



EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI: APORTES PARA UN DIÁLOGO NECESARIO

TOMÁS AzóCAR M. / tazocar@sucre.udo.edu.ve
UNIVERSIDAD DE ORIENTE- SUCRE.

“Nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender. Mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionario se aprende a pensar”

G. Deleuze

Resumen

El debate de una educación para el siglo XXI implica, en sentido freireano, acometer la denuncia y anuncio del presente y del futuro. De allí que, todo discurso educativo deberá pronunciarse en el lenguaje complejo de las posibilidades, procurando una reflexión ética y epistemológica raigalmente abierta para encontrar caminos de realización del pensamiento y la acción. Esta búsqueda implica problematizar la razón instrumental de la práctica pedagógica, interrogando el significado de estímulos gnoseológicos y existenciales que caracterizan la agitada cultura del presente. Asimismo, se asume la posibilidad de un salto curricular cualitativo, que propicie el diálogo de saberes transdisciplinarios reconociendo además las relaciones entre saber y poder que ponen peso específico en las formas de legitimación y apropiación. De entrada, vale advertir que los elementos categoriales que se exponen aquí se expresan con cierta tensión y a menudo el modo subjuntivo del lenguaje se hace redundante para intentar ir más allá de lo indicativo.

PALABRAS CLAVES: Episteme, discurso, comunicación, currículo, subjetividad.

Abstract EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY: CONTRIBUTING TO A NECESSARY DIALOGUE

The debate of an education for the XXI century implies, in having felt freireano, to attack the denunciation and announcement of the present and of the future. Of there that, all educational speech will be pronounced in the complex language of the possibilities, offering an ethical reflection and epistemológica open raigalmente to find roads of realization of the thought and the action. This search implies problematizar the instrumental reason of the pedagogic practice, interrogating the meaning of stimuli gnoseológicos and existential that characterize the upset culture of the present. Also, the possibility of a qualitative curricular jump is assumed that it propitiates the dialogue of knowledge transdisciplinarios also recognizing the relationships between to know and to be able to that they put specific weight in the legitimation forms and appropriation. Of entrance, it is worth to notice that the elements categoriales that are exposed here are expressed with certain tension and often the subjunctive way of the language becomes redundant to try to go beyond the indicative thing.

KEY WORDS: Episteme, speech, communication, curriculum, subjectivity.



Introducción

A medida que avanzamos en la vivencia de nuestro tiempo, nos damos cuenta que somos parte de una historia que interroga incesantemente nuestros supuestos y asunciones. Comprender el signo de los tiempos, pulsar el sentido del devenir y anticipar los rasgos más notables del presente y del futuro son exigencias intelectuales ineludibles. El siglo XXI se nos presenta cargado de una celeridad que pone peso específico en la dinámica y comprensión de procesos complejos. Multiplicidad de tiempos, interrelaciones y espacios trastocan nuestra subjetividad y las formas de apropiación de lo real. La cultura se nos descubre tensionada por condiciones existenciales y prácticas de vida que reconfiguran los escenarios sociales de producción simbólica y material. Las migraciones del saber científico-técnico en un mundo globalizado, la transnacionalización mercadeable del capital y la impronta tecnológica, inciden con fuerza en los modos de organización del conocimiento y la subjetividad. En este amplio contexto ha de ubicarse la tarea de repensar la educación. Muy probablemente uno de los escollos más problemáticos por superar es encontrar un lugar gnoseológico desde donde repensar el hecho educativo. Este lugar implica un espacio pertinente para problematizar y recuperar -desde otras posibilidades epistémicas- el sentido de una educación participativa, liberadora y transformadora. Tres horizontes posibles han de ser asumidos como condiciones de posibilidad para encontrar caminos de realización del pensamiento y la acción. En primer lugar interesa abordar el sentido de una reflexión epistemológica pertinente con la socio-construcción del discurso educativo. En segundo lugar, es fundamental atender la emergencia de ámbitos de comunicación, pensamiento y lenguaje que atraviesan los contextos culturales de la enseñanza y el aprendizaje. Un tercer aspecto, se mueve en el horizonte ético-político del objeto educativo y la resonancia curricular que despierta. En este sentido, como exigencia educativa del ejercicio crítico y democrático, urge propiciar condiciones de posibilidad para el diálogo y la relación.

Reflexión epistemológica y discurso educativo

Por este aspecto entendemos, la necesidad de problematizar el papel de la racionalidad científico-

técnica en la producción y legitimación de determinadas formas de conocimiento. Como es sabido, la racionalidad instrumental se ha constituido en el soporte dominante de los criterios de valoración y eficacia con que operan los supuestos del discurso educativo. Sin embargo, el debate cultural del pensamiento moderno ha reconfigurado las condiciones de posibilidad del conocimiento científico. La reflexión epistemológica actual se pregunta por la fundamentación, validez y pertinencia del conocimiento científico en términos de sus posibilidades transformadoras. Esta pretensión no es posible sostenerla desde una racionalidad instrumental como simple arreglo medio-fines.

