

TECANA AMERICAN UNIVERSITY
Accelerated Degree Program
Doctorate of Education in Educational Research



Tesis Doctoral

**RECONSTRUCCION ONTOLOGICA DEL DISCURSO PEDAGOGICO
DESDE LA EPISTEMOLOGIA DE LA COMPLEJIDAD**

Belkis García de Crespo
C. I. 5.568.838

Por la presente juro y doy fe de que soy el único autor del presente informe y que su contenido es consecuencia de mi trabajo, experiencia e investigación académica.

Por Academic Direction: Dr. Jesús Rivas Zabaleta

Por Academic Staff: Dra Margarita Meneses

Maracay, Mayo de 2009

DEDICATORIA

ABAR
"Abriendo Caminos"

AGRADECIMIENTOS

A MÍ

*Maestro, Tutor, Profesor, Compañero, Amigo y hoy por
hoy Colega Mil Gracias*

"Radamés"

TECANA AMERICAN UNIVERSITY

Accelerated Degree Program

Doctorate of Education in Educational Research

RECONSTRUCCION ONTOLOGICA DEL DISCURSO PEDAGOGICO

DESDE LA EPISTEMOLOGIA DE LA COMPLEJIDAD

Autor: BELKIS GARCIA DE CRESPO

Fecha: Abril 2009

RESUMEN

El discurso pedagógico moderno, la estructuración y deestructuración de su lógica discursiva, es la temática de esta investigación. El presente trabajo tiene como propósito conocer la deconstrucción del discurso pedagógico de la modernidad y su construcción ontológica desde la epistemología de la complejidad. La transmisión moderna se expresa en virtud de figuras del lenguaje constituidas en discurso. Este discurso pedagógico posibilita la aparición de objetos, conceptos, categorías, así como el campo correlativo para la manifestación de la subjetividad. Esta investigación se realiza a partir de un ejercicio deconstructivo, que procura dar cuenta de las siguientes figuras del discurso pedagógico: *sujeto escolar*, *currículo*, *enseñanza-aprendizaje* y *simultaneidad sistémica*. Develando las claves y niveles de significación del discurso, el autor convoca a una odisea *intermetodológica* que bordea las fronteras de la interdisciplinariedad. Con su respectivo abordaje metodológico apuesta por la deconstrucción, en tanto posibilidad que convida a nombrar la transmisión desde la pluralidad de la lengua. De igual manera, con la descripción arqueológica examina la constitución del discurso en la superficie que marca su emergencia como modo de conocer-saber. Es una indagación que sospecha de los mapas teórico-metodológicos que dispuso el mismo discurso epistemológico moderno. A su vez, intenta diagnosticar la significación actual de la transmisión moderna, a la luz de novedosos agenciamientos de la actuación y el conocer. En tal sentido, se presta atención al desmoronamiento del marco de relaciones que hicieron posible al sujeto pedagógico y sus referentes de conocer-saber. En el horizonte contemporáneo – de influencia postmoderna, se avistan signos y señales que aluden a la deestructuración y vaciamiento de sentido de la transmisión moderna. De allí que el interés primordial de este trabajo doctoral sea construir un tejido teórico ontológico para darle un nuevo sentido a la pedagogía desde la epistemología de la complejidad.

Descriptor: pedagogía, discurso, modernidad, transmisión, complejidad, deconstrucción, construcción.

TECANA AMERICAN UNIVERSITY

Accelerated Degree Program

Doctorate of Education in Educational Research

RECONSTRUCCION ONTOLOGICA DEL DISCURSO PEDAGOGICO DESDE LA EPISTEMOLOGIA DE LA COMPLEJIDAD

Autor: BELKIS GARCIA DE CRESPO

Fecha: Abril 2009

ABSTRACT

The modern pedagogical discourse, its structuring and deestructuración of its discursive logic, is the subject of this research. This paper aims to know the deconstruction of pedagogic discourse of modernity and its ontological construction from the epistemology of complexity. The modern transmission is expressed by figures of the language incorporated in the speech. This pedagogical discourse enables the emergence of objects, concepts, categories, as well as the correlated field to the manifestation of subjectivity. This research is based on a deconstructive exercise, which seeks to give an account of the following figures of pedagogical speech: school subject, curriculum, teaching-learning and systemic simultaneity. Unveil the keys and levels of significance of the speech; he convenes an intermethodological odyssey along the borders of interdisciplinary. With their methodological bid for the deconstruction, while inviting to appoint possibility of the transmission from the plurality of language. Similarly, with the archaeological description examine the constitution of the discourse on the surface, which marks its emergence as a way to know-how to know. It is a research that suspect of the theoretical and methodological maps, available in the same modern epistemological speech. At the same time, tries to diagnose the current significance of the modern transmission, in the light of a new arrangement of action and the knowledge. In this sense, is remarkable the collapse of the relations that made possible the pedagogical subject and what he knows how. In the contemporary horizon from post modern, were seen signs and signals that point the emptiness and deestructuración of the modern transmission. That's why the primary interest of this doctoral work, is to build a theoretical and ontological tissue to give a new sense to the pedagogy from the epistemology of complexity.

Descriptors: education, speech, modernity, transmission, complexity, deconstruction, construction

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	¡Error! Marcador no definido.
Agradecimientos	¡Error! Marcador no definido.
Resumen	¡Error! Marcador no definido.
Abstract	¡Error! Marcador no definido.
Índice General	

¡Error! Marcador no definido.

Lista de Figuras	viii
Lista de Cuadros.	ix
Introducción.....	1
CAPITULO I	4
EL OBJETO DE ESTUDIO	4
1. Contextualización del Objeto de Estudio	5
2. Inquietudes Científicas.....	10
3. Justificación de la Investigación	11
4. Objetivo de la Investigación.....	12
4.1 Objetivo General.....	12
4.1.1. Reconstruir ontológicamente el discurso pedagógico desde la epistemología .de la complejidad.....	12
4.2. Objetivos Específicos.....	12
4.2.1 Conocer desde la perspectiva contemporánea el sentido de la transmisión moderna a partir de enunciados del discurso pedagógico.....	12
4.2.2. Analizar las figuras de la transmisión enunciadas en el discurso pedagógico de la modernidad.....	12
4.2.3. Considerar en el pensamiento complejo señales de destrucción del discurso pedagógico moderno.....	12

4.2.4. Construir una lógica discursiva de la pedagogía desde la epistemología de la complejidad.....	12
4.2.5. Explicar el papel del docente venezolano en la reconstrucción del discurso del discurso pedagógico de la modernidad y su construcción ontológica desde la epistemología de la complejidad.....	12
CAPITULO II	13
LA HERMENEUTICA TEORICA REFERENCIAL	13
1. Las Figuras de la Transmisión en la Pedagogía	14
2. Ontología de la Pedagogía	17
3. La Postmodernidad: Algunas precisiones y consideraciones	27
4. El Proyecto Post- Moderno	33
4.1. Connotación del Discurso Pedagógico en la posmodernidad.....	36
5. Deconstrucción como Teoría	40
CAPITULO III	43
ABORDAJE METODOLOGICO	43
1. Presupuesto Epistemológico	44
2. Presupuesto Gnosológico	46
3. Presupuesto Ontológico	46
4. Consideraciones Respecto al Método	48
5. Estrategia Hermeneutica	49
CAPITULO IV	50
EL DISCURSO PEDAGÓGICO DESDE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD	50
1. Una Reconstrucción Ontológica	51
CAPITULO V	73
REFLEXIONES DESDE LA RECURSIVIDAD	73
1. Momento Conclusivo	74
BIBLIOGRAFÍAS	85
1. Fuentes Bibliográficas	86

LISTA DE FIGURAS

FIGURA

	p.p.
1 Clasificación de las Pedagogías.....	24
2 Pedagogías Transformadoras.....	26

LISTA DE CUADROS

CUADROS

	p.p.
1 Presupuestos de la Investigación	47
2 Teorías del Desarrollo y del Aprendizaje.....	55
3 Dimensiones del Aprendizaje	56
4 Primera Dimensión.....	57
5 Segunda Dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del alumno.....	58
6 Tetraedro del Aprendizaje.....	60
7 Clasificación de Estrategias de Aprendizaje.....	61
8 Tipos de Estrategias.....	63

INTRODUCCIÓN

Se ha hecho ya un lugar común proclamar la crisis del estatuto científico y su respectivo formulario de investigación como uno de los aspectos implicados en el estado actual del proyecto moderno. Sin embargo, un auténtico cuestionamiento al estatuto científico y sus fórmulas de investigación conduce, aunque sea de manera exploratoria, a insertarse por territorios que resultan extraños a la carta epistemológica moderna. En tal sentido, ha ocurrido un desplazamiento en las posiciones desde las cuales se miran y se habla con legítimas pretensiones del acto investigativo. De allí que se replantean y habilitan otras propuestas de insertar la mirada por las rendijas que ha exhibido la armadura científica, ya vulnerada en sus pretensiones totalitarias. Una u otra forma de hacer investigación, es mostrar que existen otras formas de ver y decir, en procura de dar cuenta de lo que nos acontece.

La educación como tema privilegiado de la agenda moderna ha sido motivo de incontables investigaciones celosas por conservar la ortodoxia científica. Este trabajo convida al lector a insertarse por otros derroteros del quehacer investigativo. Su estructura argumental se trama a partir de aquellos lugares desde los cuales es posible nombrar los actos de la transmisión moderna en la constitución de su sentido lógico. Es una invitación a mirar cómo se han constituido ciertos acontecimientos inherentes a la transmisión en enunciados de un discurso. Se recurre entonces a un ejercicio deconstructivo del discurso pedagógico moderno en procura de dejar al descubierto las bases y nervaduras que sostienen la arquitectura pedagógica moderna; toda vez que en la circunscripción del discurso pedagógico moderno legitiman su significado las figuras de sujeto pedagógico, currículo, enseñanza-aprendizaje, y sistema escolar. Éstas son puestas en observación desde la genealogía, la arqueología.

Los tres primeros capítulos corresponden al planteamiento del asunto a investigar; visión teórica desde la cual se aborda; y los aprestos metodológicos pertinentes para emprender la tarea.

El cuarto capítulo se titula *Ejercicio Hermenéutico de deconstrucción de sentidos y significados desde las fuentes consultadas* en donde se examinan los conceptos, categorías y modos de conocer que constituyen determinada armadura epistemológica tanto en la Modernidad como en la Postmodernidad. A partir de allí, son posibles ciertos actos de la transmisión, que articulados en una cadena de enunciados, prescriben las condiciones de lo cognoscible. En este orden de ideas, son interrogadas determinadas figuras del lenguaje de la transmisión moderna. Esto implica, además, realizar un ejercicio genealógico, rastreando hasta el pensamiento platónico relaciones de transmisión de las que se apropiará la modernidad, para rescribirlas posteriormente en el formato de su discurso pedagógico. Desde el alba del siglo XVIII desplazamientos en las relaciones de saber harán posible transferir el sentido del proyecto racional moderno, en pleno desarrollo, a la gramática de la transmisión.

Finalmente, se presentan las reflexiones finales, que constituyen el momento conclusivo del estudio.

CAPITULO I
EL OBJETO DE ESTUDIO

1. Contextualización del Objeto de Estudio

Hace ya aproximadamente tres centurias, diversos grupos humanos que se encontraban dispersos por las extensas regiones nor-occidentales del mundo, verían aparecer un nuevo modo de vida. Intercambios y coincidencias posibilitaran el desplazamiento de ancestrales referentes socio-culturales, marcando el umbral de un nuevo orden societario, primero en Europa, luego en América y otros lugares del mundo. En la alborada de los siglos XVII y XVIII emergerá la modernidad como enorme andamiaje civilizatorio que contempla el aplanamiento y la sedimentación de todo un paisaje heterogéneo. La modernidad se afirma desde entonces en virtud de allanar la superficie sobre la cual ella misma habría de establecerse de manera compacta y homogénea.

El pretendido dominio universal de la modernidad significó la aparición de un discurso que procuró ser legible y asimilable a todos los hombres por igual; sin considerar diversidades socio-culturales ni dispersión espacial. Desalojando con su establecimiento a las subjetividades disímiles de sus antiguas y heterogéneas habitaciones. Habilitando, además, un vasto escenario para la representación exclusiva de un tipo de hombre y sus circunstancias. La modernidad implanta una visión atomizada del mundo cuya "... esencia parece residir en la ruptura de un mundo simbólico donde las esferas de la ciencia y de la moral, el arte y la política constituían un todo coherente y posibilitaban la concepción global del mundo." Ventura, (2004, p. 145).

La irrupción de nuevas relaciones significantes, inaugura otros referentes de la realidad que rompe definitivamente con las concepciones medievales. A la constitución y aprehensión de la nueva representación del mundo corresponderán inéditos niveles de significación entre el hombre y su entorno. De este modo se perfila un nuevo orden para la política, la ética y el conocimiento, que implica, además, un establecimiento correlativo de agentes, espacios y relaciones entre los hombres.

De tal establecimiento emerge una vasta visión que proyecta un mundo ordenable, perfectible y cognoscible. En esta nueva superficie del pensamiento tendrán significación los discursos ideológicos, científicos y pedagógicos. En sus respectivas formaciones discursivas se despliega toda una red de enunciados que dan sentido y justificación al proyecto civilizatorio moderno. Consecuentemente esta modernidad construyó y desarrolló un concepto finito de educación, dándole modos de existencia sustantivo, a prácticas inherentes al intercambio y transmisión de saberes.

La exclusividad de la educación moderna determina su aparición como esfera autónoma, asiento de elementos y procesos que prometen la realización de los fines más elevados que avistó la modernidad. Valga decir, sus grandes ideales adscritos en una dimensión teleológica. La modernidad construye y proyecta una teleología de la educación, más allá del acto mismo del saber.

El sentido proyectual que envuelve esta dimensión le da niveles de significación discursiva a sustantivos como luces, progreso y futuro entre otros. Los cuales enuncian a la educación como uno de los metarrelatos de mayor elaboración presentados por la modernidad. En tal sentido, se inscriben los planteamientos de Terrén (2005) La ilusión por educar al mundo en un proyecto de felicidad colectiva ha sido el alma de la modernidad. Ha sido el hálito de fe con que durante 200 años se ha creído en una forma racional de organizar el mundo, de saber sobre él y de poder transmitir este saber para garantizar un estilo de vida igualmente racional. (p. 231)

El metarrelato moderno de la educación se desenvuelve en el escenario societario con el discurso pedagógico como guión. Los niveles de significación que prescribe la modernidad para los actos inherentes al saber configuran este discurso.

Por lo tanto, las ideas que aludiendo lo educativo, circularon durante los siglos XVII al XX, en Europa y luego en América, son la expresión del mismo. Este discurso, que sostiene y hace posible la transmisión del repertorio cultural de la

modernidad, se articula en una misma lógica, más allá de las particulares demarcaciones de nacionalidad e ideología.

El macroproyecto socio-cultural moderno implica el protocolo de normas y procedimientos que delimitan las condiciones reales del acto educativo. En tal sentido, se inaugura sus registros en función de la reescritura, apropiación y elaboración de un léxico, una sintaxis y una retórica de la transmisión moderna. Anclada en figuras de esta gramática pedagógica la modernidad enuncia su discurso pedagógico. Sujeto escolar, currículo, enseñanza-aprendizaje, y sistema escolar constituyen niveles de significación, a partir de los cuales se nombra y articula el sentido de la educación.

Destacan como elementos fundamentales de la plataforma civilizatoria moderna las nociones de sujeto y proyecto. Conceptos que operan como pilares básicos de la discursividad pedagógica. Al respecto, Téllez (2001) informa que:

Por una parte en lo que se supuso como la verdad del Sujeto en tanto locus de la razón que hace de los individuos sujetos soberanos, y por otra, en lo que supuso la idea de educación como proyecto anudado a la promesa de emancipación individual y colectiva, es decir, como empresa indisociable a los grandes ideales de Libertad, Igualdad, Democracia, Bien común, Felicidad, Progreso, Comunidad, etc. (p. 12)

Conservando el humus epistemológico de sujeto en su carácter sustantivo, el sujeto moderno omniabarcante se despliega y fragmenta, Adjetivándose según el estatus que lo enuncia y el micro-esfera social que habite; sujeto-político, sujeto-productivo, sujeto-revolucionario, sujeto-escolar, entre otros. Balaguera (2005) considera que "... a partir del sujeto va a tejerse el potente y seductor discurso escolar de la modernidad... sobre la cual se va a fundar la idea-fuerza del Sujeto Escolar" (p. 19). De manera que el sujeto escolar es en tanto existe sólo a partir de su constitución como enunciado dentro del discurso pedagógico moderno.

Cabe considerar otras unidades de significación que son claves en la constitución del sentido del discurso pedagógico moderno. A saber, el contenido; en tanto este "es referente central para definir la función social de la escuela: enseñar y aprender, y son también los que definen la enseñanza y el aprendizaje como práctica social." Cullen, (2006, p.58). En tal sentido, se plantea en esta investigación referir el currículo como archivo, en tanto demarcación y recorte, a partir del cual, se organizan los contenidos. De manera tal, que el currículo-archivo le da significado a todos los contenidos escolares; así como a los planteamientos metodológicos didácticos - consustanciales al discurso pedagógico.

Se trata también de revisar el contexto epistemológico de dicho discurso al examinar la superficie socio-cultural en la que emerge como su característico modo de conocer-saber. Como producto epocal, la lógica del discurso educativo se encuentra desplegada en obras y autores modernos. Sus respectivas ideas sobre el quehacer educativo están soportadas arquitectónicamente por una lógica de sentido que estatuye la realidad, así como un régimen de legalidad para acceder a ésta. De manera pues, que en el contexto de la investigación, se pretende señalar los enunciados del discurso pedagógico en algunos textos de educación.

La transmisión de saber, el contexto epistemológico que lo comprende, así como los convenios institucionales que lo norman, tienen significación de acuerdo a un entramado de circunstancias socio-culturales específicas. Cruzamientos, juntas y uniones que posibilitan y soportan un orden que localiza y administra los motivos sobre los cuales pensar. La deestructuración de dicho orden conllevaría a la derogación de sus estatutos de saber y su régimen de transmisión. Hoy día nuevos agenciamientos aluden a un otro orden allende a la modernidad.

La reterritorialización de los espacios sociales y comunales; la escenificación de lo mas mediático y la revolución de la información, así como otros modos de conocer, avistan nuevos acontecimientos en lo educativo. En tal sentido, se consideraran éstas como señales de deestructuración del discurso pedagógico, motivo

por el cual surge la necesidad de revisar la significación del discurso de la transmisión moderna ante los retos que, a la pedagogía, impone la epistemología de la complejidad y los actos de transmisión e intercambio que ésta contempla.

La prescripción de una práctica que regula determinadas actividades es inherente a la validez teórica del discurso, haciendo posible así la presencia de dispositivos y mecanismos que operan en su ejecución. En este contexto tiene significado el concepto de simultaneidad sistémica (Narodowski, 1994), como... "el dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeneiza para un tiempo y espacio político determinados." (Gvirtz y Narodowski, 2003, p.40).

En la perspectiva que aquí adoptamos, se trata entonces de penetrar en el ideario educativo ilustrado, observando cómo ha sido posible la constitución de los enunciados que designan la transmisión moderna. Cómo ha emergido una lógica del saber. Para lo cual, entre otras cosas se realizará una pesquisa textual, a fin de rastrear los orígenes de aquellos enunciados significantes que comprendan la lógica discursiva de la pedagogía moderna. No en la designación más primitiva de su raíz etimológica aunque sin ser desechada completamente como herramienta; si no a partir del momento en que las figuras del lenguaje son enunciadas como discurso de la transmisión.

Una indagación sobre la génesis de los objetos, conceptos, subjetividades y estrategias, en los momentos que marcan su emergencia y establecimiento como discursividad pedagógica moderna. Lo cual contempla atravesar la alborada dieciochesca que alumbra el horizonte cultural de la modernidad.

