

EDUCACIÓN, CULTURA ACADÉMICA Y CONOCIMIENTO

HEGEMONÍA EPISTÉMICA DE LA MODERNIDAD
Y RETOS COGNITIVOS EMERGENTES

OSMERY BECERRA M.

Colección
Educación
Emancipadora



Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela

Buenos días
ESTE LIBRO ...

II PÁGINAS para b
Historia //

Viva Bolívar !!!

28 AGOSTO
2003.


GME

Educación, cultura académica y conocimiento

*Hegemonía epistémica de la modernidad
y retos cognitivos emergentes*

Osmery Becerra M.



Colección
Educación
Emancipadora

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

NICOLÁS MADURO MOROS

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

DELCY ELOÍNA RODRÍGUEZ

Vicepresidenta Ejecutiva

**MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA**

TIBISAY LUCENA

Ministra del Poder Popular para la Educación Universitaria

DAVID SILVA

Viceministro para la Transformación Cualitativa de la Educación
Universitaria

PEDRO CARVAJAL

Viceministro para el Vivir Bien Estudiantil y la Comunidad del Cono-
cimiento

IROCHIMA VÁSQUEZ

Viceministra para la Educación Universitaria.

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

SANDRA OBLITAS RUZZA

Rectora

JENNIFER GIL

Vicerrectora

SILIO SÁNCHEZ

Vicerrector de Desarrollo Territorial

ALEX DÍAZ

Secretario General

EDITORIAL UBV

RAMÓN MEDERO

Director General de Promoción y Divulgación de Saberes



CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Dra. Lezy Vargas
Directora

Profa. Aracelis Hernández
Coordinadora Regional del CEPEC
Eje Geopolítico Regional Cacique Guaicaipuro

EDUCACIÓN, CULTURA ACADÉMICA Y CONOCIMIENTO
Hegemonía epistémica de la modernidad y retos cognitivos emergentes

Osmery Becerra M.

CONSEJO DE PUBLICACIONES

Dirección General de Promoción y Divulgación de Saberes

DIRECTOR

RAMÓN MEDERO

EDICIÓN Y CORRECCIÓN

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
EDGAR SAYAGO

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
DEPÓSITO LEGAL: DC2022001059
ISBN:

Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela
Av. Leonardo Da Vinci con calle Edison, Los Chaguaramos
Edificio Universidad Bolivariana de Venezuela, anexo B, sótano
Imprenta Universitaria
Telf. (0212) 606.36.16/36.14/30.37
editorialubv@ubv.edu.ve
www.ubv.edu.ve
RIF G-20003773-3

Educación, cultura académica y conocimiento

*Hegemonía epistémica de la modernidad
y retos cognitivos emergentes*

ÍNDICE

- 10 • PRESENTACIÓN
- 15 • INTRODUCCIÓN

- 21 • El sentido histórico, dialéctico y transformador de la noción de crítica
- 26 • El espacio escolar, los centros de formación docente y la necesidad de recuperar la crítica en la praxis académica
- 35 • El discurso y la racionalidad científica prevalecientes en nuestros ámbitos académicos universitarios
- 43 • La subestimación de la dimensión histórica en el conocimiento educativo: implicaciones ético-políticas para el docente investigador
- 51 • Razón instrumental, espacio académico universitario y discurso educativo dominante
- 60 • Los efectos perniciosos de la racionalidad instrumental en el espacio escolar y la necesidad de repensar y recuperar la educación como lugar para la crítica, la confrontación y la búsqueda de nuevos horizontes
- 74 • La Universidad y el Postgrado en Latinoamérica ante la fuerza actual del valor económico del conocimiento
- 84 • Cultura Académica, Lógica Normalizadora y Pensamiento Transdisciplinario
- 97 • Pensar y repensar el postgrado en los centros universitarios de formación docente: de los estudios de postgrado que tenemos a los estudios de postgrado que deseamos
- 108 • Acontecimientos contemporáneos, clima cultural y retos cognitivos emergentes
- 115 • Hacia una educación para el siglo xxi: Posibilidades epistémicas
- 125 • Educación y ciudadanía: Nuevos lenguajes, nuevas problematizaciones
- 145 • La perspectiva decolonial: Otro modo de pensar la educación en el horizonte epistemológico contemporáneo

- 153 • NOTAS FINALES

EDUCACIÓN, CULTURA ACADÉMICA Y CONOCIMIENTO

HEGEMONÍA EPISTÉMICA DE LA MODERNIDAD Y RETOS COGNITIVOS EMERGENTES

Osmary Becerra M.

Caracas -Venezuela, 2022

A Valoís, Olvido y Marco

La ejemplar autora de mis días y los dos frutos esenciales de mi
existencia.

PRESENTACIÓN

Con satisfacción y compromiso político-académico escribo la presentación de este libro, después de haber disfrutado la lectura de los trabajos que lo integran, ensayos, que como bien lo señala su autora, fueron escritos y presentados en eventos académicos en el país y en el exterior, entre la última década del siglo pasado y la primera del presente siglo, y que aun teniendo un mismo hilo conductor pueden ser leídos y comprendidos individualmente porque cada uno, en sí mismo, analiza con claridad y profundidad su tema central en relación con el contexto socio-histórico del momento, sin dejar de lado las relaciones con aquéllos aspectos necesarios para su comprensión como totalidad. Son producto del quehacer docente e investigativo de la autora, de su desempeño en Programas de Maestría y Doctorado como profesora y tutora de tesis.

Señalé al inicio, que me satisface escribir esta presentación, y una de las razones es que su autora, Osmerly Becerra fue mi alumna en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, en la asignatura Desarrollo Social, y posteriormente, en la Maestría en Educación, Mención Educación Superior en la Facultad de Humanidades y Educación de la misma Universidad, y se destacó por su acuciosidad, su interés por la lectura, su criticidad, dedicación y compromiso político-académico. Se ha dedicado a la formación-investigación en el ámbito universitario, y en octubre de 2003 asumió la responsabilidad de ser Coordinadora de la Sede de Maturín de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), institución en la que se mantiene como trabajadora académica cumpliendo responsabilidades docentes y de investigación. Desde mi punto de vista, una de las grandes recompensas de quienes nos hemos dedicado a la docencia e investigación, es encontrar en el camino de la vida a nuestras/os alumnas/os ejerciendo exitosamente, con dedicación y responsabilidad ética la profesión que seleccionaron, y este es el caso de Osmerly. Otra

razón de mi regocijo es que la lectura de los trabajos que componen esta obra es una prueba más, de que al interior de las Universidades y en especial de la UBV, a pesar de los esfuerzos de grupos pro imperialistas para que la colonialidad cognoscitiva y cultural se mantenga en su interior, imponiendo la racionalidad eurocéntrica e instrumental, e impidiendo, por esta vía, el desarrollo del pensamiento crítico, el debate plural y de altura política, existen, y se mantienen activas otras importantes agrupaciones de profesoras/es y estudiantes que con argumentos fehacientes propician el análisis, estudio y divulgación de otras concepciones, propuestas, teorías que surgidas más recientemente, expresan otros modos de pensar más acordes con nuestras realidades latinocaribeñas, y que propugnan maneras de hacer ciencia y generar tecnologías, a tono con nuestras necesidades e intereses como pueblos históricamente subyugados por las potencias imperialistas. Sin embargo, hay que aclarar que estos grupos, son aún minorías.

Son esas, relativamente nuevas corrientes del pensamiento crítico, las que han propuesto con base en estudios e investigaciones en las ciencias, otras maneras de crear, comprender, difundir y aplicar el conocimiento, entendiéndolo que éste, es un proceso social, con direccionalidad política, que se genera en un contexto socio-histórico que lo condiciona y en el cuál aquél también influye. Las corrientes de las ciencias, a las que me refiero, también abogan por un pensamiento sensible, no cientficista, por el trabajo inter y transdisciplinario y por la necesidad de comprender la complejidad del mundo, para poder trabajar en él y propiciar su transformación; lo que exige aprender a reflexionar y actuar en la complejidad, y la Universidad es por excelencia un espacio propicio para que ese pensamiento reflexivo, crítico y complejo, se despliegue con toda su riqueza.

Es evidente la vigencia de los temas tratados en los ensayos compilados en este libro titulado: **Educación, Cultura Académica y Conocimiento**, con el sub-título: *Hegemonía Epistémica de la Modernidad, y Retos Cognitivos Emergentes*, porque la impronta del colonialismo cognitivo y cultural tiene presencia y sigue haciendo escollos en nuestras sociedades y en nuestros procesos educativos, cuando me refiero a nuestras sociedades incluyo a América Latina, El Caribe y todas las sociedades colonizadas y

colonializadas del mundo. El hilo conductor de estos trabajos no es otro sino el análisis de las manifestaciones de la presencia, en la formación de Educadores, en los espacios de desarrollo de Posgrados, así como en los dedicados a la Investigación y creación intelectual, de concepciones y haceres, que propician la racionalidad instrumental, el pensamiento simple, las lógicas disciplinar y normalizadora, la ausencia del análisis histórico, el valor económico del conocimiento, y en consecuencia, la castración del debate, de la crítica constructiva, de la contextualización, de la argumentación y de la apertura a otras formas de pensar, decir y hacer.

Señalo la vigencia de los temas tratados en cada uno de los ensayos que componen este libro porque, en mi experiencia de más de treinta años en la docencia y en la investigación, así como en cargos de responsabilidad en el diseño e impulso de políticas públicas para la educación, en especial de nivel universitario, he sido testiga de la resistencia al cambio, del poco interés por ensayar nuevas formas de hacer docencia, investigación y extensión, de atender al desempeño de los estudiantes, de salir del confort, que se observa en muchos y muchas docentes universitarios/as. Priva la tendencia a la simplicidad, los análisis superficiales, la descontextualización, la ausencia de análisis político de altura. En las décadas de los ochentas y los noventas, se impuso el Neoliberalismo y el pensamiento único; sabemos que el Neoliberalismo no es solamente una propuesta económica, sino fundamentalmente, una propuesta social y política, la imposición de un modo de vida dirigido a limitar las funciones del Estado hasta eliminarlo, así como el ejercicio de la democracia real, la disminución de la solidaridad, la convivencia, el respeto a la diversidad de ideas y el trabajo creador. Todo trabajo, según el interés del capitalismo y del neoliberalismo debe tener como finalidad, producir mercancías para el mercado capitalista, respondiendo a la lógica de la acumulación ampliada de riqueza para el beneficio de unos pocos, de allí las privatizaciones sin que de ello escape la Universidad. En esas décadas tomaron cuerpo en las universidades el científicismo, la razón instrumental, la mercantilización de su creación intelectual y el cobro de matrícula en las instituciones regidas por el Estado. Fueron décadas perdidas debido al debilitamiento del pensamiento crítico y a las luchas de los pueblos por su liberación.

Pero surgieron tiempos mejores, los pueblos oprimidos y adormitados despertaron al calor de las opresiones y de las imposiciones de los llamados paquetes neoliberales, el Caracazo en 1989, y el movimiento cívico-militar del 4 de febrero de 1992, en Venezuela, denominado hoy, Día de la Dignidad, fueron dos acontecimientos políticos que marcaron el inicio de un nuevo despertar en los venezolanos y las venezolanas. Las elecciones Presidenciales, mediante comicios libres y democráticos, realizadas en 1998 dieron el triunfo a Hugo Chávez Frías, militar que había dirigido el movimiento cívico militar del 4 de febrero, ya mencionado. Seguidamente, una Constituyente que activó el poder del pueblo, una nueva Constitución y un conjunto de transformaciones sociales, políticas, culturales, económicas y educativas dirigidas a la transformación ética del Estado, al logro de la democracia participativa y protagónica, del ejercicio de los derechos fundamentales a fin de alcanzar la felicidad social, por la cual luchó nuestro Libertador Simón Bolívar. Todos estos cambios se expresaron en las universidades y en su hacer, y ésta revivió como espacio político-público destinado al debate abierto de ideas, puntos de vista, concepciones, modos de pensar y de actuar, en síntesis, como espacio para ensayar, experimentar, crear y poner en práctica nuevos conocimientos y saberes. Lamentablemente, la educación virtual, impuesta como necesaria consecuencia de la pandemia, ha afianzado el aislamiento, el individualismo, la búsqueda de información a través de las redes y el poco interés por la lectura de libros de autores clásicos y contemporáneos, no todos con similares formas de pensar, pero sí con análisis profundos de los temas tratados. Parece que la pandemia está pasando, pero ha dejado sus huellas, y lo que toca es trabajar por la transformación de la educación entendiéndola como un proceso complejo y multidimensional que requiere atención, dedicación y amor. Que requiere que en su interior se pongan en práctica modos de pensar sustentados en el pensamiento crítico, en la interdisciplinariedad y en la comprensión de la complejidad e incertidumbre del mundo actual.

Afortunadamente, no todo está perdido, y una prueba de ello es este Libro, que desde ya se debe convertir en lectura obligatoria para profesores/as y estudiantes de grado y posgrado de las Universidades del País, en especial de las Universidades Central, Pedagógica y Bolivariana, porque la autora es egresada de la primera, docente jubilada de la segunda y profesora actualmente activa de la tercera. Pero además porque al interior

de las casas de estudios universitarios han renacido las comunidades de pensamiento crítico, que dedicadas al estudio y a la investigación animan a profesores/ profesoras y estudiantes para revivir el amor y la dedicación al estudio, análisis, investigaciones y debates en relación con otras formas de crear conocimientos y saberes, comunicarlo, usarlo o aplicarlo para beneficio de nuestros pueblos. En el mundo, la contradicción, la lucha de contrarios es permanente, así como tienen presencia, tratan de imponerse y de no morir, las concepciones, ideas, hábitos, costumbres, formas de pensar, sentir y hacer, proclives a imponer el pensamiento único, la razón eurocéntrica e instrumental, la colonialidad cognitiva y cultural, surge lo nuevo, va renaciendo y termina por imponerse. El cambio, la transformación están presentes y son unas de las características de la vida. No dejemos que nos atrape el desánimo, el no podemos, la resignación; avancemos con optimismo y voluntad política a abrir el debate, a inventar, a revivir la criticidad y a no quedarnos atrapadas y atrapados en la telaraña de la inercia, de la quietud, del desánimo, del desamor. La complejidad del mundo, y los interesantes, aunque duros acontecimientos que actualmente están ocurriendo en la geopolítica internacional, en cuyo tablero Venezuela está jugando en posición ventajosa debe ser incentivo para que en las universidades reviva el debate político de altura, el pensamiento crítico y el interés por reactivar la creación intelectual comprometida con el forjamiento de ciencias y tecnologías nuestras, que realmente contribuyan con los planes estratégicos del Estado venezolano dirigidos a nuestra libertad y soberanía plenas.

Con optimismo cierro la presentación del libro de Osmery Becerra, titulado **Educación, Cultura Académica y Conocimiento**, con el subtítulo, *Hegemonía Epistémica de la Modernidad y Retos Cognitivos Emergentes*, e invito a su lectura, a un minucioso análisis y la realización de debates en grupos interesados en revivir el hacer universitario como parte de la necesaria transformación del pensamiento y de las ideas, como parte del revivir de la Universidad como espacio político-público.

Dra. María Egilda Castellano Agreda.
Profesora UCV/UBV/UNESR

INTRODUCCIÓN

Los trabajos que se reúnen en este volumen contienen un conjunto de ensayos que fueron escritos en la última década del siglo pasado e inicios de la primera del presente. Están circunscritos fundamentalmente a las limitaciones epistemológicas implicadas en la forma predominante de pensar la educación en Venezuela durante los años setenta, ochenta y noventa del siglo XX, a la nefasta herencia epistémico-cultural que venimos arrastrando de centurias pasadas y a los horizontes epistemológicos que se abren de cara al siglo XXI en nuestro contexto histórico.

Los textos en consideración giran en torno a asuntos relevantes que aún tienen lugar en el debate intelectual contemporáneo sobre las repercusiones que ha tenido en la manipulación de la conciencia, el hecho de pensar la educación, la formación universitaria y el conocimiento científico, desde la hegemonía cognitiva de la modernidad eurocéntrica. Destacan en ese sentido artículos que conciernen a la racionalidad científica, la lógica y el modelo de producción de conocimientos que, durante las décadas en consideración, venían gobernando la cultura académica universitaria, concretamente en los dominios del saber social y educativo, así como aquellos ensayos referidos a las claves de racionalidad desde las cuales prevalectentemente se pensaba y construía el discurso sobre la educación en el marco de la visión paradigmática antes nombrada y su vinculación con la dominación imperial y los intereses neoliberales que comenzaba a imponerse en nuestro contexto histórico, especialmente en la formación docente y los estudios de postgrado, a partir de finales de los años ochenta del siglo XX. Una de las cuestiones que resalta, a lo largo de todos esos trabajos, es el interés colocado en los retos cognitivos emergentes que convocan, a partir de entonces, a nuevas perspectivas y rupturas epistemológicas. En el fondo, se trata de una crítica a la supremacía del modelo cognitivo de la modernidad y una invitación a la consideración reflexiva de los nuevos horizontes epistemológicos que venían en curso o se estaban abriendo de cara al siglo XXI.

Es importante señalar, que los mismos constituyen el resultado de reflexiones e inquietudes intelectuales surgidas de la experiencia educativa de la autora con estudiantes del Área Académica de Educación en los niveles de Maestría y Doctorado durante los años indicados, en los marcos de una línea de investigación, aún activa, donde convergen de manera articulada la educación, la formación universitaria, la epistemología y la investigación para la transformación. La totalidad de los escritos aquí presentados fueron objeto de discusión en eventos académicos universitarios dentro del país y en otras latitudes; la mayoría publicados, en su momento, en revistas nacionales e internacionales; algunos han sido revisados; otros mantienen su estructura original. Pese a estar unidos por la pregunta relativa a la perspectiva epistemológica desde la cual pensar y abordar la educación, en especial al discurso y la racionalidad que subyace en el conocimiento que tiene lugar en los espacios académicos universitarios, los mismos conservan su independencia; de tal modo que la lectura de uno no implica necesariamente la lectura de los otros para su comprensión. Vale indicar, que cada uno de los trabajos aquí contenidos mantienen en el encabezado el ámbito académico y el año en los cuales fueron sometidos a la lectura y discusión, de manera que el lector pueda ubicarlos en el tiempo, espacio y momento histórico que dieron lugar a su producción. En las notas que se incluyen al final del libro se hace referencia a los recintos académicos y eventos intelectuales en los cuales se presentaron como material de discusión, ponencias o conferencias, así como las fuentes en las cuales algunos de ellos fueron publicados.

El camino recorrido durante esos años, las lecturas a las cuales fue posible acceder, las reflexiones y las discusiones que las mismas generaron, las nuevas claves de interpretación que emergieron de esos escenarios y las elaboraciones teóricas que de allí se derivaron, posibilitaron, en primer lugar, la interpelación, entre otras, de las ideas de crítica, historia, ciencia, método, conocimiento, formación, escuela, educación, universidad, con énfasis en las categorías que han mantenido supeditada la cultura académica al conocimiento occidental; en segundo lugar, revitalizaron la discusión crítica sobre los efectos perniciosos de la racionalidad instrumental y, en tercer lugar, crearon expectativas en relación a los nuevos retos cognitivos y desafíos epistemológicos de la educación de cara al siglo XXI.

Las inquietudes centrales surgen al fragor del momento en el cual en el campo del conocimiento se intensifica el debate epistemológico, se cuestionan certezas teóricas, conceptos adquiridos, tradiciones de pensamientos, formas de pensar y modos de apropiación de la realidad social. Ocasión en la cual unos conceptos, nociones y categorías parecen dar pasos a otros; determinadas cuestiones y saberes pierden sentido y otros parecen tomar su lugar, ciertos conocimientos superan teorías, paradigmas, visiones y posturas epistemológicas que se venían dando como ciertas y definitivas para convocar otros modos de pensar, a otras formas de conocer.

Uno de los problemas que para entonces está en el centro de la atención es la cuestión de la crisis del conocimiento y de la racionalidad científica moderna, que nos remite a un profundo cuestionamiento de sus fundamentos, criterios de cientificidad, paradigma, lógica, modelos, métodos y claves de inteligibilidad; al tiempo que nos coloca ante la presencia de todo un debate intelectual que nos invita a otros modos de relacionarnos con el conocimiento, a un cambio de perspectiva, donde se asoman nuevas posibilidades paradigmáticas, nuevas racionalidades, nuevos sentidos, nuevas lógicas que compelen a nuevos desafíos desde el punto de vista del conocimiento.

Dado los importantes progresos en el siglo XX de la ciencia más avanzada, la física; así como de los adelantos científicos en la medicina, la química, etc., los avances científico-filosóficos de la psicología, la neurociencia, la sociología y la educación, entre otras, nos encontramos, para los momentos de esta experiencia académica, con nuevos conceptos, nuevos dispositivos epistemológicos, nuevas claves de inteligibilidad que interpelaban cada vez más nuestros esquemas conceptuales, nuestros equipamientos cognitivos, nuestra lógica, nuestra inteligencia y desafiaban el discurso, la lógica, la racionalidad que venía y, aún continúa, teniendo lugar en las ciencias y en el conocimiento científico. Se buscaba aprovechar todo ese debate para crear conciencia en torno a los lugares y espacios académicos donde anidaban las herencias epistémico-culturales eurocéntricas, las categorías que nos mantenían en subordinación al conocimiento occidental, el papel que jugaba tal racionalidad en el mantenimiento y reproducción de la dominación imperialista mundial y los desafíos que implicaban su superación.

Queda al descubierto, una vez más, en ese contexto, que la omnipresencia de la razón, la universalidad del método, la neutralidad de la ciencia, la objetividad, no han sido sino formas de manipulación de la conciencia, a través de las cuales se ha tratado de ocultar la lógica de la dominación que comporta el gran paradigma de occidente, las disyunciones, la mutilante racionalización de la cultura occidental y, por ende, los cercenamientos, las segregaciones y exclusiones, en especial de la subjetividad, a las cuales ha conducido su lógica. Todo lo que parecía cierto, verdadero, dado de una vez y para siempre, se coloca con signos de interrogación; todo lo que fundamentaba nuestras verdades y nuestros conocimientos, en ese sentido, se sitúa en proceso de reconsideración; el piso fundacional del conocimiento social y del pensamiento educativo parecía seriamente resquebrajado, imposibilitado para sostenerlos. En otras palabras, había que repensarlo todo, y en lo que nos convocaba, había que resituar, repensar los vínculos entre educación, cultura académica y conocimiento, desde otros horizontes cognitivos, desde otras perspectivas, con nuevos lenguajes y nuevas problematizaciones.

En el fragor de ese debate, quienes nos ubicamos desde una postura crítico-dialéctico-materialista, anticapitalista, anticolonial y anti-imperial consideramos, entonces, que todo espacio y camino que se abriera a la posibilidad de un pensar distinto a la hegemonía epistémica de occidente, a la búsqueda de nuevos conocimientos por otras vías diferentes a las impuestas por el positivismo y neopositivismo, a la construcción de nuevos paradigmas, a la constitución de un sujeto nuevo y a la configuración de nuevas utopías, debía ser acogido y dársele la bienvenida, no sin antes, por supuesto, someterlo a interrogación. Significaba que los nuevos horizontes epistémicos que se estaban abriendo, debían interpelarse, interrogarse, en relación a sus racionalidades, sus lógicas, sus matrices y, especialmente, respecto a las posibilidades de vinculación con el interés social transformador para unos contextos históricos como los nuestros, en los cuales el saber, además de la exigencia de despojarse de las herencias epistémicas eurocéntricas, debía colocarse al servicio de las necesidades de construcción de una nueva sociedad, profundamente humana y justa, en armonía con la naturaleza, en contraposición a la visión instrumental de la misma. La convocatoria fundamental estaba orientada a

construir en el espacio del saber nuevas claves de interpretación, nuevos registros de racionalidad, en fin, nuevos ámbitos categoriales que no sólo pusiesen en discusión e interrogación las herencias epistémico-culturales eurocéntricas que veníamos arrastrando de centurias anteriores, sino que las superasen, en atención y reconocimiento a nuestras propias raíces culturales y especificidades históricas, colocándonos conscientemente en el lugar de lo nuestro.

Con la seguridad de continuar profundizando, en lo adelante, en esos y otros temas, concluye, iniciando el presente siglo, concretamente en el año 2006, la experiencia académica y el proceso de reflexión que dio lugar a estos escritos, justamente en el momento en el cual comienzan a crearse en Venezuela, con el gobierno del Presidente Hugo Chávez, las condiciones históricas que abrían la posibilidad para la concreción de aquella aspiración; es decir, superar la visión moderna, eurocéntrica, colonial e imperial del conocimiento, colocar la educación, los ámbitos académicos universitarios y el saber a la orden de las necesidades de transformación social, configuración de un nuevo país y búsqueda de nuevos horizontes históricos.

Son artículos, a nuestro modo de ver, que pueden ser aprovechables, desde el punto de vista académico, tanto por estudiantes de pregrado como de postgrado, sobremanera estos últimos, en el área de educación y ciencias sociales en general. Conocer lo que significa y ha implicado la hegemonía epistémica de la modernidad eurocéntrica en nuestra cultura académica y ejercer una crítica radical al modo de pensar y conocer que comporta, es condición fundamental para avanzar en la comprensión y valoración de la diversidad epistemológica crítica transformadora del mundo y la de nuestras propias latitudes y, por ende, un paso necesario para abrirnos posibilidades para la construcción de espacios categoriales propios, desde y cónsonos con nuestras realidades histórico-concretas.

Para finalizar, es menester destacar que gracias al interés y la voluntad solidaria del profesor José Daniel Figuera, doctorante UBV, en compilar en un blog la mayoría de estos documentos, como paso previo para facilitar su estructuración en formato de libro; a la gentiliza, compromiso y esfuerzo de la profesora María Egilda Castellano, rectora-fundadora de

la UBV, al dedicar parte de su valioso tiempo a la lectura crítica, revisión y elaboración de la presentación que encabeza este libro; a la atención diligente de la profesora Lezy Vargas, actual directora del Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica (CEPEC) de la UBV y al empeño de las actuales autoridades de la Universidad Bolivariana de Venezuela por apoyar la producción y divulgación de saberes de sus trabajadores académicos, se ha podido concretar esta publicación.

La autora.
Osmery Becerra M.
Caracas-Venezuela, 2022

EL SENTIDO HISTÓRICO, DIALÉCTICO Y TRANSFORMADOR DE LA NOCIÓN DE CRÍTICA¹

Osmerly Becerra M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 1993

En el título de este artículo, como pueden apreciar, están involucradas tres categorías que denotan el carácter diferente que adquiere la noción de crítica en este trabajo. Las mismas abren las compuertas para la interpelación de la idea de crítica desde lo epistémico-cultural y lo ético-político. Se trata, por un lado, de recuperar o devolverle a la crítica su potencial heurístico emancipador y, por otro, poner en evidencia la pretensión de hacer pasar como universal y neutro un concepto en el cual se juegan principios, ideas, valores e intereses, no siempre explícitos, tendentes, en este último caso, a garantizar la perpetuación y reproducción de la lógica de la dominación.

Se atiende de esa manera a una noción que adquiere sentido en una concepción histórico-dialéctico-materialista del mundo, que al concebir la vida natural, histórica, social y espiritual como procesos, le imprime a los acontecimientos sociales la historicidad, el movimiento, el antagonismo, las luchas y la acción política transformadora, como partes constitutivas de su devenir y dota a la crítica de un contenido emancipador que aboga por la superación de las estructuras y lógica de la dominación en aras de un nuevo horizonte histórico.

Con lo dicho quiero significar que las palabras, las nociones, los conceptos no son total y absolutamente neutros e inocentes, llevan consigo

importantes cargas ideológicas; son históricas, eso significa que cambian, se modifican, se redefinen conforme cambian los contextos y los momentos en los cuales tienen lugar; adquieren sentidos diferentes de acuerdo con el marco referencial, las tradiciones filosóficas, las perspectivas y ángulos de lecturas desde las cuales se les miren. La idea de crítica así entendida no tiene en todos los casos y en todos los contextos la misma significación o la misma interpretación, difiere de un contexto a otro, de una perspectiva a otra.

En contextos históricos como el nuestro, caracterizados por relaciones de dominación, en las cuales las estructuras políticas, las formas culturales, los regímenes de saber, cumplen una función de legitimación de los intereses prevalecientes, la idea de crítica que acompaña las prácticas discursivas correspondientes, aparece plegada a tales exigencias, asumiendo la acepción y el papel que se le tiene asignado en la reproducción, perpetuación o mantenimiento de lo establecido. En ese marco de significación la idea de crítica suele presentarse, de manera explícita o descarada, con cara de ambigüedad o denotando una aparente neutralidad; siendo este último el significado principal que, desde la perspectiva de la dominación, se le asigna al término en consideración.

De allí, entonces que, en el terreno de la lucha teórica, donde se ponen en escena intereses contrapuestos, tanto en el plano epistemológico como en el ético-político, la idea de crítica está muy lejos de constituirse en un referente unívoco, con el mismo sentido y transparencia para todos.

Desde la perspectiva crítico-dialéctico-materialista que nos ocupa, y en el marco de unas relaciones de dominación predominantemente capitalistas, una práctica discursiva es crítica en la medida que: (a) contribuye a poner al descubierto los mecanismos de funcionamiento del capital, las relaciones de explotación y dominación que comportan y los intereses económicos, sociales y políticos que los definen ; (b) ayuda a colocar en evidencia las contradicciones de clases, los intereses contrapuestos, las desigualdades e injusticias sociales que tienen lugar en los procesos sociales; (c) propende a poner de manifiesto los antagonismos fundamentales de la sociedad en relación a lo que las clases dominantes imponen, excluyen, oprimen o reprimen, en lo que silencian u ocultan; pero sobre todo, (d)

acompaña, en la acción práctica, las luchas por superar tales contradicciones en función de mejores condiciones de vida, que redunden en beneficio de lo colectivo. Sólo en la medida en que una práctica discursiva interpele el contexto y el momento histórico, los procesos, las contradicciones, las narrativas dominantes y los problemas, en general, que lo caracterizan y comporte como horizonte histórico la posibilidad de otro modo de vida, más humano y justo, la noción de crítica y el pensamiento en el cual se inscribe pueden ser también transformador y emancipador.

En contextos históricos como el nuestro y de América Latina, en general, sometidos históricamente a relaciones de sujeción imperial, el pensamiento que se opone abiertamente a ese sometimiento y en el cual se inscribe la noción de crítica considerada, se caracteriza precisamente por su talante emancipador y transformador.

Ahora bien, si alguna noción ha ido perdiendo su fuerza heurística transformadora, dado el uso banal y corriente que se le ha conferido en los últimos tiempos, nada inocente por supuesto, es precisamente la de crítica. En Venezuela, en las tres últimas décadas de la democracia representativa, me refiero a los años setenta, ochenta, hasta la década que recién estamos iniciando con la entrada de los noventa, la noción de crítica ha venido apareciendo de manera recurrente en todas las prácticas discursivas, sobremanera en el discurso vinculado a las instituciones y sectores dominantes. La palabra crítica ha adquirido en nuestros espacios, en nuestra cultura, en nuestro lenguaje un uso generalizado, banal, superficial, laxo, ligero; es decir, insustancial, sin mayor trascendencia, en absoluto ingenuo. Es una noción que, debido a ese uso generalizado y trivial que se le ha dado, ha visto opacado su carácter heurístico transformador y su fuerza emancipadora. Es decir, ha visto disminuida la energía, que en el marco de significación de las perspectivas críticas, dialécticas y emancipatorias, la compele a estimular al pensamiento para interpelar, interrogar, auscultar, diverger, e insurgir contra lo instituido, a confrontar con vigor revolucionario las desigualdades sociales, las injusticias, las relaciones de dominación y explotación y, a inducir en la praxis, el despliegue de las capacidades creativas y transformadoras de los sujetos sociales.

No obstante, esa pérdida de fortaleza de la noción de crítica, la capacidad de resistencia e insurgencia que caracteriza a nuestros pueblos, en especial a Venezuela, en la búsqueda de la soberanía e independencia nacionales, obliga a no cejar en la necesidad de recuperar y revalorizar el carácter transformador de la crítica. Hoy, procesos importantes en nuestro contexto, nos dan indicios que, pese a los intentos de menguar o hacer desaparecer el contenido y sentido emancipador de la crítica, nuevas voces se levantan para tomar las banderas de lucha por una sociedad más humana y justa. Constituyen referencias importantes de este despertar los procesos que tuvieron lugar el en febrero de 1989 y los sucesos del 4 febrero y 29 de noviembre del año pasado, donde evidentemente se han hecho presentes las carencias, las desigualdades de un modelo económico y de un régimen político representativo sumamente injusto y se han movido necesidades, principios, valores, intereses y relaciones de fuerza que ponen de manifiesto el compromiso y la presencia de voluntades político-militares que buscan cambios y modificaciones del orden establecido.

Es ese el sentido de la crítica por el cual aboga este escrito, es ese el contenido con el cual debemos dotar hoy en día nuestras prácticas discursivas, sobre todo en los ámbitos académicos universitarios y, en especial en los espacios de formación docente, si es que realmente aspiramos a colocar la educación y la universidad al servicio de las urgentes necesidades de la sociedad. Formar ciudadanos críticos, con conciencia en torno a la realidad económica, social, política, cultural-educativa, etc., en la cual se desenvuelven y en relación a las posibilidades de transformación, es una de las tareas fundamentales de la educación a la que asistimos en los actuales momentos en nuestras realidades históricas concretas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor W: Intervenciones (Nueve modelos de crítica).
Monte Ávila Editores. Caracas, 1969
- FREIRE, Paulo: La Naturaleza Política de la Educación. Paidós. España,
1990

HORKHEIMER, Max y Theodor Adorno: *Dialéctica de la Ilustración*.
Edit. Sur. Buenos Aires, 1971

TÉLLEZ, Magaldy: “Los Conceptos de Criticidad y Transformación en el marco de los Proyectos de Formación Docente”. *Revista de Pedagogía* No 24. Escuela de Educación. UCV. Caracas, octubre-diciembre, 1990

_____ : “La Teoría Social. La Crisis actual y el Pensamiento Crítico como desafío”. Seminario Postdoctoral. FACES.UCV. Caracas, 1992.

EL ESPACIO ESCOLAR, LOS CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE Y LA NECESIDAD DE RECUPERAR LA CRÍTICA EN LA PRAXIS ACADÉMICA²

Osmary Becerra. M
Universidad Pedagógica UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 1994

El presente trabajo busca plantear la necesidad que tenemos hoy en día los educadores de recuperar el valor de la crítica en la praxis académica, en especial en los centros de formación de docente. No se trata, como podrán notar, de cualquier idea de crítica sino de aquella particular noción que adquiere sentido y significación en el marco del pensamiento crítico transformador asociado a las necesidades de cambio por los cuales claman en la actualidad los sectores que aspiran una educación y una sociedad distintas.

