

Sobre la llamada educación posmoderna

por José María BARRIO MAESTRE

Universidad Complutense de Madrid

A la justa reivindicación contra una enseñanza alienante, basada en la imposición violenta, la pedagogía posmoderna parece unir el deseo de liquidar todo asomo de práctica directiva en una especie de rousseauiana vuelta al puro *dejar ser*. Esta tendencia apunta en planteamientos próximos a las ideologías de la desescolarización, que tuvieron cierto eco a mediados del siglo pasado, y según las cuales habría que abandonar todo propósito de enseñar algo. Dichos planteamientos en parte se deben a ver como alternativos el guiar y el dejar crecer, como observó ya hace muchos años Theodor Litt [1]. La pedagogía emancipatoria de obediencia frankfurtiana –con la que la corriente posmoderna hace causa común contra toda directividad– saludaba cualquier ruptura con la tradición desde un concepto antiinstitucional de la libertad. Ésta había de ser fundamentalmente *liberación*.

A diferencia de la forma en que la idea de libertad se acuñó en Europa, y que encontramos prototípicamente expresada

en la *Antígona* de Sófocles –“poder vivir de la manera acostumbrada”– la pedagogía emancipatoria, en palabras de Spaemann, parece desoír que “el progreso depende esencialmente de que no olvidemos sin más lo que una vez se supo” [2], y ante todo pasa por alto el hecho de que sabemos justamente lo que recordamos, lo que guardamos en la memoria.

En efecto, sin memoria no puede haber un saber *apropiado*. Kant se dio cuenta de que el tiempo es la estructura de nuestra experiencia interior, de manera que lo que *vivimos* como seres racionales es lo que enlazamos con otras vivencias anteriores en una unidad propiamente biográfica. Una información nueva deviene asignificativa si no se conecta con lo que ya sabemos. Desde luego que el aprendizaje no es una mera acumulación de noticias, como ya hizo ver Freire con su crítica a la “educación bancaria”. Pero sí necesita de un entramado de cosas ya sabidas en el que insertarse –preconceptos y experiencias previas, como dirían los constructivistas– y al que aportar efectivamente

algo nuevo. Lo nuevo, en definitiva, es una noción cuyo sentido no puede desligarse de lo antiguo. En otras palabras: sólo en relación a lo antiguo puede entenderse lo nuevo precisamente como nuevo.

Sin memoria intelectual no hay propiamente saber. Un aprendizaje desmemoriado queda reducido a la adquisición de automatismos neurovegetativos que, como ya reconoció Skinner, en modo alguno llegan a afectar la interioridad de la persona. Si la educación tan sólo estribara en suministrar “destrezas” en nada se distinguiría del amaestramiento de un animal irracional. Mucho menos cabría, en ese supuesto, adscribir una significación real al sentido crítico, que en modo alguno puede desarrollarse en el vacío o de forma puramente estructural. Como ha demostrado Ibáñez-Martín, lo primero que hace falta para que un profesor promueva el sentido crítico de sus estudiantes es que efectivamente les enseñe algo. Todo saber humano es al menos potencialmente “crítico”. Lo único que no puede serlo es la ignorancia [3].

El menoscabo de la memoria convierte el saber en algo museístico y lo relega al archivo. En beneficio de una atención casi monográficamente dirigida a la adquisición de competencias socio-cognitivas, el *homo sapiens* va poco a poco dejando sitio al *homo ethicus, habilis, oeconomicus, ludens*, etc.

1. Originalidad sin originariedad

La etiqueta con la que la mentalidad posmoderna presenta sus propuestas es el brillo de *lo nuevo*. La categoría de “nata-

lidad”, extraordinariamente ilustrada por Arendt [4], destaca el elemento impredecible de lo nuevo. La irrupción de un nuevo ser humano supone una novedad absoluta. Y la entrega del legado de humanidad vivida a ese nuevo ser es todo lo contrario de un proceso técnico previsible y programable de reproducción o de calco. Los educadores saben bien que, como ha dicho Giussani, *educar es un riesgo* [5] en el que la ganancia es insegura. Dar humanidad a un nuevo ser humano –eso podría ser una buena descripción del educar [6]–, o bien confiar a la humanidad un nuevo miembro de ella es efectuar un depósito que podremos recuperar enriquecido, o bien malbaratar, al menos en apariencia. (En realidad nunca se pierde completamente lo que se invierte en las personas y en su educación, pero es claro que hay muchos que lo desaprovechan).

En cualquier caso, cada ser humano llega a ser viable en su irreproducible novedad sobre la base de que él mismo tiene raíces de las que se nutre. De ahí que el progreso dependa de que no se pierda lo que ya se conquistó. Mas como no es necesario que ocurra así, no podemos estar seguros de que estamos siempre en el buen camino. Tantas veces en la historia de la humanidad, y en la biografía de todo ser humano, el camino recto es precisamente el resultado de muchas correcciones y rectificaciones. De ahí que Spaemann sugiera hablar de *progresos* en plural, y no de *progreso* en singular [7].

Una originalidad sin originariedad, un novedismo desarraigado de toda referen-

cia a un patrón de lo verdadero, lo bueno y lo bello, acaba por paradoja en el *más de lo mismo*. La actitud de quien está “de vuelta” es la situación a la que naturalmente queda abocado quien quiere pasar por todo sin quedarse con nada. El mito del Don Juan lo expresa de forma muy plástica [8]. Mas “quedarse con algo”, sacar conclusiones de la vida –en el fondo *aprender* de la realidad– es precisamente lo que la memoria permite hacer.

