

J. PASCUAL MORA - GARCIA



*La Escuela
del día de después*

Título:

La Escuela del Día de Después.

(La Escuela, el Maestro y el Saber Pedagógico en/desde la Postmodernidad.)

Universidad de Los Andes
Edición del Grupo de Investigación
Historia de la Educación y Representaciones
(HEDURE)

www.saber.ula.ve

Mérida, Venezuela.



Ilustración:

La Sibila Delfica (detalle). Techo de la Capilla Sixtina. Vaticano.

Miguel Ángel Buonarroti. (1475-1564)

1ra. Edición 1997, Grupo de Investigación Historia de las Mentalidades,
ULA-Táchira

2 da. Edición 2008, Grupo HEDURE, ULA-Táchira

ISBN: 237-1997-370-502

Reservados todos los derechos.

© J. Pascual Mora-García.

INDICE

PRESENTACION

INTRODUCCION.

I

CAPITULO.....11
LA ESCUELA DEL DIA DE DESPUES

1. La hiperrealidad.
2. La postmodernidad:
Isla o continente.

II CAPITULO.....46

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS EN/DESDE LA POSTMODERNIDAD.

1. La repedagogización sistemática
de la vida.
2. Los alumnos posmodernos.
3. Los maestros posmodernos.
4. Se nos enseña vivir,
cuando ha pasado la vida.
5. La androgínia posmoderna.
6. La paradoja de ICARO.
7. El Kairos postmoderno.
8. El aula heterogénea.

9. La generación de los niños mimados de la historia.
 10. El adiós del saber pansófico.
 11. ¿Verdad es lo que vende?.
 12. La sociedad del ocio.
 13. La fatiga del método científico en las Ciencias Sociales.
- Bibliografía116

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una línea de investigación iniciada en 1992, con la monografía **¿Educar en la postmodernidad?**, (aproximación a una filosofía educativa para el subsistema de Educación Básica) el cual fue presentado en la Universidad de los Andes-Táchira, con ocasión del concurso de oposición en Historia de la Educación.

Luego, sirvió de base teórica de la Tesis de Maestría intitulada: **“Estrategia para una gerencia Educativa Postmoderna en el contexto de las universidades tachirenses”**, la fue presentada en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET, 1994), mereciendo la mención de honor y recomendación de publicación.

En 1996-1997, se realiza una ardua labor de extensión universitaria bajo la Coordinación de Extensión del Prof. Gabriel Armando Carvajal. Y a nivel nacional, desde la UPEL IPB, Barquisimeto, con la anuencia del Dr. Reinaldo Rojas, en diversas presentaciones y conferencias de pregrado y postgrado. Es meritorio recordar que el Dr. Rojas prologó el trabajo en 1997, y el texto está compilado en su libro (2001) **Temas de Historia Social de la Educación y la Pedagogía**, editado por la Universidad de Carabobo. En el tiempo han aparecido varias reseñas, pero quisiera

destacar un par de ellas; la primera, de la Dra. Reina Pérez de Roberti (**Revista PRINCIPIA**, UCLA, N° 11, 1999) quien desataca lo siguiente: “el autor nos conduce de una manera hilvanada y amena, por los cambios que están ocurriendo y que vendrán, tanto dentro como fuera del ámbito escolar” p. 42. Y la segundo, es una reseña publicada por el Profesor Carlos Giménez Lizarzado (2003), en su libro: **En el Espejo de la Prensa**, donde señala: “es una revisión crítica e intelectual en la praxis de la misión educativa en un mundo complejo y aceleradamente cambiante. Se trata de una contribución esclarecedora ante el escepticismo y desesperanza generados como espíritu de esta época que se transforma violentamente.” p. 57

LA ESCUELA DEL DÍA DE DESPUÉS fue publicada por primera vez con fondos del Grupo de Investigación Historia de las Mentalidades adscrito al Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT-ULA). La segunda edición se realiza en formato digital, alojada en el repositorio institucional de la Universidad de los Andes, en la plataforma: www.saber.ula.ve.

En América Latina la tesis postmoderna no ha sido recibida pasivamente, los grupos académicos (CLACSO, FLACSO, CIPOST-Venezuela, CEDEC-Brasil, CEPAL, CDE-Paraguay, UNAM-México) han visto con celo su entrada. En Venezuela se conformaron grupos académicos para dedicarle espacios importantes a la temática postmoderna por más de una década, v. gr. CIPOST-UCV, bajo la coordinación del Dr. Rigoberto

Lanz; y TAPECS-ULA-Táchira, con la tutoría del Dr. Gabriel Ugas Fermín. Ya no tanto para preguntarse si tenía sentido o no una reflexión de la postmodernidad desde América Latina, sino para hacer una reflexión situada en/desde la postmodernidad. De entrada se asumía que la postmodernidad está entre nosotros, podemos emocionarnos o hacernos los distraídos pero la Era postmoderna penetra nuestros cimientos más profundos.

En Venezuela estamos acostumbrados a realizar estudios e investigaciones descolgadas de la realidad experiencial del educador, lo cual trae como consecuencia que se realicen trabajos que resulta una entelequia; en áreas en las cuales no se tiene competencia ni profesional ni académica. Es bueno sincerar estos procesos.

Quizá por eso los estudios sobre las Prácticas Educativas y Pedagógicas en Venezuela se esconden bajo tecnicismos curriculistas y una visión más ingenieril que filosófica. Hemos descuidado el estudio arqueológico y genealógico de las prácticas pedagógicas locales, en ese sentido, no existe un estudio sistemático sobre la historia del maestro, la historia de la escuela, la historia del examen, del castigo, de las tareas de clases, o de los métodos, vale decir, de las prácticas que fundaron la Escuela, el Maestro, y el Saber Pedagógico. Y menos nos estamos preocupando por las prácticas emergentes, y las complejidades que la postmodernidad plantea al mundo de hoy.

El discurso histórico acostumbrado al predominio de la historia épica, episódica y romántica siempre relegó a un tercer plano la temática de la Historia de la Educación. Aspecto que podemos evidenciar en las publicaciones al dársele una relevancia colateral al problema del origen de la escuela, el maestro y los métodos educativos.

En parte la estelaridad de la Historia de la Educación en el contexto de las Ciencias Sociales se debe a los esfuerzos realizados en los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana, y la constitución de la Red Latinoamericana de Historia de la Educación. Pero fundamentalmente porque la crisis de paradigmas obligó a una revisión epistemológica y metodológica a todas las disciplinas.

La visión acerca de la Historia de la Educación que nos atrevemos a indagar, no apunta hacia una visión necrológica como lo interpretan algunas visiones radicales del postmodernismo neonietzscheano, o del postmodernismo lúdico (Lyotard, Derrida). Más bien estamos cerca de la visión del postmodernismo crítico (McLaren y Hammer, 1989) y del postmodernismo orgánico (Scott Lash, 1990), en donde, se evita el “escepticismo epistémico y el nihilismo explicatorio (...) Podemos hablar desde una multiplicidad de posiciones, dentro de una gran variedad de campos experienciales, sin llamar a alguno de estos hogar.” (McLaren, 1989: XLIV).

Apostamos por una Historia de la Educación que tenga por cimiento una educación crítica (Giroux (1997). No estamos pues en sintonía con cierta interpretación neoconservadora de la historia y la educación postmoderna que sostiene que la finalidad fundamental de la educación sea la productividad económica; “al definir el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.” (McLaren, 1989:198) Apostamos pues, por una Historia de la Educación Crítica que respeta y potencia el pensamiento divergente y abierto, que respeta y potencia la diversidad, que respeta y potencia la diferencia.

I CAPITULO

LA ESCUELA DEL DIA DE DESPUES.

" La tierra formaba como un seno orlado de arena que blanqueaba en la pálida oscuridad pero, como le acontece a todo náufrago, (...) **no podía decir si era isla o continente.**"

Umberto ECO,1996

La Escuela pareciera ser un "rastroy de difuntos". Extraña paradoja con la que tiene que aprender a convivir la escolaridad en medio de la atmósfera postmoderna, evidenciada por el desplazamiento del saber académico del aula al acontecimiento como correlato del agotamiento de la práctica educativa y pedagógica de la Modernidad.

Atrás pareciera ser que quedó la interpretación cartesiana de la vida, sobre la cual se montó la racionalidad de la escuela como espacio académico. El principio de matematización de la vida cotidiana inspirado en el mandamiento: "yo pienso, luego existo" que fundamentó la *weltanschauung* educativa en la Modernidad, es cosa del pasado; hoy se impone "yo actúo, luego existo".

Si bien la escuela tal como la conocemos fue un invento de la Modernidad, también es verdad que tenemos la responsabilidad de hacer una reflexión de la postmodernidad desde la postmodernidad, de repensar la Escuela Postmoderna a través de las prácticas educativas y pedagógicas, en cada uno de sus conceptos

matrices: maestro, alumnos, espacios escolares, evaluación, y la dimensión filosófica de la educación postmoderna. No podemos hacernos los desentendidos, o dejarnos arropar por ese estado de "locura dulce" que caracteriza a ciertos postmodernos, porque la realidad cambiará a pesar de nosotros.



Entre las vertientes de la cultura postmoderna postestructuralista destaca la de corte superindividualista, la cual diversifica las posibilidades de elección y liquida las fronteras morales de la Modernidad, minando los sentidos únicos y los valores superiores.

Esta característica irrumpe en la Escuela de manera categórica, pues en las prácticas cotidianas se potencia no la imagen del estudiante "cerebrito-nerd" como lo llaman en la conocida película: La sociedad de los poetas muertos; sino del holgazán e irresponsable. Por

eso se magnifica el elogio del vicio, e incluso la virtud se encuentra en el amoralismo: “del *cogito ergo sum* al *coito ergo sum*.”

La cuerpolatría, se traduce en la expresión cheli ya decadente 'demasié p'a body'. Una especie de narcisismo del músculo define a la vez la obsesiva preocupación nutricionista, y una nueva manía de efebato produce de esta guisa (y en este guiso) sustanciosos beneficios a los gimnasiarcas que explotan tan acusada vocación física" (Díaz, 1985:21-22). Nuestras ciudades lucen grafitis con una invitación sostenida: "a Q, a Q que el mundo se va acabar"; nuestros jóvenes son invitados a pasar su tiempo entre el narcisismo y el 'cool sex': ¿acaso la Escuela y el Maestro no tienen nada que decir ante las bacanales que propone la industria publicitaria?. ¿Acaso perdió su perfil axiológico la educación?, o ¿bien, será que lo que está en tela de juicio no son las faltas a las normas morales sino las mismas normas?; son interrogantes que afectan a las prácticas pedagógicas y no podemos pasar en silencio, tenemos que repensar alternativas sin entrar en visiones maniqueas. La Escuela nuevamente se enfrenta a una paradoja: la educación no necesariamente hace a los hombres virtuosos. Es la paradoja del intelectualismo moral, según la cual bastaba con la aprehensión conceptual del concepto para que en la práctica se obrara perfectamente. Por ejemplo, sí se enseña en la escuela qué es la ética entonces necesariamente se procederá con criterios morales. Sin embargo, la realidad ha demostrado que esa relación causa-efecto no siempre funciona, ¿cómo solucionar el

problema?. Pareciera ser una discusión bizantina, pues desde Sócrates y Platón la filosofía ha dado los mejores argumentos pero sin conclusiones terminantes; la tesis ha resultado ser tan irrefutable como indemostrable.

El cartesianismo modernista planteó la necesidad del "yo pienso, luego existo"; hoy el narcisismo postmoderno plantearía: "yo fornico, luego existo." El nuevo narcisismo lucha por una cultura del cuerpo pero en su defecto propone una banalización de la sexualidad, llegando al llamado sexo frío. El imperativo categórico del deber, que llevó a multitud de jóvenes a comprometerse en utopías políticas en las décadas anteriores, y que posee su hito en aquel mayo del '68, ha sido reemplazado por el homo ludens. Prometeo ha cedido su puesto a Narciso. Ahora el nuevo Zeus de la jungla de asfalto necesita rejuvenecer diariamente su imagen por toda clase de procedimientos, debe hacerse un experto del transformismo al estilo de mítico Zeus. Sabe que el mundo de hoy convirtió de las relaciones de producción en relaciones de seducción.

1. LA HIPERREALIDAD.



Asistimos a una etapa caracterizada por el asesinato de la realidad. Antes por lo menos podíamos pensar la realidad y recrearla, hoy la realidad se nos impone, somos víctimas de la hiperrealidad. La famosa serie de dibujos animados **Los Simpson** (en inglés, The Simpsons) es una serie de dibujos animados de televisión, de origen estadounidense creada por Matt Groening; narra la vida una familia de clase media estadounidense — cuyos miembros son Homer, Marge, Bart, Lisa y Maggie — que vive en un pueblo ficticio llamado Springfield. Pues bien, ésta serie ha pasado a ser más importante que las famosas supe producciones con actores reales, obtuvo una mejor productividad con los resultados en taquilla que los grandes best seller del pasado. Esto que pudiera estar sucediendo con los grandes actores también podría suceder con los maestros. Pudiera ser que la cultura massmediática y telemática le esté ganando la carrera a la escuela, el liceo y la universidad. Pero aún así, creemos es

necesario intentar jugar los dados una vez más, repensar un nuevo espacio para la escolaridad y, en una palabra, soplar sobre las cenizas de una utopía necesaria.

La dinámica en la cual estamos inmersos nos obliga a pensar no en la Escuela del siglo XVIII o en la que vivimos, sino en la que vendrá. No tanto porque el ritmo de acumulación de conocimientos sea mucho más rápido, sino porque el centro de gravedad de los conocimientos cambió de una buena vez, y para siempre. El saber ya no conduce a una teoría del aula, sino del acontecimiento.

Nos enfrentamos a un modelo emergente de escuela caracterizada por la Virtualidad, en donde la constante será la desaparición del mundo en tiempo real. La virtualidad amenaza con desplazar la escuela en donde los estudiantes eran espectadores, hoy lo virtual los convierte en actores de un sólo golpe.

No cabe duda que asistimos a una etapa caracterizada por la inmediatez, lo momentáneo, y lo instantáneo, que incluso amenaza con modificar los cimientos de nuestra racionalidad. Y que Beaudrillard (1997) calificara como la época del asesinato de la realidad. Pareciera que la muerte de la ilusión, y la utopía vital están a la vista. Antes por lo menos podíamos pensar la realidad y recrearla, hoy la realidad se nos impone, somos víctimas de la hiperrealidad. Pero aún así, creemos es necesario intentar jugar los dados una vez más, repensar un nuevo espacio para la historia., en una palabra, soplar sobre las cenizas de una utopía necesaria.

La dinámica en la cual estamos inmersos nos obliga a pensar no en los métodos tradicionales de la historia sino a repensar la historia actual y, más aún, la historia que vendrá (posthistoria). La historia parece dejar de ser sólo el estudio de los hechos del pasado, hoy se impone la posthistoria. No tanto porque el ritmo de acumulación de conocimientos sea mucho más rápido, sino porque el centro de gravedad de los conocimientos cambió de una buena vez, y para siempre. El saber histórico parece conducir no a una teoría historiográfica sino del acontecimiento. El Dr. Rojas (2004), en este sentido, nos alertaba sobre los riesgos que plantea la historia inmediata: "La historia inmediata, tal como la hemos descrito y concebido, no sólo debe responder a las demandas de un público ansioso de respuestas acerca de las causas de múltiples acontecimientos históricos que vive en el presente, sino que debe ser también una oferta del historiador consciente de su papel como intelectual comprometido en la necesaria comprensión del tiempo presente en su diálogo permanente con el pasado y con el futuro, no olvidando que la construcción de una imagen del pasado o del futuro no es monopolio exclusivo del historiador. Máxime cuando vivimos una especie de aceleración del tiempo histórico en el contexto de una revolución científico-técnica de la información y en un mundo más globalizado por los efectos de las comunicaciones que "en directo, vía satélite", nos desbordan de sucesos y accidentes de la vida cotidiana que se le presentan al espectador como acontecimientos históricos, tal vez, sin serlo. Estamos, pues, frente a una responsabilidad social

difícil de renunciar y de compleja actuación. ¿Cuál es nuestra experiencia, al respecto, en nuestro quehacer cotidiano? ¿Cómo ha sido nuestro acercamiento a la historia inmediata como historia del tiempo presente?"

Pareciera que nos enfrentamos a un modelo emergente de ESCUELA caracterizada por la virtualidad, en donde la constante será la desaparición del mundo en tiempo real. La virtualidad amenaza con desplazar la historia positivista, los modelos de la *Nouvelle Histoire* francesa, y hasta los más sesudos modelos emergentes. Hoy lo virtual convierte al EDUCADOR en actor de un sólo golpe, casi diríamos que tiene que competir con otras disciplinas que hacían de lo inmediato su centro de gravedad.

Ejemplos en esta dirección nos lo suministra la hiperrealidad en la red; una nueva modalidad son los videos *snuff*, que proclaman la muerte de los efectos especiales. En vez de asesinatos simulados, ahora los massmedia nos presentan asesinatos y violaciones en directo, cero trucos, sin maquillaje. Ud., puede ser actor del próximo *Primer Impacto*.

La hiperrealidad postmoderna también afecta al documento, el documento ahora es hipertexto, vale decir, una presentación multifacética de información concebida como mapa de navegación. El hipertexto permite dotar al documento de una "tercera dimensión", construyendo redes o encadenamientos entre páginas a través del cual se puede "navegar". Con sus inconvenientes como el palimpsesto.

No es ciencia ficción, el hombre ha comenzado a reinventar el mundo y a sumergirse en él. La gran afición de los niños por los juegos de video supone un vasto campo para la realidad virtual, que no sólo puede proporcionar todo tipo de diversiones, sino que puede convertirse en un eficaz instrumento didáctico. Los alumnos miran cosas y leen cosas, pero no las hacen. En un aula donde los estudiantes pudieran servirse de la realidad virtual, la educación alcanzaría un nivel práctico jamás sospechado. Los estudiantes viajarían a través del cuerpo humano, en las clases de biología; dialogarían con Platón en las clases de filosofía; Bolívar mismo les impartiría su ideario bolivariano.

El problema más grave que podemos vislumbrar desde ahora, por encima de las incomparables ventajas de la historia inmediata expresada a través de la realidad virtual es que "con lo Virtual, no sólo entramos en la era de la liquidación de lo real y de lo referencial, sino también en la era del exterminio del Otro. Es el equivalente de una purificación étnica que no sólo afecta a unas poblaciones concretas, sino que se encarnizará con todas las formas de alteridad. La de la muerte -que se conjura con la terapia del mantenimiento artificial. La del rostro y el cuerpo, que es acosada por la cirugía estética. La del mundo que se borra con la Realidad Virtual. La de cada uno de nosotros, que será abolida un día con la clonación de las células individuales. (...) Si la información es el lugar del crimen perfecto contra la realidad, la comunicación es el

lugar del crimen perfecto contra la alteridad".
(Beaudrillard, 1997:149)

La eliminación de la alteridad sería una verdadera involución, pues potenciaría nuevamente la dialéctica de la negación del Otro; la del indio, el negro, el mestizo, el campesino, el marginal-urbano, los gaminos. Y esta, es precisamente una de las amenazas del proyecto globalizador. Se pretende eliminar a ese Otro, que siempre es el más débil. Los latinoamericanos no somos precisamente los más favorecidos con la ANGLOBALIZACIÓN. Los cánones que se transmiten por el espacio virtual son planificados cada vez más para exponer un prototipo cultural, el de los países con tecnología de punta, que hablan una lógica exclusiva, la lógica de la dominación.

Nuevamente tenemos otra paradoja de la postmodernidad, pues encontramos viviendo en forma concomitante lo intercultural, la sensibilidad, la diferencia, la espiritualidad; pero al mismo tiempo, el centrismo, lo plástico, la homogeneización, la frialdad, y el pensamiento único.

