

**UNIVERSIDAD, CURRÍCULO
Y POSTMODERNIDAD
CRÍTICA**

José Pascual Mora-García



José Pascual Mora García ©

Universidad de Los Andes
Edición del Grupo de Investigación
Historia de la Educación y Representaciones
(HEDURE)
www.saber.ula.ve
Mérida, Venezuela.



Depósito legal: If46020003782296
ISBN 980-273-361-X
Primera edición, 2000
(PROGRAMA PIDE
UCLA-UNEXPO-UPEL)
Segunda edición, 2008
GRUPO DE INVESTIGACIÓN HEDURE-ULA

INTRODUCCIÓN

El agotamiento del modelo de universidad dieciochesco nos invita a repensar la universidad emergente. Para nadie es un secreto que la universidad venezolana se encuentra en una fase de transformación, sea pública o privada, rica o pobre, con historia o por decreto, todas comparten las inquietudes acerca de la razón de ser y su futuro inmediato.

En los últimos años las casas de estudios superiores más importantes del país han abierto un espacio, aunque tímido, para debatir su razón de ser. En nuestro caso, hemos iniciado la discusión desde la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la II cohorte 2000-2003 del Programa Interinstitucional de Doctorado (PIDE) UCLA, UNEXPO, UPEL, (Barquisimeto) coordinado por el Dr. Reinaldo Rojas, el 25 de febrero de 2000. En su momento el texto fue publicado en los Cuadernos del Doctorado, N° 2, con el nombre de **Universidad, Currículum y Postmodernidad Crítica** (2000).

La Universidad de los Andes, por su parte, inició un espacio de reflexión propuesto por las autoridades rectorales, que trajo como resultado un informe

denominado: **ULA, Papeles para el cambio** (2001), y que en la ULA-Táchira tuvo su expresión en el libro coordinado por López, E. (2001) **Una visión de la Transformación Universitaria**. Aquí participamos con la conferencia. "El Celestinaje Ideológico en la Universidad", el cual fue publicado en su primera versión con el nombre: La Universidad a Debate.

Luego, invitado por el Dr Iván Hurtado León del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo (Valencia), presentamos el trabajo: "La Universidad: una mirada desde la filosofía" el cual fue publicado bajo su anuencia en el periódico institucional El Tiempo Universitario, el día 21 de julio de 2003.

Este mismo año 2003, de nuevo, la marcha del tiempo nos llevó a nuestra querida ciudad de los crepúsculos, Barquisimeto, invitado por el Dr. Rojas y las autoridades del Programa PIDE, para la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la III cohorte del Doctorado en Educación (2003-2006), con la presencia del Vicerrector de Investigación de la UPEL, Dr. Maximiliano Bezada, además del representante del Grupo ORUS, UCV, UNESCO, OPSU-MES, Dr Rigoberto Lanz.

En el año 2007, continuamos nuestra reflexión sobre la universidad latinoamericana, en el VII Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana Universitaria realizado en la emblemática Universidad de Guadalajara en el Estado de Jalisco-México. Semejante compromiso, junto con un panel de lujo,

estaba integrado por la Dra. Diana Soto Arango (RUDECOLOMBIA), Dr. Alvaro Acevedo Tarazona (CADE- Universidad de Pereira), Dra. María Cristina Vera de Flach (Presidenta de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA), Dra Remedios Ferrero (Universidad de Valencia-España), y el Dr. Reinaldo Rojas (MES - Venezuela).

En el presente trabajo se exponen algunas ideas producto de ese proceso que invita a la transformación y reforma que necesita la universidad, y que podríamos sintetizar en los siguientes puntos nodales:

1. Repensar la universidad implica superar la visión ahistórica del currículo. Es una realidad conocida por todos, que poco a poco se minó la dimensión filosófica e histórica del currículo por una tendencia más ingenieril.
2. Someter a crítica los aprendizajes lineales, con un criterio universalista, logocentrista, occidentalizador, descontextualizado, y que pretendan la uniformidad del modelo educativo. Se debe refundar la universidad cambiando el fin último. La teleología centrada en la titulación y el abultamiento del curriculum sin densidad histórica y cultural es el mal más grande que padece el mundo académico. Aberración del curriculum actual que en expresión de Umberto Eco “si Dios fuera catedrático no podría entrar a la universidad”.
3. Superar el criterio reduccionista y determinista con que se aborda la ciencia y el método científico.

4. Incorporar las lógicas múltiples, entre la que cabe incluso la lógica borrosa. Debe reconciliarse la paradoja con la certeza, la ciencia de las dimensiones no lineales nos demostró que el caos es otra forma de organización.
5. Revisar la relación saber-poder en el acto pedagógico que ha terminado por reproducir el estado de dominación, y los aprendizajes pasivos.
6. Superar la hiperespecialización, y la compartimentación de estancos.
7. Develar los falsos criterios que sostienen la neutralidad valorativa de la ciencia. La ética debe caminar de la mano de la bioética para garantizar la permanencia de la cadena biológica.
8. Incorporar los saberes históricamente marginados por la Modernidad cultural, y al mismo tiempo rechazar la dialéctica de la negación aplicada al pensamiento humanístico y social, considerado como pensamiento débil. Hoy por hoy los saberes se discuten en una relación horizontal.
9. La universidad debe reconciliarse con la cotidianidad dejando atrás los saberes doctrinarios y organizados en capillas de pensamiento, lo cual dio cabida a la cultura balcanizante.
10. Igualmente debe abrir espacios para la expresión del pensamiento mítico y mágico-religioso, porque la

verdad científica se comparte en la pluralidad de saberes; y han sido fundamentales para la recreación de nuestros imaginarios. El pensamiento alternativo es tan válido como el pensamiento científico.

Nos proponemos repensar una universidad en la perspectiva del pensamiento complejo, la inter y transdisciplinariedad, en donde se articulen los saberes diversos con el contexto glocal (Virilio). La construcción de comunidades académicas formadas en el diálogo de saberes. Por otra parte, no se trata de imponer desde arriba o desde afuera la refundación de la universidad sino incorporar la comunidad universitaria en franca conversación con instancias parauniversitarias locales, nacionales y mundiales.

I PARTE

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E HISTÓRICOS DE LAS TEORÍAS CURRICULARES

1. EL CURRICULUM COMO HISTORIA SOCIAL

"La increíble y triste historia de nuestros programas escolares es un reto para el más acucioso de los historiadores (...) Todavía no ha culminado el respectivo cambio cuando se presenta ya la siguiente reforma con sus aparentes novedades."