Nos encontramos en un escenario de crisis de paradigmas que ha devenido en realidad multiparadigmática, relativismo y pluralismo epistemológico. Pero esto ya suena lugar común. Una reflexión epistemológica no pretende negar de plano la ciencia, sino que hace un alto para pulsar su propio espacio de posibilidad y pertinencia. Esta pretensión exige la constitución de otra racionalidad capaz de trascenderse a sí misma para desplegar otras posibilidades de sentido y alteridad. Entendemos que el malestar de la modernidad y los excesos anárquicos del pensamiento posmoderno atraviesan los espacios donde se produce el conocimiento. Sin embargo, el festín se acaba y habrá que advertir, que la condición epocal del presente debe ser asumida como el chance urgente para hacer posible una transracionalidad: aquella que posibilita el acceso y tratamiento crítico de otras fuentes de sentido, de otras prácticas discursivas. De allí que, no interesa aquí intentar que la ciencia se justifique a sí misma desde sí misma. Lejos estamos de la ciencia neutral, y por eso, la lógica producción-productividad-eficiencia queda trastocada por la debilidad de criterios para convalidar los saberes según la lógica dominante del capital. Muchas señales de agotamiento discursivo están presentes en la tarea de pronunciar un pensamiento alternativo con capacidad interpretativa para comprender la complejidad del horizonte histórico-cultural actual. Es precisamente aquí donde lo epistemológico no tiene tanta fuerza normativa para imponer reglas de verdad y fundamentación. Follari (1998) constataba un escenario de “desfundamentación epistemológica”, donde, por un lado, las estrategias posmodernas no pueden sostenerse a sí mismas sin antes discernir o advertir sus vínculos de contraste con elaboraciones conceptuales de la modernidad. Y por otro lado, tanto vacío normativo -producto de la crítica negativa y del excesivo énfasis deconstruccionista- exige llenar de sentido los espacios que han quedado vacíos de posibilidad para pronunciar discursos que no aniquilen

la esperanza en lo específico, en lo dialogal y en lo sensible. La naturaleza compleja del objeto educativo también lo reclama. Por aquí llegamos a la propia constitución del objeto educativo y el discurso que da cuenta de él.

Conviene puntualizar, que el discurso educativo se constituye a partir de prácticas sociales que van formando dominios de saber, contenidos y representaciones. En esta perspectiva, los discursos forman los objetos de que hablan atendiendo a la emergencia de prácticas de vida (sociales, económicas, políticas y culturales) que permiten que afloren determinados sujetos de conocimiento que han de pronunciar tales discursos. Por aquí llegamos a los aportes de Foucault y, más cercano a nosotros Moreno (1995), quien reelabora el concepto de episteme para fundamentar, desde el punto de vista antropológico, filosófico e histórico, las distinciones y desencuentros entre el mundo de vida moderno y el mundo-de-vida popular. No me detengo aquí. Me interesa precisar que más acá de estas constataciones, toda reflexión epistemológica remite raigalmente a un mundo-de-vida y a una episteme que produce condiciones de posibilidad para lo que se puede conocer, pensar y hacer en un momento histórico determinado. Toda reflexión epistemológica depende de la episteme que la rige. Toda práctica discursiva habita en una episteme que la condiciona. La crisis de la episteme moderna pone en crisis su modo (matriz) de conocer y, en consecuencia delata el agotamiento de sus discursos. De allí que, el discurso educativo obtiene su sentido de pertinencia o ruptura atendiendo a la episteme que lo produce. La episteme es también un lugar cognoscitivo del sentido. (Moreno, 1995).

No me basta la llegada del siglo XXI para justificar la necesidad de hablar de una educación para esta centuria que comienza. Epistémicamente hablando siempre será prudente preguntarse: ¿Desde dónde y para quiénes nos interrogamos y pronunciamos? No pretendemos hoy una sintonía obligada con hechos e indicadores que tipifican las tendencias del presente y del futuro. Somos parte activa de un tiempo que nos atraviesa con marcada resonancia y densidad, de allí que, no es posible permanecer ajenos a los cambios culturales, las modas y la tónica de un sentimiento colectivo que contextualiza a su vez la tarea educativa e investigativa de nuestro trabajo intelectual. Formas insospechadas de apropiación y reapropiación de conocimientos, saberes e informaciones están presentes ya en la subjetividad de la gente. Esto le exige al discurso educativo dar cuenta de las distinciones epistémicas (de sentido) subyacentes cuando se habla de educación moderna, educación popular, experiencias de

aprendizaje, vivencias, diálogo de saberes, individuo, persona, crianza, familia, etc, así como también, implicaciones epistemológicas en los modos de encarar la problematización e investigación de la realidad educativa. En otras palabras: le exige al discurso educativo dar cuenta de la episteme que lo rige: sus reglas de formación, su gramática profunda, su sintaxis. Esta exigencia no es sólo una condición de validez sino, fundamentalmente, de traducibilidad y comprensión para los discursos educativos que se debaten en el ámbito social.

