

O ESGOTAMENTO DA MODERNIDADE E A CRISE DA EDUCACIÓN

*Ángel Enrique Carretero Pasín**
Instituto Chano Piñeiro
Forcarei

INTRODUCCIÓN

A crise converteuse, nos derradeiros anos, nun elemento xa case definitorio das diferentes institucións sociais. Así, fálase da crise da familia, da política, da economía e, por suposto, da educación. A sensación xeneralizada é que, dalgún xeito, certas institucións, noutro tempo sólidas, están suxeitas a un permanente debate nacido do recoñecemento do seu anacronismo ou ineficacia para afrontar unhas emerxentes realidades sociais. Ó mesmo tempo, xérase a sensación de que o sempre vago e impreciso razoamento da crise é un fácil recurso teórico do que se pode botar man cando nos sentimos impotentes para descifrar unha nova lóxica na que se moven as institucións sociais. Contemplado neses termos, o recorrente discurso da crise non nos axuda a clarear as novas realidades sociais nas que estamos instalados, senón, polo contrario, a escurecer a comprensión da súa íntima natureza.

No caso concreto da educación, a súa crise, en efecto, foi tratada desde unha variedade de dominios e perspectivas de coñecemento, desde a Psicoloxía, a Pedagogía, a Socioloxía, pero, quizais, queda por abordar desde o terreo das finalidades rectoras que dirixen a totalidade da vida social. Ofrecense continuamente novas ferramentas pedagóxicas para enfrontarse a cambiantes realidades educativas, informes sociolóxicos nos que parecen reflectirse diferentes aspectos da vida educativa, ou construcións psicolóxicas de perfís da identidade do novo rol docente. Nembargantes, quizais, a crise da educación demanda unha reflexión máis radical, de máis fondo calado, vinculada ás interrogantes do tipo de ¿que sentido e finalidade ten a educación na nosa sociedade? ¿Cabe seguir pensando nunha directriz orientativa que marque o rumbo do sentido e as finalidades educativas ou, polo contrario, é o designio da nosa época estar destinados a asumir a educación sen unha clara unidireccionalidade progra-

* Profesor de Filosofía, Ética, Socioloxía e Ciencias Políticas

mática? ¿Que é, e que significado ten, ensinar hoxe en día?

Neste contexto de desorientación cultural e educativa, e como resultado diso, xorden posicións que, pola súa incapacidade para abordar un fenómeno tan complexo como é a mutación actual da educación, se aferran a uns vellos postulados ideolóxicos que non reportan máis dunha infundada seguridade nun contexto xeral de incerteza e confusión, e que, no fondo, perpetúan unha inercia educativa. Como tamén, neste contexto cultural, existe a tentación de dirixir a mirada cara ó pasado, de estrañar un retorno a unha práctica educativa onde todo estaba claro, na que a ríxida autoridade disciplinaria era, sen posibilidade de reproblematición, o núcleo sobre o que gravitaba a educación. Os confusos posicionamentos, inercias inconscientes, ou respostas simplificadoras nas que parece enmarcarse a realidade educativa actual, deberían concibirse como manifestacións sintomáticas de disfuncións estruturais que nos remitirían a unha, por retomar a antiga terminoloxía frankfurtiana, crise de “racionalidade de fins” educativos.

A nosa tarefa, pois, consistirá en repensar as incertezas, inseguridades, o que anteriormente pensabamos como síntomas, a partir dun esgotamento dos piares sobre os que descansaba a modernidade. Ó noso xuízo, é necesario encadrar os problemas que na actualidade afectan á educación no ámbito do abatemento das directrices fundamentais que foran fixadas desde

a época moderna. O diagnóstico da educación pasa, entón, por un reposicionamento previo das “significacións centrais” que lle servían de guía e lexitimación histórica á cultura moderna. A programática educativa actual, en efecto, nútrese, a modo de fundamentos, dunhas significacións centrais propiamente modernas. Na nosa época, sen embargo, sospeitamos que esa programática se encontra abandonada a unha cega inercia, unha vez que os cimentos ideolóxicos sobre os que descansaba a modernidade se amosan caducos en relación coas mutacións estruturais acontecidas nas sociedades occidentais. A educación dos nosos días, como tamén outras instancias sociais, é filla lexítima dunha modernidade que agora languidece, pero á que lle segue gardando fidelidade. Así pois, como logo trataremos de explicar polo miúdo, a concepción e a práctica educativa actual é herdeira dunha, por así dicilo, axiomática moderna, malia estar desaxustada respecto dunha nova cultura emerxente que desborda os trazos do marco moderno. En suma, a educación é, e pretende seguir sendo, moderna, cando a sociedade discorre por outros camiños alleos á modernidade.

1. A MODERNIDADE E A EDUCACIÓN

En primeiro lugar radiografaremos os fundamentos sobre os que se apoia o discurso teórico da modernidade, tendo presente que todo discurso lle presta lexitimación a unha realidade establecida ou a outra que

trata de establecerse; busca outorgar un rango de credibilidade ó instituído ou ó que persegue instituírse. A continuación, indagaremos nas implicacións educativas derivadas do discurso moderno na materialización no terreo educativo dese discurso.

