

**PRAGMATISMO Y NEOLIBERALISMO.
APORTES PARA UNA LECTURA DE LOS ACTUALES
PROCESOS DE REFORMAS EDUCATIVAS**

Nilda Garimaldi
Silvia Peart
Sergio Andrade*

Esta presentación se enmarca en la investigación titulada "Identidad de la Filosofía de la Educación: una cuestión geopolítica". Aún cuando el problema central refiere a la particular situación de esta asignatura puede, no obstante, considerarse como caso "ejemplar" de los cambios que han inspirado las tendencias reformistas de los últimos años. Desde la base de la investigación empírica y posterior interpretación, se profundiza en el pragmatismo posmoderno, hipótesis explicativa del estado de situación. Pragmatismo y neoliberalismo aparecen como la filosofía y política legitimadora de los cambios y contienen, implícitamente, una particular comprensión de lo público que signan nuestra propia realidad.

Breve referencia sobre el proyecto marco y su estado de avance

El trabajo de investigación titulado "*La identidad de la filosofía de la educación: una cuestión geopolítica*"¹ procura dar cuenta de la particularidad de este saber y sus transformaciones y esclarecer las razones socio políticas que habrían generado este estado de situación.

La equívoca denominación "Filosofía de la educación" ligada históricamente a una diversidad conceptual, semántica y epistemológica, la multiplicidad de prácticas social e institucionalmente consolidadas y la imprecisión y disparidad de lo que aún hoy se propone en su nombre fueron, en gran medida, los factores que promovieron este proyecto.

* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. E-mails:ngarimaldi@tutopia.com; speart@sinectis.com.ar; andradegiraud@arnet.com.ar

¹ El proyecto está dirigido por la Lic. Nilda Garimaldi, profesora titular de Filosofía de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH - UNC); investigación en la que participa el equipo de cátedra: Prof. y Lic. Silvia Peart, Prof. Sergio Andrade y Profesora Vanesa Partepilo (a cargo de la investigación empírica).

El título intenta señalar el marco general de la temática, traducir el carácter “conflictivo” de la investigación y objetivar el propio posicionamiento, en dos expresiones fundamentales:

- a. En el tema objeto de la investigación. Preguntar por la "identidad" obliga a la investigación a ingresar en planteos de carácter “radical”. Lo puesto en discusión es la propia existencia, condiciones y legitimidad de la disciplina/asignatura Filosofía de la Educación; razón que orienta la búsqueda hacia el esclarecimiento de su idiosincrasia y de los factores que la configuran, sin que con ello se persiga esencia o naturaleza substancial alguna.
- b. En el enfoque teórico-metodológico que funciona, al mismo tiempo, como respuesta general anticipada al problema. Aludir a una dimensión "geopolítica" supone inscribir el análisis en un campo de luchas, intereses y tradiciones; expresa la posición que se asume frente a una cuestión que, de otro modo, podría agotarse en la reflexión teórica o en una simple descripción empírica. Desde esta perspectiva geopolítica, los diversos niveles de análisis (semántico, epistemológico, histórico-social) se interrelacionan y resignifican como aspectos atravesados por relaciones de poder. Referir el problema de la identidad a una cuestión geopolítica obliga al proceso de investigación a superar, sin omitir, aspectos descriptivos y a patentizar la idea de que el problema del conocimiento y su enseñanza no es una neutral división/diferenciación/distribución de saberes, sino un juego de exclusiones e imposiciones, necesidades y demandas a tono con los tiempos y sus ideologías; constituye lo que podría denominarse “circuitos reservados del saber” (Foucault, 1992: 52)

En síntesis, el título contiene temática, marco teórico y respuesta anticipada y se muestra en la deliberada elección de los términos “Identidad” y “Geopolítica”; elección que no debe entenderse como puro simbolismo ni mera literalidad sino como conciencia del marco histórico social que envuelve las problemáticas actuales.

