



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

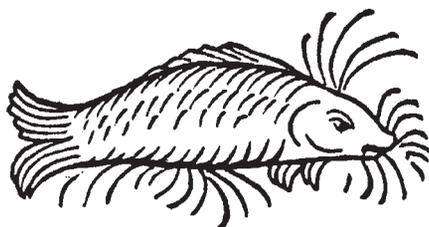
ISSN 0185-2698

de la Torre, Miguel (1999)
“LIBERTAD Y EDUCACIÓN ¿ES LA LIBERTAD UN VALOR
ABANDONADO EN LOS PROYECTOS DE CAMBIO EDUCATIVO?”
en Perfiles Educativos, Vol. 21 No. 85-86 pp. 30-45.

Libertad y educación

¿Es la libertad un valor abandonado en los proyectos de cambio educativo?

MIGUEL DE LA TORRE*



El artículo desarrolla la idea de que la modernidad introdujo una concepción del hombre como ontocreador. Partiendo de esta concepción, se pensó a la educación como el proceso en el que esa libertad se constituye, es decir como orientada a la formación del sujeto libre, a la formación en y para la libertad. En la cultura posmoderna ese proyecto educativo se ha abandonado y otros valores, tales como la eficiencia, la competitividad y la comodidad, vienen siendo promovidos como finalidades educativas.

El artículo fundamenta esta idea a partir del trabajo de Lyotard, cuando trata el problema de la legitimación del saber en las sociedades posindustriales y particularmente cuando analiza las oposiciones entre el relato emancipador y el relato especulativo, en la orientación de la formación universitaria en Francia y Alemania a partir del siglo XIX.

This article develops the idea that modernity introduced a conception of Man as ontocreator. Starting from this assumption, education was thought as the process in which this freedom was constituted, that is oriented at the education of the free subject, at the education in and for freedom. In the postmodern culture, this educational project has been abandoned and other values have been promoted as purposes of education, such as efficiency, competitiveness and convenience. This article bases this idea on Lyotard's work when he deals with the problem of the legitimation of knowledge in the post-industrial societies, and especially when he analyses the oppositions between emancipating and speculative story in the orientation of university education in France and Germany since the 19th century.

Hemos dejado de reconocer
la obligación de unimos a algo
que no seamos nosotros mismos

Gilles Lipovetsky

¿EDUCAR, PARA QUÉ?

Mi punto de vista sobre la naturaleza del proceso educativo es que éste es antropogénico, es decir, es un proceso en el que los seres humanos se construyen a sí mismos tanto en lo colectivo como en lo individual. La educación constituye el medio por el cual se hace posible un específico modo de ser humano y es siempre un proceso de construcción colectiva: entre el individuo y la comunidad, entre los vivos y los muertos, entre los héroes y los hombres comunes y corrientes.

Esta interpretación del hombre como educabilidad se halla esmeradamente presentada en el trabajo de Octavi Fullat (1985), quien habla de una estructura educanda del hombre para explicar a la educación como la única posibilidad de existencia del fenómeno humano. "El hombre es educación" (1985, p. 125), dice él.

Pero si resultara incómoda la identificación entre humanidad y educación, presente en el pensamiento de Fullat, también podemos invocar en apoyo de esta idea del hombre como ontocreador, como productor de sí mismo y de un entorno para sí, a autores como P. Berger y T. Luckmann (1979), quienes en un plano más socio-antropológico y partiendo del hecho de la indefinición biológica y la consecuente indeterminación e inespecialización del equipo

biológico con el que llegan provistos los hombres al mundo, formulan la propuesta de la realidad humana como construcción social.

Así pues, por una parte en el proceso educativo se constituye algo inédito antes: un *sujeto*, una forma de articulación a la vida social y con la naturaleza que no existía antes. En cuanto se trata de sujetos en el marco de una colectividad, se da lugar a la cultura, a la historia, a la identidad, al carácter y la personalidad del individuo con sus capacidades y modos de interacción.

Por la otra, y este es el punto que me interesa destacar, es un proceso en el que se realiza un *proyecto de humanidad*, una *apuesta de futuro*, una *utopía*, un *deber ser* y con ello se intenta impulsar y hacer prevalecer en la comunidad un sistema de valores que expresa la visión del mundo y de la comunidad en la que tiene lugar el proceso educador. La educación es entonces el proceso en el que se constituye lo humano, pero sobre todo es un proceso dotado de un sentido y orientado a metas u objetivos, propios del contexto histórico-social en el que tiene lugar.

LA CONDICIÓN POSMODERNA EN EDUCACIÓN

Deslumbrada por las propiedades de lo producido, la razón posmoderna, utilitaria e instrumentalista, no tiene tiempo de pensar en el acto de la producción; tal como decía Marx, "Sólo pensamos en el sastre cuando se cae el botón del chaleco". La razón posmoderna se interesa únicamente por los resultados de la acción humana, buscando en ellos su calidad, eficiencia, su funcionalidad, y se olvida de la actividad produc-

* Profesor en el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

tora que los origina. Sólo piensa al hombre desde lo concreto de su existencia *aquí y ahora*, sólo como individuo que triunfa o fracasa en la competencia con las realizaciones de los otros, sea en el trabajo, en el disfrute o en la vida afectiva. No piensa al hombre haciendo historia, construyendo un futuro, realizando un ideal colectivo y trascendente.

Por el contrario, la idea del hombre como creador, como *productor social*, como *ser histórico*, como *un ser que trae cosas a la existencia y a través de ellas impone un sentido*, es una idea típica de la modernidad, además, en la medida en que la creación humana se entiende como proyección de la subjetividad, es ésta una idea profundamente ligada a la de libertad. Fue ésta una visión de lo humano que prevaleció hasta la posguerra y que quizá tuvo su adiós definitivo con los sucesos mundialmente significativos de la década de los ochenta, cuando las "hazañas de la libertad" mostraron por fin su lado oscuro, insatisfactorio, su naturaleza de "proyecto inalcanzable". Vinieron entonces otras ideas sobre el hombre, vinieron tiempos en que ya no provocaban la misma emoción nociones como las de *humanidad, pueblo, nación, clase*, como ideales por los cuales luchar y en función de los cuales cobrara sentido la existencia; en su lugar se impusieron aquellos en los que la inmediatez de lo existente se convirtió en valor supremo. A partir de ese momento, sólo serán valiosos los individuos concretos, su vida *responsable* y sus éxitos económicos, amorosos, lúdicos, su capacidad para ser *ellos mismos*.

