

# 11

## **POSTMODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN. NOTAS PARA EL DEBATE DE UNA NARRATIVA PEDAGÓGICA CENTRADA EN LA IDENTIDAD**

**(POSTMODERNIZATION AND EDUCATION. NOTES FOR A DISCUSSION  
OF AN IDENTITY BASED PEDAGOGICAL NARRATIVE)**

Antonio Bernal Guerrero  
*Universidad de Sevilla*

### **RESUMEN**

En las últimas décadas se ha producido un cambio tan significativo en las sociedades más desarrolladas, que puede hablarse de un proceso de postmodernización. La crítica postmoderna ha puesto de manifiesto los errores de la modernidad y ha generado cierta sabiduría, aunque no haya tenido la misma capacidad para crear alternativas. Las narrativas pedagógicas elaboradas con categorías de pensamiento moderno se agotan en los nuevos escenarios postmodernos, que han cuestionado radicalmente la constitución de la realidad. Hoy, la construcción de la identidad supone la última fuente de arraigo, convirtiéndose en una responsabilidad reflexiva, aunque destinada a la inconclusión. Una narrativa pedagógica centrada en la identidad aspira a comprender la educación como elaboración de sentido personal en la cultura.

### **ABSTRACT**

In recent decades there has been such a significant change in the most developed societies, that without doubt we can talk about a process of postmodernization. The postmodern critique has shown the failures of modernity and has generated a new wisdom, but has not revealed the same capacity in the creation of alternatives. The pedagogical narratives developed with categories of modern thought are depleted in the new postmodern era, which have radically criticized the entity of reality. Nowadays, the construction of identity is the ultimate source of roots, becoming a reflective

responsibility, although aimed to incompleteness. A pedagogical narrative based in identity aims to understand education as construction of personal meaning in culture.

## INTRODUCCIÓN

Ronald F. Inglehart (2001), reconocido politólogo de la Universidad de Michigan, director de una red global de científicos sociales que han desarrollado encuestas nacionales representativas de una gran parte de la población mundial, ha sostenido que el desarrollo económico, al igual que el cambio cultural y político, siguen patrones predecibles. Durante el último tercio del siglo XX se ha producido un cambio tan significativo, según Inglehart, en el desarrollo de las sociedades occidentales, que es preferible hablar de un proceso de postmodernización, en lugar de continuar hablando de modernización. ¿Por qué? La investigación de Inglehart ha confirmado la existencia de pautas culturales coherentes ligadas al desarrollo tecnoeconómico.

La vida social postmoderna se caracteriza por procesos profundos de reorganización del tiempo y del espacio, vinculados a la expansión de mecanismos liberadores de las circunstancias específicas de las relaciones sociales. A nadie escapa que a la mencionada reorganización espaciotemporal ha contribuido decisivamente el cambio tecnológico. La expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación está favoreciendo el origen de una sociedad globalizada, caracterizada por las redes. No es que la sociedad red haya sido consecuencia exclusiva de la revolución tecnológica, sino más bien de la feliz coincidencia, en cierto momento y lugar, de factores económicos, sociales, políticos y culturales que han posibilitado la aparición de nuevas formas de organización social. La sociedad red ha ido emergiendo paulatinamente como una nueva forma de organización social de la actividad humana, sobre los fundamentos del informacionalismo: "Sin la capacidad proporcionada por este nuevo paradigma tecnológico, la sociedad red no podría actuar; del mismo modo que la sociedad industrial no hubiera podido expandirse completamente sin la electricidad" (Castells, 2006, 39).

En este orden postradicional, la identidad personal ha de ser indagada y construida, formando parte de un proceso reflejo de búsqueda de sentido para vincular el cambio social al cambio personal. La búsqueda de la identidad es la tarea y la responsabilidad vital del sujeto. Solamente en la lucha contra la unicidad (en todas sus incontables expresiones y disfraces: un partido, una línea de progreso, una forma de ser humano, una ideología...) se convierte el individuo humano como sujeto moral, en sujeto responsable, con lo que puede originarse un sujeto que acepte la responsabilidad de su

responsabilidad. “La voz de la responsabilidad es el llanto de nacimiento del individuo humano” (Bauman, 2001, 246). La construcción de sí mismo constituye al mismo tiempo la última fuente de arraigo. En la posmodernidad, las identidades parecen estables desde un punto de vista externo, pero al ser contempladas por el propio sujeto aparece la fragilidad y la amenaza de la desgajadura. El único valor heteroreferenciado, en la condición postmoderna, parece ser la necesidad de lograr una identidad flexible y versátil capaz de afrontar las diversas mutaciones que el sujeto haya de ir adoptando a lo largo de su vida. De este modo, la identidad se configura como una responsabilidad reflexiva que busca la autonomía y la tenaz autorrealización, estando abocada a la continua inconclusión, a la orteguiana metáfora del bracear permanente, para la que la razón no lo es todo, sino que concede un papel protagonista a la “vida”. Se trata, pues, fundamentalmente, de crear un mundo que proporcione sentido a la vida, a los actos humanos, a las relaciones humanas; aquí adquiere sentido una narrativa pedagógica de la identidad.