Así por ejemplo, cuando se problematiza la realidad educativa, el discurso expresa mediaciones entre un sujeto y su proceso de apropiación práctica de lo real-conocido y de lo real-vivido. He aquí las preguntas epistémicas para el sujeto: ¿Quién reflexiona? ¿Cómo reflexiona? ¿Desde dónde reflexiona? ¿Para quiénes reflexiona? La pregunta epistémica para la Escuela es: ¿Cómo se constituye un sujeto epistémico -en tanto habilitado para determinados modos del conocer- a partir de los procesos de formación y apropiación que posibilita el hecho educativo? Desde estas interrogantes, el pensamiento crítico se debe orientar hacia la reflexión epistemológica de un discurso educativo identificado con el mundo-de-vida de los sujetos sociales, de lo contrario, los saberes se producen, distribuyen, circulan y consumen como mero protocolo para la acreditación administrativa que otorga la Escuela. Interrogar a su vez la validez y pertinencia de los procesos -psicológicos, pedagógicos, sociológicos, etc- que la Escuela intenta promover, reclaman de lo epistemológico -siguiendo a Follari- un papel acompañante y dialogal con otras lógicas de sentido: del ser, del hacer, y, sobre todo, del convivir. Esta búsqueda epistémica le permitiría al discurso educativo expresarse con el lenguaje de las posibilidades, es decir, con otra gramática para encontrar caminos de realización del pensamiento. Los discursos legitiman socio-culturalmente ciertas prácticas y excluyen otras. La reflexión epistemológica en este caso, ha de facilitar la labor del pensamiento crítico en pulsar la dinámica de búsquedas complejas para descubrir conexiones de sentido insospechadas, para hacer audible otras voces, para hacer pensable lo impensable y para movilizar las inquietudes gnoseológicas de los sujetos. Me pregunto ¿podrá la escuela hacerse cargo de esta búsqueda?

La crítica epistemológica participaría no sólo en la generación del conocimiento, sino también en las formas de apropiación que cristalizan en los aprendizajes y prácticas pedagógicas que permite el hecho educativo, además de las condiciones histórico-sociales que lo contextualizan. El discurso educativo exigiría un

pensamiento categorial para dar cuenta de cómo estas condiciones y prácticas legitiman un proyecto de humanidad en crisis, en nuestro caso, pretendidamente moderno. Como dice Ramón Piñango (1998): “se sigue pensando que educar es modernizar” (p.112), y es en este sentido, que la reflexión epistemológica queda contextualizada socialmente, en tanto, los criterios de verdad remiten también a condiciones culturales para la interpretación y reapropiación de las elaboraciones científicas y la legitimación de un determinado discurso educativo. La reflexión epistemológica se despliega en continuidad con condiciones socio-culturales que ponen peso específico en la fuerza legitimatoria del conocimiento y sus formas de reapropiación desde la escuela y otros espacios. En este proceso, se destaca el papel de las hermenéuticas en un tensionado e intrincado camino para entender el juego de las interpretaciones además del ejercicio del poder que participan en la socio-construcción y traducción del discurso educativo. Un caso concreto que sirve de ejemplo, es el reto hermenéutico para interpretar el agitado entrecruzamiento de significados y reapropiaciones que ha desatado el Proyecto Educativo Nacional.

Por otra parte, los cambios en los supuestos epistemológicos de la ciencia y su relación transdisciplinaria con las humanidades, introducen nuevos elementos para repensar las matrices dominantes del conocer y su pertinencia con nuestras necesidades vitales. Se plantean así saltos cualitativos en la construcción y apropiación de los saberes. Este debate, atendiendo -por ejemplo- a las tendencias de una pedagogía crítica, resulta estimulado además por cambios que tienen que ver con las relaciones de conocimiento con la realidad, las formas procedimentales en los procesos de enseñanza, los contenidos teóricos y la constitución de la subjetividad. Lo epistemológico estaría comprometido en problematizar la noción de ciencia que guía los consensos y disensos en las comunidades científico-académicas. ¿Qué conocimientos válidos se pueden enseñar hoy? ¿Qué tipo de racionalidad domina el intercambio de saberes? ¿Cuáles modos de conocer la realidad pueden ser potenciados desde la escuela? ¿Desde cuáles supuestos teóricos y prácticos, el docente fundamenta y sistematiza la pertinencia de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje?

Villasante (1997) constata que el paradigma moderno de la objetividad - basado en un posicionamiento distante entre el observador y lo observado- da lugar ahora a la co-implicación, la intersubjetividad y la reflexividad en un mismo proceso. Constata además que del paradigma moderno de la

simplificación, de una causalidad lineal en los procesos, hemos pasado hacia el aprovechamiento gnoseológico de la complejidad y sus implicaciones probables y no probables en la praxis socio-educativa. La razón óculo-cognitiva que ha dominado las reglas del conocer moderno se nos muestra agotada en sus posibilidades. Todo apunta hacia procesos abiertos para la construcción del conocimiento y la acción, pero cargados con fuerzas subjetivas inexploradas desde marcos teórico-epistemológicos tradicionales.

Es necesario articular el pensar científico con la práctica social, al mismo tiempo que los vínculos entre la epistemología y la política han de ser -en el presente- objetos de reflexión teórica y práctica. Freire decía que la realidad es la práctica social. No olvidemos entonces, que todo discurso educativo es fundamentalmente político; expresa una noción de cambio y remite a relaciones de poder y a estrategias de legitimación que hunden raíces en la práctica social de los sujetos. No pasemos por alto, que las comunidades científico-académicas son también comunidades de práctica social. Dice Follari (1998):

Restar dignidad a los estudios sociológicos (de las comunidades científicas), es un modo de asegurarse el monopolio de la palabra legítima en relación con los temas epistemológicos (...) ellos manejan otro lenguaje, establecen otras reglas para hacer aceptables sus posiciones, de modo que lleva a la filosofía de la ciencia a tener que moverse en terreno movedizo y ajeno. (p.33).