También es labor de arqueología explorar el umbral y la superficie en la que emergen los elementos discursivos de la transmisión moderna. A este nivel, la propuesta es examinar las fallas y plegamientos en el modo de pensar moderno, aquello que ha hecho posible la aparición, a partir del siglo XVIII, de una gramática del saber transmisible. En este sentido, se excava el texto como lugar de la

investigación. Exhibiendo cómo está representado el saber, exhumando los elementos discursivos implícitos. Mostrando así los enunciados que fundamentan su arquitectónica discursiva como opus pedagógico.

2. Inquietudes Científicas

Esta investigación tiene trazado su itinerario, desde la *Didáctica magna de Comenio* hasta *La pedagogía del oprimido* de Freire, y tiene marcada su meta en la atmósfera de la complejidad que envuelve al mundo cultural actual. A tal efecto, esta investigación se iniciara a partir de las siguientes inquietudes científicas:

- 1- ¿Cuál es el sentido de la transmisión moderna a partir de enunciados del discurso pedagógico?
- 2 – ¿Cuáles aspectos delinean las figuras de la transmisión enunciadas en el discurso pedagógico de la modernidad?
- 3 – ¿Cuales señales de deestructuración del discurso pedagógico moderno están presentes en la filosofía del pensamiento complejo?
- 4 – ¿Cómo sería una lógica discursiva de la Pedagogía desde la epistemología de la complejidad?
- 5 _ ¿Cómo hace el docente venezolano que enseña y aprende desde la práctica social para montar y desmontar la deconstrucción del discurso pedagógico de la modernidad y su reconstrucción ontológica desde la epistemología de la complejidad?

En atención a estas interrogantes, el propósito de esta investigación fue reconstruir el discurso pedagógico de la modernidad para sobre esa base edificar o construir ontológicamente el discurso pedagógico desde la epistemología de la complejidad.

3. Justificación de la Investigación

Para aquellos interesados en los asuntos educativos, es de alta importancia la presente investigación, ya que ofrece claves de lectura novedosas para comprender el ideario educativo moderno y reconstruir la pedagogía de la complejidad. De tal suerte que instituciones, actores, prácticas, dispositivos y contenidos, operan en virtud de una lógica de sentido que le confiere significado y atribuciones. Esta misma lógica de sentido comprende políticas institucionales, perfiles del sujeto, modos de conocer y transmitir lo conocido - enfoques metodológicos; así como disciplinamientos del pensar y el actuar. Sólo en este contexto tiene significación la práctica de los cultores del campo educativo moderno.

Importa, además, en esta investigación examinar el estado actual del discurso pedagógico ante la emergencia de manifestaciones sociales y agenciamientos del conocer no sintonizados con los parámetros modernos. La postindustrialización del trabajo, la globalización, la revolución de la información, el hiperrealismo, la ética de lo efímero, el individualismo contemporáneo, la multidiversidad étnica; son manifestaciones que infiltran la cultura escolar contemporánea. Tocando incluso los estatutos éticos y epistémicos del establecimiento moderno. Los cuales parecieran no ofertar mayores respuestas, al no dar cuenta de lo que acontece. No encontrando, además, el asidero teórico correspondiente en el mismo discurso pedagógico que dispuso la modernidad.

Sin embargo, imposible decretar la clausura de lo educativo. Resignificar el concepto de la educación es una exigencia para todos sus actores. De lo contrario, es absurdo continuar repitiendo perezosamente los mismos guiones educativos. El acto mismo del pensar, acorde con el debate epistemológico que ocupa hoy al mundo, repiensa la educación como espacio privilegiado que hospedó modos del conocer.

Se precisa, en una apuesta por resignificar lo educativo, cruzar los nuevos agenciamientos del conocer con aquellos enunciados del discurso pedagógico

moderno que aún tenga pertinencia más allá de la modernidad misma. Por lo tanto, es importante esta investigación, en tanto oferta una óptica diferente para el ideario educativo moderno. Invitando/estimulando a los actores educativos a revisar los fundamentos que rigen su oficio.

4. Objetivo de la Investigación

4.1. Objetivo General

4.1.1 Reconstruir ontológicamente el discurso pedagógico desde la epistemología de la complejidad.

4.2 Objetivos Específicos

4.2.1 Conocer desde la perspectiva contemporánea el sentido de la transmisión moderna a partir de enunciados del discurso pedagógico

4.2.2. Analizar las figuras de la transmisión enunciadas en el discurso pedagógico de la modernidad

4.2.3 Considerar en el pensamiento complejo señales de deestructuración del discurso pedagógico moderno

4.2.4. Construir una lógica discursiva de la Pedagogía desde la epistemología de la complejidad.

4.2.5. Explicar el papel del docente venezolano en la reconstrucción del discurso pedagógico de la modernidad y su construcción ontológica desde la epistemología de la complejidad.

CAPITULO II

LA HERMENÉUTICA TEÓRICA REFERENCIAL

1. Las Figuras de la Transmisión en la Pedagogía

Un enunciado es un constructo que tiene sentido en virtud de los niveles de significación que encierra para determinadas circunscripciones de lo que a partir de allí constituirá la realidad. Desde éstos enunciados se estatuyen las formas de nombrar, de hablar y de saber. Los conceptos, categorías y modos de conocer que constituyen una episteme son redes de enunciados que prescriben las condiciones de lo cognoscible y lo comunicable.

Tal ha sido la propuesta del análisis discursivo propuesto por Foucault particularmente en su obra *La arqueología del saber* (1999 a); en la cual señala: "... que no era ni por las 'palabras' ni por las 'cosas' con lo que había que definir el régimen de los objetos propios de una formación discursiva..." (p. 90). Por tanto, en el orden discursivo hay la posibilidad de explorar los niveles donde se teje la significación de las *palabras* y las *cosas*

Abordar arqueológicamente la pedagogía moderna abre las posibilidades de comprender cómo han sido constituidas figuras del lenguaje en virtud de nombrar procesos y fenómenos inherentes a la transmisión de saberes. Transmisión que como práctica atraviesa la comunicabilidad y la recepción de un sentido.

El texto del discurso pedagógico es la reproducción de una estructura de significados que expresa a veces de manera no tan explícita las relaciones sociales de creación, circulación, reproducción y legitimación simbólica, y material. Se inscriben en este orden de ideas, los planteamientos de Duch (1997) que ve en la transmisión una praxis pedagógica: "Ésta, tal como se acepta con bastante unanimidad, jamás puede dejar de ser un proceso de transmisión, cuya misión fundamental consiste en hacer verdadero en el presente el conjunto del trayecto histórico de una determinada cultura." (p. 15).

En los límites del discurso aparecen los conceptos, y categorías significantes de la pedagogía como campo del saber y su correlativa praxis. Recortando en una

figura antropomórfica significante / significado, y a su vez destinatario de la comunicabilidad de los enunciados cognitivos. Es un recorte de lo visible que enmarca la aparición del sujeto (sujeto escolar); la relación enseñanza-aprendizaje que lo agencia; los dispositivos y tecnologías que emplazan su constitución a través del currículum. A partir de estos enunciados se deconstruye el significado de la pedagogía, tal cual lo hemos referido de McLaren (1997, p. 23).

Sobre la constitución del discurso pedagógico, Larrosa (2000), en un ejercicio genealógico ubica la transmisión en el contexto de la gramática pedagógica. En sus palabras: "Cuando un texto entra a formar parte del discurso pedagógico, ese texto queda sometido a otras reglas, como incorporado a otra gramática. Y esa gramática es, desde luego, una gramática didáctica, puesto que todo texto se escolariza desde el punto de la transmisión-adquisición..." (p. 116)

La transmisión implica transferir un sentido, entendiendo éste como una estructura sintáctica enmarcada textualmente. El texto, en virtud de la intencionalidad que atraviesa la transmisión, entra en un sistema de regularidades discursivas. Enunciando un marco referencial en el cual hará su aparición la relación *pedagógica* en el pensamiento griego, que siglos después la modernidad rescribirá en el marco referencial de su discurso educativo. A partir de la particular lectura platónica de Sócrates, la estructura gramatical del texto transmisible quedará subordinada a la gramática pedagógica. Ya en *Más allá del bien y del mal* Nietzsche (1983) había responsabilizado a Platón de "emplear la fuerza más grande que hasta ahora hubo de emplear un filósofo" (p. 121) para hacer de la razón un asunto moral. Preocupado, en consecuencia, por colocar la experiencia con su tutor en los límites de la transmisión dialógica, a la meta del *bien*, de *Dios*, de la *verdad* Así lo señalado, siguiendo la huella aquel planteamiento, Larrosa (op. Cit.) Éste nos informa al respecto:

La nueva forma de arte que Platón inventa, el diálogo como encarnación del lagos pedagógico, aparece así como un género específico de la literatura griega... Como si la literatura no fuera otra cosa que un método más o menos eficaz para la transmisión indirecta de un corpus doctrinal y

como si la situación vital de la enseñanza no fuera más que el contexto concreto de esa transmisión, lo que hay que tener en cuenta, en sus posibilidades y resistencias, para que la transmisión de cumpla. (p. 121)

Desde su aparente dispersión en los territorios de la retórica y la poética las figuras literarias han sido recogidas en un formato de transmisibilidad. Colorario instrumental de un cuerpo lógico-doctrinal del dialogo pedagógico, como un recorrido dialéctico tras la verdad y la justicia. Partiendo entonces del pensamiento platónico, obtenemos que lo pedagógico sea campo de significación de la transmisión. La pedagogía como discurso que enuncia la transmisión entrará en la modernidad con el pasaporte de la razón, que lo colocará en un nuevo orden de representaciones. Esta postura también la encontramos en Terrén (2005), que señala: "[...] El arquetipo platónico persistente en el discurso educativo característicamente moderno ha suministrado la gramática profunda de esa representación." (p. 233)

La modernidad vacía los procesos de transmisión de toda esencia metafísica, de ese añejo olor medieval, resignificando sus prácticas y sentidos bajo los esquemas de la discursividad racional científica. Inscribiendo toda la carga de sus significantes de universalidad y progreso en el carácter de la transmisión moderna como una actividad pública y dinámica. En tal sentido, Cullen (op. Cit.). Señala:

La enseñanza como práctica social, desmitifica los procesos de transmisión y de distribución de los saberes y los conocimientos, desritualizándola. Pero esta "desmitificación" no consiste en reemplazar un canon sagrado por una "normalización" del saber que, como ley sagrada, ritualiza y esclerosa el proceso de transmisión. (p.49) [comillas originales]

Como la cercanía que se avista en la atalaya, desde la cual coinciden los puntos distantes en el horizonte, coinciden la gramática y la narrativa en apalabrar la transmisión como una correlación de significantes estructurados en un texto pedagógico. En el enunciado de este texto, inscribirá su sentido la educación, como vasto proyecto socio-cultural de la modernidad.

2. Ontología de la pedagogía

La ontología pedagógica vigente en América Latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana. En este caso, como en la erótica, deberemos contar con la cultura del "centro" para llegar a comprender el origen de nuestra pedagogía. Nos atenderemos a descubrir el fundamento, el ser del "mecanismo" de la dominación cultural que con muy pocas excepciones tiene hoy en nuestro continente ejercicio pleno. Dejando de lado la *paideia* griega, atengámonos a vislumbrar la historia de la pedagogía "moderna". En efecto, la pedagogía "moderna" se levanta contra las disciplinas medievales, la de la cristiandad latino-germana en especial, contra la autoridad heterónoma como la llamará Kant, encubriendo un nuevo proyecto que bien pronto se manifestó. Para mostrar la problemática nuestra exposición en este párrafo se detendrá en algunos aspectos: el primero, como tesis de fondo, y tal como Freund (1975) escribía a su amigo Fliess, es el de que es necesario comprender que "nuestro viejo mundo estaba regido por la Autoridad, mientras que el nuevo mundo está regido por el Dólar". (p.109). Se pasa así de la antigua pedagógica de las disciplinas a la nueva pedagógica de la libertad (gracias a las críticas de un Vives, Montaigne, Fénelon). Un nuevo aspecto es el descubrir que en realidad se niega la autoridad feudal-rural para reemplazarla por la nueva cultura burguesa urbana e imperial conquistadora (el *Émile* de Rousseau es un buen ejemplo). Es decir, el discípulo se transforma en un *ente orfanal* (ente sin padre ni madre: huérfano) manipulado sutilmente por el *ego magistral* constituyente que le impone el recuerdo de "lo Mismo" que él es y prepara así al discípulo para ser ciudadano de la sociedad burguesa, imperial y burocrática. El último aspecto concluirá mostrando la contradicción que se produce en las colonias, donde la élite ilustrada queda alienada culturalmente y en franca oposición a una cultura popular que no acepta dicha pedagogía ontológica, y de allí la imposibilidad de aceptar tal cual la posición de un Pestalozzi, Dewey o Montessori en América latina.

La pedagógica "moderna" (que se llamará en su origen la *vía moderna*) tiene como horizonte de fondo, y contra el cual se rebela, la pedagógica de la autoridad medieval, la organización de la *disciplina* de la cristiandad latino-germánica. Durante siglos "la comunidad de la cristiandad, en tanto que organizó en su seno una estructura político-burocrática (especialmente la Santa Sede, sus derechos monárquicos y sus prácticas ultracentralistas)", pondrá en pie un sistema educativo de alto rendimiento y eficacia. Lo de menos es que existan instituciones pedagógicas (desde las escuelas catedralicias hasta las universidades) o que el Papa asuma la posición última de la *imago patris* (la figura del "padre" ante la "madre" Iglesia), lo fundamental es que la *censura* (en su sentido político y psicológico) es introyectada hasta el interior de la subjetividad culpable. He aquí entonces un tema nuevo de investigación, gracias al cual, según mi presupuesto, es posible que tengamos posibilidad de establecer la correspondencia que existe entre dos planos: el del *Super ego* que trata de desenmascarar el discurso analítico, y el *Super ego* de la cultura que se ejerce efectivamente en un texto designado con el término de *canónigo*. La censura, obligatoriedad que se impone casi inevitablemente ante el temor sagrado, ante la falta que abrumba angustiosamente al posible culpable, ante el castigo tremendo merecido, dicha censura es posible porque ha asumido todo el poder de los padres y el Estado en la figura sacerdotal. Existiendo primacía de las "leyes divinas y naturales" sobre las "leyes humanas", el "pontífice romano" sobre el "emperador romano" y "los clérigos" sobre los "laicos", se produce así una estructura pedagógica canónica en la que el educando queda como anonadado ante la *auctoritas sacra*, la que, es necesario no olvidarlo, ha cobrado la forma de una cultura particular, sirviendo frecuentemente a grupos concretos, a pueblos determinados, a intereses históricos. Se trata del equívoco de la "cristiandad" delatado por Kierkegaard.

La pedagógica es un momento de la ontología de la modernidad. El sujeto constituyente es en nuestro caso el del padre, Estado imperial, el maestro o preceptor. Esta subjetividad comprende el ser, el proyecto del hombre europeo, burgués, "centro". El padre-Estado-maestro es el *ego*, el punto de apoyo, el "desde donde" se

despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar (así como el Estado del *contrato social* tiene todos los derechos y deberes de gobernar), el educando es el *objeto* o ente enseñable, educable, civilizante, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo otro es notificado, usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad. Sólo se exige que sea libre de condicionamientos (del padre-madre, familia, cultura popular, etc.), pero después se lo "conduce" (para eso es *paida-gogós*) al proyecto pre-existente del educador.

Estas "categorías" serán usadas por todos los pedagogos eminentes de la civilización europeo-ruso-americana. Si consideramos el pensar de un Johann Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952) o de una María Montessori (1870-1952), por nombrar tres ejemplos, nos encontraremos con el mismo mecanismo ontológico de una pedagogía dominante en nombre de un proyecto nunca confesado. El primero de ellos nos dice que "así como veo crecer el árbol, veo crecer el hombre. Desde antes de su nacimiento se encuentran en el niño los gérmenes de las disposiciones que se desarrollarán en él por el hecho mismo de que vive". Este espontaneísmo que hay que saber cultivar ocultará siempre la real intervención del preceptor como agente activísimo de *introyección* del proyecto vigente en su cotidianidad. Es por ello que Rousseau tiene tanto aprecio por Robinsón Crusoe, el personaje de Daniel de Foë, ya que "el medio más seguro para elevarlo por sobre sus prejuicios (a *Émile*) y ordenar su juicio [...] es poniéndolo en el lugar de un hombre aislado (*asoló*)". De la misma manera, en su famosa obra *L'autoeducazione nelle cuele elementari*, María Montessori dice que "es el maestro el que crea la mente del niño [...] Es el maestro el que tiene en sus manos el desarrollo de la inteligencia y la cultura de los niños". El aporte de la investigadora consiste en múltiples descubrimientos de la psicología experimental en cuanto a las maneras para que el niño aprenda mejor la que se le enseña, negándose de hecho la importancia de la

posibilidad de la enseñanza dentro de la cultura popular italiana, en este caso. Pero el maestro, como siempre, no sólo deja expandirse las disposiciones naturales del niño sino que le introyecta su propia cultura dominante, como puede verse en una reproducción de un dictado en una de las obras de la nombrada pedagoga: "Dictado. Italia es nuestra amada patria. El rey de Italia se llama Vittorio Emmanuele, su augusta consorte es la graciosa Elena di Montenegro". ¡Así pasa el proyecto político imperante a la *tabula rasa* del ente orfanal (el niño) por mediación del burócrata de la instrucción: el maestro!

Pero *Émile* será todavía más cabalmente dominado cuando la propia sociedad política y cultural sea identificada con la naturaleza, con la "democracia" y la "libertad". Esto supone una superación del individualismo cerrado y un asumir explícitamente la realidad socio-industrial de la burguesía. Por ello la función de la pedagogía es estudiar "el camino (*way*) por el cual un grupo social dirige sus miembros inmaduros (*immature*) a su forma social propia". Para Dewey (1964, p.67) la "forma social" adecuada es la de su país, de su cultura: el anglo norteamericano. Definido el *ser* como el proyecto del sistema imperante, al hijo-niño-juventud-pueblo se lo educará para que "funcione" (de ahí el funcionalismo de esta posición pedagógica) dentro del orden vigente, totalidad pedagógica cerrada.

Las instituciones burocráticas educativas y de comunicación de masa introyectarán científicamente (según la mejor pedagogía) la ideología dominante. La cultura imperial e ilustrada se transforma así en *represora*, tema que Freud, (op.Cit.), estudió en su obra *El malestar en la cultura*. Las instituciones pedagógicas son las que permiten que "la cultura domine la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en la ciudad conquistada". Aunque de lamentar esto sería soportable si el orden cultural alcanzado fuera el mío, el nuestro, el que hemos procurado todos, aunque, es bien conocido, esta "sociedad opulenta" es criticado por los que la sufren en el "centro". Pero las neocolonias deben sufrir ese orden cultural imperial, esa pedagogía dominante como lo ajeno, lo que no es

propio, como lo que se le impone con doble razón: por ser una cultura represora en cuanto tal y por significar una opresión de la cultura nacional por parte de otra nación más poderosa (económica, política y militarmente hablando).

El *ego magistral* constitutivo dominador, cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, después de haberle fracasado en las "cruzadas" el intento de tener "discípulos" en el Medio Oriente, debe primeramente quitar su dignidad cultural a los oprimidos. Así Gonzalo Fernández de Oviedo (1478-1557) nos dice: "questa gentes dsetas Indias aunque racionales y de la misma estirpe de aquella sancta arca é compañía de Noé, estaban fechas *irracionales* y *bestiales* con sus idolatrías y sacrificios y ceremonias infernales", "y así como tienen el casco grueso (el cráneo) tienen el entendimiento bestial e malinclinado". O como explicaba Ginés de Sepúlveda sobre los indios, al decir que "el tener ciudades y algún modo racional de vivir y alguna especie de comercio es cosa a que la misma necesidad natural induce y sólo sirve para probar que no son osos ni monos y que no carecen totalmente de razón". El bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el "don" de la civilización europea.

Lo más triste es que la cultura neocolonial, dominada, tiene entre los "suyos" muchos que aplauden el mecanismo pedagógico del imperio.