La pedagogía posmoderna acusa una superficialidad desencantada y un relativismo que a mi juicio resulta deseducativo, pues si todos los caminos humanos son igualmente verdaderos, lo que de ahí sale es la perplejidad, no el compromiso de tomar uno de ellos. Este descompromiso es perjudicial, sobre todo para las personas jóvenes.

Sócrates, por el contrario, nos enseña que en la mutua búsqueda de la verdad, maestro y discípulo se autotrascienden. La voluntad de conocer lo es también de superar la propia subjetividad, y en esa búsqueda cada subjetividad se sabe llamada –no violentada– a una intrínseca disponibilidad. Ahí estriba la verdadera esencia de lo educativo. Hace ya muchos años Pedro Laín lo decía en un espléndido artículo dedicado a la vocación docente. Hablando de la relación educativa la describe como “una *dual y conjunta posesión de la verdad y de sí mismo*: enseñando el maestro y aprendiendo el discípulo, uno y otro aprenden a convivir en la verdad y en una personal, compartida y mutuamente donadora posesión de sí” [9].

2. ¿Innovación, o novedismo decadente?

De la pedagogía posmoderna habría que decir –como hace Jesús Ballesteros de la posmodernidad en general– que puede interpretarse de dos maneras: o bien como crítica de la modernidad –entendiendo por crítica discernimiento que supera lo ya obsoleto, pero rescatando y traduciendo lo que vale la pena mantener por su validez– o bien como mero continuismo inercial de la modernidad (es lo que Ballesteros llama “posmodernidad como decadencia” o, simplemente, “tardomodernidad”) [10]. Creo que algo parecido pasa con la *Escuela Nueva*: que ya no lo es tanto, o que exhibe una novedad cada vez más desgastada.

Boris Groys detecta un fenómeno análogo en el arte contemporáneo [11]. Antiguamente existían cánones bien definidos para, de acuerdo con ellos, establecer la calidad de un producto cultural: su “verdad”, en el caso de las obras científicas y filosóficas, o su “belleza”, en el de las obras artísticas. La modernidad –que, como ya denunciara Walter Benjamin, ha desarrollado procedimientos técnicos de replicación masiva– ha hecho que también crezca exponencialmente la cantidad de productos culturales “cualificados”. La *innovación* queda establecida, entonces, como criterio de calidad para aplicar la censura cultural que discrimine lo valioso de lo que no lo es. Ahora bien, si tener calidad antiguamente significaba aproximarse a los modelos tradicionales, ser innovador o creativo significa hoy producir algo que se aparta cada vez más de

esos modelos, en una especie de loca carrera que, por paradoja, acaba en la tautología, en la repetición de sí misma, pues lo nuevo se produce hoy con mayor velocidad y cada vez en mayores cantidades, como antes ocurría con lo idéntico. Por otro lado, la valoración exclusiva de lo nuevo lleva consigo una ascética prohibición de lo antiguo.

“Una expresión de genuina libertad humana representaría la posibilidad de realizar tanto lo viejo como lo nuevo, pero dicha posibilidad no se da en la época moderna. (...) El artista de vanguardia, según esto, no es un explorador de nuevos continentes, sino alguien que es permanentemente enviado a un desierto en el que trata de sobrevivir. Prohibición y represión determinan asimismo la naturaleza de la obra moderna: (...) nueva es la prohibición de utilizar otros elementos; nueva es la ascesis que delimita la moderna obra de arte, y nuevo es el destino de tener que pintar siempre cuadriláteros o tañer sonidos incongruentes. (...) El artista moderno es como un asceta de los primeros tiempos del cristianismo, o como un ‘yogui’ indio que se ve constantemente empujado al desierto, obligado a mantener su cuerpo siempre en posiciones forzadas, no naturales, innovadoras e insoportables” [12].

Puede que Groys cargue demasiado las tintas, pero creo que hay algo de esto: la novedad ya no es tan nueva. Me parece que la descripción que hace de la tautolo-

gía en el arte contemporáneo es una buena metáfora para explicar el fenómeno de la pedagogía posmoderna, al menos en lo que se refiere a su distanciamiento ritual de la tradición. En lo que sigue intentaré mostrar en qué medida coincide con la aspiración socrática fundamental, y por qué se ve obligada, sin embargo, a alejarse cada vez más de ella.

Será bueno comenzar haciendo una breve referencia a la raíz filosófica del pensamiento posmoderno y tratar de acotar un poco sus propuestas fundamentales.

3. El fondo filosófico de la pedagogía posmoderna

La referencia principal para comprender muchas de las propuestas de la pedagogía posmoderna se encuentra en la tradición de la hermenéutica desde su origen en Heidegger. La idea que Heidegger tiene del hombre como “pastor” del ser pone de relieve que el ser de las cosas, su consistencia fundamental o “ser-asi” (*Sosein*), en último término reside en su relación respecto al hombre o “ser-ahí” (*Dasein*). El ser de cada ente es su estar situado con relación al hombre, el único ente que propiamente “existe”, y no meramente “es”. Por tanto, el hombre es quien da sentido a la realidad. Esto es lo que queda expresado en la idea del *hacerse cargo*, de la cura o solicitud [13]. La realidad, entonces, tiene forma humana y es lo que es para el hombre. El hombre da sentido a las cosas, las hace ser lo que son, a través del lenguaje. El otorgamiento de

sentido (*Sinngebung*) es la operación metafísica más radical que realiza el *Dasein*. Y eso lo hace justamente mediante el lenguaje [14]. El filósofo de Marburgo atribuye al lenguaje humano una función ontológica constitutiva: “llamar a un sentido” es hacer ser a cada cosa lo que es.