El caso ejemplar en Filosofía

Si bien esta investigación se ha centrado en la “Filosofía de la Educación” puede tomarse como caso “ejemplar” de algunas últimas transformaciones en las disciplinas y la enseñanza. Un análisis de las asignaturas escolares y la reconstrucción histórica de su génesis y evolución posibilitaría comprender -desde esta perspectiva- cómo se concibe y distribuye el conocimiento dentro de nuestras sociedades, entender los propósitos sociales de la enseñanza. Los estudios históricos del curriculum y la teoría del cambio en el curriculum (Goodson, 2000) permitirían, de este modo, poner en evidencia algunas de las paradojas en los

proyectos progresistas y reformistas, que lejos de conducir a la superación de inequidades o históricos errores, “... en tiempos difíciles cuando las fuerzas globales están fomentando la reestratificación y la desaparición de la diferenciación, el cambio puede tener una cara sumamente indeseable” (Goodson, 2000: 182).

Nuestra investigación ha recogido algunos datos claves que mostrarían los cambios operados en el campo filosófico. El relevamiento realizado en Universidades Nacionales sobre la asignatura Filosofía de la Educación (Garimaldi, 1999) corrobora el carácter problemático de su identidad que se manifiesta en la dualidad de campos disciplinares y competencias profesionales desde donde se la ejerce. El dato más significativo consiste en que, en la actualidad, la asignatura es una constante en planes de estudio de Ciencias de la Educación y sólo en casos excepcionales aparece en la curricula de carreras de Filosofía; no obstante, paradójicamente, son los filósofos y no los pedagogos quienes están a cargo de la asignatura. Estos datos se refuerzan con la reconstrucción histórica de la asignatura (en las Escuelas de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNC) que muestra su tardía incorporación en Filosofía (1986) y la presencia en la curricula de Educación desde el origen de esta carrera. De aquí podría concluirse una hipótesis presuntiva como explicación del fenómeno, cual es, que la Filosofía habría cedido si no la competencia profesional, al menos, la temática. La “educación” - se podría hipotetizar - sería una cuestión relevante para pedagogos, no para filósofos. Como si la Filosofía misma se hubiese hecho eco del “espejismo conceptual” (Follari, 1988: 11) que constituye campos autónomos (ciencias “de”) de las disciplinas básicas. *“Lo problemático es -sigue el autor- que el fruto de esta escisión práctico-real, resultado del especialismo moderno y de la organización pragmática de las profesiones, es elevado subrepticamente a la dignidad de principio epistemológico”.*

La Filosofía de la Educación se desdibuja como disciplina filosófica pero subsiste como asignatura pedagógica. Esto podría explicar algunos cambios operados en los últimos tiempos: la renuncia a un discutible e incierto objeto (la educación) y el reaseguro de la competencia disciplinar por medio de la inserción en un claro espacio laboral (la enseñanza de la asignatura) legitimado hoy por la Universidad como organismo articulador y regulador de los saberes en los otros niveles del sistema educativo. La Enseñanza de la Filosofía que hoy se abre como un área específica de la filosofía se distinguiría de una Filosofía de la Educación en tanto refiere a cuestiones didácticas específicas relativas al campo filosófico. Se trata de determinar qué y cómo enseñar filosofía, cuestión que algunos han entendido como de competencia indiscutible, exclusiva y excluyente del filósofo. No es difícil entender el reemplazo de la Filosofía de la Educación por la Enseñanza de la Filosofía en nuestros días de descrédito del pensamiento, de auge de la técnica y la eficiencia y de serias dificultades en el mundo del trabajo. La adecuación a demandas sociales y el reaseguro de un espacio laboral propio se con-

vierten en razón legitimadora de las reformas educativas.

La reconstrucción histórica convalidó los resultados estadísticos y mostró que los cambios operados traducían la situación histórica, conflictos sociales y políticos. La investigación confirmó el supuesto "geopolítico" y se ingresó en una etapa crítico analítica con el fin de transparentar las condiciones materiales de producción de los discursos reformistas y profundizar en los postulados filosóficos y políticos del pragmatismo y neoliberalismo, que se presentaban con fuerza, como las fuentes legitimadoras de las actuales transformaciones.

Reflexiones sobre los procesos de transformación educativa

Sobre esta base y con intención de aportar a la problemática específica de esta convocatoria, se ha considerado necesario profundizar la situación presente en nuestro sub-continente, y la resonancia de tal situación en el campo educativo.