Permítaseme ilustrar algunos de los problemas que plantea el estudio de la historia inmediata contextualizando nuestra experiencia de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela.

Recientemente en una aldea remota del Estado Táchira me encontré con esta experiencia casi paradójica. Esperaba averiguar cuáles eran las

costumbres ancestrales que se mantenían en el tiempo de la historia lenta, pues en algunos de nuestros pueblos y aldeas se respira todavía los tiempos de antaño. El trabajo tenía como objetivo indagar sobre los efectos de la globalización en nuestras aldeas, y que siguiendo a Paul Virilio (1995) denominamos "glocalización." En esa búsqueda de pretender buscar lo global dentro de lo local, me encontré con una sorpresa. Lo "glocal" no existe, simplemente sufrió la performatividad de los nuevos tiempos, la globalización termina minando lo local e imponiendo su lógica única. Esta característica afecta hasta las comunidades más apartadas de las grandes urbes.

En el encuentro esperaba tener el gusto de observar la inocencia y candidez en los rostros de los niños campesinos, y ¿cuál sería mi sorpresa?. En vez de ello me encontré con un grupo de jóvenes que ansiosamente se disponían a disfrutar un video en formato VHS, en el televisor que servía de conexión con el mundo exterior. Sí, nada más y nada menos, ya habían visto Instinto Básico, y se aprestaban a ver la última superproducción del cine norteamericano: LA PASIÓN DE CRISTO, en versión de Mel Gibson.

La sorpresa fue aún mayor cuando en mi viaje a España en el pasado mes de julio, a propósito del Xacobeo-2004 y el III Congreso Internacional Historia a Debate, pude constatar que la película en mención apenas estaba llegando a los cines de la gran megalópolis de Madrid. Paradójicamente la celebrada película fue vista en una aldea del Táchira antes que en

Madrid. Sin duda que me recordé del plan globalizador, mejor anglobalización, que busca manejar desde nuestros sueños hasta la planificación minuciosa de nuestras intimidades; ahora la fe puede ser utilizada por la industria de consumo para adiestrar nuestra religiosidad, y en ese sentido, hasta se nos diseña cuándo debemos llorar.

Claro que la globalización nos presenta oportunidades pero también riesgos. Por un lado nos sentimos felices de que se haya superado la contradicción campo-ciudad, en la que las películas o teleseries llegaban con retardo de más de un año en el caso de nuestras generaciones. Pero al mismo tiempo, debemos advertir que el plan modelizador que se esconde en forma subrepticia terminará minando nuestro sentido de pertenencia al Estado-nación, y en consecuencia acabará con la noción de patria.

En el mismo grupo de jóvenes de la aldea tachirenses apliqué un test para medir el nivel de discrepancia entre el país donde se vive y en el que quisieran vivir, y nuevamente cuál sería mi sorpresa: el 87 % apostó por uno de los países de la triada CEU, EEUU, o Japón. Y cuando pregunté el por qué, nuevamente una respuesta inesperada: nada tenía que ver con la ciudadanía, es decir, el problema de ser o no ser venezolano. Simplemente les daba igual ser lo uno que lo otro. El problema de la conciencia de la patria pareciera no ser privativo en las generaciones actuales. Cabe entonces preguntarse por la presencia ideologizante de un plan alterno que obtiene mayor

eficacia en la modelización que la conciencia de Estadonación. De hecho, nuestro grupo control manifestó mayor inquietud cuando se les pregunto por la marca del calzado o del pantalón, que por el problema de la conciencia nacional.

Inmediatamente me recordé de Ohmae Kenichi quien apuntaba en su trabajo lo siguiente: “Si no fuera por su idioma o el color de su piel, no habría forma de determinar la nacionalidad de un joven que deambula por la Harajuku de Tokio con tenis Naike, pantalones cortos L. L. Beans, playera Izod, una raqueta Prince (por puro gusto) y una bolsa Louis Vuitton. Visto como consumidor, la nacionalidad de este joven importa mucho menos que sus deseos y aspiraciones básicas.” (Ohmae, 1990)

La desintegración paulatina de los Estadosnación y la afirmación de la anglobalización terminarán desarrollando un *bricolage* sin patria en el nuevo orden mundial. (Cfr. Santana Pérez, 2004) Análisis que iniciamos en nuestro trabajo: *Los "sin patria": ¿una nueva organización mental de la nacionalidad?*. (Aldea Mundo, N° 2, 1996-abril 1997) En esa versión exponíamos el problema en abstracto, sin contextualizar localmente las implicaciones; aspecto que hoy recreamos.

Otro de los problemas actuales se introduce con el problema del Estado-región planteado por Ohmae Kenichi (1995). Para el futurólogo japonés el Estado Región es una unidad social más adecuada para el

mundo sin fronteras que plantea la globalización. Cada vez tendría menos sentido hablar de países homogéneos, como unidades económicas, pues la dinámica ha generado al interior nuevas capacidades y necesidades. Estas nuevas entidades político-territoriales pudieran ser denominadas estado-región.

En el caso, de la Provincia del Táchira parece que evolucionó desde el principio como Estado-región. En el pasado y en la actualidad. La vinculación geohistórica y geo-económica con el Departamento Norte de Santander (República de Colombia) ha sido estratégica para el desarrollo del Estado-región tachirenses. La antigua Provincia del Táchira (1856) se hizo próspera gracias a la exportación del café, en la cual intervenía desde mano de obra santandereana hasta los canales para comercializarse. El producto salía vía Cúcuta para embarcarse hasta el puerto Encontrados, y de allí se enviaba a Maracaibo para comercializarse nacional e internacionalmente. Nuestro café se vendía en Alemania con sellos de casas comerciales de Cúcuta. La globalización no es tan nueva. En verdad es un proyecto de la Modernidad.

La villa de San Cristóbal fundada por Juan Maldonado de Ordóñez y Villaquirán en 1561 evolucionó en el tiempo como una "ciudad de paso" hasta convertirse a mediados de la segunda mitad del siglo XIX en la capital de la antigua Provincia del Táchira, fundada el 14 de marzo de 1856. (Cfr. Informe Castelli, 1855) Actualmente se preparan los actos procelebración del sesquicentenario de fundación de la

Provincia del Táchira (1856-2006). Y ¿qué ironía? La ciudad-capital como espacio para la identidad regional luce fragmentada y sin historia, pues más que perecerse a la ciudad que la vio nacer su arquitectura simuló ser el remedo de otras latitudes. El último trabajo de Gregorio Aparicio (2004) y la crónica de Luis Hernández Contreras nos dejan extasiar gracias a la magia de la fotografía, la gloria de una ciudad que no pudo resistir ni siquiera una centuria a la ruina del tiempo. ¿Qué diferencia entre las ciudades milenarias de Europa y Asia y nuestra historia arquitectónica? ¿Cuál habrá sido su secreto?

Verdaderas joyas arquitectónicas que serían símbolos de la ciudad han sucumbido a la desidia. A manera de ejemplo citamos algunas: El primer Palacio de Gobierno de 1907 fue derribado en los cincuenta. El Hospital Vargas fundado el 19 de diciembre de 1927, lugar donde se creó la primera Sociedad Médica del Táchira (1937), génesis de la Federación Médica Venezolana, también fue derribado. Sólo se conserva el frontis de Jesús Uzcátegui como testigo silencioso, para no dejar descansar la conciencia de quienes cometieron semejante sacrilegio. El busto de Bolívar, inaugurado el 19 de diciembre de 1912, ha sido mudado infinidad de veces, afortunadamente todavía puede apreciarse en la Plaza Bolívar de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. El Teatro Garbiras testigo de la imagen en movimiento en el Táchira sólo se recuerda en el programa radial que ameniza Gustavo Villamizar en la 106.5 FM. Las placas en memoria de la entrada de Bolívar a San Cristóbal, el 16 de abril de 1813, ubicadas

en la cuesta de Filisco han sido saqueadas y nunca se han repuesto. Por cierto que la obra diseñada por el arquitecto Alejandro Chataing que admiramos como sede del Ateneo del Táchira (Salón de Lectura) fue seriamente amenazada por los proyectistas del Centro Cívico, gracias a la resistencia se pudo salvar para la posteridad.

San Cristóbal, la capital del Estado Táchira, no escapa al designio del nuevo orden anglobalizador. El llamado “centro”, es decir, ese lugar geográfico preciso que orientaba al turista en la relación centro-periferia, ya no existe. Este fenómeno también se conoce como “angelización” de las grandes ciudades, en alusión directa a Los Ángeles, EEUU., esa inmensa ciudad sin centro. San Cristóbal ese está convirtiendo, a su manera, en una versión de Los Ángeles.

Los nuevos centros de San Cristóbal no son precisamente la Plaza Bolívar, o el casco histórico colonial sino los Centros comerciales. En cada sector de la ciudad hay nuevos "centros." A nadie casi importa el casco histórico del centro de la ciudad. Los jóvenes llaman dinosaurios a quienes todavía se preocupan por tales trasnochos. Y lo peor de todo es que quiérase o no, Ud., está condenado al destino teledirigido por la subcultura shopping. Frente a la ciudad fundada un 31 de marzo de 1561 crece otra construida por la anglobalización, la SAN CRISTÓBAL SHOPPING. La "San Cristóbal shopping" ofrece una nueva multiplicación de centros, en donde cada uno es una ciudad; son modelos de ciudad en miniatura. Y, ¿la

historia qué?. No hay problema se la inventamos. Nadie quiere ir a la "casa del general Gómez" en La Mulera pero todos queremos ir a La Encantada. ¿Es o no es así? Son los monumentos del nuevo civismo.

De los barrios ahora no se va al centro, puesto que cada uno acondiciona su llamado *shopping*. El centro de San Cristóbal dejará poco a poco de ser el centro de oficinas como lo fue durante su crecimiento durante el siglo XX. Nada de todo esto es necesario. Viajar para realizar trabajo de oficina se está convirtiendo en una cosa anticuada. Hoy es infinitamente más fácil, más barato y más rápido hacer lo que no se podía hacer antes: llevar la información y, por lo tanto, el trabajo al lugar en donde están los trabajadores, las herramientas para ello ya las tenemos: teléfono, televisión de doble vía, correo electrónico, máquinas fax, computador personal, modem. Los Cyber's serán los centros laborales o nuevas oficinas.

Ahora bien, este fenómeno de la San Cristóbal angelinizada debe ser analizado cuidadosamente. Nuestro inconsciente colectivo no ha tenido tiempo de amalgamarse. Vivimos la paradoja de cuando más estábamos orgullosos de la Tachiranidad, en ese mismo momento apareció el fenómeno de la anglobalización para desintegrar los cimientos. Y es que a la anglobalización no le interesa al pueblo con memoria colectiva construida en el tiempo de larga duración sino el nuevo ciudadano "sin patria" de la "cultura del *shopping*".

En la nueva cultura angelinizada la historia está ausente, o en todo caso, puede ser utilizada como souvenir. La historia esta planificada por un decorador no por un investigador formado con el método histórico. Si Ud., quiere ser historiador le auguro poco éxito, mejor sería que en la performatividad de las nuevas profesiones estudie decoración light. La nueva historia no se escribe sino que se decora. La historia ahora ocupa roles serviles: decoración y preservacionismo fetichista de los muros. Ud., no compra antigüedades sino objetos envejecidos. ¿Es o no es? Permítaseme un inciso para aportar un testimonio en esta dirección, cual es la reciente restauración de la Casa Steinvorth, en el centro de la ciudad. La presencia del historiador de la arquitectura no fue precisamente la mano que guió la obra. Es verdad que estuvo expuesta a la desidia por más de 20 años, pero tampoco se restauró cuidadosamente, apegados a las investigaciones que han desarrollado los expertos; incluso investigadores, v. gr: Julio Laverde y Alfonso Arellano, que han hecho trabajos de ascenso, tutores de tesis, y presentado exposiciones nacionales sobre el tema fueron ignorados. Los planos originales habían sido recuperados por los arquitectos Eduardo Santos Castillo y Gustavo Ferrero Tamayo, sin embargo, no fueron seguidos en la restauración. Hoy luce como una representación de la arquitectura postmoderna caracterizada por el collage de estilos.

Por otra parte, si alguna vez le importó la conciencia nacional no se preocupe. La angelinización postmoderna le relevará de ese susto; además sin

problemas de ciudadanía ni sentimientos de culpa. Y no precisamente porque "los sin patria" no tengan un espacio sino porque no están interesados en tenerlo. Dentro de poco no podemos preguntar si somos o no tachirenses, una nueva jerga cubre el gentilicio; muchos de nuestros jóvenes dicen llamarse rastas, waperos, skin head, heavy's, etc. La nacionalidad ha dejado de ser un problema, pues para el hijo de la anglobalización la nación a la cual pertenece importa menos que sus aspiraciones básicas inmediatas.

Tanto el tiempo como las distancias se han acortado con el perfeccionamiento de las comunicaciones, transporte y los flujos de capitales. Hoy es posible encontrar en las calles de La Grita, San Antonio, Queniquea o en el más alejado de los poblados como la Florida productos desde los conocidos pantalones Lee hasta hamburguesas de McDonalds. Nombres como Sony, Onda, Nestlé, Perrier, Norelco, Mercedes Benz, Olivetti, y Wolkswagen son palabras intercambiables en la conversación cotidiana.

Nuestros campesinos también son hijos de la anglobalización. Sí, cuidado podría Ud., equivocarse. Hoy conocen más de su nuevo camión que nosotros que nos la damos de ciudadanos. El otro día, Anatolio que ahora prefiere llamarse "Maikel", me dio una clase acerca de las características del nuevo camión; por ejemplo, decía con orgullo: "mi camión Ford es más potente, tiene una cabina fabricada en Ureña (Estado Táchira), chasis importado de fabricación estadounidense, y motor ensamblado en Brasil."

Seguramente su abuelo se sorprendería de cómo han cambiado las cosas. Aquella frase de que FORD es FORD y CHEVROLET es CHEVROLET, enunciada por el papá de Temístocles, quizás pase a la historia.

Las firmas que fueron patrimonio y orgullo nacional en época de la “guerra fría” se han integrado. A manera de ejemplo las Tres Grandes Detroit (General Motors, Chrysler y Ford) han dejado de ser corporaciones 100% estadounidenses. General Motors es dueña de 34% de las acciones de Isuzu y 5% de la Suzuki Motors; por su parte, la Chrysler Corporations tiene el 15 % de acciones de la Mitsubishi Motors y el 15% de las acciones de Peugeot. Si bien es verdad que los capitales no tienen patria, también es verdad que muchos productos que fueron verdaderos símbolos nacionales forman parte de la **Economía anglobalizada**.

2. LA POSTMODERNIDAD: ISLA O CONTINENTE

El protagonista de la novela, *La isla del día de antes*, al naufragar se encuentra con una tierra frente a él, próxima en el espacio pero inalcanzable en el tiempo, pero **“no podía decir si era isla o continente.”** A Roberto de la Grive sólo le queda contemplarla e imaginar un mundo. Algo parecido nos sucede al ser arrojados frente a una tierra postmoderna, acerca de la cual algunos piensan que es un nuevo continente, y otros una isla de las colonias ultramar de la Modernidad. Pero no cabe duda que hemos naufragado. Y uno de los sobrevivientes es la escuela, la cual requiere ser atendida prontamente pues una metástasis progresiva amenaza con desaparecerla, siendo testigos del diagnóstico los massmedia y la informática. Ese proceso de cuidados intensivos es al que aludimos con la expresión *la Escuela del día de después*.

Repensar las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad es un reto para el más acucioso de los investigadores, pues implica vencer la inercia, analizar los riesgos y sensibilizar a los colegas. Los objetivos actuales son demasiado amplios y contradictorios, el cuerpo de profesores milita en un conservadurismo, las estructuras no tienen la flexibilidad necesaria, y las políticas oficiales carecen de una visión prospectiva. Las prácticas educativas y pedagógicas están cambiando, ciertamente no en forma rápida, pero sí progresiva e irreversiblemente. Debemos prepararnos para cambiar con desideratum, y para eso

como dijo Paul Virilio: *"il faut être léger comme un oiseau, et non comme la plume"*. El docente postmoderno deberá tener la liviandad, la precisión, y la determinación del pájaro, y no la vaguedad de la pluma.

Como consecuencia de la explosión de información en el tiempo de corta duración, el volumen de los nuevos conocimientos desplazará al docente que no se actualice constantemente. Diplomarse ya no es la culminación de un esfuerzo sino el inicio de un aprendizaje durante toda la vida. Estamos frente a una sociedad del aprendizaje continuo, en donde las prácticas educativas y pedagógicas asuman la investigación abierta, transdisciplinaria y revisada en función del contexto.

Las prácticas educativas y pedagógicas deberán cambiar también en función de su fundamentación teleológica, y no tanto en función de sus contenidos. Deberá preocuparse más por el fin o el para qué se educa, que por la cantidad de contenidos. Sobre todo porque de nada servirá atiborrar a los alumnos con los conocimientos y la sabiduría del pasado, ya que buena parte de estos estarán obsoletos cuando se incorporen al mundo profesional; cerca de la mitad de las profesiones y contenidos actuales serán insignificantes en el próximo siglo.

Se trata de enseñar a pensar y no tanto qué pensar. Basta de seguir alimentando históricamente la paradoja de Icaro, la cual consiste en lanzar a nuestros jóvenes a sueños altos pero con alas de cera.

No sorprende en ese sentido que todos los pensamientos, desde el científico hasta el otrora considerado pensamiento débil, hayan abierto un capítulo para estudiar el fenómeno postmoderno. La Escuela deberá hacer otro tanto, y no al estilo del búho de Minerva, el cual levanta su vuelo al caer la tarde.

El proceso de desconcentración de la escolaridad, la pérdida del monopolio del saber pedagógico que sufre la Escuela, y el desplazamiento de la función didáctica del maestro por la cultura massmediática y la informática exigen del docente una nueva performatividad, la cual implica para el docente la superación de criterios que condujeron a la defensa de parcelas, respondiendo a principios unificadores, síntesis pretenciosas y contenidos hiperespecializantes. El docente postmoderno debe construir mini-relatos emergentes, dispositivos que le permitan estar en la jugada, inventar un poco más.

Ese modelo emergente de escuela caracterizado por la Virtualidad, al decir de Ángel Pío González Soto (2001) estará dominado por las TIC; “en la educación del futuro las TIC van a jugar un papel importante. Su aplicación va a exigir la creación de nuevos modelos de aprendizaje, nuevos procedimientos y estrategias de búsqueda, organización, procesamiento y utilización de la información. Además, habrá que estudiar su efecto en los procesos cognitivos, en la medida en que su aplicación en la enseñanza puede producir un cambio en las representaciones mentales.”

En presencia de una generación icónico-oral que ya está en la escuela y que tiene nuevos engramas cognitivos, originados por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), es necesario preguntarse por los cambios que éstas introducen en la teoría curricular emergente, no para simplemente incluirlas sino para problematizarlas. En este sentido “una pedagogía postmoderna necesita ir más allá de una llamada a redefinir el curriculum de manera que incluya nuevas tecnologías informacionales; en lugar de esto, se necesita afirmar una política que construya de la relación entre autoridad, ética y poder central, una pedagogía que lo que hace es abrir más que cerrar las posibilidades.” (Giroux, 1994:125)

Una vez hecha la aclaratoria preliminar, pasemos a la definición y análisis de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las TIC son un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, para un mundo que habla otro lenguaje, el lenguaje de la red. El nuevo código es el digital. La cultura massmediática que hasta el momento se había desarrollado por separado hoy se integra en un mismo soporte: el ordenador.

Por si fuera poco, todo este proceso puede hacerse sin barreras espacio-temporales y sin condicionamientos (con inmaterialidad, interactividad e instantaneidad).