## **1. INFLUJO DE LA POSTMODERNIZACIÓN EN LA TEORÍA EDUCATIVA. ¿EL CREPÚSCULO DEL PROYECTO EMANCIPATORIO ILUSTRADO?**

Ante la frustración colectiva, histórica, que va quedándonos como herencia de la falsa deidad moderna, el postmodernismo focaliza nuestra atención hacia la condición incierta, contingente y finita de la experiencia humana, desechando la fe moderna en el fundamento racional y lo racionalmente fundado. El contextualismo sitúa cada hecho en su marco específico, sin aspirar a una verdad universal que lo trascienda. Las “narrativas locales” muestran el lado contingente y etnocéntrico de nuestra experiencia vital. El escepticismo postmoderno sobre la posibilidad de una teoría sistemática de la educación conduce a la crisis del proyecto educacional, como ha expresado Hargreaves (1996). Desencantados de las promesas de la modernidad, de las grandes narrativas sugeridas como alternativas de progreso, los análisis postmodernos ofrecen la posibilidad de la deconstrucción de los grandes discursos educativos que han ejercido su poder en los diversos contextos de práctica (Cherryholmes, 1999).

### **1.1. Habermas y el debate de la postmodernidad**

Habermas partió del supuesto que el propio proyecto ilustrado albergaba: el desarrollo de una ciencia objetiva, de una moralidad y legalidad universales y de un arte autónomo. Estos ámbitos, orientados a la organización racional de la vida, parecían configurar un antídoto contra las tentaciones

irracionalistas. Pero, con la fragmentación de la razón y el trabajo en especialidades cada vez más numerosas y pujantes, la ciencia (objetiva) y la tecnología devinieron en una razón instrumental que, utilizada por el poder, era tan eficaz como altamente peligrosa. Convencido del inacabamiento del proyecto ilustrado, Habermas procuró en todo momento lograr el reajuste necesario para su prosecución. La razón instrumental podría reconducirse, según Habermas (1987), al camino de una acción comunicativa al servicio de toda la sociedad. El Hegel de la socialdemocracia alemana, al decir de algunos, encontró en el consenso un componente esencial del impulso comunicativo propio de la razón humana.

Como es sabido, Lyotard (2008) criticó la posición de Habermas: el consenso es un estadio particular de la discusión, pero no su final; el consenso surge como un fin de la libertad y del conocimiento, pero es el disenso lo que posibilita pensar en libertad y ampliar nuestras potencialidades cognitivas. Como ha escrito Bauman (2001, 247): “Vivimos en un mundo diversificado y polifónico en el que cualquier intento por introducir el consenso demuestra no ser más que una continuación de la discordia por otros medios”. Pero a Habermas no le ha faltado razón cuando ha señalado reiterativamente que, para conseguir ciertas metas sociales, el consenso es necesario. Para pensar la política, la ética y la justicia, el filósofo italiano Gianni Vattimo (2004) encuentra necesario el consenso y la negociación para escapar a la polarización entre un pluralismo cada vez más identificado con la cultura del supermercado y la recuperación de los fundamentalismos (familiares o étnicos, religiosos o comunitaristas). Un orden social, por mínimo que pueda ser, requiere comunicación, intersubjetividad y consenso. El empeño en garantizar el consenso puede desviarse hacia el fundacionalismo, hacia la tentación de creer que todas las personas verán de la misma manera los asuntos importantes de la vida, al converger en la unidad de la razón. Pero el riesgo de enfatizar el disenso hasta el límite puede abrir el camino hacia la selva. ¿Hay aquí un dilema sin solución, que la postmodernidad nos ha arrojado al rostro?

## **1.2. Giro postmoderno y pensamiento pedagógico**

El giro postmoderno plantea cuestiones que cimbrean los fundamentos de nuestra comprensión de la realidad educativa y de la investigación sobre la misma. La teoría educativa centrada en los procesos educativos institucionalizados es hija de la modernidad (Zufiaurre, 2007). Parece claro que las más conspicuas perspectivas teóricas de la educación contemporánea no han salido de la agenda de la modernidad. El enfoque “empírico-analítico” o “técnico”, ha supuesto, de facto, la aplicación de la racionalidad instrumental a los procesos educativos. Las respuestas ofrecidas, como contrapunto, a este

tradicionalismo pedagógico, a partir de los años sesenta y setenta del pasado siglo, concretadas en las reconocidas perspectivas “deliberativa” o “práctica” y “crítica”, han supuesto un considerable avance para la comprensión de los fenómenos educativos y para la mejora de su práctica. Pero ambas han utilizado un análisis categorial “moderno”, han seguido usando comúnmente narrativas epistemológicas, antropológicas y aun funcionales propias de la modernidad. No en vano, la influencia de Habermas, con su teoría de la acción comunicativa, en estos enfoques es muy importante.

