

35. ¿UNA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE LA POSTMODERNIDAD?

David Reyero García

¿Puede hacerse política de la educación en una sociedad marcada por una antropología postmoderna? La pregunta parece absurda, pues una breve mirada a nuestro alrededor nos dice que de hecho se hace política educativa, y, en el ámbito de la Unión Europea, existe producción suficiente para que no dudemos de que «sobre el papel» se hace política de la educación. Ahora bien para concretar el sentido de nuestro trabajo vamos a acercarnos a algunos principios que rigen la Unión y a algunos principios que subyacen a la antropología de la postmodernidad para demostrar que los términos educación y postmodernidad son incompatibles y que estas políticas no son más que lo que en términos antropológicos se conoce como supervivencias.

Curiosamente, o más bien significativamente, uno de los asuntos que quedó fuera de cualquier consideración en el nacimiento de la Unión Europea fue el tema educativo (cfr. Barcena, Gil y Jover:1999). En los primeros años de la unión, desde el 49 hasta el 71 no existe ningún intento por crear una ciudadanía común ni por establecer líneas educativas comunes tendentes a crearla, sólo prima la integración económica. Tras 20 años de inhibición se inicia a principios de los 70 la cooperación en esta materia (Barcena, Gil y Jover:1999:124). En el 76 se establece el programa de acción que fija los ejes de esa cooperación. Los inicios de esa cooperación estaban marcados por dos ideologías. La primera consideraba la educación como un instrumento mediante el cual los ciudadanos podrían obtener un mayor conocimiento de Europa. La segunda hacía hincapié en la importancia de la educación a la hora de lograr un mayor bienestar y una mayor justicia social.

Finalmente se optó por abandonar cualquier tipo de búsqueda de unos objetivos ideológicos a cambio de un planteamiento pragmático y el impulso de programas concretos de cooperación e intercambio educativo (ARION, COMETT, ERASMUS, LINGUA, HELIOS, PETRA, IRIS, YFE, TEMPUS, FORCÉ, etc.) En los actuales tratados de la Unión Europea (Amsterdam), se terminan de configurar los dos principios básicos que regirán la política educativa de la Unión. Primero el principio de subsidiariedad y segundo, el respeto a la diversidad cultural. Estos principios se concretan en el rechazo a cualquier intento de normativización generalizada, se continúa con la política de proyectos concretos tendentes al intercambio de profesores, estudiantes, etc., (cfr. Barcena, Gil y Jover:1999:12-131).

La opción que ha tomado Europa en materia de educación y que hemos descrito muy someramente nos plantea algunas preguntas ¿Es bueno este rechazo a la normativización general en aras de la no ingerencia? ¿Desde dicho rechazo resulta posible conseguir una identidad europea? ¿Desde estas perspectivas, es realmente posible concebir un tipo de educación que sea algo más que una instrucción o que una serie de vaguedades sin un sentido global?

Desde la teoría política de Habermas la respuesta es claramente negativa a las tres cuestiones recientemente planteadas (cfr. Habermas, 1998:619-643). El argumento de Habermas es el siguiente.

En Europa, en la edad moderna la organización social que se impuso era el estado territorial administrado en términos centralistas. Este estado ha sido el marco donde se ha desarrollado el sistema económico capitalista (constituyó las infraestructuras en las que se ha apoyado el estado de derecho que garantiza un espacio de acción individual exento del estado y ajeno al estado). Por último creó la base para la homogeneidad cultural y étnica, sobre la que desde finales del siglo XVIII pudo ponerse en marcha la democratización del estado si bien a costa de la represión y exclusión de las minorías nacionales, (estado nacional y democracia surgen de la mano como dos gemelos bajo la sombra del nacionalismo). A mediados del siglo XIX la relación entre identidad nacional y ciudadanía llega incluso a invertirse. La nación de ciudadanos encuentra su identidad no en rasgos comunes de tipo étnico-cultural, historias más o menos sentimentales, melancólicas, etc., sino en la praxis de ciudadanos que ejercen democráticamente sus derechos democráticos de participación y comunicación.

El primer nacionalismo sentimental se convirtió en vínculo necesario para lo que se ha llamado la tradición republicana. ¿Este origen nacional de las democracias modernas nos imposibilita pensar en una democracia transnacional al estilo de lo que quiere ser Europa?

Para algunos, para mantener los principios democráticos es necesario mantener algún tipo de anclaje político cultural, pero dicho anclaje, según Habermas, no necesariamente necesita apoyarse en una procedencia u origen étnico lingüístico cultural común a todos los ciudadanos, es decir dependiente del nacionalismo. Según Habermas el concepto de ciudadanía aunque nace con el estado-nación llevaba implícito el germen de la independencia de la identidad nacional. Esta es la base que puede permitir hablar de instituciones o sistemas supranacionales cuya base sean los derechos humanos, la Unión Europea. Pero para ello es necesaria la construcción de lo que el propio Habermas denomina patriotismo de la constitución y que más adelante veremos concretamente en qué consiste.