1.1. LIÑAS XERAIS DO DISCURSO DA MODERNIDADE

A modernidade ben pode ser definida desde unha dobre vertente:

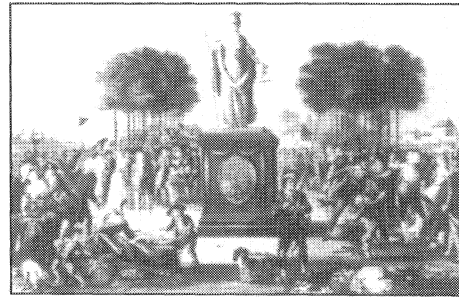
a. A entronización dunha liberadora razón ilustrada que, impulsada pola elite intelectual burguesa, cuestiona a lexitimación relixiosa do mundo que amparaba as sociedades do antigo réxime.

B. A instauración dunha crecente e coactiva racionalización que, en estreita sintonía co despregue dunha nacente lóxica productiva, coloniza as diferentes institucións sociais e, finalmente, os variados plexos nos que se desenvolve o día a día.

Existe unha imbricación natural, unha complementación mutua entre ambas vertentes, posto que a depuración das representacións relixiosas do mundo levada a cabo pola Ilustración, identificándoas con supersticións e prexuízos, conduce a una *desmaización* da realidade que fomenta a implantación dunha hexemónica racionalidade instrumental, ante a que deben dobre-garse as diferentes esferas da vida social. Tamén, por outra parte, cabe resaltar como a tensión entre esta dobre faceta ambivalente inscrita na propia xénese da modernidade, li-

beración/dominio, será unha constante que percorra todo o seu traxecto histórico.

Na súa primeira vertente, a modernidade, a través do pensamento ilustrado, devecía pola plena conquista da emancipación humana. O fin rector proposto pola Ilustración tensaba a historia nun sentido unidireccional encamiñado á consecución dunha Humanidade na que desaparecesen aqueles elementos que obstaculizaban o desenvolvemento dun home totalmente realizado por medio do cultivo da razón. A metáfora do século das luces traduce perfectamente o papel atribuído á razón como guía encargada de liberar o home do escurantismo,



Culto á deusa Razón, 1793. Museo Carnavalet, París. A razón liberaba o home do escurantismo.

reproducindo, pois, o vello arquetipo platónico no que a razón ilumina o camiño de saída da caverna e provoca o paso da *doxa* á *episteme*. A categoría da razón emancipadora, entón, eríxese no núcleo lexitimador sobre o que gravita todo o pensamento ilustrado,

posto que fixa un sentido da historia, propón unha meta que realizar. Sempre que a historia se deixe guiar pola razón alcanzarase a ansiada consecución da autonomía e perfección, tanto individual como colectiva.

Estreitamente ligado ó anterior, coa modernidade a historia comézase a considerar como un proceso orientado ó futuro, institucionalízase un réxime de temporalidade no que o tempo presente perde consistencia en si mesmo para poñerse ó servicio dunha temporalidade futura. O tempo adquire unha dimensión proxectiva, xa que o presente pasa a ser un acontecemento vectorializado que adquire a súa significación en relación cun obxectivo futuro que o transcende. A introducción deste afastado ideal de futuro que mobiliza teleoloxicamente o discorrer da vida social amosa, en realidade, un vello compoñente xudeu-cristián que, nunha clave metamorfoseada, se mantén e

transfigura na nova sociedade ilustrada. A noción de linearidade e finalidade histórica, de raizame xudeu-cristián¹, non é, pois, como aparentemente puidese pensarse, superada no proceso secularizador propugnado pola Ilustración, senón que, máis ben, se produce unha mutación cultural na que se conserva, baixo un novo rostro, unha constante “futurización” da historia².

Nunha segunda vertente, a modernidade instaura a categoría de progreso como nova deidade á que debe pregarse a totalidade da vida colectiva. Como resultado, a eficacia e a instrumentalidade productiva, necesarias para o despregue dunha mentalidade prometeica, convértense nas directrices rectoras que fornecen dunha significación unidimensional a vida social³. En sintonía co anterior, tamén se desata un proceso de racionalización global de toda a experien-

1 Véxase, especialmente, Mircea Eliade, *El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza, 2000, pp. 94-156.

2 Véxase Giacomo Marramao, *Poder y secularización*, Barcelona, Península, 1989, pp. 76-107. Esta tese é debedora da suxestiva proposta de Karl Löwith, para quen a categoría de progreso non é máis ca unha peculiar metamorfose secularizada da concepción da temporalidade elaborada polo xudeu-cristianismo. Véase tamén Karl Löwith, *El sentido de la historia*, Barcelona, Herder, 1973; e, nesta mesma liña, Reinhart Koselleck, *Futuro y pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 21-40.