Domingo Faustino Sarmiento, en pleno siglo XIX, nos dice que en América latina "se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando los esfuerzos ingenuos y *populares* de la Edad Media; otra, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. (Se trata) de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia, lucha imponente en América". (1967 p. 39)

Sarmiento es parte de una élite, de una oligarquía ilustrada, de aquella a la que se refiere Sastre (1963, p.7). Cuando dice que "la élite europea se dedicó a fabricar una élite indígena [...] Esas mentiras vivientes no tenían ya nada que decir a sus hermanos". Hoy, la ontología pedagógica burguesa-imperial no enseña sólo por las

escuelas, por las universidades, sino que lo hace sutil e ideológicamente por medio de la comunicación masiva.

Nuestros niños son educados a través del Pato Donald, de las películas de *cow-boys*, de las historietas como Superman o Batman. En ellas nuestras nuevas generaciones aprenden que el valor supremo se mide en dólares, que la única maldad es el arrebatar la propiedad privada, que la manera de restablecer el "orden" violado por el "bandido" es la *violencia* irracional del "muchacho".

Podemos concluir entonces que "el huérfano" por excelencia de la pedagógica de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mestizo latinoamericano al que le introyectan *gato* (cultura imperial) *por liebre* (naturaleza humana). No puede entonces extrañarnos, por todo lo visto, que el alumno más crítico sea el universitario, la juventud que estudia en los países subdesarrollados y oprimidos de la periferia. La *juventud* se transforma así en un momento supremamente lúcido del mecanismo mundial de la dominación pedagógica. Si un autor europeo se pregunta "¿por qué el adolescente focaliza sobre sí las tensiones de la revolución industrial y tecnológica?" nosotros no podremos menos que preguntarnos: ¿por qué el adolescente en los países neocoloniales focaliza sobre sino sólo la revolución industrial y tecnológica, sino igualmente la de la liberación nacional y continental latinoamericana, africana o asiática? Y la respuesta no es difícil de plantear. El adolescente, la juventud (de veinticinco o treinta años para abajo), no logra superar la segunda crisis del Edipo, ya que el padre- Estado (o autoridad social) no se le presenta como un "ideal del yo", sino como un adulto en crisis, como un Estado corrompido y corruptor (sea el imperial o el neocolonial).

Ahora bien, con arreglo a si la pedagogía en cuestión se circunscribe exclusivamente al terreno de la producción teórica o si además tiene un correlato más o menos directo con la práctica, podríamos ordenar las teorías educativas según un eje practicidad/discursividad:

– Pedagogías discursivas: son aquellas en las que predominan los contenidos discursivo-reflexivos. Es decir, las teorías que se preocupan sobre todo de repensar y

sistematizar una serie de conocimientos acerca del fenómeno educativo con la finalidad de explicarlo y orientarlo, pero que no parten de experiencias educativas concretas y significativas.

Estas pedagogías suelen tomar como referentes otras teorías, aportaciones de diferentes ciencias (psicología, antropología, etc.), planteamientos políticos, filosóficos, religiosos, etc., elaborando conocimiento pedagógico con un alto grado de abstracción. Obviamente, pueden tener repercusiones en la realidad o la práctica educativa, pero éstas suelen ser diferidas y más o menos difusas.

– Pedagogías prácticas: en éstas encontramos además de aspectos teóricos o de fundamentación que pueden ser de la envergadura o no de las anteriores una correspondencia directa con la práctica. Nos referimos, por tanto, a aquellas teorías que se han confeccionado en interacción directa con la práctica. La práctica o la experiencia no es sólo una fuente privilegiada de información, sino que constituye un ingrediente imprescindible en el proceso de fundamentación teórica y el lugar en el que la teoría se expresa de la forma más clara.

De la combinación de ambos criterios de clasificación obtenemos cuatro clases diferentes de pedagogías que pueden expresarse gráficamente en un plano cartesiano (figura 1). En el eje de las ordenadas nos encontramos las transformadoras y las conservadoras, y en el eje de las abscisas las pedagogías discursivas y las prácticas.

Ambos ejes deben entenderse como un continuo, de forma que las pedagogías se sitúan en el plano en función de sus énfasis respectivos sobre la función sociopolítica que se adjudica a la educación y el tipo de conocimiento pedagógico predominante en su contenido.

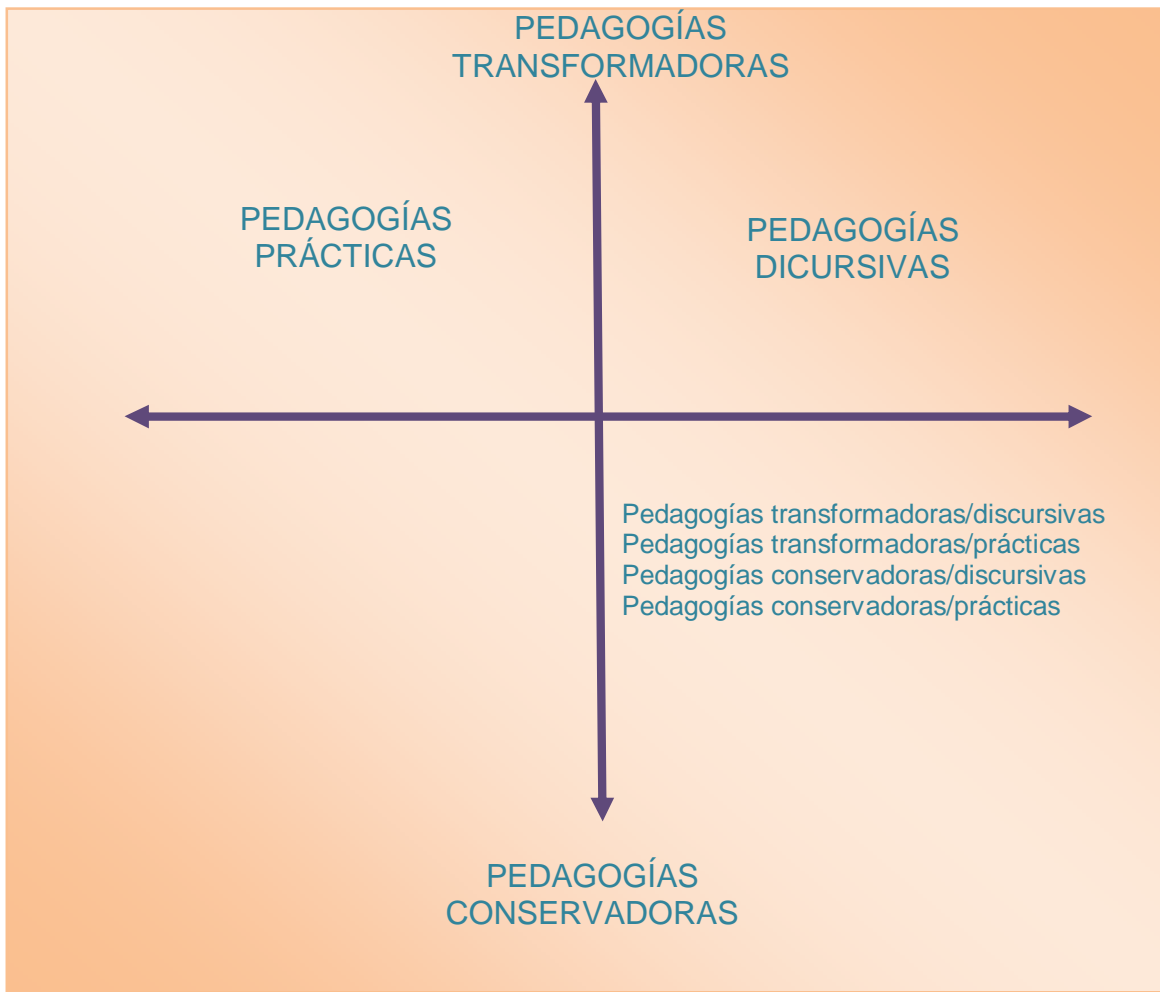


Figura 1. Clasificación de las Pedagogías

Una vez presentados los criterios y el plano resultante, veamos a título de ejemplo cómo podrían distribuirse en él algunas pedagogías relevantes de la modernidad. Pero antes de entrar en ello hay que introducir algunas puntualizaciones.

En primer lugar, que se trata sólo de un intento de ejemplificación. Los nombres propios o corrientes pedagógicas identificables que aparecen en el esquema son sólo una muestra de los existentes. Los hemos elegido en razón de su significatividad para poder ilustrar las diferentes formas de ubicarse en relación con los criterios empleados. Son todos los que están pero, desde luego, no están todos los

que son. Los seleccionados son autores o tendencias que han estado presentes en la pedagogía del siglo XX; aunque hubiéramos podido extendernos hacia atrás en el tiempo, nos ha parecido que esta acotación temporal permite establecer comparaciones entre las pedagogías incluidas en el esquema.

En segundo lugar, hay que decir también que, como no podía ser de otra manera, la ubicación de los ejemplos es sólo aproximativa. Aparte de las dificultades gráficas para su representación, la misma versatilidad de algunas teorías, así como la evolución del pensamiento de ciertos autores, dificultan el intento de situarlos exactamente en unas u otras coordenadas del esquema. Por otro lado, resulta inevitable que nuestra propia subjetividad interpretativa juegue un cierto papel en el momento de asignar a cada cual su lugar. En tercer lugar, como se puede apreciar en el cuadro, hemos ensayado algunas agrupaciones. Estas agrupaciones, aunque tampoco son del todo arbitrarias, tienen principalmente la función de facilitar la lectura del esquema (sin ellas aparecería como un puro amontonamiento de nombres). Las relaciones de vecindad establecidas tienen que ver, sobre todo, con los dos criterios mencionados antes, y no necesariamente con otros motivos de proximidad o coincidencia en otros aspectos pedagógicos o ideológicos.

Finalmente, decir que también tiene su explicación el hecho de que en la parte superior del esquema aparezcan más nombres propios que en la inferior. En la pedagogía del siglo XX han sido más notorias las tendencias y autores renovadores que los otros. Eso no significa, sin embargo, que en la realidad educativa hayan sido aquéllos los dominantes: sólo significa que las pedagogías innovadoras han resaltado más. Las pedagogías conservadoras, la escuela tradicional, etc. han sido seguramente las mayoritarias pero a la vez también las más anónimas, pues sus nombres célebres, los grandes creadores de tales pedagogías habría que buscarlos en épocas anteriores; justamente en las épocas en las que sus aportaciones, seguramente, no fueron conservadoras ni tradicionales.

En el gráfico, que se presenta a continuación, sólo aparecen unas pocas pedagogías que quizá sería un abuso del lenguaje calificar de modernas: las

pedagogías fascistas, las del nacional catolicismo franquista, las fundamentalistas, integristas... Éstas, en general, no serían pedagogías ni modernas ni postmodernas, sino directamente o premodernas o antimodernas.

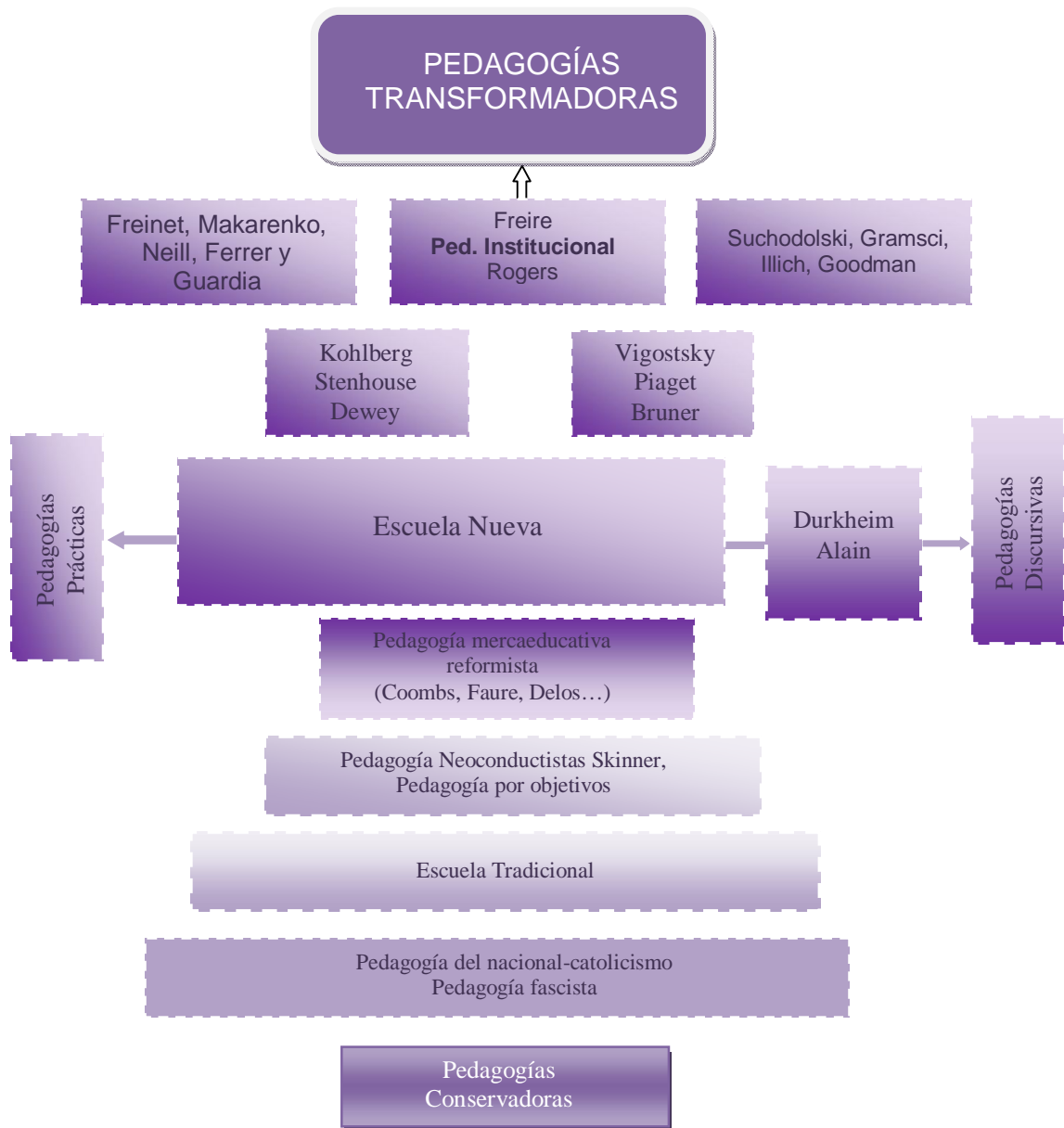


Figura 2. Pedagogías Transformadoras
Postmodernidad y educación: ¿Pedagogías o Discursos?

3. La Postmodernidad: Algunas precisiones y consideraciones

El término posmodernidad nace en el dominio del arte y es introducido en el campo filosófico hace una década por Jean Lyotard con su trabajo *La condición moderna* (1983, p.76). La noción se ha difundido ampliamente pero en general su uso indiscriminado conduce a confusión, ya que en realidad pueden distinguirse tres actitudes posmodernas.

La primera, la de aquellos que van a la zaga de la escuela neomarxista de Frankfurt; los Habermas, los Adorno, los Eco etc, que critican a la modernidad en aquello que le faltó llevar a cabo como proyecto moderno de los filósofos del Iluminismo. En una palabra, su crítica a la modernidad radica en que no acabó su proyecto. Y así pueden afirmar: «fieles a los ideales de la Ilustración para trabajar por Las Luces de hoy» (J. Derribar: *L'autre cap*); «Es necesario retomar el proyecto del Iluminismo» (A. Finkielkarut: *La déficit de la pensée*).

La segunda, es la de aquellos representantes del pensamiento débil, los autores Lyotard, Scarpetta, Vattimo, Lipovetsky etc., que defienden un postmodernismo inscrito en la modernidad. Es decir que son los autores que en su crítica a la modernidad proponen una desesperanzada resignación. Pero sin abandonar su confianza en la razón entendida al modo moderno. Así podrá afirmar Lipovetsky; «No tiremos al niño con el agua del baño: las perversiones de la razón prometeica no condenan su esencia. Si la razón moral amarra el cabo, sólo la razón instruida puede acercarnos a puerto» (G. Lipovetski: *El crepúsculo del deber*, Ed. Anagrama, Barcelona, (1995, p. 19).

Su mérito estiba en que la aguda descripción de una realidad alienante que entorna al hombre de hoy, como lo es el poder caso omnímodo de los medios de comunicación con su capacidad de «dar sentido» a las cosas y noticias que valoradas y analizadas en sí mismas carecen de sentido». La obsesión por lo nuevo, que lo hace

convertible con lo verdadero. El dominio de la publicidad, que al poner el ser a la venta confunde la existencia con mercadería. La manipulación de la naturaleza por la técnica, considerada falsamente como un instrumento con neutralidad ética.

Estas dos actitudes se caracterizan más bien como una crítica a la modernidad, que como una propuesta positiva a la superación de la misma. Finalmente, la tercera actitud es la de aquellos pensadores como R. Steuckers, G. Fernández de la Mora, M. Tarchi, P. Ricoeur, G. Locchi y otros que, someten a crítica la modernidad con un rechazo de la misma. No sucede en este caso como en el denominado «pensiero devele», que es un hijo desencantado de la modernidad, sino que aquí la oposición es frontal y además se ofrece propuestas de superación. Vásquez (2005, p.235).

Si bien este postmodernismos, que podríamos llamar fuerte, presenta algunas variantes nietzscheanas y neo-paganas como en el caso de O. Maticé, G. Faye, J. Esparza o A. de Benoist, básicamente, se caracteriza por una búsqueda y defensa insobornable de la identidad de los hombres y de los pueblos. Una crítica al mundialismo y al proyecto político del atlantismo.

Ahora bien, la crítica a la modernidad tiene que ser dirigida a los relatos o discursos que con pretensión de universalidad elabora aquella. De estos grandes relatos de la modernidad haremos referencia a seis: La idea de progreso indefinido, el poder omnímodo de la razón, la democracia como forma de vida, la subjetivación del cristianismo, el afán de lucro, y la manipulación de la naturaleza por la técnica.

El siglo XVII se caracteriza por el intenso y rápido progreso de las ciencias de la naturaleza, en donde Bacon y Galileo destacan como particularmente fecundos. Como métodos de investigación: la experimentación y el cálculo matemático. Este progreso inmenso en un dominio del saber llevó al hombre moderno a postular para todo el campo del saber y del obrar humano como principio incontestable del progreso indefinido.

Ya con el Renacimiento, siglo XV, Dios deja de ser el centro de reflexión para pasar a ocupar su lugar el hombre en cuanto sujeto. Es decir, el hombre pasa a ser considerado como creador de un mundo propio cuyo espíritu y dignidad se revelan en las obras maestras de la antigüedad clásica.

Y, ¿cuál es el instrumento que permite a ese hombre el acceso a ese ideal del progreso indefinido? Una facultad que le pertenece por derecho propio: la razón. Y específicamente, la razón calculadora, exaltada por la ciencia matemática como órgano idóneo para el descubrimiento de las leyes que regulan la experiencia y constituyen la estructura racional del mundo. La atribución de un poder omnímodo a la razón por parte del hombre moderno, fue a partir de ese momento un hecho normal, natural y evidente.

La democracia como forma de vida es uno de los últimos relatos de la modernidad. Comienza a constituirse en paradigma universal a partir del último cuarto del siglo XVIII, y es la Revolución Francesa su gran impulsora. La versión liberal de la sociedad política es la que da origen a la democracia moderna, no percatándose que la democracia es una forma de gobierno, como lo son la monarquía o la aristocracia, y que por ende, reducir al hombre sólo a la forma de vida democrática, es encorsetarlo y privarlo de las múltiples y variadas formas de vida que el hombre se da, y se puede dar a sí mismo para existir plenamente.