Ahora bien, si la realidad es antropomorfe, y el lenguaje humano es lo que configura la realidad, en el fondo ésta es arbitrariedad pura, pues *todo se puede decir* [15]. El propio Heidegger se da cuenta de que el hombre no sólo se hace cargo de la realidad mediante el lenguaje, sino que igualmente puede manipularla y transformarla a través del arte y de la técnica, sometiéndola sin ningún respeto.

La civilización tecno-artística ha reproducido la imagen de que lo más relevante de la realidad –su consistencia más profunda– es lo que el hombre decide que sea, incluso lo que el hombre *dice* que es de acuerdo con las variadas situaciones que definen los diversos juegos lingüísticos (Wittgenstein). La *construcción social* –incluso lingüística– *de la realidad* se ha convertido ya en un lugar indiscutido en todas las ramas de las ciencias sociales (incluidas, naturalmente, las ciencias de la educación) [16]. La realidad es manufactura y mentefactura humana. Y el propio hombre es lo que decide ser, una suerte de obra de arte en sus propias manos. Cada sujeto es el escultor de su propia biografía, y esa escultura es novedad absoluta –*natalidad*–, imprevisible e irreproducible como la identidad personal de cada yo.

Ahora bien, como señala Millán-Puelles, si el yo dispone creativamente de sí mismo, eso significa que es enteramente activo respecto de lo que llega a ser, pero también, y por la misma razón, enteramente pasivo en relación a sí propio, lo cual significa que lo es todo para sí y, a la vez, para sí mismo no es nada [17]. (Estar del todo por hacer implica no ser, de hecho, nada). Esto se advierte claramente en la dialéctica de la libertad absoluta tal como la describe Sartre en *El ser y la nada*.

La posmodernidad no ha renunciado aún a esa ilusión de libertad que heredó de la modernidad (Kant, Nietzsche, Sartre). M. Fontán pone de relieve el paralelismo entre estos planteamientos y las concepciones de lo creativo e innovador que aún continúan nutriendo las vanguardias artísticas:

“Todo lo que hoy es alguna vez no ha sido y probablemente en el futuro no será. No existen cosas permanentes, puntos fijos e invariables, principios básicos intemporales. Todo depende del tiempo, en el que las cosas suceden en perpetua y absoluta transformación; todo depende, en el fondo, de nosotros. (...) La realidad entera cambia tan ilimitadamente como lo va haciendo un lienzo o un pedazo de barro bajo el dictado de la voluntad del artista: éste no imita nada, puesto que no hay nada que imitar. Puede elegir, por tanto, entre el plagio o la originalidad. La alternativa se plantea como una elección ineludible, sin términos

medios, entre hacer lo mismo que ha hecho otro o ser auténtico” [18].

Se impone la desaparición de toda referencia que no sea auto-referencia, de toda fidelidad que no sea a uno mismo y al impredecible devenir de la propia “narrativa” autobiográfica, de toda preceptiva –gramática, como diría Nietzsche– que no sea la que cada uno se da a sí mismo. La idea de que no todo puede ser de otra manera, y la idea de que no todo está a nuestra disposición, que constituyen el legado socrático de nuestra cultura, han de ser definitivamente arrumbadas como premodernas. Cualquier reflexión teórica sensata se reduce a tomar conciencia de que todo es transformable y mudable, y la razón práctica ha de emplearse en el esfuerzo consensuado por arbitrar medidas para limitar el alcance de la propia originalidad, pues efectivamente a veces puede molestar al vecino. Todos los arraigos del hombre en la realidad han de ser *portátiles*. “El resultado de esta situación –continúa Fontán– es que, en términos biográficos, la alternativa que se nos presenta es o vivir nuestra vida o vivir la de otros” [19].

Si la realidad no es lo que ella es sino lo que decimos que es, o lo que hacemos que llegue a ser, si carece enteramente de consistencia propia, esto también tiene sus consecuencias, y no es inocente de cara a la autocomprensión del hombre. Éste termina viéndolo todo en categorías de poder. Lo real es únicamente lo que está a mano y la condición definitiva de las cosas es su disponibilidad para el *Dasein*. La solicitud y la “cura” o procura-

ción deviene, así, ansia posesiva y dominadora.

Kant acertó a describir plásticamente la diferencia entre estas dos actitudes: por un lado, la inclinación hacia las cosas, que anula la distancia entre el poseedor y lo poseído, entre sujeto y objeto, y, por otro, el respeto hacia las personas, que mantiene la distancia entre sujeto y sujeto impidiendo la posesión y la objetivación completa [20]. El afán de dominio puede convertirse en una obsesión, perdiéndose de este modo lo que Josef Pieper llamaba “la serenidad del poder no afechado” [21]. Con dicha pérdida al hombre se le hace muy difícil retener la mirada a la realidad en la forma necesaria para poder enriquecerse de ella: pierde también su sentido la actitud teórica y contemplativa, y se vacía irremediadamente el *ethos* del respeto [22].

4. Aún a vueltas con la emancipación

¿Cómo traduce la pedagogía posmoderna esta nueva *narrativa*? Ante todo, con la representación *progresista* según la cual siempre caminamos hacia un estadio superior: el presente mejora el pasado, y el futuro mejorará el presente. El problema es que la mixtificación del progreso puede transformar la razonable esperanza de un futuro mejor en la presunción activa de estar siempre en el buen camino. Vilipendiar la tradición a menudo lleva a la arrogancia y a la incapacidad para otra autocrítica que no sea el reconocimiento del propio carácter, a su vez, transitorio. Ahora bien, si lo único que el pasado nos aporta es la necesidad de

superarlo, entonces la miseria presente es la semilla de la grandeza futura. Según la versión hegeliana, también lo negativo es necesario para su dialéctica superación, de manera que todo lo que ocurre, en tanto que ocurre, es bueno para que acontezca lo mejor. El futuro mejor bonifica lo fáctico, e incluso justifica el mal. La “inocencia del acontecer” (*Unschuldigkeit des Werdens*) es la noción hegeliana que mejor traduce ese optimismo autosatisfecho.