Desde entonces se abandonó la expectativa de construir un "futuro", de "hacer historia", de esforzarse por la comunidad, de buscar la emancipación,

de buscar la trascendencia; se prestigió socialmente la figura del *experto*, del *profesional*, y perdieron sentido la del *militante*, la del *intelectual*. Poco queda de aquellos actores sociales y en la mayoría de los casos la figura que se opone a la del experto es una muy débil imagen del sujeto que *rompe las reglas*, aunque sin un proyecto trascendente.

Francois Lyotard en *La condición posmoderna* (1993), al analizar el estatus del conocimiento en la cultura posmoderna, discute esta situación diciendo que frente a la homología de los "expertos", él cree positiva la creatividad de los "inventores", en la medida en que abre la perspectiva de una existencia humana construida a partir de la diferencia y no de la homogeneización. Frente a la falta de *proyecto histórico trascendente* al menos habrá que buscar la creatividad, la espontaneidad, dice Lyotard y piensa de sí mismo que es un filósofo y no un experto, cuando afirma que un filósofo sabe lo que sabe y lo que no sabe, mientras que el experto no. El filósofo interroga, el experto concluye.

La cultura posmoderna reivindica como valores máximos el placer y la comodidad. No hay "esperanza", no hay intento de elevarse, de ir más allá; se trata sólo de ser eficiente, de ser real, de estar aquí. Las expresiones de esta nueva comprensión de lo humano son por supuesto muy diversas y se dan en todos los órdenes. Lo que me interesa explorar en este escrito es el efecto que ese cambio de perspectiva ha tenido en el discurso educativo y particularmente sobre la fundamentación axiológica de los proyectos de cambio en la educación superior en México durante los últimos años.

Es posible sostener que el discurso de cambio educativo contemporáneo *no*

incluye propuestas (que fueron fundamentales en el pasado reciente) como las siguientes:

- Hacer de la educación un instrumento del progreso, la democracia y la cohesión social.
- Difundir la ciencia como elemento desmistificador, revolucionario y progresista.

Asimismo, que lemas como los de *Por mi raza hablará el espíritu*, de la UNAM o *Alere flammam veritatis*, de la UANL, no serán más asumidos por universidades de nueva creación. A este propósito dice Lyotard: “la idea del científico legitimada por la *época de las luces* es la del héroe del saber que trabaja para el buen fin épico-político de la paz universal” (1993, p. 9).

Es en este contexto que, entre otras finalidades, se han abandonado para los procesos educativos la libertad y la *formación para la libertad*. Esta última ha dejado de ser un valor incluido en el ideario educativo de la posmodernidad.

En efecto, ha cambiado lo que se espera de la educación. Es claro que la comprensión que se tiene de ella es otra y, por supuesto, esto nos reafirma que detrás de todo *proyecto* educativo podemos advertir la presencia de un sistema de valores a los cuales se refieren las finalidades educativas, que todo proceso educador tiene tras de sí, como *marco conceptual orientador* (Fullat, 1985): una antropología y una cosmovisión que lo norma.

Este sistema de valores expresado en el proyecto educativo es también una construcción histórica y por lo tanto cambiante; es una construcción que refleja el modo como se valoran las dife-

rentes dimensiones de la vida social, los intereses y las expectativas de quienes definen el *para qué* de la educación en un momento dado.

Vistas así las cosas, apuntamos no tanto al *qué* de la educación (su naturaleza como acto fundacional), sino más bien a su *para qué* (la utopía, el *ethos*, en función del cual se organiza el proceso educativo); estamos más en la dirección de formular el modo en que *la libertad* ha figurado en el discurso sobre las finalidades educativas de la modernidad y, luego, de la posmodernidad.

Puede decirse que en el sistema de valores desde el cual se elaboran las finalidades de la educación culturalmente moderna está presente la consecución de la libertad como una meta fundamental; que la modernidad educa para la libertad, mientras que en la cultura posmoderna este valor se encuentra en un rango de jerarquía inferior entre las finalidades educativas, o bien ha desaparecido del ideario educativo.

LIBERTAD Y EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD

Respecto al concepto de libertad, caben dos acepciones: la libertad entendida como ausencia de coerción frente a la acción en que se externaliza la propia intencionalidad o los proyectos propios, y la libertad como ausencia de determinación social, ideológica, económica o de cualquier naturaleza en la definición del proyecto subjetivo propio. Me parece que ambas posturas han formado parte de la filosofía moderna de la educación y que ambas han influido en los procesos educativos. El trabajo de Lyotard refuerza esta idea cuando trata de las oposiciones entre el relato emancipador y el rela-

to especulativo, en la orientación de la formación universitaria en Francia y Alemania a partir del siglo XIX.

Según Lyotard (1993), hay dos grandes versiones del relato de legitimación del lugar de la ciencia en la modernidad:

El relato emancipador. Es una versión más política: la que tiene por sujeto a la humanidad como héroe de la libertad. "Todos los pueblos tienen derecho a la ciencia" (*Ibid.*, p. 63). Si el sujeto social no es el mismo del saber científico, ello se debe a que lo impiden sacerdotes y tiranos. Así, la modernidad construye la aspiración de divulgación de la ciencia y la confianza en que el saber científico es instrumento de la libertad; base sobre la que se levantan los sistemas nacionales de educación (básica para el pueblo y universitaria para la élite modernizadora). La *falta* de la modernidad, el fracaso de los *grandes relatos*, tiene que ver mucho con su incapacidad para cumplir esta promesa.