Por lo tanto, considero pertinente debatir y profundizar en las relaciones entre epistemología y política, postulando como necesario, comprender las relaciones sociales que contextualizan las opciones de validez, aceptación, comunicación y legitimación de los discursos. Poder y discurso se constituyen mutuamente cuando además la tarea de construir significados se realiza con expresiones y operaciones que remiten a ciertos lugares de adscripción y apropiación cognitiva: agencias, instancias, comunidades, instituciones, etc. De allí que, un discurso educativo crítico implica suficiente potencialidad para hacerse oír y alcanzar comprensión y legitimidad. Esto significa que debemos repensar el discurso educativo como una forma de producción cultural, regido epistémicamente, y en consecuencia, sometido a la negociación, el intercambio, la tensión intersubjetiva y la complejidad para interpretar cómo se produce el conocimiento y cómo se media, rechaza o se traduce en las relaciones de poder, dentro y fuera de la escuela.

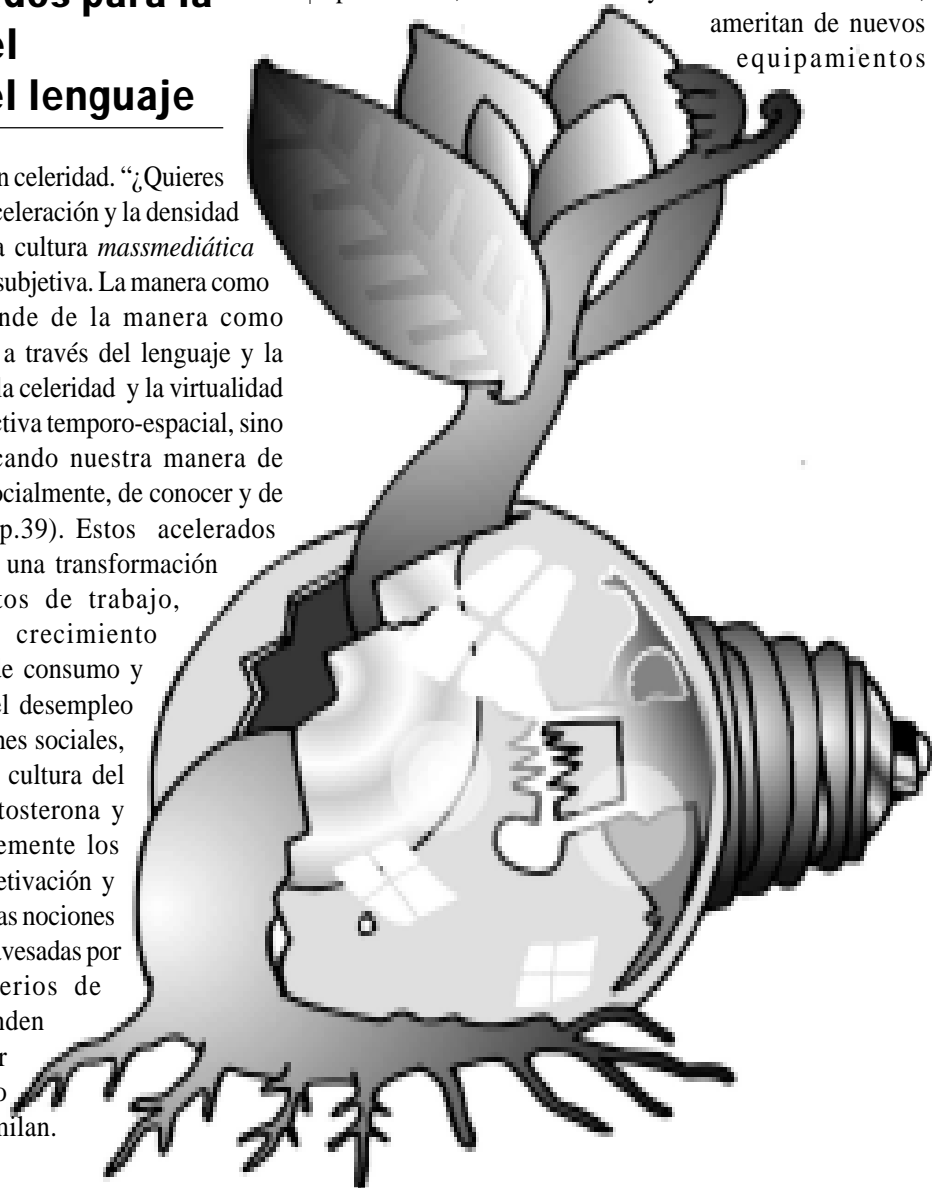
Por otro lado, el discurso educativo exige de la epistemología un “papel acompañante” (Follari, 1998)

para interrogar la lógica de sentido de las relaciones de conocimiento que establecen los sujetos con la realidad. A esto se debe, que podamos problematizar, el sentido dominante de los discursos técnico-burocráticos con énfasis en la instrucción y la eficacia instrumental. Es así como la reflexión epistemológica requiere de otras relaciones de conocimiento para precisar la pertinencia de lenguajes y prácticas que incluyen o excluyen los discursos educativos. Esto implica también una toma de conciencia crítica frente al conocimiento y la realidad en la cual y, para la cual, se ha venido constituyendo. El clima cultural del presente y sus tendencias futuras avivan la complejidad de la enseñanza y sus implicaciones, ante lo cual, no bastará -obviamente- con imponer sólo la dimensión epistemológica, sino también la dimensión ética del sujeto que habla, que actúa, que siente y piensa.