Pese a una estética más cercana al patrón del librepensador cínico que al del revolucionario jacobino, la pedagogía posmoderna parece abocada a no salir de una dialéctica estereotípica en la que todo discurso educativo se plantea como *deslegitimación de lo dado*. Desde Dewey a Bourdieu, pasando por Neil e Illich, cualquier forma de considerar la tradición se reputa “tradicionalista” y reproductora del *status quo*. La pedagogía, en cambio, debería abrir fisuras en el saber cerrado de los viejos maestros que, ajenos al sentir del niño, sólo buscan provocar un asentimiento reverencial a la autoridad. Ha de quebrar ese juego especular del profesor que, desde la tranquilizadora seguridad que le da su posición, pretende enseñar a un alumno que se cree que aprende algo, y ha de exponerse a las objeciones, a la discusión, provocando el desasosiego que invita a pensar, no la seguridad del repetir de memoria.

“Nada aprendemos con quien nos dice: hazlo como yo; nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: hazlo conmigo”. De esta manera acierta Gilles Deleuze

a formular un lugar común de la Escuela Nueva, que lo sigue siendo de la pedagogía posmoderna: la *no-directividad*.

Frente a estos planteamientos creo que habría de tenerse en cuenta lo siguiente:

a) La no directividad es un invento de Sócrates, que no es precisamente un dogmático. Cuando discute con sus amigos –también con sus amigos sofistas– se percibe bien su talante dialógico, y, por eso mismo, pedagógico. No es fácil sorprenderle actitudes oraculares [23]. Sócrates no pretende convencer de nada a nadie, sabedor de que no hay verdadera convicción que no sea autoconvicción. Se limita a mostrar caminos, pero no trata de recorrerlos por otro. Escucha con atención, a veces rectifica. Entiende que, como cualquiera, puede estar equivocado.

En la enseñanza socrática ya encontramos ese erosionar las bases de nuestras “seguridades”. Bajo la aguda ironía del maestro, el interlocutor de sus diálogos se ve invitado –amablemente en la mayoría de los casos– a volver de forma crítica, a reflexionar sobre sus convicciones para discriminar las reales de las aparentes. No es ciertamente Sócrates *l'enfant terrible* que, transgresor con los hábitos, gusta de sacudir y abrir fisuras en todo lo establecido; más bien se parece a un taxónomo que trata de separar cuidadosamente las verdaderas convicciones de los fantasmas, de los *ídolos de la tribu* o del *foro* que nos ahorran el trabajo de pensar a fondo. De esta silenciosa catar-

sis se puede salir de dos formas: o bien con creencias nuevas, o bien con las mismas convicciones de antes, pero mejor fundadas, más consolidadas y resistentes.

Sócrates tan sólo está seguro de una cosa, a saber, que cabe un convencimiento verdadero, y que en todo caso no lo será por ser mío o tuyo. Quien piensa que algo es verdad, lo primero que piensa es que, si lo es, lo será con completa independencia de que él lo diga. Más aún: seguiría siendo verdad aun en el caso de que él dijera lo contrario. Por tanto, si eso es verdad, no es porque sea “mi” verdad, o la tuya, sino además y a pesar de ello. Eso es lo primero de lo que está convencido todo el que está convencido de que algo es verdad. A esta luz se pone de manifiesto la insuficiente justificación de quien por sistema adscribe la condición de dogmática a cualquier certeza, o de quien siempre ve arrogancia en la actitud de quien afirma o niega algo con convicción.

Por otro lado, la no-directividad a menudo enmascara que quien “dirige” es la mayoría, mas no siempre con arreglo a razones. Puede observarse esto en lo que a veces ocurre con el pretexto del *consenso* [24]. Si la verdad, o la justicia, depende del fáctico consenso en torno a ella, es imposible dejarla al reparo del igualmente fáctico disenso. Y en todo caso tampoco puede obviarse la experiencia histórica de errores e injusticias que se han respaldado en consensos que imponen tiránicamente el criterio de la mayoría [25]. Quizá por esta razón afirma Spaemann que la ideología de la emancipación no

reafirma la madurez sino que multiplica la dependencia [26]. De ahí que, al ampliar el círculo de los dependientes, más bien haya que decir que es autoritaria en el mal sentido [27].

b) ¿La educación tradicional se impone a un sujeto ignorado en su interioridad? En una forma análoga al viejo lema del despotismo ilustrado –“todo por el pueblo pero sin el pueblo”– la pedagogía posmoderna muestra a los antiguos maestros desde su arrogante tarima ignorando o despreciando la interioridad de los alumnos, exigiendo de ellos tan sólo “resultados” externos y objetivables, en el fondo más preocupados por la brillantez de su enseñanza que por la eficacia del aprendizaje. Frente a esto propone *dar la palabra* al alumno.

De nuevo Sócrates: “De mí no aprenden nada, pero en la conversación dan a luz cosas sorprendentes, gracias a un arte mayéutico en que yo y algún dios tenemos parte” [28]. No es el profesor la causa principal del aprendizaje, pero si éste no tiene nada relevante que enseñar, propiamente no hay educación, y la institución escolar tendrá que justificarse por la vía de mantener ocupados a los niños y jóvenes con juegos estimulantes.