Esta moda de lo virtual está modificando dramáticamente el acto pedagógico, en el que se

instauran nuevas mediaciones. Por ello su uso exige formación. El nuevo docente no puede simplemente esperar para ver que ocurrirá sino que decididamente debe acceder al nuevo conocimiento, debe ser actor y no simplemente observador, debe analizar sus implicaciones en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Indudablemente que las TIC generan un nuevo tipo de alumno y de profesor, en la que se potencia claramente el aprendizaje abierto, la descentralización de la enseñanza, la disminución en los costos de formación, el rompimiento del criterio estructurado del tiempo y el espacio de la enseñanza, igualmente se incentiva la autoformación y la posibilidad de elección, así como la combinación en los desideratum de la formación (haciendo que la flexibilidad del curriculum sea una realidad), se podrá tener un contacto multicultural y multiétnico, se podrá acceder a voluntad a la información, en fin se romperá con el criterio claustral de la escolaridad dieciochesca.

Si el mensaje educativo no llega a los alumnos en gran parte se debe a que los elementos de mediación del acto pedagógico no son los más idóneos, el error radica en no preguntarse a tiempo ¿en qué medida han sido desplazados los signos, símbolos y señales tradicionales por nuevos códigos que requieren una redefinición del canal comunicacional.?

En algún sentido, hoy nos movemos entre el lenguaje verbal, centrado en lo alfabético, y lenguajes

alternativos como el lenguaje simbólico y el lenguaje de la red.

A continuación intentaremos sintetizar las repercusiones generales de las TIC en la educación y el curriculum:

1. Las TIC construyen un espacio intercultural, a la vez que los denominados contenidos culturales quedan a disposición real, en tiempo y espacio, de los usuarios. (González-Soto, 1999) De esta manera se rompe efectivamente la contradicción campo-ciudad, que en la Modernidad establecía brechas insalvables. Trasládarse para hacer trabajo de oficina o para tener acceso a más información no tiene sentido, simplemente Ud., debe inscribirse en la comunidad virtual que más le interese.
2. La herramientas, los "medios", "canales" de acceso y tratamiento de la información facilitan el acceso a la información, propiciando la autonomía, interactividad, y el pensamiento abierto. En una sociedad en la que se necesitan ser mejor dotados intelectualmente, la red favorece el intercambio, el trabajo autónomo, y la competencia significativa con los centros de poder, pues, al tener acceso a la información oportuna se evitará la repetición en las investigaciones, y las distancias que hacían que los países menos desarrollados funcionaran como caja de resonancia de los países con tecnología de punta.

3. La enseñanza apoyada en las TIC puede devenir en una acción más "educativa" y menos "informativa", sobre todo si se tenemos un docente formado en la educación crítica (Giroux, 1997). Queremos significar que lo que destacamos aquí, no es la capacidad técnica de las herramientas tecnológicas, sino una capacitación para comprender y consumir correctamente los mensajes que ellas producen y vehiculan (González-Soto, 1999).
4. El desplazamiento del centro de gravedad de los saberes tradicionales, genera nuevas estructuras epistemológicas y contenidos curriculares, así como la conformación de nuevos espacios educativos.
5. El uso didáctico apropiado de las TIC en la planificación de aula y de centro acorta la distancia entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica, distancia que en la Modernidad desligó el saber pedagógico de la cotidianidad. La moda de lo instantáneo influenciada por la tecnología obliga a que el aprendizaje se conecte directamente con la vida; el aprendizaje para ser aplicado a futuro es cosa del pasado; "la escuela será escuela de la utilidad y de la necesidad, del aprendizaje de las herramientas necesarias para acceder a la vida del trabajo. La escuela, además, se hace plural, acrecentándose el sentido de la formación permanente en empresas, industrias y en general en el propio puesto de trabajo." (Colom y Mélich, 1994:63)
6. El aprendizaje continuo es una necesidad del tiempo que vivimos. Las experiencias no son relevantes por sí sólo,

en la sociedad del aprendizaje continuo, las TIC favorecen al docente para que realice un repedagogización constante.

7. Las TIC favorecen la posibilidad de la performatividad de los saberes, pues al tener acceso en tiempo virtual a nuevas posibilidades de formación se romperá con los saberes y profesiones hiperespecializantes. Rompiéndose las fronteras entre las disciplinas que marcaron en la Modernidad una distancia irreconciliable.
8. El docente sufrirá un cambio cualitativo significativo, ya que la sociedad exigirá de él más calificación en el uso de los lenguajes tecnológicos.
9. La relación profesor-alumno que estaba situada en una relación unidireccional se instala en una diversidad multidireccional. De la relación de poder vertical pasamos a la horizontal, y de ésta a la multidireccional.

Todas estas implicaciones nos hacen pensar que en el curriculum postmoderno el saber ya no conduce a una teoría del método, sino de la acción comunicativa. Educar para el futuro es educar para la comunicación icónico-oral. La lógica verbal centrada en el libro-texto es amenazada con ser sustituida por la lógica iconosférica centrada en el hipertexto. Situación que modificará la configuración semiótica, y los engramas cognitivos del joven postmoderno. En definitiva nos encontramos en presencia de un nuevo ser; " el ser humano que emerge a lo largo de este siglo, dominado

por el progresivo y apabullante protagonismo de la imagen técnica (...) es:

- más icónico que lógico,
- más sensitivo que racional,
- más intuitivo que discursivo,
- más instantáneo que procesal,
- más informatizado que comunicado." (Alcover, 1992:80)

En el nuevo curriculum postmoderno encontramos un desplazamiento de la palabra por la imagen, de la sintaxis verbal por la sintaxis icónica, de la lógica verbal por la lógica icónica; aunque hay que advertir que el desplazamiento no es para reemplazarla sino para complementarla. Esta situación ocasiona un quiebre en el llamado diseño instruccional tradicional, puesto que la nueva alfabetización no es reducible a un texto, unas guías, un libro programado y un cuaderno de apuntes, sino que además debe incorporar las comunidades virtuales, las bibliotecas virtuales y el libro electrónico.

La cultura Occidental expresó todo aquello que vive y siente mediante lenguajes alfabéticos, es decir, aquel que centra su fuerza en el razonamiento y es expresado mediante el discurso racional escrito. Toda la educación tradicional estaba centrada en el lenguaje alfabético, dando primacía a las palabras concretas, expresadas por medio de caracteres del alfabeto, denotando a los mensajes de rigor, capacidad de razonamiento, progresión lógica, y abstracción.

El curriculum postmoderno debe retomar el lenguaje alfabético, con todo lo que significa, pero integrando los lenguajes alternativos, el lenguaje de la red y el lenguaje simbólico: visual y plástico, intuitivo, y global. Porque comunicar no consiste tanto en decir como en participar, unidos por una serie de símbolos que influyen consciente e inconscientemente. En nuestras aulas observamos en forma recurrente la tendencia en los jóvenes a sincopar las formas de expresarse, e incluso, una señal resuelve todo un discurso en sus procesos comunicacionales. El lenguaje alfabético nos enseñó a comunicar ideas, proposiciones o juicios, definiciones, y razonamientos; con el lenguaje simbólico la percepción de la realidad va mucho más allá de lo meramente racional, puesto que afecta al cuerpo, el gesto, el símbolo, el ritmo y la creatividad. En el lenguaje alfabético se siente la necesidad de distinguir ideológicamente. Para el lenguaje simbólico lo que une los mensajes es más fuerte que las ideas relacionales que pudieran separarles.

Aunque el lenguaje simbólico es mucho más primario y menos conciso, tiene la particularidad de ofrecer caminos de expresión a mayor número de áreas personales. Sólo un lenguaje que vaya más allá de lo racional puede ser integrado en el mundo postmoderno. Las manifestaciones extrarracionales: creatividad, pensamiento global y no estructuración eran síntoma de anormalidad en las teorías curriculares tradicionales, la propuesta curricular postmoderna no sólo las acepta sino que ofrece las oportunidades para su manifestación. Las generaciones actuales, de hecho han comenzado a

descubrir nuevos símbolos, la caída del racionalismo deja a la persona humana para vivir la existencia como una totalidad; el lenguaje simbólico ofrece nuevas responsabilidades a la educación.

Pero así como las TIC ofrecen grandes oportunidades a la educación y al curriculum en particular, también es bueno recordar que tienen sus riesgos y desafíos. Veamos:

1. Paradójicamente las TIC pueden ser un canal para profundizar la dependencia cultural, sobre todo a aquellos que no están interesados en usarla como medio sino como fin. Si Ud., utiliza la Internet para que otros piensen por Ud., está cometiendo el error más grande.
2. Las TIC al facilitar la hiperrealidad introducen una nueva performance virtual del mundo, en donde “la realidad ha llegado a su colmo. A fuerza de proezas técnicas, hemos alcanzado tal grado de realidad y de objetividad que podemos hablar incluso de un exceso de realidad.” (Baudrillard, 1996:91) La hiperrealidad experimenta una nueva modalidad: los videos *snuff*, que proclaman la muerte de los efectos especiales. En vez de asesinatos simulados, ahora las TIC nos presentan asesinatos y violaciones en directo, cero trucos, sin maquillaje. En la que Ud., puede ser el actor más estelar, no hacen falta grandes actores consagrados, la fuerza de la hiperrealidad lo puede convertir en noticia de primera plana.

3. Las TIC afectan al texto, el texto es hipertexto, vale decir, una presentación multifacética de información concebida como mapa de navegación. El hipertexto permite dotar al texto de una "tercera dimensión", construyendo redes o encadenamientos entre páginas a través del cual se puede "navegar". Pero ese no sería el problema sino que el hipertexto al estar al alcance de todos puede convertirse en un arsenal fácil para el plagio.
4. Las TIC simbolizan el placer puesto al alcance de la mano, dentro de poco la realidad virtual complacerá las exigencias más exquisitas por exóticas que sean. Esta virtud que puede ser utilizada en provecho de la educación y el curriculum, también podría servir para generar desviaciones en la personalidad de aquellos que acudan a la red para desahogar sus represiones o gustos sexuales. En la red no sólo circula información académica, también encontramos líneas calientes y pornografía.
5. Las TIC también pueden funcionar como una nueva droga. No es ciencia ficción, el hombre ha comenzado a reinventar el mundo y a sumergirse en él. La gran afición de los niños por los juegos de video supone un vasto campo para la realidad virtual, que no sólo puede proporcionar todo tipo de diversiones, sino que puede convertirse en un eficaz instrumento didáctico. Los alumnos miran cosas y leen cosas, pero no las hacen. En un aula donde los estudiantes pudieran servirse de la realidad virtual, la educación alcanzaría un nivel práctico jamás sospechado. Los estudiantes viajarían a

través del cuerpo humano, en las clases de biología; dialogarían con Platón en las clases de filosofía; Bolívar mismo les impartiría su ideario bolivariano. Pero esta que es una gran virtud pudiera pasar a formar parte de un proceso alienante que aleje al alumno de la realidad y lo reduzcan a ser “patas de sofá”.

6. El problema más grave que podemos vislumbrar desde ahora, por encima de las incomparables ventajas de las TIC, es que “con lo Virtual, no sólo entramos en la era de la liquidación de lo real y de lo referencial, sino también en la era del exterminio del Otro. Es el equivalente de una purificación étnica que no sólo afecta a unas poblaciones concretas, sino que se encarnizará con todas las formas de alteridad. La de la muerte -que se conjura con la terapia del mantenimiento artificial. La del rostro y el cuerpo, que es acosada por la cirugía estética. La del mundo que se borra con la Realidad Virtual. La de cada uno de nosotros, que será abolida un día con la clonación de las células individuales. (...) Si la información es el lugar del crimen perfecto contra la realidad, la comunicación es el lugar del crimen perfecto contra la alteridad”. (Baudrillard, 1996:149) La eliminación de la alteridad sería una verdadera involución, pues potenciaría nuevamente la dialéctica de la negación del Otro; la del indio, el negro, el mestizo, el campesino, el marginal-urbano, los gamines. Y ese Otro, siempre es el más débil.
7. Los latinoamericanos tenemos en las TIC grandes oportunidades. Pero al mismo tiempo grandes riesgos.

Recordemos que los cánones que se transmiten por el espacio virtual son planificados cada vez más para exponer un prototipo cultural, el de los países con tecnología de punta. Nuevamente tenemos otra paradoja de la postmodernidad, en donde encontramos concomitantemente lo intercultural, la sensibilidad, la diferencia, la espiritualidad; pero al mismo tiempo, el centrismo, lo plástico, la homogeneización, la frialdad, lo ligh. En América Latina no podemos aceptar a secas la tesis de Mc Luhan según la cual "el medio es el mensaje". Para nosotros "el mensaje debería ser el medio", pues tenemos que construir el aparato crítico que nos permita tener suficiente *sindéresis*. Esta será otra de las funciones de teoría curricular postmoderna.

La *lebenswelt* postmoderna (mundo de la vida corriente), bien puede ser entendida como una nueva epifanía, por cuanto es una aparición inesperada de un nuevo tiempo. Pero también la postmodernidad es epifanía, puesto que, como todos los dones otorgados por las divinidades, entraña un riesgo y una oportunidad. Asumamos el riesgo y aprovechemos la oportunidad.

Quisiera puntualizar que no hay soluciones milagrosas, sino algunas señales para navegar en la oscuridad del ciberespacio postmoderno. A pesar de que la atmósfera postmoderna nos invade, creemos que es necesario recuperar en el presente y sin complejos los *fragmentos de pensamiento* que puedan arrancársele al pasado, porque la postmodernidad también es retorno al pasado. No para resucitarlo sino para repensar las

épocas que vendrán. Aunque sabemos que la vida está sujeta a la ruina del tiempo, también pensamos en el tiempo de larga duración donde se hunde y se disuelve todo lo que una vez tuvo vida, algunas cosas sobreviven y permanecen inmunes a las transformaciones, como si sólo esperaran al buscador de tesoros para que un día excavara y las expusiera en el museo de la vida.

La postmodernidad más que establecer máximas conclusivas, nos emociona, nos anuncia, nos invita. En ese sentido le invito, amigo lector, a que comparta conmigo la utopía posible.

II CAPÍTULO.

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS EN/DESDE LA POSTMODERNIDAD

La preocupación por reflexionar sobre las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad, estriba no sólo en el análisis de las nuevas formas que asume la escolaridad sino en el análisis de la crisis de fundamentación y legitimación que vive la Historia de la Educación y la Pedagogía. La pregunta ya no es ¿cuál es el objeto de la Historia de la Educación? sino ¿cuáles son las múltiples objetivaciones que se dan en las complejas prácticas sociales actuales y sus implicaciones en el saber pedagógico?, o bien, ¿cómo descifrar teleológicamente las nuevas prácticas educativas?. La época de los objetos epistemológicos planos, únicos y eternos quedó atrás. Hoy no tiene sentido preguntarse por la Educación, el Estado, o el Poder, a secas, como objetos únicos, sino en el marco de una multidiversidad sinérgica.

Ahora bien, ese cambio de orientación supone una ruptura epistemológica que modificará la mentalidad con la cual se abordó la Historia de la Educación y la Pedagogía, en particular con la pretensión nominalista de andar buscando prototipos universales. Hoy hacer historia de las prácticas educativas y pedagógicas pasa

por la responsabilidad de dar cuenta de lo regional, lo local y lo particular, no tanto en el sentido de mostrar las originalidades sino en deslindar los quiebres que la diferencian, vale decir, de la alteridad que se produce en las tramas sociales respecto de las configuraciones históricas precedentes.

En el ámbito que nos ocupa implica preguntarnos por: ¿cómo puede ser la escuela postmoderna?, ¿cómo operan los dispositivos educativos postmodernos en la relación poder/saber?, ¿cuáles son las nuevas formas de dominación que se suscitan en la postmodernidad?, es dar cuenta de un mundo que se transforma antes de poder pensarlo.

Advertimos desde el punto de vista metodológico que la historia de las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad no deben ser abordadas al estilo de como lo hicieron las Ciencias de la Educación en el pasado, que condujeron a la fragmentación del saber pedagógico y la consiguiente presentación de un sujeto en abstracto; se trata, en este caso, de integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, en donde se reconstruya un sujeto empírico-histórico en el marco del desafío postmoderno. Quiérase o no, la postmodernidad exige una interpretación situada y no simplemente una visión externa desde la Modernidad.

Las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad surgen en gran medida como una

reacción contra el reduccionismo centrado en la Razón, que pretendió construir una Historia de la Educación y de la Pedagogía con sentidos únicos, alineada con la referencia paradigmática de la Modernidad. Desde el siglo de la Ilustración, el hombre dio tanta importancia a la Razón, que se olvidó que también tenía sentimiento. Los paradigmas educativos desarrollados los dos últimos siglos sufren un proceso de agotamiento, en presencia de una sociedad que no es la que se vivió, ni la que vivimos, sino la que vendrá.

La Historia Social de la Educación se ha enriquecido y lentamente supera los obstáculos acumulados de la primera crisis de la Pedagogía con las ciencias de la educación, y los de la segunda, con la aparición del postmodernismo.

El sujeto en el análisis de la Historia de la Educación se había transformado en un sujeto en abstracto, desligado del contexto. En consecuencia, la Historia de la Educación había dejado de dar cuenta de lo real-social para preocuparse de la historia universal; la historia había dejado de ser historia para ser historicismo o filosofía de la historia. La Historia de la Educación terminó siendo una metahistoria universal. Evidenciándose los siguientes obstáculos epistemológicos:

1. La negación del sujeto.
2. La hiperespecialización.
3. La búsqueda de objetos únicos.
4. La idea de una historia universal.

5. La idea de un tiempo único y eterno.
6. Una historia episódica.
7. Privilegiaba la periodización de la historia.

En ese sentido la Historia de la Historia deambuló entre baches que fueron desintegrando su objeto como disciplina histórica. Pero de ese recorrido quedó un aprendizaje y hoy la disciplina ha cobrado estelaridad en el campo de la ciencia de la historia. Una prueba fehaciente ha sido la inclusión de mesas y paneles en los congresos nacionales e internacionales de historia.

De las historias de la educación episódicas y literarias se ha pasado a la construcción de una Historia de la Educación con sentido historiográfico, que ancla la investigación en las prácticas educativas y pedagógicas contextualizadas, sustentadas en el trabajo de archivo y fuentes primarias locales. De la historia de la educación universal se ha pasado a una Historia de la Educación que reivindica la historia nacional y regional. De la historia de la educación con un sentido temporal único y eterno se ha pasado a una Historia de la Educación que confronta los tiempos de larga duración con el événementiale, el estructural con el coyuntural, el global con el local. De una historia de la educación que centraba la investigación educativa en abstracto a una Historia de la Educación que confronta las diversas prácticas educativas desde la historia social, la historia económica, la historia religiosa, la historia política, y otras historias. La Historia Social de la Educación hoy se estudia sin fronteras, los límites han sido minados.

La epistemología actual nos lleva a replantear el reconocimiento mutuo, invocar la tolerancia epistemológica y la complementariedad de los saberes. En tal sentido, la crítica postmoderna reivindica cada vez más el pensamiento educativo de filósofos, poetas, políticos, sociólogos, científicos, y teólogos, que desde siempre y en todas las culturas han tenido mucho que decir sobre la educación. Pues "ninguna razón epistemológica o de otra índole, justifica que se los descalifique del panteón de la 'paideia', al menos tal como ha sido establecido e impuesto por diccionarios y enciclopedias e historias de la educación." (Morsy, Z. 1993, 5) Hoy cada vez tienen que decirnos más sobre la investigación histórico-pedagógica los otrora considerados pensadores débiles, desde poetas como Octavio Paz, filósofos como Krisnamurti, y santones como Tagore.