Los más variados estudios sobre el aparato educativo venezolano, realizados durante las últimas décadas de la denominada democracia representativa, años setenta y ochenta y, los que van de los noventa, coinciden en señalar que el mismo se ha caracterizado por vivir momentos difíciles.

Pese a las declaraciones oficiales y a los discursos sobre los logros democráticos de orden cuantitativos y los adelantos científicos técnicos en educación, lo cierto es que la misma ha venido experimentando durante el régimen político en consideración una profundización de los problemas a gran escala, evidentes, entre otras cosas, en la exclusión de grandes contingentes poblacionales del derecho a la educación y al saber, la devaluación de las credenciales educativas, la persistencia de graves

problemas académicos, relacionados con la escasa calidad de los aprendizajes, poca pertinencia social y productiva de la formación, así como en los déficit presupuestarios e inconformidad de los gremios en relación a las demandas sociales, económicas y académicas de estudiantes y docentes, agravándose la situación con la imposición de un modelo educativo tecno-instrumental, cada vez más identificado con los intereses neoliberales, que han venido avanzando y haciéndose sentir con fuerza a partir de finales de los años ochenta, golpeando de esta forma las aspiraciones y posibilidades de una educación distinta de carácter integral, vinculada al interés social transformador.

Con la entrada de los años noventa, los diagnósticos no difieren mucho de los de las décadas precedentes. Persiste y se profundiza la brecha entre los principios doctrinarios de la educación consagrados en la constitución y las leyes y los logros obtenidos como producto del sistema. La escuela venezolana en todos sus niveles y modalidades refleja una situación de desigualdad tal que dista mucho de los postulados de igualdad de oportunidades, de democratización, de participación, establecidos en la base de la filosofía del Estado y del ordenamiento jurídico vigente. Son múltiples las formas a través de las cuales esta problemática se expresa. Los indicios de la misma, para sólo nombrar algunos, van desde la persistencia de la exclusión del sistema educativo de quienes históricamente han sido relegados del mismo por su condición social, el acceso limitado a las instituciones educativas, los problemas de permanencia de quienes logran acceder al aparato educativo, pasando incluso por la calidad diferenciada de los aprendizajes, la estratificación de las instituciones educativas, hasta alcanzar en los actuales momentos niveles mayores de privatización, descuido de la educación pública y producción de profesionales de primera y segunda categorías. A esto, se agrega una de las cuestiones fundamentales que trae consigo el modelo educativo impuesto, como lo es la subestimación cada vez más creciente de las áreas humanísticas y sociales y la minimización del pensamiento crítico, en contraste con el sobredimensionamiento de las exigencias tecno-instrumentales de la formación.

En el plano administrativo y financiero, los diagnósticos ponen en evidencia la alta centralización de la gestión educativa, especialmente en

aquellas instituciones dependientes directamente del Ministerio de Educación, así como privilegios, mediatización e irracionalidad en la distribución presupuestaria y en la inversión educativa. En relación a la permanencia en el sistema y a las posibilidades de inserción laboral de quienes logran egresar del aparato educativo, destacan significativos índices de deserción y repitencia escolar, la preocupante situación de prosecución decreciente y de retardo pedagógico que golpea, sobre todo, a la escuela básica, así como la sobreoferta de profesionales de nivel medio y universitario.

En el ámbito académico universitario, además de las manifestaciones concretas en este plano de la ya nombrada situación de deterioro de la educación, se comienza a evidenciar con fuerza el bajo rendimiento del sistema, la creciente falta de calidad en la enseñanza y sus egresados, la falta de pertinencia social y productiva de los aprendizajes, el predominio de prácticas pedagógicas no formativas, cercenadoras del ejercicio crítico del pensamiento y de la capacidad de reflexión, la presencia de modelos de investigación y modos de producción de conocimientos basados en criterios predominantemente objetivista y disciplinares, el énfasis en los aspectos tecno-instrumentales de la formación y la exclusión progresiva de la reflexión, la crítica, la creatividad, en el sentido inicialmente señalado y de todo aquel conocimiento que aluda a lo social, político, ético y filosófico.

Quisiera detenerme un poco en la problemática planteada y llamar la atención hacia los diagnósticos y estudios que involucran la parte académica del aparato educacional. Es posible observar que al lado de las consideraciones sobre la creciente pérdida de la calidad de la educación y de sus egresados, junto a las prácticas pedagógicas predominantemente instruccionales y tecno-instrumentales, las actividades investigativas fundamentalmente reproduccionistas, que ya son situaciones sumamente preocupantes, hay un problema al que, a mi modo de ver, no se le ha prestado la debida atención. Me refiero al que atañe al rol subordinado que ha pasado a ocupar en el proceso educativo, la crítica, la reflexión, la ética y el compromiso social y político transformador, en especial en la formación de educadores.

La prevalencia de los saberes fragmentados, superficiales, instrumentales y operacionales por encima de los relacionales, integrales, contex-

tuales y profundos, así como la desestimación de lo subjetivo y valorativo; el énfasis colocado en lo instruccional y en el desarrollo de destrezas y habilidades, la transmisión acrítica del conocimiento y la reproducción del saber, ha dado lugar en el espacio escolar a todo un proceso de exclusión de la reflexión y a la desvalorización de la crítica que se ha expresado, entre otras cosas, en una tendencia creciente hacia el facilismo, el mínimo esfuerzo, el poco o ningún interés por problematizar, escudriñar, interrogar, indagar a profundidad y confrontar y, por ende, a la exigua disposición a relacionarse de otra manera con el conocimiento, al poco interés por contextualizar, establecer conexiones, interpelar e impugnar los contenidos que se transmiten, la intención del proceso, los métodos, las estrategias y las prácticas que se imponen.

La situación antes señalada, adquiere visos de particular dramatismo cuando nos ubicamos en los centros de formación docente. Como es de suponer, esta carrera, tiene una especial connotación, pues se trata de una función para forjar futuros hombres en educación. Es el docente el que tiene y tendrá en sus manos la responsabilidad de la educación formal de la gran parte de los venezolanos. Sin embargo, en nuestros institutos hay carencias fundamentales en la formación. Basta con apreciar el perfil académico profesional del educador que se aspira, el diseño curricular que lo hace posible y las prácticas y estrategias pedagógicas en las que se materializa el proceso. Se hace más hincapié en los aspectos profesionales, relacionados con la aplicación de conocimientos disciplinares, que en aquellos componentes académico-curriculares que pudieran alentar la capacidad crítica y ética del futuro educador en torno a su realidad y en relación a los alcances de su propia disciplina. Se enfatizan y se sobrevaloran los aspectos referidos a la ocupación y a la especialización, desmejorándose aquellos que tienen que ver con la estimulación del conocimiento reflexivo, el ejercicio de la crítica y la creatividad, así como los relativos al forjamiento de una ética comprometida con el país y con sus necesidades de transformación social. Estos se soslayan en los diseños curriculares a favor de las exigencias tecno-instrumentales. Hay un silencio, una carencia, una indefinición acerca del papel activo crítico que debe desempeñar el docente en el aula y más allá de la misma, fuera del espacio escolar, dentro de la sociedad. Excepto un ambiguo rol de

promotor social, no es posible precisar con claridad en los diseños curriculares, ni en su fundamentación, declaraciones ni prácticas expresas en tomo al compromiso social del docente con la realidad educativa y social actual y futura, con los cambios y transformaciones socio-históricas, en fin, con el país y con los miembros que lo integran. Estos centros de formación han estado preponderantemente limitados al aula, a la transmisión simple y acrítica del conocimiento, a la reproducción de los saberes y prácticas instituidas.

Los vicios que presenta la educación en los espacios antes señalados, si bien, en buena medida, son imputables a causas histórico estructurales que tienen que ver con la situación de dependencia y las relaciones de dominación que caracteriza al país, el deterioro que vive el mismo como totalidad y la democracia como sistema político, lo que nos ocupa aquí, es decir, el rol subordinado que ha pasado a ocupar las capacidades críticas, reflexivas, etc., en el espacio escolar no deviene por simple añadidura.

En relación a esto último quisiera introducir un elemento para la discusión y agregar, que si bien en la sociedad venezolana persisten elementos estructurales que obstaculizan mayores logros en educación y la posibilidad de un mejor desenvolvimiento del aparato en su conjunto, la apatía, la acriticidad, la falta de creatividad y productividad, la inercia, la desmovilización de sus actores, la ausencia de compromiso político transformador, la exclusión de la subjetividad y de la reflexión no son un simple efecto de aquello. Ello es expresión de todo un proceso de manipulación, de toda una racionalidad y modo de producción de sentidos, que ha encontrado en la sociedad, en las clases dirigentes y, en especial, en el espacio escolar, condiciones estructurales, históricas, sociales y políticas propicias para su instalación.

Esa racionalidad, que no es otra que la racionalidad instrumental, está en la base y circunda la práctica educativa, configurándola en instruccional, fragmentaria, transmisionista y reproductivista. Allí encuentra explicación, en lo que al ámbito educativo se refiere, el creciente énfasis en lo disciplinar y tecno-instrumental, el acento en el desarrollo de habilidades y destrezas para aplicar y reproducir el conocimiento dado, así como también encuentra sentido la subestimación de todas aquellos áreas del

pensamiento que contribuyen al desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas; en otras palabras, en esa racionalidad encuentra significación la reproducción del saber dado e instituido como verdadero y definitivo, así como el cercenamiento de las posibilidades creativas, valorativas y subjetivas, entre ellas la capacidad para interpelar, confrontar e insurgir contra dicha lógica. Es precisamente esa racionalidad la responsable más directa de la situación de deterioro cognitivo y valorativo que hoy vive la educación venezolana, los centros de formación docente y, en general, el espacio escolar universitario, otrora escenario para la crítica, la reflexión, la interpelación, la confrontación.

Es ese modo dominante de producción de sentido, signado por modelos pedagógicos y de investigación fragmentadores del conocimiento y la realidad, el responsable de que persista y se acentúe, sobre todo, en el plano académico, la baja calidad de la educación y de sus egresados, las prácticas pedagógicas no formativas, las actividades investigativas disciplinares poco productivas, la falta de pertinencia social e histórica de sus contenidos y la falta de compromiso ético, social y político con las necesidades de cambios estructurales profundos.

Ahora bien, como estamos convencidos de que el espacio escolar, los centros de formación docente, no son sólo un lugar para la domesticación, la mediocridad y la inercia; son también y fundamentalmente, terrenos propicios para la confrontación, para la impugnación, la crítica, la creatividad, en fin, para la educación divergente y liberadora, pues bien, hagamos de esta dimensión transformadora de la educación una realidad. Igualmente como sabemos y estamos conscientes que en este último sentido en esos espacios también avanzan posturas dialécticas críticas y emancipadoras, abramos entonces las puertas a esas posibilidades y hagamos de estos otros modos de pensar una oportunidad para acceder a otras perspectivas, a nuevas claves de interpretación y prácticas, en las cuales nos involucremos todos los responsables de la educación en nuestros específicos ámbitos de formación; pero también llevemos estas otras formas de ver la educación hacia aquellos sectores y niveles receptores o usuarios de nuestros docentes y egresados, hoy ayunos de reflexión y con la necesidad de ampliar y profundizar en el saber.

Consideramos que la universidad por su condición de escenario del pensamiento, de recinto para el cultivo de la academia y del intelecto, como centro para el ejercicio de la crítica, la reflexión y la impugnación, como ámbito de producción y proyección del conocimiento, en fin, como lugar para la formación de los cuadros académicos, profesionales y políticos del país, cuenta con importantes fuerzas y reservas intelectuales y morales que la colocan en condición de repensar sus funciones, a fin de enfrentar la situación de opacidad que hoy vive la educación venezolana, ofreciendo respuestas concretas que tengan que ver con la formación integral del ser humano, del profesional, del docente que necesitamos.

La responsabilidad de nuestra universidad pedagógica y el reto hoy en día, como centro de formación docente, es ofrecer a su comunidad y a los niveles educativos para los cuales forma, alternativas que permitan el mejoramiento cualitativo de la educación, la superación del nivel académico y la búsqueda de vías y estrategias cognoscitivas que enfrenten el dañino apego a la dimensión tecno- instrumental de la formación y a su afán de menoscabo de la subjetividad, con miras claro está, a la constitución de un sujeto nuevo y un pensar educativo distinto.

Se trata de articular la universidad y nuestros centros de formación docente a las exigencias de reflexión que hoy reclama al docente venezolano la situación de crisis que en la actualidad vive la sociedad y la escuela, con la finalidad de colocarse ante los problemas y los cambios que dicha situación reclama en condición de partícipe, contribuyendo a orientar a los educandos, a los futuros educadores y a los docentes mismos de estas instituciones en relación al papel que deben jugar en la superación del país y de la educación como espacio societal. Esto, por supuesto, pasa por la necesidad de develar y superar la racionalidad fundante de las prácticas académicas, de los diseños curriculares, de las funciones académicas formativas, de las programaciones dominantes de aula, de la intencionalidad del proceso; por decodificar la teoría y praxis pedagógica prevalecientes, los saberes instituidos; desmitificar el papel que ha jugado el docente, tal vez sin percatarse, en el proceso de formación de individuos apáticos, pasivos, carentes de reflexión teórica y limitados para la confrontación abierta y sincera y, sobre todo, por develar las relaciones de poder, desmontar el aparataje, los mecanismos y dispositivos que han servido a la transmisión acrítica de los saberes, prácticas y estrategias

establecidas y que han dado lugar a la domesticación, la indiferencia y la perplejidad de sus principales actores.

La vinculación de los centros de formación docente a esa exigencia no es un proceso imposible de lograr. Hay, en nuestros espacios académicos, pese a los mecanismos de exclusión de la subjetividad y gracias básicamente al debate que se viene dando en relación a la crisis de fundamentos de la teoría social, también lugar para la confrontación; espacios en los que se hacen esfuerzos teóricos, epistemológicos y prácticos para revalorizar, por retomar la reflexión crítica como arma, como recurso analítico; centros de discusión y movimientos que cultivan el ejercicio riguroso de la crítica y de la interpelación de los saberes y prácticas instituidas. Creemos que las instituciones de formación docente deben aprovechar estos escenarios para intervenir de manera decisiva en esta discusión, de tal forma que lleven la crítica y la reflexión que hoy se da en nuestros espacios académicos hacia aquellos sectores y niveles educativos donde el círculo de manipulación y necesidad de la racionalidad instrumental hace más vulnerables a sus docentes, a sus cuadros dirigentes y a sus educandos, vale decir, el preescolar, la escuela básica, los institutos tecnológicos, los politécnicos, las universidades experimentales, etc. allí la universidad esta llamada abrir un espacio para la reflexión, sea a través de sus programas de extensión, de sus centros de investigación o de sus movimientos de reflexión crítica.

Estamos consciente que las limitaciones y los problemas, de la educación en nuestro país no pueden resolverse en los marcos del ejercicio académico, sin embargo, creemos que todo espacio y camino que se abra hacia la posibilidad de un pensar distinto, la búsqueda de nuevos conocimientos, la constitución de un sujeto nuevo y la construcción de nuevas utopías, debe ser acogido y dársele la bienvenida.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Theodor W: Intervenciones (Nueve Modelos de Crítica). Monte Ávila Editores. Caracas, 1969.

- ALBORNOZ, Orlando: La Educación en el Estado Democrático. Ediciones de la Biblioteca. UCV. Caracas, 1989.
- Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional (COPEN): “Informe que presenta al Presidente de la República. Dr. Jaime Lusinchi”. Caracas, 1986 (Mimeografiado)
- Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE): Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización. Vol. 9. COPRE. Caracas, 1990.
- FOUCAULT, Michel: La Arqueología del Saber. Siglo XXI. México. VIII edición, 1988.
- HORKHEIMER, Max y Theodor W Adorno: Dialéctica de la Ilustración. Edit. Sur. Buenos Aires, 1971
- LANZ, Rigoberto: Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología. UCV. Caracas. 1988
- LANZ, Rigoberto: El Pensamiento Social Hoy. Crítica de la Razón Académica. UCV. Caracas, 1992.
- LAREZ, Aníbal: Razón Analítica y Educación: Trabajo de Ascenso. IPM. Maturín, 1993
- LAREZ, Ronald y Luis A. Bigott: Educación para Transformar. Abre Brecha. Caripe, 1991.
- TELLEZ, Magaldy: “La Teoría Social: La Crisis Actual y el Pensamiento Crítico como Desafío”. Seminario Postdoctoral. FACES, UCV, Caracas, 1992.
- UGAS FERMIN, Gabriel: “Razón y Dominación en Educación”. En: La Educación como Trabajo y otros escritos. Círculos de Estudio Epistemológicos. ULA. San Cristóbal, 1988.
- ZEMELLMAN, HUGO: Los Horizontes de la Razón. Anthópos, España, 1992.

EL DISCURSO Y LA RACIONALIDAD CIENTÍFICA PREVALECIENTES EN NUESTROS ÁMBITOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS³

Osmary Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 1995

¿Qué es lo que circula como modelo científico predominante en nuestros medios académicos?, ¿Qué lógica?, ¿Qué racionalidad científica?, ¿Qué criterios, matrices y reglas epistémicas prevalecen en nuestros ámbitos académicos universitarios?

Las líneas fundamentales que a continuación desarrollo están dirigidas a llamar la atención sobre el peso específico que, desde el punto de vista teórico, metodológico y epistemológico, ha ejercido y continúa ejerciendo en el ámbito científico-social y educacional, y muy especialmente en la praxis académica de nuestros centros de educación universitaria, una forma muy particular de concebir la ciencia y el conocimiento científico: Me refiero al modo de pensar y quehacer positivista tecno-instrumental.

Ese modo particular de conocimientos que, pese a estar seriamente cuestionado en sus matrices epistemológicas, ha devenido en razón dominante; que frente a la presencia de nuevos desarrollos teóricos, metodológicos y epistemológicos, se ha mantenido enclaustrado en los espacios académicos universitarios, imponiendo modos de pensar y de hacer ciencia, instaurando reglas, esquemas, pautas y modelos formales para la investigación científica; excluyendo todo aquello que no esté de acuerdo con ese paradigma o que resulte de un distinto proceder.

Allí la razón ha actuado predominantemente como un dispositivo de saber-poder, obstaculizando la posibilidad de nuevas lecturas de la realidad y nuevos espacios y horizontes para la confrontación y la búsqueda alterna.

Tal situación nos permite avanzar en la idea según la cual en nuestros espacios académicos universitarios tienen lugar determinadas relaciones de dominación, siendo la praxis académica el terreno más propicio para su despliegue y reproducción. Tales relaciones se manifiestan de diferentes formas, unas veces ocultas, subyacentes; otras expresas y evidentes.

En este orden de ideas encontramos que:

En primer término, en el espacio académico entran en juego un conjunto de contradicciones que no escapan a los antagonismos generales de la sociedad. Se enfrentan en lo que nos atañe, fundamentalmente, dos modos de concebir el conocimiento científico, claramente definidos. Por un lado, actores identificados con los planteamientos del paradigma prevaleciente que, mediante modelos pedagógicos y praxis científicas transmisionistas y reproductivistas, tratan de reproducir, de mantener y legitimar esa forma de pensar y quehacer, estrechamente relacionada con el despliegue de la lógica de la dominación y, por otro lado, fuerzas contrapuestas, que comportan potencialidades impugnadoras, portadoras de una lectura y un discurso diferente de la realidad, opuesto a ese paradigma, hacia donde avanzan posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas críticas, emancipadoras, dialécticas, etc.

En segundo lugar, en el ámbito académico universitario aquella racionalidad científica se ha institucionalizado, imponiéndose como la forma suprema de producción de conocimientos. Es decir, en nuestros centros de educación universitaria encontramos dependencias, cátedras y unidades específicas de investigación donde “legítimamente” se producen “conocimientos científicos” y ellos dan la pauta, los criterios, el modelo para esa producción, incluso, determinan, con anterioridad, en gran parte, lo que ha de producirse. Pero no sólo dan la pauta, no sólo establecen los modelos, el cómo desarrollar la investigación científico-social-educacional, sino que también definen y determinan las problemáticas, las temáticas, incluso, las preguntas que habrán de formularse al objeto de

investigación. Es decir, el proceso de investigación se orienta de manera tal que sólo sea posible producir lo que ya está predeterminado. Existe, en ese sentido, toda una capacidad y un aparataje institucional que impone los modos de pensar y las formas cosificadas del quehacer positivista tecno-instrumental.

Se pone en evidencia así, en nuestros ámbitos académicos universitarios, la existencia de un dispositivo de saber-poder que no solamente impide la producción de conocimientos realmente nuevos y significativos, sino que obstaculiza la posibilidad de un pensar y quehacer científico-social distinto.

En tercer lugar, tal racionalidad se ha hecho hegemónica, en la medida en que la supremacía de esta forma de concebir la ciencia y el conocimiento científico ha obstaculizado, cuando no supeditado, en nuestros centros de educación universitaria, el desarrollo de otras maneras de pensar. Ese modo particular ha predominado, como sistema de representación, como discurso y como praxis científica durante un largo y significativo tiempo. Ha anidado en todas las áreas y disciplinas del conocimiento, imponiendo sus modelos, sus procedimientos, sus criterios y reglas epistémicas.

En cuarto lugar, opera como una gramática especial. En la medida que avanzamos en el discurso y en la racionalidad científica en referencia encontramos que esa forma de pensar y quehacer científico-social ha desarrollado su propio lenguaje, sus propios códigos y símbolos, su propia gramática y señales lingüísticas; una gramática particular que no sólo regula las potencialidades representativas (cognitivas, valorativas) y simbólicas de los actores involucrados, sino que obstaculiza - en la medida que sus ideas fuerza, sus nociones, sus conceptos, aparecen como naturales - las posibilidades de una gramática y de un modo de pensar alterno. En los marcos de esa particular gramática encontramos la exaltación de consideraciones tales como: “método científico”, “unidad del lenguaje científico”, “universalidad de la ciencia”, “neutralidad científica”; nociones tales como: progreso, ciencia, tecnología, técnica, observación, experimentación, verificación, cuantificación, orden, cálculo, prueba, parámetro, verificabilidad, predictibilidad, objetividad, etc.; nociones

que no sólo refuerzan la cosificación de la conciencia sino que limitan las capacidades cognitivas, valorativas y simbólicas de los individuos a ideas aparentemente universales y neutras. Esta gramática encubre, en buena medida, el verdadero significado político-ideológico del paradigma y del sistema de dominación en el cual se funda.

En quinto lugar, la dominación, en el sentido que nos ocupa, opera, efectivamente, como sistemas de representaciones cognitivas y valorativas que aparecen como procesos naturales, total y absolutamente neutros, pero que en ningún modo son inocentes, pues condicionan fuertemente el modo como ciertos actores sociales piensan. De este modo la racionalidad científica en referencia ha ido generando e imponiendo, en nuestros centros académicos, todo un sistema de representaciones caracterizado por la simplificación, la fragmentación y la exclusión; es decir, existe una relación de dominación que ha desarrollado una forma de representarse la realidad y el conocimiento científico-social totalmente simplificado y fragmentario de la realidad, que excluye del proceso de aprehensión de la realidad social las nociones y categorías de historicidad, contextualidad, subjetividad; privilegiando, en su defecto, una lectura de la realidad que aísla los fenómenos sociales de su contexto, reduce la complejidad de los procesos a la simple descripción de los mismos y separa el objeto del conocimiento del sujeto que lo percibe y lo concibe. Se impide de este modo la vinculación de los problemas sociales a los condicionantes y determinantes históricos y se limita, en consecuencia, las posibilidades de auscultar las relaciones de poder que en ellos tienen lugar.

Se instaura así, en el espacio académico universitario, un sistema de representaciones que abstrae los fenómenos sociales de su realidad, separa al sujeto del objeto, la ciencia de la ética, la racionalidad cognitiva de la valorativa.

Ese régimen de saber ha obstaculizado en nuestros centros de educación universitaria la presencia de la crítica, el desarrollo de la creatividad y la posibilidad del conocimiento social transformador.

En sexto lugar, dichos modos de pensar y quehacer operan también como dispositivo gnoseológico y como saber impuesto, en el sentido

que comportan todo un conjunto de elementos teórico-conceptuales y metodológicos, sabiamente elaborados, preconcebidos que se despliegan y se imponen en el ámbito de la investigación y del conocimiento científico como una representación de esa práctica que se presenta a los ojos del investigador como neutra, como natural, como absolutamente universal, pero que en el fondo, como es lógico suponer, esconde considerables cargas ideológicas y como tales no son, en absolutos inocentes. Se trata de una representación de la práctica y del conocimiento científico que presupone que la verdad o está contenida en los hechos o está contenida en la teoría de la ciencia. Para el primer caso lo propio de la investigación es la supeditación de la misma a los hechos observables y objetivos y para el segundo, lo pertinente es la sumisión del investigador a la lógica formal, a la formalización de la ciencia, al método y al lenguaje científico instituido.

Desde esa perspectiva hay una cierta elaboración y organización del saber que se busca cultivar, que alude a ciertos procedimientos, a determinadas técnicas, reglas, y por lo tanto a determinadas capacidades y destrezas, a un dado performance para la investigación que hace a los individuos más aptos o menos aptos para el despliegue de la práctica investigativa. Ser “científico” desde el punto de vista del modo de pensar positivista tecno-instrumental significa dominar ciertos elementos teórico-conceptuales (los legitimados por la ciencia), manejar ciertas técnicas, ciertas reglas. En otros términos, someterse al método científico, proceder conforme al “método”, pero ¿qué es el método para esta forma de concebir la ciencia y el conocimiento científico? Principalmente, un conjunto de pasos sucesivos que hay que seguir al pie de la letra, porque si no la hacemos nuestros conocimientos no podrán ser considerados como científicos. Hay que seguir primero el paso uno, luego el otro y así sucesivamente para que el conocimiento producido pueda ser consagrado científicamente; de lo contrario estamos condenados a la especulación, a la ilusión, etc. Se inculca una lógica metodológica operacional que obliga al investigador a someterse a determinadas reglas, a cubrir ciertos pasos, cierta lógica y a insertarse en ella, sin discusión. Esa lógica se caracteriza por el lenguaje de la exclusión, del orden, de las hipótesis, de las variables, de lo cuantificable, de lo medible, de lo observable y de lo de-

mostrable empíricamente. Es una representación de la práctica científica basada en criterios empírico-analíticos; es decir, fundada en criterios de objetividad, neutralidad, verificable y predictibilidad.

Ahora bien, ¿Qué implicaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas tiene esa racionalidad científica? ¿Qué repercusiones éticas y políticas? ¿Qué consecuencias tiene para el investigador esa lectura de la realidad?

Esa forma de aprehensión de la realidad forma parte de una matriz de significaciones que revela, como puede inferirse, el sometimiento del saber a los imperativos de control y dominación de la razón instrumental. Allí se maneja, como se ha dejado entrever, una determinada concepción del objeto y de la realidad, una cierta visión del sujeto y de papel que debe desempeñar en el proceso de investigación y un determinado modo de concebir el método científico.

En esa matriz de significaciones dar cuenta de la realidad, implica, separar, fragmentar, aislar, excluir. El objeto del conocimiento puede ser fragmentado sin atender al contexto donde está inmerso, puede ser estudiada en su parte infinitesimal sin necesidad de remitirse al conjunto del cual es parte integrante. El sujeto se limita a aceptar solo aquello que la realidad muestra, es decir, sin comprometerse, sin involucrarse en el proceso de investigación. El método no es más que una serie de pasos sucesivos, orientados predominantemente a la observación, descripción y demostración de lo empíricamente observable.

Ahora bien, al fragmentar el objeto del conocimiento se está impidiendo la posibilidad de dar cuenta de los nexos, de las relaciones, de las conexiones que tienen lugar en los procesos sociales; se está obstaculizando la posibilidad de precisar los condicionantes y determinantes históricos y de explorar las relaciones de poder que pueden estar presentes en los problemas sociales.

Ese paradigma olvida que los procesos vinculados al ser humano y a la sociedad, son, ante todo, procesos históricos y que no pueden fragmentarse, aislarse, so pena de perder su real significación. También pasa por inadvertido que el sujeto es parte integrante del proceso de produc-

ción de conocimientos, que no es sólo observador, sino también actor, partícipe de esa realidad. Olvida, igualmente, al formalizar y universalizar el método, que los problemas sociales, en tanto procesos complejos, que involucran al ser humano y la sociedad, no pueden ser aprehendidos y estudiados científicamente con la misma lógica y precisión con la cual se accede a fenómenos naturales. En consecuencia, esa racionalidad científica sólo hace posible la consideración de algunos aspectos de la realidad que se estudia, mientras proscribe, en lo fundamental, aquellos que le imprimen historicidad y sentido social.

Se trata, entonces, del predominio de un modo de producción de conocimientos que revela —reitero— el sometimiento del saber a los imperativos de control, sumisión y manipulación de la racionalidad instrumental. Tal predominio ha dado lugar a que el conocimiento científico-social y aquel que predominantemente se transmite, se aplica y se produce en nuestros ámbitos académicos universitarios, haya devenido en una forma de manipulación y control de la conciencia, constituyéndose en saber para el dominio, anulando, en consecuencia, las expectativas de un conocimiento para la reflexión, la criticidad y la transformación.

Sin embargo, no todo es gris; la actual crisis de paradigmas que caracteriza a la teoría social, la puesta en el tapete de los registros de racionalidad de la modernidad y la presencia de otras perspectivas de conocimiento que toman distancia o rompen con la racionalidad prevaleciente, han dado lugar, entre otras, a la necesidad de repensar y replantear los fundamentos de la teoría social y a la búsqueda de nuevos horizontes para la investigación. Hacia ello se orientan hoy posturas críticas, dialécticas y emancipatorias.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO Theodor y otros: *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*. Grijalbo, Barcelona, 1973.

HABERMAS Jürgen: *Crítica de la Razón Instrumental*. Ediciones Sur. Buenos Aires, 1970

LANZ Rigoberto: El Pensamiento Social Hoy. Crítica de la Razón Académica. UCV.Caracas, 1992

LAREZ Aníbal: Razón Analítica y Educación. Trabajo de Ascenso. UPEL. IPM. Maturín, 1993

TÉLLEZ Magaldy: Crisis de Paradigmas. Signos de Clausura. Signos de Invención. RELEA. No 0. UCV, Caracas, 1995.

LA SUBESTIMACIÓN DE LA DIMENSIÓN HISTÓRICA EN EL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: IMPLICACIONES ÉTICO- POLÍTICAS PARA EL DOCENTE INVESTIGADOR⁴

Osmerly Becerra M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 1996

INTRODUCCIÓN

El planteamiento central de este trabajo está fundado en la necesidad que existe, a mi entender, en los ámbitos académicos universitarios, y muy particularmente en los centros de formación docente, - dada la acentuación de los saberes instrumentales y fragmentarios – de repensar la educación como problemática de estudio e investigación, de estimular el pensamiento reflexivo, el ejercicio de la crítica y una visión más integradora de la realidad, a partir de una convocatoria a la interpelación del discurso y de la racionalidad científica que hoy predominantemente se mueve en el espacio escolar.

En esta oportunidad se trata de llamar la atención sobre dos procesos estrechamente relacionados en la tendencia creciente a la segregación a la que han sido sometidas las categorías y conceptos más inclusivos del pensamiento social y educativo. Me refiero, en primer lugar, al peso específico que, desde el punto de vista epistemológico, teórico y metodológico, ha ejercido y ejerce en nuestros ámbitos académicos universitarios, la presencia de la razón instrumental y, en segundo lugar, al rol marginal

que ha pasado a ocupar en el proceso de aprehensión científica de la realidad educativa, entre otras, la noción de historicidad. Procesos éstos que parecen amenazar a acentuarse dada la caída, a partir de fines de los años ochenta, de modelos societales vinculados a formas específicas de entender lo social y a la emergencia de una determinada visión postmoderna de la sociedad.

La prevalencia de una visión simplificadora de la realidad educativa, el énfasis en los saberes fragmentados, instrumentales y operacionales por encima de los integrales y profundos, han dado lugar en el espacio universitario, y muy particularmente en los Centros de Formación Docente, a todo un proceso de desvalorización y exclusión de la historia en la aprehensión científica de los problemas educativos, que se ha expresado, entre otras cosas, en una tendencia creciente a la no atención al contexto, a la simple descripción, al mínimo o ningún esfuerzo por indagar a niveles de mayor profundidad, al poco o escaso interés por problematizar, por establecer nexos, en fin, por captar la complejidad de los procesos educativos.

El marco de significación en el cual se piensa la problemática planteada y en el cual se inscribe este trabajo no escapa al debate actual de posibilidades abiertas a propósito de la discusión acerca de la crisis de paradigmas de las ciencias sociales. El mismo se conforma en oposición a un modo específico de percibir aquella crisis, contrario a toda forma de apropiación intelectual de lo social que asocie conocimiento con compromiso e interés social transformador.

La crisis de fundamentos que afecta al discurso de la modernidad ha incidido significativamente en todos los ámbitos del conocimiento, pero es en el terreno de las ciencias sociales donde, a mi modo de ver, parece hacer más estragos. La caída de referentes históricos asociados a paradigmas emancipatorios y a modos de entender y aprehender la realidad social; aunados a la acentuación de la racionalidad instrumental y a la presencia de la visión postmoderna, han hecho de esa coyuntura histórica el momento propicio para arremeter con mayor fuerza, en el terreno teórico-práctico, contra los contenidos críticos y los fundamentos más inclusivos de la teoría e investigación social y educativa contemporánea.

Se profundiza de este modo el proceso segregador, entre otros, de las categorías de totalidad y sujeto; de la idea de historia y de la noción de utopía; revitalizándose así formas de aprehensión de la realidad donde tiene lugar con gran intensidad la discursividad, la lógica y las implicaciones éticas, políticas e ideológicas de la razón instrumental.

I.- LA RACIONALIDAD CIENTÍFICA DOMINANTE Y SU PAPEL EN EL PROCESO DE SEGREGACIÓN DE LA DIMENSIÓN HISTÓRICA EN EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD EDUCATIVA.

Dentro del marco anteriormente descrito, abordar, estudiar e investigar la realidad educativa significa, en lo esencial, simplificar, en otras palabras, reducir al máximo o dejar de lado las múltiples determinaciones históricas y el conjunto de relaciones de interdependencia a la que están sometidos los procesos educativos. La manera simplificadora que caracteriza esta forma de pensar y abordar la educación ha venido a reforzar, en este campo, el predominio de un modo de producción de conocimientos fragmentario, lineal, neutral y ahistórico.