El proyecto crítico y emancipatorio de la modernidad, particularmente representado por los epígonos de la teoría crítica, ha sido radicalmente alterado por el pensamiento postmoderno. El pensamiento postmoderno ha cuestionado radicalmente la constitución de lo real. Como manifestó Lyotard, puede aceptarse la idea kantiana de Todo como válida idea regulativa del uso de la razón, pero no como idea constitutiva de la realidad. Totalizar es una operación consustancial a la mente humana, pero el postmodernismo ha puesto de relieve que su lucha contra la idea de Todo trata de afirmar la ambivalencia de la vida y acaso también de la analogía del ser. Considerar el Todo como principio determinante del mundo y de la vida, no siendo más que una regla del juego racional, acaba generando la “ilusión trascendental” de todos los fundamentalismos. Carr (1996), refiriéndose al reto postmodernista en educación, nos dice que es preciso reconsiderar el compromiso con la educación emancipadora, pero contemplando las fundamentales aportaciones del pensamiento postmodernista. Añade Carr que la defensa de los valores emancipatorios ya no puede apoyarse en unos fundamentos epistemológicos. Dentro del pluralismo discursivo que distingue al postmodernismo, se han cuestionado ciertas jerarquías de conocimiento y de poder modernos, al tiempo que determinados supuestos sobre el significado y validez de la investigación educativa (Richardson, 2001).

La emancipación continúa siendo proyecto educacional, pero no del mismo modo, no podemos seguir aceptando que las demandas emancipadoras formen un todo y sean realizadas en un acto fundacional por un agente privilegiado del cambio histórico. Cómo elaborar la estrategia para realizar un proyecto emancipatorio en nuestra condición postmoderna es el reto educativo, aplicando la crítica necesaria para comprender nuestras identidades en el complejo entramado de las relaciones de poder y control (Da Silva, 2001). Kemmis (1999-2000) ha insistido en la necesidad de una profunda reevaluación crítica, a la luz de la crítica postmoderna, de las formas de pensamiento y categorías teóricas empleadas convencionalmente en las ciencias sociales y para comprender la educación.

Se hace necesaria una profunda revisión para repensar la identidad personal, desdeñada generalizadamente en los modos de racionalidad mo-

derna. Así, por ejemplo, la “epistemología feminista”, frente al patriarcalismo moderno, reclama la experiencia personal directa, un modo intuitivo de conocer, una manera propia de expresión y pensamiento (Gore, 1996). Por otra parte, el auge que ha experimentado en los últimos años la investigación biográfico-narrativa en el campo de las ciencias sociales, obedece a un interés decidido por los procesos de memoria, individual y colectiva, por la incursión en el mundo de la identidad, “en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social” (Santamarina y Marinas, 1995, 260).

Consideremos o no la idea de lo posmoderno como un híbrido de la modernidad (Jencks, 1992), la educación del siglo XXI, en esta época articulante, a la que hace unos años se refirieron Colom y Mèlich (1994) agarrándose a algunos restos del naufragio de la modernidad, tiene que afrontar el gigantesco desafío de ser venero de emancipación, desde una actitud abierta a la ambigüedad de lo real y alejada de la idea de totalidad como constitutiva de la realidad, junto al cumplimiento de ciertas exigencias de eficacia que las sociedades actuales le reclaman por su indiscutible vinculación con la productividad económica, nexo especialmente delicado y exigente en tiempos de severa crisis. Los planteamientos tecnoeconómicos, administrativos y políticos, propios de la modernización educativa, se sitúan en el nivel de la causalidad y de los intereses, o sea, en un contexto donde hay poco margen para la libertad, donde no preocupan demasiado los elementos altruistas de la moral o el “desinterés” del arte. La metáfora de la “jaula de hierro” weberiana se nos viene a la mente. Éste es el verdadero drama de nuestro tiempo y el desafío más profundo para la educación *hic et nunc*: ¿Cómo salvaguardar nuestra libertad, nuestro estilo de vida, dentro de un cierto equilibrio de orden social?

## **2. REPENSAR LA EDUCACIÓN EN UN NUEVO ORDEN SOCIAL. IDENTIDAD Y PEDAGOGÍA**

Tal vez la razón de ser de la crítica postmoderna no haya que buscarla en su capacidad de generar alternativas, sino en poner de manifiesto los errores de la modernidad. Ser más sabios no nos convierte automáticamente en ser más resueltos. La postmodernidad se puede interpretar como una tentativa restauradora de la indeterminación originaria del mundo. Vivimos entre dudas de las que no podemos desprendernos, ni podemos legislar su aniquilación. Padecemos agonías morales que ninguna propuesta racional parece aliviar, ni tampoco hay terapia que las cure. La pregunta por la felicidad implica la pregunta por la felicidad humanamente posible, es decir, la imperfecta felicidad, la felicidad en medio de los males, la “felicidad en la in-

felicidad”, a la que se ha referido el profesor Odo Marquard (2006). Pero esta sabiduría posmoderna va acompañada de una impotencia posmoderna, el hábitat posmoderno ofrece escasas opciones para actuar conforme a dicha sabiduría: “El manejo de problemas significa construir un miniorden a costa del orden en otro lugar y de aumentar el desorden global, además de agotar el cada vez más exiguo abasto de recursos que hacen posible cualquier orden” (Bauman, 2009, 286).

Dentro de los márgenes de incertidumbre y de contingencia que entraña todo proyecto humano, de nuestra condición posmoderna y del pensamiento elaborado sobre la misma, acaso podamos extraer algunas notas relevantes para la comprensión y orientación de la educación en la actualidad, desde una preocupación por el desarrollo de las personas y sus implicaciones en la vida social y política, más allá de una mera preocupación por la dimensión productiva o económica. El quehacer central de la educación es proporcionar ayuda para que cada persona encuentre su camino en la cultura, comprendiendo sus complejidades y aun sus contradicciones.

