

# ***La Filosofía de la educación personalista de Ismael Quiles ante el modelo de la educación postmoderna***

*Jorge Martín*

Si es verdad, como ha dicho Dilthey, que “el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía”<sup>1</sup>, es comprensible que en los últimos años los filósofos postmodernos le hayan dedicado un particular interés al estudio de la educación. En este contexto, creemos que la filosofía de la educación postmoderna representa un reto para el personalismo cristiano que resulta beneficioso en la medida en que, por un lado, le exige profundizar sus propios fundamentos, lo cual siempre implica maduración y crecimiento, y por otro, porque le permite presentarse a un público que lo desconoce como una alternativa válida a seguir para los tiempos que corren.

El objetivo de las líneas que siguen es presentar un esbozo de una confrontación teórica que se hace necesaria e impostergable entre la filosofía de la educación personalista y la postmoderna. Teniendo en cuenta el carácter esquemático de este artículo y la complejidad de tendencias que subyacen a lo que se entiende genéricamente por postmodernidad, hemos decidido centrarnos en dos corrientes de pensamiento que influyen poderosamente en la reflexión actual sobre la pedagogía. En primer lugar, trataremos el tema desde lo que ha sido llamado el “postmodernismo lúdico”<sup>2</sup> y, a continuación, desde el “postmodernismo de resistencia”<sup>3</sup>. En el primer grupo, haremos referencia a Jean François Lyotard; y en el segundo, presentaremos la postura de la denominada Pedagogía Crítica, cuyos orígenes ideológicos se encuentran en el neo-marxismo y en la Escuela de Frankfurt.

Los orígenes del movimiento postmodernista se encuentran en la creencia de que los fundamentos metafísicos han desaparecido. En este sentido, la obra de Nietzsche, más allá de las interpretaciones dudosas que hacen algunos postmodernos de ella, puede ser entendida como una de las precursoras de este movimiento. Sin duda, la famosa frase “Dios ha muerto”<sup>4</sup> ha sido su fuente de inspiración, especialmente a partir de la interpretación dada por Martín Heidegger<sup>5</sup>. Este considera que esta frase no se limita a anunciar el deceso del Dios cristiano (interpretación teológico-apologética), sino que proclama el fin del mundo suprasensible entendido como el ámbito de las ideas y de los ideales. Y en la medida en que el fundamento metafísico desaparece, la realidad, la verdad y la bondad pierden su sustento y se diluyen dando origen al nihilismo. Nietzsche percibió con gran claridad la orientación futura del movimiento Ilustrado moderno, por lo cual

puede ser visto como el profeta de cierto nihilismo: “Esto que les cuento es la historia de los próximos dos siglos. Describo lo que sucederá, lo que no podrá acontecer de manera diferente: el advenimiento del Nihilismo”<sup>6</sup>.

La filosofía de la educación presenta como objeto de estudio, fundamentalmente, tres núcleos de conocimiento: el principal es la antropología filosófica, por cuanto la educación depende en última instancia de la concepción de hombre que asumimos; a continuación, la teleología, que determina el fin, los fines o la ausencia de fines en el proceso educativo de acuerdo a la filosofía que se toma como punto de referencia; y por último, la didáctica, es decir, el estudio de la relación educador-educando. El pensamiento postmoderno presenta una filosofía de la educación acorde a sus principios, la cual puede transformarse en una tentación para toda institución educativa. Desde una perspectiva personalista, no es una alternativa conveniente; para el personalismo, hay un único Fundamento: Dios, que es Amor; y en la medida en que el hombre se cierra a este Absoluto crea pequeños dioses con la ilusión de que podrán proporcionarle la felicidad y la libertad. La modernidad, que se constituyó en oposición a la Metafísica Trascendente, se encerró en el inmanentismo de la subjetividad generando falsos ídolos pseudoliberadores, tales como la razón, la ciencia, el progreso, la técnica, etc. La postmodernidad, hija de la modernidad, al percibir el fracaso de estos ideales, postuló el fin de los Fundamentos creyendo que, al realizar esto, terminaría la opresión. Pero la postmodernidad no tuvo en cuenta que el hombre tiene necesidad de lo Absoluto, y hasta que no descanse en él buscará y buscará gestando pequeños absolutos que lo desilusionarán uno tras otro. El nuevo espejismo, que ha surgido de este error y que presenta diversas caras, se denomina Poder, y en la medida en que la Voluntad de Poder sea el objetivo implícito de numerosos discursos de la postmodernidad, la libertad auténtica se alejará cada vez más.

