



UN DISCURSO DE REGULACIÓN EN LA POSTMODERNIDAD

CAMILO PERDOMO

Universidad de Los Andes - Núcleo Trujillo

Resumen

En el siguiente trabajo se analiza una parte del discurso de la postmodernidad y ciertos aspectos de sus efectos sobre la reflexión ética en la modernidad y sobre la educación. Por educación entiendo una categoría social con capacidad para definir el tipo de ser humano al interior de un contexto social específico. También intento explicar, con cierta consistencia teórica, el impacto de la condición postmoderna en la aparición del relativismo ético.

Lo que usted leerá a continuación son proposiciones teóricas que se encuentran en casi todas las intenciones de los proyectos de la modernidad educativa cuando define sus finalidades. Si bien en esos proyectos existen tendencias, lecturas diversas y dogmatismos integristas, ellos son comunes en cuanto a la generalización de la disciplina con la cual el niño, el alumno, el estudiante, el educando o como se le nombre, es un ser susceptible de aprender obligaciones, normas y deberes que lo insertarán en la sociedad. Es en este sentido que denomino (para el aquí y ahora) el discurso de los fundamentos de la educación como un discurso filosófico de regulación y no como una proposición fundamentalista como el construido por el proyecto de la modernidad.

Abstract POST-MODERNIST REGULATORY DISCOURSE

The following paper is an analysis of part of the post-modernist discourse and some aspects of its effects on modernist ethical reflection and education. By education, I understand a social category capable of defining the type of human being within a specific social context. I shall also attempt to explain, with some theoretical consistency, the impact of the post-modern condition on the appearance of ethical relativism.

What you are about to read are theoretical propositions that are present in almost every modernist educational project when it defines its goals. Although these projects contain different tendencies and interpretations and fundamentalist dogmas, what they have in common is a generalized discipline which sees the child, pupil, student, recipient of education, or whatever label you wish to apply, as a being capable of learning the obligations, norms and duties which will enable him or her to take his or her place in society. In this sense (for the here and now), I classify the discourse of educational fundamentals as a philosophical regulatory discourse, and not as a fundamentalist proposition as constructed for a modernist project.

En el siguiente trabajo se analiza una parte del discurso de la postmodernidad y ciertos aspectos de sus efectos sobre la reflexión ética en la modernidad y sobre la educación. Por educación entiendo una categoría social con capacidad para definir el tipo de ser humano al interior de un contexto social específico. También intento explicar, con cierta consistencia teórica, el impacto de la condición postmoderna en la aparición del relativismo ético. Esa misma condición también identifica una nueva sensibilidad para comprender el malestar o crisis de la modernidad en todos sus fundamentos. Si bien la postmodernidad existe porque antes existió la modernidad, en ambos discursos existe cierta complementariedad a pesar de las rupturas simbólicas que anuncian. Por condición postmoderna comprendo esa en la que se manifiesta el fin de los macrorelatos del discurso de la modernidad para construir un régimen de verdad. Por ejemplo, el marxismo, el estructuralismo, el positivismo científico, el historicismo y las ideologías.

Lo que usted leerá a continuación son proposiciones teóricas que se encuentran en casi todas las intenciones de los proyectos de la modernidad educativa cuando define sus finalidades. Si bien en esos proyectos existen tendencias, lecturas diversas y dogmatismos integristas, ellos son comunes en cuanto a la generalización de la disciplina con la cual el niño, el alumno, el estudiante, el educando o como se le nombre, es un ser susceptible de aprender obligaciones, normas y deberes que lo insertarán en la sociedad. Es en este sentido que denomino (para el aquí y al ahora) el discurso de los fundamentos de la educación como un discurso filosófico de regulación y no como una proposición fundamentalista como el construido por el proyecto de la modernidad. Recordemos que hoy la crisis de los fundamentos de la educación (en todas las disciplinas) es una manifestación del malestar sufrido por el discurso filosófico de la modernidad para seguir fundando (entre otras) la ética, la moral, la educación y la responsabilidad. Sin embargo, pensamos que el acto de regular es inseparable de la acción educativa y de las prácticas éticas del por-venir. De esa manera, se hizo el intento de presentar como resultado de la crisis de la modernidad la dificultad de un discurso de fundación para la educación y por ello en su lugar hoy

es pertinente hablar de un discurso de regulación. He aquí las ideas propuestas para el debate.