La educación como proceso de estudio e investigación, desde esa perspectiva, es concebida en forma aislada y fragmentaria; es decir, puede ser estudiada como una parcela, como un ente aislado de su contexto, puede fragmentarse en sus partes constituyentes y abordarse sin atender a las relaciones de interdependencia que puedan existir entre ellas y entre éstas y otros procesos, puede aprehenderse científicamente sin necesidad de insertarla en el conjunto y en la trama de relaciones en las cuales tiene lugar.

Sus posibilidades de explicación y/o comprensión están sujetas a la idea de causalidad lineal. En este orden, dar cuenta de las relaciones fundantes del proceso educativo implica buscar las causas, el origen, los factores involucrados, en forma lineal, en una relación de causa-efecto que al focalizar la atención hacia dos o más factores previamente determinados, impide la posibilidad de auscultar la riqueza de relaciones que podrían dar cuenta y estar teniendo lugar en la situación en estudio, obstaculizando, en consecuencia, la posibilidad de un abordaje más cónsono con la realidad y prolífero en nuevos conocimientos.

Esa forma de percibir la realidad educativa separa al sujeto investigador del objeto que estudia. No lo involucra; pues parte de la idea que el conocimiento debe ser “objetivo”, total y absolutamente neutro y que esa objetividad debe necesariamente remitir en el proceso de investigación al origen sensorial de los hechos. En consecuencia, el investigador debe limitarse a aceptar sólo aquello que la realidad muestra, a representarse el objeto de estudio tal y como se le presenta a la vista, sin “contaminarlo” con factores subjetivos, sin involucrarse, sin comprometerse en y con el proceso de investigación. La noción de sujeto y de subjetividad, en esta forma de apropiación de lo educativo, desaparecen como realidades y dimensiones históricamente condicionadas.

Todo esto ha terminado por conformar e institucionalizar una visión simplificadora de los procesos y problemas educativos, reduciéndose el estudio de los mismos a lo fenoménico, a lo manifiesto, a un abordaje de la realidad educativa que no traspasa el nivel de lo aparente, que no hace esfuerzo por profundizar, por establecer nexos con otros elementos, en fin, por captar la complejidad que la caracteriza.

Se produce de esta forma una simplificación de la educación como realidad de conocimiento y se da pie al desarrollo de actividades de investigación predominantemente orientados al abordaje tecno-instrumental de los procesos, a la descripción acrítica de la realidad y a la elaboración de propuestas vacías de contenido histórico y social, las cuales, en su mayoría, por carecer de dicho contenido, no aportan soluciones y no trascienden la realidad.

Para esta forma de percibir la realidad educativa la historia no importa. Se trata de un proceso relegador de todo aquello que tenga que ver con el devenir, con las fuerzas contrapuestas, con el movimiento constante, las múltiples determinaciones, con el conjunto de relaciones de interdependencia a la que están sometidos los procesos educativos y, por supuesto, con el compromiso social transformador de educando y educadores. En otros términos, se trata de la subestimación de la dimensión histórica en el proceso de conocimiento de la realidad educativa.

Relegar la historia en el conocimiento educativo significa apuntar contra la posibilidad que tiene el investigador y el educador de conocer

las condicionantes y determinantes históricos de esos procesos, apuntar contra la posibilidad de formarse una conciencia crítica sobre la realidad educativa y asumir posición en torno a ella con intención práctica. Está en juego en este proceso segregador, a mi modo de ver, fundamentalmente, la conciencia crítica y la posibilidad del compromiso social alterno y transformador del educador.

II.- LA DIMENSIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL IMPLICADA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y LA IMPORTANCIA DE RESTITUIR EL VALOR DE LA HISTORICIDAD EN EL PROCESO DE APROPIACIÓN TEÓRICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA.

Los problemas relacionados con los seres humanos y la sociedad son, ante todo, procesos sociales e históricos. La sociedad humana, es en esencia, una realidad histórica, producto del desarrollo de sus luchas sociales, de sus contradicciones, de su capacidad infinitamente productiva y creadora.

La historicidad, desde esa perspectiva, es reconocida como la propiedad constitutiva del mundo humano y social. De tal forma que, siendo el ser humano en su raíz, en su estructura, un ser histórico-social, todas las manifestaciones de su existencia deben necesariamente ubicarse al interior de ese horizonte histórico.

La educación como expresión histórica del ser humano es inherente a él y a su devenir. Es un proceso histórico-social que cambia y se redefine conforme se modifica el hombre y su contexto. Como proceso está condicionada y determinada históricamente. Las finalidades, las formas, las modalidades que adquiere en un momento determinado de su desarrollo tienen que ver, de una u otra manera, con la dinámica y con las condiciones históricas que caracterizan a la sociedad en ese momento.

La educación, así entendida, expresa las condiciones históricas en las cuales se desenvuelve, sean éstas, económicas, sociales, políticas, ideológicas, culturales, etc. En su dinámica se dan cita relaciones objetivas y relaciones subjetivas, pero, sobre todo, ideológicas, de poder y dominación que evidencian que no se trata de un proceso simple.

Se trata de un proceso que amerita, desde el punto de vista del conocimiento, una opción epistemológica, teórico-metodológica, que apele a su historicidad, a su complejidad. En otras palabras, requiere de una manera distinta de pensar la educación, una opción que le asigne a ésta el sujeto y la historia; es decir, que le incorpore a la educación su contenido histórico, que le restituya el sentido social e histórico implicado en su devenir. Una forma de apropiación teórica que remita a la aprehensión del proceso, de la vía dinámica que genera; que vuelva el mismo, en tanto proceso histórico-social, hacia la práctica social y, en consecuencia, hacia la dinámica de relaciones que lo constituye, que le da existencia.

Revalorizar la noción de historicidad en la apropiación teórica de la realidad educativa permite abordar la educación, a partir de su contexto histórico. Es decir, hace posible determinar en qué contexto histórico-social ese objeto de estudio se ubica, se produce, se desenvuelve. Faculta al investigador para percatarse de su movimiento, de su devenir, de sus contradicciones, de su desarrollo, de su expansión, de sus posibilidades de transformación. En otras palabras, de su dinámica. Alude al tiempo, al espacio y al momento histórico que lo condiciona.

La inserción de la problemática educativa en la trama de relaciones sociales no sólo apunta a la consideración de la historicidad del proceso, sino también a la de sus múltiples interconexiones. En otros términos, alude a la complejidad y a la posibilidad de superación de la fragmentación, en la medida en que permite la reconstrucción intelectual de los problemas educativos, a partir del establecimiento de sus vínculos con otros aspectos constitutivos del contexto en el cual los mismos tienen lugar. Proceder de esta forma, implica dar cuenta de ese movimiento, de ese proceso, de esa dinámica, de sus relaciones; que no es otra cosa, que dar cuenta de su historicidad y de su complejidad.

Como puede notarse este intento de apropiación cognoscitiva del proceso educativo refiere a otra manera de pensar la educación; una manera para la cual la historicidad de los procesos no es un referente externo a ellos sino una determinación constitutiva. Sin la noción de historia actuando en el conocimiento de lo educativo se renuncia a la posibilidad de comprender la complejidad que comportan los problemas

educativos. Todo conocimiento, toda dimensión de la realidad social es comprensible en la medida en que sea ubicado en la trama de relaciones sociales, históricamente constituidas. No puede, por lo tanto, abordarse satisfactoriamente un proceso vinculado a la educación, sin acudir a determinados supuestos extra educativos que vinculen a la educación con sus condiciones sociales e históricas.

El reconocer o restituirle el carácter histórico a la educación, como proceso, permite hablar de su constitución histórico-cultural, del contexto que lo condiciona y determina, de su complejidad, de su devenir, de su sentido, de su intencionalidad. Este recurso teórico impide perder de vista su enraizamiento en una sociedad dada, su inscripción en la cultura y su inserción en una determinada trama de relaciones históricas y sociales.

Reforzar y acentuar esta forma de entender y aprehender la realidad educativa constituye una tarea fundamental, sobre todo, en los actuales momentos de acentuación de la razón instrumental y de exclusión de las categorías y nociones más inclusivas del pensamiento social y educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor: Sobre la Metacrítica de la Teoría del Conocimiento. Monte Ávila, Caracas, 1970.
- ADORNO, Theodor y otros: La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana. Grijalbo, Barcelona, 1973.
- APPLE, M: Educación y Poder. Paidós, España, 1988.
- HABERMAS J: Conocimiento e Interés. Taurus, Madrid, 1982.
- : Crítica de la Razón Instrumental. Ediciones Sur, Buenos Aire, 1970.
- : Ciencia y Técnica como Ideología. Tecnos, Madrid, 1984.
- FREIRE, P: La Naturaleza Política de la Educación. Paidós, España, 1990.

-----: La Pedagogía de la Esperanza, Siglo XXI, 1993.

LANZ, Rigoberto: El Pensamiento Social Hoy. Tropykos, Caracas, 1992

-----: Cuando Todo se Derrumba. Tropykos, Caracas, 1991.

PERDOMO, José C: Teoría Crítica y Postmodernismo. ULA, Mérida, 1991

TELLEZ, Magaldy: “La Teoría Social: La Crisis Actual y el Pensamiento Crítico como Desafío”. Seminario Postdoctoral. FACES. UCV, Caracas, 1992.

ZEMELLMAN, Hugo: Los Horizontes de la Razón. Anthrópos, España, 1992.

RAZÓN INSTRUMENTAL, ESPACIO ACADÉMICO UNIVERSITARIO Y DISCURSO EDUCATIVO DOMINANTE⁵

Osmary Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 1997

Las relaciones específicas que tipifican a la civilización que se constituyó en base la razón del siglo XVIII (1), me refiero a la civilización del capital, históricamente se han caracterizado por ser relaciones de dominación. En la historia de esta civilización y del tipo de sociedad que le es inherente, esas relaciones han operado de una manera más o menos igual, siguiendo una misma dirección, una misma lógica. Esta lógica, este tipo específico de racionalidad, que no es otra que la razón instrumental (2) llamada también racionalidad burocrática, envuelve, todas las relaciones particulares que tienen lugar en los marcos de esta civilización, sean, éstas económicas, políticas, culturales o ideológicas.

En la civilización moderna, el aumento constante de la producción económica y el avance de la ciencia y de la tecnología, han proporcionado al propio aparato técnico y a los grupos sociales que disponen de él una inmensa superioridad sobre el resto de la humanidad. (M. Horkheimer y T. Adorno: 10 y 11). "...El ambiente en que la técnica conquista tanto poder sobre la sociedad, es el poder de los económicamente más fuertes los que deciden sobre la sociedad misma. La técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo". (Ídem). El empleo de la técnica como dominio, ya sea sobre la naturaleza o la sociedad, es el eje alrededor del cual se teje la dominación y el círculo de manipulación y necesidad de la racionalidad instrumental.

En provecho de los principios capitalistas de orden, economía, rendimiento y eficiencia se produce todo un proceso de codificación y de manipulación social. Los hombres dejan de ser concebidos como sujetos, como personas, para pasar a ser considerados cosas (E: Morín: 298-300). Del mismo modo, ciencia, técnica y razón constituyen aspectos del mundo conminados a obedecer al cálculo; así mismo los hechos desde que son percibidos se hayan ya esquematizados, preformados por las ideas y costumbres dominantes en los negocios, en la política, en las ciencias. Tales ideas determinan, incluso, en el caso de las ciencias, el modo de proceder a estudiar los problemas, la manera de pensarlos y abordarlos.

Toda una armadura conceptual fabricada o prefabricada, todos unos procedimientos de cálculo de los efectos, todo un proceso de sumisión de lo que existe al formalismo lógico, toda una esquematización que pretende diferenciar lo que al final se revela como igual, ponen al descubierto la unidad del orden y el círculo de manipulación y sumisión de la razón a los imperativos de esta civilización.

La razón instrumental, rectora de ese proceso "... se comporta como un dictador respecto de los hombres; los conoce en la medida en que puede manipularlos (M. Horkheimer y Adorno. Cit. Por Morín: 301). Se trata de un mundo, de un sistema de dominación, de una racionalidad orgánica y uniforme donde sustancialmente nada se diferencia. "... para todos hay algo previsto, a fin de que nadie pueda escapar..." (Horkheimer y Adorno: 149). Todo se comporta siguiendo más o menos una misma lógica una misma dirección, un mismo sentido: la lógica de la dominación.

"Así, en esta lógica, no solo se produce una burocracia para la sociedad sino también una sociedad para esta burocracia; no solo se produce una tecnocracia para el pueblo, sino que también se constituye un pueblo para esta tecnocracia, no solo se produce un objeto para un sujeto, sino también, según la frase de Marx... un sujeto para el objeto (E. Morín: 301).

Como puede percibirse, y tal como lo define la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcusse), la racionalidad burocrática o razón instrumental constituye un cierto modo de producción del sentido, propio de la civilización del capital, que se instala como "cemento" de todo

el régimen social de la representación (R. Lanz: 1987:68). Este cierto modo de producción de sentido genera señales, códigos, símbolos, registros, costumbres, hábitos, formas de conducta y de comportamientos, etc. que se vehiculizan a través de diferentes medios. La razón instrumental opera aquí como el marco de significación más inclusivo que determina las gramáticas particulares (R. Lanz: 1987:69) que caracterizan a las diversas representaciones.

Ese sistema de señales "... se instala en los espacios estratégicos de la dominación con los cuales los hombres – en tanto seres humanos – garantizan su supervivencia: en el lenguaje, en todas las valoraciones de las cosas y de los propios hombres, en el aparato sensorial, en el universo afectivo y estético y, desde luego, en todos los sistemas intelectuales formalizados". (R. Lanz: 1987:52) La razón instrumental, sus registros de racionalidad, nutren así todo el sistema simbólico, normativo, afectivo, perceptivo, estético y cognitivo de esta civilización.

De allí que podamos sostener – en lo que a los objetivos concretos de este trabajo se refieren – que los registros de racionalidad que alimentan al modo de producción de sentido en el espacio educativo sean los mismos que operan en el conjunto del modo capitalista de producción de la vida misma.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, y dada la revisión y análisis que hemos hecho sobre la mecánica discursiva prevaleciente en la educación, podemos igualmente sostener que la racionalidad que subyace y domina la discursividad educativa que se ha venido imponiendo en Venezuela durante las tres últimas décadas del siglo XX, es una racionalidad predominantemente instrumental.

Esa racionalidad se ha hecho presente en el espacio educativo fundamentalmente a través de un modo de pensar la educación, entre cuyos supuestos teóricos, metodológicos y epistemológicos destacan, entre otros, las consideraciones, según las cuales:

- La existencia del hombre supone el dominio de la naturaleza.
- La sociedad avanza continua y linealmente hacia el progreso y hacia formas históricas de desarrollo cada vez más superiores.

- La ciencia y la técnica constituyen las palancas fundamentales del “progreso” y del “desarrollo”.
- La educación está estrechamente vinculada al avance de la ciencia y de la tecnología y, en consecuencia, a la formación de “recursos humanos”, “competentes”, “eficaces” y altamente calificados; por tanto, constituye junto a ellas un instrumento determinante del “progreso” y del “desarrollo”.
- Sólo la ciencia es racional, por tanto, ella y sus aplicaciones tecnológicas son total y absolutamente neutras.
- Los procedimientos lógicos, las decisiones metodológicas y el método que caracteriza a las prácticas científicas son únicos e iguales en todos los ámbitos del conocimiento.
- La única manera de acceder al conocimiento de la realidad es mediante procedimientos empírico analíticos y registros lógico-formales.

En los ámbitos educativos universitarios, dicha racionalidad se ha expresado a través de una práctica discursiva que desde una visión instrumental de la educación y bajo la advocación del “progreso”, “la ciencia” y “la técnica”:

- Fortalece la percepción de la educación como instrumento para el desarrollo económico, científico y tecnológico.
- Vigoriza los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, productividad, pertinencia y competitividad.
- Justifica, en base a los imperativos económicos, técnicos y científicos del desarrollo, la direccionalidad que han seguido los cambios que se han producido, en las últimas décadas, en la educación, tanto en lo que se refiere a su orientación como en lo concerniente a la organización, estructura y funcionamiento del aparato educativo
- Defiende la participación privada y de otros entes en la conducción, organización y financiamiento de la educación superior y los estudios de postgrado.
- Vincula a la educación universitaria, particularmente la formación docente y los estudios de postgrado - dados sus objetivos de forma-

ción - con la configuración de “recursos humanos” de alto nivel para cubrir las exigencias del desarrollo económico-social científico-tecnológico.

- Asocia a la educación y a los niveles educativos antes nombrados con la configuración de competencias y la transmisión y producción de los conocimientos atinentes a las exigencias del “progreso” y del “desarrollo.”

Desde esa práctica discursiva, tal racionalidad compele a los ámbitos educativos en consideración a reorientar sus funciones, a forjar las competencias profesionales, a acentuar la dimensión instrumental de la formación en función de las exigencias económicas, técnicas y científicas del “desarrollo”.

Ahora bien, preguntémosnos sobre las repercusiones que esa discursividad y racionalidad han traído consigo y/o pueden traer en el espacio escolar concretamente ¿en sus modelos de formación?, ¿en los componentes pedagógicos?, ¿en la praxis pedagógica y de investigación?, ¿en los aspectos valorativos de la formación?, ¿en los éticos y políticos? y, sobre todo, interroguémosnos en torno al tipo de mentalidad al cual puede conducir dicha racionalidad.

Hasta donde este trabajo y nuestra perspectiva de observación lo permite, podemos decir que tal racionalidad ha conducido a tratar de instalar y reproducir, en el espacio escolar, especialmente en los ámbitos académicos universitarios, un modelo de formación centrado en las competencias profesionales, así como una visión ahistórica, fragmentaria, transmisionista y tecno-instrumental de la ciencia, del conocimiento científico, de la educación y de su praxis académica.

Ciertamente, es en los centros de educación universitaria, sobre todo, en los que se crean a partir de los años setenta para acá, donde esa racionalidad, a nuestro modo de ver, ha hecho los mayores esfuerzos por cristalizarse. Allí ha tratado de imponerse a través de un modelo de formación caracterizado, entre otras cosas, por una marcada orientación profesionalizante. El propósito fundamental ha sido la formación de profesionales “eficaces”, aptos para dominar contenidos, técnicas proce-

dimientos y aplicar “eficazmente” esos conocimientos en su área de desempeño profesional. Esto no constituiría gran problema si el criterio de eficacia viniese acompañado también de criterios cognitivos y valorativos que tuviesen que ver con la formación del “ser”. Sucede que el criterio de eficacia, en esa perspectiva, implica sobrevaloración del “quehacer”, esto es, de las competencias profesionales y de lo ocupacional, en detrimento de lo académico-formativo; es decir de la formación de la persona como un todo integral, humana, racional y sensible; razón por la cual la “eficacia” y las “competencias profesionales” se constituyen, en este contexto, en los criterios decisivos y determinantes de los diseños curriculares que ese modelo de formación conlleva.

Esa situación conduce y/o ha conducido, por un lado, al privilegio de contenidos curriculares que posibilitan al futuro profesional una base teórica, científica y tecnológica limitada a los conocimientos que son considerados de estricta y estrecha relación con tales competencias, por otro lado, a un creciente y sistemático proceso de minimización, de reducción y hasta eliminación, en algunos casos, de aquellas áreas de conocimientos relacionadas con la historia, la sociología, la filosofía, la ética, la política, la epistemología etc., consideradas, desde esa perspectiva, como inútiles, inoperantes o no pertinentes a las competencias requeridas para el “eficaz” desempeño de la profesión (3).

De tal forma que programas, unidades curriculares y componentes pedagógicos o elementos cognitivos y valorativos que remitan a la problemática del contexto histórico, a la trama de relaciones que tienen lugar en la sociedad, al tejido cultural, a los condicionamientos económicos, políticos, culturales y éticos, a su consideración sociológica, epistemológica o filosófica o que conduzcan a su interpelación no revisten mayor importancia en el enfoque profesionalizante de la formación.

Se advierte así, en este contexto, una lógica donde entra en juego una ideología segregadora, que pone el acento de la formación en lo cognitivo, en la eficacia y en lo tecno-instrumental y relega o margina todo aquello que tenga que ver con las capacidades subjetivas y creativas de los profesionales, vale decir, la criticidad, la reflexión, la eticidad, el compromiso social y la producción de nuevos conocimientos desde

enfoques o perspectivas que permitan la visualización de nuevos horizontes históricos.

De lo que se trata entonces, es de formar personas aptas para la reproducción, para dominar y aplicar “eficazmente” conocimientos y contenidos, pero no para estar en condiciones de ponerlos en discusión o en duda, interpelarlos confrontarlos o modificarlos.

En ese proceso entra en juego, a la vez, una racionalidad científica y una praxis pedagógica de carácter reproduccionista y transmisionista. Ello significa que la actividad que se ejerce como transmisión, circulación y producción de conocimientos sólo se conforma con el abordaje de los contenidos teóricos, conceptuales, metodológicos y epistemológicos ya instituidos. De tal forma que prácticas o estrategias pedagógicas o de investigación que pongan en juego nuevas formas de pensar, que convoquen a la crítica, a la reflexión o que interpelen y pongan en duda los contenidos, las teorías, categorías, modelos, enfoques y métodos normalizados, no tienen cabida tampoco en dicho modelo de formación.

La investigación en ese marco queda bastante disminuida y empobrecida. En ese modelo de formación, dada la sobrevaloración que hace de las competencias para el dominio y aplicación de conocimientos instituidos, se acentúa, en los procesos de indagación, las capacidades instrumentales y operacionales, obstaculizándose así las posibilidades de la investigación concebida como proceso de reflexión y de producción de conocimientos constantemente nuevos.

En ese contexto, la investigación adquiere un carácter predominantemente instrumental. Significa ello que a ese modelo de formación le es consustancial un modo de producción de conocimientos donde se sobrevalora lo operacional, lo técnico, lo descriptivo, lo cuantificable y lo demostrable empíricamente. Se trata de un modo de producción de conocimientos, basado en las formas de pensar y quehacer positivista; sistema éste de representaciones que pese a estar seriamente cuestionado en sus matrices epistemológicas ha devenido en razón dominante; que, pese a la presencia de nuevas perspectivas teóricas, metodológicas y epistemológicas, sigue gozando de prestigio en nuestros ámbitos académicos universitarios, imponiendo sus modelos, normas y reglas epistémicas.

Allí la razón ha actuado como un dispositivo de saber-poder, legitimando todo aquello que convenga al paradigma o la racionalidad científica predominante; marginando todo aquello que emane de un distinto proceder y obstaculizando la posibilidad de nuevas lecturas de la realidad y de nuevos horizontes para la investigación. Esta racionalidad científica en el espacio académico universitario, como hemos desarrollado en trabajos anteriores, se manifiesta de diferentes maneras y a través también de diversos mecanismos, a veces expresos y evidentes, otras ocultos o subyacentes.

Tal praxis académica y racionalidad científica pretenden, a nuestro modo de ver, limitar las potencialidades subjetivas y valorativas de los individuos y vaciar de contenido histórico y social a la educación y convertirla en un proceso y en un objeto para el control y la manipulación, más no en un proceso para la formación, la reflexión, la búsqueda alterna y el compromiso político transformador.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Estamos refiriéndonos a aquel sistema de pensamiento constituido a la luz de las bases teóricas, ideológicas, culturales, políticas, metodológicas y epistémicas de la racionalidad que se conformó y desarrolló bajo el manto del iluminismo; en otras palabras, a la existencia de un paradigma racional que se constituyó “...al calor de la euforia de la razón del siglo XVIII” (Rigoberto Lanz: El Pensamiento Social Hoy. Op. Cit.) Y que ha devenido en dominante hasta el día de hoy, atrapando en su lógica al discurso y a la práctica científica sobre la realidad social. Sus registros de racionalidad están asociados a las ideas de “progreso”, “razón”, “sujeto”, “ciencia”, “técnica”, “historia”, que han caracterizado al pensamiento de la modernidad, actualmente puesto en el tapete por la presencia de pensamiento postmoderno.
- (2) Caracterización de la Razón Instrumental por parte de los teóricos de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse)

- (3) Sobre el particular y referido a los Proyectos de Formación Docente, Magaldy Téllez abunda en su trabajo; “Los Conceptos de Criticidad y Transformación en el Marco de los Proyectos de Formación Docente”. Revista de Pedagogía N° 24. Escuela de Educación. U.C.V. Caracas, octubre-diciembre, 1990

LOS EFECTOS PERNICIOSOS DE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL EN EL ESPACIO ESCOLAR Y LA NECESIDAD DE REPENSAR Y RECUPERAR LA EDUCACIÓN COMO LUGAR PARA LA CRÍTICA, LA CONFRONTACIÓN Y LA BUSQUEDA DE NUEVOS HORIZONTES⁶

Osmerly Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 1997

En la compleja trama del discurso educativo que aparece como dominante en Venezuela durante el período que va desde los años setenta hasta fines de los años noventa del siglo XX, puede apreciarse con claridad que el mismo se fue progresivamente despojando del componente social y humano para dar paso a una dimensión instrumental que tiende a acentuarse cada vez más con la reestructuración educativa bajo el proyecto neoliberal que comienza a evidenciarse con fuerza, en nuestro contexto, a fines de los años ochenta y durante los noventa, donde además amenazan, en la misma dirección nuevos marcos culturales y de significación.

En ese intento por imponer el dominio de lo instrumental en la educación se han creado e impuesto, dentro de un proceso oficial de manipulación de la relación educación sociedad, muchos y variados mecanismos institucionales: Estructuras, formas de organización y funcionamiento, niveles y modalidades de estudios criterios de selección y sistemas de admisión estudiantil, diseños y componentes curriculares, prácticas y modelos pedagógicos, pautas y modelos de investigación, áreas y disciplinas de conocimientos, leyes, decretos reglamentos y resoluciones. Tales dis-

positivos aun cuando han dado lugar a un conjunto de contradicciones respecto a las exigencias de “recursos humanos” que los sectores dominantes y la modernización han colocado en la educación, han tenido su efecto de poder al contribuir a acentuar en el plano social las líneas estratificadoras del sistema educativo y, en el plano ético-político, al despojar progresivamente, en la teoría y la práctica, al discurso educativo de sus componentes subjetivos, valorativos y de compromiso social. Esto es particularmente evidente en la educación universitaria y especialmente en la formación docente y en los estudios de postgrado por el papel tan relevante que cumplen en la formación de los cuadros académicos y profesionales para la economía, la educación, la ciencia y la tecnología. Los efectos que esos dispositivos institucionales han producido hacia este sector de la educación permiten observar en el mismo un creciente proceso de complejización y de aceptación de las líneas de una racionalidad y de un modelo de formación académico - profesional revestidos con los atributos de la modernización, la tecnocracia y el mercado.

Todo ese proceso ha estado acompañado de una práctica discursiva y de una gramática particular que remite a las nociones de “progreso”, “desarrollo”, “ciencia,” “tecnología”, “recursos humanos,” “eficiencia,” “competencias”, “eficacia,” “excelencia,” “competitividad”, entre otras. Tal práctica discursiva coloca en la educación y fundamentalmente en sus niveles universitarios, la responsabilidad de la formación de una capacidad productiva científica y tecnológica capaz de constituirse en palanca determinante del “progreso” y del “desarrollo”.

La racionalidad que subyace y domina la discursividad educativa en consideración es una racionalidad predominantemente instrumental. Ella nutre todo el sistema simbólico, normativo, cognitivo y valorativo que ha caracterizado a la educación en Venezuela durante el período en referencia. La misma se ha hecho presente en el espacio educativo y concretamente en la educación universitaria, la formación docente y los estudios de postgrado, a través de un conjunto de dispositivos ideológicos, teóricos, conceptuales, metodológicos e institucionales que han tenido como punto de apoyo un proceso continuo de manipulación de la relación educación-sociedad, justificado en nombre del “progreso”, de la “ciencia” y de la “técnica”.

Dichos dispositivos forman parte de una mentalidad caracterizada, entre otras cosas, por consideraciones según las cuales la sociedad avanza continua y linealmente hacia el “progreso”, o en otras palabras, hacia formas históricas de desarrollo cada vez más superiores; la ciencia y la técnica constituyen las palancas fundamentales del progreso y del desarrollo; la educación está estrechamente vinculada al avance de la ciencia y la tecnología y en consecuencia a la formación de “recursos humanos” “competentes”, “eficaces” y altamente calificados, por tanto constituye, junto a ellas, un factor determinante del “progreso” y del “desarrollo”. Sólo la ciencia es racional; ella y sus aplicaciones tecnológicas son total y absolutamente neutras; el método utilizado por la ciencia es único e igual en todas las prácticas científicas y ámbitos del conocimiento, en consecuencia, la única manera de acceder al conocimiento de la realidad es mediante procedimientos empíricos-analíticos y registros lógico- formales.

Sobre la base de ese esquema de representaciones se ha instalado y se ha tratado de mantener y reproducir, en el orden académico-formativo profesional, un modelo de formación caracterizado, entre otras cosas, por una marcada orientación profesionalizante, cuyo propósito fundamental apunta hacia la formación de profesionales “eficaces”, aptos para el dominio y aplicación de contenidos, técnicas y procedimientos, más no así facultos para el ejercicio de la crítica y del pensar reflexivo. Tal situación ha conducido, por un lado, al privilegio de contenidos curriculares competentes al eficaz desempeño de la profesión y, por otro lado, al descarte sistemático de aquellos componentes relacionados con la filosofía, la ética, la historia, la política, la sociología, etc. Así mismo a una racionalidad científica y a una praxis pedagógica reproductivista y transmisionista, orientada básicamente al abordaje de contenidos teóricos, conceptuales, metodológicos y epistemológicos ya instituidos. De tal forma que prácticas o estrategias pedagógicas o de investigación que pongan en duda los contenidos, las teorías, categorías, modelos, enfoques y métodos normalizados, no tienen lugar en dicho modelo de formación.

Particularmente importante ha sido la presencia de ese sistema de significación en las prácticas discursivas que han estado prevaleciendo

en el modo de producción de conocimientos en los espacios académicos universitarios. En ese contexto la investigación adquiere un carácter predominantemente instrumental. Significa ello que a ese sistema de significación le es consustancial un modo de producción de conocimientos donde se sobrevalora lo operacional, lo técnico, lo descriptivo, lo cuantificable y lo demostrable empíricamente. Se trata de un modo de producción de conocimientos basado en criterios empírico-analíticos y procedimientos lógico-formales, donde la concepción positivista de la ciencia y, por supuesto, el paradigma occidental, han sido decisivos. Allí la razón ha actuado como un dispositivo de saber-poder, instituyendo todo aquello que esté de acuerdo con la racionalidad científica predominante; rechazando todo aquello que resulte de un distinto proceder y, por ende, obstaculizando la posibilidad de nuevos horizontes para la investigación.

Cabe preguntarse, entonces:

¿Qué nos depara la educación en el contexto de esa racionalidad?

¿Qué papel juega dicha racionalidad en la conformación de los componentes cognitivos y valorativos desde los cuales la escuela construye nuestras formas de pensar, nuestras representaciones y especialmente nuestras subjetividades?

¿A qué sistemas discursivos y de representaciones ha dado lugar?

¿A qué tipo de saberes?

¿A qué paradigma científico?

¿A qué prácticas pedagógicas?

¿A qué tipo de hombre y de sujeto pedagógico?

Como hemos dicho, la racionalidad instrumental ha dado lugar, en nuestro contexto, a la prevalencia de todo un sistema discursivo y de representaciones basado en los presupuestos del “progreso”, “la ciencia” y la “técnica” y a un régimen productor de saber y de verdad que comporta una determinada gramática, un determinado modo de pensar y abordar la realidad, un cierto tipo de saberes, determinadas prácticas

pedagógicas y dispositivos institucionales y un cierto tipo de hombre y de sujeto pedagógico.

A esa racionalidad le es consustancial y le debemos, en nuestro espacio educativo, la presencia y predominio de los saberes fragmentados, instrumentales y operacionales; el predominio de un modo de acceder a la realidad social y educativa, basado en criterios técnicos y empírico - analíticos y la prevalencia de prácticas pedagógicas instruccionales, transmisionistas y reproductivitas; y como legado, la reducción y eliminación progresiva de aquellas áreas del conocimiento orientadas al desarrollo de las capacidades subjetivas y valorativas así como la exclusión de la reflexión y la desvalorización de la crítica.

En ese contexto, sobresalen las prácticas pedagógicas que promueven la transmisión acrítica de los saberes validados, el énfasis en la acumulación y transmisión de información, el dominio y aplicación de contenidos y técnicas y la simplificación –fragmentación del conocimiento, entre otras cosas.

¿Puede, en esos marcos, desarrollarse un sujeto que además de “saber contenidos” tenga la capacidad para pensar el momento histórico en el que se está desarrollando y actuar para modificarlo?

¿Pueden configurarse, en ese contexto, educadores más interesados en la formación de sujetos que en la “transmisión “de conocimientos?

¿Pueden desarrollarse, en ese contexto, programas educativos más interesados en el ser humano, en su formación integral, que en el forjamiento exclusivo de sus competencias?

Es difícil, por no decir imposible; pues se trata, como puede percibirse, de un régimen de saber interesado más en el “hacer” que en el “ser” y por lo demás teórica, metodológica y epistemológicamente limitado para promover las capacidades reflexivas y para dar cuenta de la complejidad de la realidad social y de sus posibilidades de modificación. Allí, en ese régimen, están ausentes los elementos cognitivos y valorativos mínimos necesarios que posibilitan la utilización del conocimiento como instrumento de indagación y de reflexión para conocer la realidad con intención práctica transformadora.

La racionalidad y el régimen de saber en referencia, en su implicación en el conocimiento educativo y social en general, ha actuado como bloque, como muro de contención para la comprensión de la complejidad que caracteriza a la realidad de esos espacios y como obstáculo fundamental para la construcción de nuevos conocimientos y perspectivas y, en especial, para el despliegue de la vinculación entre conocimiento e interés social transformador. En el campo concreto que nos atañe ha conducido, predominantemente a la anulación de la educación como medio para pensar la realidad y para estar en capacidad de intervenirla.

Ellos, la racionalidad instrumental y el régimen de saber que comporta, tienen mucho que ver con la desmovilización de los actores sociales que hacen vida en los espacios educativos, con la anulación de la conciencia y la parálisis de la voluntad para el cambio y la transformación.

Sus efectos de poder han apuntado, a nuestro modo de ver, hacia la anulación de la subjetividad y del compromiso ético - político y hacia la obstaculización de las posibilidades de construcción de nuevas utopías y de las capacidades transgresoras del sujeto protagónico. El resultado ha sido la configuración de un individuo y un sujeto pedagógico apático, acrítico y apto para la domesticación y reproducción del orden establecido.