### **Lyotard y la condición de la educación postmoderna**

Jean François Lyotard publicó en 1979 *La Condition Postmoderne*<sup>7</sup>, libro clave que sienta por primera vez las bases de este movimiento filosófico. Es importante destacar que, si bien para Lyotard el proyecto moderno se encuentra acabado, la postmodernidad forma parte de él<sup>8</sup>. Si la modernidad se caracterizaba por el recurso a la racionalidad como fundamento, la postmodernidad postula un diluido “no hay razón, sólo razones”<sup>9</sup>. En este sentido, en lugar de utilizar el concepto de postmodernidad se podría hacer referencia a la “modernidad tardía”<sup>10</sup>.

Según Lyotard, lo que caracteriza a la postmodernidad es la incredulidad en relación a las metanarrativas, es decir, la convicción de que los grandes relatos (Dios, Subjetividad, Racionalidad, Historia, Progreso; etc.) han perdido su carácter

de fundamentos<sup>11</sup>. Se caracterizaban por su autoritarismo, por su implementación del terror y por su incapacidad para comprender lo diferente<sup>12</sup>. Frente a estos grandes discursos legitimadores que deben ser obedecidos, y recurriendo a la noción de “juegos del lenguaje” del último Wittgenstein<sup>13</sup>, Lyotard postula como distintivo de la postmodernidad la existencia de “pequeños relatos” que se caracterizan por su heterogeneidad e incommensurabilidad<sup>14</sup>. Y este pluralismo conduciría, desde la perspectiva de Lyotard, a un mundo en el cual los poderes autoritarios desaparecerían y las controversias se disolverían<sup>15</sup>.

En relación al conocimiento, Lyotard señala como rasgo de la postmodernidad la reducción del saber a un mero factor económico en el cual no está contemplada la preocupación por el desarrollo interior de la persona: “El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado”<sup>16</sup>. Y en la medida en que el saber pierde su carácter cualitativo y heterogéneo, limitándose a una función cuantitativa e impersonal, la verdad, degradada, sólo posee un valor pragmático, la institución educativa se transforma en una empresa comercial: “La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesional, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve?”<sup>17</sup>.

Reducido el conocimiento a la cantidad, es claro que el docente no puede competir con la capacidad de almacenamiento propio de una computadora, por lo cual, la enseñanza en un mundo hiperinformatizado podrá prescindir de los profesores: “Pues lo mismo que los conocimientos son traducibles a un lenguaje informático, y lo mismo que la enseñanza tradicional es asimilable a una memoria, la didáctica puede ser confiada a máquinas relacionadas con las memorias clásicas (bibliotecas, etc.), así como a bancos de datos de terminales inteligentes puestos a disposición de los estudiantes”<sup>18</sup>. En este contexto, no extraña que Lyotard haga referencia al “toque de agonía de la era del Profesor”<sup>19</sup>. Sin embargo, Lyotard no declara la muerte definitiva del docente, ya que le reserva la función de enseñar no contenidos, sino los medios para optimizar el uso de la información proporcionada por la máquina<sup>20</sup>.

En un libro de filosofía de la educación publicado hace algunos años, Lyotard escribió el siguiente prólogo intitulado *Nave Espacial (Spaceship)*:

“A veces siento que soy un astronauta. Aterrizo mi nave espacial en un planeta distante. Cuando lesuento a los niños del planeta que en la Tierra la escuela es

obligatoria y que tenemos tarea todas las tardes, ellos cambian de aspecto riéndose a carcajadas. Entonces decidí permanecer con ellos por un largo, largo tiempo... Bueno, de todas maneras... ¡hasta las vacaciones de verano!

En el primer día de vuelta a la escuela, en septiembre, David, de siete años y medio, regresa a casa con la siguiente tarea: tiene que aprender esta pequeña historia de Erhardt Dietl. En una hora puede recitarla con el tono de voz correcto sin ningún error. Ha dibujado el planeta distante en su cuaderno de ejercicios y la nave acercándose a él. Lo primero que la escuela le hace aprender es la felicidad de un mundo sin escuela, sin obligaciones y sin tarea. Este mundo existe en otro planeta. Es alcanzado en una nave espacial. La historia no dice si el pequeño soñador tuvo que estudiar para aprender cómo pilotear la nave espacial. Parece tan natural como subir a una bicicleta. Años atrás, mi hermana y yo nos íbamos a ir con dos o tres pequeños amigos, en largos recorridos de bicicleta, hacia el azul verano Atlántico con la bendición de nuestros padres y nuestra provisión diaria de alimentos en nuestras canastas.