## **2.1. Políticas educativas y sentido de la educación**

Las políticas educativas occidentales, en líneas generales, están focalizándose desde la perspectiva de la reforma basada en estándares, en el contexto de una preocupación por la mejora de la educación, principalmente centrada en el incremento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, con la consiguiente presión para el profesorado y los centros educativos, que terminan siendo clasificados, mediante informes y diagnósticos diversos, dentro de una sistematización evaluadora que parece no tener fin. Esta preocupación por los estándares desdibuja casi por completo las posibilidades, paradójicamente contempladas, de la descentralización y del desarrollo educativo realizado por los agentes locales. La proclamada coherencia y articulación de la calidad de los sistemas educativos ha generado un incremento de la evaluación, convirtiendo a las administraciones educativas en brazos, resignados o no, de unos “estados evaluadores” (Whitty y Power, 2008). Indudablemente, hay aquí una estrategia mercantil (Montero, 2006).

Así, de una natural preocupación por la eficacia de la enseñanza y sus consecuencias, que requiere lógicamente de ciertos mecanismos evaluativos por parte de las administraciones educativas, a la vez que de una preocupación real por proporcionar apoyos y ayudas suficientes a todos aquellos que lo necesiten, se puede pasar fácilmente a una obsesión por cumplir los requisitos exigidos por la vorágine evaluadora centrada en el rendimiento de cuentas (“accountability”), que pueda acabar devorando las esencias mismas de la tarea de educar (Sanz, 2006). Obsesionados por las

pruebas, profesores y estudiantes pueden privarse de la mejor enseñanza y del mejor aprendizaje (Darling-Hammond, 2001). La crítica postmoderna ha puesto de relieve sobradamente el peligro de que la “performatividad” y el “saber cómo” (“know how”) representen los valores supremos del saber. Es preciso repensar la educación situándola en contextos de significado plenamente humano.

## 2.2. Resignificación de la cultura

¿Una educación de orientación instrumental, especialmente preocupada por su conexión con el ámbito laboral, o una educación orientada al desarrollo personal, centrada en la expresividad o en una formación cultural crítica? Si se admite la necesidad de cuidar ambas, la cuestión es cómo conciliarlas. Antonio Bolívar entiende que uno de los principales problemas, ante la crisis de la transmisión cultural en la escuela, es “cómo resignificar socialmente los saberes escolares, una vez que sufrimos una crisis del formato disciplinar como organización del contenido y tiempo escolar” (2008, 224). Una relectura de la cultura académica, superadora de las parcelaciones disciplinares modernas, podría permitir su recomposición y reorganización poniendo a disposición de los jóvenes una cultura que les proporcione sentido en el mundo de la vida y les facilite vías para una actuación ética.

¿Pero podemos seguir interpretando la cultura con códigos modernos? En una sociedad donde se ha evaporado el imperio de los parámetros externos, que auxiliaban las decisiones humanas, el sujeto se ve abocado a la tarea poética de construirse continuamente en un largo recorrido, abierto y errático. Como profetizaran algunos clásicos existencialistas, se ve condenado a ser libre, desde el frágil terreno de la contingencia de la vida. La libertad ha de ejercerse desde la incertidumbre y el riesgo de todo proyecto autosostenido, desde nuestra construcción y narración propia. Después del naufragio de los ideales iluministas desplegados en la modernidad, tal proyecto antropológico ya no puede alimentarse de los supuestos humanistas modernos, precisa considerar nuevas problematizaciones y nuevos caminos de reflexión, necesita la consideración de las nuevas mediaciones técnicas, alejadas de la tradición filosófica que restringía las posibilidades de mejora del ser humano a la expresión leída y escrita. El humanismo clásico partía del supuesto de que la barbarie se neutraliza con la “domesticación” mediante la lectura, a través de lo que Sloterdijk ha denominado el intento de instauración de una sociedad literaria, pacificada, de lecto-amigos, a modo de una gran circulación epistolar del género humano, puesto que a la postre los libros no son más que “voluminosas cartas para los amigos” (2008, 19). Este humanismo moderno, como modelo escolar y educativo, ha sido superado, con lo que es insostenible tratar de mantener la esperanza de que las estructuras políticas



y económicas puedan ya ser organizadas desde el modelo de la sociedad literaria. El fin de los ideales del humanismo moderno no suponen el fin del mundo, pero sí el fin de un mundo que ha basado las expectativas de progreso en el desarrollo de la sensibilidad humanístico-literaria como medio de comunicación entre los hombres. La pregunta resuena como un sobrecogedor bramido ante el vacío de nuestra frustración colectiva: “¿qué amansará al ser humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al ser humano, si hasta ahora sus esfuerzos para autodomesticarse a lo único que en realidad y sobre todo le han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente?” (Sloterdijk, 2008, 52). Posiblemente, los nuevos caminos tienen en la mediación de la técnica y en los poderes científicos, una parte capital de su formulación discursiva, encontrando su génesis como contrapunto a la tradición filosófica que reducía la estancia del ser humano en el mundo a su expresión leída y escrita.