3 A literatura filosófico-sociolóxica relativa á concepción do progreso auspiciada pola modernidade e as súas implicacións sobre o ámbito da subxectividade social é extremadamente abundante. Cabe destacar a Hannah Arendt, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998; Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur, 1973; Max Horkheimer e Theodor Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 1994 de Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, Paris, PUF, 1994. Nunhas análises máis recentes, Habermas repensou as patoloxías derivadas da modernidade baseándose na tese dunha “colonización do mundo da vida” husserliano polos subsistemas económico-administrativos. Véxase Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, II, Madrid, Taurus, 1989. E tamén Giddens fai unha lectura destas patoloxías recorrendo á hipótese dunha falta de ancoraxe espacio-temporal. Véxase Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1994. Estes dous autores reformulan os efectos sociais non desexados provocados pola modernidade desde unha reconstrución histórica explicativa da súa xénese, con eles disólvese o marcado acento pesimista e tráxico que caracterizara o diagnóstico dos primeiros autores.

cia social. A modernidade, como ben explica Bauman⁴, descansa sobre un *arquetipo xeométrico* que busca reducir á orde e organización a ambivalencia constitutiva do social. E a metáfora utilizada por Bauman logra condensar perfectamente o núcleo do espírito moderno, a saber, aquel que trata de constrinxir o real a unha completa regulamentación racional. O correlato sociolóxico disto é unha crecente actitude planificadora e administradora que coloniza os diferentes planos institucionais. A entronización deste modelo de racionalidade implica a suxeición dos diferentes ámbitos sociais a un esquema sempre racional. O que amosa, como soubo ver Foucault⁵, que xa na propia xénese da modernidade existe unha eliminación da diferenza, unha represión de aquilo que disente dunha organización racional da existencia social. A modernidade ten, neste senso, un compoñente totalitario, por canto trata de someter a heteroxeneidade do social a un uniforme modelo racional, proscribindo, deste xeito, todo aquilo que non pode ser reducido a ese modelo. Como sinalaran lucidamente Adorno e Horkheimer⁶, a modernidade edifica unha nova mitoloxía: a da razón que dobre a singularidade da vida a un prefixado cálculo racional, o que

desemboca nun radical desencantamento do mundo. De feito, existe un denominador común, máis aló das lóxicas diverxencias ideolóxicas entre eles, nos diagnósticos da cultura moderna de Lukács, Heidegger, Adorno e Horkheimer ou Simmel, entre outros, consistente en amosar un rexeitamento da colonización da vida por unha reificadora racionalidade instrumental.

1.2. AS IMPLICACIÓNS EDUCATIVAS DO DISCURSO MODERNO

A dobre faceta constituínte da modernidade vaise proxectar sobre a concepción do papel social asignado á educación. Por tanto, esa irresoluble tensión entre emancipación e dominio prolongarase, inevitablemente, sobre a práctica educativa⁷.

Por unha banda, a Ilustración concédelle unha transcendencia moi grande á educación, encomendándolle a fundamental tarefa de guiar o home cara á consecución dunha ansiada emancipación. Os ilustrados conciben, pois, a educación como o verdadeiro elemento destinado a conquistar unha sociedade plenamente realizada, na que se vexa finalmente plasmada a autonomía individual e colectiva, como vehículo que posibilite a, tan

4 Zigmunt Bauman, *Modernidad y ambivalencia*, Londres, Polity Press, 1991, en *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Josep Berain, Barcelona, Anthropos, 1996, p. 91.

5 Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

6 Max Horkheimer e Theodor Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 1994, pp. 59-95.

7 Véxase Eduardo Terrén, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos, 1999, pp. 3-76.

lembrada por Kant, saída do home da súa autoculpable minoría de idade⁸. Como xa deixáramos apuntado, o combate da razón ilustrada fronte ós dogmas e as supersticións implica o intento de superación de todo aquilo que bloqueaba o pleno desenvolvemento do home. Neste contexto, o saber — feito explícito na educación— leva asociado un compoñente propiamente liberador, forma persoas máis libres e eticamente mellores.

Ademais, a educación está preorientada por un *telos* histórico que enche de significación o decurso global da práctica educativa. O obxectivo da educación, en sintonía co discurso moderno, é un proxecto de futuro, é a construción dun futuro sempre mellor có tempo presente. Para iso, a tarefa do docente, e tamén o perfil da súa identidade, convértese en realidade nunha transfiguración, en clave laica, do guía relixioso que na Idade Media sinalaba os pasos espirituais necesarios no camiño á transcendencia. Reitérase, pois, o vello arquetipo do profesor —o que profesa— como mentor e conselleiro espiritual, con marcadas resonancias relixiosas, que orienta nunha dirección correcta o educando. Neste senso,

apréciase que o suposto proceso secularizador, emblema representativo da Ilustración, non só non consegue disolver a relixión, senón que, ademais, a perpetúa de maneira reciclada, a través dun compoñente salvífico inherente á propia práctica educativa.

Por outra banda, a conquista deste futuro mellor pasa polo disciplinamento das subxectividades sociais de acordo coa estipulada planificación racional da vida social. A idea de orde, de cálculo, de organización moderna, plásmase na institucionalización dunha práctica educativa perfectamente xestionada, administrada e burocratizada. A disciplina non é máis có recurso utilizado para dobregar os aspectos pasionais, lúdicos ou emocionais á coaccionadora racionalidade posta en marcha pola modernidade. Como sinalou Foucault “O século XVIII inventou as técnicas da disciplina e do exame, un pouco sen dúbida como a Idade Media inventou a investigación xudicial”⁹. O que implica, como é lóxico, a inculcación dun espírito de renuncia e sacrificio que modela as subxectividades dos educandos, por outra parte condición prioritaria para a interiorización dun ascetismo intramundano¹⁰. Así pois, o camiño salvífico

8 Immanuel Kant, *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Tecnos, 1993, p. 17.

9 Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, p. 227. Véxase, a este respecto, a concepción do *panoptismo* foucaultiano, *ibid.*, pp. 199-230.