Quizás, ir a la escuela sólo ha sido siempre llenar tiempo entre radiantes vacaciones. Quizás, la libertad prometida por la Ilustración era realmente la gracia de esta luz de verano concedida a todos. Y el proceso de aprendizaje había tenido, quizás, como verdadero fin, dar al niño la belleza del mundo, sus colores, aientos, poemas, teoremas y otra gente.

Educar es conducir afuera. Los modernos han acentuado los esfuerzos necesarios para conducir y permitir a uno mismo ser conducido fuera de la naturaleza hacia el lenguaje. Pero <hacia fuera> posiblemente no es el <afuera>. Es, sin duda, adentro, muy adentro. Uno no puede alcanzarlo extrañándose a uno mismo, sino sumergiéndose profundo hacia lo que es más íntimo, donde se encuentra el deseo. El niño sabe mucho más que nosotros acerca de ese estado de dependencia no sólo en relación con los adultos, sino lo que aprecia en sí mismo, con o contra la "gente grande", bien o mal.

¿Cuándo somos educados? Cuando sabemos, más o menos, cuál es el lejano planeta que deseamos, y cuando hacemos todo lo que podemos para partir hacia él. Si los adultos son frecuentemente tercos y tristes, se debe a que están desilusionados. No escuchan bien la invitación a la gracia que se encuentra en ellos. Dejan que la nave espacial se oxide.

Ellos toman sus vacaciones en la Riviera o en la Florida. Realmente, las necesitan porque sus trabajos los dejan exhaustos. Para realizar su trabajo, necesitan renunciar a su deseo. Aun renunciando, es imposible. En cada uno de nosotros hay una invencible resistencia a los serios "fines" que la vida social propone, una profesión, una carrera, éxito. Estos fines no cuentan para nada en relación al paseo en bicicleta hacia otro planeta. Esto no significa que yo esté defendiendo la espontaneidad como método pedagógico, y no creo que los niños sean angélicos. Estamos en

deuda con ellos, y hay un sólo camino para compensar esta deuda: asistiéndolos a despegar en su nave espacial hacia el planeta de sus sueños”<sup>21</sup>.

En este pequeño texto poético, que juega con la noción kantiana de Iluminismo entendida como abandono de la autoculpable minoría de edad<sup>22</sup>, Lyotard contrapone la educación moderna a lo que debe ser la educación postmoderna<sup>23</sup>. La Tierra representa la modernidad, cuya educación ha formado adultos tercos y tristes en la medida en que ha sido compulsiva, ha carecido de libertad y cuyos fines se han impuesto. Es una educación en la cual se ha privilegiado el aprendizaje a través de la memoria y no se ha tenido en cuenta los intereses del niño. El Planeta distante, por el contrario, representa la postmodernidad, lo que debería ser la educación. Se caracteriza por privilegiar la espontaneidad, por satisfacer los deseos del niño<sup>24</sup>, por no imponer fines y por su carácter lúdico. La educación no debe ahogar a la infancia, la cual no constituye en la terminología de Lyotard una etapa de la vida sino que representa una disposición de resistencia a toda conformidad con las instituciones establecidas<sup>25</sup>.