La subjetivización del cristianismo nace con el libre examen de las escrituras impulsado por la Reforma protestante del siglo XVI encabezada por Lutero y Calvino, y se consolida con el primado de conciencia del filósofo Descartes para quien el descubrimiento de la verdad es obra personal de la razón que actúa y vive en cada individuo. El «pienso, luego existo» es la única verdad incuestionable a que arriba la razón cartesiana. Esta subjetivización del cristianismo produjo como resultado una cristiandad partida en sectas como la que hoy vivimos en América. Para

beneficio exclusivo de los bussiness predicadores y endeudamiento de los fieles que los siguen.

El otro gran movimiento gestado en el siglo XVII, junto al progreso de las ciencias de la naturaleza, es la formación de los Estados nacionales sobre la ruina del Estado feudal y la aparición de una nueva clase: la burguesía. Movida, no ya por los ideales cristiano-caballerescos de la Edad Media, sino por el espíritu de lucro. (cfr. W. Sombart: Lujo y capitalismo).

El último de los grandes discursos de la modernidad es la manipulación de la naturaleza (hombre-incluido) por la técnica. Este relato quiere significar que la instrumentación práctica del poder omnímodo que se lo otorgó a la razón, puede hacer con la naturaleza y con el hombre lo que quiera. Sosteniendo que la pauta moral está justificada por su propio progreso.

Estos grandes relatos de la modernidad quebraron. No tanto por la crítica que se le hiciera desde una óptica premoderna, sino por las consecuencias contradictorias a que los mismos arribaron.

Así, al progreso indefinido de las ciencias físico-naturales lo detuvo la quiebra de la física clásica por parte de Einstein, los Planck y los Heisenberg. Así como la falta de un acorde progreso moral, por no hablar mejor de retroceso, del hombre contemporáneo.

Al poder omnímodo de la razón lo quebró no sólo el descubrimiento del inconsciente (Freud) sino la función desenmascadora de lo irracional (Nietzsche) y la captación emocional de los valores (Scheler).

A la democracia como forma de vida, la frustró no sólo el fracaso de los gobiernos socialdemócratas sino además la afirmación de otras posibilidades de

organización política, fuera del marco del capitalismo liberal (de Marx a Kadaffi). Y en nuestros días la lucha de los pueblos (de croatas a kurdos) siguiendo sus ideales nacionalistas para seguir existiendo en la historia.

A la subjetivización del cristianismo, sigue la opción preferencial por los pobres de la Iglesia católica que supera el ámbito individual para insertarse raigalmente en el dominio social. El mensaje, en última instancia iluministas de la teología de la liberación de los años setenta-ochenta, está siendo reemplazado hoy por la teología del marginal en Hispanoamérica. Desde el campo filosófico la consolidación definitiva de la fenomenología y su lema ir a las cosas mismas terminó con el psicologismo subjetivista.

El espíritu de lucro parece no quebrado aún. Pero la disconformidad con él, por parte de los pueblos dependientes, es algo manifiesto; a pesar de la insistente publicidad del modelo de globalización neo-liberal. De tanto vivir con “la cara contra el vidrio” en este caso el de la televisión y no poder adquirir ninguno de los productos que como panaceas nos ofrece el primer mundo por carecer de medios, hace que la opción de vida sea más y más la marginal o informal.

Por último, la manipulación de la naturaleza y del hombre por la técnica, ha concluido en la alienación y dependencia del hombre en sus propios productos. El hombre no sólo como esclavo sino al sentirse producto de la técnica, comienza a reaccionar de la única manera posible: con serenidad para con las cosas. Se da cuenta como observó agudamente Heidegger, (332-333) que «podemos usar los objetos técnicos, servirnos de ellos en forma apropiada, pero manteniéndonos a la vez tan libres de ellos que en todo momento podamos desembarazarnos de ellos» (cfr. M. Heidegger: f Serenidad).

Estamos asistiendo al nacimiento de una nueva época. La quiebra de los paradigmas abarca todos los dominios. Comenzando por la tan mentada quiebra del

equilibrio ecológico. La confusión de las funciones es total (el político es empresario, el deportista pensador, el santo asistente social, los estultos son filósofos, etc).

No existe una visión totalizadora del hombre, el mundo y sus problemas, sino retazos, visiones parciales y coyunturales. El hombre está forzado a preguntarse nuevamente por él, a tratar de encontrarse a sí mismo y ello no es fácil, pero no le queda ninguna otra salida genuina.

Está obligado a instaurar un nuevo arraigo en el mundo, que se funde en la preferencia de su propio ecúmeno cultural y en su pertenencia a un suelo. De lo contrario se transformará en un homúnculo.

Ahora bien, no es un lugar común referir que llegar a un concepto o definición de lo que es la posmodernidad ha sido motivo de discusión en los círculos académicos. En principio porque uno de los rasgos quizás el más sobresaliente, es esa imposibilidad de definirla, de encasillarla en una terminología y de sistematizarla, porque es eso precisamente lo que falta en esta era: un orden, un sistema, una totalidad, una... valga la redundancia, unidad.

El concepto implica necesariamente *diferencia* en el sentido más amplio de la palabra. Ello quiere decir que, lejos de lograr una identidad posmoderna en otras palabras, que se apunte a un tipo de vida o forma de ser determinados, lo posmoderno sería aquello donde caben una infinidad de identidades, todas ellas diferentes.

El hombre posmoderno no puede definirse como se definía al moderno; como aquel que proclamaba el triunfo de la razón y la ciencia, y que rechazaba la Edad Media y la religión por ser símbolos de estancamiento y atraso. El hombre posmoderno no se define por nada en particular. Ésta es la era en donde todo se vale, y de ahí que todo sea relativo.

4. El proyecto Post-moderno.

¿Qué busca el pensamiento postmoderno?, ¿cuáles son sus pretensiones? Dos características esenciales definen claramente lo que es el "proyecto" postmoderno. En primer lugar, la heterogeneidad empírica del fenómeno. En segundo lugar, el hecho de que la postmodernidad no se defina por sí misma, sino en relación a la modernidad De Viana, (1995, p.435).

Proclamación del "fin de la historia" (Fukuyama) da paso al pensamiento postmoderno. La muerte de la historia trae consigo la pérdida de la esperanza, de la ética, de la episteme moderna positivista y la imposibilidad de creer en alguna trascendencia. En fin "el fracaso del proyecto civilizatorio e histórico moderno en su promesa de asegurar la felicidad: ese proyecto histórico está en ruinas" (Ibíd., 1995: 61).

El mundo postmoderno está inmerso en filosofías como el hedonismo, individualismo, utilitarismo y pragmatismo. No hay lugar para las certezas, para la utopía, sino para el pastiche, para el todo vale, para el collage. Con el postmodernismo se inaugura el hontanar de un pensamiento vacío. Se rechaza categóricamente "una razón" como fundamento esencial del quehacer del individuo. Sin embargo; para algunos postmodernos se fundan muchas "racionalidades", recuperando para sí lo experiencial aleatorio, la subjetividad, y el sentimiento.

La sociedad postmoderna en esencia es pluralista, cada uno de los elementos o significaciones que la conforman dan sentido y estructuran la vida de los individuos. "Vivimos sumergidos en un pluralismo heteromorfo y las reglas no pueden por menos que ser heterogéneas" (Lyotard, Op. Cit.). Esta sociedad fragmentada rompe con el universo simbólico moderno, dejando libre a todos los elementos que conforman la vida de los hombres y confiriéndole autonomía a cada uno de ellos para interpretar y normalizar la vida cotidiana.

En síntesis, el proyecto postmoderno de lo vacío está configurado por los siguientes elementos: visión fragmentada de la realidad, antropocentrismo relativizado, atomismo social, hedonismo, renuncia al compromiso a todos los niveles (familiar, religioso, político, ideológico), conformación de un universo pluralista que de sentido a lo cotidiano, eclecticismo. Esto como resultado de la derrota de la modernidad (racionalismo iluminista, científico positivista).

La modernidad a través de la "ciencia" y la "técnica" pretendió exaltar al hombre la promesa que no muere. Le ofreció total dominio sobre el poder de la naturaleza ontocracia natural y de alguna manera lo liberó de esa onerosa tiranía. Sin embargo, el hombre al liberarse de ella cae y crea -por desgracia- nuevas dependencias (tecnocracias, burocracias) que van en detrimento de él mismo.

El ideal de hombre que en un principio proclamó la modernidad murió sin ser concebido. Se quería fundar la edad del sujeto; pero terminamos instaurando el reino del objeto materialismo, utilitarismo, pragmatismo. La cuestión del sujeto, su interés, su significancia y alcance, de alguna manera se pierden en la modernidad. Frente a un mundo tecnificado y científicado el asunto por el hombre pierde importancia.

El afán de la modernidad por la objetivización del mundo acabó por hundir la utopía del hombre, el ideal de democracia terminó por reducirlo a un simple voto, cosificándolo hasta reducirlo a lo que es -promesa-.

Con la muerte de los grandes relatos modernidad proclamada por los destructores postmodernos, se declara aunque se piense otra cosa la muerte del hombre. Se quiere liberar de los errores de la modernidad para ofrecerle un espectro más confuso, relativo y fragmentado. Liberarlo de las promesas no cumplidas de la ilustración y de aquellas que lo petrificaron, para conducirlo hacia lo experiencial aleatorio, lo heterogéneo vivencial.

El ideal de sujeto "autónomo" presente en la modernidad fue eliminado por la lógica racional de la modernidad, encerrándonos en una jaula de hierro (Weber). El desarrollo marca su retroceso, su olvido y en consecuencia funda el mundo de los objetos (Baudrillard). El pensamiento postmoderno ofrece al hombre de hoy la posibilidad de disfrutar el presente, de ganar la salvación a partir de los objetos, de romper el control colectivo del hombre sobre el medio e instaurar el autocontrol individual, estamos a las puertas de una "segunda revolución individualista" a decir de Lipovetski. "Las actitudes posmodernas encierran, muchas veces, una huida de las cuestiones últimas punto de encuentro con la modernidad, que son insoslayables para la condición humana. El hombre tiene necesariamente que enfrentarse a ellas el ideal de hombre que encontramos en la modernidad y ahora en la post-, si quiere vivir humanamente. El hombre actual está necesitado de reconquistar una estructura última cognitiva y normativa, que otorgue orientación y sentido a su vida" (Fernández, op. Cit.).

Al principio señalábamos que la modernidad como promesa y proyecto quizás esté muerto, cosa que para los postmodernos es un hecho consumado está dando sus últimos pasos. El embate hecho por la postmodernidad la debilita cada día más. Pero en el fondo de ambas subyace un elemento común el poder dominante. Los relatos, la forma de interpretar el mundo están en desuso en el discurso postmoderno. Los postmodernos a partir de la deconstrucción (Derrida 1997 34), pretenden fundar un nuevo pensamiento que entierre a la ilustración. Pero, ¿por qué permanece ese elemento poder dominante en ambas posturas? ¿Acaso los errores y fracasos de la modernidad dan paso a la postmodernidad? ¿O simplemente estamos hablando de la postmodernidad como resultado inmanente e inseparable de aquella? El ideal de hombre, la gran promesa en ambas posturas se pierde. Si en una se objetiviza, en otra se relativiza.

4.1. Connotaciones del Discurso Pedagógico en la Postmodernidad

En la escuela se supone que con sólo enseñar se aprende, pero eso pasa por la diversidad, la diferencialidad y lo plural del acto pedagógico, lo cual involucra la vida en sociedad. Una deconstrucción del discurso pedagógico asume que el telos del acto pedagógico es la formación de una Voluntad con Sentido.

Hemos pasado del eslogan «conocimiento es poder» al de «la información es una mercancía» hasta llegar a «conectarse es saber». Antes, memorizar lecciones; ahora, transmitir algo (oral, escrito, imagen, gesto) con soportes diversos que lo difunden y lo conservan. Eso privilegia al contenido mismo y la finalidad que se persigue (intencionalidad, argumentación y sentido). Es el momento en que el discurso pedagógico se materializa y la práctica educativa se idealiza.

El discurso escolar se debate entre las concepciones de un sujeto, que desde lo real quiere dar cuenta de lo imaginario (sujeto cognoscente) pasando por un sujeto, que desde lo imaginado quiere interpretar lo real (sujeto trascendental) hasta un sujeto, que sometido a una imagen de lo real tiene que vivirla realmente.

Para transformar el discurso escolar necesitamos re-pensarlo, resemantizarlo. Aquí la idea de discurso es más útil que la de lenguaje. Los discursos se sirven de cualquier idioma. Un discurso no es ni español, ni inglés, ni francés sino otro nivel de representación: el nivel discursivo se mantiene con independencia del lenguaje o del idioma en que se expresa; no hay que inventar un nuevo idioma para un giro en el pensamiento pedagógico, pues en el campo educativo no hay verdades a revelar sino sentidos que comprender. Por ejemplo, los saberes en la posmodernidad contiene una/otra subjetividad y eso pasa por re-significar un nuevo pensamiento social, incluido el pensamiento pedagógico.

El principio estímulo-respuesta es trasladado al discurso escolar como enseñanza-aprendizaje, limitando el acto pedagógico a informar para titular, implantando un proceso de formalización-normalización con función disciplinar. Por ello el sujeto pedagógico es un sujeto a priori.

El axioma enseñanza-aprendizaje, tiene como fundamento epistemológico la causalidad y con ello el principio según el cual «si yo enseño, el Otro aprende», así la formación vendrá por añadidura. Ese axioma es propuesto en las pedagogías psicológicas basándose en investigaciones con animales inferiores y luego trasladado al aprendizaje escolar.

Reducir la enseñanza al aprendizaje es limitarse a generar condicionamientos. Esto supone un a priori (y un axioma) el que aprende un contenido (escolar) modifica su conducta, pensamiento, memoria, etc. La diferencia entre aprender y aprendizaje viene dada por su despliegue. Aprender es capacidad de entendimiento y comprensión, mientras que aprendizaje se refiere a la secuencia estímulo-respuesta, esto induce a la reproducción del sistema de representaciones que funda al acto educante y nutre al acto pedagógico. Así las cosas, estamos frente a una tríada: enseñar /instruir /formar.

La sucesión mecánica causa-efecto (causalidad) se desliza en los actos y acontecimientos del proceso educativo. El pliegue, repliegue y despliegue del discurso que interpreta, comprende y explica la discontinuidad, la diferencia y la repetición de los actos y acontecimientos educativos no están sujetas a certezas o determinaciones sino a una causalidad circular (<biblio>) del acto pedagógico.

El niño iniciaba su socialización mediante una cultura oral, más tarde ampliada por una cultura letrada; hoy se inicia en una cultura icónico-oral que tiene equipamientos (el icono en movimiento, la imagen proliferada y la audición masificada) lo cual redundará en la conformación de nuevas subjetividades. Se establece una/otra racionalidad (que no un pensar) asimilada hábilmente memorizada subliminalmente. Lo real es obviado y subrepticamente simulado.

El niño como estudiante se inicia en una esfera de socialización, con toda la carga que ello implica. El estudiante no es una clase social, es un actor social que en el espacio escolar realiza un acontecimiento educativo: la escolarización. Esto lo potencia el aparato escolar fundando un sujeto a priori: el sujeto pedagógico, el cual se constituye a caballo del sujeto educado. Co-determinar lo que estamos siendo,

haciendo y diciendo no predice sólo permite comprender lo que vamos a dejar de ser, hacer y decir. Vivir lo no vivido es imaginar, crear e inventar. Nuestra convivialidad, socialidad e individualidad viene dada por la diferencia del existir. Aunque muchos transcurren por la vida como una forma de vivir muriendo, son los que «el sistema» les engendró un analfabetismo vital.

Los conceptos de educabilidad, educatividad y enseñabilidad aluden a la transmisión de saberes sociales, por ejemplo aprender el idioma constituye un acto educante que permite la convivencia y la supervivencia. El aprendiz sustenta la posibilidad de sistematizar un proceso de formaciones discursivas con saberes diferenciados, es «el que constituye e inviste los problemas prácticos o especulativos en cuanto tales» (U. Deleuze. (1990) Diferencia y Repetición. p. 142).

La escuela tiene preestablecido lo que el alumno va a conocer (o a dejar de ignorar) esto se hace con un criterio analógico (más /menos) que tiene establecido lo verdadero y lo falso. El saber es encerrado y delimitado por parámetros en los cuales no tiene cabida la otredad ni la alteridad, por el contrario, signado, pasa como conocimiento válido (léase infalible) esto implica que los sujetos actuantes en el acto pedagógico se apegan al contenido programático ignorando saberes actualizados, tal vez por eso la escuela quedó reducida a trasvasar saberes jurásicos respecto a los niveles de información que circulan en la sociedad.

Las teorías educativas que pretenden darle vigencia a la racionalidad de la Modernidad, son versiones corregidas, aumentadas y actualizadas del conductismo, con un nuevo axioma: darle al niño lo que le es significativo. La práctica escolar proporciona un conocimiento teórico explícito (“saber qué del saber cómo») que impone una relación comunicativa limitante de la acción formativa, institucionalizando lo que se dice y se calla en un aula escolar.

Los maestros deberán detectar creatividad, inventiva, innovación. Ya no se trata de evaluar memoria repetitiva sino la diferencia en la repetición, y eso es formación ontocreativa, en la cual el maestro invita a inventar y el discípulo innova la repetición por transformación de problemática. Es una de las opciones del mihilismo

como heurística pedagógica, donde el maestro no lo sabe todo sino que aporta su preparación profesional para generar la ontocreatividad (una visión del ser como creador de realidades).

El aparato escolar se ha convertido en una carga burocrática para los Estados. En la ola de privatización se quiere revertir ese gasto a los particulares. La tendencia que los Estados transfieran esa competencia a las localidades (Departamentos, Municipios, Alcaldías, etc.) tiene el propósito de responsabilizar a los ciudadanos del desarrollo personal-social de sus generaciones venideras.

La escolarización se constituyó en una reivindicación tanto para las clases populares como para las elites, generando el educacionismo, que postula la necesidad de «educar a todos para alcanzar el progreso», así todo niño debe ir a la escuela y se masificó el aparato escolar, esto produjo un efecto perverso en tanto la responsabilidad de formar se limitó a sólo informar y trasvasar contenidos preestablecidos considerándolos como verdades irrefutables.

Nacer, crecer, ir a la escuela, titularse y trabajar. Así reza la propuesta que nos legó la Modernidad. Pero ir a la escuela es una operación cognitiva no esencial para vivir. Lo es para un orden social. La propuesta pedagógica de la Ilustración alcanzó pertinencia en una sociedad donde el conocimiento tenía cierta estabilidad espacio-temporal, de esa manera la escuela se adelantaba a sociedad, hoy la sociedad se adelantó a la escuela.

El contexto civilizacional impone a lo local el proceso de globalización cultural, en el que la escuela no es el único centro de formación, eso implica formar para la vida no sólo para el trabajo o la titulación.

El espíritu de la época nos acerca a realidades difíciles, cargadas de misterios, hijas de las paradojas; se han diluido las grandes totalizaciones y los grandes proyectos que permitían conformar explicaciones y alternativas, creando certezas allí donde el futuro se delineaba con cierta precisión y elaboración, aportando los elementos para la estructuración de paradigmas, alimento de las prácticas del saber.

Diríamos, con el poeta Octavio Paz: «Los tiempos de ahora son tiempos de profundo desamparo espiritual, y, se podría añadir, son los tiempos de la incertidumbre, de grandes ansiedades, pero también son momentos para buscar en el diálogo con lo complejo, nuevos y originarios modos de estar en la vida». (1999, p. 131)

5. Deconstrucción como Teoría

Para explicar el proceso de deconstrucción de la pobreza, en primera instancia se debe conocer qué es el Deconstruccionismo, cuyo máximo exponente es el francés Jacques Derrida. La deconstrucción no es un método y no puede ser transformada en método, pues ella sólo tiene lugar, *es un acontecimiento* que no espera la deliberación, la conciencia o la organización del sujeto, ni siquiera de la modernidad. “Deconstruir es perder la construcción” (Derrida, op. Cit.), en el deconstruir no reside la reflexividad de un yo o de una conciencia, reside todo un enigma.