(Rodríguez, Nacarid. 1988)

La historia del curriculum ha sido abordada en cuatro visiones generales, a saber: como evolución de los métodos de enseñanza (Kemmis, 1988); como evolución del contenido de la enseñanza (Lundgren, 1992); como evolución de la teoría curricular (Kliebard, 1992); y como cambio político y social (reformas políticas curriculares). En nuestro trabajo abordamos las cuatro tendencias contextualizándolas en la historia del curriculum en Venezuela, unas veces como expresión de nuevos métodos de enseñanza y otras como producto de los cambios políticos. Ese recorrido histórico lo clasificamos en siete etapas, de la colonia al proyecto educativo bolivariano. Tratamos de presentar los pivotes fundamentales acerca de la historia de los métodos de

enseñanza, así como las tendencias epistemológicas y las concepciones ideológicas que fundaron cada una de las etapas. No es un trabajo conclusivo, más bien busca presentar una primera lectura acerca del problema de la ahistoricidad que caracteriza nuestros planteamientos curriculares.

Por tanto, el concepto de curriculum no podemos deslindarlo de la realidad histórica. Desde la antigüedad hasta nuestros días siempre se ha manifestado el curriculum en las prácticas educativas y pedagógicas. Cada civilización hizo su aporte: la civilización China contribuyó con la introducción del examen; la civilización Indica con su ceremonial religioso; la civilización Griega con su humanismo; la civilización Romana con su formación encíclica; la civilización Judía con su instrucción talmúdica; la educación medieval introdujo el Trivium y Quadrivium; en fin, cada una tiene su contribución a la historia del curriculum.

Hay la tendencia, por lo demás errónea, a pensar que la historia del curriculum se inició con Bobbit (1918). Con Bobbit se funda la profesionalización del curriculum, pero eso no quiere decir que con él se inicia la historia del curriculum. Esta idea presente en casi los textos sobre la teoría curricular ha generalizado un ahistoricismo del curriculum, que puede deberse según Kliebart (1992) a tres razones: "por la ignorancia de lo que se ha hecho; o por la preocupación por estudiar el momento actual, lo cual es importante porque enfocarlo sobre el presente ayuda a iluminarlo, pero también

puede oscurecer ciertos aspectos del curriculum por su falta de perspectiva histórica; o porque el curriculum es un campo de actividad práctica formativa que se desarrolla en una atmósfera de crisis y de urgencia, y en estas condiciones el presente se nos impone sobre el pasado, que llega a ser poco más que un fundamento para exhortar a cambios urgentes en el presente." (Kliebart citado por Estebaranz, 1994: 143).

Por otra parte, no debemos olvidar que la teoría curricular representa un bloque geopolítico, y por tanto implica situarse en un marco socio-político, administrativo y cultural. En este sentido, queremos significar que fundamentalmente es influencia del bloque anglonorteamericano. En el bloque francófono e hispánico se habla más de didáctica que de curriculum. Indudablemente se debe a la influencia de la Didáctica Magna de Comenio, del pensamiento pedagógico de Juan Luis Vives, Montaigne, Rabelais, Rousseau y Pestalozzi.

En Venezuela, casi en forma simultánea que en Europa, comenzó a hablarse de teoría curricular a partir de la década del setenta del siglo pasado. Lamentablemente, penetró la visión más ingenieril del curriculum; dejando de lado la dimensión filosófica. Esta tendencia llevada de la mano por el positivismo fue despachando las disciplinas humanísticas del Diseño Curricular. Las llamadas Reformas Curriculares en las universidades fueron cercenando los saberes que desarrollaban la masa crítica, fue así como lentamente fueron desapareciendo de los pensamientos las siguientes

disciplinas: Introducción a la Filosofía, Antropología Filosófica, Lógica Silogística, Sociología de la Educación, y Pensamiento y Comprensión del Hombre.

La última década del siglo XX se caracterizó en España por la decadencia y silencio del currículum. (Moreno Olmedilla, 1999) Sin embargo, paradójicamente en muchos de nuestros programas de maestría y doctorado se presenta la teoría curricular en forma acritica, descontextualizada y con una mirada ahistoricista. Todos quieren hablar de Modelos y Diseños Curriculares en sus tesis pero sin conocer la evolución de la historia del currículum nacional e internacionalmente. Todavía funciona en nuestras mentes cierto complejo de vasallaje que se ampara en el sofisma del principio de autoridad (*argumentum ad verecundiam*).

El primer intento por abordar el currículum como historia social, desde un punto de vista sistemático, ha sido el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia de la UPEL-IPB-Barquisimeto. Específicamente al interno de la línea de investigación de Historia Social de la Educación y la Pedagogía bajo la anuencia académica de Reinaldo Rojas. Aclaremos que el currículum como historia social es abordado formando parte de la Historia Social de la Educación y la Pedagogía; por tanto no es simplemente una referencia a los métodos de enseñanza como lo hace la historia del currículum, sino una elaboración con sentido historiográfico. (Cfr. Rojas, 2001) Aunque la línea de investigación en un principio presentaba

investigaciones de la región centroccidental, hoy en día se consolida como una comunidad discursiva con sentido nacional. De hecho cuenta con tesis de maestría y doctorado formadas en esta tradición historiográfica, y relativas a otras regiones de Venezuela. (Cfr. Mora-García, 2004)

Conviene de entrada, desde el punto de vista epistemológico deslindar entre Sistema Educativo y Sistema Escolar. Mientras el Sistema Educativo corresponde a la parte macro, el Sistema Escolar es la parte micro, uno de los componentes de aquél (Bigott, 1975). En cuanto a los componentes del Sistema Escolar, tenemos: los ciclos, los niveles, las modalidades, los planes macro escolares, los programas, las instituciones escolares, y el curriculum.

Abordar el curriculum como historia social en Venezuela implica remontarnos a los antecedentes coloniales. Sin embargo, no es nuestra pretensión hacer tal recorrido sino presentar algunos de los pivotes históricos más importantes para lo que sería una historia del curriculum en Venezuela.

I ETAPA. El primer gran intento de organización del sistema escolar se remonta a 1767, con la R.O. de Carlos III sobre la Expulsión de los Jesuitas. A partir de ese momento el estado metropolitano español decidió asumir la responsabilidad política de la educación. Desde entonces se inició la historia de un maestro que era seglar y no clérigo. (Cfr. Andrés-Lasheras, 1997)

Ese Maestro de Primeras Letras nombrado por el Gobernador de Caracas fue don Manuel Domínguez Saravia, en fecha 30 de septiembre de 1767, el cual fue subvencionado por la Junta de Temporalidades de los jesuitas expulsos, y a partir de 1788 el Rey ordena que se cubran los gastos de los Caudales Públicos. Le sucedió en el cargo don Guillermo Pelgrom, el 16 de enero de 1778, y posteriormente aparece Simón Rodríguez, el 23 de mayo de 1791. Rodríguez inició su actividad como maestro apoyado en el "modelo de las Escuelas de Madrid (...) El modelo constaba de nuevos objetivos para la escuela y de nuevas técnicas de enseñanza para la lectura, la escritura y las matemáticas." (Andrés Lasheras, 1994:64.) El 11 de noviembre de 1793, a escasos cinco meses de su matrimonio con María de los Santos Roco, solicita al Cabildo la creación de una Escuela de Niñas, destacándose el interés que tenía por la educación de la mujer. El 19 de mayo de 1794 presentó al Cabildo su conocido proyecto educativo, denominado: **Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento**, en donde confiesa la influencia de las siguientes fuentes: **Reflexiones sobre el verdadero arte de escribir** del abate Servidori; **El arte de escribir por reglas y sin muestras**, de José de Anduaga; **Previsiones dirigidas a los maestros de Primeras Letras**, de Juan Rubio; y el **Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras**, de José de Anduaga. He aquí algunas de las