El problema consiste en explicar cómo se ha ido constituyendo el discurso del neoliberalismo como discurso hegemónico, de qué modo logró establecer su particular visión de la realidad a modo de totalidad, "*naturalizando*" modos de ver y de actuar y constituyendo un sentido de la realidad (Rigal, 1999).

Pierre Bourdieu (1999) señala el aporte propagandista del modelo neoliberal de un buen número de intelectuales del Primer Mundo, quienes, a través de un arduo trabajo de imposición, presentan al mismo *con las apariencias de la inevitabilidad*. Así señala la construcción, a partir de cierto *discurso poderoso*, de la *idea matriz* de la *globalización*. A partir de esta idea, el modelo restaura un *capitalismo salvaje, pero racionalizado, y cínico*.

Naturalización, mito y, también, o por ello, dogma. Stavengahen (1997) imputa tal denominación a la economía de mercado... *porque generalmente se presenta, sin reserva alguna, que la llamada economía de mercado es la única solución posible a todos los males habidos y por haber de nuestros países latinoamericanos... una receta de salvación*.

La receta del dogma tiene como preceptos, según este autor, dos métodos *para alcanzar el nirvana del libre mercado*, ellos son: *el achicamiento del Estado como agente económico y la apertura de las fronteras nacionales a la economía global*.

En el primer caso, se trasladan ciertos servicios - educación, salud, vivienda - que históricamente han estado en manos del Estado al capital privado - o empresas mixtas -, a partir de la consigna de la reducción del gasto público.

El segundo método consiste en asegurar que la modernización y prosperidad de los países latinoamericanos depende de la apertura total e irrestricta de las fronteras al mercado mundial. Se presenta al mercado como un espacio sostenido a través de leyes propias, indiferentes a las cuestiones políticas y sociales.

Dieterich (1996) advierte sobre el cambio radical de las relaciones sociales de

producción mediante la sustitución del Estado benefactor keynesiano por el capitalismo reaccionario de Estado – mal llamado “neoliberalismo” –.

Uno de los canales de imposición del modelo consiste en asumir como obvios una serie de presupuestos. En palabras de Bourdieu (1999: 45-46) “...se admite que el crecimiento máximo – y por lo tanto, la productividad y la competitividad – es el fin último y único de las acciones humanas; o que es imposible resistirse a las fuerzas económicas... se hace un corte radical que separa lo económico de lo social, que queda al margen, abandonado a los sociólogos como una especie de desecho.”

Otro indicador del modelo es la performatividad del lenguaje que utiliza, y domina principalmente a los medios masivos de comunicación y el discurso de ciertos intelectuales, estableciendo asociaciones y juegos de palabras como *flexibilidad, adaptabilidad, desregulación, con lo que tiende a hacer creer que el mensaje neoliberal es un mensaje universalista de liberación.*

Los autores citados acuerdan, también, en el reconocimiento de una recurrencia histórica, en América Latina, respecto a los sistemas de dominación.

Stavengahen afirma que “Desde que esta región fue incorporada forzosamente al mercado mundial en el siglo XVI, ha sufrido los vaivenes del sistema capitalista. La reciente etapa de “mundalización” o “internacionalización” no es más que una nueva faceta de la vieja dependencia”.

A partir de lo señalado, puede comprenderse lo infecundo que han resultado los intentos de constituir identidades propias en América Latina. Tal como lo expresa Rigal (1999: 151): “Resultante de esta situación histórica y estructural, la modernidad latinoamericana ha sido descentrada y fragmentada desde su origen y no ha podido proveer una identidad social integrada, sino más bien una identidad que se expresa metafóricamente como un “espejo trizado”” (Brunner, 1985: 15-17 citado en Rigal, *ibíd.*). “Espejo trizado (no identidad o identidad híbrida) producto de los efectos culturales de aquellas relaciones de poder y el lugar que Latinoamérica ocupó dentro de ellas” (García Canclini, 1990, cap. 2, en Rigal, *ibíd.*).

Problemática que reescribe las pautas de la dominación. ¿De qué modo se reconstruye este modelo en el sistema educativo?