Ámbitos acelerados para la comunicación, el pensamiento y el lenguaje

Vivimos tiempos de gran celeridad. “¿Quieres ir rápido o más rápido?” La aceleración y la densidad semiótica de estímulos de la cultura *massmediática* trastocan nuestra experiencia subjetiva. La manera como conocemos también depende de la manera como experimentamos la realidad a través del lenguaje y la comunicación. La cultura de la celeridad y la virtualidad no sólo afecta nuestra perspectiva temporo-espacial, sino que también “está modificando nuestra manera de producir, de comunicarnos socialmente, de conocer y de pensar” (Regnasco, 1999, p.39). Estos acelerados cambios producen a su vez una transformación profunda en los conceptos de trabajo, organización laboral y crecimiento económico. En un mundo de consumo y humo la cara despiadada del desempleo con sus violentas implicaciones sociales, psicológicas y orgánicas (la cultura del estrés: mucho cortisol, testosterona y adrenalina) afectan notablemente los procesos acelerados de subjetivación y el sentido de la vida misma. Las nociones de éxito y fracaso resultan atravesadas por estos procesos. Los criterios de valoración y eficacia dependen hoy de la rapidez para tomar decisiones. Rapidez, facilismo y calidad a menudo se asimilan.

Equipamientos cognitivos, actitudinales y emocionales están siendo trastocados. Convocar la perseverancia, la disciplina, el rigor, la paciencia, el esfuerzo y el deber no conmueven mucho el espíritu. De la hegemonía aplastante del deber se pasa a la tiranía irresponsable del derecho. Es preferible lo liviano, lo *light*, el camino corto, el atajo. El mínimo gasto de calorías en el ejercicio del pensar, del decir, del hacer. Dice Pérez Gómez (1997): “en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hacer perder el tiempo, no es eficiente.”(p.54). Se posterga el pensar y a menudo lo que llamamos impunemente comunicación no es más que un juego interactivo apoyado por el carácter sustituto de las seducciones tecnológicas y la vacuidad de las relaciones humanas producidas éstas de manera artefacta. Tiene razón Ugas Fermín (2000) cuando afirma: “los equipamientos tecnológicos, para la producción, circulación y consumo de saberes, ameritan de nuevos equipamientos



cognitivos que obligan a reformular los contenidos escolares y a reinterpretar la labor docente” (En Educere, N° 8, p.10)

El porvenir se nos presenta cargado de estos rasgos y constataciones. Desde el proceso educativo una de las exigencias consiste en aprender a oír al otro, limitando así la excesiva confianza en la crítica ideológica que puede dejar fuera las formas insospechadas como los estudiantes del presente construyen deseos, expectativas y movilizan gnoseológicamente sus vivencias para hacerse oír en el diálogo y comunicar lo que sienten y piensan. Con esta perspectiva, será posible pulsar la multiplicidad de ámbitos de comunicación y lenguaje que contextualizan la acción educativa, la práctica pedagógica y los aprendizajes. La identidad socio-cultural de nuestros jóvenes a menudo se hace mutable y circunstancial con la variedad de gustos, estímulos y productos que promueve el saturado supermercado del consumo material y simbólico: moda, vestuario, vocabulario, comportamientos, estilos de vida, hábitos alimenticios, imágenes, etc. Se relativizan los conceptos de ética y moral trastocados también por el hedonismo y el descompromiso con el futuro. Para la Escuela significa una constatación ante la cual, es imposible eludir los reclamos pedagógicos y gnoseológicos que le son inherentes. Nos preguntamos entonces: ¿Qué puede la Escuela justificar y comunicar hoy? Los modos de constitución del sujeto se van modificando, y están allí mostrándose día a día, exigiendo también modificar los modos como pensamos la tarea educativa con toda su rica complejidad. Abrazar horizontes significativos para la comunicación y el lenguaje es requisito para rehacer las condiciones de un diálogo con potencialidad creativa para el proceso educativo. Larrosa (1999), por ejemplo, se ha propuesto reflexionar sobre la necesidad de una “teoría de la pasión comunicativa” que le otorgue a la enseñanza y a la investigación de nuestro tiempo un sentido, un impulso de cualificación permanente. La propuesta consiste en profundizar la experiencia subjetiva e intersubjetiva de la escritura y la lectura. La lectura y la escritura entrañan una insospechada potencialidad para desarrollar procesos de subjetivación que inciden en las disposiciones gnoseológicas y existenciales de los sujetos. Ser capaz de pronunciar la palabra-mundo -como decía Freire- representa la asunción de la conciencia y la comunicación. Sin embargo, la experiencia cotidiana nos dice, que las posibilidades pedagógicas que buscamos resultan notablemente condicionadas por el conformismo lecto-escritural de docentes y alumnos, lo que depende a su vez del conformismo ético y comunicativo. Para Larrosa (1999), es necesario

preguntarse, permanentemente, acerca de: “Cómo escribir (y leer) de otro modo supone pensar de otro modo y ser de otro modo, de cómo la forma de la escritura implica una relación distinta con uno mismo, con los otros y con aquello sobre o en relación a lo que se escribe.” (p.18). Entre la dilación y la premura de nuestro tiempo, dar a leer y a escribir es dar a pensar. El pensar que exige también un sujeto con pasión comunicativa. Cuando esto se realiza en los sujetos, sucede lo que plantea Savater (1999), al interrogarse por la celeridad del agitado presente, en el cual no hay tiempo para leer, ni escribir, ni pensar.

Tienes que pensar cuando puedas, quitando tiempo al tiempo que tienes para hacer otras obligaciones. En el fondo, todo lo bueno de la vida, lo que es para nosotros y no para cumplir las normas de la productividad tenemos que arrebátárselo al tiempo, a los horarios establecidos; los filósofos que vivían en el ocio tenían suerte, pero nosotros vivimos como vivimos. (1999, p.167).