El acento paidocéntrico de la educación posmoderna también se reclama frente a una metafísica objetivista, consistente y muy poco personalista. Pero en modo alguno la metafísica occidental –al menos la de tradición aristotélica– es una “metafísica de la presencia”, de lo dado, esen-

cial, redondo y cerrado. Los sueños de la razón que engendran monstruos, y que tan plásticamente reprodujo Goya en su famoso grabado, así como los *grandes relatos* que con tanto afán desdeñan los posmodernos, son cosa más bien del racionalismo dogmático y de sus epígonos idealistas, no de la metafísica que con mejor justicia puede reivindicar la herencia socrática. Ésta es más bien, como dice Alejandro Llano, una *metafísica mínima*:

“El mundo de la metafísica clásica no es un perfecto ensamblaje de esencias cumplidamente realizadas, sino una urdimbre –parcialmente ordenada y parcialmente desordenada– en la que lo necesario y lo casual se limitan mutuamente, sin que sea posible ni la absoluta necesidad ni el azar completo. Y, desde luego, la propia filosofía primera no se ocupa de cómo sea el amueblamiento de ese mundo, hasta el punto de que la cuestión de las categorías o elenco de los más altos conceptos unívocos constituye más bien una parte de la lógica” [30].

c) Autenticidad, natalidad, narrativa impredecible... Estas nociones expresan una dimensión muy real del existir humano, que la tarea educativa no puede ignorar. Pero en la forma desarraigada –desgajada de la realidad– en que las presenta el pensamiento posmoderno parecen obviar algo que Charles Taylor pone de relieve en su crítica al liberalismo, a saber, la necesaria convergencia en la identidad de cada persona, entre lo que recibe de su entorno y tradición y lo que ella a sí propia se da [29].

5. Reflexión conclusiva

En todas estas ideas se hace claramente perceptible un hiato entre su fuente premoderna –en último término socrática– y la posmodernidad que arranca de la hermenéutica heideggeriana. Si el hombre es el pastor del ser, lo real –al menos lo realmente significativo de la realidad– es tan sólo lo que el hombre hace, siente y dice. Por el contrario, el linaje socrático se reconoce en la afirmación de que no todo depende de nosotros ni está a nuestro arbitrio.

¿Podrá la posmodernidad librarse de sus propios fantasmas, en particular de la latréutica ritual de lo nuevo, que al cabo de poco ya es tan viejo como la humanidad entera? Creo que sólo podrá si es capaz de rescatar la razón del contingentismo y la arbitrariedad. Sólo de esa manera la posmodernidad es resistente y no decadente, por emplear la fórmula de Ballesteros. Sólo así puede conectar con la modernidad ilustrada en una forma no puramente inercial. Pero eso implica reconocerse aún en el legado de quien descubrió que la razón es apta para conocer la realidad, y esto no es otra cosa que saberse alcanzado por algo que no depende enteramente de nosotros, que nos supera y que, precisamente por eso, nos puede enriquecer.

No es la actitud de engallarse ante lo que se nos somete la que nos hace crecer, sino más bien la de escuchar y admirar con gratitud aquello que nos obliga a superarnos a nosotros mismos. Von Hildebrand ha descrito espléndidamente

el respeto como la actitud propia de quien se inclina ante algo que ve le trasciende, la de quien desea dar a la realidad la oportunidad de que se despliegue a sus anchas, de que “hable” para poder escucharla. La falta de respeto conduce a actitudes insolentes, presuntuosas frente a la realidad –especialmente frente a las demás personas– y a una superficialidad ciega ante los valores y ante el arcano misterioso del ser [31]. Hildebrand señala la importancia del respeto como actitud teórica básica:

“El gesto más elemental del respeto consiste en la respuesta a lo existente como tal, a la en sí misma pacífica majestad del ser, en contraposición a toda mera ilusión o ficción; constituye la respuesta a su propia consistencia interior y a la realidad positiva, así como a su independencia respecto de nuestro arbitrio. En el respeto ‘conformamos’ nuestro criterio al valor fundamental de lo existente; lo reconocemos, damos en cierto modo a lo existente la oportunidad de desplegarse, de que nos hable, de que fecunde nuestro espíritu. Por eso, la actitud básica que supone el respeto constituye ya de por sí algo indispensable para un entendimiento adecuado. La profundidad, la abundancia, y sobre todo el arcano misterioso de lo real sólo se descubre al espíritu respetuoso” [32].

Frente a la ideología de la emancipación y de la autonomía, configuradora de la conciencia tardomoderna, la actitud de quien se sabe *en deuda con la realidad* se erige en todo su valor como la más realis-

ta para el ser humano. Ese es el talante característico de la persona culta, educada. Reconocer una realidad que no está enteramente a mi disposición, que no es sólo manufactura o mentefactura humana, me obliga a estar atento siempre, o lo que es lo mismo, en tensión. La atenta mirada a la realidad –también a la propia realidad del ser humano– me obliga al inconformismo y a la auténtica rebeldía frente a *lo dado*. A eso nos enseña Sócrates.

El amor a la verdad funda la Filosofía, y el afán por hacer partícipes a otros de ese amor cuando efectivamente nos colma, la Pedagogía. Ambas cosas las inventó Sócrates. Creo que el legado socrático capaz de rescatar a la pedagogía posmoderna de su inercia se podría resumir, en lo que aquí nos afecta, en dos axiomas fundamentales:

- a) Sólo puede ser pedagógico un *logos* que a su vez, y antes, nos introduzca a la realidad misma.
- b) Sólo puede ser crítico el *logos* que también, y antes, sea capaz de mostrar la verdad.

Naturalmente que esa razón es discursiva y no dogmática. El discurso es el instrumento del que disponemos para acercarnos a la verdad, con un acercamiento siempre incompleto, pero que si parte de una búsqueda sincera será un efectivo acercamiento, aunque nunca lleguemos a la plenitud. ¿Quién mejor que Sócrates para ilustrarlo? [33].