El discurso de regulación

Una evidencia encontrada en los textos revisados, para este trabajo, muestra que no todos los estudios en educación hacen referencia a la mutación cultural contemporánea conocida como postmodernidad. Son escasos los textos que refutan esta afirmación, al menos en los textos escritos en francés y español. En inglés encontramos descrita la temática, pero más del lado del postmodernismo y dentro de un discurso fuertemente implicado en el debate estético, cultural y arquitectónico. Yo comprendo por postmodernismo el estudio crítico a los fundamentos de la modernidad en el campo del arte y la estética. Vale decir, del lado de la producción artística y arquitectónica.

De hecho, en el mismo momento cuando la educación es léida desde el viejo problema entre la teoría y la práctica para definir la acción educativa respecto de naturaleza y cultura del hombre, allí mismo los aportes cognitivos del debate de la modernidad se inscriben en una idea de educación vinculada más con la noción de escuela o pedagogía que con una reflexión propiamente nacida de la Ilustración de origen kanteano. El motivo parece que se da, bien por ignorar la importancia, en el debate educativo, de tal fenómeno en la dinámica crítica de la modernidad o bien por considerar que en educación (en tanto práctica social) es suficiente, para resolver sus contradicciones, con atacar sus problemas de contenido programático-curricular o estudiar la complejidad del hombre sólo con referirse a sus términos aleatorios: escuela, instrucción, pedagogía, didáctica, escolarización, abandono escolar y aprendizaje. Ello explica que trabajos sobre la relación entre poder y saber o entre vigilar y castigar hechos por Foucault se ignoren como trabajos que definen al término educación.

En publicaciones recientes y en autores de renombre (Mialaret, 1985: 24-26) se encuentran pruebas de estas afirmaciones. Además, por no referirse explícitamente al paso de un tipo de modernidad (con sus fundamentos y discursos) a la postmodernidad, ignoran sus efectos o impacto en la teoría educativa. En las lecturas encontradas se sigue tratando la educación y la noción de escuela dentro de un universo

discursivo que no ha cambiado en sus fundamentos modernos. Allí se observan las nociones de progreso, de economía o sobre la transmisión del saber de la tecnociencia como la tríada operativa para explicar cualquier conflicto y contradicción en educación o indistintamente, cualquier concepción sobre el ser humano con capacidad para perdurar linealmente en el tiempo. El tiempo, como lo dijo Octavio Paz, define el paso de la modernidad a la postmodernidad.

Se observan, así mismo, otras vías que la estudian por intermedio del aprendizaje, el abandono escolar por parte de los alumnos o la disposición del educador para influir con su coraje y voluntarismo en la acción educativa. Todas esas tendencias investigativas son en la actualidad legítimas. Sin embargo, ellas no parecen estar desconectadas de la mutación cultural (globalización, mundialización o como se denomine a estos tiempos de crisis) que amenaza con sembrar el vacío en contenidos y disciplinas humanistas que fueron en un tiempo el orgullo de los intelectuales. Lo cual invita a mirar con cuidado la emergencia de la postmodernidad. No olvidemos que en el discurso académico de las humanidades (todas) se presupuso, sin ninguna duda, la definición del bien para el hombre desde el discurso filosófico de la modernidad (Habermas). Discurso que tiene como centro constitutivo una razón fundante del saber, incluso del asumido emancipador. Revisemos los textos de base marxista y observaremos esta idea.