Dieterich (1996) indica que en la base de un sistema social clasista concurren cuatro formas de poder: el económico, el político, el militar y el cultural. Entre estos poderes, dos son decisivos: el económico y el militar. El primero, porque determina el nivel de reproducción física de la población y, con eso, su lealtad frente a las élites en el poder; el segundo, porque es la última ratio de la cohesión de una sociedad de clase, tanto hacia el interior como frente a otros Estados.

A partir de su interés central, se analiza aquí el aspecto cultural – dentro del cual se enmarca la cuestión educativa –. Por otra parte, en el espacio de poder cultural, sólo puede reiterarse el mismo esquema que en los otros subsistemas; en el sector cultural se repite, según el mismo autor, el dominio y la hegemonía de las élites atlánticas. De tal modo, la misma insuficiencia – o ausencia – de auto-

nomía que se registra en los Estados Nacionales Latinoamericanos se observa en sus medios de comunicación.

En el ámbito de la ciencia se reitera idéntica relación asimétrica, los grandes centros de poder del Primer Mundo cuentan con departamentos de investigación y universidades que permiten el acopio de conocimientos – que implica mayores cuotas de poder –, en ellos *se desarrollan las tecnologías del futuro y se monopolizan por medio del derecho de patentes y licencias.*

Concomitante con este proceso, en el Tercer Mundo se produce, en grado creciente, *la fuga de cerebros*, proceso que es en parte motivado por las diferencias de ingreso y oportunidades de trabajo, en parte estimulado deliberadamente por el Primer Mundo, esta doble circunstancia opera consolidando y garantizando la dominación del mercado mundial en el futuro y el continuo disfrute privilegiado del plusproducto mundial.

El modelo neoliberal presenta a la falta de escolarización como principal déficit para el desarrollo del Tercer Mundo. La lectura recortada de la realidad continental, en palabras de Dieterich (1996): *Es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia, como son: la deuda externa; la corrupción de las élites; ...la falta de ahorro interno; la fuga de capitales; la pobreza absoluta y la distribución extremadamente desigual del ingreso; los gastos militares; el impedimento de cualquier proceso de reforma profunda en pos de los intereses populares... por parte de Estados Unidos y sus aliados; el desinterés y la ineptitud empresarial criolla para la innovación científica y tecnológica...; la dependencia de la clase política-empresarial criolla ante los centros de poder mundiales y su carencia de un proyecto político-económico nacional.*

La escuela, una institución gestada en la modernidad, representaba un vehículo esencial para sus designios, lo cual se expresaba en su discurso. Así lo explica Rigal: *En este discurso, la escuela quedaba situada en el centro de las ideas de justicia, igualdad y distribución de saberes para la creación de un sujeto histórico racional, autónomo y libre. Era constructora de ciudadanía. Buscaba constituir sujetos que pudieran aportar argumentativamente a la vida pública, habilitar al mayor número de personas en el uso de la razón y transformarlas en ciudadanos libres (Brunner, 1985).*

Actualmente, el proyecto moderno se encuentra en crisis. Entre otras cuestiones, respecto a la función política encomendada a la escuela. *Fenómenos sociales como alienación, anomia, burocratización, explotación y exclusión, que han caracterizado diversos rasgos de la moderna sociedad emergente, así lo atestiguan (Angulo, 1997, en Rigal, 1999). Por lo tanto, el fracaso de este objetivo político de la modernidad expresa también el fracaso de la escuela y constituye una asignatura pendiente a ser resuelta en cualquier proyecto de futuro.*

Ahora bien, si como se ha señalado antes, la situación en América Latina no se caracteriza por su originalidad sino, y al contrario, por su persistente parecido

desde 1492, habría que cuestionarse el lugar de la educación en tal esquema.

Bourdieu (1997) expresa que la institución escolar *contribuye... a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social.*

El sociólogo francés considera que, lejos de constituirse en un ámbito de igualdad, de construcción democrática, la escuela acentúa la diferencia: *mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes.*

Estas operaciones, con diversas alternativas, se instituyen al interior de cada sociedad, en diferentes lugares del mundo; sin embargo, también pueden proporcionar datos para evaluar las diferencias entre el Primer y el Tercer Mundo.