10 Recordemos que todo ascetismo, como nos lembraba Weber, é un ascetismo racional. E tamén, como este autor indicaba, o puritanismo esixía unha racionalización da conducta, de aí que traballase na busca dun enalzado autocontrol que renunciase ós afectos. Daquela, sostén Weber, “A finalidade, contra o que cría o vulgo, era poder levar unha vida alerta, clara e consciente; por iso, a tarefa máis urxente era terminar dunha vez co gozo despreocupado da espontaneidade vital, e o medio máis adecuado de logralo, poñer unha orde na conducta dos ascetas” (Weber, 1979, pp. 153).

encóntrase cheo de durezas, desgustos, sufrimentos, e non admite a ledicia ou a folganza. O docente —o que o fai dócil— comprométese na tarefa de encamiñar a amorfa natureza do educando baixo os imperativos dunha racionalidade identificada como signo civilizatorio.

Así mesmo, a hexemonía dunha racionalización da praxe educativa leva asociado un desarraigo do alumno da atmosfera na que orixinariamente se desenvolvía, que vén acompañada dun compoñente de asepsia, posto que este é desligado do seu ambiente natural e introducido nunha regulamentación organizativa na que non se acollen os aspectos non-rationais da vida subxectiva e social. O constante rexeitamento da cultura popular, así como a énfase de Rousseau avogando por un retorno a unha educación no seo da natureza, poden ser interpretados desde a perspectiva anterior.

En suma, a concepción da educación nacida da modernidade é unha curiosa metamorfose do vello arquetipo grecolatino —o filósofo/guía platónico—, logo perpetuado baixo a forma de director relixioso-espiritual no medievo, segundo a cal a educación ten como misión orientar, a través de alguén que indique o bo camiño cara ó logro dunha plenitude e perfección do home que pasa por un sacrificio ascetismo racional. A desexada emancipación da Humanidade, resultante do despregue da razón, non deixa de ser unha reconvertida categoría teórica que aínda garda unha importante

carga relixiosa de plenitude espiritual. E o seu logro pasa por unha renuncia ascética, que implica dominio e auto-control racional, de todo aquilo que entorpeza a linearidade encamiñada a conseguir a dita emancipación. E este recorrente arquetipo reflíctese na xa mencionada tensión entre emancipación e disciplina que marcará o rumbo pedagóxico desde a modernidade. Ademais, en relación co anterior, cabe sinalar que sempre é alguén desde fóra —o profesor— o encargado, como axente externo, de deseñar o camiño recto do educando, polo que a sociedade deposita unha fe incuestionable na súa figura, amparada, por outra banda, nunha vocación —chamada— de resonancias relixiosas, pero agora cun novo rostro laico. No contexto da modernidade, o papel do educador é, pois, antes que outra cousa, o dun orientador espiritual na vida.

En estreita ligazón coa instauración da temporalidade moderna, é necesario destacar como a educación se encontra atravesada por unha dimensión de futuro. De feito, esta, nunha clave moderna, é o futuro, constrúe futuro. O futuro, o compoñente proxectivo, é entón un elemento nuclear da versión moderna da educación. O presente sacrifícase por un futuro mellor que sempre está por chegar. Os educadores deben ter fe nun ideal de futuro que está nas súas mans modelar e a sociedade asígnalles como misión a transmisión da importancia e valor deste ós seus alumnos. Os educandos, tamén, deben interiorizar que o seu



O rei Narasimhadeva e o seu Gurú. India, século XIII. "No contexto da modernidade o papel do educador é [...] o dun orientador espiritual na vida".

presente inmediato carece de significación en si mesmo se non está en relación con este ideal de futuro como meta; deben recoñecer o relevo do futuro sobre o presente. En suma, a futurización é un aspecto fundamental que vertebra a concepción e a práctica educativa moderna.

2. REPENSAR A EDUCACIÓN DESDE UNHA MODERNIDADE SATURADA

Os trazos definitorios das sociedades actuais diferéncianse dos que caracterizaban aquelas sociedades enmarcadas na modernidade. Nas últimas décadas do pasado século comeza a xurdir un novo tipo de sensibilidade cultural que establece unha descontinuidade con respecto daquelas sociedades propiamente modernas. Como consecuencia, a educación, pensada desde os parámetros da modernidade, vese obrigada a enfrontarse cunhas novas realidades noutro tempo inexistentes e, deste xeito, necesita reformular a súa tradicional lexitimación. Imos abordar, nun primeiro lugar, os trazos diferenciais desta nova sociedade, catalogada como postmoderna por uns e de tardomoderna por outros. Xa a mesma dificultade de atopar un cualificativo apropiado para ela testemuña a súa difusa natureza. A continuación, analizaremos as importantes implicacións deste novo tipo de sociedade no terreo educativo.