En definitiva, la educación no perecerá en el océano de la sinrazón y el puro sentimentalismo si somos capaces de recuperar el prestigio de la razón como capaz de una conversación seria sobre la verdad y el bien. La verdad no es sólo lo que es, sino también lo que merece ser, como gusta decir a Kant del deber (*daß, was würdig zu sein*). A esto último es a lo que la tradición socrática llama bien, o a lo que algunos siguen llamando “valor”. En todo caso, la razón no sólo tiene que ser capaz de decir algo sobre lo que las cosas son, cómo y por qué son. También ha de poder decir algo sobre cómo se debe actuar y cuáles son los modos de ejercer como ser humano en los que éste se reafirma en su humanidad, así como los modos que por el contrario la desmienten. En definitiva, qué es lo que realmente nos ayuda a crecer como personas. Las instituciones educativas carecerían de justificación como tales si la razón queda deslegitimada para intervenir en esta conversación, quedando sólo los sentimientos, las modas o las correcciones políticas de turno para decir algo sustantivo sobre estas cuestiones.

Dirección del autor: José María Barrio Maestre.
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación. Despacho 3206. Universidad
Complutense de Madrid. Edificio La Alameda. Campus
Universitario. C/ Rector Royo Vilanova s/n, 28040
Madrid. E-mail: jmbarrio@edu.ucm.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
10.I.2008

Notas

[1] LITT, THEODOR (1927) *Führen oder wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (Leipzig, Verlag von BG Teubner).

[2] SPAEMANN, ROBERT (2003) ¿Es la emancipación un objetivo de la educación?, en *Limites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, p. 465 (Madrid, Eiusa).

[3] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1991) El sentido crítico y la formación de la persona, en VV.AA. *Tratado de educación personalizada. Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria*, pp. 202-225 (Madrid, Rialp).

[4] Vid. BÁRCENA, FERNANDO (2006) *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad* (Madrid, Síntesis).

[5] Cfr. GIUSSANI, LUIGI (2002) *Educación es un riesgo* (Madrid, Encuentro).

[6] Según la célebre expresión kantiana, la educación es “humanización del hombre” (*Menschenwerdung des Menschen*). Cfr. KANT, INMANUEL (1983) *Pedagogía*, p. 31 (Madrid, Akal).

[7] SPAEMANN, ROBERT (2007) *Ética, Política y Cristianismo*, p. 94 (Madrid, Palabra).

[8] “Frecuentemente se nos sugiere que hacer experiencia es como para un hombre tener muchas mujeres, como el Don Juan de Kierkegaard. Don Juan es aquel que tiene muchísimas experiencias amorosas, pero sin vincularse propiamente a ninguna mujer; por lo tanto al final de su vida ha tenido muchas experiencias, pero el único conocimiento que le queda es que ‘no hay nada nuevo bajo el sol’, en el sentido de que cada una de aquellas experiencias era igual que las otras. El modelo de experiencia así concebido, como prevalece hoy y que dominó las vanguardias del siglo XX, está fundado en lo nuevo por lo nuevo, lo nuevo que en el espacio de una mañana ya se ha convertido en viejo” (BORGHESI, M. (2000) *Crisi del soggetto ed educazione oggi*, p. 117, *Il Nuovo Areopago*, 19:4). Vid., de este mismo autor, (2005) *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria* (Madrid, Encuentro).

[9] LAÍN ENTRALGO, P. (1961) La vocación docente, p. 318, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (la cursiva es mía). Vid. también GUARDINI, R. (1999) *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich* (Madrid, BAC).

[10] BALLESTEROS, JESÚS (1989) *Postmodernidad: decadencia o resistencia*, p. 147 (Madrid, Tecnos).

[11] GROYS, BORIS (1997) Die Zukunft gehört der Tautologie, en *Logik der Sammlung - Am Ende des musealen Zeitalters* (München, Carl Hanser Verlag) pp. 81-91.

[12] *Ibid.*, pp. 83-85. No sin cierta dosis de ironía pone de relieve Groys hasta qué punto esa concepción tauto-

lógica de la creatividad se revela en la cultura de masas de USA: "Las películas o las series televisivas americanas ofrecen persistentemente un espectáculo cultural extremadamente heterogéneo: sus protagonistas no sólo son de razas diversas, o esferas sociales diferentes, o de períodos históricos variados, sino que frecuentemente se trata también de monstruos, extraterrestres, fantasmas, alimañas exóticas, figuras fantásticas, ordenadores, automóviles o neveras que se han vuelto locas. A lo largo de la película o serie, esos héroes tan heterogéneos, sin embargo, deben dejar claro en las secuencias finales que todos ellos poseen las mismas funciones, representaciones y deseos (por ejemplo, la familia, el reconocimiento social, un puesto propio en la vida, etc.). La búsqueda de la tautología determina la forma de actuación: frecuentemente sirve, además, para llevar a esos héroes protagonistas a una situación límite que, por otra parte, les obliga a expresar sus deseos y pensamientos más íntimos, a contrastarlos con los deseos y pensamientos de los demás y a eliminar eventuales diferencias y equívocos. La acción no finaliza antes de que todos los participantes reconozcan y formulen explícitamente que también ellos piensan y sienten de la misma manera que todos los demás. La tautología perfecta juega aquí el mismo papel que la catarsis en la poética de Aristóteles" (*Ibid.*, 89-90).