Para el propio Derrida explicar la palabra deconstrucción es toda una complejidad, pues señala que “ni aún siguiendo un esquema heideggeriano, podría decirse que estamos en una época de un ser en deconstrucción que se habría manifestado en otras épocas”, por lo que no puede dar seguridad alguna sobre el proceso. La deconstrucción es la delimitación de lo ontológico, que al igual que otras palabras no posee más valor que el que le confiere su inscripción en una cadena de sustituciones posibles en lo que cómodamente suele denominarse un *contexto*, además afirma el autor, en un intrincado juego de palabras, que las *estructuras* no son simplemente ideas ni formas, ni síntesis, ni sistemas que, de acuerdo con el estructuralismo se trata de deshacer, de descomponer, de desedimentar estructuras sociopolíticas, culturales y sobre todo filosóficas.

Así pues, la deconstrucción no es ni un análisis ni una crítica, por lo que para deconstruir es necesario comprender cómo se ha *construido* un conjunto o un fenómeno para posteriormente *reconstruirlo*. Para vislumbrar bien el intento de Derrida de operar la deconstrucción desde la fenomenología Husserliana, hay que tener presente las características del procedimiento metodológico, que no es más que

un itinerario hacia la evidencia, pues se reconoce como “un retorno a las cosas mismas”.

Otro de los aspectos que se debe considerar de la deconstrucción es la generalización del método implícito en los análisis del pensador alemán Martín Heidegger, fundamentalmente en sus análisis etimológicos de lo que se aborda. Consiste pues en mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas (de ahí el nombre de deconstrucción), mostrando que lo claro y evidente dista de serlo, puesto que los útiles de la conciencia en que lo verdadero en sí, lo que ha de darse, son históricos, relativos y sometidos a las paradojas de las figuras retóricas de la metáfora y la metonimia.

Nótese que lo anterior traduce que para reconstruir el fenómeno de la pobreza se debe reconstruir el concepto. A través de los tres años que he venido trabajando este tema, he notado con honda preocupación que quienes están inmersos en la pobreza consideran que como son pobres, su fin último es ser pobres, no hacen cosa alguna para salir de ella y eso implica caer en zona de comodidad, es decir, hacer siempre lo mismo. Ser pobre significa de alguna manera

El término desconstrucción es la traducción que propone Derrida (op. Cit.), del término alemán Destruktion y estima esta traducción como más pertinente que la traducción clásica de "destrucción" en la medida en que no se trata tanto, dentro de la deconstrucción de la metafísica, de la reducción a la nada, como de mostrar cómo ella se ha abatido.

En Heidegger, (1959, p.152) la Destrucción conduce al concepto de tiempo; ella debe velar por algunas etapas sucesivas, la experiencia del tiempo que ha sido recubierta por la metafísica haciendo olvidar el sentido originario del ser como ser temporal. Las tres etapas de esta deconstrucción se siguen en busca de la historia:

- *La doctrina kantiana* del esquematismo y el tiempo como etapa de una problemática de la temporalidad.
- *El fundamento ontológico de Descartes.*

- *La retoma de la ontología dentro de la problemática*

El tratado de Aristóteles sobre el tiempo como discrimen de la base fenoménica y de los límites de la ontología antigua.

Sin embargo, si Heidegger anuncia esta deconstrucción en el fin de la Introducción de Sein und Zeit (Ser y tiempo). Derrida traduce la noción de deconstrucción; entiende como el resultado de la diferencia entre las palabras empleadas, entre las diferentes significaciones de un contexto pueden ser descubiertas descomponiendo la estructura del lenguaje dentro del cual está redactado.

La deconstrucción es un método vivamente criticado, principalmente en Francia, donde está asociada a la personalidad de Derrida (op.Cit.). Su estilo, a menudo opaco, vuelve oscura la lectura de sus textos. Sin embargo, la deconstrucción ofrece una visión radicalmente nueva y de una gran fuerza sobre la filosofía del siglo XX.

Leer una realidad, para el crítico deconstruccionista, no es buscar una verdad última, sino el continuo descubrimiento de un pluralismo de verdades en conflicto que se resisten a ser encasilladas en una simple jerarquía.

CAPÍTULO III
ABORDAJE METODOLÓGICO

Considerando que el ser humano es la estructura dinámica o sistema integrado más complejo de todo cuanto existe en el universo, los científicos profundamente reflexivos, tratan de superar, implícita o explicativamente, la visión reduccionista o mecanicista del viejo paradigma newtoniano cartesiano y de desarrollar un paradigma emergente, con una visión integradora y con un enfoque interdisciplinario.

Un paradigma cónsone con los avances epistemológicos de las últimas décadas, consciente de que no se puede proceder con la ilusión de un realismo ingenuo o un proceso, no tiene divisiones en sí mismo, por eso lo cualitativo y lo cuantitativo son aspectos del mismo fenómeno.

Todo proceso de producción de conocimiento es la manifestación de una estructura de pensamiento (cualquiera sea el grado de estructuración y coherencia interna) que incluye contenidos filosóficos, teóricos, metodológicos y técnicos que implican siempre modos de obrar y de omitir.

A continuación, se presentan los contenidos filosóficos y metodológicos que orientaran la realización de esta investigación

1. Presupuesto Epistemológico

El descontento y la intuición de que el paradigma científico tradicional, no responde a los nuevos retos que demanda este siglo dominado por una proceso globalizado que deconstruye las antiguas y clásicas corrientes filosóficas, ha llevado a la necesidad de plantearse nuevas reglas del pensar y nuevas formas de hacer conocimiento; lo que ha dado origen al surgimiento de un nuevo paradigma que debe elevarse sobre el pensamiento actual.

De acuerdo con Marín (1999 p.8), la incapacidad del pensamiento actual para percibir y concebir lo global y fundamental, la complejidad de los problemas humanos; demanda un nuevo pensamiento que una lo que está separado y compartimentado, que respete lo diverso, multidimensional, ecologizado, que reconozca la incompletud, entre otros.

En tal sentido, las nuevas realidades han demandado el surgimiento de una nueva visión paradigmática, un paradigma emergente de la ciencia como lo denomina Martínez (2004), que permita desde una perspectiva más amplia holística y ecológica, describir el mundo actual, es decir, se requiere de una ciencia más universal e integradora. Para el citado autor el paradigma emergente de la ciencia debe "brotar de la dinámica y dialéctica histórica, de la vida humana y se impone, cada vez más con fuerza y poder convincente, a nuestra mente inquisitiva" (p.156). De hecho, la ciencia es consecuencia de la racionalidad e inteligencia humana y es éste -el hombre- el único capaz de cambiar sus propias interpretaciones sobre la realidad a fin de impulsar cambios en la ciencia moderna.

En consonancia con todo lo expuesto, el autor plantea un conjunto de postulados científicos sobre los cuales gravita el nuevo paradigma:

1. La ciencia descansa en el orden de los sistemas abiertos como respuesta a la causalidad y simplicidad de la ciencia tradicional. Esto hace que los conocimientos científicos deben entenderse bajo una totalidad integral unida y no disgregada que interactúa constantemente con la realidad que los produce, lo determina y los impulsa.
2. La nueva ciencia debe descansar en una ontología sistémica donde el hombre sea el centro del saber bajo parámetros de totalidad e interrelación de los fenómenos que explica. El viejo fundamento aditivo de la ciencia a partir de la base matemática, debe ser superado por una visión interdisciplinaria integral donde el método hermenéutico sea la guía para la personalidad científica del hombre que investiga.
3. El paradigma emergente concibe el conocimiento personal no como una imagen simplista positivista de los procesos cognitivos básicos que requiere el hombre para explicar su realidad, sino una nueva visión que incita al entendimiento dialéctico entre el objeto y el sujeto y fundamentalmente del contexto socio-histórico que rodea las interpretaciones teóricas subjetivas del sujeto que investiga.

4. Desde los anteriores principios ontológicos, la meta comunicación y la auto referencia, hacen que el espíritu crítico reflexivo del hombre sean transmitidos a través de procesos de comunicación sociales e institucionales capaces de difundir su esfuerzo para el cuestionamiento y el análisis constante de los fenómenos que estudia.
5. La ciencia en su nueva interpretación, debe estructurarse bajo el principio de complementariedad del conocimiento, la vieja visión particular debe sustituirse bajo una visión sistémica interdisciplinaria, es decir, de un esquema hipotético deductivo a un esquema sistémico integral.

Lo planteado por el autor evidencia que se la ha dado un vuelco al conocimiento, como una manera de dar respuesta a los fenómenos que cada vez son más complejos, es decir, vemos como una nueva visión del mundo se ha venido desarrollando en contraposición al paradigma tradicional.

2. Presupuesto Gnoseológico

El sujeto y el objeto del conocimiento no son dos entidades que entran en reacción a través de una tercera entidad llamada observación, sino que son dos aspectos de una misma realidad en unidad y en contradicciones dialécticas. En otras palabras; el conocimiento se da en una interacción, una dialéctica (o un diálogo) entre el conocedor y el objeto conocido.

3. Presupuesto Ontológico

Algunos autores, entre ellos Sánchez (1998, p.98), comparten la idea de que el hombre es pura posibilidad; en este sentido, lo visualizan como poseedor del habla para pronunciar las cosas, para denominarlas y darles significados. Pero también el hombre es un ser carente, casi, casi limitado por la condición de estar situado entre factores socioeconómicos, culturales e históricos, y por ser objeto de controles, sociales normatizado por leyes y delimitados por códigos jurídicos.

No obstante, para esta investigación el hombre se define como ser en el mundo, ser con otros y ser inconcluso. El hombre ser en el mundo significa que él

esta relacionado esencialmente con su teoría, un ser espacio temporal, individuo en continuar intervención con su medio.

El hombre situado en el mundo, se encuentra en el mundo como otros. Existe como ser ahí, como experiencia vivida, como situacionalidad y como ser con otro. Es subjetividad, persona con una historia de vida que participa en la comunidad y su cultura, en interacción constante con otra persona. Por esta razón, el docente universitario es visto como sujeto-objeto de investigación.

El hombre es un ser en devenir y un ser social, ser con otros. Es interobjetividad, persona con una historia de vida que participa en comunidad y en su cultura en interacción constante con otras personas. En cuanto a la visión del mundo, se admite como inacabado y en construcción, por lo tanto los fenómenos educativos y la formación del ciudadano se perciben en su devenir y en su proceso histórico.

Cuadro N° 1

Presupuestos de la Investigación.

Presupuestos	Descripción
Epistemológico	El conocimiento es producto del entendimiento dialéctico entre sujeto objeto en un contexto socio histórico
Gnoseológico	Sujeto y Objeto son dos aspectos de una misma realidad en unidad dialéctica
Ontológico	Ontología Sistémica: el hombre centro del saber en interacción con otros eventos o fenómenos. Ser social, sin perder su esencia ni desvirtúe su naturaleza.
Metodológico	Método Hermenéutico, interpretación rigurosa
Teleológico	Reconstruir el discurso pedagógico desde la epistemología compleja.

4. Consideraciones Respecto al Método

Esta investigación se acogerá bajo la visión del paradigma de la complejidad, el cual se centra en la noción de estructura, en oposición al paradigma tradicional de la ciencia centrado en la interpretación causal de la conducta humana, en términos de fragmentación de la realidad en variables.

El camino elegido para la realización de este trabajo fue el método Hermenéutico. Se pretende captar el significado de las cosas y hacer una interpretación lo más rigurosa posible de las palabras, acciones y gestos de los sujetos estudiados, procurando entender su singularidad desde el contexto al cual pertenecen.

Son varias las dimensiones que deben ser estudiadas (Martínez, op. Cit.):

- 1.- La intención que anima al autor, la intención establece un texto y un horizonte que hace posible comprender la acción de los sujetos; muy ligados a los valores y filosofía de vida de estos.
- 2.- El significado que tiene la acción para su autor. Para comprender el significado que la acción tiene para el autor es necesario conocer su contexto y su marco de referencia.
- 3.- La función que la acción o conducta desempeña en la vida del autor. Se refiere a las motivaciones no conscientes del sujeto, que se revelan a través del lenguaje no verbal, como la voz, el ton la mímica, los times verbales, etcétera, que pueden modificar el significado de las palabras.
- 4.- El nivel de condicionamiento ambiental y cultural. El medio ambiente juega un papel fundamental en la formación de la estructura de la personalidad, constituye, un fondo importante para comprender la acción humana.

5. Estrategia Hermenéutica

Sostiene Gadamer (2000, p.118) que se podría exponer la metodología de la hermenéutica en tres pasos que son tres modos de sutileza: (1) la *subtílitas intelligence* (11) la *subtílitas explicandi* y (111) la *subtílitas applicandi*; también se podría trasladar estos momentos a la semiótica: el primer momento teoría a la sintaxis, en ese primer paso se va al significado textual o intertextual e incluso al intertextual. La razón es que el significado sintáctico es el que se presume en primer lugar, sin él no puede haber (como aspectos del análisis) semántico, ni pragmático. Además la explicación pertenece a la semántica, pues tiene que ver con la conexión del texto con los objetos que designa y la aplicación toca a la pragmática, ya que pueden entenderse como traducción o trasladar a uno mismo lo que puede ser la intervención del autor, captar su intencionalidad a través de la de uno mismo, y, después de la labor sintáctica o de implicación dada por las reglas de formación y transformación o *gnomotierles* y tras la aplicación comprensión que da la búsqueda del mundo que puede corresponder al texto. Con la aplicación pragmática se llega a esa objetividad del texto que es la intención del autor (la *intentis anctonis*). Y en esto se usa un método hipotético o abductivo (como lo llamaba Peirce) método según el cual en la interpretación se emite hipótesis interpretativas frente al texto, para tratar de recortar la intervención del autor y después se ven las consecuencias de la interpretación sobre todo mediante el diálogo con los otros interpretes.

CAPITULO IV

**EL DISCURSO PEDAGÓGICO DESDE LA
EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD**

Una Reconstrucción Ontológica

El mundo occidental se está replanteando reformas educativas de forma más o menos permanente, porque hoy en día la verdadera riqueza de un país la constituye el nivel cultural y científico de sus habitantes, por lo que la educación pasa a estar entre las prioridades de los países llamados avanzados. La UNESCO (Delors, 1996) señala como objetivo prioritario de la educación del futuro aprender a vivir juntos, lo que implica comprender al otro, respetarlo, realizar proyectos comunes y solucionar pacífica e inteligentemente los conflictos. Morin (2001, p.249), por su lado, propone siete saberes necesarios para la educación del futuro, y que inciden directamente en el estudio de la condición humana para transformar al hombre y la realidad injusta que ha creado. Por ello, la función de la educación debe ser la modificación de nuestro pensamiento para que haga frente a la creciente complejidad, a la rapidez de los cambios y a la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo. Potenciar la racionalidad significa abrirse al diálogo, a la argumentación y al reconocimiento de las insuficiencias de la propia racionalidad.

En este orden de ideas, el discurso de la educación se ha profesionalizado de tal forma que se ha convertido en un cuerpo de conocimientos con lenguajes específicos y difíciles de entender. La formación del profesor, en vez de ir en la dirección de la formación humanística, crítica y globalizadora de conocimientos se ha orientado hacia la especialización de actuaciones pedagógicas o didácticas según las diversas asignaturas que se imparten en la escuela. Dicha fragmentación en el conocimiento que, por otro lado no es nueva, se debe a la lógica de la razón instrumental y de las necesidades tecnocráticas de la sociedad. La dominación ahora se legitima por medio de políticas fundamentadas en la eficacia, aplicándose dicha política a la educación. Se superponen los intereses de los sistemas por encima de los individuos y se da culto a la razón y a la verdad objetiva (ciencia positiva). Se considera propio del aula el aprendizaje de habilidades instrumentales y el

conocimiento del mundo objetivo, pero no se contemplan otros saberes relacionados con la complejidad del mundo social ni las necesidades más profundas del sujeto. Morin (1999, p.152) nos recuerda que las mentes formadas por las disciplinas pierden la capacidad para contextualizar los conocimientos e integrarlos de forma natural, y todo ello nos lleva al individualismo porque sólo nos ocupamos de nuestra parcela especializada y dejamos de sentir los vínculos que nos unen a los demás.

Con la súper especialización del conocimiento y la proliferación de disciplinas se propicia aún más, la fragmentación del conocimiento y la formación de identidades profesionales más técnicas, más cerradas en sí mismas pero más limitadas para una contestación social. Apunta Apple (1996, p.127), que el saber organizado tiene progresivamente mayor importancia como fuerza impulsora de la producción económica para la expansión y control de los mercados que apoyan las divisiones sociales y de género. Por eso cuando Conell habla de la educación como “trabajo moral” Apple, (1996, p.132), recomienda que prestemos atención, no sólo a nuestra retórica, sino también a los efectos ocultos de muchos de nuestro programas educativos que se consideran meritorios. Para dicho autor, la enseñanza y el aprendizaje jamás son neutros, siempre implican cuestiones sobre los propósitos, sobre la aplicación de los recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción.

Posiblemente sean éstas las cuestiones a analizar en la educación para desvelar qué finalidades buscan los distintos currículos que se implementan en los diversos sistemas educativos. De esta manera, están las cuestiones de finalidad, contexto y poder que son las claves para reconceptualizar el conocimiento y la pedagogía y no tantas experiencias cognitivas y recetas didácticas para enseñar determinados contenidos o pedagogías para la adaptación individual en vez de pedagogías para la transformación social (Apple, op. Cit.).

En síntesis, la interpretación, la hermenéutica y el cuestionamiento tienen poca importancia en el contexto positivista (explicación, predicción y control), pues en dicha corriente, el conocimiento es objetivo, neutro y el sentido común, sólo uno.

Estos valores ocultos del conocimiento no se analizan en la tradición positivista, por eso planteamos la necesidad de crear un clima de problematización e interrogación en el que tanto alumnos como profesores se pregunten acerca de la construcción social del conocimiento del sujeto y cómo fuerzas externas a él interactúan, conforman y condicionan su conciencia.

Se dice que el profesor del siglo XXI, de la era de la complejidad, ha de estar adornado de las siguientes cualidades: ser “ingeniero de la comunicación”, capaz de elaborar *nuevos métodos* de autoaprendizaje; ser “*consejero* del aprendizaje” libre, independiente de controles e inspecciones, dotado de capacidad para la *empatía* y la *comunicación*; abierto a todas las *innovaciones científicas* y pedagógicas para integrarlas inmediatamente en su tarea. Ya Claparède (1873-1940) involucraba la vida en la educación, pero no para decir que es una preparación para la vida, sino que es vida, porque la “vida se vive en el presente, y éste no debe sacrificarse al futuro... La educación tiene por objeto dilatar la vida presente, hacerla más llena, más intensa, más rica, más fecunda. No se puede preparar para la vida, no se puede más que vivirla” (La educación funcional, La lectura, 1932)

Y hoy, el nuevo enfoque pretende reivindicar aquellos pronósticos haciendo que la pedagogía oriente al educando a fin de que, en lugar de dar respuestas memorísticas, pueda dar *el salto cualitativo* a formular preguntas, a *discutir*, *disentir* y *polemizar* los cuestionamientos del hecho en sí. Este modelo:

1. Permite la multiplicidad de conceptos frente a un solo fenómeno,
2. Establece un pensamiento individual y lo socializa,
3. Retroalimenta el pensamiento basado en otras conceptualizaciones surgidas de la diversidad de formas de ver el fenómeno, abstraerlo y formalizar su propia hipótesis al respecto.

Por tanto, asumir nuevas alternativas de trabajo educativo es *nuestra tarea*, y, cambiar los viejos esquemas es el reto. Modernizar y proyectar nuestro pensamiento,

con miras a alcanzar logros significativos, nos permitirá acercarnos a la excelencia académica.