### *2.2.1. Repensar la educación desde la tangibilidad del ser humano*

Nada sucede ni nada tiene lugar en el mundo humano que no haya sido filtrado y elaborado por nuestro cerebro. El órgano donde se manifiesta esplendorosamente la naturaleza humana es el cerebro. Las elaboraciones perceptivas e intelectuales del cerebro están vinculadas a los códigos ancestrales que hemos ido asimilando en nuestra evolución. El punto de referencia a través del que se fabrica el conocimiento no reside tanto en los estímulos que percibimos del mundo exterior, como en los procesos cerebrales mediante los que se elaboran esas percepciones recibidas. Desde hace varios miles de millones de años, se ha ido abriendo paso la subjetividad, la autonomía, en el mundo de la vida, gracias a los patrones de actividad autónomos de los que dispone la red neural que nos caracteriza. Visto así, la historia de la vida “pudiera escribirse como la de la evolución progresiva de la subjetividad, la de la complejidad creciente de las interioridades de los cerebros de los organismos” (García Carrasco, 2009, 98). El desarrollo de nuestra mente es posible porque hay un cerebro que es modificable de un modo considerable por la experiencia, gracias a su “plasticidad neural”, y ese desarrollo no es posible sin la participación de la comunidad de seres humanos. Hoy, además de otras contribuciones desde el orden de las ciencias biológicas y físico-químicas, la neurociencia es particularmente importante para el planteamiento de nuevos enfoques sobre el sujeto y su desarrollo, puede ayudarnos a explicar por qué somos como somos y a indagar sobre cómo podríamos cambiar y de qué modo podríamos cambiarnos. Nuestra identidad depende sustancialmente de nuestros cerebros.

Estrechar la brecha entre ciencias naturales y humanidades, el desafío de la llamada “tercera cultura”, si se mira bien, en el fondo no aspira sim-

plemente a unir dos culturas tradicionalmente separadas, sino a una reforma “paradigmática”, no programática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento (Morin, 2001). Merecerá la pena explorar hasta sus últimas consecuencias el poder de la narratividad –incluso en las propias ciencias naturales– para la cohesión cultural. A pesar de que la educación sistematizada ha privilegiado tradicionalmente el pensamiento paradigmático (lógico-científico), lo cierto es que nuestras más célebres creencias y las más conocidas explicaciones sobre nuestros orígenes culturales han adoptado una modalidad narrativa. Es el artificio narrativo el que nos atrae, el que nos seduce. Así como nuestra vida se traza narrativamente, tal vez la competencia para construir narraciones y para entenderlas sea fundamental para el descubrimiento de un mundo personal dentro del mundo de la vida. La plena utilización de nuestra inteligencia implica la reforma del pensamiento para combatir los desafíos de la globalidad y de la complejidad de nuestra época.

Desde los primeros escauceos con la escritura, la experiencia mediada ha influido notablemente tanto en la identidad del sujeto como en la organización básica de las relaciones sociales. Nuestro mundo es un mundo único, dado que presenta un marco de experiencia diferente a todo lo anteriormente conocido. Se trata de un mundo de actividad social donde los medios electrónicos representan una función central. La vulnerabilidad del ser humano ante la aparición de las últimas tecnologías es muy considerable, puesto que pueden multiplicar el efecto de “secuestro de la experiencia” al que se ha referido Giddens (1997), relativo al escaso o fugaz contacto directo con acontecimientos y situaciones que conectan la vida individual con cuestiones de mayor alcance y significación ética. Parece no haber gen alguno para una característica mental compleja, pero la manipulación del entorno sí ha demostrado ser especialmente potente para estrechar la mente humana hacia una narrativa uniforme y colectiva. Los escenarios actuales pueden ser propicios para la desaparición del yo, brindando una vida más divertida, acaso más cómoda, pero dramáticamente desprovista de significado. Pero también, como afirma la prestigiosa neurocientífica Susan Greenfield (2009), podríamos llegar a sentirnos potencialmente realizados como nunca antes, gracias a las tecnologías de hoy y del futuro.

Actualmente no es posible comprender el aprendizaje haciendo abstracción de las nuevas tecnologías. Nuestras identidades, cada vez más claramente, se configuran entre el mundo físico y el ciberespacio, por lo que las prácticas formativas deberán mantener activas las continuas posibilidades de conexiones mentales de los sujetos y el establecimiento de sus múltiples vínculos en los nuevos contextos informacionales. Por lo demás, ante las inmensas posibilidades hedónicas de las tecnologías actuales, en crecimiento exponencial, y asumiendo su poder seductor para la población más joven, resulta crucial averiguar cómo podemos pasar de la adaptabilidad permanente (la ló-

gica de selección de las estrategias vitales está modificándose permanentemente y, por consiguiente, el “aprendizaje terciario” adquiere un inusitado valor adaptativo) y de la gratificación momentánea a la interrogación por la historia personal y colectiva, cómo podemos generar elementos que conduzcan a la construcción de la narrativa vital, de cierta continuidad identitaria, aportando sentido y liberación (Greenfield, 2009). Tales prácticas rebasan claramente los espacios escolares, para abrirse al conjunto de la sociedad, que, a fin de cuentas, tiene la responsabilidad educadora: “de una u otra forma, todos somos educadores, en el sentido de que todos estamos influyendo en los individuos que nos rodean” (Ruiz Corbella, 2003, 151). El complejo entramado de sistemas sociales y técnicos que caracterizan nuestro mundo demanda una reconceptualización del aprendizaje, donde la conectividad y el acceso a las redes son esenciales, relacionada con la reconsideración de la participación efectiva en procesos de interdependencia y cooperación: “La combinación adecuada de tecnología de la información y la comunicación, desarrollo de la capacidad humana para aprovechar el potencial completo de estas tecnologías y reestructuración organizativa basada en las redes, se convierten en la clave para asegurar la productividad, la competitividad, la innovación, la creatividad y, finalmente, el poder y el reparto del poder” (Castells, 2006, 73).