La investigación histórico-pedagógica para que pueda servir de acicate a la problemática educacional actual, necesita presentar una visión holística y transdisciplinaria; los enfoques unidimensionales son cosa del pasado, se impone una especie de coexistencia epistemológica, o lo que llamó Carnap "principio de tolerancia".

Advertimos desde el punto de vista metodológico que la Historia Social de la Educación no debe ser abordada al estilo como lo hicieron las Ciencias de la Educación en el pasado, que condujeron a divorciar el saber académico de la cotidianidad y la consiguiente

presentación de un sujeto en abstracto; se trata de integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, en donde se reconstruya un sujeto empírico-histórico en el marco del desafío postmoderno.

En momentos en que algunas tendencias postmodernas neonietzscheanas amenazan con destruir la memoria colectiva para insertarla en el presentismo, urge que los historiógrafos de la educación les recuerden a los sepultureros de la historia que "la incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente". (Bloch, 1986:78) No para convertir la historia en un discurso único tal como lo planteó la Modernidad, ni para diseñar un punto de vista supremo capaz de unificar todos los demás, sino para afianzar la pluridimensionalidad de los discursos históricos.

La interpretación lineal de la historia debe ser superada porque pretendió construir un proceso histórico único, con un tiempo absoluto y eterno, negando la existencia de acontecimientos dispersos como expresiones de fuerzas múltiples; con Marc Bloch podríamos decir que:

El factor tiempo no es, en realidad, sino un concepto moldeado por una sociedad determinada en un momento determinado de su evolución. El ritmo del tiempo no es el mismo para un campesino del siglo XII

francés como para un burgués del siglo XIX o para un obrero de fábrica de la Revolución Industrial.

De manera que mal pudiéramos interpretar las prácticas educativas como un contínuum. La historia de la educación entendida temporalmente con una dirección hacia delante, con criterios universales está en crisis.

Por lo tanto, importa preguntarnos por la Historia Social de la Educación en forma regresiva en el sentido de Marc Bloch, pero al mismo tiempo en forma prospectiva (Braudel, 1991). La Historia de la Educación también debe integrar el futuro al presente, y al mismo tiempo, una vuelta y comprensión del pasado. Y no como han pretendido algunos neonietzscheanos que niegan la historia, pues negar la historia sería negar al hombre e implicaría repetir errores del pasado. En una sociedad desmemoriada como la que pretenden los enterradores de la historia no tendría sentido preguntarse por lo educativo, porque sencillamente lo teleológico no tendría lugar.

Hace algunos años el educador podía subirse al autobús de la sociedad sabiendo que la inercia y los caminos seguros le llevarían a, donde todos le esperaban; hoy no. Hacia todas las direcciones se puede andar, en todas las direcciones nos esperan. Por eso debemos educar para que nuestros alumnos puedan encarar con éxito lo real-social en una sociedad que ya no es la que fue, ni será la que hoy vivimos.

La Historia Social de la Educación debe ser decantada en una multiplicidad de prácticas: la familia, el trabajo, el ocio, los medios de comunicación. Pero al mismo tiempo, al interno de otros discursos considerados *non santos* como la locura, el sexo y el sexismo, los amores y los odios e incluso de los considerados otrora propios del pensamiento débil: las creencias, los ritos, las supersticiones, la brujería, la magia, y la religiosidad popular.

Entre otras razones, porque el constante proceso de cambio en el que está inmersa la sociedad ha dislocado el enfoque de las prácticas educativas tradicionales. Cuando hablamos de cambio no buscamos a toda costa reencontrar una continuidad oculta, sino analizar las fuerzas que atraviesan las prácticas educativas tradicionales.

El horizonte temporal prospectivo ha dislocado la interpretación tradicional de la Historia Social de la Educación: “la Historia *-apuntala Reinaldo Rojas-* no estudia el pasado, como se ha dicho y se sigue diciendo en nuestro medio. Estudia al hombre en el tiempo, por lo cual existe en el análisis histórico un diálogo permanente presente-pasado-presente.”ⁱ Por eso, la vocación prospectiva del historiador de la educación no puede estar ausente.

Nuestra propuesta de la Escuela Postmoderna propone el estudio de una Historia Social de la Educación con las siguientes características:

1. Una historia que estudie por igual la práctica escolar y las estructuras mentales de la sociedad.
2. Una historia que vincule el saber académico con la cotidianidad, a fin de salvar el sesgo de la intelectualización de la práctica escolar.
3. Una historia que se preocupe por estudiar no sólo las ideas de los pro-hombres de la sociedad, sino que estudie por igual los andamios mentales entre el líder protagónico y el último de los hombres de cada comunidad.
4. Una historia que reconstruya las necesidades del ser humano a partir de las prácticas cotidianas.
5. Una historia que trascienda la tendencia periodizante, porque los ritmos temporales nunca son iguales cuando se trata de la cultura, la economía, la política, y mucho menos las prácticas educativas. Es erróneo seguir manteniendo la idea de un universal educativo de todos los tiempos y para todos los hombres.
6. Una historia que vincule su análisis entre la historia de larga duración y el tiempo coyuntural. Se trata aquí de complejizar el discurso temporal, no de simplificarlo.
7. Una historia que arqueologice la mentalidad colectiva porque es allí donde reposan los imaginarios, el inconsciente colectivo, las costumbres y las tradiciones que son más fuertes en el proceso socio-cultural que la misma práctica educativa y pedagógica. El error metodológico que siempre se cometió fue separar estos procesos.
8. Una historia que trascienda la investigación atomizada de la educación y la pedagogía e inscriba sus investigaciones en los enfoques interdisciplinarios.

9. Una historia que estudie por igual a los grandes pedagogos como a los filósofos, poetas, políticos, sociólogos, porque éstos no pueden excluirse del panteón de la paideia.
10. Una historia que estudie el "presente por el pasado y el pasado por el presente" (Bloch, 1986), pero al mismo tiempo, que acerque el futuro al presente; vale decir, que también sea prospectiva.

1. LA REPEDAGOGIZACION DE LA VIDA.



Ser joven es ahora un estilo, un disfraz. La juventud ya no es una edad sino una estética de la vida cotidiana. La ingeniería corporal se ha encargado de afirmar: la vejez puede ser diferida. Ya no se tiene tiempo para ser niño ni para envejecer. Los niños son acorralados por una adolescencia tempranísima, la primera juventud se alarga hasta después de los treinta, y la vejez es asumida al estilo Mick Jagger, es decir, como el modelo congelado de juventud, el joven eterno.

Estos elementos modificarán irremediabilmente la concepción tradicional del curriculum, que inducía a la temprana madurez, en donde, el modelo a imitar era el "niño-maduro"; sus símbolos eran hombres maduros: Jesucristo, Simón Bolívar, Che Guevara, y Carlos Marx. El sueño de la generación *hard* era llegar a ser adulto lo más rápido posible, hoy la generación *soft* prolonga la juventud casi durante toda su vida. Tener conductas propias de los niños era una enfermedad psicológica. Casi todas las generaciones nacidas hasta los años 80 fueron viejos antes de ser jóvenes. No hace falta sino ver las fotografías de la época, para tener que aceptar que nunca fuimos jóvenes; no basta sino remitirnos a los registros fotográficos de la época para observar que siempre se idealizó la madurez como la etapa feliz del hombre. Un extraño destino nos hace confesar: "siempre fui viejo, sólo que ahora mi cuerpo sí lo siente". Nunca hubo tiempo para ser jóvenes.

En el curriculum actual la ventaja competitiva de las personas mayores, vale decir, su experiencia pedagógica, no es significativa por sí sola. La dinámica social desplaza rápidamente a quien no viva constantemente el "espíritu" de actualización permanente; en ese sentido, "ya no son necesarias las experiencias de los ancianos, porque, en el ínterin, ha cambiado el mundo de forma tan repentina y radical que tales personas han quedado anticuadas desde mucho tiempo atrás."ⁱⁱⁱ

La educación que desde la antigüedad griega había sido responsabilidad de las "generaciones adultas"ⁱⁱⁱⁱ,

está en proceso de revisión. Según parece el proceso se fracturó, ya no es el padre quien educa al hijo o el maestro quien enseña al alumno; la relación parece igualarse, "todos enseñamos a todos y todos aprendemos de todos."^{iv} ¿Quién lo diría? el maestro Prieto, al final de sus días atisba en forma postrera la opción postmoderna en educación. "El maestro no puede descuidar su propia labor formativa, que no termina nunca; su saber debe enriquecerse y ponerse al día con constancia que no puede debilitarse. El maestro que no es capaz de aprender durante toda su vida es hombre que no progresa. Los niños enseñan al maestro una lección diaria si éste sabe comprender a la juventud."^v

Se impone en consecuencia una repedagogización de la vida. Antes el sueño de un niño era llegar a ser adulto lo más pronto posible, hoy en día hacerse adulto se convierte en el 'castigo de por vida' de los jóvenes. Los jóvenes ya no tienen prisa por llegar a ser adultos, sencillamente les parece aburrido. Y los adultos quieren cada vez más regresar a los sueños infantiles, de allí que dediquen tiempo importante a juegos electrónicos.

La educación debe realizar cambios significativos en la misma manera que entra en nuevas etapas porque "El saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna."^{vi}

2. LOS ALUMNOS POSTMODERNOS.

En principio, debe modificarse el concepto tradicional de educación centrado en la enseñanza, pues está clara y consolidada la idea de que el alumno es quien realiza sus propios aprendizajes: aprende en la misma medida en que él los descubre. Será un modelo de escuela en donde lo más importante no es el enseñar del docente sino el aprender del alumno. Esta visión favorecerá al alumno y al docente para aprender a tomar decisiones frente a una realidad cambiante en donde reina la incertidumbre, la complejidad y el caos tan característico de la sociedad del futuro.

Una forma de superar la relación contradictoria docente/alumno, padre/hijo es a través del aprendizaje significativo. En este método se requiere partir del sujeto, de sus vivencias e ideas, de su mundo experiencial físico, cultural e institucional. El docente cuando entra al aula se encuentra con alumnos que ya saben sobre el tema, a su manera, pero algo saben. Por lo que no puede dedicarse simplemente a transmitir conocimientos. Entender la enseñanza como la acción de transmitir a secas es errónea, por eso es tan difícil enseñar; no basta con que el docente sea un experto en los contenidos de la asignatura, eso no es suficiente para lograr una enseñanza eficaz.^{vii} Es más, la enseñanza debe ser concebida como un proceso de investigación en el aula^{viii}, y en algunos casos es preferible el ambiente extra/aula.

No resultará significativo el aprendizaje memorístico de definiciones y fórmulas, se necesita un proceso formativo con ejemplos conectados con la vida y experiencias anteriores del sujeto. De lo contrario la vida seguirá "raspando" a la escuela.

En lo sucesivo, la educación no estará vinculada a una enseñanza libresco y enciclopédica, aunque es bueno recordar que la crítica al aprendizaje libresco no es nueva, "digo que nada es mejor que despertar apetito y afecto al estudio. Si no, sólo se hacen asnos cargados de libros." ^{ix}

El nuevo proceso de aprendizaje implica conocer los saberes previos que tiene el estudiante, aquellos que servirán de herramientas para interpretar las nuevas ideas. Deberá igualmente tenerse en cuenta la maduración psicológica del niño, específicamente en la formación de los conceptos numéricos. Gran parte de la animadversión hacia las matemáticas es por haber empleado métodos de enseñanza no adecuados. En un experimento realizado con niños se les pedía "que comparasen las dos series puestas delante de ellos, 4+4 y 1+7 y se les preguntaba si comerían el mismo número de caramelos un día que otro. Los niños de cinco a seis años, unas veces dijeron que 1+7 era más que 4+4 y otras veces que era menos. La contestación dependía de que comparasen 1 ó 7 con 4. Pero los niños de siete años y siete años y medio daban inmediatamente la respuesta correcta". ^x Un experimento así puede demostrar que los niños pueden aprender las tablas de sumar ó restar y repetirlas perfectamente sin tener idea

de lo que están diciendo. ¿Qué decir? cuando a Mauricio, mi hijo de seis años, la profesora lo reprobó en un interrogatorio porque no sabía las tablas de sumar; ese infausto día me acordé de la frase de Margaret Mead "mi abuela quiso que yo tuviera una educación; por eso no me mandó a la escuela".^{xi} Hoy se requiere aprender con todo el cerebro, integrando dos estilos contrapuestos de pensamiento: el raciocinio verbal lógico-causal de carácter secuencial y el pensamiento lateral global, visual y plástico, instantáneo e intuitivo. Sólo una práctica pedagógica que integre lo diverso en un mundo transformado, podrá frenar el crecimiento negativo de la matrícula que amenaza por convertir el acto pedagógico en algo del pasado.

3. LOS MAESTROS POSTMODERNOS.

En la educación tradicional, los alumnos aprendían y los maestros enseñaban. En la postmodernidad, los alumnos enseñan sin ser maestros, y los maestros aprenden sin ser alumnos. De manera que los enfoques psicológicos que centraron la práctica pedagógica como un problema de enseñanza-aprendizaje están superados; "ésto irá cambiando cada vez más, y no sólo porque los profesores tienen que aprender de continuo y reciclarse (como todos los adultos), sino también porque la moderna tecnología de la información, que en parte ya no descansa en la letra escrita, puede activar los procesos informativos sin pasar por el rodeo de los enseñantes."^{xii}

Los procesos de aprendizaje se hacen cada vez más independientes del modelo tradicional de los maestros individuales. Esto no quiere decir que la labor del docente vaya a ser inútil, sino que tendrá que redefinir su rol; el cual seguramente no estará destinado a la transmisión de información cuanto más bien a la orientación didáctica para que los alumnos aprendan en una forma autopoietica.^{xiii} Más que enseñar qué pensar, o cómo pensar, la teleología de la educación estará orientada a cómo aprender a pensar.

Si enseñar ya no es ofrecer volúmenes de conocimientos a los estudiantes para que los aprendan,

entonces ¿qué es enseñar?. Enseñar implica, en principio, ayudar a las personas a que cambien conceptos previos, que modifiquen los conceptos distorsionados, y que construyan otros; la enseñanza busca que los individuos actualicen y construyan significados, aunque guiados por los conceptos que la ciencia mantiene como admitidos socialmente.

El docente que emerge debe tener un nuevo liderazgo, el liderazgo globalista con las características siguientes: a) pensador sistémico y holista, con visión prospectiva, anticipativo y proactivo, porque el mejor docente más que resolver problemas deberá anticiparlos; b) experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más compleja y caótica; c) deberá desarrollar proyectos propios conectados con un ideal nacional de educación, rechazando categóricamente el modelo flautista de los que simplemente buscan posiciones de poder pero sin desideratum, la dinámica social exige más capacidad; d) finalmente, innovador y flexible, para poder incorporar las lecturas transversales de los saberes, con una visión intersubjetivas y transdisciplinarias.

4. SE NOS ENSEÑA A VIVIR, CUANDO HA PASADO LA VIDA.

En la Modernidad el paso entre aprender a reflexionar y aprender para la vida era un proceso muy lento, "se nos enseña a vivir cuando ha pasado la vida".^{xiv}



Hoy se vive la moda de lo instantáneo influenciada por la tecnología, y el desideratum educativo obliga a que el aprendizaje se conecte directamente con la vida; el aprendizaje para ser aplicado a futuro es cosa del pasado; "la escuela será escuela de la utilidad y de la necesidad, del aprendizaje de las herramientas

necesarias para acceder a la vida del trabajo. La escuela, además, se hace plural, acrecentándose el sentido de la formación permanente en empresas, industrias y en general en el propio puesto de trabajo.^{xv} La cultura postmoderna ha transformado "el mundo de la vida"; hoy se navega en el ciberespacio en google para que otros piensen por usted.

El ciberespacio modificará las estrategias metodológicas de los llamados trabajos de investigación. De lo contrario, los alumnos sencillamente bajarán volúmenes de las autopistas de información y dedicaran su tiempo a otra actividad, quizá más lúdica, no sabemos si mejor o mejor, pero el destino del ser humano está cambiando abruptamente. .

Los pedagogos revolucionarios desde Rousseau habían insistido en que el niño se educaba para la vida, para poder aplicar en la vida lo que había aprendido. Sin embargo, en la mayoría de los casos esa relación se convirtió en un círculo vicioso en donde la adecuación entre la teoría y la práctica cada vez tardó más en aplicarse.

La educación postmoderna integrará de forma más rápida la relación vida-trabajo. Pues en la actualidad la moda de lo inmediato, lo ligero y lo rápido tan elogiado por la industria publicitaria afecta al plano educativo. La realidad virtual promete convertir al alumno-espectador en actor, si tenemos en cuenta que pronto tendremos en el mercado ordenadores que obedecerán al pensamiento, que serán capaces de actualizarlos incluso

antes de existir, ¿ cómo evitar que el pensamiento humano termine alienándose sobre el "pensamiento artificial"?

Hoy hablamos de escuelas virtuales, de aulas virtuales, y de docentes virtuales sin medir las consecuencias sobre la práctica pedagógica; al ser desplazada del tiempo real al tiempo-virtual corremos el riesgo de enajenar la vida humana por la utilidad de las máquinas.

5. LA ANDROGINIA POSTMODERNA.



La diferencia sexual está en crisis, tal como lo ha afirmado Jean Baudrillard "estamos en la era de lo Transexual, donde los conflictos ligados a la diferencia, e incluso los signos biológicos y anatómicos de la diferencia, se perpetúan mucho después de que la alteridad real de los sexos haya desaparecido." ^{xvi} El peligro radica en la eliminación del Otro como alteridad, diseminando de esa manera la diferencia. He aquí otro de los retos que tiene que asumir la educación postmoderna, entre elegir ser cómplice de la eliminación del Otro como alternativa o repensar el rol de la

diferencia echando mano de la bioética; dejarle ese problema a la industria cultural o asumirlo; dejarlo en manos de la galopante sociedad travesti o denunciarlo.

La retórica publicitaria nos trasmite la moda de lo unisex, creándose una peligrosa ambivalencia, en la que la esquematización binaria: de lo masculino y femenino pierde toda la influencia tradicional, y en la que se hace problemática no tanto el código cuanto el programa y la valoración.

En lo sucesivo la sociedad está apuntando hacia una nueva comprensión de la diferenciación social y sexual en la que no son abordados ya por la pertenencia a una clase o a un sexo determinado sino a nuevos esquemas de valoración. No sabemos si es bueno o malo, el maniqueísmo tradicional ha sido rebasado, sólo estamos en la antesala de los cyborg, e individuos transgénicos. Las series de películas de Terminator, personificadas por Arnold Schwarzenegger, parecieran ser un adelanto. Estamos viviendo una etapa caracterizada por lo polimorfo, lo andrógino, y especies de mutantes generados por la tecnología. El cuerpo sexuado está sometido hoy en día a una especie de destino artificial. Y este destino artificial, es la transexualidad. Transexual, en principio, no en el sentido anatómico sino en el sentido más general del travestismo, del juego sobre la conmutación de los signos del sexo. Parece que hoy el destino del cuerpo es el de transformarse en prótesis, pues ha sido decretada la cuenta regresiva a cada una de las partes del cuerpo para ser reemplazadas. El milagro ya no es de la

Providencia Divina sino tecnológico. Somos mutantes biológicos en potencia, el ejemplo clásico es Michael Jackson, un personaje perfectamente artificial, pero al mismo tiempo el inocente y puro a quien le está permitido transgredir las normas sociales; andrógino de la nueva generación.