influencias pedagógicas en el pensamiento de Rodríguez, pero la verdad es que no existe ninguna referencia en nuestros textos de curriculum acerca del impacto de dichos planteamientos. A la propuesta de Rodríguez le siguió el plan de las Escuelas Patrióticas fundado por el obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo, Santiago Hernández Milanés; el cual fue publicado en el **Semanario de Agricultura y Artes** (1804) y centraba su contenido en el cultivo de la agricultura, las artes, y la industria. Más tarde, Simón Bolívar propuso en el Congreso de Cúcuta de 1821, en su artículo 15, la implantación en Colombia (Venezuela, Nueva Granada y Quito) del método de enseñanza lancasteriano de enseñanza Mutua. Labor que fue ejecutada por Francisco de Paula Santander, como Vicepresidente de la República, en vista de la muerte de Juan Germán Roscio. Pero que tuvo poco impacto en Venezuela.

II ETAPA. Esta etapa se inicia a partir de 1830. La refundación de la república luego de la guerra de Independencia y del fallido intento de reorganización político-territorial conocido como la "Gran Colombia" se introduce un nuevo plan curricular, en esta oportunidad con un fin especial, la constitución de una conciencia histórica y geográfica nacional. (Harwich Vallenilla, 1993) Como dato curioso, en los cincuenta años que abarcan de 1830 a 1880, Venezuela no tuvo una institución dedicada exclusivamente a la organización y administración de las políticas educativas del Estado. Durante ese tiempo estuvo adscrita a tres Ministerios o Secretarías de Estado, a

saber: a) Ministerio o Secretaría de lo Interior y Justicia (1830-1857); b) Secretaría de Relaciones Exteriores; y c) Ministerio de Fomento (1863-1881).

El 13 de enero de 1830 se encargó el Dr. Miguel Peña de hacer una primera evaluación del estado de la educación, y el resultado expresado en la primera Memoria del Interior y Justicia no pudo ser más desolador, al señalar que: "el estado en que se encuentran los principales ramos de la administración interior demuestra cuán poco ha adelantado Venezuela en la civilización después de veinte años de revolución y ocho de una administración colocada fuera de su centro; todo está casi en embrión y sus materiales informes sólo servirán a la Convención para ver más de cerca las dificultades que tiene que vencer al dar a la nación una organización sabia y regular." (Citado por Fernández Heres, 1981: II: XXIII)

Las estadísticas hablan por sí mismas, pues sólo se registraban entre 1830-1831 en escuelas públicas municipales aproximadamente 200, con una población escolar de 7.500 alumnos. (Grisanti, 1951:125) González Guinán, por su parte, estima en 96 las escuelas municipales en el territorio venezolano, algunas de las cuales eran pagadas con fondos de los padres y representantes o de algún convento u obra pía. (González Guinán, 1954: II; 26) Y José Gil Fortoul manifiesta que "no llegan a ciento, en 1831, las escuelas municipales." (Gil Fortoul, 1967: II; 140) En 1843 fue aprobado el Código de Instrucción Pública donde quedó establecida por primera vez la enseñanza en tres niveles:

primaria, secundaria (colegios nacionales) y científica (universitaria).

III ETAPA. Se inicia en 1870. Al respecto nos apunta Rojas (2001): "en Venezuela, desde las perspectivas del propio Estado, expresado en su legislación y organización institucional, es con el Decreto de 27 de junio de 1870 sobre la Instrucción Primaria, Gratuita y Obligatoria firmado por Antonio Guzmán Blanco como, como Presidente de la república, que el Gobierno venezolano asume la tarea de hacer de la Educación un asunto de Estado (...) En 1870 están las bases ideológicas del Estado docente venezolano." (Rojas, 2001: 61)

Durante esta etapa la tendencia epistemológica más importante que impactó el curriculum fue el positivismo. El positivismo tuvo su origen en la Francia de Augusto Comte hacia 1830, pero se desarrolló en Inglaterra con Stuart Mill entre 1840-1860 y se transformó en evolucionismo con Darwin y Spencer. El positivismo o filosofía del hecho está basada en la experiencia, en la observación por método y en el experimento como resultado. Incorpora algunos elementos de Rousseau como el contacto con la naturaleza, la observación, la autodidáctica y la espontaneidad pero en un sentido diferente pues Rousseau va contra la cultura oficialmente impuesta y la sociedad; para Comte y Spencer es diferente, el saber es el que mejora las situaciones sociales.

En Venezuela el positivismo de Spencer impacta directamente en las ideas positivistas de Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya y José Gil Fortoul; aunque como se sabe, el positivismo había entrado en las aulas universitarias con Adolfo Ernst (1863) y Rafael Villavicencio (1866). E incluso advertimos una temprana vocación positivista en Fermin Toro, sobre todo por el tratamiento que le dió a textos como: *Europa y América*. (Cfr. *La Doctrina Conservadora. Pensamiento Político del siglo XIX.*)

Para el año 1911 se oficializa la presencia positivista en el Diseño Curricular Nacional, pues fue precisamente el 5 de diciembre de 1911 cuando se sancionaron a petición del Ministro José Gil Fortoul los primeros programas para la instrucción primaria venezolana. En la Memoria de 1912, se tomó la decisión a favor de una educación intensiva argumentándose que "tanto en agricultura como en pedagogía, el sistema extensivo suele ser el de los países atrasados y rutinarios; el intensivo, el de los países adelantados y en progreso". (Citado por Fernández Heres, 1983: III: XLIII) Esta situación es la que hizo posible que una élite tuviese la oportunidad de monopolizar el saber, y sacrificar a la gran masa de la población a la ignorancia y el atraso. Obviamente le interesaba al régimen de Gómez.

Sin embargo, debemos resaltar que desde el punto de vista filosófico se hicieron avances importantes. Sobre todo si juzgamos sin la pasión que generó la crítica al sistema gomecista. En tal sentido se

resalta el principio de integralidad que en la Educación Básica actual se defiende como una novedad, y resulta que había sido propuesto desde la época de Gil Fortoul, así lo expresaba: "basada en el fin que persigue la enseñanza moderna aspira a ser integral, es decir, a no desarrollar unas facultades útiles, descuidando y esterilizando otras útiles también, sino preparando y favoreciendo armónicamente el desenvolvimiento de todas y dejando, en último término a la vocación y a las circunstancias posteriores de la vida el cuidado de fijarle al individuo la elección de su campo de actividad. Se atiende pues en ella a lo físico, a lo intelectual, a lo moral, que integran la personalidad del elemento social." (Citado por Fernández Heres, 1983: III: XLIII)

También el concepto de educación para el trabajo tiene viejas raíces que se remontan a Miguel José Sanz, el obispo Hernández Milanés y Cecilio Acosta, pero en forma oficial en el curriculum lo plasmó Gil Fortoul al señalar que el "concepto de preparación para la vida que debe dar la escuela primaria (..) concepto de función del trabajo manual de las escuelas. La escuela de Nääs como modelo; acción moralizadora del trabajo manual; contrapeso del trabajo mental". (Citado por Fernández Heres, 1983: III: LIV).