La ciencia no sólo no consiguió ser instrumento de la libertad y del bienestar, sino que ha sido uno de los factores asociados a fenómenos en los que se simboliza la "deshumanización" del hombre contemporáneo: la *racionalidad tecnológica*, la alienación, la guerra, el deterioro del ambiente, etcétera.

A este relato asocia Lyotard las ideas de Napoleón cuando éste asimilaba la educación superior y la institución universitaria a las finalidades estatales (modelo napoleónico de universidad), asignándole la función de formar cuadros profesionales para el desarrollo nacional y el progreso de la humanidad.

El relato especulativo. Es la otra versión, más filosófica, que Lyotard asocia al modelo humboldtiano de universidad (universidad alemana del siglo XIX). Este rela-

to habla de la búsqueda de la verdad por su valor ético; de la práctica de la ciencia como instrumento de la formación espiritual y moral. La ciencia ha de conseguir un triple propósito que, según Lyotard, Fichte formulaba como

una aspiración triplemente unitaria: la de derivarlo todo de un principio original, a la cual responde la actividad científica; la de referirlo todo a un ideal, que gobierna la práctica ética; la de reunir ese principio y este ideal en una única Idea, la cual asegura que la búsqueda de causas verdaderas en la ciencia no puede dejar de coincidir con la persecución de fines justos en la vida moral y política (1993, p. 65).

Lyotard asocia este relato al modelo alemán, en el cual la educación básica es "funcional", difusora del saber científico, mientras que la universidad es "especulativa", "filosófica". La ciencia positiva y el pueblo sólo son formas brutas, el verdadero saber es "filosófico", está en la universidad especulativa. (Para Hegel, la filosofía y no las ciencias particulares son la encarnación de la Razón.) En este caso, no se cree que la ciencia (la Razón) deba servir a los intereses del Estado o de los individuos (sociedad civil), sino a sí misma.

La filosofía moderna habla, entonces, de hacer de la educación el medio para la libertad en ambos sentidos:

- Cuando se la piensa como ausencia de coerción, como emancipación: la educación hace posible la libertad porque libera al individuo y a la sociedad de las ataduras que le impuso el Medioevo y su visión del mundo: la fe, la ignorancia, el autoritarismo, la mistificación del entorno y el predominio del azar.

- Cuando es pensada como proyección de la subjetividad, como especulación, como realización del espíritu: la educación es el ejercicio de la libertad en la medida en que es el medio para construir un modo de la interacción entre el hombre y la naturaleza, y entre el hombre y los otros hombres. En la definición de ese modo de la interacción se realiza un proyecto de humanidad que se teje entre educandos y educadores, de conformidad con los dictados de la razón.

En ambos casos se expresa esa *filosofía de la historia* en la que el saber científico es instrumento de la libertad en la sociedad moderna. Según Lyotard, la filosofía de la historia que representa el gran relato ilustrado coloca en el mismo plano la verdad y la justicia, presenta a ambos como el sentido de la historia. Las presenta como finalidades históricas, cuya presencia o ausencia define como moderna o medieval la acción de los “ciudadanos” y “teóricos”.

LAS FUENTES DE LA COSMOVISIÓN MODERNA DEL HOMBRE Y SU LIBERTAD

El punto de arranque de esta visión de las cosas, en la que el hombre se produce a sí mismo y a su realidad social con base en la razón (científica o filosófica), que caracteriza a la modernidad, es el movimiento del humanismo renacentista, cuyo programa, influido por los cambios en la Europa del siglo XVI y el contacto con los clásicos, no se conformaba con mirar al hombre como “criatura”, como uno de los elementos del “cosmos” aristotélico en el que cada ser encuentra un único lugar

y a él está condenado; no se conformaba con la idea del hombre como determinado exclusivamente a partir de su nexos con lo divino, y reivindicaba la valía de la existencia humana concreta y los nexos con la naturaleza. Muy resumidamente esa nueva comprensión de lo humano asumía:

- El reconocimiento de la historicidad del hombre y la condena de la idea de una especie inmutable. La afirmación de que el hombre es una construcción histórica que se cumple mediante el progreso y la educación en las fuentes de la cultura clásica.
- El reconocimiento del valor del hombre como una totalidad formada por alma y cuerpo, destinado a vivir en el mundo y dominarlo, y la creencia de que la humanidad alcanzó su forma perfecta en la antigüedad clásica.
- La reivindicación del valor del placer, frente al ascetismo medieval, negando la superioridad de la vida contemplativa y exaltando la dignidad y la libertad humanas.

Nicola Abbagnano (1978) ha insistido en una influencia combinada de las transformaciones del mundo judeo-cristiano, impulsadas por el humanismo renacentista y el pensamiento protestante en el desarrollo de la sociedad moderna capitalista y sus revoluciones industrial y democrática. Según él, a partir del siglo XVI el judaísmo recuperó algo del terreno que había perdido durante el imperio romano y el Medioevo, y combinado con la creciente influencia de los pensadores humanistas impulsan, ambos, el abandono del carácter dogmático-escolástico de la cultura cristiana medieval.

Max Weber (1994), por su parte, ha reconocido en el surgimiento de la ética protestante el factor que impulsó más decisivamente la nueva sociedad y su visión del mundo. Él considera que el surgimiento de la ética protestante fue un factor definitivo y muy importante para dejar atrás tanto la autoridad religiosa tradicional como el dogmatismo de la cosmovisión cristiana medieval, impulsando una modelo de autoridad burocrática laica y un sujeto autónomo.

La cumbre de esta nueva visión del mundo es el pensamiento ilustrado francés, cuyo programa filosófico, Según Nicolás Casullo (1989), quería "disolver el mundo de la magia e imponer el criterio de la razón". El siglo XVIII corona de manera definitiva el sistema de representaciones que estructuran el mundo moderno. A partir de ese momento, la razón se convierte en un nuevo código que reinstitucionaliza el mundo. Su núcleo es el sujeto racional (productor racional, consumidor racional, elector racional, etc.): el ciudadano moderno (aunque dividido y existiendo como contradicción: *bourgeois et citoayen*).