El problema al que se enfrenta la Unión Europea está en relación con su pretensión originaria que es puramente económica. Este hecho produce que en el marco de la Unión Europea exista una tensión entre, por un lado una idea de integración social (valores políticos e históricos comunes) siempre a remolque nunca o casi nunca seriamente considerados en las políticas concretas de la Unión, y la integración económica que siempre se ha tratado como prioritaria. Es cierto que en la construcción de la Unión no puede obviarse la importancia del capital, la unión europea fue antes mercado común europeo, la integración económica precede a la integración social. Sin embargo, si queremos una integración más duradera y sólida no podemos olvidar la integración social y para que ésta sea realmente eficaz alguna vez deberemos plantearnos el principio de no normatividad que, como vimos, rige las políticas educativas de la Unión.

Para una integración social y pluricultural de 320 millones de habitantes, sólo tenemos el ejemplo, según Habermas, de los Estados Unidos, con dos importantes desventajas frente a ellos. Los Estados Unidos tienen una misma cultura política tejida a lo largo de dos siglos y, sobre todo, una lengua común. Sin embargo en la situación actual europea cabe esperar que los actuales estados nacionales mantengan una considerable fuerza estructuradora.

¿Cómo ir superando esta situación? Cómo ir creando una ciudadanía europea cuando, por ejemplo, el tribunal europeo se orienta principalmente por las cinco libertades del mercado común: libre tráfico de mercancías, libertad de movimiento de trabajadores, libertad de los empresarios a establecerse donde quieran, libertad de tráfico de servicios, libertad de operaciones de pagos.

Para algunos la dinámica del nuevo nivel de interdependencias económicas hace previsible una creciente coordinación en otras áreas, política de medio ambiente, política fiscal, política social, política educativa. La crítica de Habermas es que todas estas regulaciones se están haciendo por criterios económicos y que, "hasta ahora, se han estado realizando por organizaciones europeas que se han convertido en una den-

sa red administrativa. Las nuevas élites que proveen al cumplimiento de estas tareas funcionales están ligadas en principio a los gobiernos e instituciones de sus países de procedencia; pero de hecho quedan ya por encima de sus contextos nacionales. Estos funcionarios que trabajan en términos profesionales constituyen una burocracia desligada de procesos de legitimación democrática. Para los ciudadanos, pues, se vuelve cada vez más ancha la sima entre el quedar afectado por las decisiones y la participación en ellas" (Habermas, 1998:631).

Según Habermas, la solución pasa por la creación de "(U)n patriotismo europeo de la Constitución", a diferencia de lo que ocurre con el americano, habría de surgir de interpretaciones diversas (impregnadas por las distintas historias nacionales) de unos mismos principios jurídicos universalistas (...) Para ello no se necesita tanto un rememorativo asegurarse de los orígenes comunes en el Medievo europeo como una nueva autoconciencia política que responda al papel de Europa en el mundo del siglo XXI. En el ascenso y descenso de los imperios, la historia universal sólo parecía hasta ahora haber concedido a éstos una única salida a escena. Éste fue el caso tanto de los imperios de mundo antiguo, como de Estados modernos como Portugal, España, Inglaterra, Francia y Rusia. Como excepción que confirma la regla, a Europa en su conjunto se le ofrece hoy una segunda oportunidad. Pero tal oportunidad no podrá aprovecharla al estilo de su vieja política de poder, sino sólo ateniéndose a una premisa distinta a saber, a un entendimiento no imperialista con otras culturas y a la voluntad de aprender de ellas" (Habermas, 1998: 635-636).

Parecería que la solución pasa por una mayor integración en políticas educativas y no sólo en la aplicación de unos cuantos programas que continúen los que ya existen, sin embargo esta solución es imposible porque antes sería necesario disponer de algo fundamental para el sostenimiento de cualquier tipo de patriotismo (ya sea como el que propone Habermas o cualquier otro) que pretenda ser algo más que la obediencia al que casualmente mande y este algo más es lo que MacIntyre llama "consenso moral auténtico" (cfr. MacIntyre, 1987:312). Sin embargo, como reconoce el propio MacIntyre esto es imposible en el mundo actual y esto es así porque nos encontramos ahora con un problema añadido, la condición postmoderna o, dicho en los términos utilizados por MacIntyre, genealógica (cfr. MacIntyre, 1992). Este nuevo paradigma, afecta a la propia raíz de la actividad educativa tal y como hasta ahora se ha venido entendiendo y está en la base del giro pragmático que ha tomado la política educativa que debe únicamente dedicarse eficazmente a lo instructivo y técnico, único lugar que resiste a las críticas postmodernas, pero que reniega de cualquier búsqueda de un telos humano y reduce toda la problemática que escapa al ámbito de lo técnico al mundo de lo que se denominan valores, que las más de las veces resulta algo tan indefinido, vaporoso, lleno de buenas intenciones, pero con escaso reflejo en lo presupuestario y en la base real de cualquier proyecto educativo. ¿Por qué ocurre esto? Una respuesta breve

podría ser que la postmodernidad ha supuesto el olvido del significado de educación. Pero esta respuesta requiere algún tipo de explicación.