La visión ahistórica con que se aborda la historia del curriculum en Venezuela presenta como novedades planteamientos que habían sido propuestos con anticipación. Casi nunca hacemos alusión a las contribuciones hechas por nuestros maestros sino que nos contentamos con citar a los pensadores foráneos;

p.e. olvidamos que en el siglo XIX se habían desarrollado propuestas antes que Celestine Freinet en materia de periódico escolar, y de educación para el trabajo antes de Kerschensteiner. Recordamos a Jesús Manuel Jauregui Moreno y el Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita, donde se desarrolló el periódico escolar conocido como El Misionero entre 1892-1897. (Cfr. Mora-García, 2004). Otro tanto habían hecho Egidio Montesinos en El Tocuyo (Cfr. Morales, 1998) y Ramón Pompilio Oropeza en Carora (Cfr. Cortés, 1998).

El Código de Instrucción de 1912 debería ser uno de los primeros textos para quien quiera adentrarse en el estudio de historia del curriculum en Venezuela, pues allí hay un contenido filosófico que todavía tiene mucho que decirnos, especialmente porque se tenía conciencia de la necesidad de fundar escuelas de comercio, escuelas de instrucción técnica, artes y oficios, agricultura y veterinaria, además de un claro criterio de organización de la instrucción primaria y la enseñanza normalista.

Por su parte el Ministro Guevara Rojas en 1915, enjuicia el sistema de memorización como estrategia del aprendizaje, la citación de autores y obras, proponiendo el cultivo del juicio y la sindéresis, al expresar que "la vieja rutina de la lección de memoria tan consustanciada (...) que las más tímidas tentativas de reforma en la materia son mal acogidas por la generalidad de los preceptores y por los padres de familia. ¿Cómo convencer a éstos de que sus hijas ganan

intelectualmente cuando siguen los interesantes juegos froebelianos, si no les oyen el absurdo deletreo en el cual ellos mismos pasaron horas tan amargas como estériles" (Citado por Fernández Heres, 1983: III: XXXVII). Esa misma resistencia al cambio todavía puede encontrarse en nuestros ambientes escolares.

El Ministro Rubén González en 1924, ya expresaba la posibilidad de una educación autodidáctica al argumentar que "nuestra juventud escolar no ha disfrutado todavía en la Escuela Primaria de los beneficios de la moderna Pedagogía que tiende a hacer del alumno un autoeducador". (Citado por Fernández Heres, 1983: III: X) Aquí es importante señalar que si bien la pedagogía positivista incorporó algunos de los elementos de Rousseau y Pestalozzi, tales como la observación y la autoeducación, también es verdad que lo hacen con un sentido totalmente diferente. Mientras Rousseau cuestionaba la sociedad, Spencer la acepta y cree perfeccionarla con el saber. Pasaron unos cuantos años antes de que María Montessori le diera un sentido más acabado al valor de la autoeducación.

Con respecto a la enseñanza religiosa como materia obligatoria el Ministro Rubén González señaló que "la enseñanza religiosa no puede ni debe imponerse como obligatoria en las escuelas, porque para ello habría que empezar por reformar la Constitución Nacional, en la parte relacionada con la garantía de la libertad religiosa" (Gonzalez, 1946:88), pero a raíz de la polémica entablada entre el Ministro Rubén González y el Arzobispo de Caracas, Mons. Rincón González, se

incluyó en la Ley de Instrucción Primaria, Secundaria, y Normalista del 4 de junio de 1924, en el artículo 21, a voluntad de los padres y en el Reglamento de esta Ley, el 19 de agosto de 1924. En el artículo 15, se establece dos horas semanales. Hoy todavía sigue siendo centro de polémicas, la enseñanza religiosa.

A juzgar por los resultados, el desarrollo del Sistema Escolar avanzó muy poco entre 1900 y 1936. Hasta el punto que "existían solamente 2.161 escuelas primarias que, comparadas con las 1.026 que existían para el año 1900, significaban un crecimiento irrisorio en poco más de un tercio de siglo, no obstante el crecimiento de la población." (Fuenmayor, 1979: II; 246) La población para 1936 se estimaba en 3.491.159 habitantes. (Brito Figueroa, 1978: II: 531) Con la transición de López Contreras en 1936, fue necesario hacer una propuesta sistemática que colocara a Venezuela en el siglo XX.

IV ETAPA. La cuarta etapa la ubicamos a partir del 21 de febrero de 1936, cuando el Presidente López Contreras pronunció su conocido Programa de febrero, considerado como el I Plan de la Nación. Desde entonces se diseñó un plan de la formación de maestros y profesores, para lo cual solicitó la intervención de las misiones extranjeras. De Costa Rica se trajo al eminente maestro organizador de las Escuelas Normales, don Joaquín García Monge. De México la distinguida pedagoga doña Elena Torres, organizadora de las Escuelas rurales y contratada en Estados Unidos para desempeñar distintas funciones relacionadas con la

Educación Campesina. De Chile una misión pedagógica para trabajar en la Educación Primaria: Daniel Navea Acevedo, que fue en Chile jefe de Escuelas Normales y perfeccionamiento del profesorado, y para trabajar en Educación Secundaria los profesores Julio Heise, Armando Lira, Oscar Martin, Humberto Parodi, y Horacio Aravena. Finalmente Salvador Fuentes, quien vino de Uruguay para trabajar en las Escuelas Experimentales.

Estas delegaciones tenían como fuente de inspiración epistemológica la teoría de la Escuela Nueva, por eso su influencia en "los programas de Educación Primaria del 10 de noviembre de 1936, (los cuales) fueron elaborados bajo la dirección de la Sala Técnica con la participación del Consejo de Instrucción, varios profesores y maestros venezolanos, los miembros de la misión chilena y el profesor boliviano Dr. Carlos Beltrán Morales," (Rodríguez, 1988:50)

Las influencias de la Escuela Nueva y el pragmatismo de John Dewey se observan también cuando se aprobó la VIII Reforma Curricular de Educación (7 de noviembre de 1940); a saber: "en la introducción quedan establecidos los principios de fundamentar la enseñanza en la psicología, responder a los intereses y necesidades de los educandos, la actividad del alumno como base para el logro del aprendizaje, la integración de la escuela a la vida como respuesta a las necesidades individuales y sociales" (Rodríguez, 1988:52-53).

En 1944, se elaboraron nuevos programas, los cuales estuvieron vigentes por 25 años, los cuales "presentan una organización más definida que los del año 40, pero puede decirse que siguen en la mayoría de los aspectos los lineamientos de aquéllos, persistiendo en los intentos de globalización, sin llegar a los centros de interés" (Rodríguez, 1988:54).