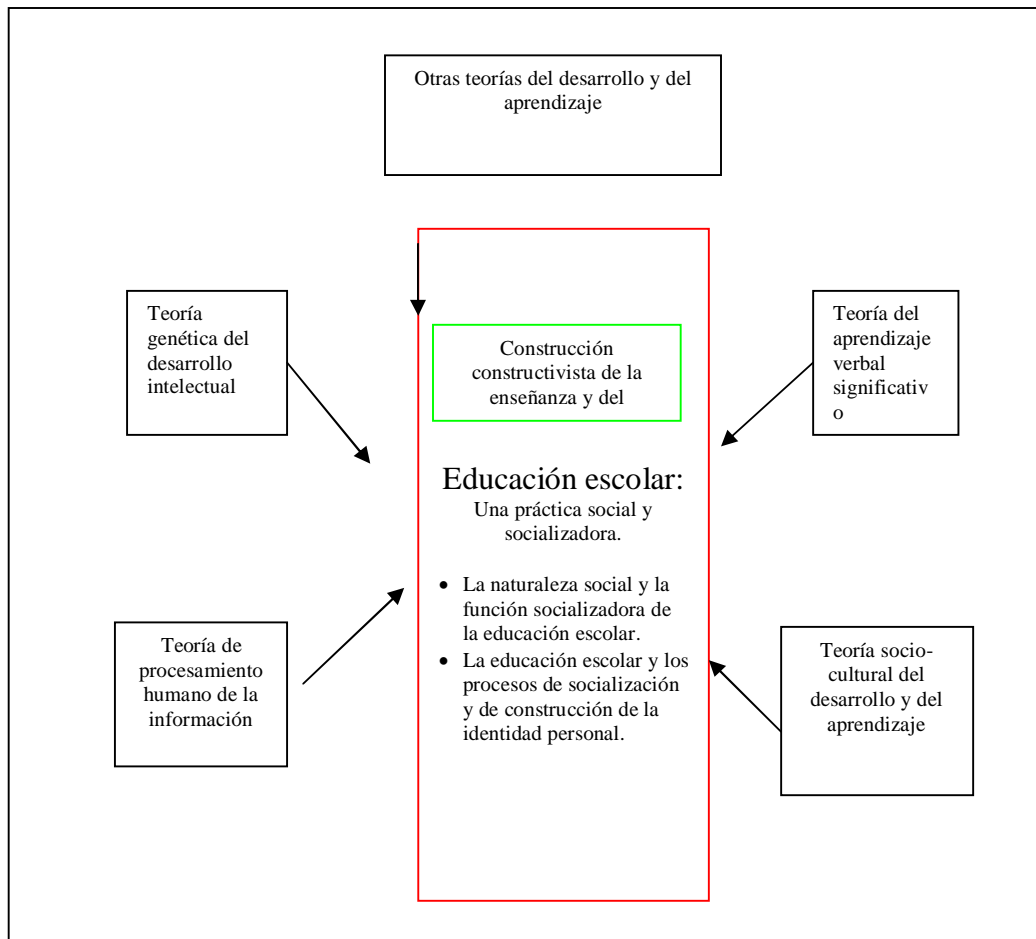
La actividad humana debe ser siempre orientada y productiva, para ser considerada testimonio del valor del hombre: con mayor razón vale esto para el niño, *“puesto que, afirma María Montessori (1870-1952) cada minuto que transcurre es precioso para él, al representar un pasaje de un nivel inferior a otro superior”*. Dado que las experiencias afectan al desarrollo de las estructuras fisiológicas y neurológicas, y al hacerlo definen la esfera y forma de la *conducta disponible*. Entiende que el trabajo sustituye resueltamente al juego también en la edad infantil. Según M. Carretero se puede decir que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo (en sus aspectos cognitivos-sociales y afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (Constructivismo y educación, 1993).

Por tanto, los principios de aprendizaje constructivista son:

1. El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
2. El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
3. Los conocimientos previos son punto de partida de todo aprendizaje.
4. El aprendizaje es un proceso de re-construcción de saberes culturales.
5. El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
6. El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
7. El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Cuadro N° 2

Teorías del Desarrollo y Aprendizaje



1. La referida al modo en que se adquiere el conocimiento, que puede ser por *repetición* y por *descubrimiento*.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del estudiante, que puede ser por *repetición* y *significativo*.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo *no arbitrario* y

sustancial con lo que el estudiante ya sabe, dependiendo también de la *disposición* (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la *naturaleza* de los materiales y contenidos de aprendizaje. He aquí algunas dimensiones del aprendizaje con algunas actividades humanas.

Cuadro N° 3

Dimensiones del Aprendizaje

	Aprendizaje receptivo	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo
Aprendizaje significativo	Clarificación de relaciones entre conceptos	Instrucción audiotutorial bien diseñada	Investigación científica. Música y arquitectura innovadoras
	Conferencia o la mayoría de las presentaciones en libros de texto	Trabajo en laboratorio escolar	Mayoría de la investigación o la producción intelectual rutinaria
Aprendizaje memorístico	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones de acertijos por ensayo y error

Ausubel presenta las dos dimensiones en las siguientes situaciones:

Cuadro N° 4

Primera Dimensión

Primera dimensión: modo en que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
<p>El contenido se presenta en forma final.</p> <p>El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva.</p> <p>No es sinónimo de memorización.</p> <p>Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal).</p> <p>Útil en campos establecidos del conocimiento.</p> <p>Ejemplo: Se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de física, capítulo 8.</p>	<p>El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrir.</p> <p>Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.</p> <p>Puede ser significativo o repetitivo.</p> <p>Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.</p> <p>Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas.</p> <p>Ejemplo: El alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión.</p>

Cuadro N° 5

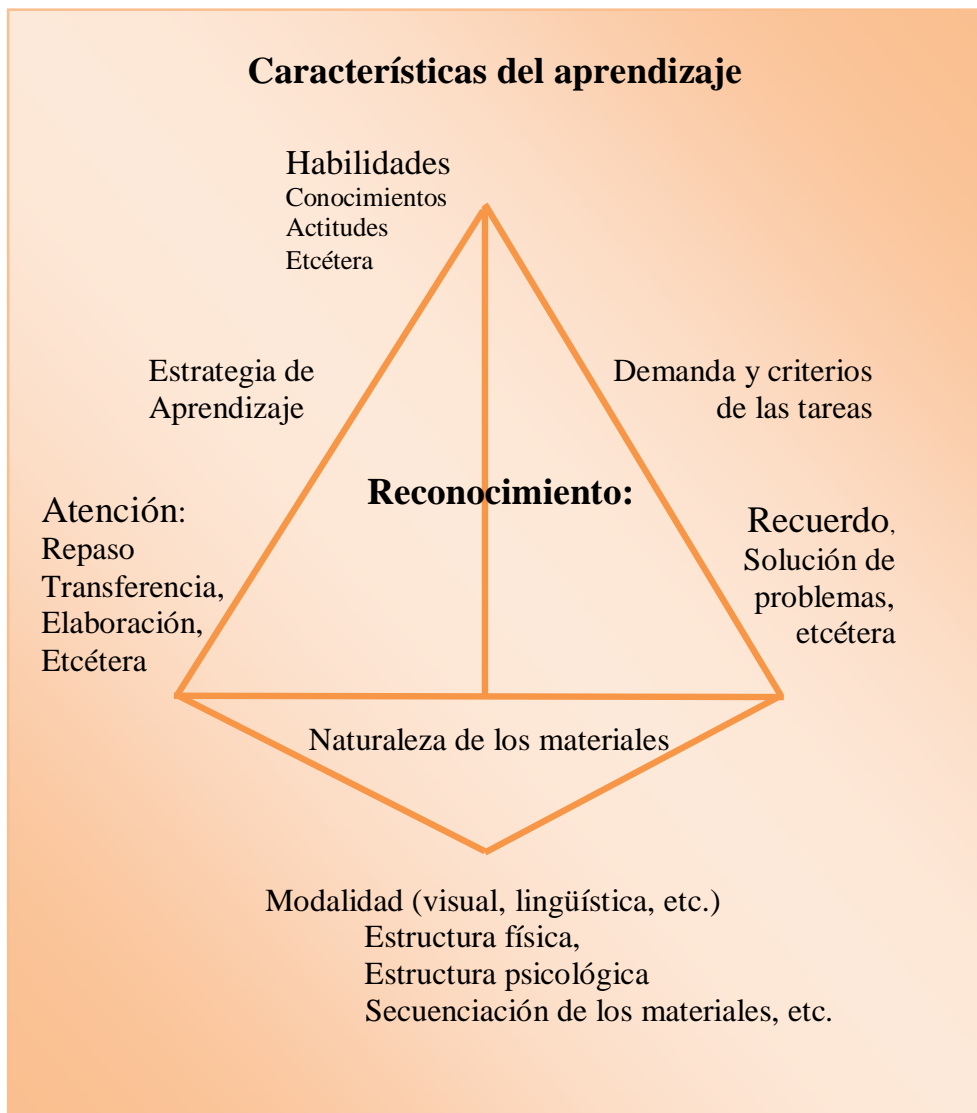
Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del alumno

Repetitivo	Significativo
<p>Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.</p> <p>El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.</p> <p>El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”.</p> <p>Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.</p> <p>Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.</p> <p>Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.</p>	<p>La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.</p> <p>El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.</p> <p>El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.</p> <p>Se puede construir un entramado o red conceptual.</p> <p>Condiciones:</p> <p>Material: significado lógico</p> <p>Alumno: significación psicológica</p> <p>Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales)</p>

Uno de los esquemas que ha demostrado mayor efectividad para el análisis de la situación de aprendizaje, y el cual posteriormente ha evidenciado también su potencialidad para orientar la concepción y estructuración de los programas de entrenamiento en las estrategias de aprendizaje, es el propuesto por Brown (1984) (derivado de las ideas de Jenkins, 1979, p.215), denominado “tetraedro del aprendizaje”, según se muestra a continuación. Como podemos observar a continuación, en el tetraedro intervienen cuatro factores:

1. ***Características del aprendiz***, relacionada con la variable de persona según la clasificación de los constituyentes del conocimiento metacognitivo: lo que el aprendiz sabe sobre sí mismo (especialmente en el dominio cognitivo), en relación con determinados contenidos, tareas y estrategias.
2. ***Naturaleza y características de los materiales de aprendizaje***, que pueden variar en: complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación, etc.
3. ***Demandas y criterios de las tareas***, esto es, las demandas de aprendizaje y solución de problemas que se le plantean al alumno en la situación escolar, por ejemplo, recordar, elaborar trabajos, presentar un examen, exponer un tema, etc.
4. ***Estrategias***, o conocimiento que el estudiante tiene sobre las estrategias que conoce y respecto a su forma de aplicación, viabilidad y efectividad para distintos materiales y demandas de las tareas.

Cuadro N° 6 Tetraedro del Aprendizaje.



Según Pozo, la clasificación de estrategias de aprendizaje se muestra como sigue:

Cuadro N° 7

Clasificación de estrategias de Aprendizaje

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulación
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabra clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	Seguir pistas Búsqueda directa

Todo lo precedente nos lleva a considerar que, en el contexto escolar, hay básicamente cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

1° Leer para encontrar información (específica o general).

2° Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.).

3° Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (por ejemplo, para actividades de evaluación).

4° Leer comprendiendo para aprender.

Ello significa que las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias de lectura. Pues, según entienden Paris, Wasik y Turner (1991, p.639), lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según algún propósito determinado. Y esto es posible cuando se han desarrollado las habilidades metacognitivas y autorreguladoras necesarias para poder hacerlo. Así podemos ubicar los distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes, durante, después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos.

Cuadro N° 8

Tipos de Estrategias

Tipos de estrategias	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de lectura
Estrategias antes de la lectura	<p>Establecimiento de propósito.</p> <p>Planeación de la actuación.</p>	<p>Activación del conocimiento previo.</p> <p>Elaboración de predicciones.</p> <p>Elaboración de preguntas.</p>
Estrategias durante la lectura	<p>Monitoreo o supervisión</p>	<p>Determinación de la importancia de partes relevantes del texto.</p> <p>Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global).</p> <p>Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencias).</p> <p>Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales, uso de estructuras textuales)</p>
Estrategias después de la lectura.	Evaluación	<p>Identificación de la idea principal.</p> <p>Elaboración del resumen.</p> <p>Formulación y contestación de preguntas.</p>

La necesidad de nuevas estrategias de aprendizaje que posibiliten desplazar las concepciones espontáneas por los conocimientos científicos, ha dado lugar a propuestas que (al margen de algunas diferencias, particularmente terminológicas) coinciden básicamente en concebir el aprendizaje de las ciencias como una *construcción* de conocimientos, que necesariamente parte de un conocimiento previo.

Se puede hablar así de la emergencia de un modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias (Novak 1988, p.44) que integra las investigaciones recientes sobre didáctica de las ciencias (Hewson 1981, p.553; Posner et al 1982; Gil 1983, p.30; Osborne y Wittrock 1983, p.496; Resnick 1983, p.477; Driver 1986 y 1988, p.122; Hodson 1988, p.23...) con muchas otras contribuciones precedentes (Bacharé, Kelly, Piaget, Vigotsky,...). Driver (op. Cit.), resume así las principales características de la visión constructivista:

- a. Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia.
- b. Encontrar sentido supone establecer relaciones: los conocimientos que pueden conservarse permanentemente en la memoria no son hechos aislados, sino aquellos muy estructurados y que se relacionan de múltiples formas.
- c. Quien aprende *construye* activamente significados.
- d. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.

La propuesta de considerar el aprendizaje como un *cambio conceptual* (Posner, Strike, Hewson y Gerzog 1982, p. 211) ha ejercido particular influencia en el replanteamiento de la enseñanza de las ciencias fundamentada en el paralelismo existente entre el desarrollo conceptual de un individuo y la evolución histórica de los conocimientos científicos. Según esto, el *aprendizaje significativo* de las ciencias constituye una actividad racional semejante a la investigación científica: y sus resultados (el cambio conceptual) pueden contemplarse como el equivalente (siguiendo la terminología de Kuhn 1989, p.674-689) a un cambio de paradigma. A

partir de las ideas de Toulmin (1992, p.99) sobre filosofía de la ciencia, Posner et al identifican cuatro condiciones para lograr el *cambio conceptual*:

1. Es preciso que se produzca *insatisfacción* con los conceptos existentes.
2. Ha de existir una *concepción mínimamente inteligible* que debe llegar a ser plausible, aunque inicialmente contradiga las ideas previas del alumno y
3. Ha de ser *potencialmente fructífera*, dando explicación a las anomalías encontradas y abriendo nuevas áreas de investigación.

Una cuidadosa consideración de las características básicas del trabajo científico a la luz de las orientaciones epistemológicas actuales, nos permite alcanzar conclusiones semejantes: "Se dibuja así con toda claridad el paralelismo entre los paradigmas teóricos y su desarrollo -incluidos los periodos de crisis o cambios de paradigmas- y los esquemas conceptuales de los alumnos y su desarrollo, incluidas las reestructuraciones profundas, los cambios conceptuales" (Gil 1983, p.33).

En los últimos años, estas concepciones sobre el aprendizaje de las ciencias han conducido a diversos modelos de enseñanza que (como señala Pozo, 1989) tienen como objetivo explícito provocar en los alumnos *cambios conceptuales*. Así, para Driver (1986, p.111), la secuencia de actividades incluiría:

- a. la identificación y clarificación de las ideas que ya poseen los alumnos;
- b. la puesta en cuestión de las ideas de los estudiantes a través del uso de contraejemplos;
- c. la introducción de nuevos conceptos, bien mediante "torbellino de ideas" de los alumnos, o por presentación explícita del profesor, o a través de los materiales de instrucción;
- d. proporcionar oportunidades a los estudiantes para usar las nuevas ideas y hacer así que adquieran confianza en las mismas.

¿Hasta qué punto estas orientaciones son realmente efectivas? Algunos resultados experimentales Hewson (1989, p.541) sugieren que las estrategias de enseñanza basadas en el modelo de cambio conceptual producen la adquisición de conocimientos científicos más eficazmente que la estrategia habitual de transmisión/recepción. La atención a las *ideas previas* de los alumnos y la orientación del aprendizaje tendente a hacer posible el cambio conceptual aparecen hoy como adquisiciones relevantes de la didáctica de las ciencias, a la vez teóricamente fundamentadas y apoyadas por evidencia experimental. Pese a ello, algunos autores han constatado que ciertas concepciones alternativas son resistentes a la instrucción, incluso cuando ésta está orientada explícitamente a producir el cambio conceptual (Fredette y Rachead 1981, p.194-198; Engel y Driver 1986, p.473; Shuell 1987, p.239-250; White y Gústeme 1989, p. 578). En alguna ocasión se ha señalado que el cambio conceptual conseguido es más aparente que real, como lo muestra el hecho de que al poco tiempo vuelvan a reaparecer las concepciones que se creían superadas Hewson (1989, p.550). Ello nos indica la necesidad de profundizar en el modelo de aprendizaje de las ciencias, teniendo en cuenta otros aspectos además de la existencia de preconcepciones. Pues se precisa aquí el modelo de aprendizaje de las ciencias como investigación, utilizando una metáfora que ve en los alumnos a "*investigadores noveles*" y en el profesor a un "*director de investigaciones*" en campos en los que es experto

¿Es posible que los alumnos construyan conocimientos científicos?.

Muchos profesores e investigadores han criticado las propuestas constructivistas, señalando que "*No tiene sentido suponer que los alumnos, por si solos (?) Puedan construir todos (?) los conocimientos que tanto tiempo y esfuerzo exigieron de los más relevantes científicos*". Esta y parecidas críticas se repiten siempre. Por supuesto, es fácil estar de acuerdo en que los alumnos por si solos no pueden construir todos los conocimientos científicos. Sin embargo, de aquí no se sigue que necesariamente se

deba recurrir a la transmisión de dichos conocimientos ni que se haya de poner en cuestión las orientaciones constructivistas.

Pues, es bien sabido que si alguien se incorpora a un equipo de investigadores, rápidamente puede alcanzar el nivel del resto del equipo. Y ello no mediante una transmisión verbal, sino abordando problemas en los que quienes actúan de directores/ formadores son expertos. Pero la situación cambia cuando se abordan problemas que son nuevos para todos. El avance (si lo hay) se hace entonces lento y sinuoso. La propuesta de organizar el aprendizaje de los alumnos como una construcción de conocimientos, responde a la primera de las situaciones, es decir, a la de una investigación dirigida, en dominios perfectamente conocidos por el "director de investigaciones" (profesor) y en la que los resultados parciales, embrionarios, obtenidos por los alumnos, pueden ser reforzados, matizados o puestos en cuestión, por los obtenidos por los científicos que les han precedido. No se trata, pues, de "engañar" a los alumnos, de hacerles creer que los conocimientos se construyen con la facilidad con que ellos los adquieren, sino de colocarles en una situación semejante a la que pasan los científicos durante su formación, y en la que pueden *familiarizarse mínimamente* con lo que es el trabajo científico y sus resultados, replicando investigaciones ya realizadas por otros, abordando problemas conocidos por quienes dirigen su trabajo.

Se trata de propiciar en el aula un trabajo colectivo de investigación dirigida, tan alejado del *descubrimiento autónomo* como de la *transmisión de conocimientos* ya elaborados (Gil 1983; Millar y Driver 1987). Ello exige elaborar "programas de actividades" (de investigación) capaces de estimular y orientar adecuadamente la *(re)construcción* de conocimientos por los alumnos (Gil 1982, p.29). Como señalan Driver y Oldham (1986, p.106), quizás la más importante implicación del modelo constructivista en el diseño del curriculum sea "concebir el curriculum no como un conjunto de conocimientos y habilidades, sino como *el programa de actividades* a través de las cuales dichos conocimientos y habilidades pueden ser construidos y

adquiridos". La elaboración de estos programas de actividades constituye hoy uno de los mayores retos de la innovación en la enseñanza de las ciencias.

En el nuevo enfoque la evaluación es "formativa" (Novar 1984; p.78 Coll 1987, p.45) *es consubstancial* con cualquier tarea con aspiración científica y debe formar parte del proceso de aprendizaje de las ciencias. Se trata de concebir y utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje que permita suministrar retroalimentación adecuada a los alumnos... y al propio profesor, contribuyendo a la mejora del aprendizaje.