Ese régimen de verdad, sin embargo, y pese a su prevalencia, en la actualidad está en discusión; no sólo por sus limitaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas para dar cuenta de la complejidad de la realidad social, sino también, y fundamentalmente, por ser parte constituyente de todo el aparataje conceptual de la modernidad que, en su conjunto, ha entrado en crisis, luego de la caída de la Unión Soviética y la presencia del pensamiento postmoderno.

En efecto, al agotamiento del régimen de verdad instituido por el positivismo, -que no quiere decir pérdida de hegemonía-, le ha seguido, después del colapso del socialismo y del repliegue del comunismo, la crisis de fundamentos de la teoría social, sustentada en certezas, verdades y referentes históricos vinculados al paradigma de la emancipación que, conjugados, durante mucho tiempo dieron aliento y solidez al pensamiento social contemporáneo. Al romperse el nexo entre conocimiento social y desarrollo histórico, todo el aparato conceptual - metodológico de la modernidad, heredado del siglo XVIII se ha puesto en discusión.

Sin embargo, no sólo la caída de referente histórico, ha afectado a los fundamentos del pensamiento social contemporáneo; también lo ha hecho, y de manera sustancial la presencia fatalista del pensamiento postmoderno con su lógica deconstruccionista de la modernidad, de sus paradigmas y referentes; con sus tesis de la “muerte del sujeto” el “fin de la historia”, el “fin de las ideologías”, en un intento por vislumbrar el futuro desde una perspectiva teórica marcada por una profunda ironía e indiferencia con respecto a los grandes relatos y logros de la modernidad y desde un mundo en el que, al parecer, ya ha ocurrido todo y ninguna utopía o razón queda por llegar.

Se acentúan de este modo los procesos excluidores de las categorías más inclusivas del pensamiento social contemporáneo y la incertidumbre parece instalarse como clave definitoria del signo de estos nuevos tiempos.

Las condiciones para la constitución de un individuo y de un sujeto pedagógico nuevo, se complican.

Cabe preguntarse, entonces:

¿Qué hacer ante esa realidad?

¿Cómo enfrentar la racionalidad dominante y los procesos excluidores en la estructuración de realidades?

¿Cómo acceder al conocimiento social y educativo, si el régimen de saber que ha predominado es simplificador y excluidor y si los modos de conocimientos que se presentaban como alternos están en discusión y han entrado en crisis con la presencia de la razón postmoderna y la ruptura del nexo entre teoría social y desarrollo histórico?

La situación resulta aún más complicada y preocupante, cuando nos ubicamos en la contextualidad y en los marcos de la lógica cultural que comienza a prevalecer en la sociedad planetaria contemporánea luego del repliegue del comunismo y el repunte victorioso del capitalismo en la escena mundial, bajo las banderas del orden liberal, en lo político y la economía de mercado, en lo económico.

Nuevos marcos culturales y de significación entran ahora en juego. Asistimos al advenimiento de un clima cultural caracterizado, entre otras

cosas, por la acentuación del dominio de lo privado y el debilitamiento de la esfera pública; la puesta en escena de una laxa interpretación de la soberanía nacional y la pérdida creciente de las identidades nacionales; el decaimiento de los espacios de discusión y de participación política y social; la anulación progresiva del sentido de solidaridad y de responsabilidad social; la exaltación del individualismo y la profundización de la actitud pragmática.

En este contexto, la racionalidad instrumental, se refuerza con las tesis del “fin de la historia”, el “fin de las ideologías” y, la “unificación y/o globalización del mundo” deviene en una única racionalidad. Las claves desde las cuales se piensa y se construye la discursividad en los diversos espacios sociales, incluida la educación y el discurso pedagógico, remiten predominantemente a los principios de la economía de mercado y del neoliberalismo y, por ende, a los presupuestos del pensamiento instrumental.

Parte de la trama cultural de nuestro tiempo puede advertirse en los siguientes fragmentos:

“La apertura de los mercados se impone a pasos acelerados en el mundo. América del Sur revisa sus ventajas comparativas y responde a la normativa estabilizadora dictada desde el Norte... Se aceptan las reglas del juego del mercado “transnacionalizado” ... y el uso de una racionalidad pragmática para garantizar el orden democrático y salvaguardar sus instituciones. Los programas de ajuste no varían demasiado de un candidato a otro, ni de un país a otro...”

“Dos fenómenos culturales subyacen a esta sintomatología en común: Por una parte, una aceleración exponencial de la racionalidad instrumental en ritmo de expansión y penetración en múltiples esferas de la vida humana, desde lo más público a lo más privado. Por otra, la institución de un mercado sin fronteras...”

“El modo dominante de secularización se orienta hoy sobre estos dos ejes: tecnificación y privatización exhaustiva...” (1)

Son estas las condiciones en las cuales se construye y se piensa el discurso pedagógico. Es ese el tejido histórico-cultural y semiótico desde el cual se forjan nuestras subjetividades. Allí están las claves que definen, hoy en día, las condiciones de producción del discurso en y para nuestro espacio educativo.

¿Cómo, entonces, empezar a construir otra visión, cómo reflexionar desde otra gramática?

¿Cómo construir otro distinto régimen de saber?

¿Cómo construir un modo distinto de acceder a la complejidad de los procesos sociales y educativos?

Si lo predominante - hemos dicho - ha sido simplificador y excluir y lo que se presentaba como alterno está puesto en discusión

¿Qué alternativas o qué opciones se presentan?

Las opciones actuales están marcadas por una atmósfera cultural que se debate entre teoría crítica y postmodernismo. Entre quienes intentan asirse al potencial emancipador de la razón ilustrada y quienes tratan de rehuir a toda opción emancipatoria.

Hoy, ciertamente, la denominada crisis de paradigma ha dado lugar a la necesidad de replantear el campo problemático de la teoría social, entre otras cosas, repensar las categorías y nociones del pensamiento crítico (totalidad, historicidad, sujeto, utopía poder) y sus posibilidades de dar cuenta de la complejidad y las contradicciones que hoy caracterizan el mundo contemporáneo y sus distintos espacios sociales.

En función de eso, en la actualidad se está dando, en el ámbito de lo social y educacional, toda una recomposición de ese campo problemático que toca, en lo fundamental, el modo de pensarlo (de teorizarlo,) el modo de abordarlo (los procedimientos metodológicos para acceder a ello), la forma de interpelarlo (el tipo de preguntas a formular), etc. Se trata de todo un proceso que remite a la interrogación e interpelación de nuestros esquemas de pensamiento, al diálogo con nuestros propios conceptos, con la realidad y la necesidad de transformarla. En esa dirección nos inscribimos.

¿Qué está planteado, a nuestro juicio?

Consideramos que es necesario otra mirada de la realidad. Hay elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos en el pensamiento crítico social contemporáneo con los cuales se puede dialogar, que tie-

nen aportaciones importantes, que pueden retomarse y reforzarse para empezar a construir esa otra lectura, pero eso pasa por ubicarnos en lo nuestro, en lo propio y, sobremanera, por el enfrentamiento y la ruptura con el régimen de saber y de verdad legitimado por la modernidad y la racionalidad instrumental y con la revalorización, a nuestro modo de ver, de la crítica como herramienta teórica y metodológica para acceder de manera comprometida al conocimiento social y educativo. Eso es lo que de alguna manera hemos tratado de hacer con este trabajo, hacia allá apunta nuestra intención.

Pero, veamos, concretamente en la educación: ¿Qué hacer para enfrentar los efectos perniciosos de la racionalidad instrumental? ¿Cuál debe ser el papel de la educación y del educador en ese proceso?

Particularmente consideramos que los espacios educativos, dado el contexto de formación en el cual se inscriben y la lógica cultural que caracteriza al mundo contemporáneo, deben enfrentarse, hoy en día, a grandes retos.

El primordial, a nuestro modo de ver las cosas, es recuperar la educación como espacio de confrontación de saberes y como herramienta fundamental para pensar la realidad y para estar en capacidad de vislumbrar sus horizontes históricos.

Ello, lógicamente, implica enfrentar el modelo de formación prevaleciente, el rol del docente que comporta y la racionalidad científica dominante.

Se trata de un desafío que dé lugar, entre otras cosas, a:

- 1.- La restitución del significado histórico y social implicado en la educación y el conocimiento educativo. Ello alude a otra forma de pensar la educación y, en el campo del conocimiento y de la investigación, a otro modo de producir conocimientos. Una manera para la cual el contexto histórico en el cual se desenvuelve la educación y sus procesos no sea un referente externo a ellos sino, por el contrario, una determinación constitutiva.
- 2.- La recuperación de la conciencia teórica y por ende la capacidad del individuo y del docente para colocarse reflexivamente frente al cono-

cimiento que se transmite y ante las teorías, procedimientos, técnicas y estrategias que se imponen.

Se trata de convertir los conocimientos que sobre la realidad tenemos- tal y como dice Zemelman (2) en instrumento de razonamiento para confrontarlos, interpelarlos, precisar los ámbitos de realidad que ese conocimiento aborda, lo que permite conocer, lo que oculta, a lo que contribuye a reproducir y mantener y los que permite modificar o transformar. En otras palabras, estar en capacidad de ir más allá de los contenidos conceptuales y distinguir entre éstos y las lógicas que los sostienen.

- 3.- La restitución de la conciencia histórica y, por ende, la capacidad del individuo y del docente, no sólo para pensar el momento en el que se está viviendo, sino también, y fundamentalmente, para asumir conciencia y actuar para modificarlo. Se trata de restituir el significado ético y político implicado en la educación y en el conocimiento educativo, un desafío que lleve al docente, al futuro educador y, en general, al individuo que se forma en nuestro espacio educativo, al compromiso social crítico transformador, en otras palabras, a formarse una conciencia crítica de la realidad y de sus posibilidades de transformación.

Se trata, en fin, de un desafío que lleve a recuperar la unidad entre conciencia teórica y conciencia histórica; entre ámbito epistémico y ámbito ético - político, entre sujeto epistémico y sujeto práctico.

Todo lo anteriormente expuesto comporta la necesidad de recuperar la educación como espacio para la discusión, la crítica, la confrontación y búsqueda de nuevos horizontes.

Esa dimensión de la educación es importante considerarla porque la escuela no sólo es un espacio para la manipulación, para la domesticación, para la normalización, no es sólo un espacio para formar individuos apáticos y acríticos. La Escuela es un lugar también, y fundamentalmente, para la confrontación, para el cultivo del intelecto, para el ejercicio de la crítica; para la creatividad y la producción de nuevos conocimientos; es un espacio donde, ciertamente, es posible localizar y recuperar potencialidades impugnadoras con posturas transformadoras, emancipadoras,

dialécticas, críticas, etc. Es un terreno propicio para el cultivo de saberes, prácticas y estrategias emancipatorias, para la construcción de otros modos de pensar y registros categoriales, el desarrollo de nuevas utopías y para la búsqueda de otros horizontes históricos

Es cierto que hay todo un círculo de manipulación y necesidad de la racionalidad la instrumental en el espacio escolar que hay que develar, que hay que desmontar, que es necesario enfrentar y confrontar y en ese proyecto pedagógico y línea de investigación nos inscribimos. Todo este trabajo apunta hacia ello.

Pero surgen otras preguntas ¿Bastará sólo con descubrir esa realidad?, ¿Será suficiente poner al descubierto esa esquematización, ese armaje conceptual fabricado o prefabricado?, ¿ese sometimiento de todo lo existente a la racionalidad instrumental, a la lógica formal?, ¿Será suficiente con poner en práctica saberes y estrategias alternas? ¿Con utilizar conceptos y categorías que permitan poner en duda el régimen de conocimiento establecido?

Acudimos a estas interrogantes, porque afuera, luego del aula de clase, más allá del recinto académico, fuera de la academia y del ejercicio intelectual hay una realidad bastante compleja, contradictoria que también hay que enfrentar. Esta realidad escapa al espacio escolar

Hay en esa realidad todo un modo de producción de sentido, propio de esta civilización, que genera, como lo hemos visto, códigos, señales, símbolos, esquemas cognoscitivos y valorativos que se transmiten no sólo por el aparato escolar sino también por otros medios, a través de diversas prácticas actuando como reforzadores de aquella racionalidad que nosotros ponemos al descubierto en los recintos académicos. La razón instrumental opera aquí como el marco de significación más inclusivo que determina las gramáticas particulares que caracterizan a las distintas representaciones (R Lanz, 1987:69).

Todo un aparataje conceptual previamente determinado, toda una esquematización que pretende diferenciar lo que al final se revela como igual ponen de relieve, fuera del espacio escolar, la unidad también del orden, del control, del manejo, de la subordinación de la razón a los requerimientos de esta civilización.

¿Cómo enfrentar esto, que va más allá y trasciende el espacio escolar?

Creemos y estamos convencidos que hay que confrontar, que hay que impugnar, que es preciso interrogar, interpelar y enfrentar la eficacia de los conocimientos validados, instituidos, las competencias que se transmiten, la teoría y práctica pedagógica, la teoría y práctica de la investigación que aparecen como legítimas, la práctica del educador tecno-instrumental, del educador reproductivista, del educador perplejo, pasivo, etc. Que es necesario buscar nuevos horizontes teóricos y prácticos, que es impostergable la búsqueda de “lo alterno”, de “lo otro posible”, de “lo diferente”, de “nuevas formas de resistencia”.

Pero ¿Será suficiente con interpelar los saberes, prácticas y estrategias instituidas en el plano pedagógico, en el quehacer científico educativo en el desempeño del docente?

Acá en el espacio escolar, interpelamos los saberes establecidos, cuestionamos los fundamentos de la razón instrumental, pero afuera, ¿Qué hacer?, donde todo ello sigue actuando como dispositivo, como mecanismo de saber-poder que no sólo estructura y refuerza el círculo de manipulación que impugnamos, sino que obstaculiza e impide la voluntad de construir escenarios transgresores de esa realidad.

¿Bastará sólo con acudir a la crítica, retomarla, revalorizarla, reafirmarla? ¿Bastará ir de la mano con teorías educativas alternas? ¿Con marcos conceptuales distintos? ¿Con nuevos equipamientos epistemológicos? ¿Bastará con buscar nuevos horizontes, nuevas formas de resistencia en el plano pedagógico y en el científico-educativo? ¿Será suficiente con el ejercicio de la crítica, con el ejercicio de la academia? ¿Bastará sólo con revolucionar el espacio escolar?

No será necesario, acaso, vincular esa impugnación que hacemos del carácter y contenido del espacio escolar, esos nuevos modos de resistencia, a un proyecto histórico de transformación y/ o de emancipación con formas de lucha concretas que obviamente rebasen el ámbito escolar y se ubiquen también en ese marco societal general que determina las gramáticas y prácticas particulares y las representaciones diversas. No será, acaso, necesario luchar por un proyecto que permita cambiar las

condiciones históricas en que efectuamos el proyecto pedagógico. Creemos que es aquí donde conciencia teórica y conciencia histórica logran definitivamente su verdadera imbricación.

Es compleja la tarea. Pero es, a nuestro modo de ver, un reto que hay que enfrentar si no queremos que los nuevos espacios sociales que se abran para la crítica y la confrontación, que las nuevas formas de resistencia a lo instituido que se conforman, que los nuevos horizontes que se perfilan, se dispersen, se disuelvan, o sean atrapados por el poder persuasivo del Poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Varios Autores. América del Sur hacia el 2.000: Desafíos y Opciones. Edit. Nueva Sociedad. (Extracto). S.F
- (2) Hugo Zemellman. Epistemología y Educación: El Espacio Educativo. P. 71. Material de Apoyo. Seminario “Conocimiento y Conciencia Histórica”. Caracas, noviembre, 1992.

LA UNIVERSIDAD Y EL POSTGRADO EN LATINOAMERICA ANTE LA FUERZA ACTUAL DEL VALOR ECONOMICO DEL CONOCIMIENTO⁷

Osmary Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 1998

Hoy en día, en el marco de la contextualidad y de la lógica cultural que caracteriza al mundo contemporáneo, nuevos discursos anuncian profundas modificaciones en el orden económico y social que amenazan con alterar todas las dimensiones de la vida social e individual. En el contexto de esta discursividad, el valor económico del conocimiento pasa a ocupar un sitio de primer orden y los centros de educación universitaria un lugar estratégico por el papel tan importante que cumplen en la formación de “recursos humanos” y en la producción y circulación del conocimiento. Las claves desde las cuales se piensa y se construye el discurso sobre educación remiten fundamentalmente a los principios de la economía de mercado y a los requerimientos de su nueva estrategia de supervivencia: el neoliberalismo. El conocimiento, desde esta perspectiva, al tiempo que se convierte en factor fundamental de desarrollo, se descontextualiza y se impregna de una visión pragmática, mercantil e instrumental.

En efecto, la contextualidad que caracteriza a la sociedad planetaria contemporánea, desde aproximadamente fines de los años ochenta y principio de los noventa, ha abierto para la educación universitaria todo un conjunto de retos, prioridades y desafíos, donde irrumpe con gran ímpetu la fuerza del valor económico del conocimiento y la internacionalización del saber.

La importancia que adquiere el conocimiento en ese contexto está imponiendo cambios importantes en las formas de producción, circulación apropiación y evaluación del mismo. Esas exigencias de cambio involucran particularmente a la educación universitaria por su vinculación estrecha con la formación de cuadros académicos y profesionales y con la producción, aplicación y circulación del saber.

Alrededor del conocimiento que se produce en los ámbitos académicos universitarios se configuran nuevos intereses, actores, injerencias y presiones. Estas exigencias, por lo general, son de orden externo, no provienen del interior de la propia universidad ni tampoco de las exigencias históricas endógenas de cambio de los distintos países, sino fundamentalmente del sector moderno de la economía que intenta insertarse con ventajas en los procesos de internacionalización de las economías. Las mismas vienen acompañadas de presiones para que las instituciones de educación universitaria eleven la "eficiencia", la "calidad", la "pertinencia" y la actualización de los saberes que les compete.

Según Carmen García Guadilla:1996: 46 "...Las presiones por mayor eficiencia y calidad inciden a su vez en la búsqueda de mejores sistemas de organización, gestión y evaluación institucional; las presiones por mayor pertinencia y actualización inciden en la necesidad de lograr mejores articulaciones de los sistemas educativos con el mundo del trabajo y con las redes internacionales de intercambio de conocimiento".

Al igual que sucede a escala mundial, en América Latina y el Caribe la educación universitaria se enfrenta a grandes exigencias, a consecuencia de la importancia que ha adquirido la información y el conocimiento en el marco del modelo de competitividad propio del proceso de globalización. Hacia América Latina estos nuevos requerimientos han dado lugar a la emergencia de un nuevo discurso sobre prioridades, opciones, retos y desafíos de la educación, emanado fundamentalmente de los organismos internacionales, donde, además de la discursividad sobre las respuestas que debe dar la universidad a las exigencias de la competitividad y al sector moderno de la economía, se desarrolla una retórica sobre los retos que debe asumir la universidad en la búsqueda de soluciones a los graves problemas económicos y sociales de la región que se derivan de la pobreza crítica.

Ese discurso, como se sabe, cobra forma a través de dos vertientes. Por un lado en la propuesta “Conocimiento y Educación: Eje de Transformación Productiva con Equidad” de la CEPAL-UNESCO, vinculada a una estrategia más general denominada “Transformación Productiva con Equidad”, introducida por la CEPAL en los marcos de las más recientes reflexiones en la búsqueda de alternativas al neoliberalismo descontextualizado que caracteriza a nuestros países (CEPAL-UNESCO:1992) y, por otro lado, en las tesis y recomendaciones del Banco Mundial sobre educación universitaria, consideradas fundamentalmente en el documento “La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia” (Carlos Tünnermann:1996: 66-7).

Con relación a la primera, el objetivo fundamental de la propuesta está dirigido a contribuir, en la presente década, con algunos lineamientos generales para las políticas educativas de nuestros países. En el caso concreto de la educación universitaria el interés fundamental se coloca en la formación de “recursos humanos” y en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos que se ajusten a las exigencias de las sociedades actuales, presionadas por economías abiertas y competitivas. Se recomienda, entre otras cosas, para este sector de la educación:

- Una mayor vinculación con el sector productivo, diversificando la oferta y tomando en cuenta las necesidades del mundo del trabajo.
- Nuevas modalidades de institucionalización para la investigación científica que comporten la participación de otros agentes, no necesariamente universitarios.
- La compatibilidad de la formación con las exigencias del desarrollo económico, científico, técnico y profesional como garantía para la inserción exitosa de nuestros países en el ámbito internacional.
- La constitución de centros de excelencia donde se combinen actividades de investigación con formación especializada de “recursos humanos” de alto nivel.
- El establecimiento de mecanismos para mayores estímulos a la creación científica y tecnológica.

- La consideración y puesta en práctica de mejores formas de gestión en lo académico y administrativo.
- La definición y aplicación de criterios de evaluación institucional y académicos con base en la eficiencia. (CEPAL-UNESCO: 199. Cit. Guadilla: 1996: 114-117).

Desde la perspectiva de ese nuevo discurso modernizador se configura un perfil de prioridades para la educación universitaria Latinoamericana que, pese a las declaraciones en torno al reto que debe asumir la academia en la búsqueda de soluciones a los grandes problemas que derivan de la situación de pobreza crítica y extrema de la región, termina poniendo en entredicho los elementos discursivos sobre ese particular y los de la “transformación con equidad,” al colocar el énfasis en los retos productivistas, es decir en la “obligación” que tienen los centros de educación universitaria de dar respuesta al sector moderno de la economía para hacer frente a la internacionalización y globalización creciente de la economía.

Se trata, a nuestro modo de ver, de un discurso que no ha podido sustraerse a las imposiciones de las fuerzas externas, mediado por el valor económico del conocimiento, por los intereses pragmáticos y de mercado, en contraste con los criterios de equidad.

Situación a la que vienen agregarse, por otro lado, el discurso y los criterios de los organismos financieros internacionales - vale decir, entre otros, FMI, Banco Mundial - que sujetan las “ayudas económicas” para la educación universitaria de nuestros países a sus criterios de “rentabilidad”, “eficiencia”, “pertinencia” y a sus posibilidades de “competitividad” en el mundo del mercado del conocimiento, abogando cuando esas condiciones no se cubren, por la privatización, el cobro de aranceles, la injerencia de representantes del sector privado/empresarial en los organismos de gobierno universitario y, en general, por el establecimiento de incentivos e instrumentos, orientados por los principios de la economía de mercado, entre otras cosas. Se trata de un discurso, como es lógico suponer, inclinado hacia políticas de estímulo a la educación universitaria privada, en términos de debilitar la educación universitaria pública, por la vía de las restricciones presupuestarias.

En nuestro país (Venezuela), tanto la consideración de las nuevas exigencias que colocan al conocimiento como pilar fundamental de la globalización y de las opciones para América Latina, como la del papel prioritario que pasan a jugar las instituciones de educación universitaria en ese contexto, han sido objeto de múltiples eventos nacionales e internacionales. Muchos de los elementos de ese contexto discursivo se han recogido y están contenidos en el discurso de la “Construcción de un Nuevo País” del IX Plan de la Nación y en la actualidad forman parte de la retórica discursiva que justifican algunas propuestas institucionales que dan prioridad en el proceso de articulación a los cambios, a mecanismos de evaluación institucional, basados en criterios de “competitividad”, “eficiencia”, “calidad”, “excelencia” y “pertinencia” así como a la búsqueda de fuentes diversificadas de financiamiento y nuevas formas de gestión.

Dentro de este nuevo contexto, a nuestro modo de ver, más son los riesgos que los beneficios para la educación universitaria en América Latina en general y en Venezuela en particular. La presencia de una exigencia de conocimientos cada vez más descontextualizados, mediados por el mercado y a la vez dependientes de una tecnología que requiere de cuantiosas inversiones y de nuevos códigos lingüísticos y elevados niveles de pragmatismo en la preparación de “recursos humanos” con la secuela que ello implica en el proceso de conocimiento y por ende en la formación, nos crea dudas y honda preocupación hacia lo que nos pueda deparar, para la educación universitaria, la globalización y el valor económico que adquiere, en esas condiciones, el conocimiento.

Una de las cuestiones que en ese contexto nos preocupa sobremanera, es la situación del Postgrado, por el papel tan importante que juega en la producción de conocimientos y en la formación de los cuadros intelectuales, científicos, académicos y profesionales de alto nivel. Pues, con la internacionalización de las economías y la globalización, también los postgrados son solicitados para que reorienten sus funciones y para que fuercen sus competencias en el campo científico y tecnológico.

Cabe preguntarse: ¿Qué le depara, a ese sector de la educación estos procesos de cambio de elevadas exigencias pragmáticas?

El panorama no es muy alentador. Asistimos a un momento histórico en el cual nuevamente está en peligro la relación entre conocimiento, pensamiento e interés social transformador; un momento donde irrumpe con gran ímpetu, como ya hemos señalado, el valor económico del conocimiento y la internacionalización del saber y donde el discurso sobre educación que se ha echado a andar hacia nuestras latitudes, viene cargado de un perfil académico-profesional comprometido con un conocimiento descontextualizado, mediado por las exigencias del mercado, con elevados niveles de pragmatismo e instrumentalidad que presagian secuela de exclusiones graves en los procesos subjetivos de la formación. Y esto significa para América Latina y el Caribe, desmedro de su soberanía e identidad nacionales, desmedro de su conciencia histórica y empobrecimiento cultural, ético, político, entre otras cosas.

Las presiones que en tal sentido se configuran hacia la universidad y hacia sus niveles más altos de formación debe llamarnos a la reflexión, sobre todo, porque ya se puede advertir que el marco de las exigencias que han llevado a que las universidades fueren sus competencias, muchos de nuestros postgrados han ido progresivamente acentuando el carácter profesionalizante y tecno-instrumental de sus estudios. Esto resulta grave, pues si no estamos claros sobre el postgrado y el postgraduado que queremos y necesitamos para nuestras latitudes, se corre el riesgo de que mucho de lo logrado en la materia se pierda en función de las exigencias del mercado.

Sostiene Víctor Morales, en uno de sus más recientes trabajos al referirse a las tendencias más notorias de los estudios avanzados:

“La presión social (industrial, empresarial, tecnológica) sobre las universidades en el sentido de que ellas deben reestructurar sus planes de estudio, particularmente los de postgrado, se está traduciendo en cambios internos en las instituciones académicas, en la diversificación de los mecanismos de financiamiento universitario (dominados ahora por concepciones pragmáticas), en el fortalecimiento de los postgrados en instituciones no universitarias y en la creación de grados académicos elevados que hacen énfasis en lo profesional o tecnológico” (Morles:1996:59)

Se fortalecen así pactos y convenios institucionales que no solamente enfatizan en nombre de la “eficiencia”, “pertinencia”, “excelencia” y “competitividad”, las competencias profesionales y la especialización de graduados, sino que extraen - tal y como lo afirma Morles - al postgrado del seno de las propias universidades, para ponerlo a la disposición de entes extrauniversitarios, más directamente ligados a los intereses productivistas y empresariales.

En Venezuela ya hay señales preocupantes de lo que adviene para la educación universitaria y sus estudios avanzados. No son casuales los acuerdos que recién se han hecho en una especie de pacto denominado: “El capital humano: un nuevo trato para el desarrollo de recursos humanos, ciencia, tecnología y educación superior”, por el cual importantes actores de la sociedad se comprometen en el adelanto de una propuesta estratégica de “inversión en capital humano”. La propia gramática y señales lingüísticas de ese pacto dicen mucho de los criterios de mercado y de la visión pragmática de la educación que hoy se trata de imponer hacia los ámbitos académicos universitarios y sus estudios de alto nivel.

Nos preguntamos: ¿Será esa la manera conveniente de acceder a los cambios?

¿Será conveniente, para nuestros países, acceder a cambios en la educación universitaria y en el postgrado cediendo a las presiones del sector moderno de la economía?

¿Será conveniente a nuestros países aprovechar las posibilidades que brinda el conocimiento y la información solamente en función del capital económico y a favor de los intereses exclusivos del mercado?

Particularmente creo que es necesario pensar en la pertinencia de esa relación para nuestros países. Creo que los desafíos fundamentales que tiene planteada la universidad, y particularmente el postgrado, es revertir esa relación a favor de un conocimiento y de una formación que si bien se coloque en condiciones de responder con calidad a las exigencias económicas, al mismo tiempo esté en condiciones de formar cuadros profesionales, académicos y científicos que sean capaces, desde una visión integral y abierta de la realidad, de insertarse y colocarse, en y ante ella,

de manera constructiva, consciente, crítica, reflexiva y comprometida. Y en esta tarea el postgrado está llamado a cumplir una misión importante por el papel que juega en la formación avanzada de cuadros académicos, intelectuales, científicos y tecnológicos y por el papel que tiene en la generación y producción de conocimientos.

Creo, y en eso acuerdo con García Guadilla, que la universidad, al mismo tiempo que se transforma, debe preservar lo más importante de su misión, que es la dedicación al saber y a la diversidad que cabe en esa misión, sin, por supuesto, agregar, perder de vista la sociedad en la cual se inserta.

Pienso que la relación de la universidad y de los centros de educación universitaria en general con la sociedad debe replantearse en términos donde prevalezcan los valores académicos de la investigación, la docencia y los valores éticos y políticos que tienen que ver con el cumplimiento de sus responsabilidades frente a la sociedad, así como con la capacidad institucional para participar en la construcción de los cambios necesarios y de unas condiciones históricas alimentadas con la ética de la justicia social.

En este proceso el postgrado no puede permanecer ajeno, por constituir el mismo uno de los ámbitos privilegiados de la academia, donde es posible reunir y encontrar las capacidades intelectuales, morales, académicas científicas y humanísticas de más alto nivel, capaces, por las más elevadas formas de pensamiento y de producción intelectual y científico-técnica que allí pueden tener lugar, de incidir favorablemente en los cambios que realmente necesitamos.

Particularmente considero que no se debe ceder a las presiones de los cambios que se vienen dando de manera refleja. Somos parte de una realidad históricamente asediada por las potencias económicas externas y caracterizada por profundas desigualdades económicas sociales y culturales, donde sobresalen, entre otras cosas, situaciones de pobreza y de deterioro económico, social y ambiental extremos que demandan de la universidad, del postgrado y de la educación universitaria en general una clara conciencia de su función social y una atención preferente. No debemos perder de vista esta realidad a la hora de tratar de adecuarnos a los cambios.

Entendemos que frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, nuestra región necesita nuevos enfoques, nuevas estrategias para fortalecer su capacidad de negociación, fomentar sus posibilidades de competencia y mejorar su inserción en la economía internacional. Entendemos también que uno de los elementos claves para reinsertarnos favorablemente en esos procesos de cambio radica en la capacidad que tengamos para elevar la calidad de nuestros sistemas educativos, para preparar nuestros cuadros académicos, científicos y profesionales para producir conocimientos para manejar información, para incorporar el avance tecnológico a la actividad productiva, etc. Pero entendemos también que este proceso no debe ir en desmedro de nuestra soberanía e identidades nacionales, de nuestra conciencia histórica, de la calidad de vida; en fin, de las condiciones culturales políticas, económicas y sociales de nuestros pueblos. Esto significa que el acceder a los cambios no debe conducirnos a dejar de lado la dignidad social, la conciencia histórica, el sentido de solidaridad, la ética de la justicia social, de la equidad y las luchas por avanzar hacia nuevos horizontes históricos. Y, esto lo enfatizamos porque hacia ello apunta el conocimiento descontextualizado y la actitud pragmática que el neoliberalismo, la competitividad económica y la globalización están imponiendo en nuestras universidades y en nuestros postgrados. Estos procesos han hecho del conocimiento el factor fundamental del desarrollo. Pero también tienden no solo a descontextualizarlo sino también a transformarlo en mercancía, sujeto a las reglas del mercado y ajeno a consideraciones éticas. Esto, es una alerta para los procesos de formación y de producción - circulación de conocimiento en nuestros centros de educación universitaria y de postgrado.

La visión pragmática instrumental y descontextualizada del conocimiento que se viene imponiendo es un reto a enfrentar por las universidades y por el postgrado.

Creemos que es posible desarrollar el postgrado con un perfil propio, sin dejar de ser reconocido en otras latitudes, lo importante es que responda a las necesidades e inquietudes de la región, que se desarrolle sobre la base cultural de América Latina y el Caribe, formando hombres

y mujeres conscientes de nuestras especificidades históricas, de nuestras identidades culturales y étnicas y de nuestras posibilidades de transformación, que permita superar las debilidades culturales y científicas, insertarse en los procesos de cambio, y a la vez contribuya a la revalorización de nuestros ideales de emancipación para no renunciar a la utopía.

BIBLIOGRAFÍA

GARCIA GUADILLA, C: Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América latina. CENDES / Nueva Sociedad. Caracas, 1996.

TÜNNERMANN, Carlos: La Educación Superior en el Umbral del siglo XXI. CRESALC/UNESCO. Caracas, 1996.

UNESCO: Documentos de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. CRESALC/ UNESCO. Caracas, 1996.

MORLES, Víctor y otros: Universidad, Postgrado y Educación Avanzada. CEISEA/ UCV. Caracas, 1966.

MORLES, Víctor: Postgrado y Desarrollo en América Latina. CISEA / UCV. Caracas, 1997.

CULTURA ACADÉMICA, LÓGICA NORMALIZADORA Y PENSAMIENTO TRANSDISCIPLINARIO⁸

Osmary Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 1999

RESUMEN

Los planteamientos centrales de esta ponencia están dirigidos a evidenciar, por una parte, las limitaciones de un modo de pensar que ha hecho estragos en nuestros ámbitos académicos universitarios en nombre de la ciencia, la técnica y el progreso y, por otra, mostrar lo que, a mi entender, son las cualidades sustantivas del pensamiento complejo, en tanto contexto teórico-discursivo de la perspectiva transdisciplinaria.

I.- CULTURA ACADÉMICA Y LÓGICA NORMALIZADORA

Voy a retomar, para dar inicio a esta parte, algunas interrogantes que ya he formulado en anteriores oportunidades, a propósito del discurso y la racionalidad científica prevalecientes en nuestros espacios académicos universitarios.

¿Qué es lo que circula como modelo científico predominante en nuestros medios académicos?, ¿Qué lógica?, ¿Qué racionalidad científica?, ¿Qué Criterios, matrices y reglas epistémicas prevalecen en nuestros ámbitos académicos universitarios?, ¿Qué conocimientos?, ¿Qué saberes circulan como “normales”, en ese sentido, en estos espacios culturales?