La década del cuarenta se caracterizó por el debate entre el Ministro Arturo Uslar Pietri (1941) y la propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1948). La diatriba estaba en puntos como Educación de Elites o Educación de Masas, Educación Privada o Educación Pública, Educación de Castas o Educación de Masas. Discusiones que tuvieron su máxima manifestación en las protestas de calle a propósito del Decreto 321 del Miniestro Humberto García Arocha, en el cual la educación privada se presentaba evidentemente como de segunda categoría. Las protestas hicieron posponer la aplicación definitiva del polémico decreto. Más tarde el Ministro de Educación Luis Beltrán Prieto Figueroa propondría una nueva filosofía educativa con el nombre de Humanismo Democrático. En el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional (1948) planteaba en la exposición de motivos los siguientes principios: "La filosofía de la educación nacional que fundamenta este proyecto puede sintetizarse en una expresión de neto contenido: Humanismo democrático. Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno. La educación

venezolana ha de ser, por tanto, humanista, desde las escuelas primarias hasta los institutos superiores.” (Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 1948:4-5)

Durante esta etapa se instaura formalmente el Estado Docente, para significar que la educación es función esencial del Estado, y se busca dignificar la profesión docente; pues "en Venezuela (...) peyorativamente se hablaba del maestro de escuela como de un individuo frustrado, menor-válido social, prole-tario de la burocracia y mirado de reojo, con un gesto despectivo, por casi toda la población (..) Era obvio la necesidad de asignársele interés especial a la formación y valoración del magisterio. Encontramos al llegar al gobierno -agrega Rómulo Betancourt- que de cada 100 maestros en servicio 70 carecían de títulos profesionales. En 1942, con el pretexto de la Guerra Mundial, se les había rebajado los sueldos en 10%. El sueldo-base del maestro graduado era de 340 bolívares y el maestro sin título de 230 bolívares. Se elevaron esos sueldos a 500 y 350 bolívares respectivamente (...) Eso no basta era necesario dignificar al magisterio, para elevar la tónica espiritual de la docencia. Incorporando como factor respetable y respetado a las actividades todas del país" (Betancourt, 1978:497-498).

El maestro Luis Beltrán Prieto se convirtió en el director más calificado de la política educacional, tan es así que en la Ley de Educación de 1948 propuso un plan cuatrienal con el fin de que para 1953 el 80% de la población concurriera a las aulas de la Escuela Pública. Sin embargo, las contradicciones en el seno del

gobierno, la oposición beligerante de la Iglesia Católica, de COPEI, y sectores conservadores no permitieron la implantación del modelo pedagógico populista (Roa, 1993).

Durante la dictadura de Pérez Jiménez no se modificó la estructura curricular, aunque se promulgó la Ley de Educación de 1955, la cual se mantuvo vigente hasta 1980.

V ETAPA. La quinta etapa se inicia con el plan de masificación de la educación a partir de 1958. Desde el punto de vista epistemológico el Sistema Escolar venezolano fue influenciado por las tesis Desarrollistas y la teoría de la Dependencia. Entre los actores fundamentales en América Latina recordamos a Tomás Vasconi, Cardoso y Aníbal Quijano (vincularon la teoría de la Dependencia con la tendencia estructural-funcionalista); Teotonio Dos Santos, Mauro Marini y Aníbal Ponce (asumieron el marxismo como fundamento epistemológico de la lucha ideológica en educación); y Oswaldo Sunkel junto a Celso Furtado (representaban la línea oficialista de la CEPAL).

Como resultado de esta tendencia aparecieron instituciones, entre las que citamos: en 1958, CORDIPLAN; en 1959, de EDUPLAN; en 1961, en la Carta de Punta del Este-Uruguay se reconoce a la Planificación como instrumento fundamental para movilizar los recursos nacionales; en 1962, en Santiago de Chile, tiene lugar la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico; en 1966, se convoca en Buenos

Aires la conferencia de Ministros de educación y Ministros encargados de Planeamiento Económico de los países de América Latina con la tesis "la educación como inversión económica rentable"; en 1967 se reúnen los Presidentes de América en Punta del Este y acuerdan mejorar los sistemas de administración y planificación de la educación; en 1968, la O.N.U., hace suyos los planteamientos de la C.E.P.A.L., y publica Educación, Recursos Humanos y desarrollo en América Latina; en 1970, el Ministro de Educación de Venezuela junto a sus colegas del Pacto Andino firman el Convenio "Andrés Bello".

El 13 de agosto de 1969, se promulgó el Decreto 120, y se produce la nueva Reforma Educativa de la educación media y técnica, luego con el decreto 136 se incorporó al mismo sistema la Educación Normal con lo cual se configura el llamado Modelo Tecnocrático que venía perfilándose desde 1960 basado en la educación como 'Empresa Nacional'.

En Venezuela, tiene su máxima expresión en el IV y V Plan de la Nación, siendo sus principales impulsores los ministros Hernández Carabaño (1969-1971) y Luis Manuel Peñalver (1974-1977).

En el IV Plan de la Nación (1970-1974) se expresa el contenido ideológico de los planes y programas de la educación, siendo fundamentalmente los siguientes:

1) organización racional del trabajo para mayor eficiencia en el uso de los Recursos Humanos;

- 2) actualización de los contenidos educacionales;
- 3) nuevo régimen de Educación Media, con un Ciclo Básico Común de tres años y un Ciclo Diversificado de dos años;
- 4) organización de la Oficina Regional de Educación;
- 5) y un régimen especial de evaluación.

En el V Plan de la Nación (1976-1980) sigue el mismo proyecto tecnocrático, expresado fundamentalmente en la llamada "Revolución Educativa", que tenía entre sus objetivos la capitalización del hombre como fuerza de trabajo que permitiera modernizar el proceso productivo y lograr los objetivos de expansión económica e incremento de la productividad. La educación se constituye en el eje para el desarrollo socio-económico del país, teniendo como perfil formativo la consolidación del Recurso Humano, eficiente y eficaz.

Las tesis desarrollistas y la teoría del Capital Humano fundamento a los Planes expuestos sirvieron para instrumentalizar la educación, para cosificar al alumno y para mediatizar los procesos de reflexión y cambio. Al respecto agrega Gustavo Villamizar que "todo ese paquete conocido como tecnología Educativa, llegó a nuestras tierras inicialmente con la reforma de Hernández Carabaño durante el primer período presidencial de Rafael Caldera, afinada posteriormente por la "Revolución Educativa" de Luis Manuel Peñalver en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y más tarde, se incorporan sus postulados generales a la base conceptual de la Ley Orgánica de educación de 1980. A

partir de entonces nos hemos visto colmados por "objetivos en términos de conducta observable", "objetivos generales y específicos", "textos didácticos", "evaluación objetiva", "exámenes de marcar", "diseño instruccional", "recursos para el aprendizaje", "facilitadores", "Situaciones de aprendizaje", e incluso nuevas maneras de llamar a los seres humanos que participan en el proceso incluyéndolos en la categoría de "recurso" y algunos abusadores hasta llegan a designarlos como "insumos" (Villamizar, 1995:9).