Así pues, el conjunto de los cambios ocurridos a partir del siglo XVI en Europa hicieron cada vez más inoperantes los principios explicativos de la realidad, la comprensión de los fenómenos y procesos naturales, sociales y humanos propios de la cultura medieval, y condujeron a la conformación de una nueva visión del mundo y un nuevo *ethos* para el hombre, que se concretó progresivamente en las nuevas instituciones de la sociedad moderna: libre competencia, democracia, libertad personal, etcétera.

En contra de la idea medieval que conceptuaba a la sociedad como comunidad

en Dios, parte del orden necesario del universo, la Ilustración piensa la sociedad como un estado artificial, creado a partir de la voluntad y la razón humanas, como medio de alcanzar metas de sobrevivencia individual y colectiva, imposibles en el estado de naturaleza.

De acuerdo con esto y entendida como discurso, como actos de habla, la modernidad, la cultura moderna, es un discurso *salvador, libertario*, un discurso transformador. En cuanto discurso salvador y propuesta de una nueva ética, a la vez que exige el cambio, promete felicidad, paz, riqueza, y se presenta como la explicación del proceso emancipador que la humanidad ha vivido. Es entonces un discurso construido en términos de "descubrimiento del sentido" del proceso histórico.

Herramientas fundamentales en esa tarea de salvación lo son la ciencia y las instituciones en que ésta se produce y se difunde: las instituciones de educación superior. La educación es, entonces:

- Herramienta fundamental y legítima para el progreso y la cohesión social, el impulso a la democracia y el ascenso en la escala social.
- El lugar de la difusión y desarrollo de la ciencia como elemento desmistificador, revolucionario y progresista.
- Recurso productivo fundamental que otorga eficiencia y calidad al trabajo productivo.

El sistema de valores en que esta función de lo educativo se apoya comprende:

- Pensamiento laico y secularización,
- racionalidad y confianza en la ciencia y la técnica como instrumentos de dominio sobre la naturaleza,

- eficiencia y éxito, tanto en lo personal como en lo organizacional o colectivo,
- integración, sujeción y solidaridad en torno al Estado-nación en el cual se encarna la racionalidad.

Como las otras instancias educativas en el discurso moderno, la institución universitaria sirve a los intereses de la colectividad mediante funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Por ello el Estado moderno asumirá el compromiso de fomentar la formación universitaria, en la misma medida en que se convierte en regulador de los procesos económicos y es responsable del bienestar social.

EL CONOCIMIENTO EN LA CULTURA POSMODERNA

Iniciado el siglo XX, esta valoración de la ciencia y la técnica como herramienta de emancipación y transformación social es agudamente criticada por autores como Nietzsche, quien somete a un duro juicio los fundamentos antropológicos, éticos, estéticos y político-sociales de la modernidad. A la luz de su crítica, la modernidad constituye un universo de discursos, de subjetividades, de representaciones sociales y mitos con los cuales el hombre moderno expresó su nueva condición y su comprensión de la historia.

Antes que Lyotard y otros autores posmodernos, Nietzsche (1983) habla del agotamiento de aquellas narraciones modernas que operaron haciendo las funciones de *filosofías de la historia* y que proporcionaban la idea de un devenir emancipatorio de los hombres y de las sociedades, así como una visión

del derrotero humano como progreso indeclinable hacia la libertad, la absoluta soberanía de los pueblos y la justa distribución de la riqueza. Nietzsche piensa que aquellos relatos encontraron su límite en el punto en que la propia historia —que según ellos mismos debía conseguir una realización cada vez más plena del hombre— pareció volver sobre sus pasos y colocar al hombre una vez más en la incertidumbre, en la contingencia y el caos.

Nietzsche rechaza que la existencia del hombre se reduzca a la opción racional. Contemplando las culturas orientales y primitivas, él afirma que Occidente es el único lugar que vive la obsesión racional. La obsesión por imponer en el mundo la quimera ilustrada, llegando incluso a la racionalización del mundo afectivo. Occidente —dice Nietzsche— no tiene idea de lo que es el hombre. No conocemos la realidad de los otros, ni de nosotros mismos en cuanto creemos poder aprehenderlos objetivamente, viéndolos como realidades exteriores, como “ovejas del rebaño” (1983, p. 152), sin atender a ese otro que somos cada quien y que no tiene nada que ver con comportamientos objetivos, sino con la subjetividad. Occidente construye un imperialismo de la razón, cree que puede explicar al otro, cuando éste es inexplicable y sólo puede ser interpretado. La diferencia entre explicar e interpretar es que interpretar, dice, es tratar de aproximarnos al otro, sin conseguirlo cabalmente. Interpretar es un proceso infinito que se opera en el terreno del lenguaje, por lo que supone un alto grado de incertidumbre.

Lo propio de la posmodernidad, dice Lyotard por su parte, es la incredulidad con respecto a todos los metarre-

latos, incredulidad nacida precisamente del incumplimiento de las promesas de toda esa filosofía, de su fracaso en convertirse en realidad. Dice: “La función narrativa pierde sus functores, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersan en nubes de elementos lingüísticos narrativos” (1993, p.10).

Esas nubes de elementos lingüísticos narrativos no representan una única interpretación de la realidad; cada una conlleva “valencias pragmáticas *sui generis*”. “No formamos combinaciones lingüísticas necesariamente estables, y las propiedades de las que formamos no son necesariamente comunicables” (*idem*).

Dice él que la sociedad viene, más que de una antropología newtoniana, de una pragmática de las partículas lingüísticas y vive una heterogeneidad de juegos de lenguaje diferentes, lo que conduce a la idea de “una institución por capas” y de un “determinismo local”. La referencia a la antropología newtoniana tiene que ver con la idea de una visión del hombre “estable”, “única”, “definitiva”, propia del cientificismo cosificador moderno. En cambio, la idea de una “institución por capas habla de la sociedad y el hombre como diverso pero semejante, de una realidad humana cambiante en el marco de ciertas reglas aunque inestables. Frente a la imagen del hombre siendo cada vez más real, más sólido, más definitivo, más realizado, libre y autónomo, Lyotard, al igual que Nietzsche, opone la idea de inestabilidad.