Quisiera con estas interrogantes llamar la atención hacia el peso específico que, desde el punto de vista teórico, metodológico, epistemológico y ético-político, ha venido ejerciendo en el ámbito científico-social, y muy particularmente en la praxis académica de nuestros centros de educación universitaria, una forma muy particular de organizar el conocimiento y de concebir la ciencia y el conocimiento científico: Me refiero a ese modo de pensar y de organizar de carácter disciplinar, compartimentalizado, objetivista, operacional, simplificador, reduccionista, fragmentador que, sobre los supuestos epistemológicos del positivismo y de la razón técnica, ha hecho estragos en el pensamiento social y educativo modernos.

Ese modo particular de conocimientos que, pese a estar seriamente cuestionado en sus matrices epistemológicas, ha devenido en razón dominante. Que, frente a la presencia de nuevos desarrollos teóricos, metodológicos y epistemológicos, se ha mantenido enclaustrado en los espacios académicos universitarios, imponiendo modos de pensar y de hacer ciencia, instaurando reglas, esquemas, pautas y modelos formales para la investigación científica; excluyendo todo aquello que no esté de conformidad con ese paradigma o que resulte de un distinto proceder. En otras palabras, aludo a esa forma de razonar que se ha instalado como lógica, como racionalidad, como relación de sentido y, en consecuencia, como sostiene Rigoberto Lanz, “...como subcultura, como sentido común, como “normalización” de los hábitos cognitivos de la gente...” (1).

Allí la razón ha actuado predominantemente como un dispositivo de saber-poder, obstaculizando, la posibilidad de nuevas lecturas de la realidad y de nuevos espacios para la confrontación y la búsqueda de otro modo de pensar.

En nuestra cultura académica, esa racionalidad se ha institucionalizado, imponiéndose como la única y legítima manera de acceder al conocimiento; pero no sólo dicha racionalidad se ha institucionalizado, también se ha hecho hegemónica ejerciendo la supremacía sobre otros modos de pensar el conocimiento. Ese modo particular ha predominado, como sistema de representación, como discurso y como praxis científica. Ha anidado en todas las áreas y disciplinas del conocimiento imponiendo sus

modelos, sus procedimientos, sus criterios y reglas epistémicas. Igualmente, opera como una gramática especial, y como sistema de representaciones cognitivas y valorativas, como dispositivo gnoseológico y como saber impuesto en la medida que aparecen, como procesos naturales, total y absolutamente neutros, pero que en ningún modo son inocentes, pues condicionan fuertemente el modo como ciertos actores sociales piensan. Toda una gramática, unos esquemas de representación cognitivos y valorativos, un conjunto de elementos teóricos \neg conceptuales y metodológicos normalizan los procesos cognitivos de los individuos, separando, aislando el sujeto del objeto, la ciencia de la ética, la objetividad de la subjetividad e imponiendo reglas y modelos de conocimientos para que el conocimiento producido pueda ser consagrado científicamente. Esa lógica se caracteriza por el lenguaje del orden, de las hipótesis, de las variables, de lo cuantificable, de lo medible, de lo observable y lo demostrable empíricamente. Es una representación de la práctica científica que forma parte de una matriz de significaciones, donde dar cuenta de la realidad implica separar, fragmentar, aislar, excluir.

Ahora bien, si uno entiende, tal y como lo afirma Edgar Morín, que “... el conocer es un proceso ininterrumpido de separar para analizar y unir para sintetizar o complejizar (2), entonces las consecuencias de la imposición de aquella racionalidad, en nuestros ámbitos educativo, ha sido realmente nefasta para la comprensión de la realidad en su complejidad.

Ese modo de conocimiento parcelar, compartimentalizado, disciplinar, cuantificador, ha obstruido nuestra facultad de pensar, ha esterilizado la función crítica, reflexiva y creadora, nos ha conducido, como sostiene Edgar Morín (3), a una inteligencia ciega, en la medida en que nos hace perder la aptitud para unir, para contextualizar para globalizar y, por ende, para reflexionar sobre los procesos y los saberes y, sobre todo, para integrarlos, para juzgar y valorar, para producir conocimientos constantemente nuevos y para vislumbrar nuestros horizontes históricos.

II.- PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

A raíz de la crisis que ha venido afectando al pensamiento social contemporáneo, la emergencia del debate modernidad/posmodernidad y de

los procesos de reelaboración teórica que toda esa situación ha traído consigo, se ha ido creando una cierta sensibilidad hacia la necesidad de un nuevo modo de razonamiento, que involucra, fundamentalmente, a la noción de complejidad, en tanto forma general de pensamiento que amenaza con socavar la racionalidad científica subyacente en todos los ámbitos del saber.

En efecto, citando a Rigoberto Lanz, “...la propia dinámica intelectual de estas últimas décadas se ha encargado de traspasar todas las fronteras, colocando hoy a la física, a la sociología o a la biología en el terreno común de las perplejidades. La temática de la complejidad se ha instalado en todas las esferas del pensamiento, haciendo saltar la lógica epistemológica de la ciencia normal” (4).

Se trata de una visión que convoca a la asunción de un nuevo modo de pensar, a una nueva forma de razonar, a una nueva episteme que pretende romper con aquella lógica a fin de, parafraseando a E. Morín, \neg “desencarcelamos del conocimiento fragmentario”. No ya a la separación, no ya a la disyunción, a la fragmentación, a la simplificación que tanto daño ha hecho al conocimiento, a nuestra facultad de pensar y, sobre todo a las posibilidades de relacionar conocimiento con interés social transformador.

Un proceso de tantas implicaciones no podemos obviarlo, inevitablemente tenemos que asumir su discusión, ya sea como temática, como posibilidad de nuevas formas de pensamiento, como postura, etc., en todo caso, es una reflexión que no podemos eludir.

Ahora bien, ¿A qué nos referimos cuando hablamos de complejidad?. ¿Qué significa pensar de manera compleja?

Hablar de complejidad es hablar, tal y como lo afirma Emilio Roger Ciburana (5), de un espacio general de pensamiento que no concierne a una determinada ciencia, ni a una determinada racionalidad científica, sino que es -dada la complejidad que han alcanzado los procesos contemporáneos- pertinente y necesario a todos los ámbitos del saber, tanto al físico y biológico como al filosófico y sociológico. Es una forma de pensar que invita a aprehender “lo que está tejido junto”, que convoca

al sentido relacional; es decir a la necesidad de establecer nexos, conexiones, interrelaciones, etc., es un modo de razonar que concierne a la relación entre el todo y las partes; entre lo global y contextual; entre lo local, lo nacional y lo transnacional; entre ciencia y ética, entre hombre y naturaleza, entre hombre y sociedad.

Pensar, entonces, de forma compleja es pensar de forma relacional, es como muy bien lo precisa Edgar Morín, saber separar, pero también unir; saber analizar y también sintetizar, saber desorganizar, desordenar, pero también saber organizar/reorganizar, saber ordenar/reordenar. Es tener presente lo racional pero también lo pulsional y experiencial, es considerar la cualidad y no sólo la cantidad, es estar atento a lo fortuito, lo aleatorio; es entender que no hay explicación sin comprensión; es aquella forma de pensar capaz de concebir a los seres humanos como sujetos sociales y tener presente el sentido de la solidaridad. En fin, es entender la complementariedad, la interdependencia y, a la vez, el antagonismo, que puede tener lugar en los procesos.

Desde esa perspectiva no es posible enfrentar los retos contemporáneos sino se tiene un pensamiento capaz de entender la complejidad de los procesos que lo acompañan.

Pero, para avanzar en esa forma de pensamiento hay que estar sensibilizado para entender las conexiones, las articulaciones, las relaciones. Hay que estar equipado de un modo de pensar y de razonar distinto al modo de pensar simplificador, excluyente, separador fragmentario que hemos heredado de la modernidad. En otras palabras, hay que estar equipado de un pensamiento unificador capaz de abordar de manera relacional la complejidad que tiene lugar en los procesos.

Ahora bien, ¿Hacia dónde apunta esa forma de pensamiento? ¿Cuáles son las ideas, las nociones los conceptos que comportan? ¿Cuáles son sus alcances? ¿Hasta dónde llega su profundidad?

Esa nueva forma de pensamiento apunta hacia la necesidad de agregarle a nuestras capacidades analíticas, separadoras, fragmentadoras, una capacidad de pensamiento que una, que integre, que unifique. No se trata de anular aquellas capacidades, sino de superarlas, a partir de la conjun-

ción de una serie de elementos cognitivos y valorativos (nociones, conceptos, concepciones) que nos permitan dotarnos de una sensibilidad y de un modo de razonamiento apto para las inclusividades para entender y establecer relaciones, conexiones, articulaciones.

Entre esos elementos sobresalen las nociones de “sistema o reorganización” que alude a la idea de interrelación, de interconexión entre las partes y el todo; la de “circularidad” que remite tanto al circuito de conocimientos que recorre de las partes hacia el todo y de éste hacia las partes, como al retorno del efecto sobre la causa. Implica la idea de autonomía relativa, de autogeneración y de auto-organización que están siempre, como cualidad, presente en los procesos. Con estas nociones, a juicio de E. Morín, no solamente se puede fundar la idea de autonomía, sino que se puede también comprender el proceso ininterrumpido que es el de la reorganización o de la regeneración, el de la reproducción, el de la interdependencia. Otras de las nociones que entra en escena es la “dialógica” que remite a la idea de complementariedad entre procesos o instancias antagónicas, alude a la posibilidad de religar y/o unir nociones contrapuestas sin negar su oposición. Así mismo entra en juego, lo que llama Morín, “el principio hologramático” o idea “de inclusividad” que remite a la consideración de que no solo la parte se encuentra en el todo, sino que también el todo se encuentra en la parte. Al respecto dice el autor antes mencionado:

“No solamente el individuo está en la sociedad, sino que la sociedad está dentro de él, puesto que, desde su nacimiento, ella le ha inculcado el lenguaje, la cultura, sus prohibiciones, sus normas, pero, también está en él las partículas que se han formado desde el origen de nuestro universo, los átomos de carbono que se han formado en soles anteriores al nuestro, las macromoléculas que se han formado antes que naciera la vida. En nosotros tenemos el reino mineral, vegetal animal, los vertebrados, los mamíferos, etc. Nosotros somos, de alguna forma, no solo a la manera antigua, microcosmos del macrocosmos, espejo del cosmos. Dentro de nuestra singularidad portamos la totalidad del universo...” (6)

En consecuencia, también portamos, en nuestra singularidad, todos los ámbitos del conocimiento (lo físico, lo biológico, lo psicológico, lo social, lo histórico.), lo que necesitamos es estar sensibilizados y dotados

de un modo de pensamiento y una lógica que nos permita las inclusividades y las conexiones.

Como se puede notar, se trata de conexiones y conceptos que implican en sí mismos modos de interconexión, que están significando otra gramática, otro lenguaje, otra forma de interrogarse sobre los que nos rodea.

A esta forma de pensamiento que posibilita la conjunción de esas nociones y conceptos, que permite integrar esos modos de interconectar es los que llama Edgar Morín Pensamiento Complejo. El pensamiento que une, que unifica, que es capaz de separar y de unir, de analizar y de sintetizar. Y por lo mismo, porque permite integrar, conectar relacionar, incluir, es aquel que supera la fragmentación, la exclusión, la simplificación, la confusión, el obstáculo, la dificultad, en otras palabras, la incapacidad para pensar.

Es en el contexto de este pensamiento (es decir, el Pensamiento Complejo) donde la perspectiva transdisciplinaria se funda y adquiere su real alcance y profundidad en tanto visión que convoca al diálogo entre los saberes y a la apertura de las disciplinas a lo que todas tienen en común y a lo que va más allá de sus fronteras.

Son aquellas nociones, aquellos principios, entre otras ideas, los que auguran, sin menoscabo de su autonomía y libertad para desarrollarse, la unidad de las disciplinas.

De manera, entonces, que la transdisciplinariedad comporta una nueva forma de pensamiento que implica no solo una nueva forma de ver y entender el mundo, sino también, y fundamentalmente una visión integral del conocimiento que trasciende las fronteras disciplinarias, rompe con la lógica que las ha caracterizado, al tiempo que invita al diálogo entre los saberes.

¿Qué estamos movilizando cuando hablamos de transdisciplinariedad?

¿Qué o cuáles ideas están en juego? ¿Qué están implicando?

Esa visión convoca a la armonía entre las especialidades y los saberes, abre la posibilidad de una nueva integración del saber y de una nueva forma de participación en el saber.

Ahora bien, alcanzar esa armonía, presupone que los saberes, sean, ante todo, inteligibles y comprensibles. Hasta ahora, la excesiva especialización y compartimentalización, propias del conocimiento disciplinario, ha actuado como obstáculo para el dialogo y la comprensión entre quienes comportan conocimientos y lenguajes de diferentes disciplinas. Ante esa realidad Basarab Nicolescu (7), sostiene que se hace necesario una mentalidad que, al tener acceso al conocimiento, a los resultados de cualquier ámbito disciplinario sea capaz, no sólo de comprender sus significados, sino también sus implicaciones y, sobre todo, los nexos que pudieran tener con los procesos, los logros o los avances de otras disciplinas.

Y esto es aún más necesario, tanto y por cuanto la complejidad que ha alcanzado actualmente el mundo contemporáneo en todas sus dimensiones, ha impuesto no solo la necesidad de traspasar las barreras del lenguaje y el conocimiento disciplinario, sino también la necesidad de superar su lógica. Es cierto, que esto se ha traducido, sobre todo, en las últimas décadas, en la emergencia de la interdisciplinariedad y la pluridisciplinariedad, pero, si bien las mismas han contribuido a enriquecer el conocimiento disciplinario, no es menos cierto que su proceso y su finalidad han permanecido inscritos en el marco de la investigación y de las necesidades de cada disciplina.

La transdisciplinariedad en cambio, pretende ir mucho más allá de las disciplinas, concierne, tal y como afirma Basarab Nicolescu “...a lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (8).

A juicio del autor antes mencionado, allí, en su finalidad, radica la diferencia fundamental de esa perspectiva con respecto a la investigación disciplinaria.

A esta perspectiva le es inherente el reconocimiento de diferentes niveles de realidad, gobernados por diferentes tipos de lógicas. Cualquier intento de reducir la realidad a un nivel único, guiado por una sola racionalidad es incompatible con la actitud transdisciplinaria. Sostiene Nicolescu “...la investigación disciplinaria concierne, cuando mucho, a

un solo y mismo nivel de realidad; es más, en la mayoría de los casos, no concierne sino a fragmentos de un solo y mismo nivel de realidad. En cambio, la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de realidad (9).

Presupone una lógica de la apertura y una racionalidad de mente abierta que trasciende al campo de las ciencias exactas, estimulándolas para que se comuniquen y reconcilien con otras ciencias, no únicamente con las humanidades y las ciencias sociales sino también con el arte, la literatura, la poesía y otras exigencias espirituales (creencias, religión, mitos, etc.). Incita a las disciplinas, como ya se ha dicho, no sólo al diálogo sino a la apertura a lo que todas tienen en común y a los que yace más allá de sus fronteras.

Es multireferencial, multidimensional y transcultural. A la vez que reconoce enfoques relativos al tiempo y a la historia, no excluye horizontes transhistóricos. Así mismo, es contraria a cualquier supremacía cultural, porque desde la perspectiva transdisciplinaria ninguna cultura es o puede ser superior a otra.

Rigor, apertura y tolerancia, son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria (10). Rigor en la argumentación, apertura hacia lo desconocido, hacia lo impredecible y reconocimiento al disenso. Y algo bien importante, reconoce la fuerza del sujeto; es sensible a los valores, en contraste con la neutralidad valorativa que propugna el conocimiento disciplinario. Está fundada sobre el equilibrio entre el hombre exterior y el hombre interior, en la medida en que toma en cuenta la interioridad del hombre y coloca los valores humanos por encima de los económicos.

Como puede notarse es incompatible con la monodisciplinariedad, la unidimensionalidad, y el dogmatismo.

Por tanto, sostiene Basarab Nicolescu, “...una cultura transdisciplinaria... es imposible sin un nuevo tipo de educación, que tome en cuenta todas las dimensiones del ser humano” (11). Y agrega, el mismo autor, “...una nueva educación no puede ser sino una educación integral del hombre, que se dirija a la totalidad del ser humano y no a uno solo de

sus componentes, que implique no solo la inteligencia, sino también la sensibilidad y el cuerpo...” (12).

Comporta una visión de la educación que se fundamenta en una re-evaluación del rol de la intuición, de la imaginación, de la sensibilidad y del cuerpo como transmisores de conocimientos.

Se trata, como se puede notar, de una visión y de una actitud que nos coloca ante la posibilidad de superación del pensamiento disciplinar y ante el advenimiento de un nuevo tipo de educación y de una nueva mentalidad que augura la unidad del conocimiento y una mejor comprensión del mundo presente.

Pero habría que preguntarse ¿Hasta dónde eso es posible?; sobre todo, si tomamos en cuenta que al mismo tiempo que estos nuevos desarrollos teóricos propugnan la superación del pensamiento disciplinar y de su lógica, también se acentúa todo un proceso de manipulación y dominación, donde los más diversos mecanismos y sistemas de representación se hacen presentes para asegurar la reproducción constante de lo dado. No son casuales, en el ámbito académico universitario, los procesos tendentes a acentuar el carácter profesionalizante de los modelos de formación que, como es lógico suponer, incitan a la proliferación de las disciplinas y por ende al conocimiento disciplinar; tampoco es casual la prevalencia actual de un discurso de elevadas exigencias pragmáticas, comprometido con un conocimiento descontextualizado que obliga a las universidades a forzar sus competencias en las áreas científico-técnicas, con las secuelas de exclusiones que ello implica en los procesos de formación y especialmente en la conformación de nuestras subjetividades.

Particularmente considero que una forma de pensar que se plantee la superación de un paradigma, que como dice Emilio Roger Ciurana, ha dado lugar a una hemiplejía intelectual y a la parálisis de la voluntad, necesariamente tiene que hacerse cargo de la lógica que gobierna la reproducción de esos sistemas de representaciones que, como se sabe, no solo opera en el ámbito de la academia, sino también más allá, fuera del espacio escolar, en las otras diversas prácticas sociales. Evidentemente que para actuar en ese terreno tiene que traspasar el ámbito de la academia. ¿Hasta dónde ello es posible en el proyecto transdisciplinario?

Por otra parte, se trata de comprender el mundo presente, a partir de la conformación de una nueva racionalidad. ¿Bastará con superar los obstáculos epistemológicos? ¿Bastará con reformar las mentes para estar en condiciones de comprender mejor el mundo? ¿Será suficiente con entender su complejidad? ¿A caso no es necesario también y fundamentalmente, cambiarlo, modificarlo, para hacerlo más humano, más vivible? ¿A caso, no será necesario dotarnos de una nueva ética que implique, de alguna manera, tal y como lo ha planteado Zemelman, la relación entre sujeto epistémico y sujeto ético político?

Entiendo que el pensamiento transdisciplinario es un proceso en construcción, que tiene que abrirse paso entre múltiples obstáculos, estar atento a las posibilidades de superación del conocimiento monodisciplinar y apuntar su batería, fundamentalmente, hacia la organización compartimentalizada del saber y hacia su lógica, que tiene que darse cuenta que está tratando de entrar en una cultura donde, como sostiene R. Lanz, tan pronto como comienzan su entrada los nuevos conceptos tan rápidos se banalizan y se hace lo posible por reducirlos, tergiversarlos o subordinarlos a viejos conceptos; que tiene que tener presente que está intentando entrar en una cultura reduccionista, simplificadora, excluidora que puede dar lugar a la conversión de lo transdisciplinario en retórica o en un mero formalismo. Pero, entendiendo también que tiene que darse cuenta que está tratando de entrar en una realidad cultural y social signada por la pobreza, por la exclusión económica, social, política, cultural, científica y tecnológica que es incompatible con la democratización del saber.

Particularmente considero que hacernos cargo de otro modo de ver las cosas, de otra forma de pensar, de razonar, de otra episteme es un proceso necesario; que enfrentar y superar las limitaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas de la cultura académica y su lógica es un proceso ineludible; pero, estimo que ello no sólo significa hacerse cargo del espacio de la academia (de su régimen de saber y de verdad, de su organización y funcionamiento, de su modelo de formación), es necesario también y, fundamentalmente, hacerse cargo del espacio público, como claramente lo sostuvo Rigoberto Lanz, en uno de estos escenarios; ese espacio donde fluye y confluyen las más diversas contradicciones, exclu-

siones, desigualdades, los más diversos sistemas de representaciones, las más diversas gramáticas y donde lo constante es la reproducción de lo instituido.

Creo que, si en el proyecto transdisciplinario no hay conexión con las luchas por la superación de esos obstáculos y, en especial, con una ética de la justicia e igualdad social, toda posibilidad de construir una experiencia transdisciplinaria se queda sin sustentación.

La perspectiva transdisciplinaria, en el caso concreto de nuestras latitudes, debe estar consciente o darse cuenta que está tratando de entrar a una realidad histórica y cultural caracterizada por la pobreza, la exclusión y la desigualdad económica, social, política y cultural, una realidad que clama, entre otras cosas, por una mayor equidad económica y social, por mayores oportunidades de participación política y cultural; en otras palabras por otra ética de la responsabilidad, de la solidaridad y de la justicia social.

¿Hasta dónde el proyecto transdisciplinario puede hacerse o se está haciendo cargo de esa realidad, de esa complejidad?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Rigoberto Lanz: Pensamiento Complejo/ Pensamiento Postmoderno. RELEA N. 7. UCV, Caracas, 1999. P11
- (2) Edgar Morín: Reforma del Pensamiento, Transdisciplinarietà, Reforma de la Universidad. p. 1. (mimeog.)
- (3) Edgar Morín: ídem
- (4) Rigoberto Lanz: Ibídem. 13
- (5) Emilio R. Ciurana: Complejidad y Cultura. Pp. 1-3. (Mimeog.)
- (6) Edgar Morín: Ibídem. Pp. 4 y 5
- (7) Basarab Nicolescu: Una Nueva Visión del Mundo: La Transdisciplinarietà. P. 3. (mimeog.)
- (8) Basarab Nicolescu: Ibídem. P.4

(9) Ídem.

(10) Primer Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad. Pp. 2 y 3

(11) Basarab Nicolescu: Evolución Transdisciplinaria de la Educación.
P. 1-5.

(12) Idem.

BIBLIOGRAFIA

BASARAB, Nicolescu: Una Nueva Visión del Mundo: La Transdisciplinariedad (Material Reproducido). CIRET. Paris, 1998.

_____ : Evolución Transdisciplinaria de la Educación (Material Reproducido). CIRET. Paris, 1998.

CIURANA, Emilio: Edgar Morín: Introducción al Pensamiento Complejo. (Material Reproducido). UNAM, 1997

_____ : Complejidad y Cultura (Texto Reproducido) Universidad de Valladolid, 1998.

LANZ, Rigoberto: Pensamiento Complejo/ Pensamiento Postmoderno. RELEA N° 7. CIPOST. UCV. Caracas, 1999

MORIN, Edgar: El Método. La Naturaleza de la Naturaleza. Edic. Cátedra. Madrid, 1981.

_____ : El Método. Las Ideas. Edic. Cátedra, Madrid, 1992.

_____ : Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa. Barcelona, España, 1997

_____ : Reforma del Pensamiento, Transdisciplinariedad, Reforma de la Universidad. (Texto Reproducido). Boletín Interactiva del CIRET, 1998.

Postmodernidad, Transdisciplina, Complejidad. RELEA. N° 7. CIPOST. UCV.1999

PENSAR Y REPENSAR EL POSTGRADO EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DOCENTE: DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO QUE TENEMOS A LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO QUE DESEAMOS⁹

Osmary Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 2000

Quisiera comenzar este intercambio señalando la fuente inicial de donde provienen las principales ideas a partir de las cuales intento hacer un reconocimiento crítico no de lo que son, sino de lo que no son y de lo que podrían ser, nuestros estudios de postgrado.

Hace unos meses atrás, refiriéndome a este mismo año, en este mismo recinto, el Doctor Rigoberto Lanz, en un diálogo que estableció con cursantes del postgrado sobre “La Universidad y la Ciencia del Futuro” nos transmitió lo que pudiera ser un “Decálogo de la Universidad que viene de cara al futuro” (1). En esa oportunidad el profesor Lanz, a través de diez ideas base, donde destacaba la importancia de la función de investigación y del cultivo democrático del saber, al mismo tiempo que examinaba y ejercía una crítica a la universidad que tenemos anunciaba también algunas señales de lo que está en camino para la universidad que adviene.

Simultáneamente al desarrollo de sus ideas, yo iba haciendo mentalmente lo mismo, pero concretamente con relación a la Universidad Pedagógica y aunque se trataba sólo de un ejercicio mental pensé que

difícilmente ni ésta ni ninguna otra universidad del país podía salir airosa de un examen de tal naturaleza. ¿Por qué? Sencillamente porque desde hace mucho tiempo las universidades, nuestras universidades, dejaron de ser recintos para la creación, la innovación y el ejercicio democrático del saber, para pasar a constituirse primordialmente en espacios para la producción de profesionales en determinadas áreas disciplinares.

Fue entonces, cuando pensé en la pertinencia de esas ideas para avanzar en un reconocimiento crítico no de lo que hemos sido en materia de postgrado, sino más bien de lo que no somos, de lo que no tenemos, de lo que nos hace falta hoy y de lo que se avizora como exigencia para los postgrados del futuro. Una forma de convocar, de alguna manera, a pensar y repensar los horizontes epistemológicos de los estudios de postgrado de cara al siglo XXI.

Avancemos, parafraseando a Rigoberto Lanz, en esa dirección con los siguientes planteamientos:

1.- Nuestros Postgrados no han sido, pero podrían ser, lugares para la interpelación, la reflexión y la generación de nuevos conocimientos. Los centros de formación docentes han sido fundamentalmente un lugar para producir profesionales de la docencia, para legitimar con títulos un desempeño; más no un espacio para el desarrollo de la investigación y para la producción de conocimientos educativos y pedagógicos, realmente nuevos y pertinentes, pese a contemplar normativamente también esto como función. Los estudios de postgrado no escapan a esa realidad, más que lugares para la confrontación de saberes, para la formación crítica y transformadora en la investigación, para la generación y transferencia de nuevos conocimientos desde otras perspectivas, distintas a la hegemonía cognitiva de la modernidad, han sido, esencialmente, espacios para legitimar con títulos un desempeño, un ascenso en el escalafón. De manera que su función ha sido fundamentalmente transmitir conocimientos, experticias de aprendizaje y de investigación sobre determinadas áreas de conocimientos, bajo una concepción pedagógica dirigida a la captura de seguridades para los saberes. Los trabajos de grado que se producen son, en su mayoría, repeticiones y sumas de conocimientos, trabajos

inertes, que no trascienden porque son producidos desde perspectivas y bajo discursos pedagógicos contruidos desde taxonomías y fórmulas, que no dejan nada para la duda, para la interrogante, para lo inexplorado, para lo imprevisto. Aquí, en nuestros postgrados mayormente se transmite y repite conocimientos, en menor grado, se procesan y se aplican, hay muy poco lugar para la reflexión y la crítica y, prácticamente es nulo el espacio para la generación de nuevos y pertinentes conocimientos.

Pero me parece que el postgrado que se avizora podría ser, parafraseando a Rigoberto Lanz, por fin un lugar para la producción de conocimientos, para la reflexión y la confrontación plural de saberes, esto, por supuesto si se plantea una revisión profunda de los fundamentos de su régimen de verdad, del modo prevaleciente de pensar la realidad y de la forma de gestionar su organización académica y administrativa. Si no se revitaliza en ese sentido, si no cambia, si no se convierte en un verdadero lugar de producción, de reflexión, de confrontación, de transferencia y circulación de saberes, tiene sus días contados en el sentido de que pasaran a ser parte más del montón; o estos lugares comienzan a cumplir su función primordial o estarán sobrando cada vez más, no tendrán utilidad alguna para los procesos de formación que advienen que ya están en puerta.

Pero, veamos, sólo hagámonos algunas preguntas.

En postgrado la investigación es un proceso estrechamente vinculado a la formación. Podría decirse que es la columna vertebral de los estudios avanzados. Investigación y postgrado son dos aristas indisolubles. Y así como las realidades cambian y se complejizan, también el conocimiento cambia, se modifica, se transforma, se redefine y a consecuencia de ello, los modos de ver, los modos de pensar, de razonar, de conocer, así como también los conceptos, los procesos y la práctica ligada a la formación.

Vale la pena preguntarse: ¿Cómo? ¿De qué manera están respondiendo nuestros postgrados a los cambios significativos que se han estado produciendo en los últimos tiempos en la forma de percibir la realidad? ¿Cómo están respondiendo nuestros postgrados a las exigencias teóricas, metodológicas y epistemológicas que han traído consigo los nuevos

retos cognitivos vinculados a la era planetaria, a la globalización, a la multiculturalidad, a la era de la comunicación instantánea y de la nueva cultura de la imagen?

A lo largo del siglo XX y lo que va del presente se han ido produciendo y acumulando conocimientos, en las más variadas facetas de la actividad humana y en los más diversos campos del conocimiento, que superan teorías, paradigmas y visiones que se daban como ciertos y definitivos. Cambios que en principio pueden considerarse como paralelos, tienen suficientes puntos en común como para intuir la presencia de un proceso de modificación, más general y complejo, que atañe al modo o a los modos de percibir la realidad.

Es en el ámbito de las ciencias, donde los cambios en ese sentido comienzan a evidenciarse con más fuerza, posiblemente sea la actividad científica la que más importantes cambios está sufriendo en sus paradigmas. De la visión segregadora, fragmentaria, estática de la filosofía cartesiana se está avanzando hacia una visión en la que el cosmos aparece como una totalidad indivisible y dinámica, interconectada en todas sus partes y en constante movimiento. Desde Einstein hasta Prigogine con los procesos de la física y la mecánica cuántica, todo implica movimiento, desplazamiento, energía, conexiones, interconexiones, imprevistos, alteraciones; del mismo modo que en las ciencias físico-naturales se han superado paradigmas, en las ciencias humanísticas y sociales avanzan propuestas epistemológicas, que están moviendo el piso a la lógica disciplinaria. De manera que el movimiento hacia un cambio de perspectivas se impone, como un llamado a la integración de conocimientos, al reencuentro de saberes. Un tremendo revés, como se puede suponer, contra la filosofía cartesiana y un duro golpe a la pretendida universalidad del método y la objetividad de la observación científica.

Lo más claro que sale de todo esto es que el concepto de ciencia debe ser repensado. Cabría preguntarse aquí ¿hasta qué punto todo ese movimiento que se viene dando en torno a cambios de perspectivas constituye o se ha constituido en objeto de conocimiento y de reflexión en nuestros postgrados? ¿Qué se debate en ese sentido? ¿Y desde qué perspectiva? ¿Qué se está generando y/o produciendo en esa dirección?

2.- Nuestros postgrados son poco creativos e innovadores, pero podrían llegar a serlo. Creatividad e innovación están estrechamente vinculadas a la idea de producción de conocimientos teóricos e instrumentales. Estos espacios podrían ser sitios para la innovación y la creatividad; pero innovación y creatividad son conceptos que han tenido muy poca resonancia en nuestros postgrados. Ha habido sus excepciones, pero en estos momentos, creo han sido abandonados por completo y hay que retomarlos. Considero que una forma de avanzar en ese proceso, pasa por asumir críticamente las flaquezas de nuestros propios equipamientos cognitivos, por asumir nuestras propias limitaciones y sensibilizarnos hacia los cambios para colocarnos en posibilidad de construir nuevos significados, nuevos horizontes epistemológicos y propuestas formativas para y en la educación de postgrado.

La formación de postgrado en una universidad pedagógica como la nuestra, debe ir necesariamente de la mano con un proceso de enriquecimiento constante del pensamiento educativo y de las prácticas educativas y pedagógicas, contribuyendo con la innovación y la creación de propuestas formativas, teorías pedagógicas, nociones y conceptos involucrados con el campo educativo, así como perspectivas, categorías y claves de interpretación en el plano epistemológico para el abordaje de los procesos educativos en nuestras realidades concretas.

Vale la pena preguntarse: ¿Cómo responden nuestros postgrados a las realidades que están exigiendo un enriquecimiento en el pensamiento educativo y en las prácticas educativas y pedagógicas?. Responder a esto implica esfuerzos teóricos, epistemológicos y metodológicos desde posturas que emergen en sentido distinto a lo establecido; pero también de voluntad y de una cierta sensibilidad para asumir nuevos retos cognitivos y explorar nuevos horizontes de formación.

La dinámica contemporánea de finales y principios de siglo han traído como consecuencia una diversidad de procesos económicos, sociales, políticos y culturales. Estos procesos han permitido vislumbrar nuevas realidades, nuevas formas culturales, nuevas perspectivas, cada vez más complejas no por difíciles sino por la trama de relaciones que comportan, que nos colocan ante procesos de integración global ante un mundo multicultural y, por ende, ante una multiplicidad de espacios.

Los procesos de integración global, el mundo multicultural y la comunicación digital, entre otras, introduce nuevas formas de vida y de comunicación, tanto en el plano individual como colectivo. El enorme impacto que esto ha ocasionado provoca rupturas y genera cambios en el significado de muchas cosas. Conceptos por ejemplo que se daban como ciertos de una vez y para siempre se transforman. Los conceptos de historia, espacio, tiempo y realidad sufren tremendas modificaciones; así mismo el concepto de objetividad. En el campo pedagógico entra en crisis todo el absolutismo pedagógico instaurado con la modernidad y, con ello el pensamiento único; es decir, todo esquema o modelo de exactitud rigurosa y universalizante para hacer valer el conocimiento.

Lo más claro que sale de todo esto es que las nociones de educación, formación, escuela, praxis pedagógica y acción escolar deben ser repensados y replanteados. Ahora bien ¿desde dónde? Bueno, las realidades emergentes, si bien han dado lugar a ruptura, también y, como parte de ese mismo proceso, han traído consigo nuevas lógicas de sentido, nuevas racionalidades, nuevos paradigmas que compelen a nuevos desafíos, desde el punto de vista del conocimiento. Transitan y comienzan a instalarse así nuevos modos de pensar, nuevas formas de conocer, de informarse, de educarse. Y, aunque no hay, ni debemos aceptar la imposición de modelos únicos, nos encontramos muy de cerca con propuestas que, en el ámbito de la investigación recuperan la razón sensible y en el espacio escolar, no sólo la sensibilidad sino también la imaginación, la intuición, el cuerpo, la cotidianidad, la incertidumbre y las aptitudes generales del pensamiento. Todo esto, desarraigado por el régimen de saber y de verdad que nos ha estado arrojando. Cabe preguntarse ¿hasta dónde nuestros postgrados se han visto involucrados en esta discusión? ¿Cómo nos ubicamos en ese contexto? ¿Qué están haciendo para contribuir a equiparnos de nuevos elementos cognitivos, para transitar otros modos de pensar, nuevos modos de conocer?. Modos de pensar y conocer que nos despierten la inventiva, el pensamiento creativo, que nos permitan percibir las realidades para las cuales estamos en condiciones de aportar y contribuir a transformar.