Paralelamente a la propuesta oficial antes expuesta, el Sistema Escolar venezolano recibió influencia por la vía del currículum oculto de la teoría reproductivista, especialmente de la teoría de la Dependencia (Tomás Vasconi), el marxismo althusseriano (Teotonio Dos Santos) y las corrientes reproductivistas de Bourdieu, Passeront, Establet, Baudelot, y Althusser. Merece especial significación el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, que representa un esfuerzo propio de reflexión desde América Latina en relación a la problemática educativa, aunque con categorías de inspiración marxista.

Es importante agregar aquí que todas las tendencias epistemológicas casi siempre han llegado tarde al Sistema Escolar venezolano: primero sucedió con el paradigma liberal, el cual a mediados de siglo y en el marco de la reconstrucción de la postguerra estaba puesto en tela de juicio, ya que, no había resultado en Europa la tesis según la cual con la expansión cualitativa de la educación se lograría un orden

democrático-liberal; pero se siguió desarrollando en Venezuela a través del proyecto populista-igualitario.

Luego, fue con el paradigma tecnocrático-economicista, que ya mostraba síntomas de agotamiento a finales de los 70, sin embargo es adoptado en Venezuela en los Planes de la Nación IV, V, e incluso se puede evidenciar todavía en el IX Plan de la Nación (1995).

Pareciera que nos cobija una especie de Karma pues lo mismo acontece con la influencia conductista que ha sido cuestionada duramente a raíz de las experiencias de la Reforma Educativa española, no obstante seguimos reproduciéndola, y lo que es peor: una mala reproducción, a nivel de la estructura curricular de Educación Básica.

VI ETAPA. La sexta etapa la ubicamos a partir del 13 de junio de 1980. Mediante el decreto 646, se presenta un proyecto de reforma que crea el subsistema de Educación Básica, que ratificaría la Ley Orgánica de Educación. Aparecen los proyectos políticos de COPEI (1980) y AD (1985). (Rodríguez, 1991). En el Normativo de Educación Básica (1985) es donde en forma taxativa se acusa la influencia del nuevo método de enseñanza especialmente influenciado por el constructivismo, bajo la denominación genérica de Corriente Cognoscitiva. En las bases del curriculum se señala: "la educación como proceso científico se relaciona con las teorías que explican el aprendizaje (..) Por lo tanto de los aportes que deben tomarse es cuenta

para la Educación Básica, cabe señalar: (...) De la corriente cognoscitiva. El estudio sobre el desarrollo humano para una mejor comprensión del individuo. El estudio de procesos que incluyen razonamiento, conceptualización, resolución de problemas, transferencia, maduración y secuencia de habilidades de pensamiento." (Normativo E. B., 1985)

El pronunciamiento por los fundamentos del curriculum se hace bajo un "confuso eclecticismo" con aportes del conductismo, cognitivismo, humanismo y la psicología social. En relación a la influencia cognoscitiva no se hace referencia a ninguna de las orientaciones del paradigma cognitivo (Martiniano y López, 1990), sino que se asume como una visión integrada. Cuando en realidad hay diferencias marcadas entre el constructivismo de Piaget y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, entre éstos y el aprendizaje significativo de Ausubel-Novak-Reigeluth, la zona de desarrollo potencial de Vygotski, sin olvidarnos del interaccionismo social de Feuerstein, el aprendizaje por imitación de Bandura, el aprendizaje psico-social de McMillan, y buena parte de la teoría del Procesamiento de Información. El proyecto escolar desde el punto de vista ideológico fue transformándose en un proyecto apegado al paradigma neoliberal caracterizado por el "darwinismo social"; aspecto que se tradujo en una contracción de la matrícula. Entre 1888 y 1994, se evidenció un crecimiento negativo de la matrícula a nivel de la educación pública, mientras que la matrícula privada mantuvo niveles históricos de crecimiento. (Cfr. Bravo-Jáuregui, 1996) Los postulados curriculares

durante la década del noventa estuvieron reforzados por las propuestas de la COPRE y la Asamblea Nacional de Educación (1998) que en su mayoría apostaban por una educación de calidad pero excluyente de las grandes masas sociales.

VII ETAPA. La séptima etapa podría estandarizarse a partir del Proyecto Educativo que emana de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). A partir de la Resolución N° 179, del 15 de septiembre de 1999, se crearon las Escuelas Bolivarianas que representaron el inicio de un nuevo proyecto del sistema escolar. Desde el punto de vista de la fundamentación filosófica se basa en las ideas de Simón Rodríguez, el proyecto del Humanismo Democrático de Luis Beltrán Prieto Figueroa, el concepto de Estado Docente, el pensamiento de Paulo Freire, la pedagogía crítica de H. Giroux, y la teoría curricular socio-crítica apoyada en el pensamiento de J. Habermas. Sin embargo, estas premisas son más postulados filosóficos a alcanzar que un fin sistemática y coherentemente desarrollado. En honor a la verdad no es la primera vez que se coloca en las bases filosóficas de la educación venezolana estos supuestos epistemológicos, pues desde las aulas universitarias ese pensamiento se planteó en las aulas como resistencia a los planes neoliberales del Estado venezolano. Lo que si debemos reconocer como novedad es que se hayan formulado como doctrina de Estado. Ideológicamente se apuesta por una educación de masas sin exclusión de la calidad, aspecto que representa el reto mayor de cualquier proyecto educativo. El Estado-docente

bolivariano busca la integralidad de la educación, concepto prietofigueriano que conectaba la antigua Educación Primaria con la Universidad; y que hoy implicaría conectar la Escuela Bolivariana con el Liceo Bolivariano, y éste con la Universidad Bolivariana.

Los resultados de este proyecto generaron una revisión del concepto tradicional de Sistema Escolar, en donde el punto más descollante es el haber logrado superar las políticas de exclusión con altos índices de deserción que llegaron a superar el 57% a nivel de la Educación Básica venezolana en la década de los 90. A continuación, para su análisis, nos apoyamos en el interesante trabajo de Luis Bravo Jáuregui en la línea de Gestión y Política Pública de la Educación, en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Destacamos, en primer lugar, el crecimiento de la matrícula escolar desde 1998, la cual se mantuvo sostenidamente hasta el 2002, cuando emergieron las misiones:

CUADRO 1
CRECIMIENTO DE LA MATRICULA ESCOLAR

Años	Matrícula Total	Variación %	Población total
1994	6. 621168	-1,3	21377426
1995	6. 613553	-0,1	21844496
1996	6. 855137	3,7	22311094
1997	6. 794091	-0,9	22777151

1998	7. 008692	3,2	23242435
1999	7. 029477	0,3	23706711
2000	7. 303155	3,9	24169744
2001	7. 814371	7,0	24631900
2002	8. 253735	5,6	25093337
2003	8. 175115	-1,0	25553504

Fuente: Luís Bravo Jáuregui (2004)

Recientemente el Ministro Iztúriz (2006) es particularmente explícito en informar que las misiones son el renglón que ha acumulado mejores éxitos en términos de atención educativa oficial, cuando al hacer el balance respectivo destaca: En lo que respecta a las Misiones Educativas, como sistema de inclusión, las mismas cuentan con la siguiente matrícula de compatriotas en sus bases de datos: Misión Robinson, I 1.493.211; Misión Robinson, II 1.452.542; Misión Ribas, 763.177; Misión Sucre, 466.703.