Originariamente la educación era considerada una actividad práctica, pero el significado de práctica era distinto del que tenemos hoy en día. Para recuperar el sentido que originariamente tenía el concepto de práctica, deberemos regresar a la época de los griegos, concretamente a Aristóteles.

La primera gran diferencia entre lo que nosotros entendemos por práctica y lo que entiende Aristóteles es que para ellos la práctica hace referencia, no a la producción sino a la búsqueda de la vida buena.

Originariamente por lo tanto no resultaba muy importante la controversia entre teoría y práctica que actualmente utilizamos cuando hablamos de didáctica, planes educativos, etc., sino la distinción entre dos tipos de acción diferentes *praxis poiesis* (cfr. Carr, 1996). La *poiesis* es precisamente lo que muchas veces entendemos hoy por actividad práctica, una acción que tiene su valor por cuanto constituye un paso necesario para construir algo, es una acción material es una acción que se rige por el conocimiento técnico

Ahora bien la *praxis*, la actividad práctica aunque también está dirigida a un fin se diferencia de la actividad técnica por varios motivos. Primero, no trata de conseguir un artefacto sino de conseguir un bien moralmente valioso. Segundo, este bien no se plasma en algo material externo sino que es algo intrínseco a la actividad, es un bien que sólo existe en la acción misma. Tercero y como consecuencia de lo anterior el bien que se persigue con la actividad práctica es inseparable de los medios, por lo tanto en las actividades prácticas no puede entenderse la frase el fin justifica los medios ya que fines y medios están entrelazados. Sería inconcebible dentro de esta visión de la educación realizar políticas educativas que sólo atendiesen a las finalidades de la educación, pero que olvidasen los mecanismos para conseguir esas finalidades. Podemos citar un pasaje de Hermann Hesse que resume muy bien el sentido de esta tradición, que es, por otra parte la tradición, que con los matices que queramos, ha estado vigente en toda Europa hasta la llegada del positivismo.

"La verdadera formación no es formación para un fin, sino que, como todo anhelo de perfección, tiene sentido por sí misma. Así como el deseo de fuerza física, destreza y belleza no tiene ninguna finalidad, cual podría ser la de hacernos ricos, famosos o poderosos, sino que lleva en sí la propia recompensa, la recompensa de avivar el sentimiento vital y la confianza en nosotros mismos, de hacernos más felices y alegres y de darnos una mayor sensación de seguridad y salud, tampoco el ansia de «formación», es decir, de perfeccionamiento espiritual e intelectual, es un camino trabajoso hacia fines bien de-

limitados una ampliación benefactora y vigorizante de nuestra conciencia, un enriquecimiento de nuestras posibilidades de vida y felicidad. Por eso la verdadera formación, al igual que la formación física, es satisfacción y estímulo a un tiempo, está en la meta sin hacer jamás un alto; es estar de camino en lo infinito, resonar en el universo, convivir en lo atemporal. Su fin no es potenciar tal o cual capacidad, sino que nos ayuda a darle un sentido a la vida, a interpretar el pasado, a estar abiertos al futuro». (Hesse/1992:56).

Otra diferencia entre la praxis y la poiesis es que para la poiesis el fin de hacer un artefacto puede ser siempre el mismo y es incluso deseable planificar teóricamente los fines a conseguir mediante la actividad poietica, en la praxis los fines no pueden determinarse de antemano. Los fines en la práctica vienen determinados por la tradición, por formas de ver heredadas pero que no son reproducidas de forma mecánica y artificial sino que están constantemente en revisión y reinterpretación a la luz del diálogo racional. Este conocimiento fruto a la vez de la tradición y del diálogo es lo que constituye la filosofía práctica, este tipo de filosofía produce un tipo de conocimiento general, que no quiere decir generalista, sino que no es aplicable de forma directa a casos concretos. La aplicación a situaciones concretas de esos principios generales se realiza a través de lo que se denomina razonamiento práctico y se encuentra regido por una virtud fundamental que Aristóteles denomina *phronesis* (la prudencia) que permite decidir correctamente sobre el qué debe hacerse en cada caso concreto.