Así es como Rigal advierte que la escuela de la modernidad en Latinoamérica, a partir del proyecto de nación de la generación dominante entre 1850 y 1900, estuvo signada por la reiteración de ciertos supuestos de la tradición moderna: *formar ciudadanos adaptables a los requerimientos políticos y sociales que perseguía la clase dominante, sujetos uniformizados que se identificaran con el progreso, a partir de la construcción de una cultura homogénea, cuyos fundamentos eran definidos por la clase dominante. En sus propias palabras: Detrás de discursos y rituales democratizadores, la igualdad que proponía la escuela era sólo para formar un ciudadano casi abstracto; suponía esto un "reforzamiento" que negaba la existencia de las fuertes diferencias sociales, culturales y económicas... Integración e igualación eran impuestos casi autoritariamente.*

Este proceso de legitimación propiciado por la escuela, provocaba, al mismo tiempo, un mismo movimiento de deslegitimación de lo diferente a la cultura que se presentaba con carácter de universal. Lo popular, con sus saberes, creencias y supuestos no aparecían en el ámbito escolar (Rigal, 1997)

Esta tarea de calificación de los saberes reconocidos como valiosos es constitutiva de la institución escuela. La discusión, en todo caso, debería revelarse respecto a los modos en que dicha actividad se realiza - indicándose los propósitos e intereses que afecta o niega -.

Algunas precisiones sobre el pragmatismo "globalizado"

Cuando Lyotard en "*La condición posmoderna*"(1987) describe la sociedad "informatizada" actual, ligada al desarrollo tecnológico y de los medios de comunicación, propone dos tesis fundamentales en la transformación del saber: (a) la deslegitimación de las metanarrativas y (b) la legitimación del saber por el criterio de "performatividad", indiferente a la dimensión socio política.

Como en tantas otras cuestiones hemos adherido en nuestra reforma educati-

va a ideas ajenas y reconocido, como afirmaba Lyotard, a la educación como subsistema del sistema social, razón que obliga a orientar la enseñanza hacia la mejor performatividad para que pueda afrontar la competición mundial. “ *La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los ‘jugadores’ capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad*” (1987: 90).

Tal criterio conduce, por otra parte, al ideal de “*juegos de información completa*” y al reemplazo de la competencia específica profesional por los equipos interdisciplinarios (Lyotard, 1987: 94 - 98).

Deliberada o inconscientemente esta ideología permea las transformaciones educativas en nuestro medio, de la que no queda exenta la propia filosofía. Sólo que, mediado por una extrapolación indiscriminada a contextos diferentes y por la reproducción parcializada de ideales y mecanismos, las propuestas terminan siendo un pálido o caricaturesco reflejo de los fenómenos originales.

Este especialista en investigación histórica del curriculum califica este fenómeno como una crisis de “*posicionamiento*” (Goodson 2000) donde el profesional queda encapsulado en la asignatura como técnico, ejecutor de los cambios, desligado de su propio contexto y del compromiso social que implica todo proceso de enseñanza.

La eficacia, convertida en criterio de justificación, convalida la vigencia de una racionalidad instrumental que renuncia y sub-ordina fines y preocupaciones sociales al tiempo que genera conductas adaptativas al sistema político vigente.

En este sentido, el pragmatismo podría ser rápidamente considerado como la filosofía de base, legitimadora del “*eficientismo*” (instrumentalismo) generalizado que signa saberes y trabajo en nuestra sociedad y cultura; esto no es sorprendente en una sociedad que envuelta en incertidumbres ha renunciado al pensamiento crítico y utópico, que encuentra en la acción “*eficaz*” del presente, el olvido del pasado y el sentido de sus proyectos.

El pragmatismo se constituyó en la convergencia de una dimensión filosófica y otra política, teniendo como referente al Iluminismo moderno. Su paradójica crítica-adhesión a éste conformaron su idiosincracia, gnoseológicamente relativista y políticamente liberal democrática. Promovía la “*reconstrucción de la filosofía*” (Dewey, 1968: 141) que debía sustituir el pensamiento vacío por un pensamiento al servicio de la vida. Estos aspectos podrían explicar la vigencia que ha conseguido en nuestras sociedades signadas, también paradójicamente, por el escepticismo generalizado y la confianza “*universal*” en las instituciones (¿democráticas?); una cultura cada vez más secular, escéptica ante la razón y los proyectos emancipadores de la modernidad, reivindicatoria de la práctica y legitimadora de la expansión (“*cosmopolitismo*”) de los sistemas democráticos en el mundo.