El derrumbe de los valores tradicionales, decretado por Nietzsche, trajo como consecuencia un proceso de degradación de los códigos tradicionales sobre los cuales se fundaba la masculinidad y la femineidad. La postmodernidad amenaza con desplazar el paradigma tradicional de la sexualidad, ya no se trata de amar o de odiar al Otro sino de producirlo. El ser humano ya no es objeto de amor sino de producción, nuestra pareja puede incluso ser virtual, p.e. la mascota virtual Tamagotchi. Muchos iniciados en la Nueva Era satisfacen todas las necesidades del ser humano pero en forma virtual. Ya no se trata de conquistar a la mujer, de seducirla o de ser seducido; se trata de inventarla pero eliminando la diferencia. El concepto de diferencia sexual ha sido borrado para implantar el concepto de semejanza. Hoy la mujer devino en el espejo del hombre y viceversa, toda la erótica modifica sus códigos, pues la atracción que era producto de la extrañeza y de la alteridad se instala en el plano de lo semejante. La industria publicitaria se empeña sistemáticamente en jugar con los códigos transexuales, ya que comercialmente son más productivos. ¿Acaso estamos en presencia de una preparación silenciosa para instaurar en nuestro inconsciente la eliminación del Otro como diferencia?.

6. LA PARADOJA DE ICARO.

El educar de la Modernidad lanzó a los jóvenes a grandes conquistas, como Icaros a grandes sueños pero con alas de cera. Alas de cera revestidas por aquel principio según el cual, todo podía ser aprendido, todo era posible, todo podía ser alcanzado; amparados en la omnipotencia de la Razón. Lo cual desencadenó procesos caracterizados por la idea de progreso indefinido, la idea de desarrollo, y los megaproyectos que tanto daño hicieron a los latinoamericanos.

Las practicas educativas y pedagógicas en un mundo postmoderno, proponen la diversidad y la adaptación al cambio pero con la precisión y determinación del pájaro, no con la vaguedad y el abandono de la pluma.

Los alumnos en la postmodernidad son como los ícaros y parapentes postmodernos:

- a) tienen sentido de orientación, saben manejarse en la incertidumbre y ven en el caos una oportunidad. Porque en el caos "la producción de entropía contiene siempre dos elementos dialécticos: un elemento creador de desorden, pero también un elemento creador de orden. Y los dos están siempre ligados (...) Aquí orden y desorden aparecen a la vez (...) el universo del no-equilibrio es un universo coherente".^{xvii}
- b) Reconstruyen el pensamiento propio, moldeado e impregnado por las circunstancias socio-

culturales, vinculado a la reflexión regional pero en donde se integra lo global.

- c) Proyectan el yo en iniciativas particulares de resolución de problemas, de proyectos de interés personal, de utilidad social y de invención cultural vinculando su reflexión con la cotidianidad.
- d) Implementan el pensamiento fluido y asociativo, productivo, desenfadado y rupturista, ágil y flexible, propio del torbellino ideacional, contrapuesto al pensamiento solidificado en definiciones y clasificaciones inamovibles y fijas.
- e) Enjuician el pensar esclavizado y sumiso de los patrones dominantes, superan el pensamiento reproductivo y memorizador aferrado a pseudoverdades del pasado.
- f) Combinan los lenguajes alfabéticos con los simbólicos-creativos para tener una comprensión holística de la realidad mediante la expresión libre.

El alumno postmoderno debe superar igualmente represiones inconscientes como la condición del opresor y el oprimido y los mapas de marginalidad, pues no son más que una reminiscencia de enfrentamientos edípicos que alimentan los miedos al error, al ridículo o al rechazo. Asumiendo con dignidad la fragilidad de las contingencias humanas como fases del aprendizaje y no como fracasos.

La felicidad no sólo está en función de un proyecto personal sino que trasciende a la dimensión comunitaria. La superación personal, autorrealizadora y optimizadora parte del mundo experiencial personal pero lo proyecta hacia nuevas alternativas de mejora social. Una visión superindividualista del ser humano profundizaría la degradación de la condición humana. El mundo será cada vez más un compromiso de todos y no de intereses particulares que han conducido a la ecodpredación.

7. EL KAIROS POSTMODERNO.

Prometeo fue el símbolo por excelencia de la Modernidad, el *homo faber*. La postmodernidad potencia una pluralidad de símbolos; algunos apegados a la interpretación neonietzscheana ven en Narciso y Dionisio los mejores prototipos, por aquello del *homo ludens*. Pero para otros, quienes pensamos que es posible una reflexión seria en/desde la postmodernidad potenciamos a Kairos. No en vano Kairos en la mitología griega representa la ocasión, el momento favorable. Kairos sería en este sentido el símbolo de quienes intentamos repensar en/desde la Postmodernidad un espacio posible para las alternativas y no sólo para celebrar muertes.

La educación postmoderna tiene que aprender a convivir con una simultaneidad simbólica. La Modernidad potenció solamente la imagen de Prometeo, en tanto símbolo de la Razón, el orden, la disciplina, y el honor. Hoy la semiótica va desde Narciso y Dionisio hasta Kairos, por nombrar los más representativos. Dionisio, simboliza el elogio del vicio, en donde se hace pasar por virtuoso el amoralismo; mientras que Narciso simboliza el cultivo del músculo afianzado en una obsesiva preocupación nutricionista. Kairos por su parte, es el símbolo de la oportunidad.

Si queremos repensar las prácticas educativas y pedagógicas con alguna opción, creemos que Kairos es más oportuno que Narciso y Dionisio, aunque no en

forma excluyente sino sinérgica, en la que incluso Prometeo tenga su lugar.

Esto significa que estamos en presencia de una nueva antropología filosófica que busca redefinir la esencia educativa para los nuevos tiempos. Los errores fundamentales que cometió la antropología filosófica de la Modernidad corren el riesgo de ser profundizados en la postmodernidad, por eso creemos conveniente enumerar algunos:

Error primero: La cosificación del ser humano.

Se olvidó que el hombre no sólo es un animal de naturaleza, como un perro o un gato. Es también animal de cultura, y por encima de todo, un animal histórico. La Modernidad diseñó leyes ahistóricas olvidando la multiplicidad cultural, la pruralidad étnica y la historicidad ética. Hoy lo humano corre el riesgo de ser abordado en el sentido de cosa, cual objeto susceptible de ser manipulado y puesto al servicio de la industria de consumo. La tecnología, herencia de la Modernidad, debe ser vista con moderación a la hora de trasladar sus aciertos al ser humano. De lo contrario, tendremos "chiveras" humanas, shopping-humanos, en los que se compren partes humanas por unos cuantos dólares. La bioética debe ser una de las cátedras de los nuevos diseños curriculares, para que la educación cumpla la función de sensibilizar la contracultura anunciada hasta el cansancio por la publicidad comercial. Iniciando de esa manera la recuperación de un espacio cedido a la cultura massmediática.

Error segundo: Ignorar y olvidar los fines.

La Modernidad potenció un sujeto centrado en el *homo faber*, al estilo tayloriano de "dos manos que trabajan", olvidando la conexión entre el pensar, el hacer y el vivir. Extrañas paradojas logró la Modernidad: una etapa en la que se pensó mucho pero divorciada de la cotidianidad, una etapa en la que se hizo mucho pero divorciada de las necesidades, y una etapa en la que se prolongó la existencia humana pero en donde se vive poco porque no hay tiempo para el reencuentro consigo mismo.

Olvidar o ignorar los fines de la educación ha traído como correlato que la cotidianidad repruebe a la escuela. La sorprendente inconsistencia de la educación actual está tipificada por una sobresaturación de los medios y métodos educativos, en donde se repite el mismo error del pasado, detenernos en la perfección de los medios sacrificando sus fines.

El joven postmoderno corre el peligro de seguir estando encuadrado durante el proceso educativo en los test, sus necesidades están bien detalladas, su psicología tan perfectamente analizada, los métodos para hacerle fáciles todas las cosas tan perfectamente diseñados, pero el fin de la educación, vale decir, el para qué se educa, queda relegado al olvido. Desvirtuándose lo fundamental por lo accesorio. Hoy podemos encontrar docentes expertos en técnicas, métodos, y parafernalias didácticas, pero que desconocen los fines de las

prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad.

Error tercero: La ética farisaica.

La educación en la Modernidad, a pesar de estar fundada en una ética deontológica basada en el imperativo kantiano del deber ser, siempre fue farisaica, dogmática, con duplicidad discursiva y falsa. Propuso muchos cánones, reglas, normas, "éticas profesionales", pero no cumplió ninguna.

Una educación en/desde la postmodernidad no sólo pone en tela de juicio las faltas a las normas de ortografía moral sino las mismas normas. La ética en la postmodernidad crítica debería reivindicar la espontaneidad, la confianza, la franqueza, el juego limpio, la pureza de lo natural, la utopía realizable, la subjetividad profunda, la solidaridad sincera y sin fundamentalismo, vale decir, una ética transparente, "más consciente de sí misma".^{xviii}

Incluso se debería incorporar la discusión de la bioética como primera prioridad en las carreras humanísticas y científicas so pena de despachar el sentido humano de las disciplinas. La bioética como la ética tienen su centro de difusión y consolidación en la mentalidad colectiva, "pertenece la bioética al acervo de la memoria colectiva (...) la Bioética no es otra cosa que el reflejo de la interioridad humana del ethos propicio de la vida, con el cual se establecen las justas relaciones ecosistémicas del hombre con su entorno social y

natural.” (Cely, 1999:39) Pareciera ser que tenemos que actualizarnos también con respecto al problema de la muerte en la sociedad postmoderna. Pues la muerte dejó de ser un problema del hogar, ahora por antonomasia es un problema que se dirime en la clínica; antes teníamos buena muerte hoy tenemos muerte dulce; antes la muerte era compartida en la intimidad familiar y los amigos, hoy es un fenómeno aislado, pasivo; antes la muerte era rápida, ahora la muerte es lenta, prolongada; antes acompañábamos el moribundo, ahora hablamos del moribundo; hoy la muerte dejó de ser una realidad existencial para pasar a tener un apellido: muerte encefálica, muerte clínica, muerte asistida; en fin, la muerte dejó de ser un asunto personal para pasar a formar parte a un proceso intersubjetivo, de allí la aparición de los llamados comités de bioética en las clínicas y hospitales.

Hoy impera discutir acerca de la muerte con un sentido bioético, porque pareciera ser que “no sabemos tratar al enfermo que puede morir, por eso aliviamos nuestra conciencia enviándolo al hospital para la agonía y la muerte limpia, higiénicas, técnicas más solitarias y deshumanas. Transformamos la muerte en un problema técnico y por eso creamos las empresas, los técnicos más calificados capaces de prolongar la agonía de un hombre, más incapaces de devolver la vida, la vida con sentido. Hacemos interminables discusiones sobre la moralidad de interrumpir la vida artificialmente prolongada y no discutimos en ningún momento la moralidad de ese prolongamiento.” (De Sousa Martins en Francapani y otros, 1999: 266)

He aquí la necesidad de discutir desde el punto de vista bioético las tendencias más adecuadas para apuntalar éticamente el acto médico, la bioética se encuentra en una encrucijada entre la ética deontológica y la ética utilitarista, y en ese sentido, ¿cuál ética aplicar? una ética centrada en el deber ser de inspiración kantiana, o la ética del fin justifica los medios.

La respuesta no puede ser simplista, hay que complejizar el debate, el problema no nos remite a un problema de métodos y metodologías para aprender a ser éticos, ya Platón en el Menón había dejado claro que el problema de la virtud era algo complejo, que no podía ser reducido a un problema de enseñanza, o a un problema de ejercitarse como quien se ejercita en el arte de la esgrima, o que el ser virtuoso adviene en el hombre por naturaleza. Jacques Maritain, por su parte, nos alertaba que los valores no pueden ser enseñados como quien enseña un curso sabatino, el problema nos remite a una situación problemática mayor, y es que la bioética no sólo es un problema intercultural, sino un problema que debe ser abordado intersubjetivamente e interdisciplinariamente. Pero a pesar de todo, hay algunos pasos que podemos intentar, Morin nos hablaba de la construcción de una ciencia con conciencia, se trata en este sentido de mirar bioéticamente la biotecnología. No se trata de demonizar o endiosar a priori la biotecnología, sino de rescatar la fuerza humanizante tan esquiva en quienes se dedican a hacer tecnociencia.

En principio destacaremos tres posiciones epistemológicas que deben superarse al interno de quienes se dedican a hacer tecnociencia:

en primer lugar, superar la pretendida neutralidad valorativa de la ciencia, bajo el supuesto de que no hay que ponerle fronteras a la búsqueda de la verdad científica, me refiero a aquellos que no conciben su trabajo ni como bueno ni como malo, sino como neutro.

En segundo lugar, superar el criterio de que todo acto científico es por naturaleza bueno, y en ese sentido, todo lo que es técnicamente posible es éticamente realizable y necesario. Este prejuicio estaba apuntalado por la ciencia experimental centrada en el paradigma positivista, y frente a ese se incorpora el paradigma postpositivista (Kuhn, Popper, Toulmin, Lakatos, Feyerabend) como alternativa que demuestra que el criterio absolutista de la ciencia está en desgracia.

La postmodernidad ha rescatado para el conocimiento todas las formas de saber, ante la crisis ocasionada por la arrogancia de la Razón Ilustrada, el otrora denominado pensamiento débil, es así, como aflora para la comprensión del mundo el conjunto de fragmentos de verdad, y no la verdad única. Desde la intuición, el mito, las estructuras lúdicas, la poética, las artes plásticas, el yoga, la rizo terapia, la oración profunda, la meditación trascendental, la curación a través de las manos, todas son técnicas que en el mercado de la vida han demostrado tener una parte de la

verdad. No se trata aquí de defender posiciones a ultranza sino de manifestar que el logocentrismo que acompañó la ciencia experimental durante siglos hoy vive sus últimos días. Impera, pues, una tolerancia epistemológica, en donde, el respecto a las culturas regionales sea la máxima.

En tercer lugar, se debe superar el divorcio entre las denominadas ciencias duras y las ciencias sociales, de hecho en los llamados comités de bioética se fusionan interdisciplinariamente el médico y el teólogo, el internista y el filósofo, el especialista y el abogado, el enfermero y el administrador, el ministro religioso y la comunidad.

Los comités de bioética deben ser una necesidad en nuestras universidades, sorprende que no se discuta sistemáticamente acerca de la biotecnología ambiental: biodiversidad, control biológico, biofertilizantes, bioinsecticidas y bioherbicidas, estrategias de control a las células manipuladas genéticamente, a los organismos transgénicos y los posibles problemas ambientales, etc. Tampoco se discute sobre la biorremediación: diferentes cepas de microorganismos pueden aislarse para controlar diferentes formas de contaminación química, por ejemplo, degradación de biocidas, detergentes, material plástico, etc. Tampoco se discute en las cátedras sobre los alcances de la ingeniería genética humana.

Conviene hacer un apartado especial para analizar la bioética de la biomedicina, en principio para

reconocer los grandes aportes que la biotecnología ha venido haciendo a la salud humana y sentimos un inmenso orgullo que los avances tecnocientíficos tienen la intencionalidad de mejorar nuestra calidad de vida. Pero al mismo tiempo para mantener la vigilancia epistemológica (Bachelard) de un proceso que está en su etapa de florecimiento, el problema de la vida es tan importante que todos debemos involucrarnos en su destino. Nadie debe renunciar a discutir el desideratum de su cadena biológica.

Error cuarto: la pragmática.

En la Modernidad las prácticas educativas y pedagógicas desde el punto de vista filosófico recibieron la influencia del positivismo de herencia empirista, sobre todo en el proceso de decantación de la herencia aristotélico-tomista.

En esa misma dirección encontramos la influencia del pragmatismo de Dewey, quien en su polémica contra el idealismo sobrestimó la instrumentalización de la razón, al hacer recaer toda la importancia en la experiencia: "*learning by doing*". El pragmatismo de Dewey negó la importancia de la historia en el proceso educativo al asignarle sólo importancia al futuro, descartando una comprensión del pasado para los acontecimientos del presente; (*Philosophy and civilization*, 1931).

Esta herencia tuvo como máxima expresión el conductismo, al preocuparse simplemente por una

instrumentalización de las prácticas educativas y pedagógicas, es decir, convirtiendo la educación en un problema de estímulos y respuestas.

Hoy la influencia pragmatista es radicalizada por algunos que ven las prácticas educativas y pedagógicas como una expresión de las experiencias de los alumnos, y que denominan constructivismo. Reconocemos la importancia del constructivismo de Piaget y los representantes del paradigma cognitivo sobre todo en su lucha contra el saber libresco; pero advertimos que no es una panacea. Tiene sus debilidades al depositar en la experiencia de los alumnos el eje del proceso de aprendizaje. En una sociedad donde nuestros alumnos están apabullados por el presentismo del postmodernismo neonietzscheano, el constructivismo en sentido lato profundizaría el error de la Modernidad al hacer de las prácticas educativas y pedagógicas un presentismo, "el aquí y el ahora", sin alguna responsabilidad para con el pasado, ni para con el futuro. Este enfoque que linda con lo anárquico carece del más elemental fundamento educativo, pues al negar la función teleológica de la educación negamos todo. Pensamos que el constructivismo tiene su importancia como método, pero no como paradigma educativo.

Error quinto: La formación del ciudadano.

La Modernidad influenciada por la Carta Magna desvirtuó la esencia de la educación al concentrar su esfuerzo en la formación del ciudadano, olvidando que primero tenemos que formar al hombre,

en tanto que persona humana. El ciudadano devino en una entealequia irrealizable. La situación es tan grave que la escuela se ha convertido en el centro del desaprender, por las aulas han pasado los más grandes ladrones y criminales, los actuales "malandros" han pasado por ella. Con Jacques Maritain podemos decir que "establecer oposición entre la educación para la persona y la educación para la comunidad no sólo es vano y superficial; en verdad la educación para la comunidad implica y requiere antes que nada la educación para la persona, y en cambio ésta es prácticamente imposible sin aquella, porque no es posible formar a un hombre sino en el seno de una vida de comunidad donde ya comienzan a despertar la inteligencia cívica y las virtudes sociales".^{xix}

La educación en la postmodernidad debe conceder un espacio importante al cultivo del interior e incorporar los movimientos alternativos de la *New Age*. En la Modernidad la religión se identificó con una aceptación intelectual de las creencias, nos enseñó que si Dios no pasa por la alcabala de la razón entonces no tenía entrada en lo humano; si al hombre de la Modernidad se le presentara la fe sin el ropaje de la ciencia la despreciaría.

De la "fiesta de locos" de la Modernidad en donde existía una brecha entre los que querían cambiar el mundo (la generación que apostó a la Revolución), y los que se dedicaban a cantar la alegría de vivir (los hippies) hemos pasado a la "noche de brujas" de la postmodernidad, en donde, unos llevan las mejores

caretas (heavys, skinheats, rastas, waperos, yuppies, etc.), y otros los mejores disfraces (slakers, "babas-cool", hackers, fisicoculturistas y adoradores del cuerpo). Creemos que las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad deben dar cuenta de los fenómenos que acontecen en la "noche de brujas" del bricolage social. No podemos hacernos los desentendidos, porque esas manifestaciones más que una marcha loca hacia una esquizofrenia social, enmascaran denuncias que demuestran el agotamiento del paradigma educativo de la Modernidad. El joven postmoderno ante la impotencia de expresarla a través de la palabra o luchas sociales trasnochadas prefiere hacerlo convirtiendo su cuerpo en el objeto mismo de la denuncia. Por eso potenciamos a kairos como el símbolo de la postmodernidad, al no ver simplemente el horizonte como una danza de narcisos y dionisios.

Error sexto: La educación ideologizada.

Educar en la postmodernidad es muy distinto al educar ideológico de la modernidad, pues se impone la pluralidad, el eclecticismo en demanda de una educación permanente; "la desaparición del sujeto individual, y su consecuencia formal, el desvanecimiento progresivo del estilo personal, han engendrado la actual práctica casi universal de lo que podríamos llamar el *pastiche* (...) Si en otro tiempo las ideas de una clase dominante (o hegemónica) configuraron la ideología de la sociedad burguesa, actualmente los países capitalistas desarrollados son un

campo de heterogeneidad discursiva y estilística carente de forma." ^{xx}

El contexto cultural postmoderno desarrolla un tipo de educación que incluye soluciones a todos los problemas, para eso debe preparar al estudiante y al docente a responder ante una realidad en ausencia de referencia paradigmática, en una sociedad efectivamente abierta.