Se trata de otra racionalidad comunicativa en la que siempre hay un lugar que espera para afirmar la novedad, lo posible, lo anímico y sensible en tanto fuerza efectiva: lo raigal brotando más acá de los encuadres de la razón. Desde el punto de vista del lenguaje, según apunta Zemelman (1995), la complejidad pedagógica de esta búsqueda se traduce en “la esperanza como conciencia”, por ello dirá también:

Hoy necesitamos de un lenguaje capaz de dar cuenta de la complejidad de la realidad y que sea, como hemos dicho, resplandor de horizontes, de manera que el pensamiento sea estimulado por la necesidad de lo inédito antes que por cualquier organización conceptual de lo que se entiende por claro y cierto. (p.27)

La verdadera tarea política de la educación se desarrolla cuando, en la práctica concreta, cada palabra y cada hecho son, al mismo tiempo, una decisión y un compromiso en torno a una esperanza. De esta manera la educación que pensamos debe (puede) ser una búsqueda permanente de relaciones posibles. Sin relación no es posible comunicación, ni lenguaje, ni diálogo. Todo esto exige apertura sin negar la flexibilidad y el rigor en las formas de apalabrar el sentido de lo que se piensa, lo que se conoce, lo que se hace, lo que se siente, lo que se enseña y lo que se aprende. Es en este contexto, cuando la educación deja de ser escolarización y reproducción de la realidad. La escuela escolarizada que conocemos puede ser de otro modo en tanto la educación sea necesidad de realidad como búsqueda originaria, creativa y convivial frente al acelerado modo de vivir el presente.

Hacia un salto curricular cualitativo

Cuando hablamos de currículo, no sólo hacemos referencia a un cuerpo de saberes expresados en planes de estudio y formación. El currículo es, fundamentalmente, un espacio cultural, legitimado desde un proyecto de humanidad -en nuestro caso, un proyecto pretendidamente moderno- y por lo tanto, históricamente dominante. Toda noción de currículo ha de expresar la relación Escuela-Sociedad, que plantea a su vez, tensiones para encontrar sintonía frente a las necesidades de la realidad social-educativa. Una teoría crítica del currículo, supone la problematización de su sentido y pertinencia. Acaso el propio término “currículo” resultaría hoy probablemente agotado para pretender normalizar prácticas, saberes y discursos. Esta tarea no se desarrolla sin el empuje de las migraciones culturales del presente y la creciente complejización inherente a las prácticas de vida: el ejercicio de la ciudadanía, la práctica política, las exigencias económicas y la constitución de la subjetividad. Las propias exigencias formativas tampoco se nos descubren nítidamente, a no ser por supuesto, que caigamos pasivamente en el lugar común de “la nueva era del conocimiento”, las demandas mercadeables del capital cultural, así como también, en la impronta científico-tecnológica de la informática que cobra -con el empuje acelerado de la globalización- gran priorización. No me detengo aquí, muchas son las aportaciones a este debate que cuenta con una literatura que se mueve polirrítmicamente entre el discurso del pensamiento complejo, la lógica transdisciplinaria, el pensamiento posmoderno y apuestas gnoseológicas transracionales para asumir las implicaciones de una nueva sensibilidad. Nos preguntamos: ¿transición, suspenso, discontinuidad, ruptura, contradicción, continuidad, evolución, adaptación?

En este amplio contexto ha de ubicarse el debate curricular. No se trata de pensar en reforma o revisiones, se trata de un salto curricular cualitativo que consiste en increpar con fuerza el sentido de una teoría y práctica curricular alternativa, acorde con nuestras urgentes necesidades, pero sobre todo, necesidad de realización. Obviamente, la categoría currículo se ha entendido más como tecno-currículo, cancelando el papel político- social que entraña la cultura según sea la teoría y la práctica curricular que la inspire. Esto significa, un espacio de participación democrática y realización de los sujetos. Freire decía: “la realidad para ser tiene que estar siendo. La realidad es la práctica social”. Un currículo

constituyéndose a partir de la práctica social pudiera tener resonancia afirmativa en estos tiempos. Pensamos, desde luego, que a partir de los procesos investigativos es posible la asunción de un salto cualitativo en esta materia.

En el caso concreto de la formación docente, el esfuerzo intelectual apunta -por lo menos- hacia la realización de un docente-investigador y hacia un trabajador de la cultura para el diálogo de saberes. He aquí diez consideraciones y proposiciones de entrada, para pensar la idea de un salto curricular cualitativo:

1. Pensar el currículo, es pensar y concretar la realización de un proyecto educativo histórico. ¿Proyecto educativo de quién? ¿Para quién? ¿Quiénes participarían en esa relación Escuela-Comunidad que supone el currículo? ¿Quiénes pueden ser escuchados?

2. Se reconoce la distinción entre perspectivas oficiales (institucionales) y perspectivas comunitarias, sobre la concepción de los problemas y necesidades a las cuales hay que darles respuesta científico-humanísticas. No siempre, estas perspectivas confluyen, ni son traducidas a partir del diálogo de saberes, hablese de modernidad, hablese de posmodernidad, hablese de pueblo.

3. El currículo no es tanto para dar conocimiento, sino para crear y producir conocimiento. Las tradicionales asignaturas, deben repensarse como espacios para desarrollar “programas” de investigación, cuyos “objetos posibles” señalarán la participación de las disciplinas científicas pertinentes. Se propicia así la confrontación interdisciplinar, que hace emerger lo contradictorio y lo diverso en espacios impensables desde lógicas de razonamiento lineales y jerárquicas del currículo.