Así pues, ciencia y técnica son sujetas a una crítica demoledora, tanto en lo que se refiere a sus promesas emancipadoras, como en cuanto a sus aspiraciones de saber absoluto. El escritu-

nio lo abarca todo: sujeto racional, el saber racional, la sociedad racional.

En este mismo sentido se expresa Habermas (1993a), quien afirma que la ciencia y la técnica han dejado de ser desmistificadoras y se han convertido en medios de imponer dogmas y prejuicios. La dominación se perpetúa y se extiende no sólo gracias a la tecnología, sino que ésta se ha convertido en su ideología. Antes la técnica y la dominación estaban separadas: la dominación se basaba en una cosmovisión, en lazo de sangre, en la tradición, y la técnica era exclusivamente un medio. Ahora la ciencia está implicada en la dominación de clase, por ello ya no puede ser medio de liberación. Lo que Habermas (1993b) se propone es la crítica de la racionalidad instrumental moderna, es decir, la crítica del conocimiento exclusivamente como instrumento de producción, manipulación y dominación. Él opone a la racionalidad instrumental, la racionalidad comunicativa, que es base para las interacciones humanas y no instrumento de manipulación o dominación de los hombres entre sí o de éstos sobre la naturaleza.

La racionalidad instrumental que dirige el trabajo usando y manipulando la naturaleza con arreglo a fines, no puede sino buscar el éxito, se refiere a hechos y sucesos del mundo real, se orienta a la previsión y puede ser falsa o verdadera. Es claro que el centro de la fábrica no puede ser el hombre y sus relaciones, sino la producción.

Lyotard también cree que el saber ha cambiado de estatuto en las sociedades posindustriales a partir de los años 50. Asume que el saber científico es una clase de discurso que se ha visto afectado por el desarrollo tecnológico y del co-

nocimiento en sus dos funciones principales: la producción de nuevo conocimiento y la transmisión de los saberes. Los paradigmas de la investigación provienen del campo teórico de la cibernética. Las operaciones de adquisición, clasificación, disposición y explotación del conocimiento han de adaptarse al formato cibernético. "Todo lo que en el saber constituido no es traducible de ese modo será dejado de lado" (1993, p. 15).

Por ello se puede esperar una exteriorización del saber respecto del sabiente. El principio humanista e ilustrado de que el saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu es, cada vez más, abandonado. La nueva relación educativa ocurre entre proveedores y usuarios del conocimiento y por ello el saber tiene cada vez más la forma de una mercancía. Es producido para ser vendido y es consumido para ser valorizado; pierde su valor de uso (según la concepción marxista de la mercancía).

El saber es cada vez más una fuerza productiva fundamental (en su forma de mercancía informacional), por ello los estados pelearán cada vez más la posesión de "acervos informacionales". La mercantilización del saber debilitará cada vez más el privilegio de los estados modernos de regir la producción y utilización de conocimiento al interior de sus fronteras. "El estado empezará a aparecer como un factor de opacidad y de 'ruido' para una ideología de la 'transparencia' comunicacional, la cual va a la par de la comercialización de los saberes" (*ibid.*, p. 18), tanto como de la "desaparición de la sociedad", si ésta no está hecha de mensajes ricos en informaciones y fáciles de decodificar.

El conocimiento circulará igual que el dinero, e igual que el dinero, su cir-

culación implicará unos flujos que sirven para decidir y gobernar y otros sólo para adquirir y "pagar la deuda perpetua de cada uno con respecto al lazo social" (*ibid.*, p. 18).

En la sociedad posindustrial y la cultura posmoderna, dice Lyotard, el gran relato ha perdido su credibilidad; tanto en su versión de relato especulativo como en la de relato emancipador. A propósito de las causas, escribe:

Se puede ver en esa decadencia de los relatos un efecto del auge de técnicas y tecnologías [...] que ha puesto el acento sobre los medios de la acción, más que sobre sus fines: o bien el redespliegue del capitalismo liberal avanzado [...] que ha revalorizado el disfrute individual de bienes y servicios (*Ibid.*, p. 73).

Es claro que se trata de un desencanto respecto de las "promesas de futuro" de las "filosofías de la historia", lo que ha dado lugar al pesimismo relacionado con las ideas del fin de la historia, de la circularidad del tiempo, etc., y con la colocación de las expectativas de felicidad, de realización, de emancipación, etc., en el interior del propio individuo, en la inmediatez de un "continuo presente", o en el disfrute posible del instante, propios del hedonismo y sensualismo contemporáneos.

Lyotard cree que en los propios grandes relatos del siglo XIX había ya gérmenes de esa deslegitimación y ese nihilismo. Dice:

El dispositivo especulativo [...] encubre una especie de equivocación con respecto al saber. Muestra que éste sólo merece su nombre en tanto se reitera [...] en la cita que hace de sus propios enunciados en el seno de un discurso de segunda clase (autonomía) que los legitima

[...] la ciencia positiva no es un saber. Y la especulación se nutre de su supresión [...] el relato especulativo hegeliano contiene en sí mismo [...] un escepticismo con respecto al conocimiento positivo (Lyotard, 1993, p. 74).

“Una ciencia que no ha encontrado su legitimidad no es una ciencia auténtica, desciende al rango más bajo, el de la ideología o el de instrumento del poder” (*idem*) (véase Marx sobre ciencia e ideología); si el discurso que debía legitimarla aparece en sí mismo como referido a un saber precientífico, se vuelve un *vulgar* relato.