### Postmodernidad y pedagogía crítica

Como ya hemos señalado, los orígenes intelectuales de la Pedagogía Crítica se encuentran en el neo-marxismo y en la Escuela de Frankfurt. Algunos de sus principales representantes actuales son Henry Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire e Ira Shor. La relación de la Pedagogía Crítica frente a la obra de Lyotard es ambigua: por un lado, es rechazada en la medida en que se considera su postura como utópica, idealista y romántica: “Vemos una tendencia en Lyotard a romantizar el tratamiento pagano de lo subversivo y lo desconocido en el que la eliminación de las grandes narrativas conduciría a la disolución del poder y a la confrontación. Es un sueño de la arena prepolítica, lo artístico y lo literario sobre lo teórico, la experimentación sobre lo trascendente, la validez local sobre los estándares de juicio oficiales, lo mítico sobre la narratología, lo estético de lo sublime sobre la razón práctica, la narrativa figurativa sobre la eficiencia discursiva, la singularidad radical sobre la heterogeneidad”<sup>26</sup>. Incluso, se ha llegado a ver en Lyotard a un existencialista pragmático que defiende un pluralismo neoliberal<sup>27</sup>. Pero, por otro lado, numerosos pedagogos críticos toman a Lyotard como punto de partida rescatando de su obra, fundamentalmente la deconstrucción de los grandes relatos legitimadores de los órdenes establecidos. Desde esta perspectiva, su obra es asumida, pero se considera, al mismo tiempo, que debe ser profundizada, radicalizada y materializada: “Estas formas de crítica no son alternativas al posmodernismo lúdico sino apropiaciones y extensiones de esta crítica. El postmodernismo de resistencia aporta a la crítica lúdica una forma de intervención materialista, ya que no se basa únicamente en una

teoría textual de la diferencia sino en una que es social e histórica”<sup>28</sup>.

Al igual que Lyotard, el postmodernismo de resistencia, si bien rechaza el proyecto de la modernidad en su conjunto, asume en algunos puntos su herencia: “Más específicamente, el objetivo de los educadores críticos se encuentra en entender el pensamiento postmoderno como parte de un más amplio proyecto pedagógico que asegura la primacía de la política mientras <simultáneamente> se une a los aspectos más progresivos de la modernidad. La postmodernidad se convierte en relevante en la medida que forma parte de un proyecto político más amplio en el que las relaciones entre modernidad y postmodernidad son dialécticas, dialogantes y críticas”<sup>29</sup>.

El postmodernismo de resistencia busca, simultáneamente, la crítica y la reforma<sup>30</sup>. En la medida en que toda institución educativa es una maquinaria de poder, la pedagogía crítica busca desenmascarar y deconstruir los metarrelatos que legitiman el “status quo”. En este contexto, critican el currículum tradicional en la medida en que fundamenta ciertas estructuras de poder –por ejemplo, las feministas críticas lo consideran un “discurso masculinista, falocéntrico y patriarcal”<sup>31</sup>– y, al mismo tiempo, proponen una educación multicultural en la cual se fomente el reconocimiento de las diferencias sociales, sexuales, raciales, etc. “Al hacer problemático el concepto dominante de tradición, el postmodernismo ha desarrollado un discurso sensible al poder que ayuda a grupos subordinados y excluidos a dar sentido a sus propios mundos sociales e historias, al tiempo que brinda nuevas oportunidades de producir vocabularios políticos y culturales con que definir y moldear sus identidades individuales y colectivas”<sup>32</sup>.

Mientras que la modernidad no había perdido la inocencia, puesto que desligaba el conocimiento del poder<sup>33</sup>, la postmodernidad considera que “saber y poder son las dos caras de una misma cuestión”<sup>34</sup>, por lo cual, el tema del poder constituye una de las categorías centrales de análisis de los pedagogos críticos. Como ha dicho Giroux: “Más que separar la razón del terreno de la historia, el lugar y el deseo, el postmodernismo sostiene que la razón y la ciencia sólo se pueden entender como parte de una lucha histórica, política y social más amplia a propósito de la relación entre lenguaje y poder”<sup>35</sup>. Según ellos, hay dos clases de poder: el poder domesticador y autoritario, propio de la modernidad, y el poder postulado por ellos, que es liberador y democrático<sup>36</sup>: “La pedagogía postmoderna tiene que señalar cómo se concibe el poder, en y entre grupos diferentes, como parte de un extenso esfuerzo para reimaginar las escuelas como esferas públicas democráticas. En este caso, la autoridad está ligada a la autocrítica y se convierte en una práctica ética y política a través de la cual los estudiantes pasan a ser responsables de ellos mismos y de los demás”<sup>37</sup>.