En una investigación realizada recientemente en Cataluña (Castells y cols, 2006), se puso de relieve que cuanto mayor es el nivel de autonomía personal, mayor es la proporción de usuarios de Internet, así como la frecuencia e intensidad del uso. El uso de Internet tiene un efecto positivo sobre el proyecto de desarrollo autónomo del sujeto, puede tener un efecto de retroalimentación, reforzando la propia autonomía. Ahora bien, el contenido de esa autonomía es independiente del uso de Internet, se halla vinculado a las características sociales de los sujetos. Internet y las redes sociales potenciadas por la tecnología han de ser comprendidas en el marco social y cultural específico en el que actúan. Propiamente, no hay una sociedad red, sino sociedades red. La emergencia de una red de culturas interactivas, cohesionadas por la creencia en el valor de uso de compartir, desde la (re)construcción de identidades, puede plantearse como alternativa al dominio de los programas de una red global de poder, como puerta abierta a la esperanza de poder crear un mundo mejor y huir de una visión forzosamente apocalíptica del desarrollo tecnológico.

### **2.3. Aprender a vivir. Sentido de la agencialidad e identidad personal**

Si se admite que estamos en un nuevo tiempo, si aceptamos que el desarrollo tecnológico está modificando la textura de nuestra vida y no únicamente los modos en que se realiza la producción y su distribución, si con-

venimos que estamos iniciando nuevas maneras de vivir, tal vez nunca ha sido tan importante como ahora aprender a vivir. No basta con considerar la educación como un compendio de habilidades elementales para contribuir a la competitividad económica del mundo o simplemente para ganarse la vida. La dimensión tecnoeconómica adquiere sentido finalmente en un marco humano más amplio que le proporcione significado. No se trata sólo de aprender a desenvolverse en el formidable universo de información que crece incesantemente, al ritmo vertiginoso de una tecnología cambiante, sino fundamentalmente de que cada persona elabore su propia identidad, entre los elementos que le proporciona el vasto y complejo *scriptorium* social (Appiah, 2007). No se insistirá suficientemente en la importancia de la consideración del sentido de “agencia” que caracteriza a los seres humanos. La relevancia de la cultura, en este punto, es formidable: a través de ella se institucionaliza el sentido de agencia que experimenta el sujeto (Bruner, 2000). En este sentido, se precisa con premura una reorganización estructural, una resignificación del espacio y del tiempo educativos. La educación es tiempo, hay que reconsiderar su profundo valor como tiempo, como tiempos diversos e incluso divergentes (Bauman, 2007). El paso de la “competencia” a la “sabiduría” requiere experiencia y tiempo, es decir, discurrir por diferentes espacios y tiempos: “Los conocimientos y experiencias que se dan en el tiempo, y el tiempo que permite tanto su posibilidad como la maduración psicológica de quien los adquiere y actúa, se entrelazan de manera inseparable en ese construirse a uno mismo que permite adquirir ciertas competencias, incluso quizá unas gotas de sabiduría” (Asensio, 2010, 177). Esto supone pararse a meditar seriamente por nuestra identidad y sus modos de configuración: “Nuestro tiempo no sólo es importante: al final, es lo que importa más” (Zimbardo y Boyd, 2009, 315).

Reconociendo la conexión con otras personas, y con el mundo, el enfoque procesual de la educación ha de privilegiar el desarrollo personal de cada sujeto. La comprensión del mundo y la inteligencia de sí mismo depende de las capacidades o dispositivos que el sujeto tiene para conceptualizar y valorar la realidad, para evaluar el bienestar, la pobreza, la equidad o la desigualdad (Sen, 1995). Estas formas de ser o de hacer, estas capacidades que los sujetos tienen para lograr sus metas, son imprescindibles para la existencia de las libertades fundamentales. Sentirse “agencia” no significa sólo capacidad de iniciar, sino que también implica cierta dimensión relativa a determinadas habilidades para la realización de nuestros actos. En realidad, esto no es sino hablar de *competencias*, básicas o igualmente fundamentales. Este término, con tanta fortuna como crítica, suele confundirse con enfoques meramente instrumentalistas o conductuales; pero el concepto de competencia entraña una gran complejidad, puesto que hace referencia, más allá de un saber hacer concreto y rutinario, a la habilidad para interpretar los dilemas que se plantean en las relaciones interpersonales y a la

disposición para orientarse en las situaciones que no aparecen bien delimitadas ni son fácilmente evaluables (Bernal, 2003). De hecho, algunos autores encuentran en la preocupación por las competencias básicas, en una época en que los riesgos de exclusión social aumentan, el primer objetivo de la educación pública, en tanto que preocupación por la formación de la ciudadanía (Bolívar, 2008), que no consiste sólo en una serie de valores cívicos o éticos, sino que consiste, en sentido amplio y abarcador, en toda la cultura básica que facilita la integración y la participación activa en la vida pública. En este sentido, el enfoque de las competencias básicas se halla vinculado al propósito de encontrar sentido personal y social a la educación. El desarrollo personal, la construcción de la propia identidad (Sen, 2007), en el seno de una comunidad cohesionada y respetuosa con las diferencias, es el gran proyecto de una “pedagogía de la identidad”, compasiva y amante de la libertad.