- [13] Este "hacerse cargo" se ha de entender en la doble acepción que en castellano reviste el giro lingüístico: por un lado, de un *modo cognoscitivo*, el hombre necesita "tomar nota" del mundo que le rodea, conocerlo, comprenderlo; y por otro, el hombre precisa hacerse cargo de la realidad también de un *modo dominativo*, es decir, necesita "adueñarse" de ella. Ambas acepciones son concurrentes y estrictamente inseparables en el hombre. Responden de manera inequívoca a una vocación esencial del ser humano: su radical apertura al mundo, aspecto éste profusamente desarrollado en los escritos de Martin Heidegger, en especial en su obra magna, "Ser y tiempo". Tal apertura, a su vez, puede interpretarse como *mundanidad*. "Ser-en-el-mundo" significa que el hombre está en situación, que necesita situarse en relación a las cosas que le rodean, y dicho "estar en situación" es lo que ha de traducirse en los dos sentidos complementarios que acabo de mencionar, a saber, cognoscitiva y gubernativamente. En ambas formas se hace cargo el hombre del mundo y de sí mismo con relación al mundo.

- [14] Algunos críticos han señalado una curiosa analogía entre estas nociones heideggerianas y lo que se dice en el libro del Génesis acerca de la creación: también Dios crea mediante la palabra –el Logos creador–; la palabra

de Dios tiene una eficacia no meramente locutiva o expresiva, sino ontológica. Vid. Gen. 1, 26-27. Por su parte, y como ha puesto de relieve O. Fullat, de la afirmación de que el hombre es el que devela el ser mediante el lenguaje, siendo éste en último término su fuente de sentido, los valores que de ahí nacen sólo pueden ser débiles y efímeros. Vid. FULLAT, O. (2003) Heidegger o los valores rasos de la educación postmoderna, **revista española de pedagogía**, 225, pp. 209-222. Vid. también COLOM, ANTONIO J. y MÉLICH, JOAN-CARLES (1994) *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación* (Barcelona, Paidós).

- [15] Lo contradictorio no puede ser ni ser pensado, pero, por definición, sí puede ser dicho.
- [16] BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1986): *La construcción social de la realidad* (Madrid, Amorrotu). El constructivismo pedagógico es tan sólo uno de sus epígonos. Vid. BARRIO, J. M. (2000) Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista, *Revista de Educación*, 321, pp. 351-370.
- [17] "No me puedo asumir como mi pura omnipotencia activa, sin tomarme a la vez como la pura posibilidad pasiva que indefinidamente puedo moldear. Tengo, pues, que sacarme de mi nada, poniéndome a la vez, como tal nada, enteramente a mi disposición" (MILLÁN-PUELLES, ANTONIO (1967) *La estructura de la subjetividad*, p. 411 (Madrid, Rialp).
- [18] FONTÁN, M. (1996) Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad. (Educar en la época tecnoarística del mundo), pp. 52-53, en GARCÍA-HOZ, V. (dir.) *Enseñanzas artísticas y técnicas (Tratado de Educación personalizada, vol. 18)* (Madrid, Rialp).
- [19] *Ibid.*, p. 53. "Creo que quien mejor ha encarnado esas falsas alternativas es el filósofo norteamericano Richard Rorty, en la disyuntiva que establece entre *creación de sí mismo o afiliación*" (*Ibidem*).
- [20] "La persona es aquel ser vivo que necesita saberse y hacerse y ha de ser ayudado a ello –a esa ayuda la llamamos educación–, pero al mismo tiempo es quien se puede resistir a ser 'hecha' del todo. Es precisamente aquel ser que, independientemente de nosotros, es 'por sí mismo'. Que todos los arraigos sean portátiles significa que nada tiene asiento por sí mismo, pero entonces todo se reduce a una cuestión de capacidad de fuerza, y todo discurso teórico es un discurso de poder. Nada tiene un valor por sí mismo si el valor de todo lo decidi-

mos nosotros. La única posibilidad de que no todo sea puro poder es que haya instancias sobre las que no tengamos poder. Pero eso no ocurre 'del todo' 'con nada' de lo que es producido exclusivamente por nosotros. Sólo ocurre con lo que no depende de nosotros. Creo que ese es el tipo de realidad viva a la que, con distintos nombres, se viene llamando persona desde hace más de veinte siglos. Y cada una de ellas vale más, infinitamente más que cualquier cosa" (*Ibid.*, p. 59).

[21] PIEPER, JOSEF (1957) *Glück und Kontemplation*, p. 29 (München, Kösel-Verlag).

[22] He reflexionado sobre esto con más detenimiento en el capítulo III del libro BARRIO, J. M. (2003) *Cerco a la ciudad* (Madrid, Rialp).

[23] Ese talante dialógico queda bien reflejado, por ejemplo, en la actitud de Gustave Thibon. Hablando del verdadero discipulado en filosofía, y de la humildad del auténtico maestro, afirma lo siguiente: "Mi deseo no es tanto aportar una enseñanza como suscitar un diálogo. No soy uno de esos maestros dominantes cuya autoridad, rechazando toda discusión, impone su yugo y sus límites al pensamiento de sus discípulos. De ambicionar como maestro algún tipo de autoridad sería la de 'hacer pensar'. Y no necesariamente en la misma dirección en que yo pienso. (...) La verdadera influencia no consiste en modelar desde fuera el espíritu del otro a nuestra imagen y semejanza, sino en despertar en su interior al artista latente que esculpirá desde dentro una obra imprevisible para nosotros y quizá extraña a nuestros deseos". Cfr. THIBON, GUSTAVE (1973) *Nuestra mirada ciega ante la luz*, pp. 19-20 (Madrid, Palabra). Trad. de J. Urbistondo.