2.1. A NATUREZA DUN NOVO MODELO DE SOCIEDADE

Existen, seguindo a Maffesoli, dous trazos delimitadores deste incipiente tipo de sociedade que nos interesa contrastar co proxecto fundacional da modernidade: *a)* O descrédito da noción de futuro, e *b)* A efervescencia daqueles aspectos culturais excluídos pola modernidade.

A. Como é ben sabido, Lyotard¹¹, no seu emblemático artigo destinado a diagnosticar a situación do saber a finais do século XX, fixa o concepto de postmodernidade para expresar unha emerxente sociedade na que o *metarrelato* que identifica saber con emancipación declina como núcleo lexitimador da ciencia e da cultura. O obxectivo de Lyotard non era, como ás veces se pensa, cuestionar os valores centrais que impulsaran no seu momento a modernidade, senón dar crédito dunha nova situación histórica na que estes entraran en desuso, testemuñar, en suma, os perfís do saber nunha nova cultura. É a proposta de Lyotard sérvelle, neste senso, para destapar unha inqueda que roldaba a atmosfera intelectual de finais do século pasado, pero que encontraba serias resistencias para o seu recoñece-

mento. Lyotard amosou que a sociedade actual xa non se move polo orixinario pilar fundacional da Ilustración, segundo o cal a tarefa do saber é acadar unha Humanidade máis plena. Así pois, nas sociedades actuais, o principio que fixara o obxectivo do saber na liberación desapareceu do horizonte histórico.

En boa medida, o descrédito do papel asignado ó saber vén dado pola crise da noción de futuro, posto que esta servía como referente final que preorientaba o desenvolvemento global do proxecto moderno¹². O derrubamento do futuro, como ideal regulativo, implica que a linearidade histórica encamiñada a conseguir a emancipación carece xa dun faro orientativo. Dito doutro xeito, o saber perde o carácter proxectivo que o caracterizaba na modernidade, xa non ten un fin his-

11 Jean François Lyotard, *La condición postmoderna*, Madrid, Tecnos, 1994, pp. 57-98. O artigo de Lyotard, pon en dúbida, tamén, a lexitimidade da ciencia, a posibilidade dun único metadiscurso que fundamente o saber. O postmodernismo epistemolóxico, nesta liña, tratará máis tarde de socavar o tradicional concepto de verdade, desembocando nunha posición relativista. Trátase de sinalar, neste caso, a incongruencia dun criterio de verdade universal, dunha razón absoluta e vinculante. O problema derivado disto radica en que, se a noción de verdade está precondicionada desde un previo marco contextual específico, ¿que tipo de verdade debe transmitirse a través do saber e, por tanto, na educación? ¿Cabe seguir pensando nunha educación cunha énfase universalista? Para unha derivación epistemolóxica do anterior véxase a radicalización da filosofía da ciencia kuhniana no "anarquismo epistemolóxico" de Paul Feyerabend, *Contra el método*, Barcelona, Ariel, 1975. Desde unha perspectiva semellante, a proposta de raizame constructivista de Kenneth J. Gergen, que mostra como o mesmo obxecto é unha construción cultural, como está prefigurado desde o propio discurso e cuestiona a teoría da representación subxacente no realismo epistemolóxico que entendía o coñecemento como fidedigna adecuación de pensamento e realidade. Véxase, Kenneth J. Gergen, *Realidades y relaciones*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 51-88. Véxase tamén, nunha liña similar, Miguel Domènech e Tomás Ibáñez, "La Psicología social como crítica", en *Psicología social. Una visión crítica e histórica*, Barcelona, Anthropos, 1981, pp. 12-21. O marco teórico sistémico proposto por Niklas Luhmann insiste, desde outra vertente, en que a realidade depende sempre dun observador, polo que é imposible unha versión unitaria do mundo, un *metaobservador* que se apropie dunha verdade universal. Véxase, Niklas, Luhmann, *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, Madrid, Trotta, 1998, pp. 131-153; *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*, Barcelona, Paidós, 1997, pp. 49-119.

12 Pódese atopar o desenvolvemento desta idea en Michel Maffesoli, *L'Instant éternel*, Paris, Denoël, 2000, pp. 21-54.

tórico que cumprir. En realidade, a desaparición do referente de futuro evidencia a radicalización do proceso secularizador xa iniciado con anterioridade pola modernidade. A temporalidade social desprovese do carácter de futurización, polo que se converte nunha sucesión de presentes sen un fío conductor que os vertebre e sen unha finalidade que os articule.