#### **2.4. Educación y política de la vida y de la emancipación**

Si la educación refleja el “curso” de la vida, la acción educativa ha de dirigirse a una “política de la vida”, edificada junto a ciertos niveles irrenunciables de una “política emancipatoria”. Considerada como perspectiva interesada en la liberación de los individuos y los grupos de las trabas que dificultan u obstaculizan sus posibilidades de vida, la “política emancipatoria” implica liberarse de las ataduras del pasado para facilitar una actitud de cambio ante el futuro y superar el dominio ilegítimo de unos individuos o grupos sobre otros. El abandono de determinadas prácticas tradicionales permite a las personas conseguir un mayor control social sobre las circunstancias de sus vidas. Sobre cómo conseguir la emancipación hay diferencias procedimentales. Unos piensan que la tendencia emancipatoria se halla determinada por condiciones causales que operan en la vida social de modo muy parecido a la de la causación física. Otros, en cambio, consideramos que la relación es más bien refleja. La “política de la vida” que propugna Giddens hace referencia a “cuestiones políticas que derivan de procesos de realización del yo en circunstancias postradicionales, donde las influencias universalizadoras se introducen profundamente en el proyecto reflejo del yo y, a su vez, estos procesos de realización del yo influyen en estrategias globales” (1997, 271). Una vez que los sujetos han conseguido cierto nivel de autonomía de acción, la política de la vida puede considerarse una política de opción. Implica, por supuesto, niveles emancipatorios, relativos a la liberación de las trabas tradicionales y a las condiciones del dominio jerárquico; pero, se centra principalmente en ser una política de estilo de vida, una política de realización del yo en un entorno reflejamente ordenado. Una política ligada al “valor de elegir” (Savater, 2003) en un nuevo orden social.

El acceso a los medios de realización del sujeto es uno de los principales núcleos donde se centra la diferenciación de clases y la generación de las desigualdades. Los conflictos de liberación que han coadyudado a moderar los efectos polarizadores del mercado capitalista (tendente a crear importantes desigualdades materiales tanto a nivel mundial como dentro de las propias sociedades desarrolladas) se sitúan en la onda de interconexión entre una política de emancipación y una política de la vida. Dicho de otro modo, parece que el abandono de la acumulación económica debería implicar la sustitución de procesos de crecimiento económico sin límites por procesos de crecimiento personal, por el cultivo de las posibilidades expresivas y creativas de las personas. Por eso, Giddens ha dicho: “El proyecto reflejo del yo habría de ser, por tanto, el verdadero gozne sobre el que girase un cambio hacia un orden mundial más allá del actual” (1997, 281). Los problemas morales se sitúan en el centro mismo de una política de la vida. La posibilidad de adoptar formas de vida libremente elegidas es, sin duda, una ventaja generada por el nuevo orden social; pero dicha posibilidad no es una tarea sencilla, hay muchos obstáculos que se oponen a la emancipación, y se plantea una gran cantidad de dilemas morales, para los que la crítica posmoderna no nos ha dado soluciones, sólo la sabiduría, que no es poco, para reconocerlos de frente. Aquí se halla probablemente el núcleo de los desafíos educacionales de este momento histórico. Ante la posibilidad de una nueva reorganización social de la ética, Lipovetsky (2007) cree que estamos más próximos de una recuperación de la pregunta moral que de la desvalorización de todos los valores.

Centrar la narrativa pedagógica en la identidad, fundamentalmente en las identidades personales, no es reducir nuestra preocupación por la educación a un plano psicológico; nada más lejos de la realidad. Como dice Amin Maalouf (2009), la identidad está en el centro del debate del siglo XXI, acaso el período agitado en el que nos encontramos podría llevarnos a elaborar una visión por fin adulta de nuestras identidades, de nuestras creencias, de nuestras diferencias y del destino de nuestro planeta. En las sociedades actuales, la persona se sitúa activamente entre lo universal y lo local, como nunca antes había acontecido. Así lo ha entendido, por ejemplo, el feminismo cuando ha sostenido la idea de que “lo personal es político”, tratando de romper la tradicional creencia de que “lo personal no es político” y “lo político no es personal”, al indagar en la deconstrucción del género y sus diversas implicaciones (Butler, 2007). Una política de la vida, vinculada a una política emancipatoria renovada, viene a ser consecuencia de la relevancia que adquiere en nuestro tiempo la construcción por parte del sujeto de su propia vida (Touraine, 2005), tratando de escapar de la trampa economicista del mundo globalizado. Posiblemente, nunca como ahora la preocupación por la teorización de nuestras prácticas sociales ha estado tan fecundada por la vida tal como la vivimos.