3.- Nuestros postgrados son poco críticos, pero podrían ser, otra vez, lugares para la crítica y la confrontación. Más que espacios para la con-

frontación de saberes, la problematización y el ejercicio de la crítica, nuestros postgrados han sido, como ya lo hemos señalado de alguna manera, lugares para la transmisión, reproducción y legitimación de saberes.

El carácter crítico y reflexivo del conocimiento y en torno al conocimiento es una exigencia crucial para la educación y la investigación de los nuevos tiempos, sobre todo, si entendemos que buena parte del conocimiento tiene que ver con el ser humano, con su entorno, con la naturaleza humana, con sus necesidades y condiciones económicas, sociales, culturales, científicas, tecnológicas, y, sobre todo, con el interés político-social transformador; es decir con problemas de carácter histórico, de carácter complejo y contradictorio que ameritan la problematización y la interpelación constante de los esquemas de pensamiento, conceptos, categorías y dispositivos epistemológicos con los cuales efectuamos la práctica de la investigación para que redunde en procesos de generación de nuevas claves de interpretación y acción política transformadora.

La formación que adviene, además de la profundización en áreas determinadas de conocimiento, debe tender a una visión del conocimiento que permita la comprensión integral de lo que es el conocimiento, de lo que es conocer, de lo que somos; debe atender a la exigencia actual de modos de razonar capaces de propiciar el entendimiento de la complejidad y de la trama de relaciones en la que están envueltos los procesos contemporáneos. Nuestros postgrados no pueden permanecer ajenos a esta realidad, deben ser lugares para pensar y repensar, reflexionar, conocer y comprender críticamente lo que está aconteciendo en el mundo contemporáneo; pero, sin dejar de lado lo que esa dinámica puede representar para nuestro entorno y el contexto en el cual nos desenvolvemos. Deben ser sitios para colocarse de manera reflexiva y crítica ante esas realidades, ante el conocimiento que circula, se transmite, se aplica y se impone. Deben ser lugares para deliberar plural y democráticamente el problema de la verdad, del conocimiento, de la ciencia, del método, para transitar nuevos modos de pensar. Es decir, deben ser espacios para el encuentro de saberes y para el cultivo y el ejercicio de la reflexión y de la función crítica del pensamiento. A decir de Morín, las dos últimas

cualidades son consustanciales al conocimiento mismo, propias a la naturaleza de conocer.

4.- Nuestros postgrados, tal y como están concebidos, no son espacios para el cultivo de una cultura democrática, pero podrían serlo. Son espacios académicos donde se gestiona burocráticamente el saber, con modelos de desempeños inadecuados tanto en la administración como en la enseñanza que ella legítima. Y es en la actividad cognitiva donde, a mi modo de ver, la gestión burocrática del saber hace su mayor mella. Saber y poder a decir de Foucault, están imbricados. El poder siempre se las ha ingeniado para permitir u ocultar la circulación de determinados saberes, decir qué es verdad y qué es falsedad, legitimar lo que puede producirse y lo que no, desde el punto de vista del conocimiento. Siempre se las ha arreglado para imponer modelos, esquemas, formas de ver y de abordar lo real a través de la práctica pedagógica, de las actividades de investigación, de los basamentos legales y normativos. Una especie de lógica perversa, donde todo está determinado y predeterminado. Esto se hace así y no así, y si por alguna razón osas salirte de lo establecido, lo más probable es que tu propuesta no se tome en cuenta o te proscriban. Allí, de alguna manera se ha impuesto un determinado régimen de verdad y de saber que nos obliga a actuar conforme a determinados criterios de cientificidad, de acuerdo con determinados modelos y reglas epistémicas, conforme a determinadas taxonomía y fórmulas. Esos espacios deben asumir la crítica como arma de lucha, dar lugar a la confrontación y democratización del saber, a la circulación de otras racionalidades, otras lógicas, a la presencia de otras perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas.

5.- Nuestros postgrados no son, pero podrían ser, espacios para la construcción y/o generación de valores colectivos, de vínculos comunitarios, de lazos universitarios en el sentido de pertenencia, de revalorización de nuestras propias identidades y de creación de nuevas identidades. Pienso que, si se renueva académicamente el postgrado, si los saberes comienzan a transitar en forma plural, si se comienza a pensar en el compromiso de los estudios avanzados y la universidad

con los espacios comunitarios podemos cumplir un papel importante en el rescate de nuestras identidades, en la construcción colectiva de otras, en el trabajo con las comunidades para contribuir a elevar su conciencia y aportar a la búsqueda de soluciones a sus problemas, podemos apelar al sentido de la solidaridad, de la participación, de la crítica constructiva y el debate permanente para potenciar un espacio y una comunidad que genuinamente debata ideas, ideales y necesidades. Valores constructivos para fortalecer al postgrado y a la propia universidad y, sobre todo, para fortalecer una idea distinta de sociedad signada por la ética de la justicia social y una idea de mundo que impida que vayamos ciegamente y con mordazas al proceso globalizador.

- 6.- Nuestros postgrados no son lugares para el cultivo de la sabiduría. Son espacios, como ya hemos señalado para titular y legitimar desempeños profesionales. La vía de la sabiduría habría que recuperarla. Imaginémonos, por un momento, estos ámbitos destellantes de sabiduría, con lugar para el encuentro de saberes, con la presencia del saber popular, los saberes ancestrales, la tradición cultural; acompañados a su vez, de conocimientos que se han acumulado en el terreno de las teorías educativas, de las teorías pedagógicas, de la epistemología de la educación, en la dinámica y avance de las ciencias y la tecnología. Imaginémoslo también acompañado de la crítica y de la reflexión; de imaginación y sensibilidad, de posturas interpeladoras y cuestionadoras. Imaginémoslo, en otras palabras, en el plano del ejercicio del saber. Inyectarle esa dosis de sabiduría al postgrado de esta universidad de cara al futuro, es clave.
- 7.- Nuestros postgrados no están dotados de servicios y de plataformas académicas y tecnológicas mejor pensadas, pero podrían llegar a serlo. Así como el mercado tiene diferentes opciones, los productores diferentes formas para hacerse de sus plataformas tecnológicas; nuestros postgrados sencillamente no tienen opciones, dado, por una parte, a la estructura donde se insertan y por otra dada la forma de ver y de pensar la posibilidad tecnológica. Mientras en otras universidades y en otros postgrados se cuenta con una plataforma segura para la investigación y la docencia y se tienen conexiones a redes, aquí

en nuestros centros de formación docente hemos estado luchando porque nos asignen y se distribuyan con menos trabas burocráticas un presupuesto justo para la investigación, porque nos proporcionen los equipos tecnológicos necesarios, para que nos doten de ambientes más humanos y acordes al desempeño académico y de investigación, en fin, para ambientes más cónsonos. Y eso no tiene que ver con una gerencia particular, sino con una forma burocrática de gerenciar. Aquí, y en toda esta universidad, eso es normal, es una aberración normalizada como diría Rigoberto Lanz. Nuestros postgrados están subdotados para decidir opciones mejor pensadas para su propio desempeño. Si pensáramos el problema de las dotaciones tecnológicas, las cosas serían distintas.

Es urgente entonces que nuestros postgrados se revitalicen gerencial y académicamente, se conviertan en organizaciones más decididas, más autónomas, más democráticas, más comprometidas con su propio proceso, porque puede caer en el letargo o morir por inercia. No se ve otra manera, al menos por los momentos, de existir en el paisaje de la organización del futuro; sino a partir, tal y como lo afirma Lanz, de un modelo gerencial que sea esencialmente inteligente, horizontal, democrático, auto performativo.

8.- Nuestros postgrados no han sido, pero pueden ser un espacio para la construcción utópica y para el encuentro de saberes: Un espacio que- cito a Rigoberto Lanz- “no solamente sirva para gestionar conocimientos, para hacer ingeniería cognitiva, para formar, para educar, en ese sentido tecnocurricular, sino para la construcción de sensibilidades, de socialidad comunitaria, de gente tolerante que vive la comprensión, que madura, que se ilustra”. Es necesario recuperar la capacidad de soñar, de ver el futuro, de trascender el presente con el pensamiento, la palabra y la acción. Podemos imaginar la universidad y el postgrado como espacios para el sueño y la construcción utópica, para pensar otro modo de ser y de vivir, para el encuentro del saber, para la construcción de sensibilidades. Como puede notarse esto involucra a seres, a actores habitados por la idea de la esperanza, donde el sueño y la lucha por imaginar siempre otros modos de vida, otros

espacios, no estén perdidos, donde imaginar una sociedad y un mundo distintos no sea un signo de debilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- (1) Rigoberto Lanz: Decálogo de la Universidad que viene de cara al futuro. Caracas, 2000, Mimeografiado.

ACONTECIMIENTOS CONTEMPORÁNEOS, CLIMA CULTURAL Y RETOS COGNITIVOS EMERGENTES¹⁰

Osmary Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 2001

La dinámica contemporánea de los últimos tiempos ha traído consigo una diversidad de procesos económicos, sociales, políticos y culturales donde sobresalen, entre otros, el fenómeno de la internacionalización de las economías, la mundialización de los medios de comunicación, en especial de la televisión, la cobertura de la comunicación digital y la interactividad con la red virtual.

Esos acontecimientos nos colocan de cara a procesos de integración global ante la presencia de un mundo multicultural y, en consecuencia, frente a una multiplicidad de espacios que nos permiten observar realidades, formas culturales, modos de vida y de comunicación completamente nuevas.

Se integra toda una cultura planetaria con las culturas regionales y locales; se disuelven estructuras y lógicas culturales que se daban como únicas y fijas; nuevos modos de vida han reafirmado su diferencia, al punto que nos encontramos hoy en día con una matriz cultural planetaria en la que se impone el entrecruzamiento de formas culturales, la mezcla de estilos y maneras de vida, el desplazamiento de valores y la relatividad de los mismos.

El enorme impacto que esto ha ocasionado provoca rupturas y genera cambios en el significado de muchas cosas. La presencia de valores

foráneos en los procesos cotidianos produce un desplazamiento de los existentes y una identificación cada vez mayor con elementos culturales provenientes de otras latitudes, propios del mundo globalizado.

De esa manera se han ido conformando nuevas formas de identidad, basadas en la hibridez y la permeabilidad cultural que rompe - como sostiene Giroux - con el sentido de “identidades fijas” (1.) con el significado de “pertenencia” y con la idea de “impermeabilidad” cultural.

Conceptos como, por ejemplo, cultura, identidad, identidad cultural, soberanía, historia, espacio, tiempo y realidad, que se daban como únicos, como estáticos, como ciertos de una vez y para siempre, sufren tremendos impactos.

Como consecuencia de la presencia de nuevas realidades y de nuevos significados, y ante la rapidez de los cambios y lo vertiginoso de las comunicaciones y la información, el mundo se nos presenta como una realidad incomprensible, cuya aprehensión se nos hace cada vez más difícil, dada la complejidad que lo caracteriza y las limitaciones de nuestros equipamientos cognitivos.

Vivimos sumergidos en una gran trama de relaciones, en un mundo tan complejo, donde la celeridad de los acontecimientos, la interactividad con los medios, la conexión constante con otros espacios y los flujos de información sobre el mundo, amenazan con ahogar nuestras posibilidades de inteligibilidad. Podríamos decir⁷ interpretando a Edgar Morín (2), que estamos atrapados por el mundo, y en la medida en que más atrapados nos sentimos por el mundo, más se nos dificulta su aprehensión. Da la impresión de estar ante la presencia de una realidad incomprensible, muy difícil de descifrar con las claves de interpretación con las cuales hemos estado acostumbrados a orientarnos.

De manera pues, que podríamos decir que los nuevos procesos emergentes han configurado un mundo lleno de dudas e incertidumbres en el campo del conocimiento.

A ello se agrega la crisis que vive la modernidad como espacio epistémico, en especial la que atañe al pensamiento social y educativo modernos y a su específica racionalidad, que se profundiza con la caída de los mo-

delos históricos sociales y con los procesos de integración global. En el ámbito del conocimiento social, al agotamiento histórico de las claves de inteligibilidad del positivismo, le sigue la crisis de paradigma de la ciencias sociales, que toca, en especial, aquel que durante largos años abrió posibilidades para un pensar social distinto, uno de los principales sustento del piso fundacional del saber social; en el campo educativo se viene abajo todo el absolutismo pedagógico instaurado con la modernidad y con ello el discurso y todas aquellas certidumbres racionalistas que sirvieron de soporte a la educación científica en el espacio escolar, a saber: objetividad, universalidad, causalidad, predictibilidad, verificabilidad, etc.

En el presente, el movimiento hacia nuevos modos de conocer se impone. En los más diversos campos del saber se han ido produciendo conocimientos que superan teorías, paradigmas y visiones que se daban como ciertas y definitivas. Es en la actividad científica donde los desarrollos y cambios más importantes han tenido lugar. De la visión fragmentaria, dicotómica de la filosofía cartesiana se está avanzando hacia una visión en la que el cosmos aparece como una totalidad indivisible y dinámica, interconectada en todas sus partes y en constante movimiento. De Einstein a Borh, pasando por Heissemberg y Prigogine, todo implica movimiento, desplazamiento, energía, conexiones, interconexiones, imprevistos, alteraciones. Del mismo modo que de la física hasta la biología, pasando por la medicina y la ecología, se han superado paradigmas, dogmas y convicciones; también en la filosofía, la sociología, la psicología y la educación, entre otras, se vislumbran los contornos de un modo de pensar que rebasa lo disciplinar, que es, al decir de R. Lanz, “creación y riesgo”, que apunta hacia lo mutable, lo polisémico, lo múltiple, lo relativo, lo relacional, lo contextual, transdisciplinario y complejo. De manera que el movimiento hacia otra óptica se impone como una exigencia a pensar de manera radicalmente compleja y transcompleja. Un tremendo revés, como se puede notar, a la filosofía cartesiana, a la razón analítica, el conocimiento disciplinar y el pensamiento único y un duro golpe a la pretendida objetividad y neutralidad de la observación científica.

Lo más preciso que podemos extraer de todo esto es que los conceptos de conocimiento y ciencia deben ser repensados y con ellos los de educación, formación, escuela y acción escolar.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿desde dónde? ¿desde qué perspectiva? ¿desde qué ángulo de lectura?

Es evidente que todo ese proceso de crisis del conocimiento que no es nuevo, aunado a las rupturas epistemológicas que implica, la presencia de realidades emergentes y las contradicciones que el proceso de integración global comporta, ha traído consigo nuevas racionalidades, nuevos sentidos, nuevas lógicas y paradigmas que compelen a nuevos desafíos, desde el punto de vista del conocimiento. Transitan y comienzan a instalarse así otros modos de pensar, otras formas de conocer. Y aunque no hay lugar para modelos únicos ni posiciones definitivas, nos encontramos muy próximos a propuestas que, en el ámbito epistemológico asumen las ideas de complejidad (3), transcomplejidad y transdisciplinariedad (4); apuestan a lo discontinuo (5), lo irracional, lo contingente, lo rizomático (6); recuperan el sentido relacional del conocimiento, la condición crítica del pensamiento, el pensar reflexivo, la naturaleza hermenéutica del conocimiento; reconocen la pluralidad en las formas culturales, en las situaciones de objetivación y subjetivación de conocimientos; atienden al carácter múltiple, fluido, mutable de los acontecimientos, al trabajo con lo dinámico y fluyente; asumen la inseguridad como postura, la incertidumbre como responsabilidad intelectual (7) y, sobre todo, recuperan lo sensible (8) al interior mismo de las funciones cognitivas y, en el espacio escolar no sólo vuelve a tener resonancia la sensibilidad, sino también la imaginación, la intuición y el cuerpo (9). Todo esto anulado por el régimen de saber y de verdad que nos ha estado arrojando, en torno al cual ya están dando cuenta- como puede percibirse- las nuevas racionalidades las nuevas sensibilidades y actitudes intelectuales.

Estamos haciendo alusión a otros modos de pensar que contravienen las certezas racionalistas, que abren fisuras en la lógica disciplinar, y convocan a otra actitud intelectual, otra racionalidad, otra lógica.

Se trata de otras formas de interrogarnos sobre la realidad, de otros modos de relacionarnos con el conocimiento, de propuestas que nos mueven el piso, que estremecen nuestros conformismos cognitivos y sobre todo que, al decir de Jorge Larrosa (10), “dan que pensar”, porque precisamente nos hacen pensar, permiten “pensar de otro modo”, “exploran nuevos sentidos, ensayar nuevas metáforas” (11).

La mayoría de estas proposiciones de orden epistemológico nos plantean una interesante lectura crítica de la manera como la ciencia moderna ha interpretado e interrogado los problemas del ser humano y sus relaciones; y en especial de la forma como ha impedido leer de otro modo un mundo dinámico, plural, diverso, lleno de relaciones, vivencias, experiencias, imágenes y sensaciones. Con estas nuevas propuestas se ponen en evidencia las debilidades del racionalismo, el colapso del piso fundacional de la lógica disciplinar y la imposibilidad de la razón científica para dar cuenta de un mundo imperfecto y complejo.

Son las limitaciones epistemológicas de la modernidad frente a un mundo tan complejo y son esas nuevas lecturas de la realidad, las que nos colocan ante retos cognitivos emergentes.

Cabe preguntarse:

¿Estaremos dispuestos a afrontar esos retos?

¿Estarán nuestros contextos académicos abiertos a esas posibilidades?

¿Estarán dispuestos a trastocar los dispositivos que han esterilizado nuestras formas de pensar, decir, hacer?

¿Qué viene aconteciendo en ese sentido en la educación, en nuestras universidades, en la cultura académica, en la educación científica?

Son tremendas las exigencias teóricas, metodológicas y epistemológicas que traen consigo las realidades emergentes en el contexto de la reconfiguración planetaria y son también fuertes los nuevos retos de conocimientos que estamos llamados a asumir porque afectan convicciones, certezas y equipamientos epistemológicos profundamente arraigados.

Particularmente pienso que nuestros ámbitos académicos, si no están involucrados en este proceso, en esta discusión, deben entrar a ella, sin prejuicios, pero, con los ojos bien abiertos, haciendo un oportuno uso de la reflexión epistemológica en la consideración de los nuevos saberes, atentos y vigilantes ante los dogmatismos interpretativos.

Durante siglos, el discurso predominante de la ciencia y de la educación científica, ha estado sustentado en un racionalismo totalmente

divorciado de las fuerzas vivas del ser humano: de su capacidad crítica e impugnadora, de su sensibilidad, de su existencia, de sus condiciones éticas, de sus experiencias, de sus vivencias, compromisos sociales y políticos; en fin, de la vida en su complejidad.

Las posibilidades que se abren para la reconciliación de la razón científica con la razón sensible, constituyen una invitación, insoslayable, tal y como lo dice Mafessoli, a “movilizar todas las capacidades que están en poder del intelecto humano, incluidas las de la sensibilidad”(12.)

Plantearse esa tarea, es decir la reconciliación de lo racional y lo sensible, de lo cognitivo y lo estético, en el proceso de formación, supondría propender hacia una visión unificadora del conocimiento, admitir la unidad en la diversidad, el todo en las partes, lo unidimensional y lo multidimensional, lo global y lo contextual. Implicaría reconocer la pluralidad y el disentimiento, lo aleatorio, complementario y antagónico de los procesos. Significaría valorar y hacer valer la función crítica del pensamiento, el cultivo de la reflexión epistemológica, lo estético como acto de creación, en otras palabras, considerar ese aspecto prolijo, lleno de imágenes y símbolos de la experiencia vivida. En fin, asumir esa conciliación significaría devolverle al pensamiento la amplitud que le corresponde.

Se trata de trastocar los mecanismos y relaciones de poder que han hecho infecundo las formas de pensar, escribir, sentir y disfrutar los saberes para transitar hacia otros modos de pensar más abiertos al diálogo, más unificadores y apostar por otros modos de enseñanza que permitan la concurrencia de una idea de formación más contextualizada, más abierta, que implique el sentido de colectividad pero también de individualidad, de libertad, de compromiso, de solidaridad y la sensibilidad, reprimidos, en el transcurso del tiempo, por el orden del saber y las formas de representación instituidas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Henry Giroux y otros: Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Paidós. Barcelona. España, 1994

- (2) Edgar Morín: Los Siete Saberes Necesarios en la Educación del Futuro. UNESCO-FACES. UCV.CIPOST. Caracas, 2000.
- (3) Edgar Morín: Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa. Barcelona. España, 1997.
- (4) Rigoberto Lanz: “ Esto no es una Ponencia”. Trabajo presentado en el Seminario Un Paradigma Transdisciplinario para repensar la Educación. Maturín, junio, 1999. UCV: Proyecto Transdisciplinariedad. Caracas. UCV, 1999.
- (5) Michel Foucault: Las Palabras y Las Cosas. Siglo XXI. México, sexta edición, 1974.
- (6) Deleuze G y Guatari F: Rizoma. Pre-texto. España, 1997
- (7) Magaldy Téllez: “ Universidad y Pensamiento postmoderno: ¿Hay Chance para la Razón Estética?. RELEA. No.9. Caracas, 1999.
- (8) Michel Maffesoli: Elogio de la Razón Sensible: Una Visión Intuitiva del Mundo Contemporáneo. Paidós. Barcelona. España, 1997.
- (9) Basarab Nicolescu: Evolución Transdisciplinaria de la Educación. En Proyecto Transdisciplinariedad. UCV. Caracas, 1999.
- (10) Jorge Larrosa: Tecnologías del yo en Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí.
- (11) Idem.
- (12) Michel Maffesoli: Ob.cit.

HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI: POSIBILIDADES EPISTÉMICAS¹¹

Osmerly Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 2001

El lema de este primer encuentro doctoral: “Hacia una Educación para el siglo XXI”, sugiere un campo abierto de posibilidades; pero, ¿será pertinente abordar tan importante tarea sin preguntarnos? ¿Qué nos ha dejado, como legado cultural, el siglo XX?. Particularmente creo que configurarnos una idea de educación para el siglo que comienza pasa, necesariamente, por someter a consideración los desarrollos y las verdades que tuvieron lugar en la centuria anterior y, sobre todo, la vigencia de las claves fundamentales que dotaron, en ese contexto, de una específica racionalidad y de una determinada práctica, a la educación del siglo que acaba de concluir.

El siglo XX nos ha dejado como legado un gran potencial científico-técnico, un mundo multicultural, una gigantesca trama de relaciones económicas mundiales, donde sobresalen las de sujeción imperial, las de orden colonial y neocolonial y, por ende, las de dependencia económica, social, científica y tecnológica; problemas planetarios multidimensionales, dos guerras mundiales, el uso bélico de los adelantos de la ciencia y de la técnica, la caída del referente histórico socialista, la recomposición del capitalismo bajo la bandera triunfante del neoliberalismo, grandes injusticias sociales, profundas contradicciones y desigualdades económico-sociales, incertidumbres, ciertamente, pero también, la consideración y reconsideración de posibilidades en relación con el mañana, expresados en espacios de lucha y resistencia por un mundo mejor posible. Se

trata de un legado complejo y contradictorio, que comporta significativas experiencias históricas y a la vez inestimables aprendizajes.

Para quienes, en el mencionado siglo, nos imaginamos un mundo más humano y más justo, hemos visto tambalearse muchos de nuestros ideales, y aunque ello nos produce un dejo de nostalgia, la invitación es a no rendirnos, a continuar resistiendo con más fuerza y más ímpetu.

En el campo epistémico-cultural, arrastramos con una cultura totalizadora que ha venido funcionando eficazmente desde centurias anteriores, imponiendo en todos los órdenes de la vida sus valores económicos, éticos y políticos y, en el espacio del saber, la hegemonía cognitiva propia de la modernidad y los imperativos de este modo de generar conocimientos. Y, aunque, a raíz de los avances de la física y los desarrollos de la cuántica se han producido fisuras en la matriz epistemológica de dicha cultura, ello no ha impedido su despliegue y dominación a lo largo del siglo al cual estamos haciendo referencia. De esta manera la idea de ciencia y de cientificidad de la civilización occidental y, por ende, sus principios axiológicos, ontológicos y epistemológicos, en el siglo en consideración, han mantenido su prevalencia, rigiendo nuestras formas de pensar, conocer, hacer, actuar y sentir, como efecto de dominación, gracias a las maquinarias institucionales, entre las cuales la educación ha cumplido un papel estelar. Con esa idea de ciencia y premisas culturales eurocéntricas, los aparatajes institucionales, hicieron creer que podríamos avanzar, por efectos de la ciencia y de la técnica hacia mejores estadios de desarrollo que implicasen “progreso”, bienestar, justicia e igualdad social. El desenvolvimiento histórico-dialéctico de la humanidad ha demostrado que ello no ha sido total y absolutamente cierto.

Quienes nos identificamos y creemos en las posibilidades transformadoras del conocimiento científico aunados a proyectos de emancipación social, hemos visto mermar estas aspiraciones y que por encima de las posibilidades liberadoras de la ciencia y de la técnica se han desarrollado, con el uso de las mismas y la anuencia de la producción científica de las grandes potencias, fuerzas atroces de destrucción, control y dominación. Quienes creemos en la capacidad de los pueblos para labrar y decidir su propio destino económico, político y social, hemos visto en el siglo XX

que por encima de las probabilidades de desarrollo y autodeterminación de los pueblos se han desatado graves procesos de anexión territorial, sujeción política y militar, exacción de los recursos naturales, dependencia económica y social, bloqueos y amenazas imperialistas constantes, en especial a los pueblos que, como Chile y Cuba, han osado enfrentar el capitalismo.

Hemos estado acompañados de gigantescos logros económicos y científico - técnicos, pero también de un extraordinario crecimiento de poder y destrucción, asociados no sólo al despliegue del poder político-militar y a las consecuencias desastrosas de las dos guerras mundiales, sino también al desarrollo de las armas nucleares, que nos acechan constantemente, a la dominación desenfrenada de la naturaleza por la técnica que amenaza nuestra biosfera, al inhumano interés de las potencias capitalistas, principalmente de Norteamérica, hacia los pueblos de Latinoamérica, El Caribe, África y Asia por el control de sus recursos naturales y territorios y, por supuesto, a la puesta en escena de nuevos mecanismos institucionales, herramientas y dispositivos tecnológicos para el dominio, control y manipulación de la conciencia y la subjetividad.

Hemos aprendido con la primera y segunda guerras mundiales y, en particular, con la bomba de Hiroshima, que la ciencia es ambivalente; hemos visto sucumbir la cara del progreso que prometía, por la vía del capitalismo, una sociedad de bienestar, sustentada en el desarrollo científico-técnico e industrial y hemos asistido al derrumbe del referente histórico socialista que nos ha movido el piso y hecho tambalear las certezas que auguraban con el comunismo la realización histórica de la humanidad. Se han colocado en signo de interrogación las leyes de la historia que nos llevarían, de manera inexorable, hacia un mejor porvenir. De igual manera, hemos visto que el triunfo de la democracia tampoco ha estado asegurado en ninguna parte y que no siempre ha significado soberanía, justicia, igualdad y participación social, que el desarrollo industrial puede causar auge y crecimiento económico; pero también tremendos estragos culturales y ambientales; en fin, en lo esencial, hemos observado que la civilización del bienestar y el confort (la civilización del capital) puede, al mismo tiempo, que produce ciencia y técnica, producir control,

dominación y destrucción; que al mismo tiempo que produce beneficios para unos, puede producir profundas desigualdades económicas, sociales y culturales para otros. Puede dar, simultáneamente, riquezas y pobreza, abundancias y carencias. Convenimos con los críticos de la modernidad que, si ésta y la civilización a la cual ha respondido preferentemente, se definen como fe incondicional en el progreso, en la técnica, en la ciencia, en el desarrollo industrial y económico, de la manera que lo hemos venido relatando, entonces la modernidad como proyecto civilizatorio, ha entrado en crisis, está en aprieto, en otras palabras, ha determinado su propio proceso de disolución.

Ahora bien, como las posibilidades históricas y sociales están relacionadas con las potencialidades creadoras y transformadoras que tenemos los seres humanos, no estamos en condiciones de asegurar que nuestras sociedades hayan agotado sus posibilidades de superación y transformación y que hayamos llegado al fin de la historia. Las posibilidades sociales, antropológicas, culturales, éticas y políticas, restaura en nosotros el principio de esperanza, incierto y sin promesas inmediatas claramente definidas, pero urgente y perentorio en medio de este campo de contradicciones y relaciones de fuerza.

Comenzar a pensar/ pensarnos de otro modo y a sumir nuevos retos cognitivos, éticos y políticos en la construcción del porvenir, constituye, a mi modo de ver, las urgencias culturales y político-sociales a las que hay que atender en este comienzo de siglo. En lo político-social, la experiencia histórica que, en nuestro contexto, recién comienza, aún no totalmente definida en su direccionalidad histórica, constituye un reto a asumir y una posibilidad para contribuir en la consecución de una sociedad más humana y justa. Desde una perspectiva que se propone transitar otro camino, dicho proceso histórico, trae consigo serias diferencias con el modelo económico, social y político que nos caracterizó hasta 1999 y con las profundas desigualdades e injusticia sociales que ha generado. En lo concreto, la puesta en práctica de una nueva Constitución comienza a crear las condiciones para un nuevo país, en consonancia con una voluntad política emancipatoria, que ya es un gran paso en la búsqueda de un nuevo horizonte histórico. La invitación es a hacerse cargo de estas cuestiones y del inmenso reto que comporta.

En esta restauración del principio de esperanza y en la tarea de contribuir a construir otras formas de pensar / pensarnos, otros modos de vivir y organizarnos social, económica y políticamente, la educación juega un papel de primer orden; pero antes, o al mismo tiempo, debe enfrentarse a problemas vitales, debe superar problemas fundamentales, heredados de las centurias anteriores.

Si pudiera haber una tarea básica de la educación para el siglo XXI, ésta tendría que estar relacionada con la superación de nuestras formas de razonar y con la lucha por equiparnos de un pensamiento contextualizador, integrador, unificador y propio, que implique, entre otras cosas, el vínculo de la educación y del conocimiento con el interés social transformador.

Hemos vivido aferrados a las certezas, a las seguridades, desde el punto de vista del conocimiento. Nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas, en nuestros modelos y esquemas de pensamiento, en su mayoría, predominantemente cerrados y fijos, sin ninguna estructura cognitiva para acoger lo nuevo y lo complejo. Resulta, que la dinámica contemporánea de los últimos tiempos ha traído consigo una diversidad de procesos económicos, sociales, políticos y culturales. Como ya hemos referido en trabajos anteriores, esos fenómenos, nos colocan ante procesos de integración global, ante la multiculturalidad y ante una multiplicidad de espacios que nos permiten observar la emergencia de nuevas realidades, de nuevas formas culturales, de nuevas formas de vida y de comunicación, pero también de nuevas formas y mecanismos de dominación.

En el plano epistémico, colapsa el modo dominante de pensar, se coloca en signo de interrogación la capacidad heurística de las categorías clásicas del positivismo y neopositivismo y, por ende, del eurocentrismo epistémico, se superan conceptos que parecían definitivos, dando paso a otros, se disuelven estructuras y lógicas culturales que se daban como únicas y fijas; nuevos modos de ver han venido reafirmado su diferencia respecto al modo moderno de pensar, hasta encontrarnos, hoy en día, con una matriz cultural planetaria de la que emergen nuevas claves de interpretación, otros modo de pensar y conocer.

Así se han ido conformando nuevas realidades, nuevos valores, nuevos conceptos, nuevas formas de identidad. Conceptos como, por ejemplo, cultura, identidad, identidad cultural, soberanía, historia, espacio, tiempo y realidad, que se daban como únicos, como estáticos, como ciertos de una vez y para siempre, sufren tremendos impactos. Como consecuencia de la presencia de nuevas realidades y de nuevos significados, y ante la rapidez de los cambios y lo vertiginoso de las comunicaciones y la información, el mundo se nos presenta como una realidad incomprensible, cuya aprehensión, con las claves que manejamos, se nos hace cada vez más difícil, dada la complejidad que los caracteriza. Los nuevos procesos emergentes han configurado un mundo lleno de dudas e incertidumbres en relación con el conocimiento. Se ponen en evidencia una vez más las debilidades de nuestras certezas, para la comprensión de lo multidimensional y complejo, ya venidas abajo, a consecuencia de las fisuras en el orden específico del saber que las ha dotado de racionalidad.

En la actualidad, el avance hacia otros modos de conocer se impone. En los más diversos campos del saber se han ido produciendo conocimientos que superan teorías, paradigmas y visiones que se daban como ciertas y definitivas. En el ámbito social y educativo lo más claro que sale de todo ese movimiento de cambio, como ya lo hemos expresado en otras contribuciones, es que los conceptos de educación, formación, escuela, universidad, conocimiento y ciencia deben ser repensados. En atención a ello, uno de las primeras cuestiones que debería afrontar la educación para el siglo XXI es el que tiene que ver con la crítica y la autocrítica, con la necesidad de tomar conciencia de sus enajenaciones y procesos enajenantes, con la urgencia de enfrentar los conformismos cognitivos e intelectuales y abrirse hacia otros modos de pensar, auscultándolos, en razón de su pertinencia para nuestros contextos o en función de ir generando desde lo nuestro, desde las especificidades históricas, nuestros propios horizonte epistémico- culturales.

En el ámbito del conocimiento, una de las situaciones que habrá de afrontar la educación es la que tiene que ver con las rupturas epistemológicas y con las nuevas perspectivas que en base a ello comienzan a emerger. Como ya hemos referido, los desarrollos propios de la era

planetaria nos colocan cada vez más y de manera creciente a los desafíos de un mundo complejo, a la insuficiencia cognitiva de unos saberes fragmentados y a un cúmulo de problemas y de realidades cada vez más complejas, poli-disciplinarias, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios, etc.