A diferencia de la postmodernidad lúdica, la postmodernidad de resistencia considera que el profesor no ha muerto, a lo sumo sólo el profesor Hegeliano<sup>38</sup>. Por este motivo, los pedagogos críticos, a diferencia de Lyotard, no dejan tan amplio

margen a la espontaneidad sino que destacan la importancia de la autoridad del profesor<sup>39</sup>. Esta debe respaldar no sólo la labor docente sino también “el papel de los profesores como trabajadores culturales dedicados a la producción de ideologías y prácticas sociales”<sup>40</sup>, como, por ejemplo, comprometerse con otros educadores para mejorar la educación, tener contacto con las comunidades de los estudiantes y realizar acción comunitaria, tener diálogos críticos con los estudiantes acerca de política, economía, cultura, y preocuparse por diversos problemas (drogas, embarazos precoces, mala nutrición, etc.), que no pueden ser ignorados por las instituciones educativas<sup>41</sup>.

La última gran diferencia que cabe señalar entre el postmodernismo lúdico de Lyotard y la pedagogía crítica es que, mientras aquél rechaza todo metadiscurso y propone una completa fragmentación en múltiples pequeños relatos, ésta mantiene todavía cierta convicción en el concepto de totalidad y de metanarrativa<sup>42</sup>. En ambos casos, el horizonte final en el cual se desarrolla el postmodernismo de resistencia es la democracia crítica con su búsqueda de libertad: “El tema clave para los educadores críticos es desarrollar una pedagogía y un currículum multicultural que atienda a la especificidad (en términos de raza, clase, género, orientación sexual, etc.) de la diferencia, (lo que está de acuerdo con el postmodernismo lúdico), a la vez que dirige a la comunidad de diversos otros bajo la ley en relación a los diferentes guías de la libertad y la liberación (lo que está de acuerdo con el postmodernismo de resistencia)”<sup>43</sup>.

### **La filosofía personalista de Ismael Quiles S.J.**

A continuación, contrapondremos en forma sintética la filosofía de la educación personalista de Ismael Quiles S.J. con la pedagogía postmoderna. La gran diferencia entre ambas antropologías subyacente, y que genera todos los ulteriores distanciamientos, radica en que para el Padre Quiles el hombre posee una esencia predeterminada, y esta esencia nos remite finalmente a una Trascendencia. El hombre *es* en relación a la Trascendencia; negada la Trascendencia, se obscurece la naturaleza humana. Y en la medida en que la verdadera esencia del hombre se desconoce, sea porque se la niega, sea porque no se la remita a la Trascendencia, como ocurre en la modernidad y en la postmodernidad, se diluye el fin auténtico de la educación.

El punto de partida de la filosofía del Padre Quiles se encuentra en el “conócete a ti mismo”, precepto que se encontraba en el templo de Apolo en la ciudad de Delfos. El desarrollo de la interioridad es el camino que conduce al autoconocimiento; en este sentido, su filosofía es heredera de la tradición agustiniana<sup>44</sup>: “No vayas fuera; permanece en ti, en el hombre interior habita la verdad”<sup>45</sup>. Como consecuencia de esta introspección, Quiles percibe una continuidad psicológica que responde,

en última instancia, a una continuidad ontológica substancial que se encuentra en sí: la in-sistencia<sup>46</sup>.

Profundizando esta experiencia intuitiva, el Padre Quiles percibe no sólo una radical contingencia sino también “la presencia actuante de una realidad <distinta> de nosotros y muy <superior> a nosotros, que nos sostiene y nos impulsa a ser más, a construirnos en dirección positiva, desarrollando las aspiraciones de más perfección y plenitud de nuestro ser”<sup>47</sup>. La madurez interior permite percibir y contemplar el misterio del amor de Dios en el fondo de nuestro ser y, a través de él, la profunda armonía de todos los seres del universo en la Unidad Cósmica<sup>48</sup>.

A raíz de este primer movimiento de introspección, el hombre logra conocer su propia naturaleza o esencia: ser imagen de Dios; el segundo movimiento postulado por su filosofía, que consiste en realizar esta esencia, puede representarse por el “sé tú mismo”. La filosofía de Ismael Quiles puede caracterizarse como una filosofía de la autenticidad en la medida en que siempre postula la fidelidad a uno mismo, a lo que se es. Esta fidelidad, generalmente olvidada por toda clase de temores, está respaldada por Dios. El único requisito que es necesario para que este “sé tú mismo” sea válido es que esté guiado por el amor. Sólo el amor libera; por eso, San Agustín ha escrito: “Ama y haz lo que quieras”<sup>49</sup>. Únicamente este esfuerzo de fidelidad a uno mismo y al amor puede plenificar nuestra persona y concedernos el en-tusiasmo y la alegría.