La educación ideologizada de la Modernidad formó los hijos para la guerra y no para la paz. Es necesario recordar algunos de los postulados de la filosofía educativa prietofiguereana para el contexto actual, ya que nos ilumina el camino a seguir como docentes: en primer lugar, destacamos el principio de neutralidad ideológica de la educación, que se expresa de la siguiente manera: “la educación tiene que ser, sin duda, neutral frente a las luchas de los partidos que se disputan la adhesión de la ciudadanía dentro de las regulaciones constitucionales, pero no puede serlo en relación con los fundamentos mismos de la democracia.” (Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 1948:4-5)

Podemos inferir que los fines de la educación per se no deben estar al servicio de enfoques parcelarios, que conduzcan a la eliminación del pensamiento abierto y la diversidad. Los fines de la educación en el Sistema Democrático no deben responder a manifestaciones fundamentalistas, ya que todo fundamentalismo nos lleva a la unanimidad de opinión, y en ese sentido, no

estaríamos formando ciudadanos para una sociedad democrática sino una secta. En una entrevista que le hiciera Peña (1979) también el maestro Prieto Figueroa resalta el sentido de libertad de pensamiento de la democracia socialista, y que la define como “pluralista, donde tengan cabida todas las formas de opinión existentes sin perseguir a nadie. Somos partidarios de la libre discusión, Nuestro socialismo democrático es contrario al monopolio en términos de capitalismo interno y el capital imperialista (...) no puede concebirse un tipo de socialismo en donde el hombre desaparezca como un ser pensante (...) El socialismo es una doctrina humana de realización plena del hombre, que no puede existir sino en libertad. La defensa de los derechos humanos es el meollo del verdadero socialismo.” (Peña, 1979: 172 .175)

En segundo lugar, resaltamos el fin prospectivo de la educación. La educación tiene la responsabilidad de acercar el futuro al presente. Todo docente tiene que convertirse en un líder prospectivo para que pueda anticipar los problemas y asuma el cambio como una necesidad perentoria del sistema educativo. La educación es fundamentalmente dinámica, y por eso debe estar dispuesta al cambio permanente, por eso afirma: “es una sociedad dinámica, como lo es o debe serlo la sociedad democrática, la función de la educación no es sólo conservar los bienes y valores tradicionales, sino promover el cambio, propiciar el progreso (...) En la vida democrática, el cambio es lo característico, y la educación debe preparar a las generaciones para adaptarse dada día a los cambios

sucesivos.” (Prieto, 1984:21) El mejor docente, en ese sentido, no es el que resuelve los problemas sino el que los anticipa. En su momento el maestro Prieto nos advertía la vocación prospectiva de la educación de la siguiente manera: “El Estado educa, en primer lugar, para que adquieran armónico desenvolvimiento las virtualidades positivas del hombre (...) la educación pública en todos los grados y formas de sus tres ciclos tiene que preparar el espíritu de las nuevas generaciones para que sean capaces de integrarse a la cultura de su época.” (Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 1948:4-5)

Los fines de humanismo democrático apuntan hacia una educación prospectiva, en donde propiciemos una formación para la comprensión del mundo actual; el desarrollo de una conciencia crítica es vital en la formación docente. Y, en tercer lugar, el principio de integralidad. Este quizá sea uno de los postulados más importantes de la filosofía educativa prietofiguereana, no sólo porque apuntaba hacia una función administrativa que unificaba los diferentes subsistemas de educación, sino porque establecía una antropología filosófica centrada en la formación integral. Por eso manifestaba que “la preocupación dominante en los enunciados de los principios del humanismo democrático se aplicaba a lo largo de todo el proceso educativo. Formar hombres íntegramente capacitados para el desempeño útil dentro de las colectividades era un objetivo no descuidado en ningún momento. No era el propósito que los campesinos aprendieran a discurrir como Erasmo o como Bembo, sino que junto con la

capacitación para sus tareas específicas de sembrador o de criador, adquirieran también las nociones indispensables para conservar la salud, mejorar su medio y contribuir con sus vecinos a las obras exigidas por una vida solidaria y libre (...) más que el aprendizaje de lectura y escritura, tiende a hacer del hombre una persona humana, consciente de sus deberes y derechos y capacitada para ejercerlos, capaz de integrarse conscientemente con su medios para transformarlo o para mejorarlo.” (Prieto Figueroa, 1957)

El concepto de integralidad y escuela unificada es reforzado también en su obra: *De una educación de castas a una educación de masas* (1951), aspecto que expone así: “es una organización cuyos ciclos están relacionados y coordinados en una unidad funcional con el desenvolvimiento del educando y con las necesidades de la Nación. Responde al concepto psicosocial de que la escuela ha de estar hecha para el alumno y no éste para la escuela, y que la preparación que suministra se encaminará a formar alumnos para vivir en un medio al cual deben servir.” (Prieto, 1951:81) Y en 1979, ratificaba: “el Ciclo Diversificado está contemplado en la Ley de 1948, lo que se llamó la Escuela Unificada. Era una Escuela de once años que comprendía: la escuela primaria, el primer ciclo de la escuela secundaria y el ciclo diversificado. Este último se cumplía junto con el séptimo, octavo y noveno grado en las propias Escuelas Técnicas donde el alumno se formaba para una profesión.” (Prieto, 1979: 145)

El principio de formación integral en el mandamiento prietofiguereano sigue siendo actuante. El camino no se cierra al final, y los cercados están minados, cada vez más se impone una integración del pensamiento científico con el alternativo; una epistemología de la tolerancia cobija el espectro intelectual. En su momento, el maestro Prieto nos demostró que tuvo capacidad de tolerancia epistemológica, pues integró el concepto de persona humana propio de la filosofía neotomista de Jacques Maritain, pero distanciándose del humanismo teocéntrico y cristiano de éste, calificado de humanismo burgués. Otro tanto sucede con la incorporación del pragmatismo educativo de John Dewey y la pedagogía experimental; lo importante de destacar es su sentido dialéctico en la construcción de su pensamiento.

8. EL AULA HETEROGENEA.

La práctica educativa y pedagógica en/desde la postmodernidad debe favorecer la heterogeneidad de los grupos, superando el viejo criterio que suponía las clases homogéneas. Cabe aquí destacar la necesidad de adoptar los planteamientos de la pedagogía diferenciada en donde la diversificación educativa responda a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos; de los más inteligentes y capaces y de los menos dotados, de los de ritmo más rápido y de los de ritmo más lento, de los visuales y de los auditivos.

Es una obligación pensar en una reforma substancial del viejo modelo de escuela centrado en la homogeneidad de los grupos. Debemos desarrollar principios psicopedagógicos fundamentales como el concepto de aprendizaje activo y personal del alumno, y la flexibilidad metodológica. El método científico, cual "rito de iniciación", para investigadores noveles sufre un proceso de revisión con las aportaciones hechas por Kuhn, Feyerabend, Lakatos y Popper. Creemos que a pesar de la existencia de viejos mandarines que defienden la aplicación inflexible del cientificismo, deberá imponerse una coexistencia epistemológica muy de acorde con el principio de Tolerancia que argumentara R. Carnap. En principio, "nadie vendrá a darle consejos metodológicos. Ud. está condenado a pensar. Sus problemas son sus problemas. Los 'ismos' ya no podrán socorrerlo. Si usted no encuentra alternativas en su propia investigación (malas noticias)

ellas no están en otra parte.^{xxi} Pero todo eso es posible si asumimos los cambios profundos en la práctica educativa a todos los niveles, lo cual supone un nuevo modelo de escuela.

La cultura postmoderna defiende la heterogeneidad, la diferencia, lo diverso frente al rancio criterio homogeneizador, y la utopía limitadora de la modernidad.

Hoy se señala con gran acierto que tal diferenciación es tanto mayor cuanto más se prolonga la escuela comprensiva, es decir, la escuela que integra en un mismo grupo de escolares la mayor diversidad posible de alumnos, de manera que nadie sea discriminado.

La educación en la Modernidad orientó el proceso formativo por procesos unidimensionales, unilaterales, en donde todos los alumnos hacían lo mismo y al mismo tiempo desde el primero hasta el último día del año escolar. ¿De qué puede servir aumentar el calendario escolar, y el número de horas/clase, dentro del mismo enfoque convencional.? Tenemos que atacar los problemas por lo sustantivo no por lo coyuntural. Lo correcto sería preguntarse por ¿cuál es el costo/eficacia de cada día de clase y cada hora de clase?. En un estudio realizado en Venezuela sobre el uso del tiempo en el aula, se llegó a la conclusión de que sólo el 40% alcanza el Tiempo Activo, o sea, aquel que está claramente orientado hacia la enseñanza y el aprendizaje académico.^{xxii} En Venezuela hemos devenido en maniáticos de las estadísticas, y queremos

compararnos con Japón, EEUU, la Comunidad Europea o cualquier otro país, sin tomar en cuenta las particularidades, nuestra mentalidad colectiva. El futurólogo japonés, Ohmae Kenichi nos emplaza cuando afirma "los demás países deben buscar e implantar estrategias nacionales de desarrollo completamente diferentes en vez de ponerse a 'copiar a Japón' y/o 'alcanzar a Occidente,'" expresiones que se escuchan a menudo.^{xxiii} Deberán proponerse múltiples alternativas, obliga a trabajar dentro de la ambigüedad, de lo muy complejo y sólo parcialmente conocido a lo más fácilmente ejecutable. Exige manejar amplia información y en muy diversos campos.

9. LA GENERACIÓN DE LOS NIÑOS MIMADOS DE LA HISTORIA.



Uno de los prototipos generacionales de la Modernidad fue la generación *HARD* (la generación dura, trabajadora) que introyectó a ultranza la moral de la reproducción del trabajo. Frente a ellos aparecen los llamados *SLACKERS*, (jóvenes ociosos y perezosos). Es una generación más bien superflua, que se disciplina no en el trabajo, ni en la escuela, ni en la vida familiar sino a través de los programas televisivos propios de la generación *SOFT* (la generación plástica, débil de carácter, indisciplinada, idiota).

La juventud de los *slakers* es alargada hasta los treinta años, encontrándose personas que afirman a esa edad: "yo no sirvo para nada, ni siquiera para freír un

huevo". El amor romántico ha sido despachado de la relación de pareja; el enamoramiento es una mera simulación definida por la expresión: "mi amor, yo te amo, aunque sabes que es mentira." Jugaron toda su juventud y primera madurez a la realización en la inutilidad social y sin complejos de culpa. Es una generación puesta al servicio de la industria de consumo, de los llamados "creadores de imagen"; la industria publicitaria modificó la figura retórica con la cual promocionaba sus productos en la década de los años 70 y 80, o sea la metáfora. Hoy es la metonimia la figura publicitaria por antonomasia, porque el *slacker* postmoderno no conoce otra relación con la vida que la inmediatez, la acción, lo inmediato, lo instantáneo, no puede esperar. Realiza un desdoblamiento del 'yo soy' al 'yo participo'. Así por ejemplo, la lata de cerveza es uno más de los invitados a la fiesta, convive y comparte con los demás, está en la 'onda', al igual que los jóvenes que la saborean. Ahora no se exhibe el producto sino simplemente se introduce en un escenario. Las cosas no son para pensar sino para ser servidas.

En Venezuela se hizo un escándalo cuando el rector de una universidad nacional calificó la generación que ingresaba como la "generación boba". En un reciente trabajo Rigoberto Lanz en forma jocosa se pregunta si la prueba de aptitud académica para ingresar a la universidad deba incluir la pregunta: "¿se excita usted con el pensamiento?".^{xxiv} No está lejos el día en que se acrediten en los pregrados y postgrados actividades propias de la generación soft, como: *casting* para ropa íntima, modelaje o participación en concursos de

belleza. Esta no es una manifestación aislada, parece ser que se ha convertido en una de las constantes de nuestro tiempo; el fin del pensamiento, los metarrelatos y de los intelectuales es inminente. Pensar es casi un asunto de clandestinidad, "el pensamiento se ha convertido en un producto extremadamente escaso, prohibido y prohibitivo, que debe ser cultivado en lugares secretos, siguiendo reglas esotéricas."^{xxv}

Pero junto a los *Slackers* conviven otra de las manifestaciones generacionales de la postmodernidad, los jóvenes *hackers*. Los *hackers* o *figones*, es el nombre con que se conocen los jóvenes técnicamente muy expertos. Se dieron a conocer a partir de 1990, cuando el Servicio Secreto de los EE.UU. invadió las oficinas del editor Steve Jackson Games. Allí se había desarrollado un juego llamado GURPS CYBERPUNK con el cual los habitantes del ciberespacio pueden invadir los sistemas informáticos estatales y de las grandes corporaciones robando datos secretos. Al principio el *figón* se generalizó en el ciberespacio, movido simplemente con la curiosidad de explorar territorio prohibido. Más tarde, los *hackers* prácticamente se convirtieron en una de las nuevas profesiones; hoy existen compañías de *figones* que venden sus servicios a empresas exitosas, tanto para robar información de otras como para protegerlas, p.e. *La Comsec Data Security*.

10. EL ADIOS DEL SABER PANSOFICO

Si Juan Amós Comenio (1592-1671) atribuyó al maestro la responsabilidad de tener un conocimiento *pansófico*, hoy lo *pansófico* lo encontramos en el hipertexto. Algunos maestros sienten miedo al pensar que ya no son indispensables en el proceso educativo, pero a ellos les recordamos que la música nace del virtuosismo del pianista, no del piano.

La pedagogía que había nacido como un discurso pansófico y pampédico sufrió su primera desintegración como disciplina, en términos teleológicos y epistemológicos, con la aparición de las Ciencias de la Educación a fines del siglo XIX. Pero actualmente sufre una nueva dispersión de su objeto, método, y campo de aplicación con la aparición del Postmodernismo en las últimas décadas del siglo XX. Ese proceso de desintegración está caracterizado por el desplazamiento del saber pedagógico del aula al acontecimiento.

Hoy es posible encontrar docentes de base convertidos en gerentes exitosos, así como "el filósofo puede ser lingüista o psicoanalista, el sociólogo usa y abusa de la antropología, el economista de la demografía, el psicólogo de la antropología, y todos de la historia. ¿Retorno al humanismo renacentista? En absoluto: nadie busca saber total, todos buscan herramientas que sirvan, dispositivos que les permitan avanzar un poco más (...) La performatividad opera

entonces en el doble sentido de la palabra inglesa: como rendimiento y como actuación".^{xxvi}

No obstante, algunos autores plantean un regreso a los Clásicos de la Pedagogía como una expresión postrera que reencuentre el desideratum del saber pedagógico en el marco de la crisis postmoderna; pero descuidando la esencia prospectiva de la pedagogía. Si no ajustamos el desideratum de las prácticas educativas y pedagógicas en presencia de una realidad cambiante, estaremos dedicados a "tañer la lira mientras arde Roma". Para ello, creemos que es conveniente el desarrollo de una epistemología postmoderna, que sea tolerante pero sin perder consistencia, que integre las parcelas, que respete los criterios alternativos caracterizados por la multidiversidad sinérgica.

11. ¿VERDAD ES LO QUE VENDE?.

El saber como actividad filantrópica está desapareciendo. La industria publicitaria y la cultura comercial han penetrado con su lógica crematística casi todo. Hoy se sabe para venderse. La industria publicitaria ha instrumentalizado el saber, imponiendo su propio discurso: a) saber es lo que vende; b) saber es lo que uno quiere que la gente crea; y c) saber es lo que no es falso jurídicamente.

La verdad que era el máximo grado de expresión del conocimiento ha quedado instrumentalizada, y junto a ella la docencia. El maestro que era un profesional filántropo por esencia, ha tenido que incorporarse rápidamente a la productividad instrumentalizada: coleccionista de títulos, diplomas, en una palabra, abultamiento del curriculum. Hoy la profesionalización de la función docente se discute en lo económico no en las investigaciones trascendentes.

El saber académico devino en una mercancía más que se cambia en el mercado y está puesta al servicio de la industria de consumo. El docente aprendió rápido la lógica del discurso comercial y de masas: debe ganar más y gastar más, pero debe formar menos, esa es una función de la cultura massmediática y la telemática.

Si el saber académico no logra poner en su sitio a la cultura comercial profundizará su dependencia. La

dignificación de la función docente debe discutirse en el terreno de la calidad académica y no sólo en el terreno crematístico. Queremos un sueldo digno y justo pero no al precio de tener que arrastrarnos por el piso vendiendo como mercaderes o vulgares pulperos el saber académico. Entre tanto estaremos expuestos a paradojas en la que “la manera más rápida de ganarse decentemente la vida una persona (...) sea hacerse operario semicalificado de una máquina. A las seis semanas probablemente le pagaban más que a un profesor asociado, por no hablar de un decano adjunto. Pero eso ya pasó. Hoy un individuo de clase media sólo se puede ganar la vida mediante el aprendizaje y el conocimiento.”^{xxvii}

La productividad del docente también debe ser evaluada por sus actividades de Docencia y Extensión de comprobado prestigio, y no sólo por las actividades de Investigación. Pues la “capacidad didáctica y la seriedad en el cumplimiento de los propios deberes valen tanto como las publicaciones.”^{xxviii} Además la Docencia y la Extensión representan su razón de ser *per se*, de lo contrario, estaríamos marginando una vez más la labor Docente.

La evaluación de la productividad del docente actual no es sólo un problema de método y metodologías sino también un problema político. En primer lugar, se despacha de una sola vez a las humanidades, por aquellos que piensan que investigar es sólo vestirse de laboratorista. Pareciera que los días del Humanismo están contados, pero no es así, la

postmodernidad reivindica el desacreditado pensamiento débil. Todo depende de los árbitros que están en el poder, si ellos todavía siguen apegados a los trasnochados cánones de las ciencias duras evidentemente que estamos en peligro de extinción. En segundo lugar, se recortan los presupuestos de la Educación Superior destinados a la investigación y el punto más débil, evidentemente que suelen ser las humanidades.

Con el derrumbe de los metarrelatos y los grandes autores, la moda es ahora el regreso al palimpsesto. La Academia parece ser cómplice de esa situación y aúpa lo que se considera una de las formas de corrupción interna de la Ciencia: el abultamiento del Curriculum Vitae, convirtiéndose ésta en una performatividad del mandamiento publicitario, según la cual verdad es lo que uno quiere que la gente crea, y para ello se busca demostrar a ultranza incluso lo que no se tiene.

El convertir a las publicaciones como el centro de la evaluación de la productividad del docente puede tener efectos colaterales negativos: precipitación (y por consiguiente riesgo de error), repetición, superficialidad, descuido literario e incluso deshonestidad. Si la presión por publicar es muy fuerte, el investigador puede dejarse llevar por el presentismo postmoderno en las investigaciones y con ello arrastrando un resultado incierto. El manejo de una política de investigación en manos de la industria de consumo sería altamente peligroso, ya que por lo

general nunca ha sido rentable la investigación en forma inmediata, y estaríamos a las puertas de convertir la investigación simplemente en algo crematístico e inmediatista. Desde la antigüedad los artistas, científicos y humanistas dependían de mecenas locales.

Durante el siglo XX, el mecenazgo lo ejerció el Estado, pero eso es cosa del pasado. Hoy debemos buscar otras alternativas respetando la esencia del investigador, la cual no puede dejarse tentar simplemente por el camino seguro y breve de la investigación de minucias. Tampoco podrá sentirse tentado a abultar innecesariamente sus informes, y a exagerar su importancia e incluso simular.