También se encuentra (en las publicaciones universitarias y en múltiples programas escolares) un llamado, casi como un decreto, para formar un hombre crítico, consciente de sus deberes, autónomo y libre. Es decir, con apego ciego a la herencia filosófica de una modernidad agotada en eso de poner en circulación al humanismo. Por supuesto, al no tratar de cerca los límites de la matriz teórica que define

las orientaciones del saber en esos llamados, es decir la tecnociencia y el progreso en tanto formaciones discursivas dominantes, se impide identificar las consecuencias y la importancia que para toda práctica educativa tiene hoy la mutación cultural que lleva el nombre de postmodernidad. Las preguntas que se mantienen, en esa tradición cultural de la modernidad educativa, van por el camino de identificar ¿qué se enseña?, pasando por el de ¿por qué se enseña? hasta ¿dónde y en qué condiciones socio-culturales se aprende? Con estas tres preguntas comprendo que cada disciplina, dentro del espacio de las llamadas ciencias de la educación, intenta dar respuesta al conflicto existente entre naturaleza y cultura con la finalidad de ciudadanizar al hombre, pero sin impugnar la razón de la modernidad. El problema es más serio de lo que parece cuando se analiza el tipo de guerra y conflictos sembrado en la tierra por el monstruo que porta cada caparazón humano o cuando constatamos por los medios audiovisuales la mundialización de la pobreza.

De esa manera, es tratada la acción educativa en un eje social presupuesto dentro de cierto equilibrio y con una regularidad discursiva de la modernidad; mas



ello no pareciera ser suficiente en el contexto cultural que esa misma modernidad ha creado en el fin del siglo XX. En cada una de esas interrogantes se identifica la buena intención para dar forma al sujeto educativo con la ayuda de diferentes disciplinas modernas (Daoust, 1994). Se hacen estudios rigurosos desde el número; sin embargo, más allá

de las buenas intenciones (de los investigadores) presentes en tales búsquedas, finalmente se impone en toda explicación una racionalidad instrumental que parece ser el precio a pagar por vivir en el progreso y en la era postindustrial. He allí una limitante epistemológica para explicar el hecho educativo.

Al interior de lo que se ha denominado con el nombre de ciencias de la educación, los fundamentos de la educación constituyen (en la modernidad educativa) una disciplina híbrida que elabora sus enunciados y sus propuestas humanistas con fragmentos discursivos tomados de la filosofía, de la sociología, de la psicología o de la economía a fin de legitimar sus metas y objetivos. También esas disciplinas arrastran la matriz cognitiva de los fundamentos agotados de la modernidad. En efecto, el carácter instrumental referido anteriormente aparece cuando dentro de la denominación ciencias de la educación son aceptadas y validadas las intenciones teóricas para hacer teoría educativa dentro de la llamada comunidad científica, es decir, siempre que se cumpla con la *rigurosidad científica*. Rigurosidad construida desde la episteme que funda la verdad de la ciencia. Ahora bien, tal episteme, en eso de la verdad, es hoy una construcción que debe dar cuenta del lugar epistémico desde donde ella se anuncia. Por lo tanto, las linealidades discursivas no existen en todo tiempo y todo espacio. Ellas son, en todo caso, mutantes con el saber y el poder al interior de cada sociedad en particular. Postmodernidad y particularidades van juntas.

Lo que es lo mismo: ya no es suficiente en la explicación del fenómeno educativo, aislar aquellos obstáculos y contradicciones de orden trascendental e inútiles (según el discurso científico-positivista) que le darían a la teoría educativa un carácter subjetivo o especulativo y que, según ese discurso, siempre impide construir otras fundamentaciones discursivas donde estaría pensada la *verdad* del acto de educar. Dentro de la denominación *ciencias de la educación*, el objetivo general (como tarea) consiste en lograr la descripción, la explicación y en identificar la influencia de la *realidad social* (¿Cuál realidad? diría Prigogine) en los dominios de la educación. Describir la educación en el contexto postmoderno es (curiosamente) parte del problema. En esas tres tareas, los objetivos de la educación se construyen sobre el dato cuantitativo y pragmático (Wulf, 1995: 94). En otras palabras, son las reglas de una lectura objetivista del discurso de la tecno-

ciencia las que se imponen, bien de una manera directa o bien por medio de artificios normativos e institucionales. Lo que no es científico o que se aleja de las reglas de ese discurso cuesta trabajo aceptarlo como útil para la educación. Dentro del pensamiento educativo a desarrollar hoy. En estas notas en curso, esta idea debe someterse a discusión.