Sin embargo habría cierta inconsistencia en hacer del pragmatismo originario y su propuesta educativa, tal como fuera formulado por J. Dewey, el supuesto filosófico de las versiones reformistas (educativas) actuales. Importa distinguir lo que denominaríamos pragmatismo "originario" tal como fue planteado por J. Dewey de un pragmatismo "globalizado", tecnocrático y etnocéntrico, tal como aparecería en algunas versiones posmodernas.

La filiación hegeliana condujo a Dewey a la crítica de los dualismos clásicos y a propuestas dialécticas superadoras en la unión teoría- práctica, fin- medios (1964: 206), cultura individual y bien común. Su propuesta democrática educativa promovía la "eficacia social" y distaba mucho de ser una simple reivindicación excluyente de la práctica o de la técnica que él definía como comercialización de mercancías (1995, 80) en las que no incluía los saberes ni los fines educativos y profesionales.

La eficacia social conciliaba la competencia industrial, dimensión económica ineludible de la educación en la formación de profesionales para insertarse en su medio, con la "eficacia cívica o buena ciudadanía", conjunción de intereses individuales y bien común. La liberación y desarrollo de lo individual y lo social constituía el ideal democrático que habría de patentizarse en todas las instituciones. (Dewey, 1995: 193) .

En ese sentido habría cierta inconsistencia en hacer de ese pragmatismo originario el supuesto filosófico de la reconfiguración de saberes y trabajo. El propio Dewey advertía, en el paso a las sociedades democráticas, el peligro de quedar encerrados en fines administrativo económicos (1995: 107).

En realidad, el pragmatismo que se expande entre nosotros, que algunos han denominado "pragmatismo fragmentado" (Goodson, 1997: 18), dista mucho de aquél originario y sólo puede ser globalizado reabriendo los dualismos, en polémica con los cuales se autodefinió. Dos de estos dualismos importa considerar; por un lado, el de teoría - práctica que ha inspirado el instrumentalismo pedagógico y, por otro, el dualismo contingencia - universalidad que ha terminado en visiones "unitarias" desde un solapado o explícito etnocentrismo.

La valoración excluyente de la práctica configura un nuevo estilo de saberes; *"... la novela, el cine y la televisión poco a poco, pero ininterrumpidamente, han ido reemplazando al sermón y al tratado como principales vehículos del cambio y del progreso moral. En mi utopía liberal esa sustitución sería objeto de un reconocimiento del que aún carece. Ese reconocimiento sería parte de un giro global en contra de la teoría y hacia la narrativa"* (Rorty, 1991: 18).

A este dualismo de orden epistemológico se suma la reapertura de otro de carácter político cultural. El cosmopolitismo pragmatista que había promovido Dewey reabre, en la versión rortiana, el dualismo público - privado que éste había superado y conduce a la negación de la diversidad en la expansión de un "nosotros, los socialdemócratas occidentales del siglo XX". Su utopía liberal re-

quiere una narrativa cosmopolita que deja fuera las diferencias y las narrativas emancipatorias " ... no tenderemos a adoptar estas sugerencias (la de otras culturas) hasta que hayamos conseguido encajarlas en nuestras aspiraciones democráticas sociales característicamente occidentales ... ". "Nosotros los pragmatistas pensamos que este tipo de etnocentrismo es inevitable e inobjetable" (Rorty, 1990: 287).

Desde el punto de vista del pragmatismo rortyano, el hecho de que la actitud liberal pueda o deba encontrar una fundamentación filosófica, resulta no sólo irrelevante, sino incluso contradictorio. Resulta irrelevante porque lo importante –según Rorty– es que las sociedades que han ido adoptando el modelo liberal lo han experimentado y lo han experimentado como gratificante. De ahí que la tarea del filósofo desde el punto de vista pragmatista, consista en reforzar las actitudes, los valores y los modos de pensamiento que producen experiencias positivas, para lo cual le basta con tomar como punto de partida indiscutible las instituciones del país en que vive, tratar de articular los valores compartidos que se encuentran en su base, e intentar fomentarlos en las sociedades avanzadas. Naturalmente, cuantos experimenten tales valores como gratificantes pueden adherirse a ellos, aunque procedan de otras sociedades y tradiciones.