El nuevo contexto social, postmodernidad supone un nuevo modelo de relación del individuo con su entorno y consigo mismo y las nuevas tecnologías, de modo sutil, también implicarán un cambio en nuestra forma de pensar. La educación, sector tradicionalmente poco dado a las innovaciones necesitará renovarse en gran medida si ya estamos en lo que los expertos han denominado la sociedad del aprendizaje Soete, (1996, p. 90). La Comisión Europea en su Libro Blanco (1995, p.29), ante los nuevos retos de la sociedad de la información propone una primera respuesta centrada en la cultura general como instrumento de comprensión del mundo: [...] la cultura literaria y filosófica permite discernir, desarrollar el sentido crítico del individuo contra la ideología dominante y puede proteger mejor al individuo contra la manipulación permitiéndole descifrar la información que recibe. Pero esa cultura que se menciona, para que forme a ciudadanos críticos deberá trabajarse de forma diferente a la que hasta ahora se ha implantado en la escuela, y sobre todo, deberá significar la introducción de una democracia radical que implique a alumnos y profesores en la creación de nuevos conocimientos y de relaciones horizontales.

Tenemos hoy posibilidad de producir una reforma del pensamiento tal y como lo plantean Edgar Morín, 1982, p.67) por un lado, y por el otro, Wallerstein y la Comisión Gulbenkian: una propuesta coherente con la realidad que vivimos, es la del pensamiento complejo.

El pensamiento complejo consta de todo un núcleo que guía la forma en que accedemos al conocimiento, aceptando que, como conocimiento en sí mismo, está expuesto al error. (Morín, op. Cit.) dice: un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Este reconocimiento del error es ya en sí mismo una aceptación honesta y un alejamiento de las ortodoxias del mundo del saber. El conocimiento es humano, no es perfecto pero si perfectible.

Uno de los aportes del pensamiento complejo, es la diferencia que establece entre racionalidad y racionalización. La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste.

La racionalización no está abierta al diálogo, ni a la retroalimentación continua frente a la realidad que se le presenta cambiante y avasalladora día a día. En cambio, la racionalidad se enfrenta al error. Por ello, Morin, (1999, p.65) propone el principio de la incertidumbre racional: si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad se arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica.

Todo conocimiento o análisis de la realidad que no está dispuesto a la autocrítica, es un conocimiento doctrinario. Precisamente, para evitar lo anterior, (Morín op. Cit.) en su último tomo de El método, plantea lo siguiente: el ejercicio permanente de la auto observación suscita una nueva conciencia de sí que nos permite descentrarnos en relación a nosotros mismos, por tanto reconocer nuestro egocentrismo y tomar la medida de nuestras carencias, nuestras lagunas, nuestras debilidades. Pero incluso ésta, nunca suficiente ante la incertidumbre de conocer lo que somos completamente, por ello abunda diciendo que: la introspección no podría ser insular. Necesita, repitámoslo, ser completada con el examen del prójimo y el propio en un auto-heteroexamen. Debe confortarse a la mirada amiga y a la mirada inamistosa. Por ello, la autocrítica no es sustituida por la crítica procedente del prójimo, la invita, entonces, la racionalización niega al conocimiento la posibilidad de reformarse. Es la herencia de un conocimiento cerrado y la causa de los

fundamentalismos. La racionalización consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice, en la realidad, a ese sistema coherente, es descartado, olvidado. No existe forma alguna de argumentar contra esto, la realidad cruenta nos lo presenta día a día; muchos expertos califican al siglo XX como el más sangriento de la historia de la humanidad. La problemática con la que nos enfrentamos, ha rebasado por mucho lo que especialistas esperaban, en paradigmas como el desarrollismo, por ejemplo, que no han logrado solucionar cuestiones de importancia vital como la pobreza, debido precisamente a que no se ha atendido, ni entendido, la complejidad del problema, y así, su sustituta, la globalización neoliberal ha acelerado el proceso.

Por ello, la propuesta de análisis en el pensamiento complejo, se esfuerza por transmitir una nueva perspectiva del mundo, donde los opuestos no siempre estén en oposición, encontrando espacios de discusión y análisis de lo multidimensional, lo global y lo complejo. Lo transdisciplinario significa indisciplinaria, (Morin, op. Cit.) sabe que el pensamiento complejo reta la organización burocrática del conocimiento, y suele aplicársele el calificativo de no científico porque no corresponde al modelo de lo que se reconoce como científico en el mundo de la creación de conocimiento.

Esta reforma del pensamiento está dirigida y tiene una implicación evidente con la educación. Son los sistemas educativos las vías para iniciar este proceso de reforma que trascienda de la simplicidad a la complejidad. Desde esta perspectiva el saber pedagógico se presenta como una elaboración del sujeto donde presenta una información organizada y sistematizada, la cual no tiene la característica de linealidad; es decir, no se produce por acumulación de sucesos, sino que la propia dinámica y complejidad de la actuación docente contribuye en ese proceso de elaboración del saber; pero como expresión de la cultura y de los contextos es más que la suma de sus componentes. No obstante, es a partir de las interacciones entre la historia del docente, las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, expresiones intelectuales donde surge una nueva realidad, en este caso el saber

pedagógico que va a interactuar también sobre las partes que influyen en su elaboración.

La fundamentación del pensamiento complejo se basa, en buena parte, en tres principios: a) el dialógico; b) el de recursión, y c) el hologramático (Morin, op. cit):

(a) El dialógico une dos principios o nociones antagonistas que, aparentemente debieran rechazarse entre sí, pero que son indisociables para comprender una misma realidad. El problema es unir nociones antagónicas para pensar los procesos organizadores y creadores en el mundo complejo de la vida y de la historia humana. El orden y el desorden pueden ser concebidos en términos dialógicos, es decir, antagónicos, uno suprime al otro, pero, al mismo tiempo, en ciertos casos colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas. Desde esta concepción es importante considerar la teoría y la práctica, no como elementos separados, sino complementarios y que deben interactuar en la formación del docente y su ejercicio profesional. La práctica es la instancia de validación de la teoría.

El principio (b) de recursión organizacional va más allá del principio de la retroacción, él supera la noción de regulación por aquella de auto producción y autoorganización. Es un bucle generador en el cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causas de lo que los produce. Las personas producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto que un todo emergente, produce la humanidad de estas personas y les aporta el lenguaje y la cultura. El saber pedagógico como proceso se estudia en un contexto, donde se producen mediaciones, interacciones e intercambio de símbolos y significados y ese saber, como expresión de un resultado, pasa a formar parte de ese contexto. El saber una vez producido se convierte en productor del proceso que va a continuar. El saber pedagógico es producto y productor. Se rompe así con la idea lineal de causa-efecto.

El principio (c) hologramático pone en evidencia esa aparente paradoja de ciertos sistemas en los cuales no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en

la parte: la totalidad del patrimonio genético está en cada célula individual. De la misma manera, el individuo es una parte de la sociedad, pero la sociedad está presente en cada individuo, a través del lenguaje, la cultura, las normas. La idea del holograma trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo. Con este principio se sustenta el hecho de estudiar en docentes particulares el saber pedagógico como fenómeno general, entonces se puede enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes en un mismo proceso productor de conocimientos.

El saber pedagógico es, entonces, teoría y práctica; la primera se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría; esto tiene importancia en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente. En este caso, los productos pueden transformarse en nuevos efectos de ese proceso identificado como saber pedagógico y a partir de docentes particulares, seleccionados en muestras intencionales, se puede estudiar el saber pedagógico como elaboración superior y general por la correspondencia entre el todo y las partes.

Este pensamiento complejo contribuye a explicar la naturaleza del saber pedagógico pues le permite ordenar/desordenar/reorganizar discursos y saberes que son dispares, pero que no son contrarios.

El saber pedagógico como entidad compleja que es, se desarrolla, se reproduce y se regenera él mismo, tal como lo hacen los seres vivos a partir de los contextos y de las condiciones personales y profesionales de los actores; es decir, los docentes.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES DESDE LA RECURSIVIDAD

(Momento Conclusivo)

La historia del hombre es la historia de la cultura, su ethos, su evolución, sus temores, conflictos y limitaciones ante una primera muerte: su educación y la vida regional, que es desdibujarse de su entorno inmediato; pero también ante la naturaleza humana en su cúspide: la muerte y, básicamente, la de su pensamiento mágico, mítico, científico, religioso y pedagógico.

Así, el discurso pedagógico postmoderno que levanta su crítica para señalar la caída de los meta-relatos, la muerte del pensamiento antilógico, que siempre sirvió de horizonte para explicar el desarrollo de la historia y el despliegue de la acción de los hombres en la deconstrucción de lo simbólico de su conciencia histórica-pedagógica, hace énfasis en el ‘fracaso’ de la modernidad, ese proyecto que levantó sus argumentos en la gramática discursiva de la solidaridad, la emancipación y la democracia postmoderna.

En este sentido, el término posmodernidad no es nuevo, Toynbee había sugerido en 1934 que la época de Occidente, posterior a 1875, debía ser llamada ‘posmoderna’ Brünner, (1998, p.238); de modo tal que la tan mentada crisis de la modernidad no parece ser tan reciente. Asimismo, la palabra posmodernidad al implicar una etapa posterior a la modernidad, ha sido criticada por su contenido estacionario (como momento de la historia del sujeto anclado en una conciencia lapidaria) y evolucionista Sulbarán, (2001, p.78).

Sin embargo, ninguna de las propuestas postmodernas contra la modernidad y la pedagogía tradicional renacentista han cumplido y los intelectuales universitarios de hoy debaten acerca de la ‘crisis’ educativa-pedagógica, de la razón y su historia. Para Hopenhayn (1990, p.309) “proclamar el ocaso de la pedagogía de la

modernidad conlleva el reconocimiento de varias muertes: la del sujeto constructor del mundo; la de la representación, y la del iluminismo” académico. Esta afirmación, de una fuerza singular, permite el desarrollo de una discusión que toca diversidad de aspectos, como la ‘muerte del sujeto educativo’ y del propio discurso pedagógico en su racionalidad (en cuanto voluntad para elegir libremente) y, en este caso, como se trata del sujeto moderno que devino a través de la formación económico-social capitalista en dominante o dominado, podríamos señalar, por lo tanto, que no se trata de la muerte del sujeto histórico. Se debe hablar del sujeto pueblo, del sujeto intelecto, que como alteridad histórica debe conservar su ideal transformativo desde la relación hombre-cultura como fundamento creador y base para la concientización de la emancipación de la pedagogía y de la ética desde las universidades, sobre todo, la pedagógica experimental cuna de los formadores de formadores y de la base de la autonomía del hombre: la educación.

En el siglo XXI hemos estado en presencia de una discusión que toca el concepto de razón. La ‘crisis’ es crisis de la razón ilustrada como señala Stanley (2001, p. 432) acerca del uso de la racionalidad. Es por esto que el hombre al tener una visión de su praxis educativa sobre lo real ‘sirve’ a los propósitos de la dominación intelectual sin poder, o puede desplegar una acción emancipatoria en el contexto académico.

Entonces, cabe la pregunta: ¿a cuál razón pedagógica nos estamos refiriendo? Se trata de ese concepto de razón occidental que ha impregnado la vida de los intelectuales. Ello es un elogio a la cultura occidental, en el prodigio de las técnicas y de las aplicaciones del conocimiento de las ciencias humanas. Aquí aparece la razón occidental develada como razón instrumental Habermas, (1992, p.17), y por tanto las relaciones de autonomía y conciencia moral se convierten en relaciones de poder. Este punto de vista ideológico (alimentado de lo político, económico y ético) termina

presentando a la razón como proyecto inobjetivado pues lo que interesó fue mantener el dominio de la razón del capital.

De todo lo expuesto, emerge una conclusión que **da respuesta al objetivo específico 1**, y es que el sentido de la transmisión moderna es la razón, la cual es heredera de nociones fundamentales como dignidad, felicidad y libertad, provenientes del pensamiento griego. Esta cultura se nutre de la experiencia romana con la propuesta de un Estado universal, con estructuras jurídicas y administrativas. El aporte europeo se traduce a otras lenguas. La invasión de los árabes en el siglo VIII significó un reencuentro con las raíces griegas y orientales, y con el arribo a América la cultura occidental se establece en un continente novedoso. Junto con la revolución política en Estados Unidos, ocurre la Revolución Industrial de Inglaterra. Hace su aparición el reino de la máquina que va a crear las vastas ciudades modernas, los mercados mundiales, el proletariado urbano y las grandes luchas sociales entre el capital y el trabajo. Pero lo fundamental es que, previamente a todos estos acontecimientos, surgió la imprenta, máxima 'revolución' en la emancipación del hombre histórico.

Este tipo de hombre, que busca la autonomía mediante la formación educativa, es producto de una confrontación entre capital y trabajo y, nuevamente, la razón pedagógica occidental recorre el mundo en un intento de convertirse en razón universal Süssmuth, (1999, p.89). Además, el predominio de la conciencia occidental es el de la razón mecánica más que intelectual, y desplaza la intimidad del sujeto, intentado arropar las 'utopías' y los sueños libertarios. Luego, el concepto de razón pedagógica ilustrada da paso a la razón política, es decir, una razón legitimada desde una práctica social, cultural, educativa donde se acentúa la lógica capital. Esta visión se corresponde con una teoría crítica de la sociedad capitalista y de su lógica basada en la dominación Horkheimer, (1973, p. 56). En este sentido, es importante desplegar un proceso de construcción intelectual que signifique tematizar lo otro de la razón. Se

trata de refundar el concepto de razón intelectual desde la impugnación de lo que ella ha sido y de lo que dejó de ser. Por esto, es importante partir de la propuesta de Husserl, (1962, p.78) de que la razón pedagógica no está habilitada para absorber por sí misma al ser. En consecuencia, la búsqueda de la otra razón, de su alteridad se da porque al no coincidir el ser y la razón, entonces se está en presencia de una razón constituida, impuesta en nombre de los máximos ideales de la universidad pedagógica humanista.

Desde esta perspectiva, y dando **respuesta al objetivo específico 2**, hay que señalar que la modernidad vacía los procesos de transmisión de toda esencia metafísica, de ese añejo olor medieval, resignificando sus prácticas y sentidos bajo los esquemas de la discursividad racional científica. Inscribiendo toda la carga de sus significantes de universalidad y progreso en el carácter de la transmisión moderna como una actividad pública y dinámica.

Por otra parte, entre las señales de deestructuración del discurso pedagógico moderno, para dar **respuesta al objetivo específico 3**, figura en el humanismo moderno el concepto de razón se ha querido individualizar, pero la crítica se ha hecho presente como posibilidad de la alteridad, que ha intentado mantener su discurso sobre la base de la movilidad histórica de la universidad para rescatar los argumentos de libertad, fraternidad e igualdad. Asimismo, el concepto de razón se ha funcionalizado en el humanismo, lo instrumental sólo hace énfasis en el valor operativo del proceso y, al quedar el sujeto sometido por los hechos, se ha desplegado un proceso de cosificación. Este tipo de razón prevaleciente en el mundo humanista encuentra su subsuelo en la ideología científica, que está en la base de todos los ámbitos del pensamiento pedagógico a partir del renacimiento. Esta ideología científica, a partir de la cual se desarrolla la razón mecánica, va a crear un orden propio de 'objetividad' que lleva a la aniquilación del individuo, el cual fue fundamental a principio del humanismo renacentista.

Es este sentido, el proceso educativo es definido por el mercado y sus leyes en el ámbito social y académico, lo que plantea la necesidad de encontrar el vínculo de las propuestas postmodernas con el desarrollo del capitalismo. De allí que las críticas al pensamiento pedagógico humanista son críticas a la concepción capitalista del proyecto de modernidad, pues su concepto de razón instrumental ha acentuado la diferenciación social e intelectual, y con ello las estructuras de poder.

Estas estructuras se han solidificado gracias a que la lógica de la economía capitalista ha condicionado a las universidades a los mandatos del mercado, y esto constituye la esencia del proceso de mundialización de las relaciones de producción de intelectuales del capitalismo postmoderno. Así, la razón postmoderna forma parte de un modelo normativo y rompe con la premisa que había caracterizado el modernismo en cuanto a los impulsos de autorreferencialidad; por su voluntad autocrítica de ‘pensar’ la producción intelectual en términos de su autonomía y especificidad. El postmodernismo fragmenta ese ideal de pureza desviando su atención hacia los cruces y las mezclas, las interferencias; ubicándose bajo el sello contaminante de la deconstrucción, la cual es un intento de deslegitimación de la lógica capitalista, y que parece discurso neoliberal, en tanto que esté asociado a la democracia representativa. De lo que se trata, en el fondo, es de justificar la propiedad privada y, con ello, el derecho a la libre actividad económica. Así la razón constituida desplegaría funciones históricas para validar universalmente y de manera latente a un sistema basado en la dominación y no en la ética del cuidado Savater, (2003, p. 34).

Sin embargo, el postmodernismo promulga la caída de los meta-relatos Robers, (1998, p.98) en el imaginario de la relación docente-alumno, pero no cuestiona las lógicas de la dominancia del proyecto pedagógico moderno y, por lo tanto implícitamente, niega el deseo emancipatorio, por esto su razón, de relación empática y racional docente-alumno, es también razón constituida éticamente

respetando la individualidad. Así, el postmodernismo nos enfrenta con la tarea de siempre, la de redefinir sino nuestra identidad, al menos nuestra universidad en el mapa latinoamericano de las dependencias: en el mapa de las transposiciones y de las sustituciones, de los préstamos y de las enajenaciones, de los retoques miméticos y de las pseudo-apropiaciones que afectan la propia autonomía universitaria.

Esta redefinición de 'identidad' -autonomía- (universitaria, de cátedra y hasta del discurso pedagógico), y la falta de toma de posición del postmodernismo en relación con una postura neoliberal, fundamentada en la economía de mercado, es indicativo de que esta corriente constituye una visión conservadora. Impugnar el proyecto pedagógico universitario moderno desde una posición de desencanto que proclama el fin de la historia y de la muerte del sujeto sin impugnar la racionalidad del sistema capitalista nacido con la modernidad, no es lo mismo que hacerlo desde una teoría crítica ética que, sobre la base de la esperanza, proclame las posibilidades emancipatorias desde las universidades corporativas. En este caso, según Colom y Melich (2000), la postmodernidad es la filosofía de la desmitificación, de la desacralización, la filosofía que desvela el derrumbamiento de los viejos ídolos. Las repercusiones en el terreno de la ética son graves: ya no existen imperativos categóricos, no hay evidencias apodícticas. Ética y sociología, moral y política se confunden o identifican. Valores sociales y valores morales se entremezclan sin posibilidad de establecer fronteras entre ambos (p. 51).

Es lógico compartir estas afirmaciones, es lógico asumir el fracaso de un sistema que en nombre de la esperanza socializadora y el fin de las clases sociales no pudo, en el plano real, satisfacer el cúmulo de sus propias expectativas. Pero, y qué decir de la supuesta razón capitalista triunfante, qué decir de los procesos de neocolonización pedagógica que hoy se erigen en mayor dependencia de las autonomías de las universidades principales de Venezuela como producto de la lógica del mercado omnipresente.

En lo que respecta al objetivo específico 4, es clave considerar que la educación es un fenómeno complejo que no resiste visiones únicas de análisis. Como proceso social esta imbricado por un conjunto de factores que condicionan la vida del sujeto actuante y pensante de un medio social determinado en un momento histórico determinado. Cada sociedad ha generado sus propios mecanismos educativos, es parte de su constitución cultural la traslación de sus bienes sociales y simbólicos a las nuevas generaciones. La complejidad del proceso educativo requiere para su cabal comprensión y acción el aporte de distintas ciencias (antropología, sociología, economía, psicología, pedagogía, etc.) lo que le confiere a la pedagogía su carácter interdisciplinario. La conjunción de los distintos aportes de otras ciencias y disciplinas permite al pedagogo conocer mejor el proceso de educación. Con las diversas contribuciones el pedagogo hará la síntesis y dará las correspondientes interpretaciones pedagógicas. Molins, (1995, p.78)

Pensar pedagógicamente es identificar las intencionalidades educativas de la sociedad como totalidad e identificar sus repercusiones en la formación del individuo. Ahora bien, la pedagogía puede ser una ciencia compleja. Podríamos afirmar que la complejidad de una ciencia radica en la complejidad de su hecho de estudio, el cual es su proyección y expresión. La Pedagogía es un saber pluridisciplinario porque su avance como forma de saber sobre educación radica en su continuo proceso de integración de enfoques y miradas epistemológicas, la pedagogía integra elementos de la biología, psicología, sociología, antropología, filosofía, entre otras ciencias auxiliares a ésta, para comprender y dar direccionalidad al proceso de formación del hombre. Incluso, la pedagogía integra nuevos saberes emergentes, como la informática, redefiniendo cualitativamente el carácter bio-psico-espiritual del ser humano y de sus procesos de socialización cultural. La pedagogía es un saber pluridisciplinario porque sobre ella convergen y fluyen una gama de nociones, conceptos y teorías proveniente de diversas disciplinas, generando en ella análisis-síntesis comprensivo del fenómeno educativo-escolar.