4. Se requiere asumir también -con actitud creativa- la riqueza gnoseológica de **la complejidad** (Morin, 1996), que abre paso al diálogo entre ciencias y humanidades, a la búsqueda transdisciplinaria y transparadigmática para potenciar lugares cognoscitivos del sentido, inexplorados hasta ahora. El pensamiento complejo es un pensamiento que relaciona. De allí, las quejas actuales por la fragmentación del saber y el aislamiento de las disciplinas que resulta de un modo de pensar que no atiende al diálogo. Cada disciplina, cada asignatura es vista como una trinchera, como pre-requisito, como simple protocolo denominacional para tematizar contenidos, sin plantear relaciones entre lo distante y lo cercano. He aquí un desafío pedagógico.

5. El salto constituye un espacio de realización democrática y convivial, flexiblemente riguroso en la crítica epistemológica y antropológica de la cultura. Por lo tanto, identifica y supera dialógicamente las formas -explícitas e implícitas- de resistencia cultural que

subyacen en el llamado currículo oculto. Asimismo, permite el diálogo cultural a partir de procesos de conculteración y prácticas de interculturalidad. Se trata de la continuidad cultural de los aprendizajes que se tejen de sentido desde la vida, con la vida y para la vida. Aquí el ejercicio de la co-responsabilidad es clave para dinamizar el papel de la escuela desde otros espacios públicos de participación.

6. El salto constituye simultáneamente un espacio para la elaboración de nuestra propia teoría y práctica curricular, desde una metódica constituyente, abierta a posibilidades distintas de practicar la planificación, la evaluación y la administración. De lo contrario sería, verter vino nuevo en odres viejos.

7. El currículo ha de estar comprometido con las condiciones de desigualdad e injusticia. El énfasis ético está por encima de la lógica mercadeable del capital y la concepción del ser humano como recurso instrumental que convierte a las personas en medios para fines de adaptación a la razón planetaria del capitalismo. Por supuesto, habría que pensar, hasta dónde hacer concesiones y hasta dónde fecundar la fuerza creativa del disenso y el con-sentimiento. Dice Ortiz-Osés (1998): "El consentimiento no es sólo decir-sí desde mi subjetividad, sino decir-con desde nuestra intersubjetividad" (p.79)

8. Se requiere además un necesario cambio actitudinal y gnoseológico en la praxis del docente, procurando posibilitar nuevas formas transracionales de encuentro convivial-pedagógico. Urge reivindicar así, una pedagogía crítica frente a la excesiva psicologización de los ambientes escolares. La formación del docente, es parte fundamental de las opciones de cambio posible para dar mayor presencia en los espacios escolares y extraescolares. En todo caso, hablamos más de educación

que escolarización.

9. Un salto cualitativo del currículo, asume críticamente la emergencia de las nuevas realidades que mayormente se expresan con la impronta tecnológica que pretende acaparar nociones de éxito y progreso educativo. Por lo tanto, hay que problematizar la lógica del uso histórico de la tecnología, y sus implicaciones filosóficas y éticas. Una interrogación permanente del sentido.

10. Se hace énfasis en el concepto de persona y no de individuo, por lo que se reivindica la dignificación del sujeto desde las relaciones de vida que acontecen. Siguiendo a Moreno (1995) en el mundo-de-vida popular las personas no pueden ser pensadas como individuos. Docentes y alumnos pertenecen a una trama relacional en la que se convive y en la que se posibilita el conocer. La educación deberá moverse en el horizonte epistemológico, antropológico y pedagógico de **la familia, la comunidad y la naturaleza**. Pensar por relaciones es la búsqueda epistémica que fundamenta otro tipo racionalidad crítica. Una senti-racionalidad capaz de rehacer las huellas, del conocer, del aprender, del enseñar y del convivir.

Concluyo aprovechando la tradicional discusión de los perfiles que exige el currículo. Hoy prefiero pensar en la metáfora del rostro. Un currículo que mira el perfil, tan solo mira figuras y establece siluetas de un sujeto del cual no vemos su cara y, que por tanto, tampoco nos mira. Un currículo que mira el rostro, entra en relación con el Otro, del cual sentimos su presencia; su necesidad de ser mirado cara a cara. Des-cubrir en sus facciones gestos de posibilidad y alteridad. Oír su voz. Pulsar el sentido de lo que siente y piensa. Un sujeto con rostro exige encuentro, con-tacto y relación. Es mi rostro, es tu rostro. Es un mirar más adentro. Es -para la educación que soñamos- la ética, la filosofía primera.