Postmodernidad y sociedad postindustrial

En efecto, con la llegada de la sociedad postindustrial y de hecho con la postmodernidad, esa idea dominante y lineal de la acción educativa hizo valer el privilegio de la administración de saberes utilitarios para el mundo del trabajo, la producción, la economía y el mercado. La misma permite que la condición postmoderna nacida en esa sociedad muestre el vacío existente entre una formación fundamental para el trabajo y unos fundamentos de la educación para que el hombre sea autónomo, libre, crítico y solidario. Seamos coherentes, o formamos para el trabajo productivo con las nuevas reglas de la mundialización de la economía donde todo fundamento, incluso para la epistemología, se ha derrumbado; o construimos una teoría educativa que privilegie el carácter vulnerable emergido hoy en el ser humano del fin de la modernidad. Si esta última idea se acepta, entonces el debate debe dar cuenta de la separación entre ética y política, entre ética y moral y entre ética y estética. Separaciones claves para replantear las bases del acto educativo y sus particularidades.

De esta manera, en esos lugares evidenciamos datos reales sobre el problema de validar lo que es útil en educación y donde ellos pudieran ser también una consecuencia de los *juegos de lenguaje* (Lyotard, 1987) y del lugar desde donde el locutor produce sus enunciados con miras a la reconstrucción de un humanismo agotado para dar placer y felicidad en la tierra. En el escenario de tales juegos toda enunciación devino relativa y ello vale para las epistemes en educación. Desde ahora pienso en la importancia del lugar desde donde se habla, en educación, respetando la diversidad y el pluralismo

cultural que ha emergido en este fin de siglo para situarme más allá del simple criterio de verdad objetivista. Es decir que en la crítica a las certitudes o verdades a-priori, de la modernidad educativa, se identifica uno de los efectos de la postmodernidad para hacer valer cierta visión crítica de lo real.

Admitimos que estamos frente a un proceso de interacciones entre lo que dice un discurso humanista tradicional, aceptado (en general) en todos los dominios disciplinarios sin mucha reflexión crítica como el discurso educativo por excelencia, y lo que plantean las ciencias de la educación apoyadas en los resultados tangibles de su empirismo en los problemas escolares, de instrucción o de pedagogías, explicado por el dato cuantitativo. Esa interacción se constituyó en un punto de reflexión para todo intento de definir los aspectos fundadores del discurso educativo de la dinámica de la modernidad.

A la luz de la condición postmoderna, tampoco es posible suponer que el discurso de regulación nacido del fin de lo fundamental está, de manera automática, en cualquier noción de ética, de educación o de estética. Antes, por el contrario, es necesario interrogarse en torno a ¿cuáles son los problemas que han aparecido en la acción educativa orientada por la idea de ciencias de la educación de la modernidad? Recordemos que la condición postmoderna cuestiona toda verdad sobre lo real apoyada en generalidades enunciativas. Por ello, el dato del derrumbe de todo paradigma único explicador de lo real se conecta al vacío de los fundamentos de la modernidad en todas las disciplinas del saber moderno. Con esto pretendo identificar en los enunciados de ética, de responsabilidad y de educación la ausencia de bases fundamentales. Parece pertinente (para esos enunciados) identificarlos dentro de un discurso de regulación que circula dentro de los signos de la postmodernidad con el fin de legitimar una pluralidad de paradigmas. Entre éstos y para adelantar una respuesta provisional en la descripción que hacemos tenemos los siguientes:

a- La incertidumbre creciente para precisar los mecanismos fundadores de toda acción educativa. Acción que la pienso más allá de todo didactismo o sujeto pedagógico trascendental.

b- La ambigüedad para definir universalmente los objetivos y finalidades de la educación de la modernidad. En la modernidad ello fue central, pero en la postmodernidad son los particularismos, la diversidad cultural y el pluralismo ético los escenarios de esas finalidades.

c- La complejidad para identificar los saberes que mejor se vinculan con la acción de una formación educativa para prevenir el futuro. En la postmodernidad la idea de futuro, no importa que futorología la enuncia, produce aburrimiento, bostezo y resfriado existencial.

d- La imposibilidad de identificar (globalmente) dentro de un contexto cultural, en continua mutación, una única visión de lo formativo o dentro de un único paradigma de la realidad social y de la educación.