Al carácter pluridisciplinario y de síntesis de la pedagogía, hace que esta forma de saber sea compleja. Aquí complejidad se asocia a una facultad de la razón que exigen la identificación de las múltiples relaciones e interretroacciones en los procesos y objetos de conocimiento. A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. El pensamiento complejo busca establecer las múltiples relaciones que se establecen en la comprensión de los objetos de estudio. Desde esta perspectiva, el hombre, y su educación es una unidad – acción compleja confluida por el ser, pensar y el sentir. Para comprender la condición humana, La antropología ha de desarrollarse como antroposociología y como antropobiología, es decir, ha de ligar la dimensión natural que es al mismo tiempo física, biología con la cultural que es al mismo tiempo pasado y presente, con lo social que es al mismo tiempo individuo, especie y colectividad.

En lo atinente al objetivo específico 5, se concluye que los educadores se encuentran con una misión indelegable: la de transmitir no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo favorecer una manera de pensar abierta y libre. Se debe transmitir un conocimiento que dé cuenta que las partes dependen del todo y viceversa; que no aísle los fenómenos (como pretendía Descartes) sino que los integre en la totalidad y que detecte lo uno en lo diverso; admitiendo la diversidad y la unidad a la vez. Esto debe estar acompañado de la incansable búsqueda (por parte del docente) de que los alumnos logren un estado interior y profundo de reflexión para poder orientarse por sí mismos en la vida.

Es decir que las prácticas educativas no deben centrarse en un enciclopedismo que transmita lo puramente cognitivo, eso lo puede hacer una computadora, un libro o un programa de TV. La verdadera educación es un encuentro entre seres humanos, donde la vida misma es la protagonista. Se deben cuestionar las instancias pedagógicas tradicionales y buscar la perspectiva compleja. Los contenidos tratados en clase deben apuntar a la transformación del sujeto, no son neutros, se presentan en concreto, con un determinado grado de valor, en consecuencia, cada contenido educativo no debe ser propuesto sólo como conocimiento objetivo, también debe ser reconocida la libertad del sujeto para apreciarlo como valioso para sí.

Aquí surge otra idea muy importante: es inútil saber si no se sabe para la vida. Y en la medida que los docentes no tengan en cuenta esto, corre peligro la noción de hombre a la que se quiere arribar. El alumno que no sabe para la vida no aspira a la sabiduría, que es, en última instancia, lo que hace del conocimiento algo imprescindible. Si el docente es enciclopedista o simplista logrará un hombre con una cabeza repleta, en cambio si el docente piensa en complejo e incentiva al alumno a transitar el mismo camino, logrará formar un hombre con la cabeza bien puesta.

La Complejidad exige al docente, entre tantas otras cuestiones, considerar al alumno en su individualidad, entenderlo como un ser único e irrepetible. Cada grupo, cada alumno, cada suceso educativo representa una problemática a resolver, por lo que no se pueden aplicar teorías o técnicas estandarizadas; sólo una permanente actitud reflexiva acerca de los acontecimientos vividos va constituyendo un almacén experiencial, al que el docente puede acudir en circunstancias de incertidumbre.

Por lo antes expuesto, se considera que en esta tesis doctoral se logró el objetivo general de la investigación, el cual fue reconstruir ontológicamente el discurso pedagógico de la modernidad para su resignificación o nueva construcción en y desde la postmodernidad. La ciencia en palabra de Morín (1982, p.34) debe superar, o mejor, debe incorporar en su racionalidad lo irracional, es decir, debe

orientarse por los principios de orden, desorden y complejidad. No existe el orden absoluto, el conocimiento se relativiza y los preceptos de la incertidumbre se superponen sobre la “verdad”. La verdad avanzando en este aspecto con respecto a Popper es certeza momentánea. Un nuevo espíritu científico Morin, (1999, p.45) que rompe con el viejo dogma reduccionista de explicación por lo elemental: considera sistemas complejos en los que las partes y el todo se producen conjuntamente y se organizan mutuamente. En este sentido, la pedagogía, es pedagogía de la incertidumbre, la cual busca comprender las distintas expresiones del desarrollo de lo humano en el individuo, complejizando sus relaciones y simplificando sus elaboraciones, en cuya síntesis sea posible la observación, reflexión y comprensión de la voluntad de los actos humanos en su proceso de humanización.

La educación, los docentes, los alumnos y las esferas públicas deben hacer posible base de propuestas para la dialectización del mundo que surge de la relación universidad-comunidad. Un paso importante será la concientización del docente para despertar el interés de los alumnos hacia procesos de investigación que trasciendan a campos sustantivos de conocimiento cualitativo sobre la realidad.

Desde esta perspectiva, la educación pedagógica formal deberá insistir en la búsqueda de una visión de totalidad que relacione los planos ético, ontológico, gnoseológico y epistemológico. La naturaleza de lo real, actitud para conocer (búsqueda a través de la investigación) y la impugnación constante del conocimiento (revisión de conocimientos per se), deberán constituir el propósito fundante de un proceso educativo que se nutra de la realidad para transformarla.

La educación no formal que se enriquece con la experiencia diaria, con las posibilidades sinérgicas y con el aporte andragógico, debe desplegarse a través de la lógica dialéctica, es decir, de los procesos socialmente vividos. El adulto, el que piensa y actúa a diario en la sociedad civil, que piensa en un sentido de totalidad,

deberá ser motivado por la razón comunitaria para relacionarse más con el mundo de la escuela. Esta vinculación podría generar los intercambios necesarios para la concientización, y lograr el impulso de proyectos conjuntos que propicien experiencias libertarias. La educación del siglo XXI debe plantear la ruptura con los obstáculos que impiden el desplazamiento de un conocimiento basado en los procesos de investigación. Esto implica la configuración de una matriz epistemológica que capture el desarrollo de la crisis del presente, y se desplace prospectivamente en la formación del hombre del futuro. El encuentro entre el sujeto epistémico y el sujeto práctico, para que se consolide una racionalidad crítica del discurso pedagógico. Igualmente, la educación será la condición fundacional y funcional de la escuela en marcar al sujeto con los atributos del espacio escolar, que la sociedad ha dispuesto.

BIBLIOGRAFIAS

1. Fuentes Bibliográficas

- Apple, M.W. (1996). Política cultural y educación, Madrid: Morata.
- Ausubel D.P, 1978. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. (Trillas: México).
- Bachelard, G., 1938. La formato de l'esprit scientifique. (Vrin: París).
- Balaguer a, E. (2005). Las averías del sujeto escolar. Lumen XXI, I (1), 17-31 (Revista del Decanato de Postgrado de la Universidad Rómulo Gallegos). [Revista del Decanato de Postgrado de la Universidad Rómulo Gallegos]
- Brünner, J. (1998) Globalización Cultural y Postmodernidad. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Capra, F. (1998). La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona, España: Anagrama.
- Colom, A. J. Y Mélich, J-M. (2000). Después de la modernidad: Nuevas filosofías de la educación. Barcelona, España: Paidós
- Comisión Europea (1995). Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Coll, C. (1987): Psicología y Currículum. Laia. Barcelona.
- Corominas, J (1996). Breve diccionario etimológico de la lengua española. (30 ed.). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado en 1961).
- Cullen, C. (2006) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- _____, Crítica de las razones de educar, Barcelona, Paidós, Temas de filosofía de la educación, 1999.
- Deleuze, G. en Pourparlers (entrevistas), París, Les Editions de Minuit, Paría, 1990, pp.141-142

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santanilla Ediciones UNESCO.
- Derrida, J.: (1997) La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora. Barcelona, Paidós.
- _____ (1997). El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales (Ch de Peretti, Trad.) (Segunda ed.). Barcelona, España: Proyecto A. Ediciones (trabajo original publicado en 1985)
- Descartes, R. (1983). Discurso del método / Reglas para la dirección de la mente (A. Rodríguez Huéscar, Trad.). Barcelona, España: Orbis
- De Viana, M. (1995) "Postmodernidad y fe cristiana". ITER, Caracas, Enero- Junio.
- (1991) "Encuentro con las comunidades religiosas, la postmodernidad y sus efectos". SECORVE. Caracas.
- Dewey, J. (1964) La ciencia de la educación. Buenos Aires, Losada.
- Díaz Barriga, A.: «La escuela en el debate modernidad-posmodernidad», en ALBA, A. (ed.): Postmodernidad y educación. México, Porrúa, 1995, pp. 205-226.
- Dilthey, Wilhelm (1900). "Die Entstehung der Hermeneutik. En Gesammelte
- Duch, Ll. (1997). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona, España: Paidós.
- Driver R y Easley J, (1978) Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, vol 10, pp 37-70.
- Driver R y Oldham V, (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.
- Ebeling, G. (1959). "Hermeneutik". En *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*. Vol. III, Tubinga, colecc. 242-262, citado por Ferraris, M., p. 19.
- Engel E. y Driver R., 1986, A study of consistency in the use of students' conceptual framework across different task contexts, *Science Education*, 70(4), 473-496.
- Fernández, M. (1994): "la postmodernidad y la crisis de los valores religiosos". En

- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar' Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad...).(28 ed.). México, DF: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1975).
- Fernández de Oviedo's Pineapple and Cultural Authority in Imperial Spain. *Monographic Review* 21:26-39.
- _____ (1999 b). *Las palabras y las cosas*. (E. C. Frost, Tradl). (29ª ed.) México, D F: Siglo veintiuno. (Trabajo original publicado en 1966)
- _____ (1979): "Nuevo orden interior y control social". En *Revista VIEJO TOPO*. Barcelona, N° 35: 18-28.
- _____ (1999) *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad...).(198 ed.). , México, DF: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1969)
- Fredette N y Lochhead J, 1981. Student's conceptions of electric current. *The Physics Teacher*, vol 18, 194-198.
- Freinet, C. (1975). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (l Campos, Trad...).(68 ed.). México, D F: Siglo veintiuno. (Trabajo original publicado en 1964)
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad...). (12ª ed.). Buenos Aires Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1970)
- _____ (1975). *Educación liberadora*, México: Colección Lee y Discute, Serie V, 44.
- Freud, J. (1975) *Las Teorías de la ciencias humanas*, Península, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *Verdad y método*, t. I. Sígueme, Salamanca.
- _____ (1992). *Verdad y método*, t. II. Sígueme, Salamanca.
- Gil D, 1983. Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 26-33.
- Gvartz, S. y Narodowski, M. (2003). *Acerca del fin de la escuela moderna. La cuestión de la simultaneidad en las nuevas reformas educativas de América Latina*. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, 5, 39 - 57

- Habermas, J. (1992). Modernidad versus postmodernidad. En F. Viviescas y F. Giraldo Isaza (Comps.), Colombia: el despertar de la modernidad (pp. 17 - 31). Bogotá: Foro Nacional por Colombia
- _____ (1990). La lógica de las ciencias sociales. Tecnos, Madrid.
- _____ (1988) Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.
- Heidegger, M. (1959). Sobre la cuestión del ser. Madrid, Revista de Occidente.
- _____ Carta sobre el humanismo. Madrid, Taurus Ediciones.
- Hernández B, J. (1995, Diciembre 31) La Genealogía en el Pensamiento de Foucault. Últimas Noticias: Suplemento Cultural, 1A-n, p. 1
- Hewson P.W. y Thorley n.r., (1989). The conditions of conceptual change, International Journal of Science Education, 11, 541-553.
- Hodson D, 1988. Towards a philosophically more valid science curriculum. Science Education, 72 (1), 19-40.
- Hopenhayn (1990) Un Día Después de la Muerte de una Revolución Barcelona, España: Ariel p.309
- Horkheimer, (1973). Teoría Crítica. Barcelona España: Seix Barral.
- Husserl, H. (1962) Ideas Relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, Fondo de cultura Económica, México.
- Jenkins, E.C., Brown, W.T., Brooks, J., Duncan, L.J., Rudelli, R.D., Wisniewski, H.M.: Experience with prenatal fragile X detection. Am. J. Med. Genet. 17: 215, 1984.
- Kant, E. (1961). Crítica de la razón pura (I Rovira Amengol y J del Perojo y Figueras, Trads.)(Tomos I y II). Buenos Aires: Losada.
- Kuhn, D. (1989). "Children and adults as intuitive scientists". Psychological Review, vol. 96 (4), 674-689.
- Larrosa, J. (ed.):(2000) Escuela, poder y subjetivación. Madrid, La Piqueta, 1995.
- _____ Pedagogía profana. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Lipovetski, G. (1995) El Crepúsculo del deber, Ed. Anagrama Barcelona

- Lyotard, J.-F. (1983). La condición postmoderna (M. Antolín Rato, Trad.).(5a ed.). Madrid: Cátedra
- _____ (1991). Respuesta a la pregunta: ¿qué es lo postmoderno? En F. Viviescas y F. Giraldo Isaza (Comps.), Colombia: el despertar de la modernidad (pp. 32-43). Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Marín S. M. (1999) Teoría de la Comunicación; Epistemología y análisis de la referencia. (Cuadernos de comunicación) 2da Edición. Madrid, Gráficas Valencia S.A., 1982.
- Martínez M. (2004) Necesidad de un Nuevo Paradigma epistémico, en las Ciencias Sociales: Reflexiones de Fin de Siglo. Edit. Trópykos (Universidad Central de Venezuela – Faces). Caracas
- Mc Laren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna (P. Pineda Herrero, Trad.). Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1995)
- _____ «La posmodernidad y la muerte de la política: el indulto brasileño», en ALBA, A. (ed.). Postmodernidad y educación. México, Porrúa, 1995a, pp. 103-128.
- Millar R y Driver R, 1987. Beyond processes. Studies in Science Education, 14, 33-62.
- Molins, (1995) Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder, 2002.
- Montesquieu, (1984). El espíritu de las leyes (M. Blázquez y P. de Vega, Trads.) (Tomo I y II). Barcelona, España: Orbis.
- Montessori, M (1937), El método de la pedagogía científica, Barcelona, Ediciones Araluce.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Barcelona: Paidós Studio.
- _____, (1999) El método. El conocimiento del conocimiento, vol. III, Cátedra Madrid.
- _____, (1982) Para salir del siglo XX, Kairos, Barcelona.

- Muguerza R. (1977). Heidegger frente a la teoría de la praxis. Discusiones sobre psicología y ontología. Ediciones AMAPSI, México.
- Narodowski, (1994), Como... "el dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeneiza para un tiempo. p.40
- Nietzsche, F. (1983). Más allá del bien y del mal (P. Sánchez A. Trad.). Madrid: Orbis.
- Novak. J.D. (1984): Aprender a aprender. Martínez Roca. Barcelona
- Osborne R y Wittrock M, 1983. Learning Science: a generative process. Science Education, 67, pp 490-508.
- _____, 1985. The generative learning model and its implications for science education, Studies in Science Education, 12, 59-87
- Paris, S.G.; Wasik, A.; Turner, J.C. (1990). The development of strategic readers. En: Pearson P.D. (Ed.) Handbook of reading research. New York, Longman, 609-640.
- Paz, Octavio: *Los hijos del limo*. Barcelona, Seix Barral, 1987.
- Pestalozzi, j. "Cómo Gertrudis enseña a sus hijos", editorial Porrúa, edición sexta, México 1999, pp. Cap (131).
- Piaget J, 1970. La epistemología genética. (Redondo: Barcelona).
- Piaget J, 1971. Psicología y Epistemología. (Ariel: Barcelona).
- Platón. (1983). El banquete – Felón - Fedro (L. Gil, Trad.). Barcelona España: Orbis.
- Posner G.J, Strike, Hewson y Gertzog, (1982). Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change. Science Education, 66, 211-227.
- Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. (Morata: Madrid)
- Puiggrós, A.: «Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina», en ALBA, A. (ed.) Postmodernidad y educación. México, Porrúa, 1995, pp. 177-204.
- Ricoeur, Paul. Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II. F.C.E., 2ª ed., México, 2002. p. 140.

- Resnick L, B, 1983, Mathematics and Science Learning: a new conception. *Science*, 220, 477-478.
- Roberts, (1998) Knowledge, dialogue, and humanization: the moral philosophy of Paulo Freire. *Journal of educational Thought*, 32(2) ,95-115
- Sánchez (1998) "El Análisis Filosófico después de la Filosofía Analítica, en la Filosofía hoy, *Critica*
- Sarmiento, F, (1967) Buenos Aires, 1967, pp. 39 y 51.
- Sastre prefacio al libro de Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, FCE, México, 1963, p. 7. Véase la obra de Memmi, *Retrato de un colonizado*.
- Savater, F. (2003): "Ética para Amador". Editorial Ariel. Barcelona.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. (s/f). "Aesthetik". Odebrecht, citado por Gadamer, H-G. (1993), p. 219.
- Shuell T.J., 1987, Cognitive Psychology and conceptual change,: implications for teaching science, *Science Education*, 71(2), 239-250.
- Soete, L. (Coord.). (1996) "Building the European Information Society for Us All" First Reflections of the High Level Group of Experts. Interim report, January 1996. Disponible en <http://www.ispo.cec.be/hleg/hleg.html> [2008 Noviembre 23]
- Stanley, R. (2001) Moral Foundations of the learning organization. *Human Relations*, 54(3) 319-342
- Sulbarán, A. (2001). Universidad y Postmodernidad ¿fin de las Universidades o nuevos Valores Universales? *Revista de Pedagogía*, XXII (63), 89-101
- Sússmuth, (1999). Política y Educación Comparada: Responsabilidad Conjunta en una Sociedad de Aprendizaje Humana. *Educación*, 99, 7-15
- Téllez, M (2001). Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, 5, 119 – 145
- Terrén, E. (2005). Educación y modernidad: Entre la utopía y la burocracia. Barcelona, España: Anthropos.
- Toulmin, S. (1992). La comprensión humana. Editorial Alianza. Madrid, España.

- Toynbee (1934). Estudio de la Historia. Buenos Aires: Emecé. 18 vols (trad. Perriau y otros, 1951 – 1966), orig. 1934-1961
- Ugas Fermín, G. (2003). La ignorancia educada y Otros escritos. Venezuela: Universidad de los Andes, Taller Permanente Epistemológicos en Ciencias Sociales San Cristóbal, de Estudios
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Nacional Abierta. (1989). Corrientes del pensamiento pedagógico. Caracas: Autor
- Vásquez. A. (2005) La Crisis de las Vanguardias Artísticas y el Debate Modernidad – postmodernidad Ponificación Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Complutense de Madrid
- Vattimo, G. (1990). El fin de la modernidad: Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna (A. L. Bixio, Trad.). (33 ed.). Barcelona, España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1985)
- _____. Y otros: *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 1990.
- Ventura, (2004) Hermenéutica y antropología” en El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna, México, Gedisa.
- Vigotsky, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona
- _____, L.S. (1977): Pensamiento y lenguaje. La Pléyade. Buenos Aires.
- White R., 1999, the revolution in Research on Science teaching. En Richardson V. (Ed), *Handbook of Research on Teaching. 4th Ed.* (En preparación).
- _____, Gunstone, R.F. (1989). “Metalearning and conceptual change”. *International Journal of Science Education*, Vol. 11, número monográfico, 577-586