Toda la filosofía de la educación personalista se apoya en el hecho de que tanto educador como educando poseen la máxima dignidad, puesto que son personas<sup>50</sup>, imágenes de Dios, por lo cual, el respeto hacia el otro, el diálogo hacia la cultura que representa y la libertad de pensamiento<sup>51</sup> constituyen los fundamentos de esta pedagogía. El fin de la educación<sup>52</sup> consiste, pues, en la personalización, es decir, en realizar nuestra esencia de la manera más plena posible, en ser cada vez más persona “desarrollándose [cada uno] dentro de la línea de su propio ser, al máximo posible y con la mayor perfección posible”<sup>53</sup>.

En relación al proceso educativo, y teniendo en cuenta que todo estudiante posee una esencia en diverso grado de realización, el Padre Quiles sintetiza en los siguientes principios su postura:

“1. El <método esencial> de educación es el de la <espontaneidad>, porque el educando es persona.

2. El <método suplementario> es el de la <disciplina>, porque el educando es persona imperfecta.

3. Ambos deben <dosificarse> conforme a la realidad concreta del educando: a mayor perfección del educando, más espontaneidad; a menor perfección, más disciplina”<sup>54</sup>.

Cabe destacar, por último, que, desde esta perspectiva, el docente ocupa un rol trascendente en la medida en que cumple una función personalista; sin desconocer

la importancia de la tecnología y de la política, no las absolutiza sino que las considera al servicio de algo que las trasciende. No sólo es propio de un profesor personalista el dominio de su asignatura y la capacidad de transmitirla, sino también la inquietud por alcanzar el auténtico fin de la educación, que es la personalización. Para lograr esto debe ser consciente de que el educando es persona y de que el único fundamento liberador de toda relación interpersonal es el amor.

El postmodernismo, si bien ha logrado mostrar con precisión diversos puntos débiles del proyecto Ilustrado moderno, ha incurrido en otros errores. La filosofía de la educación personalista no sólo coincide con las críticas certeras que realiza el postmodernismo a la modernidad sino que también las profundiza presentando la raíz de los problemas que subyace a ambas líneas de pensamiento: el nihilismo y los falsos absolutos. Sólo en la medida en que el hombre deconstruya los ilegítimos dioses que crea y busque con humildad y sinceridad de corazón el Único Fundamento podrá adquirir su anhelada libertad.

La fundamentación última de la educación personalista no presenta puntos en común con la de la educación postmoderna. Frente a la inmanencia, postula el carácter liberador de la Trascendencia. Ante una postura que busca el conocimiento como un instrumento para la conquista de poder, propone la contemplación de la Verdad; y ante el egoísmo y la ambición, opone la donación gratuita del Amor.

La propuesta de Ismael Quiles, extensiva a todos los niveles educativos, continúa vigente: "Que la universidad actual se prepare para que la *universidad del siglo XXI ponga en todas las carreras una base de educación personalista*, es decir, del *hombre como persona humana*"<sup>55</sup>.

## Notas

- (1) LUZURIAGA, Lorenzo, Prólogo, p. 9, en Dewey, John, **La Ciencia de la Educación**, trad. de Lorenzo Luzuriaga, 6a. ed., Bs.As., Losada, 1960.
- (2) MCLAREN, Peter, **Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de Opresión en la Cultura Postmoderna**. Prefacio de Paulo Freire, trad. de Pilar Pineda Herrero, Barcelona, 1997, Paidós, p. 243.
- (3) **Ibid.**
- (4) NIETSZCHE, Friedrich, **La Gaya Ciencia**, trad. de Pedro González Blanco, Sarpe, Madrid, 1984, pp. 109-110.
- (5) HEIDEGGER, Martín, **La Frase de Nietzsche <Dios ha Muerto>**. En **Caminos de Bosque**, trad. de Helena Cortés y Arturo Leyte, Madrid, 1995, Alianza editorial, pp.190-240.
- (6) En REALE, Giovanni, **La Sabiduría Antigua. Tratamiento para los Males del Hombre Contemporáneo**, trad. de Sergio Fabrino, Barcelona, 1996, Herder, p. 20.