Al respecto, Umberto Eco nos recuerda irónicamente que si esa es la condición necesaria para ser Académico e Investigador ni siquiera Dios puede concursar con éxito, pues " en primer lugar, Dios ha escrito un solo libro, por supuesto en hebreo, y por lo tanto el consejo académico sólo pudo leerlo mediante una traducción probablemente infiel. Por otra parte, el libro no contiene ninguna bibliografía ni ha sido publicado por una editorial universitaria e incluso alguien insinúa que no lo escribió él."^{xxix} La concepción filantrópica de la función docente está cambiando, pero para ello deberá ser compatible con un sistema económico de primera. El axioma es que sólo un sistema educativo de primera podrá generar un sistema económico de primera, y viceversa. Por ejemplo, en un país como Alemania con un sistema económico de primera con una educación de primera, un maestro

puede ganar hasta 51.000 dólares al año, pero para ingresar a estudiar educación no es fácil. Estamos claros de que a partir de ahora, la clave es el conocimiento. Para un joven se había convertido en irracional estudiar en la escuela, hablando en términos de costo/eficacia económica. Un desertor escolar de 18 años que consiguiera trabajo en una siderúrgica sindicalizada o que realizara economía informal ganaba más dinero del que pudiera ganar en toda su vida su hermano, graduado en la universidad.

Esos tiempos están pasando, "la calidad de la educación es sin duda la base de la calidad de un país. Un país de primera no se hace sin una educación de primera clase (...) Ofrecer una buena calidad, no sólo es importante para el desarrollo o progreso del país y de la región y de la persona, sino que es una obligación ética".^{xxx} Creemos que la educación debe participar con acierto en el vasto campo de la economía global, pero también ese acercamiento debe ser prudente.

12. LA SOCIEDAD DEL OCIO.

Las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad deben ser asumidas también en el marco de una sociedad del ocio, en oposición a la Modernidad donde el hombre era dominado por la interiorización de la moral del trabajo. El hombre postmoderno es un hombre lúdico por excelencia; pues "el individuo nuevo (...) puede ser considerado como un hombre de ocio que sustituye al hombre del trabajo. El ocio es considerado de un modo activo y positivo como nueva investidura de lo humano en lo humano." ^{xxxii}



La sociedad del ocio poco a poco dejará atrás la sociedad de la producción fundada sobre el trabajo general, y el período de acumulación rápida de capital: una sociedad caracterizada por el industrialismo, la

insatisfacción en el trabajo y el aumento de la fatiga psicológica. La Revolución Industrial impuso jornadas de 16 horas, y con la lucha de los mártires de Chicago fueron reducidas a 8 horas; pero aún así, poca es la calidad de vida que ha ganado el trabajador.

Durante el siglo XX se agregó a la jornada de trabajo, el tiempo y las fatigas físicas de los grandes trayectos entre los centros habitacionales y los centros fabriles, las grandes concentraciones urbanas, y las largas esperas; limitando aún más el tiempo de reposo que en la sociedad medieval. Pero al parecer esa sociedad está llegando a su fin, "la sociedad basada en el trabajo asalariado y contractual está muerta; y muerta para siempre"^{xxxii}

La maldición bíblica de "ganarás el pan con el sudor de tu frente" será superada. El principio de automatización desarrollado por la robótica superará el sudor; el precio sin embargo, es una labor rutinaria, monótona y fraccionada. El trabajo en serie ha refinado el castigo de los dioses; ahora se trata de "ganarás el pan con la tristeza y el aburrimiento".

Sin embargo, las prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad pueden aprovechar esta situación para reactivar la dimensión educativa del ocio conforme a la versión originaria.

Recordemos que el término ocio para los griegos tenía varias acepciones, entre otras, aquella ligada a la educación. De hecho, una de las posibles traducciones,

según Enrique Flores, de la palabra *sjolé* (aunque hemos encontrado también como *skolé* en Sue, R. Op. Cit) es justamente escuela. Escuela comprende en el sentido griego no sólo al espacio escolar sino a "hacer escuela".

El individuo *sxolé* es aquel que es primeramente libre en oposición al estado de servitud *asxolé*. Esa restricción sigue teniendo gran actualidad, no en el sentido aristotélico de la dialéctica del amo y el esclavo sino en el sentido de un mecenazgo que impulse la investigación abierta. Las llamadas Agendas Educativas son necesarias pero no deben coartar los márgenes de libertad necesarios para la creatividad, sobre todo porque la historia ha demostrado que muchas de las aportaciones del mundo científico provienen más de la investigación abierta que de los enfoques centralizados.

Esta será una de las orientaciones que tendrán las prácticas educactivas y pedagógicas en/desde la postmodernidad, propiciar en el docente y el alumno un hombre de *sxolé*, para que pueda dedicarse a investigar y a hacer escuela. Las condiciones deberán cambiar en lo económico para que eso sea así, pero sin duda ese será el futuro.

El ocio griego suponía la ociosidad, pero una ociosidad objetiva que contiene ella misma su finalidad, es decir, saber y conocer la educación de sí mismo. En las prácticas educactivas y pedagógicas en/desde la postmodernidad el ocio cumpliría las siguientes funciones:

- a) la apertura progresiva de la escuela, apelando a recursos exteriores,
- b) la multiplicación de las escuelas paralelas,
- c) el incremento de la formación permanente, centrada en la formación profesional,
- d) el crecimiento de ocios educativos a partir de medios de información, y
- e) el fortalecimiento de industrias culturales.

Pero ¿cuál es el papel del ocio en las nuevas prácticas educativas y pedagógicas?. Su cometido más específico es potenciar lo que de educativo tenga el ocio en sí mismo, y el ocio no puede definirse simplemente como un "estar sin hacer nada", sino como una manera de hacer, de contemplar, de estar y vivir en el tiempo libre de forma creativa. Lo fundamental en el tiempo de ocio no se halla en la productividad, sino en la actitud y tendencia a realizar aquello que nos lleva al disfrute y al gozo alcanzado de forma autónoma. Las condiciones fundamentales provienen de que se dispone de tiempo libre y se prevé un aumento considerable del mismo en el futuro, debido a la realidad laboral, tecnológica e industrial.

Si compartimos que construir el futuro es tarea de la educación, entonces es necesario que nos esforcemos por desarrollar una nueva comprensión acerca de las prácticas pedagógicas en una sociedad emergente.

13. LA FATIGA DEL MÉTODO CIENTÍFICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

“Los intelectuales destacados, con su celo por la objetividad, (...) son criminales, no los liberadores de la humanidad”.

Paul K. FEYERABEND.^{xxxiii}

La ciencia vive una de las revisiones epistemológicas más significativas desde que en el siglo XVIII los enciclopedistas franceses hicieron la primera gran clasificación de las ciencias de la Modernidad, en el **Diccionario Razonado de las Ciencias y las Artes y de los Oficios**.

La hegemonía ejercida por el método científico y las llamadas “ciencias duras” sobre las ciencias sociales y las humanísticas vive sus últimos días, en la persona de los últimos mandarines que piensan que hacer ciencia es vestirse de laboratorista. Conviene señalar que el problema no es sólo nominal, o un sofisma producto de la reflexión del filósofo o del humanista, como a veces parece sugerirlo el “científico”. Lo cierto es que la polarización entre ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, tal como se planteaba a principios de siglo, es cosa del pasado. Pues el problema no es si las primeras son cultura o si las segundas son auténticas ciencias, sino advertir el riesgo que corren estos saberes al desarrollarse en forma unilateral. Todo lo anterior ha llevado a replantear la necesidad de reconocimiento mutuo, en donde se incorporen categorías que sirvan

para pensar la complementariedad de los saberes otrora divorciados.

Filosóficamente el distanciamiento se inicia con la desviación hacia una concepción objetivista, ontológica, instrumental y empírica del mundo, que impide comprender el llamado de Hölderlin: "poéticamente habita el hombre la tierra". No somos solamente seres calculadores, también somos seres poéticos. La tesis XI de Marx sobre Feuerbach "los filósofos se han dedicado a contemplar el mundo, cuando de lo que se trata es de transformarlo" debe ser invertida. Sólo contemplando la naturaleza y respetándola podremos sobrevivir a una hecatombe ecológica.

La crítica y desencanto del método científico viene desde su propia casa. Tal es el caso de los fundadores de la física cuántica: Einstein -con la introducción del principio de relatividad restringida en 1905-; luego Niels Bohr -con el principio de complementariedad de los conceptos-; Erwing Schrödinger -con las continuidades cuánticas-; Luis de Broglie -con el indeterminismo cuántico- y Werner Heisenberg -con el principio de indeterminación en 1927-. Luego apareció la crítica de la "cosificación" de G. Lukacs, la "razón instrumental" por M. Horkheimer, y el señalamiento de la crisis de la ciencia emprendido por el padre de la fenomenología: E. Husserl. Pero es a partir de 1962 con la epistemología postpositivista cuando se perfila la deconstrucción del discurso científico, con los aportes de Kuhn, Feyerabend,

Popper, Hanson, Toulmin, el segundo Wittgenstein, y Lakatos.

A partir de los años ochenta comienza a aceptarse el pluralismo metodológico y la tolerancia de los paradigmas, pero conviene tener cuidado con algunos planteamientos de la epistemología postmoderna,^{xxxiv} ya que algunos de sus postulados nos pueden hacer retroceder el camino andado. La situación no es degradar todo lo anterior o hacer ver como inútiles los esfuerzos alcanzados hasta ahora ni proponer el relativismo y escepticismo a lo *lighth*, lo cual sería jugar a lo ingenuo; cuando de lo que se trata es de reconocer que sin una opción inter-transdisciplinaria de los saberes estamos perdidos.

Repensar la ciencia hoy debe pasar por el proceso de repensar la ciencia y la tecnología. No entraremos aquí a discutir en profundidad tal situación, pero sí nos interesa establecer que heredamos de la Modernidad el proceso de instrumentalización de la ciencia y la tecnología. Todavía existen quienes mantienen viva la idea de que tecnología significa "ciencia objetivada", definición instrumental que reduce el aspecto más complejo, teórico y originario de la ciencia a un aspecto más pragmático, la tecnología. Conviene que la ciencia recobre su *status quo*, para que junto a la filosofía pueda reiniciar la tarea de vigilancia epistemológica, y participar en el diálogo entre lo científico y lo tecnológico, lo moral-práctico y lo político, porque la supuesta neutralidad valorativa de la técnica, amparada en la máxima de que "todo lo que es técnicamente

posible es éticamente necesario”, ha traído como consecuencia la eco-depredación. La labor del científico también debe incorporar la arqueología del imaginario social, pues allí se encuentra la genealogía de la cotidianidad; todo científico es, al mismo tiempo, un metafísico y un filósofo, quiera o no admitirlo; si no filosofa explícitamente, lo hará implícitamente. Pero no puede eludir la sustentación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales se funda su saber. La crisis que vive el discurso científico radica en gran parte en el olvido de esta característica, ya que en su trabajo acepta o rechaza presupuestos filosóficos en forma más o menos acrítica.

Martín Heidegger en una conferencia, en Friburgo, denunció la ciencia con la afirmación de que "la ciencia no piensa." La expresión de Heidegger hay que interpretarla en el sentido de que la ciencia normal (en la terminología de Th. S. Kuhn) no piensa; es decir no cuestiona su paradigma. Le corresponde a la filosofía plantearse este tipo de cuestiones que en cierta medida completa el saber de la ciencia: "La ciencia no piensa, **no es un reproche**, sino que es una simple **constatación** de la estructura interna de la ciencia: es propio de su esencia el que, por una parte, ella dependa de lo que la filosofía piensa, pero que, por otra parte, ella misma lo olvida y descuida lo que exige ser pensado **ahí**." (Heidegger, 1969)

La expresión de Heidegger nos obliga a someter a discusión los límites de la ciencia y la tecnología, y deslindar en las políticas oficiales sus tendencias, a fin

de determinar el paradigma científico dominante en cada momento histórico.

El problema de la esencia de la técnica moderna es planteado por Heidegger como un problema correlativo al problema de la verdad (*alétheia*). El tema de la técnica forma parte del núcleo de su pensamiento. Por tanto no es colateral ni derivada de su filosofía, sino básico. Es una época que se caracteriza por el predominio incondicionado de la esencia de la técnica moderna, esencia que llama *das Ge-stell*: lo dispuesto, el dis-positivo, la im-posición, la posición total. Con la palabra *téchne* los griegos nombraban no sólo el hacer y saber artesanos, sino el arte más elevado y las bellas artes. Lo cual significa que tanto *téchne* como episteme son modos de verdad (*aletheia*). En vez de abordar las diferencias entre ambas Heidegger destaca lo que las une. Lo decisivo de la *téchne* no estriba en hacer y manipular sino en el modo de desocultar de aquello que no se produce por sí mismo; por tanto la *techen* comporta un carácter *poiético*.

En nuestra época el ser se manifiesta de una doble manera: 1. Como lo dispuesto, la im-posición, esto es, como la esencia de la técnica. Imposición en todos los dominios de la vida a través de dominables de múltiples maneras, como la funcionalización, perfección, automatización, burocratización, información, productividad, etc. Lo dispuesto es esencialmente ambiguo, por eso la técnica moderna es un advenimiento apropiador (*Ereignis*). 2. Coetáneamente, el ser se dona como la reunión de lo

cuadrante: Cielo, Tierra Mortales y Divinos. Así lo dispuesto es un negativo fotográfico del acontecimiento-apropiador.

Heidegger enjuicia la técnica moderna por su nivel de instrumentalización de la realidad, al sólo reducirla a entidades de consumo, en este sentido, desde el territorio hasta los espacios interestelares son asumidos por el hombre de la técnica en el horizonte de un uso incondicionado.

La técnica y la verdad están emparentadas, pues la verdad induce a un des-ocultar que induce al hombre a descubrir todo lo que hay asumiéndolo a priori en el horizonte de la utilización y explotación a ultranza. Nótese que verdad no alude para Heidegger a la concordancia del pensamiento con las cosas sino a un claror del ser (*Lichtung*): “la verdad del ser no tiene ningún sentido si se entiende verdad como rectitud de un enunciado. Verdad está entendida aquí, por el contrario, como estado de no retraimiento, y más precisamente aún, si uno se sitúa en la óptica del *Dasein* [no simplemente, en la perspectiva del hombre], como *Lichtung*, el claror. Verdad del ser, quiere decir, Claror del ser.”^{xxxv} Este sentido de la verdad remite a la versión griega de *aletheia*, en el sentido de descubrimiento, revelación, propiamente quitar el velo; más propiamente para Heidegger sería el estar abierto-objeto, en rigor del *Dasein*. Esta verdad culmina en el modo de ser propio o auténtico del *Dasein*, por tanto involucra una cuestión ética. En esta línea de

pensamiento la verdad es un asunto ético y no lógico o epistemológico.

En los Protocolos al Seminario de Le Thor de 1969 dice: “ya hoy día no hay más objetos (*Gegenstande*), (el ente en tanto que se tiene de pie ante un sujeto que lo tiene a la vista) _ ya no hay más que *Bestande* (el ente que está listo para el consumo); (...) quizás se podría decir: no hay más (...) substancias, sino (...) subsistencias, en el sentido de reservas.”^{xxxvi} En este sentido el bosque dejó de ser un objeto como lo fue para el científico del siglo XVIII y ahora se convierte en un espacio verde para el hombre desenmascarado como técnico, es decir, el hombre que considera a lo ente a priori en el horizonte de la utilización.

El pensar del hombre técnico que se impone en forma avasallante es el pensar computante, calculante, es un pensar que se erige como el único modo de ser tenido en cuenta, desplazando todos los demás, en especial al pensar meditativo. El pensamiento que calcula _ dice Beaufret_ se rige por un esquema “si...entonces. Si no ataco al azar, decía Napoleón, entonces mi bloqueo continental se viene a menos. (...) Digamos que el cálculo matemático, por su parte, no es más que una restricción ideal del espíritu de cálculo que sostiene de cabo a rabo a la empresa científica.”^{xxxvii} Es un pensar que busca la matematización de la vida cotidiana. Este pensar ha construido una mentalidad tecnológica dominante que concibe y trata a los hombres como cosas, ha cosificado al hombre. Por tanto

esta mentalidad ha demostrado límites, lados oscuros, aspecto del cual han dado cuenta autores como K. P. Feyerabend, en su trabajo *Los Límites de la ciencia* (1962).

Como hemos visto la expresión de Heidegger hay que interpretarla en el sentido de que la ciencia normal (en la terminología de Th. S. Kuhn) no piensa; es decir no cuestiona su paradigma. De allí la necesidad de que la filosofía de la ciencia y la historia de la ciencia tenga la responsabilidad de construir una vigilancia epistemológica para una CIENCIA CON CONCIENCIA. Le corresponde a la filosofía plantearse este tipo de cuestiones para en cierta medida completar el saber de la ciencia. Partimos de la hipótesis de que históricamente las políticas en ciencia y tecnología estuvieron sujetas a la imposición de la Modernidad cultural, y que son escasas las reflexiones críticas que sobre el paradigma científico se han hecho en Venezuela.

En síntesis, la tesis de Manuel Kant en la **Crítica de la Razón Pura** (1787), según la cual el hombre debía arrancarle los secretos a la naturaleza, en vez de convivir con ella, ha demostrado ser errónea. Hoy, más que nunca, se impone la necesidad de una complementariedad y convivencia con la naturaleza, pero esa premisa sigue siendo secundaria en el diseño del paradigma científico-tecnológico que se diseña en nuestras universidades.

EXCURSO.

Nuestras prácticas pedagógicas viven inmersas en el pasado. Queremos someter el mundo a una "camisa de fuerza", obligarlo a que se comporte tal como lo vivimos. Olvidando que estamos en presencia de una generación tecnocrónica. Nos olvidamos rápidamente que estamos en presencia de una generación "satelizada", nacida para otros retos. Antes que negarla debemos aprender a vivir juntos, ensayar los nuevos pasos, pero para eso tenemos que superar la pretenciosa idea de que las prácticas pedagógicas tienen como desideratum salvar la humanidad. Debemos repensarlas pero con la modestia de que pudieran no ser. El futuro puede estar adelante como es el caso del tiempo antropológico de Occidente; pero bien puede estar atrás, como lo entienden algunos pueblos de Oceanía. De allí que no hay una única y mejor manera de hacer las cosas. Permítaseme finalizar con una frase de Gabriel Ugas que sintetiza nuestro esfuerzo: "el futuro es un presente con devenir".

BIBLIOGRAFIA BASICA.

ADELL, J (1997): "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". *EDUTEC*. Nov. N° 7.

ALCOVER, N. (1992)
Los medios de comunicación social., España:Paulinas.

ANDRÉS Lasheras, J. (1994) Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado. UR: Caracas.

----- (1997) Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas. Caracas:UCV.

BAEZ, de la Fe. (1991) El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, No. 294. España.

BAUDRILLARD, Jean. (1996) El crimen perfecto. Barcelona:Anagrama.

BELL, Daniel. (1973) La société post-industrielle. Paris:Laffont.

----- (1979) Les contradictions culturelles du capitalime. Paris: Puf.

BENHABIB, Seyla. (1990) " In the Shadow of Aristotle and Hegel: Communicative Ethics and Current Controversies in Practical Philosophy"., en *PHILOSOPHICAL FORUM*, Vol. 21, n° 1-2.

BERCIANO Villalibre, Modesto. (1998) Debate en torno a la posmodernidad. Madrid:Sintesis.

BERTEN, A. (1991)
" *Modernité et postmodernité: un enjeu politique?*" en *Rev. Philosophique de Louvain*. N° 81, Belgique, fevrier.

BLOCH, Marc. (1986) Apología de la Historia o el oficio del historiador (1949). Barquisimeto:Lola de Fuenmayor y Fundación Buría.