B. A modernidade identificou o despregue da razón coa plenitude, tanto individual como colectiva; con iso, ó mesmo tempo, marcou un rumbo histórico unidireccional que derivou en totalitarismo¹³. Na postmodernidade, ou tardomodernidade, non obstante, maniféstase un rexeitamento desta reduccionista identificación proposta pola modernidade, e reafírmanse outras instancias do saber alternativas á razón como é o caso da relixión, o mito ou o simbolismo, e, ó mesmo tempo, revalorízanse aqueles ámbitos do social alleos á racionalidade dominante. Como xa indicamos, a modernidade significou a hexemonía dunha racionalización que colonizou os diferentes ámbitos da vida social. Como resultado, aqueles elementos pasionais,

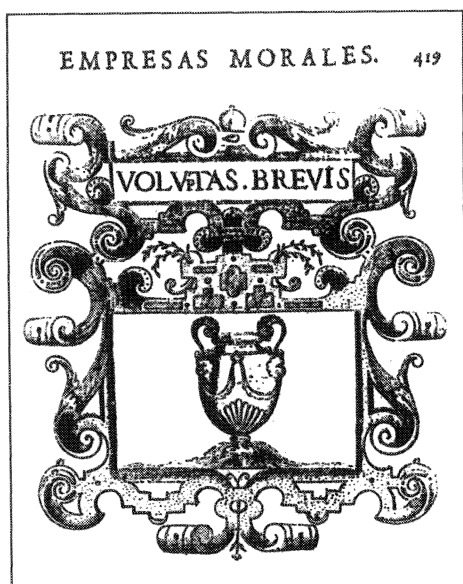
imaxinativos, lúdicos ou emocionais foron excluídos do horizonte de vida moderno¹⁴. Esta racionalización, no fondo, era o que posibilitaba o ascetismo necesario para a conversión da subxectividade nun elemento funcional do organigrama tecnoproductivo resultante da entronización da categoría de progreso. De aí que o desencantamento do mundo moderno implicase a clausura daqueles aspectos que puidesen entorpecer a dinámica da súa racionalidade instrumental. Nembargantes, na sociedade actual reflíctese, por utilizar un símil freudiano, un “retorno do reprimido na modernidade”, unha liberación dos compoñentes non-racionais que agora parecen rexurdir e apropiarse da vida social.

Ademais, vinculado co anterior, o sacrificio e renuncia, propios dunha representación xudeu-cristiá do mundo que fora reapropiada e metamorfoseada pola Ilustración, desaparecen do espectro cultural das sociedades actuais. O seu lugar é ocupado por un gozo presentista das cousas, por unha significación da vida sen imperativos morais, pola revalorización dos aspec-

13 Véxase Tomás Ibáñez, *Municiones para disidentes*, Barcelona, Gedisa, 2001, pp. 102. Tamén pode verse, Gianni Vattimo, *Postmoderno: ¿Una sociedad transparente?*, Barcelona, Paidós, 1990, pp. 73-87. Por outra banda, o carácter totalitario da modernidade exprésase ben na metáfora dos “buratos negros”, utilizada por Baudrillard para descifrar o rexeitamento histórico polas masas dos grandes esquemas da razón, os cales nunca chegaron a callar no seu imaxinario colectivo. As masas, segundo Baudrillard, “funcionan máis ben como un xigantesco burato negro que dobrega, curva e retorpe inexorablemente todas as enerxías e radiacións luminosas que se aproximan a ela” (Baudrillard, 1993, p. 115).

14 Para un achegamento a unha interpretación da sociedade actual en función do retorno daquelas instancias culturais excluídas pola modernidade, véxase Michel Maffesoli, *La contemplation du monde*, París, Grasset, 1993, pp. 53-83.

tos lúdico-festivos desterrados polo espírito burgués¹⁵.



Empresas Morales, de Juan Borja, 1680. "Curtos son os deleites". O lugar do sacrificio e renuncia, é ocupado por un gozo no presente das cousas.

2.2. REPERCUSIÓNS EDUCATIVAS DA NOVA CULTURA

As transformacións culturais das últimas décadas afectan ó discurso lexitimador da institución educativa que fora impulsado desde a modernidade. O problema central co que se enfrenta a educación actual é un problema de perda de credibilidade do

sentido e da finalidade que lle asignara a época moderna. As mutacións culturais, antes sinaladas, provocan un notorio desaxuste entre a recente dinámica social e os principios fundacionais sobre os que descansaba a educación nun senso moderno. Mentres a sociedade discorre por camiños alleos á modernidade, a educación segue afeerrada a uns presupostos aínda modernos.

O descrédito da identificación establecida entre o desenvolvemento da razón e a emancipación histórica, piar sobre o que se apoiaba a concepción da educación moderna, xera, como resultado, unha crise dos fins da institución educativa. Mentres no imaginario social postmoderno declinou a crenza de que a historia debe estar orientada cara á consecución dun maior grao de perfección humana e, polo tanto, o valor da educación en canto impulsora diso; sen embargo, a lexitimación da institución educativa segue aínda pensándose desde categorías modernas, é dicir, como a encarnación dunha razón liberadora destinada a atinxir unha sociedade máis plena. Dito doutro xeito, mentres a cultura actual non cre no sentido moderno da historia, a educación continúa sendo unha institución aínda moderna. E esta asintonía entre a realidade cultural e a programática educativa provoca, inevi-

¹⁵ Para unha análise de cómo a modernidade desterrou as instancias lúdico-festivas do marco da vida social, véxase Johan Huizinga, *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1996, pp. 205-252. Por outra banda, xa Weber, na súa emblemática conferencia "A ciencia como profesión", profetizara unha busca da vivencia resultante da debilidade de enfrontarse ó rostro severo do noso tempo, o do racionalismo desmaizador que invade todas as instancias da sociedade (Weber, 1992, p. 79). Para o retrato dunha nova sociedade na que se diluíse o *ascetismo intramundano*, pode consultarse, Gilles Lipovetski, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1986, pp. 17-78.