- (7) Hay traducción española: **La Condición Postmoderna. Informe sobre el Saber**, trad. de Mariano Antolín Rato, Barcelona, Planeta-Agostini, 1993. Las citas corresponden a esta edición.
- (8) LYOTARD, Jean-François, **La Postmodernidad (Explicada a los Niños)**, trad. de Enrique Lynch, 4a. reimpresión, Barcelona, 1996, p.23.
- (9) LYOTARD, Jean-François, **Political Writings**, p.278. En Peters, Michael, **Lyotard, Education and the Postmodern Condition** en PETERS, Michael (Comp.): **Education and the Postmodern Condition**, Foreword by Jean-François Lyotard, Bergin & Garvey, 1997, p. XI.
- (10) WILLIS, Paul, **La Metamorfosis de Mercancías Culturales**. En A.A.V.V, **Nuevas Perspectivas Críticas en Educación**, Barcelona, 1a. reimpresión, 1997, Paidós, p. 170.
- (11) LYOTARD, Jean-François, **La Condición Postmoderna**, p. 10.
- (12) LYOTARD, Jean-François, **op.cit.**, p. 136.
- (13) LYOTARD, Jean-François, **op.cit.**, p. 29.
- (14) LYOTARD, Jean-François, **op.cit.**, p. 10.
- (15) LYOTARD, Jean-François, **op.cit.**, p. 137. Lo cual, no obstante, excluye toda teleología: "Si por ello hemos de persistir en perseguir este ideal [la argumentación], lo haremos seguramente sin el auxilio de la idea de que la naturaleza persigue en la historia el fin de la libertad humana, lo haremos sin la hipótesis teleológica. Tal vez, la responsabilidad reflexiva sea hoy, también, discernir, respetar y hacer respetar los diferentes pareceres, establecer la incommensurabilidad de las exigencias trascendentales propias de las familias de proposiciones heterogéneas y encontrar otros lenguajes para expresar lo que no se puede expresar en los lenguajes que hoy existen" (**El Entusiasmo. Crítica kantiana de la historia**. Trad. de Alberto Bixio, 1a. ed., Gedisa, Barcelona, 1987).
- (16) LYOTARD, Jean-François, **La Condición Postmoderna**, p. 16.
- (17) LYOTARD, Jean-François, **op.cit.**, p. 108.
- (18) **Ibid.**
- (19) LYOTARD, Jean-François, **op,cit.**, p. 112.
- (20) LYOTARD, Jean-François, **op.cit.**, p. 108.
- (21) PETERS, Michael (comp.), **op.cit.**, pp. XIX y XX. Texto traducido al inglés por Rosemary Arnoux. El original francés no se encuentra. La traducción es del autor.
- (22) Cf. KANT. Immanuel, **¿Qué es la Ilustración?** En A.A.V.V., **¿Qué es la Ilustración?**, trad. de Agapito Maestre José Romogoza, 3a. edición, Madrid, Tecnos, 1993, pp. 17-29.
- (23) En última instancia, Lyotard postula una ausencia de educación, puesto que "toda educación es inhumana porque no funciona sin coacción y terror" (**Lo**