Lyotard plantea que si exigimos, como lo hace el relato especulativo, a los enunciados científicos el formar parte de un saber universal (razón universal que se despliega en el mundo mediante los enunciados científicos particulares para, después de eso, cobrar conciencia de que los dichos enunciados no son otra cosa que manifestaciones del espíritu absoluto y que, por tanto, no tienen en sí su existencia: “tienen su ser en otro”), entonces la cuestión que surge es si en sí mismo es un saber en ese sentido: si está situado en un proceso universal de generación, lo cual es contrario al positivismo y al pragmatismo modernos, y aun al racionalismo cartesiano.

La alternativa de hacer que el discurso legitimador se atenga a las mismas reglas del juego que el discurso legitimado no hace más que enfrentarnos a la frustración de reconocer que eso es imposible. Recuerda aquí Lyotard a Nietzsche, quien afirmara que el nihilismo moderno europeo nace del hecho de la imposibilidad de aplicar a la exigencia de *verdad* (en el sentido de denotatividad, de descrip-

ción, de “positividad”) que se hace al conocimiento científico, la misma exigencia. Se puede pedir a la ciencia que sea *verdadera*, pero no se puede pedir a la pregunta epistemológica que sea *verdadera* a su vez.

En cuanto a la posibilidad de atenernos al relato emancipador, según el cual la legitimación vendría del hecho de la *justicia* de la verdad científica y su poder liberador y emancipador, ésta enfrenta inmediatamente el problema de pretender fundar la legitimidad de los enunciados denotativos en enunciados prescriptivos. Dice Lyotard: “Nada demuestra que, si un enunciado que describe lo que es una realidad es verdadero, el enunciado prescriptivo que tendrá necesariamente por efecto modificarla, sea justo”.

Esta *falta*, este germen de autodeslegitimación es el que desvela Wittgenstein, y a partir de él, la posmodernidad ha completado el trabajo de la deslegitimación. La cultura posmoderna no buscará más legitimidad en los grandes relatos.

La nostalgia del relato perdido ha desaparecido por sí misma para la mayoría de la gente. De lo que no se sigue que estén entregados a la barbarie. Lo que se los impide es saber que la legitimación no puede venir de otra parte que de su práctica lingüística y de su interacción comunicacional. Ante cualquier otra creencia, la ciencia *que se ríe para sus adentros* les ha enseñado la ruda sobriedad del realismo (Lyotard, 1993, p. 78).

El nuevo referente —dice Lyotard— respecto de las reglas con las que ha de jugarse el saber científico (y de todo saber) es el del consenso y la eficacia práctica: su performatividad. Una

nueva manera de darse el debate y la producción de ideas científicas se ha echado a andar.

A causa de todo esto, la cuestión de la legitimación del saber se plantea de otro modo. Cuando se declara que un enunciado de carácter denotativo es verdadero, se presupone que el sistema axiomático en el cual es decidible y demostrable ha sido formulado, es conocido por los interlocutores y aceptado por ellos tan formalmente satisfactorio como sea posible (1993, p. 81).

La administración de la prueba, que en principio no es más que una parte de la argumentación en sí misma, destinada a obtenerle asentimiento de los destinatarios del mensaje, pasa así bajo el control de otro juego de lenguaje, donde lo que se ventila no es la verdad, sino la performatividad, es decir la mejor relación *input/output*. El Estado y/o la empresa abandona el relato de legitimación idealista o humanista para justificar el nuevo objetivo: en la discusión de los socios capitalistas de hoy en día, el único objetivo creíble es el poder. No se compran *savants*, técnicos y aparatos para saber la verdad, sino para incrementar el poder (*ibid.*, p. 86).

La performatividad del saber no remite ya, ni a la denotación ni a la prescripción, sino exclusivamente a la aplicación. La posibilidad de aplicación determina la verdad y la justicia de un enunciado, es un saber para el poder.

En palabras de Lyotard:

Así adquiere forma la legitimación por el poder [...] La performatividad de un enunciado, sea este denotativo o prescriptivo, se incrementa en proporción a las informaciones de las que se dispone al respecto de su referente. El incremento del poder, y su autolegitimación, pasa ahora por la producción, la memo-

rización, la accesibilidad y la operacionabilidad de las informaciones (*idem*).

LA LIBERTAD EN LA CULTURA POSMODERNA

Es un hecho que la idea de la libertad como ausencia de coerción la encontramos en el ideario de la Ilustración y el liberalismo. Para tales doctrinas, el hombre es libertad natural (Rousseau, Hobbes, Locke, Smith, Stuart Mill) y ésta se ve coartada por la fuerza, por la vida social, por la cultura, por el poder. Por eso la tarea histórica de la sociedad, del Estado, de las clases o de los propios individuos (tarea que recae también sobre los procesos educativos), es la de la liberación de las cadenas ideológicas, políticas o económicas.

También encontramos en el pensamiento ilustrado la idea de la libertad como realización del espíritu. Por ejemplo, para Rousseau (1985), la naturaleza humana no es el instinto o la pasión inmediatos, sino más bien el orden racional y el equilibrio ideal del instinto. Por eso no es una condición primitiva poseída por el individuo al nacer, sino una norma para reconocer y valorar. No es un hecho, sino un deber ser, es por tanto un asunto de educación. La libertad se da allí donde se hace coincidir la voluntad individual con la colectiva en el pacto social.

Así, conseguir la libertad supone la comprensión de las leyes conforme a las cuales funciona la naturaleza en general y también la humana. La naturaleza y la sociedad están regidas por leyes necesarias que hay que seguir. La razón permite descubrirlas.

En la filosofía del siglo XIX, siguiendo a Lyotard, estas dos maneras de en-

tender la libertad se reflejan, aunque no sin matices, en las ideas de Hegel y Marx. Hegel explica que el hombre es libertad que se ha perdido, que tiene su ser en otro, que se ha extrañado de sí y se vuelve mundo. Para él la tarea liberadora, que no es de los individuos, sino del Espíritu absoluto, es la de la “negación de la negación”. Es decir, es el desenvolvimiento de la historia lo que hace posible la recuperación (momento de la autoconciencia) de la libertad en el Estado moderno (eticidad del Estado moderno).

