finkielkraut, F. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Frigerio, G. & Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante.



- Gadamer, H.J. (1992). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Habermas, J. (1975). "¿Para qué seguir con la filosofía?". *Perfiles filosóficos-Políticos*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Habermas, J. (1994) "¿Para qué aún filosofía?". *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1970). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1972). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.
- Hoyos Vásquez, G. (1994). "Postmetafísica vs. Posmodernidad: el proyecto filosófico de la modernidad". *Revista Novum*. Volumen 5 (13). pp. 5-24.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antropos.
- Mèlich, J. C. (2008). "Filosofía y educación en la postmodernidad". En G. Hoyos (Ed.). *Filosofía de la educación*. (pp. 35-54). Madrid: Trotta.
- Nietzsche, F. (1981). *La voluntad de poderío*. Madrid: EDAF
- Parra Sandoval, R. (1995). "El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia". En Cajiao Restrepo, F. (Dir.). *Proyecto Atlántida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Bogotá: Fundación FES, Colciencias.
- Sobrevilla, D. (1987). "El programa de fundamentación de una ética discursiva de J. Habermas". *Ideas y valores*. (74-75). pp. 99-117.
- Vasco, C.E. (2002). *Posmodernidad, ciencias y educación*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Villaveces, J. L. (1994). "Modernidad y ciencias". En Viviescas, F. & Giraldo, F. (Eds.) *Colombia el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Wellmer, A. (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y posmodernidad*. Madrid: Visor.