tablemente, unha grave desorientación na practica cotiá, que abona a emerxencia dunha recente tecnocracia na que parece delegarse a resolución dos problemas que afectan ó ámbito educativo. Deste xeito, a radical reproblemática do significado e dos fins da educación moderna nunha sociedade post-moderna inmúnizanos ante unha tentativa de escorregada tecnocrática, a que deposita nas mans de grupos de expertos o aliñamento xeral da práctica educativa. Cabe preguntarse, entón, ¿que entendemos hoxe en día por emancipación na educación? ¿O mesmo que hai dous séculos? ¿Seguimos tendo unha meta definida para a institución educativa?¹⁶. As complexas respostas a estas interrogantes pasan por recoñecer a inadecuación do tradicional discurso lexitimador do ensino nunha sociedade na que a confianza nese discurso se borrou do seu horizonte histórico. E non se trata de valorar, en termos éticos de bo ou malo, esta nova situación cultural¹⁷, senón de recoñecela para logo buscar recursos

institucionais e educativos cos que afrontala.

Se ben as finalidades rectoras que mobilizaran a educación moderna desapareceron do novo universo cultural, mantense, así e todo, a vertente planificadora e regulamentadora deseñada na modernidade. A institución educativa, desprovista da súa finalidade rectora orixinaria, convértese nunha mera engrenaxe burocrática sen máis significado, entón, ca unha cega autorreproducción. Así pois, coa eclipse da razón liberadora e salvífica consérvanse, paradoxalmente, os compoñentes de control e programación racionalizada da vida educativa, perpetúase, cun rostro tecnocrático, a gaiola de ferro weberiana. Como xa antes explicamos, a modernidade constitúese baixo un dobre rostro ambivalente: emancipación/racionalización. Agora ben, se no discurso educativo moderno a racionalización — manifestada nunha crecente administración e planificación das institucións educativas — era o sacrificio necesario para acadar unha finalidade

16 O que se trata de recalcar é que a crise da educación na época actual, se ben se trata, evidentemente, dun problema de reorganización da estrutura educativa tradicional, da necesidade de introducción das novas tecnoloxías no campo educativo ou da reapropiación pedagóxica do mundo da imaxe, é un problema esencial, ó noso xuízo, de clarificación de fins e de reinterpretación do significado fundamental da educación na vida social. A distinción, formulada por Horkheimer, entre "racionalidade de medios" e "racionalidade de fins", pode ser aínda útil para axudar a educación a saír do complexo labirinto no que se encontra inmersa, para ofrecer unha vía alternativa á dicotomía entre misión salvífica e tecnocracia. Véxase, o desenvolvemento desta distinción en Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur, 1973.

17 En ocasións faise unha lectura da época actual, desde unha perspectiva moderna, que incorre nunha valoración dela en termos morais, pensando que as novas realidades sociais son negativas simplemente porque non se adaptan ó esquema de interpretación do mundo do que *a priori* se parte. Polo contrario, neste traballo fóxese desta actitude, asumindo que a nova sensibilidade cultural é un feito real que non pode ser ocultado. A moralización, neste senso, non contribúe máis que a un escurecemento da lóxica do mundo social. Non se trata, pois, de axuizar a post-modernidade ou tardomodernidade, senón, máis ben, de descifrala socioloxicamente.

emancipatoria, na época actual, unha vez que a filosofía da historia ilustrada declinou, a institución educativa vese abandonada a unha coercitiva racionalidade que se esgota en si mesma, sen outra significación que a transcenda. Deste xeito, nela, mantense a énfase no control, na administración —en suma, na racionalización—, o que xa fora denunciado polos críticos da modernidade a comezos do século pasado, pero, agora, sen unha clara finalidade á que estar supeditados.

A perda do referente de futuro das sociedades actuais fai repregar a temporalidade sobre si mesma, converte o tempo nunha secuencialidade de presentes descontinuos que se esgotan na súa vivencia inmediata. Así pois, o tempo actual xa non ten un carácter proxectivo. Isto entraña unhas fondas repercusións na concepción da educación, posto que se por algo se caracterizaba o espírito educativo moderno era pola dimensión de futuriación. Dito doutro xeito, se agora o futuro se percibe como algo totalmente impredecible, inseguro, incerto, xorde a interrogante de cómo é posible seguir concibindo a educación como construción do porvir. O difuso rostro do futuro preséntase, por unha banda, como desemprego ou inestabilidade laboral permanente, como constantes rupturas na articulación dunha continuidade biográfica, e, por outra parte, desde unha desmitificación de que as metas sociais dependen unicamente do esforzo e da valía de cada individuo. O imaxinario do mañá para a

colectividade en xeral e para o individuo en particular xa non é, como na modernidade, algo que conquistar servíndose da educación; polo contrario, hoxe en día, o horizonte do futuro reporta desasosego, séntese como fonte de angustia, admítese que escapa á nosa vontade. Con este panorama resulta extremadamente problemático continuar educando en función duns tempos nos que xa ninguén ten confianza.