Bibliografía

- FOLLARI, R. (1998). *Sobre la Desfundamentación Epistemológica Contemporánea*. Caracas: CIPOST. (Colección Cátedra de Estudios Avanzados).
- FREIRE, P. (1985). *¿Extensión o comunicación?* Madrid: Siglo XXI.
- LARROSA, J. (1999). "Fragmentos de una teoría de la pasión comunicativa". En *RELEA*. (9): 17-21. Caracas: CIPOST.
- LAROSA, J. (1999). "Dar a leer... Quizá. Notas para una dialógica de la transmisión". En *RELEA*. (9): 97-110. Caracas: CIPOST.
- MORENO, A. (1995). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: CIP.
- MORIN, E. (1996). "El pensamiento complejo contra el pensamiento único". En Entrevista realizada por Nelson Vallejo Gómez, *La Sociología y política. Nueva Época*, Año IV, (8). México.
- ORTIZ-OSÉS, A. (1998). "Ideas sentimentales". En: Revista *Heterotopía* (3-98): 71-80. Caracas: CIP.
- PIÑANGO, R. (1998). "Notas sobre cultura popular, élites y educación" En: *Venezuela: tradición en la modernidad*. Primer Simposio sobre cultura popular: Caracas: Equinoccio-Fundación Bigott.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). "Socialización y Educación en la época postmoderna". En: *Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: Laboratorio educativo.
- SAVATER, F. (1999). *Ética y ciudadanía*. Colección 30 aniversario. Contraloría General de la República. Caracas: Monte Ávila Editores.
- UGAS FERMÍN, G. (2000). "El fin de la Escuela como metarrelato". En. *Educere* (8). Mérida: ULA.
- REGNASCO, M. (1999). "Globalización y aceleración". En *RELEA* (7). Caracas: CIPOST.
- VILLASANTE, T. (1997). "Socio-praxis para la liberación". En: *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Autores varios. Caracas: Editorial Laboratorio educativo.
- ZEMELMAN, H. (1995). "La esperanza como conciencia." En: *Determinismos y Alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. México: Nueva Sociedad.

GERENCIA EDUCATIVA POSMO

No llamen incrédula a mi tía Eloína. No la califiquen de burlista ni de enemiga del progreso. No la tilden de maluca ni de buenuca. No la acusen de tener parámetros rígidos para juzgar los rumbos esotéricos que están tomando ciertas materias y cursos universitarios.

Cursos que ahora frecuentan unos predios raros en donde todo se centra en la “energía”, en la búsqueda de unas presentes verdades que subyacen en lo más profundo de la hechicería, el brujismo, la magia negra y blanca, los astros y un largo etcétera.

Hasta hace unos dos o tres años, el método sólo era ofrecido por grupos, académicos y otras instituciones muy centradas en un lema harto conocido: “todos los días sale un pendejo a la calle, el que lo coja es de él”.

Y digo que no es novedad de estos días porque ya en los tardíos setenta lo viví en mis estudios de Letras. En un curso de cuyo nombre no puedo acordarme el profesor inducía al grupo de estudiantes a colocarse encima una sábana blanca e invitaba a sentir en carne propia “el silencio de la blancura”. Por supuesto, una absoluta locura a la que había que acceder si se deseaba una calificación aceptable. Un antecedente indudable de esta nueva modalidad educativa de principios de siglo.

Para aceptable es mucho decir para lo que se ve ahora, con este milagroso auge de la educación esotérica, extraterrestre, astrológica, que ha comenzado a multiplicarse y diversificarse.

Como gancho inicial, los títulos suelen disfrazarse de léxico gerencial posmoderno: “Paradigmas trashumantes para una gerencia plana y sin arrugas”, “programación neurolingüística para la motivación al logro”, “Cómo alcanzar la calidad total en tres ascensiones simultáneas hacia la autoestima”, “Desarrollo gerencial y liderazgo sin cosmogonías intermedias”.

Y, claro, no podían faltar los libros de cabecera. Por ahora, de acuerdo con estos nuevos sacerdotes de la educación intimista y autorreflexiva, no hay, por ejemplo, meta imposible si se acogen las ideas de *Quien se ha llevado mi queso* o *El caballero de la armadura oxidada*.

Esta fiebre de la “energización del conocimiento” ha comenzado a ocupar incluso las aulas de estudios formales. Los cursos son genéricamente denominados “talleres”, con originales sesiones en las que se corta y se cose el desarrollo cognoscitivo. Las arcaicas fórmulas físicas, matemáticas y químicas, el análisis de textos, las fastidiosas lecturas de tomos interminables, han dejado espacio a estrategias educativas “mágicas” en las que se conmina a los cursantes a los bailes en cuadrilla, a cambiarse de zapatos o de sombrero para ocupar el lugar del otro, a “poner el pensamiento en blanco”, pasearse por el universo mental propio y aglutinar en un solo golpe de neuronas toda la energía posible para resolver cualquier rollo de alta, mediana o baja gerencia.

Se inculca en los estudiantes lo que se llama la “técnica del ascenso”: cierre los ojos, concéntrese y vuele como si fuera un pájaro de buen agüero, repte como lo haría una mítica serpiente emplumada, nade cual pez que escupe el agua... Y esto cuando no se pide a los grupos acudir los fines de semana a “retiros espirituales” que consisten en traslados a lugares apartados, fuera de la ciudad, donde se debe asumir la conducta reflexiva de monjes tibetanos en pleno proceso de recogimiento.

Generalmente, la consigna de los promotores es casi una premisa de agresor sexual disfrazado de santurrón: “relájese y todo entrará facilito, con su propia energía interna florecerá las soluciones para su futuro desempeño profesional”. No pierda chance, alístese pronto en nuestras filas y lo enseñaremos en encontrarse consigo mismo.

Y lo peor de todo es que, ante tanta peladera, la gente acude, para costosos honorarios, no consigue trabajo para reponer energías, pero termina satisfecha, sin armadura “oxidada”, en su positiva sonrisa de oreja y en su “entrenamiento” para visitar la estratosfera cada vez que le dicen en lenguaje terrenal y directo “que va, chamo, no hay vacantes”.

EL NACIONAL, A-11 23-06-01 • Luis Barrera Linaresbarrerainares@cantv.net