La educación del siglo XXI deberá, entonces, favorecer una visión contextualizadora, unificadora de la realidad que implique al mismo tiempo la unidad y la diversidad, la multidimensionalidad y la interdependencia, lo relacional e inter relacional, lo local, lo regional, nacional e internacional. Se trata de posibilitar una visión integral del conocimiento que supere la fragmentación disciplinar y las formas de percibirlas, que tienda hacia una perspectiva compleja de lo humano y social y que permita abandonar la visión unilateral y excluidora que define al conocimiento sólo por lo racional y objetivo, para avanzar hacia a una visión más integral que implique no sólo lo racional, sino también lo afectivo, sensible, ético, político, en fin, la subjetividad. Ello implica favorecer otro tipo de formación, en la que tengan cabida la capacidad crítica y reflexiva, la aptitud para relacionar e integrar, para modificar los modos de interrogar/ interrogarnos, las maneras de relacionarnos con el conocimiento y, entre otras cosas, preparar/ prepararse para lo que adviene.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿desde dónde afrontar esas urgencias?, ¿Desde qué perspectiva? Para tratar de responder a estas interrogantes, voy a retomar algunas ideas que ya he introducido en trabajos y discusiones anteriormente desarrolladas sobre el particular.

Como ya hemos dicho, el proceso de crisis del conocimiento, aunado a las exigencias de las nuevas realidades histórico-culturales, ha traído consigo nuevas racionalidades, nuevos sentidos, nuevas lógicas y paradigmas que compelen a nuevos desafíos, desde el punto de vista de la formación y del conocimiento. Transitan y comienzan a instalarse así nuevos modos de pensar, nuevas formas de conocer, de informarse, de educarse; y aunque no hay modelos que invitemos a seguir, es bueno saber que nos encontramos muy de cerca con propuestas que en el ámbito del conocimiento y de la formación recuperan el valor de la subjetividad y superan la fragmentación; es decir convocan al sentido relacional del

conocimiento, al ejercicio crítico del pensamiento, al pensar reflexivo, a tener en cuenta la complejidad de los procesos, el sentido de la pluralidad y de la multidimensionalidad, el carácter transdisciplinario y transcomplejo del conocimiento y, en especial, a hacer valer la importancia que tiene en el conocimiento, lo que llama Maffesoli razón sensible, que no sólo implica la sensibilidad y el cuerpo, sino también a lo estético, lo imaginario y lo intuitivo. Se trata de otros modos de pensar que transgreden las certezas racionalistas, que abren fisuras en la lógica disciplinar y convocan a la reconciliación de la razón con lo sensible.

La mayoría de estas proposiciones, nos plantean una interesante lectura crítica de la forma como la ciencia moderna ha interpretado e interrogado los problemas del ser humano y sus relaciones y, en especial, de la forma como lo ha cohibido a dar de sí una expresión vivencial. Se pone así en evidencia la forma como la razón analítica se ha configurado como un obstáculo que ha impedido leer de otro modo un mundo plural y diverso, lleno de relaciones, imágenes y sensaciones. Durante mucho tiempo, el discurso predominante de la ciencia y de la educación, ha estado fundamentado en un racionalismo totalmente desconectado de las fuerzas vivas del ser humano: de su sensibilidad, de su existencia, de su condición estética, de sus experiencias, de sus vivencias. Las posibilidades que se abren para la reconciliación de la razón científica con la razón sensible, constituyen una invitación insoslayable, tal como lo dice Maffesoli, a movilizar todas las capacidades que están en poder del intelecto humano, incluidas obviamente, las de la sensibilidad.

Asumir esa reconciliación en el proceso de formación, supondría admitir en el conocimiento la unidad en la diversidad, el todo en las partes, lo unidimensional y lo multidimensional, lo global y lo contextual. Implicaría reconocer la pluralidad y el disentimiento en el saber, lo aleatorio, complementario y antagónico de los procesos, significaría valorar y hacer valer la función crítica del pensamiento, el cultivo de la reflexión epistemológica, y lo estético como acto de creación. En fin, asumir esa reconciliación significaría devolverle al pensamiento la amplitud que le corresponde.

Se trata de trastocar los dispositivos que han enmudecido las formas de pensar, escribir, sentir y disfrutar los saberes para transitar hacia otros

modos de pensar, más abiertos, más unificadores y apostar por otros modos de enseñanza que permitan armonizar una idea de formación más contextualizada, más transgresora, que denote el sentido de individualidad, pero también el de comunidad, colectividad, libertad, compromiso, solidaridad y la sensibilidad, reprimidos, a lo largo del tiempo, en la comodidad de las formas de representación instituidas.

Se trata, como ya lo he venido diciendo, de propuestas epistemológicas que nos compelen a interpelar nuestros propios equipamientos cognitivos, a relacionarnos de otro modo con el conocimiento; pero también a la obligación ético-política que tenemos de interrogarlas sobre su pertinencia para nuestros contextos, ya sea para asumirlas como tales o para aprovechar su potencial crítico o transformador para nutrir nuestros propios procesos de construcción de perspectivas epistemológicas emancipatorias.

Son estas las urgencias, son estos los retos y las posibilidades que, a mi manera de entender los acontecimientos, tiene planteada la educación que adviene.

De manera que, si un sentido fundamental tiene este evento, es precisamente aquél que lo convierte tanto en un escenario para el debate del saber, de las verdades, de las certezas que hemos venido arrastrando desde centurias anteriores como herencia epistémico-cultural, cuanto en un espacio para la discusión de los problemas, las urgencias, los retos y las posibilidades epistémicas de la educación futura y, concretamente, de la que adviene o debe trazarse en nuestro país, según el rumbo que viene marcando los actuales acontecimientos históricos.

Si la actitud intelectual que nos convoca, en el marco de este evento, está movida primordialmente por la sensibilidad, la creatividad y la posibilidad de convertirnos en espacio de crítica, reflexión, confrontación e impugnación de saberes y de verdades impuestas en el campo educativo para aventurarnos en otra manera de pensar la educación, estrechamente articulada a las necesidades de transformación histórica de nuestra sociedad, bienvenida la oportunidad, porque estaremos aprovechando extraordinariamente este primer encuentro doctoral.

BIBLIOGRAFÍA

GIROUX Henry y otros: Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Paidós. Barcelona, España, 1994.

MAFFESOLI Michel: Elogio de la razón Sensible. Una Visión Intuitiva del Mundo Contemporáneo. Paidós. Barcelona, España, 1997

MORIN Edgar: Reforma del Pensamiento, Transdisciplinariedad, Reforma de la Universidad. CIRET, 1998

MORIN Edgar: Los Siete Saberes Necesarios en la Educación del Futuro. UNESCO-FACES. UCV.CIPOST. Caracas, 2000.

EDUCACION Y CIUDADANIA: NUEVOS LENGUAJES, NUEVAS PROBLEMATIZACIONES¹²

Osmary Becerra. M.
Universidad Pedagógica. UPEL-IPM
Maturín-Venezuela, 2004

INTRODUCCIÓN

El propósito es aprovechar este espacio para traer a colación un conjunto de ideas donde gravitan nuevos lenguajes y problematizaciones, desde las cuales se están planteando determinadas reconsideraciones sobre la educación y la ciudadanía.

Se trata de colocar en el tapete un conjunto de proposiciones interesantes, de nuevas claves de interpretación, que ameritan ser considerada, ser interrogadas y discutidas porque dan que pensar, porque generan inquietudes, porque mueven nuestros equipamientos cognitivos; en especial porque son contrarias, a los modos cómo hemos sido constituidos.

No son propuestas “acabadas” son apenas algunos trazos de sentido, contornos de un modo de pensar opuesto a las disposiciones que establecen orden y proyecciones conforme exigencias normativas predeterminadas. Son trazos donde se mueven, donde emergen, donde se promueven nuevas formas de subjetividad que nos compelen a interrogarnos, a interpelar la forma cómo hemos sido constituidos, a interpelar lo que somos, a constituirnos de otro modo, para hacernos seres humanos con una cierta sensibilidad, una cierta ética y compromiso por la vida.

Es precisamente en relación a esa última consideración donde intentaremos hurgar un poco los nuevos contornos; pues las preguntas

a las cuales nos lleva la caída de los referentes epistemológicos de la modernidad con relación a la educación y a la ciudadanía y, sobre todo, a la forma cómo hemos sido constituidos como sujetos de conocimiento, como sujetos morales, como sujetos políticos, etc., adquieren una dimensión mayor cuando se busca que educación y ciudadanía sean algo más que procesos instructivos, configuradores de comportamientos, de competencias, de formas de hacer; cuando lo que se juega en esta actividad afecta al ser humano no sólo como sujeto de conocimiento, sino principalmente, como sujeto ético, como sujeto estético y como sujeto político.

Hablar de la relación educación y ciudadanía hoy en día, implica resaltar no sólo la necesidad de una educación otra, sino la prioridad de una formación que posibilite en su trayecto enriquecer, estimular el lado sensible, estético, ético y político que es consustancial a la educación y al proceso de formación.

1.- MODERNIDAD, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

¿Cómo ha sido pensada la Educación y la Ciudadanía desde la Modernidad, desde el Proyecto Educativo Moderno?

En ese contexto:

¿Qué valores, qué principios, qué fundamentos han actuado en la constitución de ciudadanía?

¿Cuál ha sido la participación de la Escuela en la constitución y/o formación de ciudadanos?

¿Cómo hemos sido constituidos como ciudadanos?

En otras palabras: ¿Cómo hemos sido constituidos como sujetos de conocimiento, como sujetos éticos, como sujetos políticos?

Una de las cuestiones que no podemos pasar por alto hoy día, sobre todo, cuando tocamos y tratamos de abordar asuntos como la educación y la ciudadanía es la que tiene que ver con la forma o los modos como esos procesos han incidido en nuestra constitución como sujetos. Esto, desde luego, remite a la necesidad de colocarnos de manera reflexiva y

crítica ante la forma como tales asuntos han sido pensados e instituidos desde la Modernidad, a fin de tomar postura no sólo hacia el marco institucional que ha determinado su concreción histórica, sino hacia aquella matriz de pensamiento que, desde el proyecto histórico-cultural en consideración, definió sus contenidos, su lógica, su racionalidad y sus modos de actuación.

Hablar de Modernidad, significa remitirnos a un orden, que, desde fines del siglo XVIII hasta acá, ha estado rigiendo y modelando nuestras formas de pensar, sentir, hablar, escribir y actuar; un orden en el que se han visto implicado tres grandes procesos de transformación: La Revolución Francesa, la Revolución Industrial y la Revolución Educativa.

Si durante el orden feudal el mecanismo de transmisión de los valores y principios que garantizaban la cohesión social básica estuvo a cargo de la iglesia, en el contexto que se configura a partir de las revoluciones antes nombradas y ante el surgimiento de un orden regido según las leyes del mercado, basado en los principios de libertad, autonomía individual e “igualdad de derecho”, el mecanismo de justificación social pasó a ser otro. La Escuela surge como el nuevo espacio institucional que se encargaría gradualmente, sobre todo, luego de la Revolución Francesa, de la tarea de sostener el lazo de convivencia. De acuerdo con los principios y derechos consagrados por la Revolución Francesa, cada ciudadano tendría derecho a participar en la sociedad y a elegir libremente a quienes se encargarían de la dirección de la misma. Para ello tendría previamente que proveerse de los conocimientos y habilidades mínimas necesarias que le permitieran obrar como sujeto racional y libre. Es central aquí la idea de “lo racional” como guía de la acción social legítima. Esto es consustancial a la idea moderna de Escuela y a la idea moderna de sujeto transparente, consciente, libre, fundante, propia de la filosofía cartesiana y por ende de la Modernidad filosófica.

La escuela aparece así, como el espacio privilegiado que garantizaría el acceso a esos recursos y por ende a la condición de ciudadano. Educación, Razón y Ciudadanía, aparecen en este contexto estrechamente imbricados.

Al respecto dice Roberto Follari

“La escuela será el lugar donde se accede a la calidad de ciudadanos, donde se adquieren los recursos culturales mínimos para formar parte, de manera autoconsciente, de la sociedad y de sus procesos de gobierno y legitimación”. (R. Follari. *¿Ocaso de la escuela?* p.15).

A partir de entonces y bajo esas premisas la idea Moderna de escuela inicia un optimista recorrido que en el transcurso del tiempo ha devenido, en arbitrario, penoso y desfasado.

En efecto, la idea de “lo racional” como guía de la acción social legítima, hizo de la escuela, citando a Follari”...Faro que abría la posibilidad de la decisión razonada, luz contra la ignorancia y la barbarie, superación de los prejuicios y las creencias infundadas de la religión. Cada hombre un libre pensador...” (R. Follari. *Ídem*).

Pero no solo esa idea hizo de la escuela el espacio para la lucidez, para hacer del hombre un ciudadano racional y libre para pensar y participar, sino también hizo de ese espacio el lugar por excelencia, por donde, además de transmitirse los valores y principios propios de la sociedad, se transmitirían los conocimientos que harían de la humanidad un espacio plenamente realizado.

Según la utopía racionalista típica del optimismo del siglo XIX, el conocimiento sería la palanca fundamental del progreso; por la vía del conocimiento y del avance de la ciencia todo se lograría, se superarían las guerras, los conflictos sociales, los males sociales (advertidos siempre como parte de la falta de progreso y de saber), el hambre, la pobreza, las enfermedades, etc. Y sólo la Educación, por la vía de la escuela universal y obligatoria, podría garantizar que ese conocimiento se transmitiera y llegase a todos por igual.

No obstante, la rigidez de la línea divisoria entre lo racional y lo “irracional” no se hizo esperar. Muy pronto, la idea de “lo racional” como guía de la acción social legítima, condujo al rechazo de todo aquello que no obedeciese a las órdenes de la razón; de manera que todo aquello que no estuviera sujeto a los designios y no encajara en los moldes de la razón debía ser orillado por “irracional”, “bárbaro”, “salvaje”, en otras palabras, puesto fuera de los linderos de la normalidad y la aceptabilidad establecidos por el orden moderno.

Es así como la razón, de ser el elemento decisivo con el cual la ilustración puso fin al control y la dirección de los sujetos por la divinidad, la fe, la religión, pasó a ser un mecanismo de nuevas sujeciones y controles. En nombre de la “autonomía del individuo”, del “juicio racional”, del “libre ejercicio del pensamiento y la acción racional” se establecieron normas, controles, formas de sujeción, formas de actuación ciudadana, fuera de los cuales cualquier otra idea, cualquier otra noción, cualquier otra racionalidad, cualquier otra actuación quedaba negada. La idea de sujeto autoconsciente, excluyó todo aquello que no fuese producto de la razón: los juicios de valor, la subjetividad, la experiencia personal, lo ético, lo estético, lo crítico, etc.

A juicio del autor que venimos refiriendo:

“La tendencia a la metodicidad y la proyectualidad orientada de la acción- típica de la Modernidad- implicó de hecho la subordinación de lo estético, lo ético, lo expresivo, lo crítico. Se dejó fuera aquello que brinda colorido y sentido personal a la experiencia y se reemplazó por la monótona guía de la razón instrumental y del creciente predominio de la fría estipulación por el cálculo utilitarista” (R. Follari. pp 16-17)

Se configuró así la idea de un sujeto “autoconsciente”, pero objetivo y aséptico.

La escuela, como parte estelar de ese proceso, no escapa a esos criterios y mecanismos de exclusión y de control.

Bajo aquellos criterios atados a lo racional y por ende a lo excluyente, en la escuela, se fueron institucionalizando y haciéndose norma, modelos de formación, de saberes especializados, formas disciplinares de conocimiento, modos de aprehensión y de apropiación del conocimiento y de la realidad; se fue configurando un hombre, un ciudadano, además de objetivo, disciplinado, ordenado.

En este proceso de institucionalización que dio lugar a saberes especializados, a modos disciplinares de conocimiento, a un discurso y una racionalidad científica universalizante y a un determinado tipo de sujeto, la escuela no resultó un espacio más, muy por el contrario, resultó el lugar por excelencia, a través del cual no sólo se transmitirían los valores,

principios y conocimientos aceptados por la sociedad, sino que en su trayecto y a medida que la modernización de la sociedad iba tomando vuelo, posibilitaría la formación de aquellos cuadros académicos y profesionales necesarios al quehacer económico, social y cultural. Pero no sólo eso, también y como parte del mismo proceso, la escuela devino en el sitio de legitimación de la razón, el lugar por excelencia del saber sistematizado, es decir, el ámbito donde la racionalidad cognitiva, lo discursivo exigen orden, sistematización, organización; donde la racionalidad institucionalizada establece pautas, modelos, esquemas de representación, cauces, moldes, fuera de los cuales, cualquier otra racionalidad, cualquier otra discursividad pierde legitimidad.

Bajo esa forma de entender la escuela y lo escolar se configuró la idea de un ciudadano racional, ordenado, disciplinado, organizado, no contaminado política e ideológicamente.

De manera que podríamos decir que los cercenamientos, las segregaciones, las exclusiones y las tendencias al cierre acompañaron desde el principio a la Modernidad y al proyecto educativo moderno. En éste se juega, como hemos visto inevitablemente un mecanismo de exclusión. La obediencia a la razón cercena todo aquello vinculado a la subjetividad, a la experiencia personal, a lo estético, a lo ético, a lo político; la obediencia a la cultura dominante reproduce los saberes y los valores propios de la cultura y de los sectores dominantes. Segrega todo aquello no implicado en el ordenamiento cultural establecido, ignorándose las diferencias culturales, las subculturas, la pluralidad de lenguajes, costumbres, creencias, etc. La obediencia a los códigos de la cultura científica, descalifica otras formas culturales, otros modos de pensar, otras racionalidades, otros saberes al imponer, a través de la escuela, a todas las demás subculturas, sus verdades, nociones, sus conceptos, sus criterios, sus métodos, su particular gramático y señales lingüísticas. De forma predominante ésta ha sido la participación de la escuela en la formación de ciudadanos.

De modo pues que la escuela, tal y como lo hemos expuesto acarrea una función primordialmente ligada a la exclusión, al control, al dominio, a la burocratización y al disciplinamiento. Podríamos decir que formar los ciudadanos y los cuadros profesionales aptos para la legitimación y

para responder al quehacer económico, social y cultural del orden establecido ha sido el encargo social que ha prevalecido en torno a la escuela a todo lo largo del desarrollo del pensamiento y el quehacer educativo modernos.

Bajo aquellos valores y principios y bajo estos cercenamientos hemos sido constituidos como ciudadanos, es decir como sujetos de conocimiento, como sujetos éticos y políticos.

Nuestra formación ciudadana ha estado siempre subordinada al ordenamiento cultural establecido y en ese orden, donde sólo circulan los discursos, los saberes que son permitidos y aceptados, hemos devenido predominantemente en ciudadanos disciplinados, subordinados, sometidos, con muy pocas posibilidades de resistencia porque nuestra capacidad para la reflexión, la crítica, la oposición, la transgresión ha sido esterilizada.

Ante estos subordinamientos y segregaciones de la cultura moderna, configuradores de un modo de pensar limitado y de una ciudadanía subordinada, apática, miópica; ante las cartas de ciudadanía que hemos puesto sobre la mesa, ¿cómo apostar a otro modo de pensar la ciudadanía?, ¿cómo apostar a otros vínculos entre educación y ciudadanía? ¿Cómo apostar a otras cartas de ciudadanía? y sobre todo la gran pregunta ¿Desde dónde?, ¿desde qué perspectiva?

II.- EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y CRISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO MODERNO.

Los acontecimientos que han tenido lugar en el horizonte cultural, desde aproximadamente las dos últimas décadas del siglo XX, permiten advertir la presencia de una nueva condición cultural. Al lado de un conjunto de procesos y de rasgos culturales totalmente diferentes y contrastantes con los del pasado reciente y de la incapacidad heurística de las claves de inteligibilidad de la Modernidad para la comprensión de la complejidad de tales fenómenos, se configura todo un proceso de reelaboración teórica, de resignificación de ideas y nociones que convocan, desde una racionalidad completamente ajena al modo moderno de pensar, a hacernos cargos de esa nueva condición.

En ese contexto de reconfiguración, el orden cultural de la Modernidad ha sido puesto en tela de juicio. Se han trastrocado los fundamentos del modo de pensar y gestionar de la Modernidad. Sus grandes líneas de fuerza y sus criterios de inteligibilidad pierden credibilidad y legitimidad, con ello la idea y el modo de constitución de sujetos y las formas racionalistas de acceder a la ciudadanía.

Antes se tenía fe en el progreso indefinido, se ponía la esperanza en una posibilidad de desarrollo sistemático, continuo, lineal y abierto hacia un futuro mejor. Hoy esta convicción ha perdido credibilidad. Hemos estado acompañados como ya he dicho al respecto en otros trabajos, de gigantescos logros económicos, científicos y técnicos; pero también de un extraordinario crecimiento de poder y destrucción. Los procesos bélicos, las guerras mundiales, el desarrollo de las armas nucleares y el uso de la fuerza y el poderío militar y armamentista para ejercer el control y el dominio han puesto en entredicho el potencial emancipador de la ciencia y la técnica, asimismo la contaminación del planeta por efectos de la industrialización y del uso indiscriminado de la técnica, los movimientos ambientalistas que se han organizado alrededor de este problema y el desarrollo de la ecología han puesto en evidencia las desastrosas consecuencias que acarrea para el ser humano y para la vida en el planeta el dominio desenfrenado de la naturaleza por la técnica. Por otra parte, ya no se cree en la pretensión de una verdad única y universal, porque los lenguajes, los sentidos, los puntos de vista, las interpretaciones parciales se han proliferado. Cada colectivo, cada sector, cada grupo, configura sus propias lecturas sobre lo que le rodea, estructura sus propias verdades provisionales, sus particulares estilos culturales, sus peculiares modos de aceptar la autoridad y la ética.

Estos procesos, entre otros, nos permiten advertir que las ideas de ciencia, técnica y de razón en cuanto ideas de progreso han dejado de tener consenso y validez; de igual manera las ideas de sujeto, historia y utopía. Estas han sufrido un proceso desustancialización, han ido perdiendo su potencial emancipador. Pasa lo mismo con el discurso racionalista del conocimiento, alrededor del cual se nuclearon las ideas de verdad, de objetividad, universalidad, etc.

Asistimos así a la época del final de las certidumbres y de las utopías racionalistas, a la caída generalizada de los valores iluministas, al agotamiento histórico de las grandes ideas fuerza de la Modernidad: razón, historia, progreso, sujeto y utopía.

Este momento ha sido caracterizado como crisis de la Modernidad, como caída del proyecto universalista-civilizacional que durante más de dos siglos dio aliento y solidez a los grandes paradigmas de la Modernidad. Tal crisis toca al orden moderno del saber, a los principios o fundamentos propios de la episteme moderna.

Se trata como sostiene Magaldy Téllez

“... Del agotamiento histórico de un conjunto de significaciones teóricas, ideológicas, culturales, éticas y políticas que, a lo largo de más de dos siglos, modelaron las formas de pensar, conocer, actuar y sentir...” (M. Téllez: Crisis de Paradigmas. Signos de clausura. Signos de Invención. RELEA N°. O. P.p. 111- 115)

En el orden epistemológico se trata del agotamiento histórico de una constelación de principios organizadores de las maneras de conocer, de su capacidad heurística frente a realidades complejas que se resisten a ser analizadas y comprendidas desde las claves heredadas de la Modernidad.

Estamos frente a un proceso que vale la pena analizar, aunque sea muy brevemente.

Como vimos en la sección anterior, la Modernidad se caracterizó por la absolutización de la razón, por la conversión de la razón y de lo racional en la guía de toda acción social legítima. Tal centralidad, entre otras cosas, justificó las exclusiones, la rigidez, el disciplinamiento, la metodicidad, la proyectualidad, la normalización de los hábitos cognitivos y las capacidades valorativas y simbólicas de los individuos.

Sostiene Follari al respecto:

“...Razón fue sinónimo de imposición de criterios, de rechazo a la diferencia, a la disrupción...de no dar lugar a lo estético, lo erótico, lo expresivo. En nombre del hombre puesto a dominar el mundo por vía de la técnica, se requirió método, sistematización, ordenamiento: Nada de exceso, de desórdenes, de espontanei-

dades que no se ciñeran a las necesidades de la producción de la sistematización comportamental” (R. Follari. ob. cit. p. 29)

En nombre de la razón se acudió a normatividades rígidas que dieron lugar a intolerancias de diferente tipo, que a su vez marginaron aspectos decisivos de la experiencia humana.

Este modo de obrar de la Modernidad no avanzó, por supuesto, sin conflictos; pues al lado de la rigidez, de la imposición, del control y ordenamiento de lo existente; es decir al lado del estilo burocrático, hubo siempre una exigencia de reivindicación de todo cuanto tal forma de pensar y gestionar iba expulsando (me refiero a lo subjetivo, y en consecuencia, lo ético, lo político, lo afectivo, lo emocional, lo estético, la voluntad, la expresividad, lo lúdico, lo erótico, los sentimientos, etc.). La resistencia a la homologación pasiva, en el orden Moderno nunca dejó de expresarse, de tener resonancia y de mostrar tanto el lado oscuro de la Modernidad, como ese “otro lado” posible, por fuera de la experiencia administrada y ordenada. Allí residió, en buena parte, la crítica a los excesos cometidos en nombre de la razón, de la universalidad, de la objetividad. Podríamos decir que esa coexistencia conflictiva caracterizó la lógica del comportamiento de la civilización del capital.

Sin embargo, en la medida que se regimentó la existencia, a medida que se condicionó a lo funcional la experiencia personal, esa lógica de comportamiento comenzó a evidenciar importantes signos de torsión. Comenzó a percibirse una especie de inversión de los valores proyectuales típicos de la condición moderna. Ante el avance de la tecnología, ante la velocidad de sus cambios y sus efectos, que trajo cada vez más, y a gran escala, dominio y control sobre el hombre, éste, pierde su centralidad, se empequeñece irremediablemente.

Ante una lógica excluyente, negadora de la subjetividad y afianzadora de los principios de racionalidad que dieron aliento a la Modernidad, como proyecto histórico-cultural de la humanidad, y, en especial, al empezar los hombres a ser víctimas de sus propias hechuras, el estilo racionalista, auto centrado, propio del hombre moderno, comenzó a decaer.

“...El vértigo empezó a instalarse: la alteración se impuso por completo sobre el ensimismamiento; el tiempo para la autorreflexión

fue desapareciendo, a la vez que la multiplicación de los espacios sociales e institucionales-y su coexistencia conflictiva- fue promoviendo que el mismo sujeto debiera planificar sus discursos y sus códigos, y éstos cada vez se situaran en condiciones (y autogrupos) diferentes. Empezamos a recibir más estímulos de lo que es dable discriminar y/o elaborar: el bombardeo publicitario, que con el tiempo aumentó por el auge del video y la variación de informaciones que buscan el impacto más allá de cualquier consideración, fueron convirtiéndonos en permanente campo de saturación, de invocaciones múltiples, donde la unidad misma de sentido que tipificaba al sujeto fue desapareciendo, dentro de una marejada espectacular y caótica de imágenes...” (Follari. ob. cit p.32).

En este terreno la forma tradicional de constitución del sujeto se va modificando. Las ideas fuerza de la modernidad y los valores que comporta evidencian su decadencia. No importa tanto el futuro hay que sostenerse en el presente, y valorar el instante. El orden, lo metódico y las certezas deben dejar paso a lo incierto, a la espontaneidad, a la exploración de opciones, al reconocimiento de las diferencias. La ética de la Modernidad, basada en la disciplina, la austeridad, y el esfuerzo, ya no tiene mucho que ofrecer; entra también en proceso de declinación.

De manera que la idea de un mundo con menos control, con menos sujeciones, pareciera imponerse, un mundo sin proyectos hacia el futuro, una moral basada en el goce personal y el descompromiso para con el mundo y los demás. Los paradigmas que hasta hace poco constituían el norte en la sociedad cayeron de pronto. Se revitaliza así la idea de una vida al servicio personal (al servicio del goce, del instante, del yo).

Ante esta realidad: ¿qué hacer?

¿Qué hacemos con esa idea de mundo y de vida?, ¿la obviamos?, ¿la dejamos pasar?

Es en este contexto, donde comienzan a tomar cuerpo nuevas ideas, nuevas significaciones, una actitud intelectual que convoca a darnos cuenta de la complejidad de esos procesos, a tomarlos en cuenta, a hacernos cargo de lo que acontece.

Ahora bien, ¿cómo afecta todo esto a lo escolar?, ¿cómo afecta a la escuela?, ¿a la educación?, ¿a la acción escolar?

Ante el agotamiento de los referentes teóricos e históricos de la Modernidad ¿cómo queda la escuela?, ¿cómo se vislumbra la educación en ese espacio de crisis?, ¿qué pasa con las formas de acceder a la ciudadanía?, ¿cómo quedan los vínculos entre educación y ciudadanía heredados de las certidumbres racionalistas?, ¿qué pasa con la idea de escuela y ciudadanía?, ¿qué sucede con los valores y principios que han actuado en la constitución de ciudadanía?

En este ámbito la visión de escuela, tal y como fue pensada desde la Modernidad, pierde sentido, pierde significación y por supuesto su capacidad de respuesta frente a fenómenos como los descritos.

Como sabemos, la escuela moderna fue o ha sido el mecanismo a través del cual, por generaciones, se han transmitido las verdades, los criterios, los valores, los conocimientos del proyecto de la Modernidad, los cuales convertidos en contenidos y luego en conductas objetivas, observables, configuraron y/o permitieron el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias en los procesos de formación.

Tales contenidos modularon formas de pensar, de hablar, de actuar, etc. Allí en esos contenidos y en ese espacio (el espacio escolar) encontramos los garantes del conocimiento cierto, de las verdades últimas, allí aprendimos que el conocimiento verdadero es aquel que es demostrable empíricamente, que el método y las verdades de la ciencia son universales y absoluta. Allí aprendimos que para acceder al conocimiento hay que seguir un método y que ese método es universal y neutro. Allí nos aprovisionamos de certezas, de seguridades; es decir de nociones, de concepto, de categorías, de esquemas de pensamiento, de modelos, de símbolos de códigos, etc., definitivos. A través de ese espacio que llamamos escuela nos hicimos de las seguridades que hoy rigen nuestras formas de pensar, de hablar, de escribir de actuar. Por allí accedimos a conocimientos y posiciones “objetivas”, por allí nos acercamos a una disciplina rigurosa, a unos procedimientos de orden, de cálculo, medición, comprobación, propios del conocimiento, disciplinar y de la ciencia empírica.

Ahora bien, si los valores modernos inician su vacilación, si los principios organizadores del conocimiento han perdido su capacidad heurís-

tica frente a las realidades complejas; si los fundamentos, si las verdades últimas, el método han dejado de tener sentido, entonces, la escuela se ha desustancializado, perdió toda su sustancia, se empobrece empequeñece.

Pero no sólo se empobrece, sino que al lado de la tecno-globalización, de la más- mediatización de la realidad y de la vida, de la hiperactividad virtual, de la comunicación por redes, de la computadora y de la tecnología digital, la escuela deja de perfilarse como espacio social privilegiado para convertirse en un lugar más; la escuela pierde centralidad y deja de tener interés para una considerable masa de la población que día a día está siendo sobre-estimulado por otros medios, especialmente por la televisión y la comunicación en redes. Ya no es la escuela -sostiene Follari- el lugar donde se transmiten seguridades y ya no es el maestro el que tiene la voz autorizada.

Pero no sólo la escuela se desustancializa, también la idea de ciudadanía, tal y como fue manejada en su imbricación con la educación en el contexto del proyecto político y cultural moderno. En la escuela nos hicimos de los recursos mínimos necesarios para acceder a la condición de ciudadanos (de ciudadanos racionales); es decir para estar en capacidad de participar “racional” y “conscientemente” en la dirección de los procesos de la sociedad y en la elección y legitimación de sus gobernantes e instituciones, según los principios de libertad, autonomía individual, igualdad de oportunidades, solidaridad, etc.

Ahora bien, si los equipamientos cognitivos con los cuales nos provee la escuela son excluidores y si los principios que los sostienen han ido progresivamente decayendo, debido a que han mostrado sus limitaciones, sus tendencias excluidoras, normativa, homogeneizadoras y controladoras, entonces estamos frente a unas cartas de ciudadanía bien empobrecida, bastante limitadas en sus contenidos y posibilidades.

La escuela deja también de perfilarse como el espacio por excelencia para acceder a la condición de ciudadanía, pierde centralidad, en la medida en que el reclamo de nuevos espacios y otras formas de participación, ajenas a la homogeneización, comienzan a ganar espacio, adquieren eco y aparecen otras formas organizativas e institucionales

¿Cómo entonces avanzar hacía esas otras formas de pensar y de actuar, opuestas a lo normado?

¿Cómo entonces empezar a construir una educación y una formación ciudadana, otra que se resista a la homologación?, ¿a las proyecciones, a las predeterminaciones, a las normatividades?

¿Cómo avanzar hacia una educación que promueva la afirmación de la diferencia y la pluralidad? Es decir, que no sólo produzca pluralidad, sino, como dice Larrosa, que exija la pluralidad como condición de posibilidad.

¿Cómo entonces empezar a acariciar un pensamiento de la educación y una educación que se resistan a ser normadas?

¿Cómo empezar a construir una educación abierta a lo nuevo y a lo desconocido?

¿Cómo pensar una educación que no cercene, que no reduzca la creatividad, que no impida la novedad?

¿Cómo pensar una ciudadanía que además de reconocer la unidad, reconozca también la diferencia?

¿Cómo pensar una ciudadanía o una formación ciudadana que no gire alrededor de una determinada identidad?

¿Cómo entonces engendrar una educación ciudadana, una formación ciudadana o una ciudadanía que promueva la diferencia y la alteridad?

¿Cómo entonces empezar a construir una formación ciudadana o una ciudadanía que promueva la conciliación de lo racional y lo sensible, lo racional y lo ético, lo racional y lo político?

III.- LA EDUCACIÓN Y LA CIUDADANÍA ANTE EL AGOTAMIENTO DE LAS PREMISAS CLÁSICAS DE LA MODERNIDAD: NUEVOS LENGUAJES NUEVAS PROBLEMATIZACIONES.

Luce innegable en el debate epistémico-cultural contemporáneo, la presencia de una nueva condición, en el sentido de una nueva racionalidad y de una nueva actitud intelectual. Una condición que ha activado el discurso de la crítica epistémica radical a la modernidad y al orden moderno del saber, que está dando lugar a una nueva sensibilidad, a un

nuevo modo de pensar y por ende a la posibilidad de equiparnos con nuevos elementos cognitivos, valorativos y simbólicos

Esa nueva condición exige, parafraseando a Magaldy Téllez, entender la crisis de la modernidad como agotamiento histórico de las claves de inteligibilidad que durante más de doscientos años regularon y modelaron nuestras formas de pensar, decir y actuar. Se opone, por lo tanto a aquellas convicciones que en el orden moderno del saber remiten a los fundamentos y fines últimos, a los modelos apriorísticos, a las demarcaciones pre-determinadas, a las prescripciones y pretensiones normativas y proyectuales; a la actitud intelectual que establece separaciones, fragmentaciones, disyunciones, clasificaciones; a la exigencia de pureza y objetividad en la argumentación racional, a la necesidad de proceder conforme a las reglas del método científico; al mito de la razón y su consecuente fe en la ciencia, la técnica y el progreso. (M. Téllez: *Universidad y Pensamiento Postmoderno ¿Hay Chance para la Razón Estética?* P.p. 29-31).