Pero, ademais, a efervescencia daqueles aspectos reprimidos pola modernidade socava a mentalidade de renuncia e sacrificio inculcados pola institución educativa tradicional. Na sociedade actual impónse un hedonismo, un gozo e aproveitamento dos praceres sen ataduras ou imperativos morais, no que se expresa o derrubamento dunha subxectividade dobregada ó ascetismo do traballo como centralidade social e como emblema representativo da modernidade. O que suscita, aplicado ó campo educativo, unha radical interrogante: ¿Como educar na idea de disciplina e sacrificio, valores que a modernidade impulsara, cando a sociedade non cre neles? Unha vez máis, testemúñase como a educación pretende seguir afeerrada a unhas pautas modernas nunha sociedade, sen embargo, descrida da modernidade.

Para finalizar, a modo de resumo, diríamos que a comprensión da chamada crise da educación pasa por unha reflexión global ó redor dunhas mutacións culturais que afectan a

aquela significación central salvífica atribuída á educación na modernidade. Mentres tanto, como indemne ante os drásticos cambios acontecidos na sociedade, a lexitimación da educación continúa adherida, nunha inercia que bloquea toda tentativa reproblematicadora, ós inquebrantables principios dunha modernidade da que socialmente se descre. E o que é máis grave, parece esixírselle á educación unha firme identificación a estes principios orixinarios, coma se dunha verdadeira reafirmación dun danado sinal de identidade se tratase, cando se sente que a sociedade se dirixe por un camiño ben diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Baudrillard, Jean, *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairós, 1993.
- Beriain, Josetxo, *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos, 1996.
- Eliade, Mircea, *El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza, 2000.
- Feyerabend, Paul, *Contra el método*, Barcelona, Ariel, 1975.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- Gergen, Kenneth J., *Realidades y relaciones*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1994.
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, II, Madrid, Taurus, 1989.
- Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur, 1973.
- Horkheimer Max, e Theodor Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 1994.
- Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1996.
- Ibáñez, Tomás, *Muniones para disidentes*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Ibáñez, Tomás, e Miguel Domènech, "La Psicología social como crítica" en *Psicología social. Una visión crítica e histórica*, Barcelona, Anthropos, 1981.
- Kant, Immanuel, *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Tecnos, 1993.
- Koselleck, Reinhart, *Futuro y pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Lipovetski, Gilles, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1986.
- Löwith, Karl, *El sentido de la historia*, Barcelona, Herder, 1973.
- Luhmann, Niklas, *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*, Barcelona, Paidós, 1997.
- _____, *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, Madrid, Trotta, 1998.
- Lyotard, Jean François, *La condición postmoderna*, Madrid, Tecnos, 1994.

- Marramao, Giacomo, *Poder y secularización*, Barcelona, Península, 1989.
- Maffesoli, Michel, *La contemplation du monde*, Paris, Grasset, 1993.
- ___ *L'Instant éternel*, Paris, Denoël, 2000.
- Simmel, Georg, *Philosophie de la modernité*, Paris, PUF, 1994.
- Terrén, Eduardo, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos, 1999.
- Vatimo, Gianni, *Postmoderno: ¿Una sociedad transparente?*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Weber, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península, 1979.
- ___ *La ciencia como profesión*, Madrid, Espasa Calpe, 1992.



Ángel Enrique CARRETERO PASÍN: "O esgotamento da modernidade e a crise da educación", *Revista Galega do Ensino*, núm. 42, febreiro 2004, pp. 95-110.

Resumo: Neste artigo búscase repensar tanto o significado como a finalidade social da educación nunha cultura, coma actual, onde a modernidade languidece. Comezamos, nun primeiro momento, sinalando os fundamentos básicos sobre os que se apoia o discurso teórico da modernidade, para logo analizar a súa tradución no ámbito específico da educación. Posteriormente, amosamos os trazos característicos dunha nova sensibilidade cultural emerxente nas nosas sociedades, para, finalmente, contrastalos co proxecto educativo deseñado na modernidade.

Palabras chave: Educación. Modernidade. Ilustración. Racionalización. Temporalidade. Lexitimación.

Resumen: En este artículo se pretende repensar tanto el significado como la finalidad social de la educación en una cultura, como la actual, en donde la modernidad languidece. Comenzamos, en primer lugar, señalando los fundamentos básicos sobre los que se asienta el discurso teórico propio de la modernidad, para luego analizar su traducción en el ámbito específico de la educación. Posteriormente, mostramos los rasgos característicos de una novedosa sensibilidad cultural emergente en nuestras sociedades, para, finalmente, contrastarlos con el proyecto educativo diseñado en la modernidad.

Palabras clave: Educación. Modernidad. Ilustración. Racionalización. Temporalidad. Legitimación.

Summary: This essay tries to redefine both the meaning and the purpose of education within our culture where modernity fades away. We first establish the bases for the theoretical discourse of modernity, and

then we analyse them into the specific field of education. Thereafter, we show the characteristic traits of a completely new emerging cultural sensibility in our societies, which are finally contrasted with the educative project designed in modernity.

Key-words: Education. Modernity. Illustration. Rationalization. Temporality. Legitimization.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 20-05-2003.