### 3. CONCLUSIÓN

Después del debate de la postmodernidad, la idea de Todo como constitutiva de la realidad no parece sostenerse. Admitiendo, sin embargo, la totalización como una operación consustancial a la mente humana, la crítica postmoderna nos lega cierta sabiduría cifrada en el reconocimiento de la ambigüedad de la realidad, del ser y de la experiencia, junto al pluralismo que escapa de todo fundamentalismo. También es cierto que esa sabiduría postmoderna conlleva cierta impotencia, el hábitat postmoderno no ofrece muchas opciones para actuar conforme a esa sabiduría, debido a la complejidad de la acción humana en contextos de globalidad, donde siempre se genera algún desorden, y al paulatino agotamiento de los recursos disponibles.

Las narrativas pedagógicas elaboradas con categorías de pensamiento moderno languidecen porque sencillamente son extemporáneas, no penetran en el fondo de los nuevos escenarios postradicionales de este tiempo articulante, entre la modernización y la postmodernización. Una narrativa pedagógica centrada en la identidad aspira a proporcionar, si no luz, al menos algo de calor humano y vitalidad para la comprensión de la educación como ayuda a cada persona a que encuentre su camino en la cultura, en un contexto que, después de la crítica postmoderna, asume la contingencia y la incertidumbre en el mundo de la vida, ante la amenaza progresivamente más sutil de una convergencia universal hacia una narrativa uniforme y colectiva.

Paradójicamente, las tecnologías de la información y de la comunicación pueden contribuir asimismo a la configuración de una auténtica sociedad red, como ha proclamado Castells, donde el pluralismo se difunda como nunca se había soñado. Como ha dicho Giddens, es la primera vez en la historia de la humanidad que el yo y la sociedad se hallan interconectados en un medio mundial. Los individuos intervienen en las influencias sociales cada vez más, lo cual no nos asegura que seamos capaces de construir un mundo mejor, pero tampoco lo impide.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appiah, K.A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Asensio, J.M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernal, A. (2003). El constructo "madurez personal" como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 243-261.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 3ª ed.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata/Paideia.
- Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M.; Tubella, I.; Sancho, T.; Díaz, M.I. y Wellman, B. (2006). Estructura social, identidad cultural y autonomía personal en la práctica de Internet: La sociedad red en Cataluña, en Castells, M. (ed.) *La sociedad red: Una visión global*. Madrid, Alianza, 293-310.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructuralistas en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Colom, A. y Mèlich, J.C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- García Carrasco, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15, 91-115.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.
- Greenfield, S. (2009). *¡Piensa! ¿Qué significa ser humano en un mundo en cambio?* Barcelona: Ediciones B.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 2 vols.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Morata.
- Inglehart, R.F. (2001). *Modernización y postmodernización: el cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI.
- Jencks, C. (Ed.) (1992). *The Post-Modern Reader*. London: Academy.
- Kemmis, S. (1999-2000). Aspiraciones emancipatorias en la era postmoderna. *Kikiriki*, 55-56, 14-34.



- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J.F. (2008). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 10ª ed.
- Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo. Cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marquard, O. (2006). *Felicidad en la infelicidad. Reflexiones filosóficas*. Buenos Aires: Katz.
- Montero, A. (2006). Educación, economía y mercado: crónica de una difícil relación. *Educación XXI*, 9, 17-34.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA, 4ª ed.
- Ruiz Corbella, M. (2003). Los agentes en educación moral, en Ruiz Corbella, M. (coord) *Educación moral: Aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel, 145-167.
- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral, en Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (eds) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 257-285.
- Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 9, 57-76.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Sloterdijk, P. (2008). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela, 5ª ed.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (2004). *Nihilismo y emancipación. Ética, política, derecho*. Barcelona: Paidós.
- Whitty, G. y Power, S. (2008). ¿Más allá del Estado y el Mercado? La evolución de los modos de gobierno, en Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (coords) *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal, 89-112.
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo. La nueva psicología del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Zufiaurre, B. (2007). Education and Schooling: From Modernity to Posmodernity. *Pedagogy, Culture and Society*, 15 (2), 139-151.

## **PALABRAS CLAVE**

Postmodernización, identidad, yo, cambio cultural, teoría de la educación, política de la educación

## **KEY WORDS**

Postmodernization, identity, self, cultural change, theory of education, education policy

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR**

Antonio Bernal Guerrero, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, con Premio Extraordinario. Catedrático E.U. de Teoría de la Educación de la Universidad de Sevilla. Actualmente sus investigaciones se centran en: cuestiones epistemológicas en el ámbito de la educación, procesos generales configuradores de la identidad y sus implicaciones formativas (tanto en estudiantes como en profesores), la configuración de las competencias sistémicas de la persona y la educación moral.

Dirección del autor: Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad de Sevilla  
C/ Camilo José Cela s/n  
41018 Sevilla.  
E-mail: [abernal@us.es](mailto:abernal@us.es)

Fecha Recepción del Artículo: 12. junio. 2010  
Fecha Revisión del Artículo: 29. septiembre. 2010  
Fecha Aceptación del Artículo: 12. enero. 2011