BRICEÑO-Guerrero, J.M. (oo2) Mi casa de los dioses. Mérida:Vicerrectorado Académico de la ULA.

BENEDITO, V; FERRER, V Y FERRERES, V.S. (1995). La formación universitaria a debate. Barcelona: EUB.

BOLÍVAR, A. (1997) Diseño y desarrollo del curriculum. Universidad de Barcelona: ICE

----- (1995) El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Universidad de Granada:Force

CHARTIER, Roger. (1996) El mundo como representación. Barcelona:Gedisa.

CASTELL, M. y Al. (1994). Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona:Paidós.

CARR, E. (1997) Calidad de la enseñanza e Investigación-Sevilla:Acción. Díada.

COLOM, A. y Joan Carles Mèlich. (1994) Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación., Barcelona:Paidós.

COLL, C. (1988) Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. Barcelona: Laia.

COX, Harvey. (1968) La Ciudad Secular. Barcelona:Península.

----- -- (1972) Fiesta de locos. Madrd: Taurus.

CHEVALIER, F.. (1992) Los Círculos de Calidad: ¿desaparición o integración?" ., en Rev. Investigación y Gerencia., Nº 2, marzo-abril. Caracas. Venezuela.

CURIEL, María J. (1999) Contribución al estudio de algunos elementos de la Bibliometría: una aplicación. Caracas:UCV.

DERRIDA, J. (1987) *Psyché. Invention de l'autre.*, Paris:Galilée.

DERRIDA, J. (1995) “Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad” en *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, traducción del Grupo Decontra, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.

DERRIDA, J. (2002) *Universidad sin condición*, traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte, Editorial Trotta, S.A., Madrid.

DIAZ, Carlos. (1985) *Escucha posmoderno*. Madrid: Paulinas.

DRUCKER, P. (1993) *Gerencia para el cambio*. Colombia:Norma

ESCRIHUELA, M. A.; BENAVENT, J.A. (1988) la orientación educativa en la Revista de Ciencias de la Educación, antigua “Revista Calasancia” (1955-1985). Un estudio bibliométrico, *Revista de Ciencias de la Educación*, 135, pp. 399-416.

EISNER, Elliot. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona:Martínez Roca.

ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Serv. Public. Univ. Sevilla.

FERNÁNDEZ Heres, R. (1981) *Memoria de Cien. Tomo II*. Caracas:Presidencia de la República.

FERRANDEZ, Adalberto. (1990) Bases y fundamentos del curriculum. En Medina Rivilla y María Luisa Sevillano G. (Coord.) *El Curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid:UNED.

FERRANDEZ, Adalberto (1996) *Iniciación al contenido del curriculum*. Mimeo.

FERRERES, V. (1998) "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI." ACTAS V C.I.O.E. La autonomía de los centros ¿un recurso infrautilizado?. Madrid.

FEYERABEND, P. K. (1975) Cómo ser un buen empirista: petición de tolerancia en asuntos epistemológicos, Nidditch, P. H. (Coord) Filosofía de la ciencia. México:Breviarios. F.C.E.

FINKIELKRAUT, A. (1988) La derrota del pensamiento. Barcelona:Anagrama

FLORES ORTEGA, Bernardo E. (1998) Dos discursos para la universidad. San Cristóbal:Apula-Táchira.

GIROUX, Henry. (1994) Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Castells, M. et Al. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona:Paidós.

----- (1997) Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas. México:Paidós.

GONZALEZ-SOTO, A. P. (1997). La evaluación del profesorado, en Domínguez, G. y Amador, L. (Coord) El proyecto Curricular de centro. Una cultura de calidad educativa. Sevilla: Científico-Técnica.

----- (1999) "Más allá del Curriculum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación." URV. Tarragona-España.

GONZÁLEZ Guinán, F. (1954) Historia Contemporánea de Venezuela. Caracas:

GRISANTI, A. (1950) Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela. Bogotá: Iqueima

GIL Fortoul, J. (1967) Historia Constitucional de Venezuela. II. Caracas:Librería Piñango.

HABERMAS, Jürgen (1990). El discurso filosófico de la modernidad. Argentina:Taurus.

HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid:Morata.

HOPENHAYN, M. (1994). Ni analíticos ni integrados. Chile:FCE.

INFIESTA, Jesús. (1993) " Interés por la religión y la vuelta a la espiritualidad". en Rev. Ecclesia. N° 2631, mayo.

KEMMIS, S. (1988) El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid:Morata

JAMESON, Frederic. (1991) El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Barcelona:Paidós.

JIMENEZ, B. (Edit) (1999) Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid. Síntesis.

KEMMIS, S. (1988) El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid

LANZ, Rigoberto (1989) Repensar el Método. Rev. Anthropos, Vol. 149, Caracas. Venezuela.

----- (1992) El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica. Tropykos, Caracas. Venezuela.

----- (1993) El discurso posmoderno: crítica de la Razón escéptica. Caracas: U.C.V.

----- (1994) El Malestar de la Política. Mérida: ULA.

----- (1996). Lo que el fin de la política quiere decir. Rev. *Relea*, No. 1, julio. Caracas. Venezuela.

----- (1996) ¿ Fin del Sujeto?. ULA. Mérida. Venezuela.

------(2003) (Comp) La universidad se reforma.
Caracas: ORUS, UNESCO, UCV.

LEBEAU, Paul. (1993) "¿Hacia una teología postmoderna?", en
Rev. Selecciones de Teología, N° 128, Barcelona.

LYOTARD, Jean F. (1987) La condición postmoderna.
Madrid:Cátedra.

MARCELO García, Carlos. (1995) la Formación del profesorado
para el cambio educativo. Barcelona:EUB.

MCLAREN, Peter. (1989) La vida en las escuelas. México:Siglo
XXI.

MILBANK, John. (1993) "El final de la Ilustración: ¿Posmoderno
o Postsecular?." en Rev. Concilium, N° 244, Madrid. España.

MINC, A. (1993) La nueva Edad Media. Madrid:Gallimard.

MIRES, F. (1996). La revolución que nadie soñó, o la otra
posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución
feminista, la revolución ecológica, la revolución política y la
revolución paradigmática. Caracas:Nueva Sociedad.

MORA-García, J. Pascual. (1997) La Escuela del Día de Después.
ULA. Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades. San
Cristóbal, Venezuela.

----- (1997, julio) La crisis del saber
académico y la investigación en la atmósfera postmoderna. En Rev.
Investigación. No. 3. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-
Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.

------(2000) En búsqueda de la
excelencia académica crítica. Rev. UNIVERSITAS
TARRACONENSIS, Rev. *Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III
época. Tarragona-España

----- (2000) ¿Existe un curriculum postmoderno?. (de las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno). Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. *Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España.

----- (2001, mayo - agosto) La metaevaluación de la investigación. En Rev. Investigación. No. 4. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.

----- (2001) Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. San José- Costa Rica. Mayo 2001. En Revista HEURISTICA. Nº 1. Grupo HEDURE. ULA-Táchira.

----- (2001) La Universidad a Debate. En López, E. (coord.) (2001) Una visión de la Transformación Universitaria. ULA-Táchira.

----- (2002) Comunidades Discursivas de Historia de la Educación de la Región Centroccidental Venezolana (1990-2001) En Libro de Resúmenes del VII Congreso Nacional de Historia Regional y Local. San Cristóbal, 25 al 27 de sept. 2002.

----- (2002) Antiesayo para entrar y salir de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. (Oportunidades y desafíos a la educación.) Revista DIKAIOSYNE. Junio 2002, Año V, Nº 8. Mérida.

----- (2004) La Dama el Cura y el Maestro en el siglo XIX. (Historia Social de la Educación y de las Mentalidades en la región Andina, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo) Consejo de Publicaciones de la ULA: Mérida.

MORIN, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona:Gedisa.

MORENO Olmedilla, J. M. (1998) *Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España*. *Rev. Profesorado*. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España.

NAISBIT, J. (1992). *Megatendencias 2000*. Bogotá: Norma.

NIETO MARTIN, S.; PEREZ SERRANO, G. (1994) *Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1970-1990)*. Análisis estadístico y bibliométrico, *Revista Española de Pedagogía*, 1999, pp. 501-528.

NEGROPONTE, N. (1991). *Productos y servicios para redes informáticas*. *Rev. Investigación y Ciencia*, No. 182, Barcelona. España.

OHMAE, kenichi (1990). *El poder de la Tríada*. México:Mc Graw Hill.

OSSENBACH, G. (2000) *Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation*. *Paedagogica Historica*, Vol. 36, N° 3. Belgique.

OUCHI, W. (1981) *Theory Z*. Reading, MA: Addison- Wesley, USA.

PETERS, Tom. (1994) *Del caos a la excelencia*. Barcelona:Folio.

PORTA, J. y Manuel Lladonosa (Coords) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid:Alianza Editorial.

POPKEWITZ, Thomas. (1998) *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla:Morón.

RAMA, A. (1985) *La crítica de la cultura en América Latina*. España: Biblioteca de Ayacucho.

RIVAS, M (1986) Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. Bordón, 264. España.

RODRÍGUEZ, N. (1988) Criterios para el análisis del Diseño Curricular. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

----- (1991) La Educación Básica en Venezuela. Caracas: Dolvia.

RODRIGUEZ Romero, María del Mar. (1998) El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. En Revista de Educación. No. 317, España.

ROJAS, R (2001) Temas de Historia Social de la Educación y la Pedagogía. Valencia: Universidad de Carabobo.

SADLER, W. (1997)

El I Ching de la Administración. (Un estudio ancestral para los gerentes de la Nueva Era). México: Castillo. (1ra. ed. 1966).

SANTOS, Guerra. (1999). Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. En Jiménez, B. (Edit) Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Síntesis.

SARLO, B. (1994) Escenas de la vida posmoderna. Argentina:Ariel.

STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid:Morata.

STEWART, J. (1991) Gerencia para el cambio. (Planeación, entrenamiento y desarrollo). Bogotá:Legis.

TEDESCO, J. C. (1995) El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.

TOFFLER, Alvin (1973). El "Shock" del futuro. Barcelona:Plaza & Janes

----- (1980) La tercera ola. Barcelona:Plaza & Janes

----- (1991) El cambio de poder. Conocimiento, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI. Barcelona:Plaza & Janes.

TOURAINE, Alain. (1992) Critique de la Modernité. Paris:Fayard.

UGAS F. Gabriel. (1998) Paradojas de la Ignorancia Educada. TAPECS. Táchira. Venezuela.

VATTIMO, G. y Otros. (1990) La sociedad transparente. Madrid:Paidós.

VILLAMIZAR Durán, G. (1995) "Maestros y alumnos: dos rescates necesarios." Memorias del Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos. PEDAGOGÍA 95, Cuba.

VIRILIO, Paul (1995) "Alert dans le cyberspace! " en *Le Monde Diplomatique*, août.

ZABALZA, M. A. (1998) "De la Genealogía a la Biografía: ¿Qué ha pasado con la didáctica en los últimos 25 años." Rev. Profesorado. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España.



José Pascual Mora-García (1963). Acreditado en el roster de los investigadores reconocidos por el FONACIT desde 1997, actualmente en la categoría de PPI nivel II (2006-2009). Licenciado en Filosofía (Universidad Central de Venezuela-1986), Magíster en Educación, mención Gerencia Educativa (UNET-1994), y **Doctor en Historia Económica y Social de Venezuela** (USM-2002). Diploma de Estudios Avanzados (DEA-2002) en Historia de la Educación, por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España, Actualmente adelanta la tesis doctoral del segundo doctorado en Educación, en España. Profesor de la Universidad de los Andes-Táchira, categoría Asociado, Dedicación Exclusiva. Coordinador del Programa de Maestría en Historia en convenio UCLA-ULA-Táchira. Coordinador del Grupo de Investigación Historia de la Educación (HEDURE). Miembro del Comité de Árbitros de la Sub-Comisión Humanística del CDCHT-ULA-Mérida, Evaluador del CNU. Individuo de Número de la Academia de Historia del Táchira (2001), actualmente en condición de Presidente (2006-2008). Presidente de la Sociedad Bolivariana del Táchira (2004-2006) y reelecto (2006-2010) Consejero

Nacional de la Sociedad Bolivariana de Venezuela (2006-2010). Fundador de la Cátedra Permanente Simón Bolívar en la ULA-Táchira (2002). Vicepresidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana-SHELA (2007-2011); Vicepresidente de la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (2004-2006). Es miembro de varias academias de historia a nivel internacional: Miembro de la Academia de Historia del Nortesantader, 2006; Miembro Correspondiente de la Academia Boyacense de Historia, 2008; Miembro Honorario del Centro de Historia de Chinácota, Colombia, 2007; Miembro del Grupo de Investigación HISULARUDECOLOMBIA. Ha sido profesor invitado y ponente internacional en los siguientes países: **1. Chile, Santiago de Chile, 1998.** IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago de Chile, del 24 al 29 de mayo de 1998; **2. Popayán-Colombia.** III Congreso de Historia de la Educación Colombiana. Universidad del Cauca-Colombia. Popayán, 30 de agosto de 1998; **3. La Habana, Cuba, 1999.** II Congreso Internacional de Historiadores Latinoamericanistas. Del 08 al 12 de noviembre de 1999, La Habana-Cuba; **4. Bogota, Colombia, 2000.** IX CONGRESO COLOMBIANO DE HISTORIA. 23 de Agosto 2000. Santafé de Bogotá; **5. San José, Costa Rica, 2001.** V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Realizado en San José, Costa-Rica. Del 21 al 24 de mayo. **6. Moscú-Rusia. 2001.** Academia de Ciencias de Moscú, Instituto para América Latina. X Congreso de la Federación Internacional de

Estudios sobre América Latina y el Caribe. Moscú, del 25 al 30 de junio. **7. Santiago de Compostela-España, 2004.** III Congreso Internacional Historia a Debate. Universidad Santiago de Compostela, España, del 11 al 23 de junio de 2004; **8. Alcalá de Henares-España,** noviembre de 2005. Congreso de Escrituras Silenciadas en el tiempo del Quijote. Alcalá de Henares del 25 al 30 noviembre de 2005. **9. Gran Canarias-Islas Canarias.** Profesor invitado de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias, 18 de noviembre de 2005. **10. Fuerteventura-Islas Canarias.** Profesor Invitado por la Fundación Manuel Velázquez Cabrera al ciclo de conferencias sobre Nacionalismo y Globalización, 22 de noviembre de 2005. **11. Sevilla-España** 52 Congreso Internacional de Investigadores Americanistas. 17-30 de julio de 2006; **12. Paipa-Colombia.** Congreso Internacional, 10 años de RUDECOLOMBIA. Paipa, Colombia, del 17 al 20 de octubre de 2006.

ⁱ ROJAS, R. (1996) Federico Brito Figueroa, y la Formación de Historiadores en Venezuela. (Suplemento cultural Últimas Noticias.) Nº. 1450, p. 36.

ⁱⁱ TREML, Alfred. **Introducción a la pedagogía general.**, ed. Herder, Barcelona, 1990, p. 214

ⁱⁱⁱ Durkheim definía la educación como "el influjo que la generación adulta ejerce sobre quienes todavía no están maduros para la vida social." Cfr. DURKHEIM, E. **Educación y sociología.**, Barcelona, 1975, p. 30.

^{iv} PRIETO, F. Luis B. **Principios generales de la educación, o una educación para el porvenir.**, ed. Monte Avila, Caracas, 1984, p. 9.

^v Ibidem.

^{vi} LYOTARD, Jean F. **La condición postmoderna.**, ed. Cátedra, Madrid, 1987, pág. 13

^{vii} Cfr. HERNANDEZ, F. y Sancho, J. M. (1993) **Para enseñar no basta con saber la asignatura.**, ed. Paidós, Barcelona.

^{viii} Cfr. ELLIOTT, J. (1990) **La investigación/acción en educación.**, ed. Morata, Barcelona.

^{ix} MONTAIGNE, M. **Ensayos**, "De la Educación de los niños" , No. XXV., ed. Orbis, Barcelona, 1984, p. 130.

^x LOVELL, K. **Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños.**, ed. Morata, Madrid, 1984, p. 67.

^{xi} Citado por REIMER, E. **La escuela ha muerto.**, ed. Guadarrama, Barcelona, 1981, p. 5.

^{xii} TREML, Alfred. **Op. Cit.**, pág. 215-216.

^{xiii} Cfr. MATURANA, Humberto y Varela Francisco. **El árbol del conocimiento.**, ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1990.

^{xiv} MONTAIGNE. Op. Cit., p. 117.

^{xv} COLOM, Antoni y Joan Carles Mèlich. **Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación.**, ed. Paidós, Barcelona, 1994, p. 63.

^{xvi} BAUDRILLARD, Jean. **El crimen perfecto.**, ed. Anagrama, Barcelona, 1996, p. 159

^{xvii} PRIGOGINE, Ilya. **El nacimiento del tiempo.**, ed. Tusquets, Barcelona, 1991, p. 48-49

^{xviii} VATTIMO, Gianni. **La sociedad transparente.**, ed. Paidós, España, 1990, p. 78.

^{xix} MARITAIN, Jacques. **La educación en este momento crucial.**, ed. Desclée de Brouwer, Bs. As. 1965, p. 27

^{xx} JAMESON, Frederic. **El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.**, ed. Paidós., Barcelona, 1991, pág.41.43

^{xxi} LANZ, R. "Repensar el Método", en rev. Anthropos, Vol. 149, Caracas, 1989, p. 116.

^{xxii} Cfr. RODRIGUEZ, Nacarid. **La Educación Básica en Venezuela.**, ed. Dolvia, Caracas, 1991.

^{xxiii} OHMAE, Kenichi. **El poder de la Tríada.**, ed. Mac Graw Hill, México, 1990, p.175.

^{xxiv} LANZ, Rigoberto. **El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica.**, ed. Tropykos, Caracas, 1992, p. 120

^{xxv} BAUDRILLARD, Jean. Op. Cit., p. 145.

^{xxvi}HOPENHAYN, Martín. **Ni apocalípticos ni integrados**, aventuras de la Modernidad en América Latina, ed. F.C.E, Chile, 1994, 118-119.

^{xxvii} DRUCKER, Peter. **Gerencia para el cambio.**, ed. Norma, Colombia, 1993, p. 27.

^{xxviii}ECO, Umberto. "Por qué Dios no fue catedrático", en El Nacional, Domingo, 06 de abril de 1997, cuerpo G, p. 2

^{xxix} Idem.

^{xxx}OCAMPO Londoño, Alfonso. "La Calidad Total en la educación y en la universidad", en Rev. Universitas 2000, No. 4, 1993, p. 20

^{xxxi}SUE, Roger. " *Contribution a une sociologie historique du loisir*", en *CAHIERS INTERNATIONAUX DE SOCIOLOGIE.*, Vol. XCI, Paris, 1991, p..286, (Traducción del autor.)

^{xxxii}MIRES, Fernando. **La revolución que nadie soñó, o la otra postmodernidad:** la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica, la revolución política y la revolución paradigmática., ed. Nueva Sociedad, Venezuela, 1996, p. 24.

^{xxxiii}FEYERABEND, P.K. **Quién es quién.** Citado por HORGAN, John. "Paul Karl Feyerabend: el peor enemigo de la ciencia y los científicos", en Rev. Investigación y Ciencia, junio, 1993, Madrid, p. 36.

^{xxxiv} Cfr. LANZ, Rigoberto. **El discurso técnico en una cultura postmoderna.**, ed. CEAP-UCV, Caracas, 1993.

^{xxxv} HEIDEGGER, M. "Protocolo al Seminario de Le Thor, 1969", en Tiempo y ser. P. 69.

^{xxxvi} *Idem.*, p. 111

^{xxxvii} BEAUFRET, J. “**Al encuentro de Heidegger**”, p. 84ss