Llegados a este punto resulta imprescindible señalar: el pragmatista es habitualmente norteamericano y toma como punto de partida incuestionable de sus reflexiones la experiencia de una democracia liberal, que ya ha asumido como propios los valores tales como la defensa de los derechos humanos, la libertad y la igualdad, y los ha incorporado a su *ethos* cívico, a su forma de vida. Por eso, en principio, le parece innecesario buscar un fundamento filosófico para una propuesta que ya es compartida y produce satisfacción a quienes la viven; pero además una fundamentación semejante le parece contradictoria y contraproducente.

El principal argumento en contra de la fundamentación de esta propuesta –nos dirá Rorty– es que quienes intentan justificar los valores de una institución política por sus fundamentos filosóficos depositan una mayor confianza en los fundamentos (en las premisas de los mismos) que en las instituciones concretas, como si las bases filosóficas fueran más fiables que las instituciones. Frente a tal error, una filosofía pragmatista –al modo rortyano– toma como punto de partida de su reflexión las instituciones y las prácticas de las democracias liberales del rico Atlántico Norte y confecciona su filosofía tomando tales instituciones y prácticas como medida "De ahí que un compromiso pragmatista exija sacrificar la conciencia en el altar de la convivencia política cuando la conciencia pida realizar una acción que no puede justificarse ante los ciudadanos" (Cortina, 1997: 37).

Porque si tomamos en serio la contingencia que, según Rorty, preside nuestras vidas, nacemos en un país determinado, con un determinado léxico y tradiciones; por tanto tener algo por verdadero o correcto significa poder justificarlo ante una comunidad que comparte el mismo léxico, y no con encontrar un mun-

do "verdaderamente real" con el que nuestras afirmaciones correspondan. Por eso el filósofo ha de ponerse al servicio de la política democrática e intentar alcanzar un equilibrio reflexivo entre nuestras reacciones instintivas a los problemas contemporáneos y los principios generales en los que nos hemos asentado, y nunca pretender que se ha alcanzado "el conocimiento de algo menos dudoso que el valor de las libertades democráticas y de la relativa igualdad social de las que, desde hace muy poco tiempo, algunas sociedades ricas y afortunadas han llegado a gozar" (Rorty, 1991: 215).

A este liberalismo político, Rorty lo llama *liberalismo burgués posmoderno*. "Liberalismo burgués", porque consiste en el intento de defender las instituciones y prácticas del rico Atlántico Norte, en el intento de satisfacer sus esperanzas, reconociendo que esto sólo puede lograrse en ciertas condiciones históricas, y especialmente económicas. Y "posmoderno" porque desconfía de metarrelatos que aludan con Hegel al Espíritu Absoluto, con Marx al proletariado o bien a historias que justifiquen la lealtad o la ruptura con ciertas comunidades, pero sin narrar lo que han hecho realmente en el pasado o podrán hacer en el futuro.

De lo que se trata en este liberalismo pragmatista o político, al que adscribe Rorty, es de preservar las instituciones y prácticas liberales del Atlántico Norte, pero abandonando los fundamentos filosóficos que pretendían legitimarlas, precisamente porque ésta es la manera de fortalecerlas. "El pragmatismo -dirá Rorty explícitamente- es la antítesis del racionalismo de la Ilustración, aunque sólo fue posible en virtud de ese racionalismo. Puede servir como léxico de un maduro liberalismo ilustrado despojado de ciencia y Filosofía" (1991: 76).

La democracia liberal al estilo rortyano, resignifica los espacios público y privado haciendo hincapié en este último en detrimento del primero. El individuo que promueve esta propuesta político-filosófica pareciera ser el de un *homo economicus*, un hombre estratégico, un individuo cerrado en sí mismo, constituido a partir de la noción de independencia, lo que supone que su libertad consiste en el disfrute de la independencia privada, situación que hace inevitable la atomización de lo social y la consecuente destrucción del espacio de lo público. Este individuo no necesita de lo público sino para satisfacer su propia libertad y sus propios deseos de supervivencia.