Cuadro 2
Matrícula de la misiones

Años	Misiones N	Misión Robinson I (Egresados)	Misión Robinson II (Inscritos)	Misión Ribas
		N	N	N
2001				
2002				
2003	2131061	1001001	697192	432868
2004	3305793	1371595	1261793	672405

2005 3708930 1493211 1452542 763177
Fuente: Cuadro I.1 Memoria y Cuenta 2005

Esta proyección evidencia la integración a la escolaridad de los sectores excluidos de la población. Sin embargo, la equidad pasa también por la calidad, y en ese sentido, sigue siendo al igual que en el pasado el reto más importante.

El impacto sobre la educación inicial también se vislumbra positivamente.

Cuadro 3
Matrícula inscrita en la Educación Inicial

Años	SENIFA-		variación % interanual
	Inicial 0-2 Maternal N	Educación preescolar 3-5 N	
2001		914349	
2002		948554	3,7
2003		946761	-0,2
2004	281824	984224	4,0
2005	289656	1347649	36,9

Fuente: Cuadro I.1 Memoria y Cuenta 2005

En cuanto a los logros de la Educación Básica y Escuelas Bolivarianas, apunta Bravo (2006:12): “Las escuelas bolivarianas constituyen la mejor acción

pedagógica emprendida por la actual administración, a nuestro modo de ver. Por varias razones, pero la que más pesa a nuestros ojos, es que ha tenido continuidad en el tiempo desde 1999, pese al relativo apagón ocurrido con la llegada de las misiones educativas. Eso ha permitido que el programa se mantenga y continúe siendo un proyecto sustentable en el tiempo, pese a que no ha sido convertido en misión.”

Pero todavía está por lograrse la integración de todo el subsistema de Educación Básica en Escuelas Bolivarianas, lo cual ha dificultado la atención equitativa a ambos programas. De hecho en la última Memoria y Cuenta (2005) se reportan 4.871.953 inscritos en la Escuela básica, mientras que en las Escuelas Bolivarianas se habla de la atención integral de 888.769 niños y niñas en las 4.732 escuelas bolivarianas a nivel nacional.

Cuadro 4
Matrícula registrada para la Educación Básica

Años	Educación Básica		
	Total	1° a 6° grado	7° a 9° grado
2001	4645209	3423480	1221729
2002	4818201	3506780	1311421
2003	4786445	3443847	1342598
2004	4833470	3449579	1383891

2005 4871953 3458854 1413099
Fuente: Memoria 2005 Cuadro I.1 p/765

En lo que atañe a la Educación Media, se han implementado políticas que favorecen a la equidad, como la suspensión de todo tipo de arancel de inscripción en los planteles oficiales, las escuelas bolivarianas, las misiones educativas y los liceos bolivarianos. La Memoria y Cuenta (2005) nos manifiesta:

“El programa bandera Liceo Bolivariano está dirigido a la atención educativa integral para el desarrollo endógeno y soberano de los niños y jóvenes entre 12 y 18 años de edad, que ingresan a la tercera etapa de Educación Básica o cursan estudios de Educación Media Diversificada y Profesional. Tiene como objetivo principal garantizar el acceso, permanencia y prosecución de los adolescentes y jóvenes en el Sistema Educativo como un derecho humano y social, dando prioridad a la población rural, indígena y de frontera. Durante el año escolar 2004-2005 brindó atención integral a 27.781 jóvenes y adolescentes en los 26 Liceos Bolivarianos pilotos, los cuales se incrementaron a 320 liceos en el año escolar 2005-2006 para la atención de 282.017 alumnos. En el marco de este programa, se dotaron 26 Liceos Bolivarianos pilotos con Laboratorios para el Desarrollo Endógeno. Además, se dotaron 296 Liceos Bolivarianos de laboratorios integrales de física, química y biología y kits de Desarrollo Endógeno, por un monto de 545 millones de bolívares. Asimismo, se dio inicio a la

ejecución del proyecto Unidades Móviles de Educación Bolivariana (UMIEB), que atendió áreas de difícil acceso en los estados Anzoátegui, Aragua y Táchira, por un monto de 546 millones de bolívares.”

Los resultados se muestran muy exitosos según vemos del discurso ministerial y del cuadro que representa en las estadísticas del MED al tercer nivel de la escuela venezolana.

En cuanto a la Educación Superior, según las directrices del Ministerio de Educación Superior se apuesta por la formación de un nuevo profesional con la siguiente dimensión filosófica:

- “1. La formación humanística e integral del participante como elemento axial.
2. La integración armónica del conocimiento teórico con el práctico a lo largo de los trayectos de formación. Saber y hacer consustanciados de manera sinérgica y contextualizada.
3. La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad para promover conocimientos más complejos de la realidad y como vías hacia la transdisciplinariedad.
4. La formación por competencias del profesional universitario para colocar sus saberes científicos, tecnológicos y técnicos al servicio del colectivo y de la localidad y en función de la productividad y del desarrollo endógeno, lo cual implica la atención sostenida de las dimensiones éticas, estéticas,

sociales, culturales, ambientales y económicas de su ejercicio (MES,2005)”

Como podemos observar se apuesta a una educación superior con criterio inter-transdisciplinario, aspecto que se expresa también en las políticas de la Misión Sucre.

Entre los objetivos de la Misión Sucre, seguimos los expresados por el Dr. Reinaldo Rojas (2007), Director del Despacho del Ministerio de Educación Superior:

- El Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado "Misión Sucre", es un programa de inserción del Ministerio de Educación Superior. Fue creado mediante Decreto Presidencial N° 2601, del 8 de septiembre del 2003.
- La Misión Sucre, se inició luego de la realización del primer censo nacional (2003) para identificar a los bachilleres excluidos del subsistema de educación superior que quisieran continuar sus estudios. En esta oportunidad se inscribieron 470 mil alumnos, quienes aspiraban ingresar a las universidades.
- Tiene como objetivo la municipalización y la orientación de la enseñanza de la educación universitaria hacia todas las regiones y localidades del país. Toma como punto de referencia la cultura específica de las

poblaciones con sus necesidades, problemas, exigencias y potencialidades. .