Hablar de la educación dentro de esta tradición, que comienza en Aristóteles pero que va más allá de Aristóteles (cfr. MacIntyre, 1987), es hablar de una actividad práctica que colabora en la tarea fundamental del ser humano que es la búsqueda de la vida verdaderamente buena, una búsqueda que necesita de virtudes que nos capacitan para entender lo que la vida buena es para el hombre (cfr. MacIntyre, 1987:270-271).

Ahora bien según el propio MacIntyre ni la modernidad positivista ni la postmodernidad, ambas fuera de esta tradición práctica, poseen un modelo de hombre capaz de sustentar esta forma de ver la educación. La primera porque pretende nacer de una antropología que no dependa de ninguna tradición y en este caso es imposible cualquier comprensión de la práctica tal y como la hemos descrito ya que el conocimiento requiere diálogo con la tradición y la modernidad sólo pretende su desaparición y la creación de orden radicalmente nuevo. De tal forma que para la modernidad sólo será válido el conocimiento técnico que nace de una racionalidad positiva que es incompatible con la racionalidad práctica aristotélica.

La postmodernidad por su parte es también incompatible con esta forma de entender la educación a la que hemos hecho referencia porque aunque acepta que el conocimiento está inserto en una tradición no cree posible entender esta tradición a la luz

de ningún *telos* ya que no cree que el hombre tenga ninguna finalidad que alcanzar, no existe una vida buena que progresivamente y con todos los problemas que queramos vamos conociendo sino que cada tradición es la posibilidad y la finalidad de lo humano (cfr. MacIntyre 1992). La educación postmoderna sólo podrá ser, en el mejor de los casos, enculturación.

Si como sucede hoy nos situamos a caballo de estos dos paradigmas, cualquier propuesta de política educativa quedará reducida a algunos apuntes sobre la necesidad técnica de instrucción, pero el aspecto auténticamente educativo de toda relación digna de tal nombre no puede ser tenido en cuenta. Las propuestas de organización escolar, al carecer de un *telos* humano no pueden tomar como eje seriamente la relación educativa que se basa precisamente en la existencia de ese *telos* y se refugia en una relación basada, en el mejor de los casos, en la competencia técnica. Los problemas que surgen de esta situación son varios y afectan tanto a la propia posibilidad de que la educación colabore en la creación de la ciudadanía europea, como a la propia raíz de las relaciones escolares.

A modo de conclusión.

- 1.- La política educativa tanto europea como nacional, incapaz de abordar la auténtica tarea educativa, se refugiará cada vez más en aspectos técnicos y en finalidades relacionadas con la producción en la confianza de que una huida hacia delante significará la progresiva solución de los problemas educativos de fondo. Sin embargo, dicha solución que recuerda a la creencia moderna de que el progreso técnico por si mismo favorecerá el progreso moral, no considera que como dijo Einstein ha quedado patente que nuestra tecnología ha superado a nuestra humanidad. Una breve mirada por el siglo recién terminado nos reafirmará en la idea de que Einstein tenía razón.
- 2.- A nivel europeo y vista la actual situación en la cual los estados siguen manteniendo una importante fuerza configuradora, debido a que tienen en ella intereses ideológicos más que educativos, resulta imposible e inútil plantear la educación como posible elemento integrador de Europa sin renunciar al principio de no injerencia.
- 3.- El ámbito de la escuela no puede ser más que un lugar de formación técnica y pretender que colabore en la resolución de problemas morales es pedirle más de lo que nuestra sociedad realmente le permite hacer.
- 4.- La escuela carece de elementos que le permitan afrontar los problemas de indisciplina y de inadaptación escolar porque estos problemas están en relación con una tradición en la que la escuela tampoco cree.

- 5.- La solución pasa, al menos de momento, por la promoción, mediante políticas concretas, de proyectos educativos que permitan educar a los individuos en tradiciones y cosmovisiones concretas que oferten un sentido global de la existencia si queremos recuperar lo auténticamente educativo. En definitiva ya que la política ha renunciado a «educar», debemos devolver esa posibilidad a la sociedad civil. Quizás desde estas pequeñas comunidades podamos luego ir más allá y pensar en una integración europea de verdad.

BIBLIOGRAFÍA.

- BARCENA, F. GIL, F. y JOVER, G. (1999) Unión Europea, ciudadanía y formación, en Barcena, Gil y Jover. *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao: Declee de Brouwer.
- CARR, W (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J (1998) *Facticidad y validez. Sobre, el derecho y el Estado democrático de tí derecho en. temimos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- HESSE, H (1992) *Lecturas para minutos 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- MACINTYRE (1987) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica
- MACINTYRE, A. (1992) *Tres versiones rivales de la ética: enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Rialp.