Esa nueva condición pone en juego otro modo de pensar, otra manera de conocer, otra forma de relacionarse con lo real. A ello conciernen proposiciones que remiten a la complejidad de los procesos, a la consideración de lo dinámico y fluyente, de lo múltiple y variable, a la atención de lo plural, polisémico, mutable, entrecruzado, discontinuo, contingente, relativo, incierto e inseguro. Como puede notarse, entran en escena aquí otras proposiciones epistemológicas, otros sentidos y otra gramática. Se trata de propuestas que rompen con los criterios y esquemas de pensamiento que han regido nuestras formas de pensar y conocer, que establecen brechas con la racionalidad instrumental, con la razón analítica y con todo aquel modo de pensar que da aliento a las exclusiones, las simplificaciones, las disyunciones, etc.

Se trata -a decir de M. Tellez- de un modo de pensar que nada debe a códigos preestablecidos, sino que se entiende, que se concibe, como ejercicio de un modo de pensar que es creación y riesgo.

Esa nueva condición intelectual comporta también una actitud frente a la vida, frente al mundo que implica no sólo la adopción de otra manera de ver, de pensar, de decir, de sentir, sino también la tarea de constituirnos de otro modo.

Sostiene Magaldy Téllez, en el trabajo antes citado, “No se trata ya de producir conocimientos sobre la vida como un objeto, sino de producirlos en y con ella, constituyéndonos a cada paso de otro modo, sintiéndonos inmersos en la fluida multiplicidad de lo real, no como sujetos que se colocan a distancia cognitiva...” p. (35), si no como sujetos que, así como podemos ejercer la tarea de pensar de otra manera, podemos también involucrarnos en una experiencia de transformación de lo que somos. Se trata de una actitud que co-implica, como puede notarse, otra idea de sujeto y de subjetividad, un tipo de sujeto que se constituye colocándose a distancia, estableciendo rupturas con los códigos de pensamiento y acción pre-establecidos y una figura de subjetividad que se rige por su actitud expectante frente al mundo, y por la responsabilidad y compromiso de hacer suyo la sensibilidad hacia lo que acontece.

Esta nueva actitud intelectual pone en la mesa las cartas de una nueva ciudadanía y con ello las de otra idea de formación.

Cabe preguntarse, entonces:

Desde esta nueva racionalidad. ¿cómo constituir otro tipo de sujeto?, ¿cómo constituir otra subjetividad?, ¿cómo constituir otro ciudadano?, ¿otra ciudadanía?

Entre otros espacios de formación y de actuación ciudadana, hay uno, que es precisamente aquel en el cual nos movemos, me refiero a la escuela, donde es menester llamar la atención, por dos razones básica, una por la pérdida de centralidad en la que se ha visto envuelto luego del agotamiento histórico de la Modernidad y otra, por el chance que, según se deduce del planteamiento anterior, pareciera tener en el concierto postmoderno, como condición epocal.

La posibilidad de que la escuela sobreviva o pueda tener un lugar en el concierto postmoderno pasa por la necesidad de replantearse, de reconfigurarse. Una reconfiguración que empieza por poner distancia, por romper con el pensamiento y acción educativa modernos, asumir nuevos retos cognitivos y por dotarse de otra idea de formación, de otras formas de organización y de gestión.

Los nuevos horizontes, los nuevos lenguajes nos colocan ante un variado y riquísimo espectro de renovados conceptos en torno a la escuela, la

educación y la acción escolar. Estos nuevos lenguajes están impregnados de ideas que convocan a la conjunción, están empapados de la vida, del ahora, del presente de lo que acontece, del por-venir; de la apuesta por la alteridad y en consecuencia por la resistencia a los moldes. Los trabajos de Edgar Morín, Michel Maffesolí, Jorge Larrosa, Magaldy Tellez, Rigoberto Lanz, constituyen una significativa representación de esta convocatoria.

Frente a una educación obediente a las órdenes de la razón, hoy se aboga por una educación donde se conjugue lo racional y lo sensible, lo subjetivo y lo objetivo, donde se concilie la razón y lo estético, la razón y la experiencia vivida, lo cognitivo y lo pulsional, lo epistémico y lo ético-político.

Frente a una educación homogeneizadora, cercenadora de las diferencias, hoy se aboga por una educación que reconozca las diferencias: de cultura, de lenguaje, de costumbres, de sexos, de intereses, etc.

Frente a una educación condicionadora de la autonomía y de las libertades intelectuales, hoy se aboga, por una educación que posibilite el ejercicio libre del pensamiento, la autonomía intelectual y la independencia de criterios.

Frente a una educación proyectiva y prescriptiva, obediente a los designios de un determinado “deber ser”, normado por la intencionalidad de la escuela, del Estado, del educador, de la familia, de la comunidad, etc., hoy se aboga por una educación donde tenga lugar la alteridad.

Jorge Larrosa. al llamar la atención, sobre este particular, apunta sus reflexiones sobre:

“...Cuáles serían las condiciones de un pensamiento de la educación que no estuviese normado por la intencionalidad del educador, o, al menos que reconociendo que la educación es, en muchos casos, un proceso en que se realiza el proyecto que el educador tiene sobre el educando, también es el lugar en que el educando se resiste a ese proyecto afirmando su alteridad, afirmándose como alguien que no se acomoda a los proyectos que podamos tener sobre él, como alguien que no acepta la medida de nuestro saber y nuestro poder, como alguien que pone en cuestión el modo como nosotros definimos lo que es, lo que quiere y lo que necesita, como alguien que no se deja reducir a nuestros objetivos y que no se somete a nuestras técnicas” (Larrosa. RELEA No. 5. p.61).

Pensar la educación - dice Larrosa- desde el punto de vista de la alteridad, “es aceptar el reto y la responsabilidad de esa inquietud, de esa resistencia, de ese cuestionamiento, de ese vacío”. (Ídem).

Son contribuciones y son apuestas que lucen muy interesantes.

Imaginémonos, entonces, una ciudadanía con esos contenidos con esos criterios, con esas posibilidades. Una ciudadanía dotada de otro modo de ver, pensar, decir y actuar, una ciudadanía que piense desde otros códigos que no sean los instituidos por la racionalidad dominante, (la racionalidad instrumental), sensible a lo que acontece, comprometida con su entorno y realidad histórica, una ciudadanía que se resista a la homogenización globalizante, afirmando la diferencia y la alteridad, que se resista, con criterio, a los moldes, que no se deje someter acríticamente y pasivamente a los designios de un determinado deber ser. Una ciudadanía con capacidad crítica, impugnadora y transgresora, en fin, con capacidad de reconfiguración de la experiencia vivida, y, sobre todo, a mi modo de ver, con sentido de país y compromiso histórico transformador.

La convocatoria entonces es hacemos cargos, seriamente de estos y otros aportes que abogan por una educación y una ciudadanía del porvenir, interrogándolos, respecto a su pertinencia y posibilidades en nuestras realidades históricas; la invitación es - tal como lo sostiene R. Lanz- a impulsar la experiencia de la afirmación crítica en todos los escenarios, en todos los ambientes, en cada relación social y, sobre todo, apostar por otro modo de pensar y de vivir. Es precisamente a partir y, en relación a esta apuesta, dónde y cómo podemos imaginarnos ese otro modo de pensar la educación y la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

BARCENAS Fernando y Melich Joan-Carlos: La Educación como Acontecimiento Ético. (Natalidad, Narración y Hospitalidad). Paidós, Barcelona - España, 2000.

- BARCENAS Fernando: *El Oficio de la Ciudadanía. Introducción a la Educación Política*. Paidós, Barcelona - España, 1997.
- BARBERO Martín: *Hegemonía Comunicacional y Descentramiento Cultural*. En R. Follari y R. Lanz (Comp.). *Enfoques sobre Postmodernidad en América Latina*. Edit. Sentido. Colección Pensamiento Transdisciplinario, Caracas, 2000
- FOLLARI Roberto: *¿Ocaso de la Escuela?*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina, 1996.
- HOPENNHAYN Martín: “Tribu y Metrópoli en la Modernidad Latinoamericana”. En Roberto Follari y Rigoberto Lanz (Comp.). *Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina*. Editorial Sentido. Colección Pensamiento Transdisciplinario, Caracas, 2000
- HOPENNHAYN Martín: “Pensar Postmodernamente a partir de Michel Maffesoli”. CIPOST. FACES -UCV. (Mimeog). Caracas, 2000.
- HOPENNHAYN Martín: *Nuevas formas de ser Ciudadano: ¿La Diferencia hace la Diferencia?*. RELEA N°. 11. mayo-agosto. Caracas, 2000.
- LANZ Rigoberto: “Pensar la Ciudadanía después del fin de la Política”. Ponencia (Mimeog).
- LANZ Rigoberto: “El Difícil Oficio de Pensar... (Postmodernamente)” En Martínez Xiomara (Compiladora): *Paradojas de la Política en tiempos Postmodernos*. Editorial Sentido. CIPOST. UCV. Caracas, 2000.
- LANZ Rigoberto: “La Democracia como Simulacro”. RELEA N°. 8. Ediciones CIPOST-UCV. Caracas 1999.
- LARROSA Jorge: *Dar a leer... Quizá. Notas para una dialógica de la transmisión*. RELEA N°. 9. CIPOST - UCV, Caracas, 1999.
- LARROSA Jorge: *La Liberación de la Libertad (y otros textos)*. CIPOST. UCV. Colección Cátedra de Estudios Avanzados N°. 8. Caracas.

- LARROSA Jorge: “Uno más uno igual a otro. Meditaciones sobre la fecundidad. “RELEA N°. 5. CIPOST-UCV. Caracas, mayo-agosto, 1998.
- MAFFESOLI Michel: Elogio de la Razón Sensible. Una Visión Intuitiva del Mundo Contemporáneo. Paidós, Barcelona España, 1997.
- MAFFESOLI Michel: El Tiempo de las Tribus. El Declive del Individualismo en las Sociedades de Masas (Prólogo de Jesús Ibañez). Icaria, España, 1990.
- SAVATER Fernando: Ética y Ciudadanía. Monte Ávila Editores. Contraloría General de la República. Caracas, 1999.
- TELLEZ Magaldy: Crisis de Paradigmas en las Ciencias Sociales. Signos de Invención. RELEA. N° O. CIPOST-UCV. Caracas, Julio, 1995
- TELLEZ Magaldy: Universidad y Pensamiento Postmoderno ¿Hay Chance para la Razón Estética? RELEA N°. 9. CIPOST-UCV. Caracas, 1999.
- TELLEZ Magaldy: Los Cambios de Época y el Espacio Público: Sobre la pérdida del confín de la ciudadanía como figura de identidad política. En Xiomara Martínez (comp.): Paradojas de la Política en Tiempos Postmodernos. Edit. Sentido. CIPOST. UCV. Caracas, 2000

LA PERSPECTIVA DECOLONIAL: OTRO MODO DE PENSAR LA EDUCACIÓN EN EL HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO CONTEMPORÁNEO¹³

Osmary Becerra M.
Universidad Bolivariana de Venezuela
Monagas-Venezuela, 2006.

Los nuevos horizontes epistemológicos que se vienen abriendo en el debate intelectual contemporáneo en torno al conocimiento, han traído consigo significativos distanciamientos y rupturas respecto a la hegemonía cognitiva del paradigma occidental, su matriz cartesiana-newtoniana y su visión positivista y neopositivista de la ciencia.

A las contribuciones, en tal sentido, de la Teoría Crítica, la Fenomenología y la Hermenéutica, se han venido sumando al debate epistémico-cultural contemporáneo los aportes del Pensamiento Complejo y Transdisciplinario, de la Arqueología y Genealogía del Saber y, más recientemente, los avances del Pensamiento Decolonial y la revitalización, en este último contexto teórico, de una variedad de saberes y experiencias de conocimientos, históricamente excluidos o silenciados, que dan cuenta de existencia de otras epistemologías y de la diversidad epistémica del mundo.

Si las perspectivas críticas contemporáneas arriba señaladas, provenían en la mayoría de los casos del mundo occidental, referidas a contextos y realidades completamente distintas a las nuestras; la mirada epistemológica que nos convoca hoy, el Pensamiento Decolonial, trae consigo un giro en el modo de pensar el mundo y concretamente las realidades

latinoamericanas, no circunscrito al marco referencial del eurocentrismo epistémico. Se trata de una perspectiva comprometida, en primer lugar, con la obligación que tienen los pueblos subyugados por el colonialismo y el capitalismo de despojarse de la matriz y lógica colonial que dotó de racionalidad al pensamiento dominante, reduciendo al silencio y a la invisibilidad todo conocimiento o experiencia que implicase el pasado, lo ancestral, la tradición, lo popular y a todos aquellos saberes considerados en general no racionales; en segundo lugar, con la necesidad de desprenderse y superar las categorías del pensamiento moderno que han normalizado, naturalizado y justificado los procesos de colonialidad del poder, del saber y del ser, a los cuales hemos estado sometidos históricamente y, en tercer lugar, con la exigencia de construir, desde nuestras realidades concretas, nuestros propios espacios categoriales y modos de pensar, más identificados con las particularidades históricas y deseos de emancipación de los pueblos.

El Pensamiento Decolonial, así entendido, representa hoy un nuevo modo de pensar en el horizonte epistemológico de nuestras realidades concretas; una perspectiva crítica que trae consigo nuevas alternativas de conocimiento en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, que convoca a abordar las realidades nuestroamericanas y, en general, de los pueblos oprimidos y dominados por el colonialismo y el capitalismo, desde visiones no eurocentristas u occidentales, focalizadas más en lo nuestro, en lo propio y en aquello que nos identifica como pueblo y con las aspiraciones de transformación social. Constituye un desafío al eurocentrismo epistémico, vale decir a la hegemonía cognitiva del paradigma occidental y, por ende, a su matriz cartesiana-newtoniana y a la visión positivista y neopositivista de la ciencia moderna. Podríamos decir que con esta posibilidad está en curso un paradigma propio de las latitudes, identidades y culturas nuestroamericanas, en abierta oposición al paradigma occidental.

La perspectiva en consideración cuenta con una importante tradición en América Latina y el Caribe, entre los que destacan las contribuciones de José Martí en el siglo XIX, los desarrollos teóricos de Carlos Mariátegui en las primeras décadas del siglo XX y los significativos aportes, a

partir de los años setenta del siglo pasado, de autores como Luis Antonio Bigott, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, entre otros; sin embargo es de destacar que la misma comienza a lograr más presencia en el debate intelectual del continente, con categorías de análisis más precisas, a partir de los años noventa con los trabajos de Aníbal Quijano sobre la Colonialidad del Poder; cobrando actualidad política, epistémica y cultural en las discusiones en curso del colectivo de intelectuales Latinoamericanos que forman parte del Proyecto Modernidad/ Colonialidad/ Descolonialidad, entre los que resaltan Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Agustín Laos Montes, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Javier Sanjines, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez y otros.

Desde entonces, el colectivo en referencia, ha venido haciendo importantes aportes críticos e introduciendo nuevas claves de interpretación en la configuración, como ya hemos dicho, de un nuevo horizonte epistemológico para las realidades nuestroamericanas. Tales contribuciones no sólo han venido situando la discusión sobre América Latina en las relaciones de poder y dominación que la han caracterizado históricamente, sino que, en lo fundamental, han venido avanzando en una perspectiva crítica que se plantea, como punto obligado de partida para la real comprensión de dichas realidades, el lugar de los oprimidos, de los excluidos, de los pueblos sometidos y explotados por el colonialismo y el capitalismo, en otras palabras, el lugar del nosotros, el espacio geopolítico desde donde pensamos y actuamos, por encima de los referentes y las claves de interpretación de la hegemonía cognitiva de la modernidad. Desde esa perspectiva, entre otras consideraciones, la colonialidad es constitutiva de la modernidad y el colonialismo ha sido un arma fundamental de control y dominio, adquiriendo, en cada momento histórico, formas diferentes de manifestación. Es de esta manera, es decir sobre las necesidades de dominación, como la epistemología occidental, fue adquiriendo las formas de saber-poder que la han hecho hegemónica en nuestras realidades concretas.

La Decolonialidad así entendida implica un modo de ver, pensar, interpretar y actuar diferente sobre y en torno a las circunstancias de

nuestros pueblos, desde otros referentes, distintos a los de la supremacía epistémica eurocéntrica, más cónsonos con los procesos históricos de nuestras sociedades y sus deseos de independencia y soberanía. De ese debate se han derivado categorías tales como, colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y descolonialidad del pensamiento. Se trata de un interesante conjunto de categorías de análisis para pensar críticamente la realidad latinoamericana; definidoras y centrales en la emergencia de este nuevo modo de pensar.

Dada las situaciones concretas de América Latina y El Caribe y las posibilidades de cambio y transformación que se abren en el país con la llegada del Presidente Hugo Chávez al poder, la invitación concreta es a colocar nuestra atención en las categorías antes nombradas, en especial en la que se refiere a la descolonialidad del pensamiento, la cual alude, tanto a la interpelación y superación de la matriz, la lógica y herencias culturales impuestas por la dominación colonial e imperial, como al modo de pensar el conocimiento implantados por la cultura occidental. Ello nos obliga, en lo fundamental, a la interrogación de los conocimientos, saberes, sentires y haceres que, como herencia epistémico-cultural, venimos arrastrando desde centurias anteriores, así como a la indagación del papel que ha tenido que ver la educación en todo ese proceso, de modo de plantearnos la urgencia de revertir tal situación en aras de las necesidades de liberación y autodeterminación de nuestros pueblos.

Como es sabido, los procesos de colonización puestos en prácticas por las potencias europeas en nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños a partir de 1492, además de la ocupación y anexión de nuestros territorios, la apropiación de los recursos y riquezas, el genocidio y sometimiento forzado de nuestras pueblos originarios, trajo consigo la imposición de una lógica cultural que, entre otras cosas, implicó la imposición de estructuras, ideologías, credos religiosos, conocimientos, principios y valores ajenos a nuestras propias identidades, con la finalidad de posibilitar a dichas potencias el ejercicio de la dominación. Más de quinientos años han pasado y seguimos arrastrando con muchas de esas herencias culturales, algunas de las cuales han contribuido abiertamente a la pasividad y la aceptación acrítica de las injusticias y la opresión

como si éstas fueran el resultado de una generación propia y espontánea de la naturaleza humana o un designio de la providencia divina; otras, como la Escuela, han cumplido un papel importante en la alimentación, reproducción y mantenimiento de la lógica que ha sostenido en el tiempo tales estructuras culturales y, por lo tanto, en la postergación, en cada momento histórico, de las posibilidades de otros modos de vida. Como si esto fuera poco, el proceso de neocolonización que arranca con fuerza desde los centros imperiales del capitalismo, específicamente desde Estados Unidos, a partir de principios del siglo XX hasta nuestros días, además de reforzar tales formas de dominación, ha hecho de nuestros pueblos, no sólo espacios de dependencia económica, financiera, científica y tecnológica y de alienación cultural, sino que hoy con nuevos métodos, usando la alta tecnología de la comunicación y de la información, junto a otras potencias capitalistas, arremeten con fuerza enajenante, convenciendo, imponiendo y vendiendo a escala planetaria, formas culturales, comportamientos, modos de ser, pensar, actuar y hablar; ahora a nombre de la llamada globalización. En este proceso los aparatos educativos han cumplido un importante rol de legitimación al transmitir de manera acrítica conocimientos, valores o mejor dicho antivalores, modos de pensar y hacer, reproductores de la civilización del capital. Quienes, de una u otra forma, participamos de las posibilidades epistémicas, políticas y culturales que la perspectiva decolonial pueda significar para nuestras realidades históricas concretas, acompañamos la idea, según la cual, ha llegado el momento de emprender con fuerza creadora y emancipadora un verdadero proceso de descolonización del pensamiento y revalorización de lo nuestro, en términos de identidades culturales, saberes y experiencias, empezando por la educación y la ciencia.

Uno de los espacios que en las realidades concretas de América Latina y, en particular en Venezuela, reclama por una intervención epistemológica de esa índole es precisamente la Educación, por su carácter formativo, por su naturaleza política y, por ser el lugar por excelencia de transmisión, circulación y generación de saberes. Históricamente el encargo social que ha prevalecido en torno a la educación a todo lo largo del desarrollo del pensamiento y el quehacer educativo modernos, ha sido la transmisión de los conocimientos, saberes, principios y valo-

res que han sido aceptados y legitimados como válidos por los sectores dominantes del contexto histórico, social, político y cultural establecido, con fines sostenedores y reproductores del orden y régimen constituido.

En una sociedad como la nuestra, históricamente sometida a relaciones de dominación colonial e imperial, primero por las potencias coloniales europeas, específicamente España; luego por los centros hegemónicos del capitalismo, concretamente EEUU, inevitablemente traemos consigo una herencia cultural que venimos arrastrando de nuestro pasado colonial, al cual se han plegado formas neocoloniales de dominación, exclusión y discriminación, así como modos y estilos de vida que afectan nuestras formas de pensar, sentir y actuar. Situación que hace necesario la urgencia de plantearnos procesos de descolonización, por todos los medios posibles, sobremanera a través de la educación, empezando por descolonizar el propio saber educativo y el modo de pensarlo. Más aun cuando estamos asistiendo a un proceso de construcción de una sociedad distinta que reclama de la educación un horizonte epistemológico comprometido con las urgencias y necesidades de transformación y emancipación de nuestro pueblo. La invitación es ampliar la información y profundizar sobre las posibilidades críticas transformadoras que trae consigo esta nueva perspectiva para los pueblos sometidos por el colonialismo y el capitalismo globales.

Para finalizar, es de destacar que un vasto campo del saber disciplinar e interdisciplinar se ha ocupado de este nuevo modo de pensar y ha aportado, en los últimos tiempos, al desarrollo del potencial crítico, explicativo, comprensivo y emancipador que caracteriza al Pensamiento Decolonial. Cabe señalar que pensadores de diferentes áreas del saber, como ya hemos precisado: sociólogos, semiólogos, antropólogos, pedagogos, críticos literarios y filósofos, entre otros, se encuentran entre las voces que han hecho posible esta otra mirada de la realidad social, política y cultural de nuestros pueblos. Entre ellos, además de los antes nombrados, cabe señalar la presencia de Boaventura De Sousa Santos el cual, aun cuando no es Latinoamericano de origen, viene haciendo importantes aportes en el sentido de la perspectiva crítica en referencia, resaltando saberes y experiencias de conocimiento propios de los pueblos oprimidos por el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo

globales, los cuales, si bien han sido silenciados, excluidos, desacreditados o ignorados por las culturas dominantes, también están implicando formas de resistencia y prácticas de insurgencia en espacios y lugares específicos contra los sistemas opresores y hegemónicos antes señalados, generando grietas y rupturas que evidencian la existencia y emergencia de otras formas y prácticas epistemológicas, éticas y políticas que aluden a otros modos de pensar y actuar más identificados con sus propias realidades. Vale la pena mencionar la riqueza de saberes y experiencias que comportan los movimientos indígenas, afrodescendientes, feministas, antirracistas, obreros, campesinos, comunitarios, etc., enfrentados hoy a la opresión colonial, patriarcal, capitalista e imperial, en general. Son estos otros saberes, experiencias, intereses y formas de resistencia contra la dominación, junto a esas otras voces de intelectuales comprometidos, los que hoy vienen dando cuenta de la diversidad epistemológica del mundo y de las posibilidades críticas emancipadoras del Pensamiento Decolonial.

BIBLIOGRAFIA

- BIGOTT, Luis Antonio: El Educador Neocolonizado. Primera edición. Editorial La enseñanza Viva, 1975.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura: “Un Discurso sobre la Ciencias”. Revista del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Sao Paulo. Volumen 2. No 2. Brasil, 1988.
- _____ : Introducción a una Ciencia Postmoderna. CIPOST-FACES-UCV. Caracas, 1996
- _____ : Conocer desde el Sur. Para una Cultura Política Emancipatoria. Primera edición. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Mayo de San Marcos (UNMSM). Lima, Julio, 2006.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago: Crítica de la Razón Latinoamericana. Barcelona-España, 1996

- _____ : Pensar en los Intersticios: Teoría y Práctica de la crítica poscolonial. Edic. Pensar. Bogotá, 1999
- _____ : Indisciplinar las Ciencias Sociales. Quito, 2002. (Mimeog.)
- DUSSEL, Enrique: 1492: El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del Mito de la Modernidad, 1992
- _____ : Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y de la Exclusión, 1998
- _____ : Hacia una Filosofía Política Crítica, 2001
- GROSFUGUEL, Ramón: “La Descolonización de la Economía Política y los esfuerzos Postcoloniales: Transmodernidad, Pensamiento fronterizo y Colonialidad Global”. En Tabula Rasa. No 4. Bogotá. Colombia, 2006
- LANDER, Edgardo (Compilador): La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires, 2002.
- MIGNOLO, Walter: Historias Locales/ Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos Subalternos y Pensamiento Fronterizo. Madrid-España, 2003
- QUIJANO, Aníbal: Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. En H. Bonilla (Comp.): Los Conquistados. 1492 y las poblaciones Indígenas de América. FLACSO. Ediciones Libri Mundi. Quito, 1992
- _____ : “La Colonialidad del Poder y la Experiencia Cultural Latinoamericana”. En R. Briceño-León y H. Sontagg. Nueva Sociedad. UCV. Caracas, 1992.
- _____ : “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. En E. Lander (Comp.). CLACSO. Buenos Aires, 2002
- WALSH, Catherine: Interculturalidad, Descolonización del Estado y del Conocimiento. Ediciones del signo. Buenos Aires, 2006

NOTAS FINALES

1. “El Sentido Histórico, Dialéctico y Transformador de la Noción de Crítica”. Ponencia presentada en el Seminario Doctoral Semiótica del Poder. Doctorado en Ciencias Sociales. FACES-UCV. Caracas, 1993. Material de apoyo y discusión en los años posteriores en el componente de formación epistemológica de los Programas de Estudios Postgrado del Instituto Pedagógico de Maturín (IPM). Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL). Maturín Estado Monagas.
2. “El Espacio Escolar, los Centros de Formación Docente y la Necesidad de Recuperar la Crítica en la Praxis Académica”. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional de Pedagogía Latinoamericana y Caribeña. Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe (AELAC). Caripe-Estado Monagas, 6 al 10 de Julio de 1994, así como en las Jornadas de Reflexión ¿Hacia dónde va la Formación Docente en un país sin Proyecto Nacional? Caracas, IPC, 18 de octubre al 02 de noviembre, 1995. Publicada en la Revista Encrucijada Educativa. Año 1. N° 1. Julio, 1994 y en la Revista PLANIUD. Universidad de Carabobo. Año 15. N° 22, enero-diciembre, 1996.
3. “El Discurso y la Racionalidad Científicas Prevalcientes en Nuestros Ámbitos Académicos Universitarios”. Ponencia presentada en Las Primeras Jornadas de Reflexión sobre la Enseñanza y la Práctica de las Metodologías de Investigación Social en Venezuela. UCV. Dirección de Cultura. Caracas, 25, 26 y 27 de mayo de 1997 y publicada en la Revista Educación y Sociedad. Año 1. N° 1. Subdirección de Investigación y Postgrado. IPM-UPEL. Maturín, Julio, 1997.
4. “La Sub-estimación de la Dimensión Histórica en el Conocimiento Educativo: Implicaciones Ético-políticas para el Docente-investiga-

- dor”. Ponencia presentada en el III Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. Caracas-Venezuela, 9 al 14 de Julio de 1996. Así mismo presentada en las III Jornadas Internas de Investigación. IPM-UPEL. Maturín 23 al 25 de octubre, 1996. Publicada en la Revista Encrucijada Educativa. AELAC. N° 2, octubre, 1996.
5. “Razón Instrumental, Espacio Académico Universitario y Discurso Educativo Dominante”. Ponencia presentada en el Seminario Doctoral Para un análisis de los Discursos Sociales. Doctorado en Ciencias Sociales. FACES-UCV. Caracas, 1997 e igualmente en las IV Jornadas Internas de Investigación del IPM-UPEL. Maturín, 23 al 26 de junio de 1998.
 6. “Los efectos perniciosos de la Racionalidad Instrumental en el Espacio Escolar y la necesidad de repensar y recuperar la educación como lugar para la crítica, la confrontación y la búsqueda de nuevos horizontes”. Ponencia presentada en el Seminario Doctoral Para un análisis de los Discursos Sociales. Doctorado en Ciencias Sociales. FACES-UCV. Caracas, 1997 e igualmente en el VIII Seminario Nacional de Investigación Educativa. IPB-UPEL. Barquisimeto Estado Lara, octubre, 1998. Publicada en la Revista Encrucijada Educativa. AELAC. N°3, septiembre, 1998.
 7. “La Universidad y el Postgrado en Latinoamérica ante la fuerza actual del valor económico del conocimiento”. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Pedagogía Latinoamericana y Caribeña. AELAC, Ciudad Guayana, Estado Bolívar, 22 al 26 de septiembre de 1998 e igualmente presentada como ponencia en la IV Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. La Habana-Cuba, 24 al 27 de noviembre, 1998. Publicada en la Revista Educación y Sociedad. Subdirección de Investigación y Postgrado. IPM-UPEL. Año 1. N° 2. Maturín, mayo, 1999.
 8. “Cultura Académica, Lógica Normalizadora y Pensamiento Transdisciplinario”. Ponencia Presentada en el Seminario Postdoctoral Un Paradigma Transdisciplinario para Pensar la Educación. Maturín, del 03 al 04 de Junio de 1999. Publicada en la Revista Educación y So-

- ciudad. Año 3. N° 2y3. Subdirección de Investigación y Postgrado. IPM-UPEL. Maturín, enero-junio y julio-diciembre, 2001.
9. “Pensar y repensar el Postgrado en los Centros Universitarios de Formación Docente: De los Estudios de Postgrado que tenemos a los Estudios de Postgrado que deseamos”. Conferencia Central en las Jornadas Internas de Análisis y Evaluación de los Estudios de Postgrado del IPM-UPEL. Maturín, 15,16 y 17 de noviembre, 2000. Publicada en la Revista Educación y Sociedad. Año 3. N° 1y 2. Subdirección de Investigación y Postgrado. IPM-UPEL. Maturín, enero-junio y julio-diciembre, 2001.
 10. “Acontecimientos Contemporáneos, Clima Cultural y retos Cognitivos Emergentes”. Artículo publicado en la Revista Educación y Sociedad Año 2. N° 2. Subdirección de Investigación y Postgrado. IPM-UPEL. Maturín, diciembre 2000. Ponencia presentada en el conversatorio sobre Retos Cognitivos Emergentes: Transdisciplinariedad y Pensamiento Complejo. Maestría en Educación Ambiental, IPM-UPEL, 2001. Material de discusión posterior en el Foro Globalización y su Impacto en la Ciencia y su Enseñanza. Maestría en Educación Superior. IPM-UPEL, 2003
 11. “Hacia una Educación para el siglo XXI: Posibilidades Epistémicas”. Conferencia Central presentada en el Primer Encuentro Nacional de Estudios de Doctorado en Educación. Realizada en la Colonia vacacional Pueblo Pequeño. Caripe, Estado Monagas, 14 al 17 de marzo, 2001.
 12. “Educación y Ciudadanía: Nuevos Lenguajes, Nuevas Problematizaciones”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Educación y Ciudadanía: Repensando Vínculos. IPM-UPEL, 28 al 30 de noviembre, 2001. Artículo publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Avanzado. RELEA N° 19. UCV.CIPOST. Caracas, 2004. Publicada igualmente en la Revista Investigación y Educación. Año 1. N° 2. IPM-UPEL. Maturín, 2004. Presentada posteriormente como ponencia en el Congreso Pedagogía 2005. La Habana-Cuba, 31 de enero al 04 de febrero, 2005.

13. “La Perspeciva Decolonial: Otro modo de Pensar la Educación en el Horizonte Epistemológico Contemporáneo”. Ponencia presentada en el Coloquio Pensar la Educación en tiempos de Revolución. UBV-Sede Monagas. Maturín, diciembre, 2006. Material de apoyo y discusión posterior en el componente epistemológico de la Formación Avanzada en Educación y Ciencias para el Desarrollo Estratégico de la Universidad Bolivariana de Venezuela.



Osmary Becerra M, trabajadora académica venezolana, dedicada a la docencia, investigación y gestión universitaria. Con una importante trayectoria en formación de pregrado y postgrado en instituciones universitarias del país. Es Licenciada en Educación, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Magister Scientiarum en Educación, mención Educación Superior y Doctora en Ciencias Sociales, grados obtenidos respectivamente en las Facultades de Humanidades y de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV. Profesora jubilada del Instituto Pedagógico de Maturín de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en la cual, además de la docencia en pregrado y postgrado, ejerció la Coordinación del Centro de Investigaciones Educativas, la Coordinación del Programa General de Postgrado y fue Cofundadora y Coordinadora del Doctorado en Educación. Profesora invitada al Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Coordinación de Postgrado de la UCV, profesora invitada del Doctorado en Educación de la Universidad de Oriente (UDO). Investigadora activa en las áreas de Educación y Epistemologías, con artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. De sus desempeños relativamente más recientes cabe destacar que fue Fundadora y Coordinadora de la sede Monagas y Eje Oriental de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), fundadora y directora nacional del Centro de Estudio de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica (CEPEC) de la UBV, cofundadora de la Maestría en Educación de la UBV y directora del Eje Geopolítico Territorial Heroína Juana La Avanzadora de la UBV, con sede en Monagas. Actualmente, activa en la investigación y en el ejercicio de la docencia en el Programa de Formación Avanzada de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Cuenta con una importante publicación de artículos, en revistas nacionales e internacionales, producto de su experiencia académica, fundamentalmente en la Formación Avanzada, a nivel de Especialización, Maestría y Doctorado en el área de Educación. Buena parte de esos escritos están contenidos en este volumen. Todos giran en torno a la hegemonía cognitiva de la modernidad y su forma de operar en la Educación y, más concretamente, en la cultura académica universitaria. Es de resaltar en ellos, la presencia de una convocatoria constante a nuevos retos de conocimientos, desde perspectivas distintas al eurocentrismo epistémico. En ese sentido, constituye una importante fuente para aquellos cursantes de Estudios de Postgrado en el área de Educación que se introducen en la investigación y buscan entender los aspectos epistemológicos que han prevalecido en el área y apuestan hacia nuevos horizontes en el saber educativo.