- Inhumano. Charlas sobre el Tiempo.** trad. de Horacio Pons, Bs. As., Manantial, 1988).
- (24) La noción de deseo ocupa un lugar central en la filosofía de Lyotard cf. **¿Por qué Filosofar?**, trad. de Godofredo González, Barcelona, Paidós/I.C.E-U.A.B, 1a. reimpresión, 1996, pp. 79-99. Presenta profundas afinidades con la obra de Deleuze-Guattari, **El Anti Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia**, trad. de Francisco Monge, 1a. reimpresión, Barcelona, Paidós, 1995, caps. I y II.
- (25) Sobre la noción de infancia en Lyotard cf. **Lecturas de Infancia. Joyce, Kafka, Arendt, Sartre, Valéry, Freud**. Trad. de Irene Agoff, 1a. ed., Eudeba, 1997, pp. 13 y 68-70; **Lo Inhumano**, pp. 9-15.
- (26) MCLAREN, Peter, **op.cit.**, p. 282.
- (27) Cf. MCLAREN, Peter, **Critical Pedagogy and the Pragmatics of Justice**. En PETERS, Michael (comp.), **op.cit.**, p. 110.
- (28) MCLAREN, Peter, **op.cit.**, p. 245.
- (29) GIROUX, Henry, **Jóvenes, Diferencia y Educación Postmoderna**. En A.A.V.V., **Nuevas Perspectivas Críticas en Educación**, p. 106.
- (30) Cf. GUTEK, Gerald, **Philosophical and Ideological Perspectives on Education**, Chicago, Allyn and Bacon, 2a. edition, 1998, pp. 322-332; Colom, Antoni y Mèlich, Joan, **Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación**, Paidós, Bs. As., 1994.
- (31) GORE, Jennifer, **Controversias entre las Pedagogías. Discursos Críticos y Feministas como Regímenes de Verdad**, trad. de Pablo Manzano, Morata, Fundación Paideia, 1996, p. 70.
- (32) GIROUX, Henry, **Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas**, trad. de José Pedro Tosares Abadía, Paidós, Barcelona, 1997, p. 76.
- (33) Bain William, **The Loss of Innocence: Lyotard, Foucault, and the Challenge of Postmodern Education**. En Peters, Michael (comp.), **op.cit.**, p. 5.
- (34) LYOTARD, Jean-François, **La Condición Postmoderna**, p. 24.
- (35) **Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas**, p. 72. Sobre el poder cf. FOUCAULT, Michel, **Verdad y Poder**. En **Un Diálogo sobre el Poder y otras Conversaciones**, trad. e introd. de Miguel Morey, Barcelona, Altaya, 1994, pp. 128-145. Sobre su concepción de educación cf. **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión**, trad. de Aurelio Garzón del Camino, Madrid, Siglo XXI, 29a. ed., 1999. Sobre la concepción de educación en Foucault cf. BALL, Stephen (comp.), **Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber**, trad. de Pablo Manzano, Fundación Paideia, Ediciones Morata, Madrid, 1993.
- (36) Cf. GORE, Jennifer, **op.cit.**, p. 116 ss.
- (37) GIROUX, Henry, **Jóvenes, Diferencias y Educación Postmoderna**. En A.A.V.V., **Nuevas Perspectivas Críticas en Educación**, p. 113.
- (38) NUYEN, A. T., **Lyotard and Rorty on the Role of the Professor**. En PETERS,

- Michael (comp.), **op.cit.**, p. 49.
- (39) Cf. GORE, Jennifer, **op.cit.**, cap. 5.
- (40) GIROUX, Henry, **Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas**, p. 103.
- (41) Cf. GUTEK, Gerald, **op.cit.**, p.327.
- (42) MCLAREN, Peter, **op.cit.**, p. 253.
- (43) MCLAREN, Peter, **op.cit.**, p.246.
- (44) Cf. QUILES S.J., Ismael, **La Interioridad Agustiniana**, Bs.As., Depalma, 1989.
- (45) San Agustín, **De Vera Religione**, 39, 72.
- (46) Cf. QUILES S.J., Ismael, **Antropología Filosófica In-sistencial**, Bs.As., Depalma, 1983.
- (47) QUILES S.J., Ismael, **Filosofía de la Educación Personalista**, Bs.As., Depalma, 1991, p. 34.
- (48) QUILES S.J., **op.cit.**, p. 48 nota. Sobre la Unidad Cósmica cf. QUILES S.J., Ismael, **Introducción a Teilhard de Chardin. El Cosmos, el Hombre y Dios**, Bs.As., Tea, 1975, pp. 144-147; QUILES, S.J., Ismael, **El Hombre y la Evolución en Aurobindo y Teilhard**, Bs.As., Depalma, 1976, cap. 2.
- (49) SAN AGUSTIN, Tract. 7, **In Epist. Joan.**, n° 8.
- (50) Cf. QUILES S.J., Ismael, **La Persona Humana**, Depalma, Bs.As., 4a. ed., 1980.
- (51) Cf. QUILES S.J., **Filosofía de la Educación Personalista**, pp.117-121; **Vida y Educación en los Países Comunistas**, pp. 206-208, Bs.As., Depalma, 1995.
- (52) Cf. QUILES S.J., Ismael, **Filosofía de la Educación Personalista**, cap. VII.
- (53) QUILES S.J., Ismael, **op.cit.**, p. 133.
- (54) QUILES S.J., Ismael, **op.cit.**, pp. 193-194.
- (55) QUILES S.J., Ismael, **Las Humanidades en la Universidad. Especialmente en las carreras técnicas**. En QUILES S.J., Ismael, **Interpretación filosófico-histórica del V centenario de la evangelización de América**, Bs.As., Depalma, 1994, p. 88.