Marx acusa a Hegel —dice Lucio Colletti— de un *misticismo lógico panteísta*, precisamente por esta hipóstasis de la Idea, pues para Hegel la realidad no es expresada como ella misma sino como una realidad distinta. La empiria vulgar tiene como ley no su propio espíritu, sino un espíritu extraño y, por el contrario, la idea real tiene como su existencia no una realidad desarrollada en ella misma, sino la empiria vulgar. La Idea es reducida a sujeto [...] y los sujetos reales se transforman en momentos objetivos de la idea, en momentos irreales, alegóricos (1977, p. 52).

Por su parte, Marx piensa la libertad como síntesis de naturaleza y humanidad en el trabajo, a partir de la idea del hombre como “trascendencia de la naturaleza sobre sí misma”, la tarea liberadora es, en este caso, la de la superación de la alienación de la clase obrera en el capitalismo moderno, en la medida en que ésta significa la recuperación del ser del hombre y por lo tanto la constitución de la sociedad regulada y el hombre nuevo: el *comunista*.

En ambos casos está presente la idea de proceso, la idea de que la libertad *adviene*; en ambos casos hay una *filosofía*

de la historia. Hay un relato que sirve de fundamento, de razón de ser, de explicación del esfuerzo aplicado.

De hecho para Lyotard, el marxismo puede asimilarse al metarrelato del papel libertario de la ciencia (tradicción francesa), a partir de su función crítica y revolucionaria (la filosofía como arma de la revolución). En él, el socialismo aparece como el sujeto autónomo (el deber ser) y el papel de la ciencia es el de medio de emancipación de los sujetos alienados: el proletariado, el hombre de carne y hueso.

Asimismo, para Lyotard, el marxismo puede también asimilarse al metarrelato de la evolución del Espíritu (tradicción alemana). En este caso el partido ocuparía el lugar de la universidad, el proletariado el del pueblo o la humanidad y el materialismo dialéctico (al que el propio Marx llamaba filosofía, y Engels “ciencia general de lo real”) el del idealismo especulativo o filosofía. La marcha hacia el socialismo (no exenta de complicaciones y retrocesos, como el propio Hegel concebía el desenvolvimiento del Espíritu), sería equivalente al desenvolvimiento del espíritu.

Pero, como ya vimos más arriba, toda esta filosofía está en crisis, la posmodernidad, los filósofos posmodernos y la cultura posmoderna no entienden la libertad ni como emancipación histórica y social, ni como realización del Espíritu absoluto, o de un ideal de humanidad; la entienden como realización del individuo *en el instante*, como disfrute del presente, como valoración del ser actual y real. No como “proyecto”; no piensan que lo bueno está por llegar”; no creen en un “futuro luminoso para la humanidad” y por esto no se proponen formar para la *gran tarea*.

Sin embargo, no se abandona la búsqueda de la legitimación, pero el campo en el que se buscará la legitimación del saber no será más el del sentido de la historia. Dice Lyotard: la condición posmoderna no se conforma con el desencanto, no quiere la “positividad ciega de la deslegitimación” (1993, pp. 10 y 11). Por tanto busca dónde hacer residir la legitimación después de los metarrelatos. El criterio de legitimación que asume es el de la operatividad, un criterio tecnológico que no sirve para juzgar lo justo o lo verdadero.

Mientras que la modernidad imponía como fines educativos impulsar la libertad humana, formar hombres libres, en términos de una narrativa del progreso y la emancipación, la posmodernidad impone finalidades educativas que no provienen de la narrativa. Quiere hacer individuos competitivos, *usuarios* o *poseedores* de saberes y habilidades eficientes. Impone entonces un ideario proveniente del juego performativo del lenguaje.

La posmodernidad sólo reivindica la libertad del individuo, la no sujeción a nada que contravenga su interés, su discurso no es *socialista* o *humanista*. Exige la ausencia de límites y trabas para el desarrollo del individuo, pero en términos de oportunidades de éxito y disfrute. Según Lipovetsky (1998), se ha pasado de la ética del deber a la ética de la responsabilidad: ¡Todo está permitido, tú sabes si lo haces!

Pero esta transición no se da sin resistencia, desde mi punto de vista, y creo que así lo asume también Lyotard. Asistimos hoy día a la confrontación entre dos utopías educativas: por un lado lo que podría llamarse una reno-

vada *utopía ilustrada*, que quiere hacer de la ciencia y la técnica el medio para la emancipación del hombre en la comunidad, y por el otro, la *utopía neoliberal*, que hipostasia la ciencia y la técnica convirtiéndolas en fuerzas autónomas a las que hay que servir y de las cuales hay que sacar provecho individual, y que disocia el tema de la libertad y el del conocimiento.

Esta confrontación parece ir a favor de la segunda alternativa. Todo parece indicar que, como afirma Bilbeny: “Ahora, las ideas van detrás de los hechos, se subordinan a ellos” (1997, p. 18). Así una ética de estos tiempos no puede intentar regir en función de un ideal de humanidad, sino en función de pruebas objetivas de eficiencia de la conducta elegida.

Tal pareciera que efectivamente, como dice Lipovetsky, la *nueva situación social*, la sociedad posindustrial ha significado el paso de la época del deber a la del posdeber. De una ética de la obligación (hacia la clase, hacia la nación, hacia el Estado) se arriba a la ética de la responsabilidad:

nuestra cultura ética —dice— [...] lejos de exaltar los órdenes superiores, los eufemiza, y los descredibiliza [...] desvaloriza el ideal de abnegación, estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista. Nuestras sociedades han liquidado todos los valores sacrificiales, sean estos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por imperativos hiperbólicos del deber, sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos: hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos (1998, p. 12).

LA LIBERTAD EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA POSMODERNIDAD

Parece que no escaparemos a la marea posmoderna, que no podremos hacer frente a esa transformación global de la cultura que Jean Colom (1994) caracteriza como el paso “del humanismo al antihumanismo, de lo social a lo individual, de la razón a la imaginación, de la cultura del esfuerzo y la lucha por la liberación al más completo hedonismo”.