Este marcado individualismo posesivo, pone el acento en la autorrealización privada de los sujetos en detrimento de la solidaridad y la construcción de un espacio público común que genere más igualdad y compromiso social con los otros. Este individuo posesivo y pragmático sólo busca su propia satisfacción y como es posmoderno -en el sentido rortyano- no pretende comprometerse con ningún metarrelato, situación que pone en tela de juicio aún más la esfera pública, que históricamente ha significado compromisos y metas comunes.

Hablar de lo público en educación, entre nosotros, ha sido históricamente referencia a lo popular y a lo masivo que importa distinguir de lo "masificante". Se

alude así a una cuestión ético - política que liga lo público al acceso igualitario para todos, en sus diferencias, a este bien cultural. Hablar de la educación como espacio público significó reconocerla como instrumento de igualación social, canal reparador de algunas inequidades. Así se originó la escuela como institución moderna ligada a proyectos liberadores de alguna opresión o exclusión; hoy subsiste como uno de los pocos espacios públicos amenazados por la reconversión de los postulados originarios del pragmatismo y liberalismo en nuevas formas posmodernas. En ellos se modifica la concepción originaria de lo público como "inclusivo de las diferencias" en un estilo paradójico de "diferencia expansiva (masificante) excluyente de las diferencias".

Mientras algunos presagian la muerte anunciada de la escuela, se alientan sendas y pseudas diferencias: el espacio privado de las élites y el espacio cada vez más restringido de lo público (lo popular masivo); ambas vestidas con el mismo ropaje de un igualitarismo masificante y homogeneizador que hace de todos lo mismo y de lo mismo la reproducción de lo "otro" totalizador.

En este punto, creemos que la Filosofía tiene mucho que hacer - y en particular en el ámbito educativo en el marco de las actuales transformaciones educativas -, no para justificar conceptualmente los cambios acaecidos o criticarlos sin fundamento sino para reflexionar críticamente en torno a ellos. El pragmatismo rortyano, por el contrario, pone a la filosofía en la tarea de respaldar el status quo, lo que hay, justificándolo conceptualmente "*Tarea bastante ruin, por cierto porque la idea de que es correcto únicamente aquello que puedo justificar ante la comunidad en que contingentemente he nacido, ya que con ella comparto un léxico legado por tradiciones seculares, conduce a legitimar como correctas desde la teoría las decisiones fácticas de las comunidades poderosas. (...) ¿Es que quedan legitimadas moralmente las decisiones porque la mayoría de una población las respalde?*" (Cortina, 1997: 39).

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (1999): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama, Barcelona.
- _____ : (1997): *Razones prácticas*. Anagrama, Barcelona.
- Cortina, A. (1997): *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, Madrid.
- Dewey, J. (1960): *La reconstrucción de la filosofía*. Aguilar, Buenos Aires.
- _____ : (1964): *Naturaleza humana y conducta*. F.C.E., México.
- _____ : (1995): *Democracia y Educación*. Morata, Madrid.
- Dieterich, H. (1996): "Globalización, educación y democracia en América Latina" en *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. CBC, UBA, Bs.As.
- Foucault, M. (1992): *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- Follari, R. (1988): "Filosofía y Educación. Nuevas modalidades de una vieja relación".

Revista Argentina de Educación. Buenos Aires.

Garimaldi, N. (1997): "La filosofía de la educación: un espacio incierto". XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. UNC, Córdoba.

_____ : (2000): "La filosofía de la educación. Conflictos, competencias, legitimidad". Ponencia II Congreso Internacional de Educación "Debates y utopías". Buenos Aires.

Goodson, I. (1995): *Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares, Barcelona.

_____ : (2000): *El cambio en el curriculum*. Octaedro, Barcelona.

Rigal, L. (1999): "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI" en Imbernon, F. (comp.) *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Graó, Barcelona.

_____ : (1997): "Escuela, ciudadanía y posmodernidad progresista". *Revista Crítica Educativa*, N° 3, Bs.As.

Rorty, R.(1991): *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós, Bs.As.

_____ : (1990): *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1*. Paidós, Bs.As.

Stavengahen, R. (1997): "Treinta años después de las siete tesis". *Revista Crítica Educativa* N° 3, Bs.As.