Cada una de estas ideas nacieron de la concepción educativa que puso en práctica el malestar de la modernidad y la idea de ciencias de la educación, con el objetivo de dar respuesta al binomio contradictorio entre naturaleza-cultura con el fin de incorporar el bien en el hombre. Allí es donde los textos de la modernidad educativa ven la solución al ser bárbaro y brutal que tiene el hombre. Sin embargo, exceptuando el naturalismo de Rousseau o el de Nietzsche, para dar dos fuentes que analizaron esa relación, el modelo de economía-sociedad (de fuerte influencia sociológica para definir la práctica de educar, controlar y explotar los instintos del hombre) ha sido el que ha predominado en la mayoría de los objetivos y fines educativos creados por la modernidad.

Ha sido una economía política de la educación la que mayor importancia ha tenido en la modernidad educativa de la postguerra y la que con su discurso ha tenido mejor circulación y espacios de difusión. Partir de este dato, posiblemente nos aclare un poco más el tipo de discurso modernista devenido en dogma en educación. En general, la idea de base para pensar la educación de la modernidad supone que el hombre, como dato real, sólo es posible si se le modifican y regulan sus instintos naturales para que viva en sociedad. Pareciera automático que al éste vivir en sociedad tiene que producir sus bienes



de consumo y a su vez reproducir ciertos símbolos culturales de autocontrol: Una ética fundada en moralismos, presupuesta universal y con eficacia.

A eso se suma el dato real siguiente: La característica educativa inaugurada por la modernidad frente a la visión mítica y de dioses terminó privilegiando el productivismo, la idea de dominio de la naturaleza y el progreso tecnológico como los espacios ideales donde deben construirse la mayoría de los valores de la humanidad. A partir de esta idea se diseñaron la mayoría de los fines educativos en la modernidad. De esta manera, la concepción del hombre en la modernidad vio a éste como un fin y medio con arreglo a los objetivos económico-valorativos identificados por Weber. El resultado inmediato fue una naturaleza instintiva humana dirigida por los objetivos económicos a partir del momento en que se tienen que producir los bienes de subsistencia; aspecto con tal fuerza de realidad, que pasó a ser en el hombre de la modernidad una fuente de cosificación y alienación social.

Recordemos también a Kant, en su lectura de la pedagogía, para quien la modernidad educativa se apoya en sus fundamentos desde enunciados donde disciplina e instrucción son sinónimos de educación.

El hombre es la sola criatura que sería susceptible de educación. Por educación entiendo los cuidados que reclama su infancia, la disciplina que lo hace hombre, es decir, la instrucción con la cultura (Kant, citado en Chanel, 1970: 52).

En el fondo es el problema de dirigir y controlar la libertad de los instintos naturales lo que le otorga el sentido a la vinculación entre instrucción y cultura, o lo que es lo mismo: educar el sentido (en la modernidad) a partir de lo que entendió Kant (entre otros) por libertad, disciplina, moral, deber y reglas para vivir en armonía dentro de la sociedad.

La astucia de esas ideas de la modernidad impuso primero la idea de cultivar la naturaleza libre del hombre para luego pasar a fundarla en la razón moderna con la finalidad de reproducir sus propias racionalidades y valores desde lo que se entendió era mejor para el progreso y la técnica. Es por eso que en la modernidad es posible observar la lucha entre tendencias educativas que se refieren al conflicto entre naturaleza y cultura o entre medios que hacen al aparato productivo más rendidor. En efecto, en la