[24] "¿El consenso de quién? [Pregunta] a la que se suele responder: el consenso de aquellos que son capaces de argumentar con la razón. Puesto que no puede pasar inadvertida la arrogancia elitista de semejante dictadura intelectual, se dice que los capaces de argumentar tendrán que representar como 'abogados' a quienes no sean capaces de efectuar un discurso racional. Sin embargo, esto suscita poca confianza. Está a la vista de todos lo frágiles que son los consensos, y cómo los grupos partidistas, en un determinado clima intelectual, pueden imponerse como los únicos representantes justificados del progreso y de la responsabilidad. En ese momento, resulta demasiado fácil expulsar al diablo con la ayuda de Belcebú (eliminar un mal provocando otro mal mayor); es muy probable que, en lugar del demonio de constelaciones mentales pasadas, ocupen nuestra casa siete demonios nuevos y peores", cfr. RATZINGER,

JOSEPH (2005) *Fe, verdad y tolerancia*, p. 218 (Salamanca, Sígueme).

[25] Schooyans entiende que la mayoría puede ser regla de funcionamiento, pero nunca referencia última del Derecho o de la Ética. De lo contrario, carecería de sentido la noción de unos *derechos humanos* como fundamento de todo ordenamiento jurídico, que lo primero que ha de hacer es reconocer y atenerse a un fundamento –constitucional– que le es previo precisamente por no ser resultado de un consenso, ni estar por ello al arbitrio de un eventual disenso. Vid. SCHOONYANS, MICHAEL (2004) *Dios, o el postulado de la razón práctica* (Madrid, Instituto de Humanidades Ángel Ayala-CEU).

[26] SPAEMANN, ROBERT (2003) *Límites...*, cit., 455.

[27] *Ibid.*, p. 461.

[28] PLATÓN, *Teeteto*, 150 a.

[29] Vid. TAYLOR, CHARLES (1994) *La ética de la autenticidad* (Barcelona, Paidós) y, del mismo autor, (1996) *Fuentes del yo* (Barcelona, Paidós).

[30] LLANO, ALEJANDRO (2005) *Después del final de la Metafísica*, p. 39 (Madrid, Facultad de Teología San Dámaso). Para esa metafísica mínima –continúa Llano– "la expresión *el mejor de los mundos posibles* no tiene referencia, ni siquiera sentido. Siempre nos movemos en un claroscuro intelectual y en el contexto de un sector parcial del mundo lleno de grados, matices, variedades y variaciones. Todo lo que es puede llegar a ser mejor o, en su caso, peor: más pleno o menos cumplido. Y nuestra visión de lo real jamás es la visión más profunda posible. La verdad absoluta no es alcanzable por medios naturales. De esta suerte, la metafísica se encuentra al reparo de cualquier posible dogmatismo" (*Ibid.*, pp. 40-41).

[31] Vid. VON HILDEBRAND, D. (1974) Die Bedeutung der Ehrfurcht in der Erziehung, en *Gesammelte Werke*, Band VII (Stuttgart/Regensburg, W. Kolhammer Verlag/J. Habel Verlag), pp. 365-374. El individuo irrespetuoso "se comporta como quien se aproxima tanto a un árbol o a un edificio que ya no consigue verlos. En lugar del espacio espiritual que nos distancia del objeto merecedor de respeto, y en lugar del respetuoso silencio de la propia persona que hace posible que lo existente se exprese, el individuo irrespetuoso irrumpe de manera indiscreta e impertinente, con una conversación incesante, sonora y pretenciosa" (*Ibid.*, p. 365).

[32] *Ibidem*.

[33] De todos modos, no viene mal tener en cuenta las siguientes observaciones que hace Spaemann sobre el discurso filosófico: "El discurso constituye un instrumento esencial para la filosofía, así como un elemento irrenunciable de toda sociedad libre. Sin embargo, por sí mismo el discurso no engendra la verdad o las normas. Tan sólo las pone a prueba. Los hombres no tendrían nada que discutir entre ellos si, al comenzar la discusión, no hubiera alguien que asertara algo. La conversación no produce verdades; únicamente corrige o aclara lo que a ella se trae y lo que la gente ya sabía o creía saber. Aparte de esto, y a falta de un método más seguro, el discurso filosófico únicamente puede hacerse comprensible cuando se lleva a cabo desde la buena voluntad de los interlocutores que participan en él. En primer término, esa buena voluntad es determinación hacia la verdad, es decir, la *virtud de la racionalidad*. Quien está principalmente interesado en si una opinión es progresista o reaccionaria, elitista o igualitaria, integradora o polarizadora, sin ocuparse de si es verdadera o falsa, en modo alguno mantiene un discurso de interés filosófico. En segundo término, la necesaria buena fe reside en la disposición a interpretar las posturas ajenas de forma benevolente" (SPAEMANN, ROBERT (2007) *Ética, Política y Cristianismo*, cit., pp. 15-16).

Summary: On the so called postmodern education

This paper deals with the main topics of the postmodern pedagogy and its relation with the heideggerian hermeneutics and with the "old" ideal of the New School. A critical analysis of the emancipatory ideology, of the non-directivity and of the disregard for the memory is carried out. It is emphasized how the postmodern trend can offer a contribution positive as much as it does not despise the socratic tradition. That is because in spite of the appearance, postmodern pedagogy is inserted in that tradition.

Key Words: postmodernity, memory, non-directivity, Socrates, education and truth.

Resumen: Sobre la llamada educación posmoderna

Este artículo muestra los principales lugares comunes de la pedagogía posmoderna y su proximidad a los planteamientos de la hermenéutica heideggeriana, así como al "viejo" ideal de la Escuela Nueva. Se lleva a cabo un análisis crítico de la ideología emancipatoria, de la no-directividad y del desprecio por la memoria. Se pone de relieve cómo la posmodernidad puede aportar algo realmente positivo en la medida en que no desprecie la tradición socrática, en la que pese a la apariencia contraria se inserta.

Descriptores: educación posmoderna, memoria, no-directividad, Sócrates, verdad.