Es un hecho que en los últimos tiempos el Estado mexicano ha asumido también este discurso educativo y que al hacerlo ha ido progresivamente renunciando a la orientación ético-filosófica ilustrada que caracterizó a los procesos de educación pública en México hasta los años setenta. Progresivamente, se ha promovido una reordenación del quehacer de las universidades públicas y en general del sistema de educación superior en el país, argumentando la necesidad de adaptarse a las nuevas exigencias del aparato económico mundial y a un propósito de racionalización y eficientización del gasto.

En ese nuevo marco normativo, el Estado mexicano abandona la idea de que la educación superior debe tener como funciones: la difusión de la ciencia y la cultura, la formación de cuadros para el desarrollo nacional, el impulso a la democratización, para asumir un conjunto de nuevas orientaciones respecto de la función universitaria y los sistemas de educación superior, entre las que se pueden anotar las siguientes:

- Definición de la actividad educativa como prestación de un servicio, del saber como “capital cultural” y del alumno como “inversionista” o usuario.

- Autonomía de las instituciones, concepiéndolas como comunidades académicas y profesionales independientes del aparato estatal, y entendiendo su responsabilidad social en términos de competitividad.
- Orientación de los procesos a la obtención individual de niveles de excelencia y competitividad para los mercados de trabajo internacionalizados.

La base explícita para el cambio educativo es una nueva concepción del papel de la educación en el desarrollo económico y social (pero principalmente económico). Es claro sin embargo que el cambio involucra más que esa contribución, pues en la formulación de las nuevas finalidades se refiguran la ética social e individual de los sujetos de la educación y no sólo sus capacidades productivas.

Michael Peters expresa esta nueva orientación perfectamente cuando dice:

I think the founding discourses of the modern university have been ruptured by the discourse of excellence. The combined pressures of globalization, managerialism and marketization, have stripped the university of its historical reference points and threatens to permanently change its mission and to jettison both the academic freedoms and institution autonomy characteristic of the traditional liberal university (1999, p. 2).

Como vemos, la libertad no es una de las nuevas finalidades educativas, al menos no figura entre las fundamentales, pero tampoco están presentes otros valores que fueron clave del pensamiento moderno y que tienen que ver con el predominio de lo colectivo so-

bre la individualidad. Antes que una idea de convivialidad, el nuevo ideario se encarga de definir las bases para la competencia. Alain Touraine dice:

La personalidad en una sociedad que tiende a organizarse a partir del consumo no tiene principio de integración. La socialización descansa sobre la adquisición de imágenes del tiempo y el espacio fuertemente asociadas una a otra. Hoy, al contrario, nos vemos cada vez más privados de espacio y tiempo socialmente definidos (1996, p. 66).

Como dijimos, frente a esta situación, se levantan las voces de quienes reivindican la posibilidad de una ética que parta del primado de la comunidad sobre el individuo, que apunte la posibilidad de trascender los límites del individuo y reconozca un sentido a las ideas de libertad e historia. Hay quienes proponen volver al “proyecto inacabado de la modernidad” (Habermas, Marshall Berman, etc.). Otros reclaman dar la oportunidad al socialismo de cumplir sus promesas y reivindican la ética marxista que universaliza los valores de la revolución proletaria y popular y el primado del Estado (Tony

Blair, Sánchez Vázquez, Enrique Dussel, etc.) Otros hablan de la posibilidad de plantear una nueva idea de *comunidad* que no se desentienda de lo que son los seres humanos en lo concreto a partir de las ideas de género, de minorías, de sociedad civil (Rawls, Touraine, Rosanvalon, Victoria Camps, etcétera).

El asunto es que ética y utopía educativa son las dos caras de Jano, de acuerdo con nuestro punto de partida, en el sentido de que el proceso educativo es antropogénesis; hacer la crítica de la posmodernidad, es decir, establecer el deber ser de lo humano en la cultura posmoderna; enfrenar el problema del sujeto en el marco del derrumbe del “ser” (fuerte), en la época del poseer, supone necesariamente formular un deber ser para la educación, una utopía educativa; supone establecer el sistema de valores que en esa utopía se encarna.

El problema no es sencillo porque esa ética debe hacer el ajuste de cuentas, deslindarse, tanto de aquella en la que encarnaba la utopía moderna, con su sujeto “duro”, “fuerte”, “perfectamente cierto”, como de la que ofrece el nihilismo posmoderno con su sujeto “débil”, “incierto”, “irreal”.

Referencias

- ABBAGNANO, Nicola (1978), *Historia de la filosofía*, Barcelona, Montaner y Simón.
- BERGER y Luckmann (1979), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BILBENY, Norbert (1997), *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*, Barcelona, Anagrama.
- CASULLO, Nicolás (1989) (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Punto Sur.
- COLLETTI, L. (1977), *El marxismo y Hegel*, México, Grijalbo.
- COLOM y Melich (1994), *Después de la modernidad (Nuevas filosofías de la educación)*, Barcelona, Paidós.
- FULLAT, Octavi (1985), *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC.
- HABERMAS, H. Jürgen (1993a), *Ciencia y técnica como ideología*, México, Rei.
- (1993b), *Teoría de la acción comunicativa*, México, Rei.
- LIPOVETSKY, Gilles (1998), *El crepúsculo de deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama.
- LYOTARD, Jean Francois (1993), *La condición posmoderna*, México, Rei.
- NIETZSCHE, Friedrich (1980), *La gaya ciencia*, México, Editores Mexicanos Unidos.
- PETERS, Michael (1999), *The post-historical university? Prospects for alternative globalizations*, The University of Auckland.
- ROUSSEAU, J. J. (1985), *El contrato social*, México, Alianza Universidad.
- TOURAINÉ, Alain (1996), *¿Podremos vivir juntos?*, México, Grijalbo.
- WEBER, Max (1994), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, Ediciones Coyoacán. Diálogo Abierto.