etapa pre-moderna es la idea del mito y de dioses los que definen la educación del hombre. Por el contrario, en la modernidad se privilegió la idea de razón para explicar la naturaleza humana mejor vinculada al progreso y la técnica. Mientras que con la emergencia de la postmodernidad esas visiones cambiaron radicalmente y es la idea de individuo la que toma cuerpo y, por lo tanto, es dentro de esta idea donde tiene sentido hablar de responsabilidad y de regulación de su conducta social. El cristianismo, por ejemplo, vio antes del modernismo a toda idea de modernidad educativa alejada de Dios, atea y cercana al liberalismo que porta el mal. Recordemos que el modernismo tuvo entre sus características importantes las proposiciones de renovar la exégesis, la doctrina social y el gobierno de la iglesia con la finalidad de adaptarse a los cambios de esa época: siglo XIX y principios del siglo XX (Larousse, 1996).

Algunos humanistas de renombre como Montaigne y el mismo Rousseau vieron la modernidad como el lugar para repensar el placer, la libertad, la alegría y el naturalismo propio del hombre en un ambiente dominado por el contrato social. Nietzsche, sin embargo, vio la moral, la ciencia, la política y la ética de la modernidad en otro lugar y siempre dentro de los objetivos de regular los instintos humanos y por consecuencia contraria a esa *voluntad de poder* que parece ser natural en el hombre. Es decir que mientras la mayoría de los humanistas (Marx entre muchos) centraron en el nuevo contexto cultural de la modernidad el mejor momento para que la naturaleza humana y el humanismo respectivo se desarrollara dentro de un espacio cultural libre; Nietzsche, por el contrario, identificó en la ciencia y otros aspectos dominantes del saber de la modernidad un nihilismo en expansión.

Nihilismo caracterizado por negar y contradecir lo que esa misma modernidad prometió para el humanismo y el hombre (Nietzsche, 1974: cuarta tesis, p.42). Por ello identificamos a este pensador como un precursor del discurso de la postmodernidad. En este fin del sigloXX podemos afirmar que ha aparecido un cuadro general con ciertos síntomas que le dan a la obra de Nietzsche vigencia para largo tiempo en el próximo milenio.

La modernidad, sobre todo en Kant, le dio a

la educación y a sus fundamentos dos caras: una para fundar el concepto de hombre desde el lado de la moral y otra para que fuera autónomo de los mitos y dioses con la ayuda de una de nuestras facultades maestras: la razón. Para sostener esto se buscó apoyo en la respuesta de Schopenhauer a la pregunta del concurso de la Sociedad Real Holandesa: ¿Por qué los filósofos tienen entre ellos diferencias respecto de principios de la moral mientras que en sus consecuencias, cuando se trata de deducir de sus principios nuestros deberes, ellos están de acuerdo? (Schopenhauer, 1991, Introducción).

Según él, la filosofía de Kant quedó atrapada en los fundamentos de la religión cristiana en la medida en que para explicar la ética, la estética y la moral, maneja su misma racionalidad. El sentido regulador dentro de un discurso del deber y del derecho con unos imperativos categóricos es una de las caras de esos fundamentos que mayor difusión para su enseñanza le dio la modernidad educativa. Esa dualidad se mantiene aún dentro de algunas tendencias de la postmodernidad.

Otro aspecto fundador, reservado a los fundamentos educativos, es el de la estética en tanto esfera de la sensibilidad humana para comprender e interpretar la subjetividad de la vida. Lamentablemente, ella tomó otro sentido en los fines del discurso de la techno-ciencia y del progreso inaugurado por la condición postmoderna. Recordemos que una forma de convocatoria social que identificó a los intelectuales de la Ilustración (Kant, entre otros) fue la posibilidad de emancipar al hombre de todo lo sagrado a partir del arte, de la educación y de la estética en general. Estética en cuanto creación y distracción para contemplar y representar al hombre y a la naturaleza: "Yo denomino estética trascendental la ciencia de todos los principios a priori de la sensibilidad" (Kant, 1987: 82).

En la modernidad originaria se entendió como obvio que la estética formaba parte del proyecto de la educación del por-venir. De esa manera, se le confundió con los fines y necesidades de la nueva racionalidad del progreso y la techno-ciencia. El mismo Kant en su artículo: *De la estética del poder apreciativo de juzgar* (1985:49-55) formula la invitación para que imaginación y entendimiento se argumenten para definir el objeto estético a

partir del concepto. Argumento que buscaba un criterio de verdad y de certitud con carácter universal.

Seducido y atrapado por las bondades de la razón práctica, las evidencias de la técnica y el argumento científico, Kant comprendió como natural que en la estética la relación entre lo objetivo y lo subjetivo era lineal y sin contradicciones insolubles. De hecho, en el paso de la modernidad a la postmodernidad una experiencia estética fuera de la dictadura de la razón se constituyó en una fuente de inspiración para un pensamiento alternativo. No por simple azar Bachelard mantuvo a lo largo de su obra dos discursos bien diferenciados: El del *compromiso racionalista-científico* en el que explica bondades del racionalismo y el de la *enseñanza poética* en el que da plena libertad y autonomía al pensamiento creativo (Bachelard, 1970; 1979). Tampoco es fortuita esta idea de Schiller:

"(...) La necesidad más apremiante de la época es, pues, la educación de la sensibilidad, y no sólo porque sea un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfecta, sino también porque contribuye a perfeccionar esa inteligencia» (Schiller, 1990: 171).

Tal sensibilidad está en correspondencia con aquello donde su explicación se relaciona más con los sentidos que con la razón y los conceptos. En ese dilema de educar la sensibilidad humana se puede pensar en la utopía de leer los fundamentos de la educación de la postmodernidad como un discurso particular de regulación.

De aquí estas preguntas: ¿Cómo educar al hombre del siglo XXI? y ¿Con cuáles fundamentos teóricos? Sobre todo en momentos donde su *dato de vida* (Habermas) se bascula entre los límites de un concepto válido para explicar lo bello del mundo, de la libertad como vacuna contra toda representación coercitiva, de la contemplación en tanto derecho a disponer del tiempo libre, de la ética como vía de respeto a las pluralidades y diferencias, de la imaginación poética más allá de las insinuaciones de una ciencia dueña de todo conocimiento, y de una racionalidad instrumental dominante en la sociedad.

Ciertamente que esas preguntas tendrían que responder la ambigüedad de los términos:



sensibilidad estética y espíritu de regulación. La tarea es compleja. Sin embargo, el discurso de regulación, en la postmodernidad, parece moverse entre construir una nueva ética, hacer un llamado a

la responsabilidad y lograr un acuerdo con la sensibilidad estética bien lejos de las proposiciones fundamentalistas al interior toda epistemología ⑤

Bibliografía

- Apel, K. O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (1992). *Éthique de Nicomaque*. Paris: Flammarion.
- Bachelard, G. (1970). *La philosophie du non*. Paris: P.U.F.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourgeault, G. (1990.) *Une éthique de la responsabilité*. *Cahiers de recherche éthique*, No. 14. Montreal: Fides.
- Bourgeault, G (1997). *Vingt années de recherches en éthique et débats au Québec (1976-1996)*. Montreal: Cahiers de recherche éthique, No. 20. Fides.
- Chanel, E. *Les grandes thèmes de la pédagogie*. Paris: Éditions du Centurion.
- Daoust, G. (1993). *Dialogue avec Platon*. Montréal: Le Devoir, 5 Mai.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Kant, E. (1985). *Critique de la faculté de juzgar*. Paris: Flammarion.
- Kant, E. (1987). *Critique de la raison pure*. Paris: G. F.Flammarion.
- Küng, H. (1991). *Projet d'éthique planétaire*. Paris: Seuil.
- Kunzmann et al. (1993). *Atlas de la philosophie*. Paris: Librairie générale française.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: UNESCO.
- Nietzsche, F. (1974). *Crépuscule des idoles*. Paris: Gallimard.
- Nietzsche F. (1991). *La volonté de puissance*. Paris: Le livre de poche. Librairie générale française.
- Rousseau, J.J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Gashier-Flammarion.
- Schiller, F. (1990). *Kalías. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Shopenhauer, A. (1991). *Le fondement de la morale*. Paris: Le livre de poche. Librairie générale française.