- Resaltar la cuantificación y caracterización de la población de los estudiantes que no han podido estudiar en la universidad y el diseño e implantación del Programa de Iniciación Universitaria (PIU) que favorece el tránsito del alumnado a los estudios superiores.
- En correspondencia con la directriz de municipalización, se abren las puertas de la Universidad Bolivariana de Venezuela y de las Aldeas Universitarias en cada uno de los municipios del país.
- Las Aldeas Universitarias cuentan con: aula de informática, sala de usos múltiples, dirección, secretaría, sala de espera, plaza cívica, estacionamientos, módulos de servicios y sanitarios. (Rojas, 2007)

Es un proyecto que a decir verdad está más interesado en la inclusión escolar; el 3 de noviembre de 2003, la Misión Sucre comenzó sus labores académicas en Güiría, estado Sucre, con el Programa de Iniciación Universitaria (PIU). Desde entonces han sido incorporados 513.568 estudiantes en el PIU en 5 cohortes. De éstos, 437.377 concluyeron el referido programa.

Estos índices nos arrojan excelentes resultados en las políticas de inclusión, pero los logros académicos en términos de eficacia y eficiencia no son tan alentadores, y esta es la debilidad mayor del proyecto

Misión Sucre. Incluso ha llevado al distanciamiento de los proponentes, en particular del Dr. Luis Fuenmayor Toro, Ex Ministro de Educación Superior, quien disienta de una política educativa que “igualaba por abajo”, argumentando que se seguía planteando una exclusión de la calidad.

Otro de los aspectos que destacamos de la educación bolivariana es el potenciar un currículo con contenido histórico y social, superando la visión ahistórica e ingenieril del currículo neoliberal. Por eso se busca proyectar los valores históricos apoyados en el ideal bolivariano, consonó con el desideratum emanado de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que consagra: “Artículo 1. La República Bolivariana de Venezuela es irrevocablemente libre e independiente y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz internacional en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador.” (Constitución, 1999) Pero igualmente debemos destacar que se debe superar la visión sesgada de potenciar una historia de los vencidos negando igualmente la historia patria tradicional. Es necesario incorporar la nueva historia pero sin ahistoricismos, ni potenciación de personajes forzados por los intereses ideológicos.

También las propuestas actuales del Ministerio de Educación Superior se fundamentan en las “Políticas y Lineamientos Curriculares para los Programas Nacionales de Formación (PNF)” donde se establecen las líneas rectoras que fundamentan y sirven de marco referencial para la elaboración, organización,

implantación, administración y evaluación de los diversos programas. La plataforma teórico-conceptual responde a las demandas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el Nuevo Mapa Estratégico de la Nación y de las colectividades para los desafíos del nuevo milenio y a las necesidades de avanzar de manera significativa en la transformación de la educación superior venezolana

Los Programas Nacionales de Formación surgen en el ámbito educativo para darle concreción al nuevo marco político-social-económico-cultural en construcción, plasmado en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela fundamentado en la Doctrina Bolivariana, con visión latinoamericanista y en defensa de la identidad nacional.

Para iniciar ese proceso se desarrolló en la Universidad Bolivariana de Venezuela en el año académico 2006-2007 el programa de formación en los estudios de cuarto nivel, con la Maestría en Educación a través del Instituto pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, coordinado por la Dra. Marta Martínez Llantada. Las políticas de inclusión del Estado venezolano buscan a través del subsistema de Educación Superior proyectar el sueño de el Libertador en 1827, con la Ley creación de Universidad Republicana, y que Prieto Figueroa soñara en sus postulados del Humanismo Democrático. Sin embargo, debemos advertir que este programa mantuvo líneas programáticas descontextualizadas; p.e. en la Cátedra de

Historia de las ideas pedagógicas se abordaron los pensadores cubanos, pero no los venezolanos. Obvio pensar que esta visión debe ser superada para evitar los fundamentalismos.

Por primera vez el Estado Venezolano se acerca a la inversión ideal en educación. Venezuela se encuentra actualmente en una inversión entre el 6% y 7% del PIB, y si tomamos en cuenta que la cifra ideal sugerida es del 7% del PIB, para los países desarrollados, eso nos permite decir que estamos en un nivel casi óptimo. Esta inversión evidentemente que se reporta en los logros alcanzados en los últimos ocho años; sobre todo si tomamos en cuenta que es a partir de 1998 cuando se logra revertir el crecimiento negativo de la matrícula en educación, situación que se había reportado desde 1988 (Bravo Jáuregui, 1996) Revertir el crecimiento negativo de la matrícula quiere decir que se supera la contradicción según la cual crece la población pero disminuye el número de estudiantes en la educación formal. El propio Luis Bravo Jáuregui (2004) ha demostrado en sus análisis que es innegable el crecimiento de la matrícula escolar desde 1998 la cual se mantuvo sostenida hasta el 2003, y ampliada con las Misiones, llegando incluso a afirmar: “que las escuelas bolivarianas constituyen la mejor acción pedagógica emprendida por la actual administración (...) siendo un programa sustentable en el tiempo”. (Citado por Mora, P. 2006: 85)

Venezuela ha demostrado que se puede crecer en educación sin estar sometida al imperio del Banco

Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Para los entendidos, la UNESCO dejó de ser desde la década de los ochenta la única instancia que define las políticas en educación. Aún, a su pesar, Venezuela trabaja de forma coordinada con la UNESCO para dar cumplimiento y seguimiento a las Metas del Milenio establecidas en el 2000. Igualmente, existe un informe país, respaldado por las Naciones Unidas, en el que se expresan los progresos de Venezuela en diferentes sectores para mejorar las condiciones de vida de todos sus ciudadanos, en especial de las familias pobres. La misma CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) ha tenido que enmendar sus cifras erróneas relativas a Venezuela. La verdad es que a Venezuela no se le perdona que no haya seguido las políticas del Banco Mundial, quien había pasado a ejercer una hegemonía intelectual y financiera por encima de las políticas educativas de los Estados nacionales, absolutizando el mercado como agente de regulación social. Desde entonces se quiere hacer ver, mediante un sofisma, que el paradigma educativo debe ser analizado análogamente y definido por la tasa de rentabilidad en educación; es decir, que debe presentar un rendimiento anual similar al que se experimentan las cuentas bancarias. He aquí la paradoja de utilizar el paradigma estadístico como único referente a la hora de presentar resultados en educación, a secas. Porque nos olvidamos que no existe neutralidad ideológica a la hora de establecer las cifras. Más aún diríamos, dime para quién trabajas y te diré qué quieres presentar como cierto. Es necesario, en este sentido, superar la visión del investigador que denominaría “investigador pen

driver”, es decir, aquel que se dedica a bajar información de los portales pero sin digerirla. Es irresponsable, e incluso estaríamos cometiendo delito contra la patria al afirmar que en Venezuela estamos por debajo de Bolivia y Haití en educación, cuando justamente somos nosotros quienes les servimos de modelo. Incluso en términos de investigadores por habitantes hemos crecido también, y nos ubicamos entre los países de América Latina con mejor promedio por cada 10.000 habitantes. Veamos algunas cifras: México tiene unos 8000 científicos para una población de 100 millones de habitantes, o sea, casi un investigador por cada 10.000 habitantes; en Chile hay 5, en Brasil hay 6, en España hay 7, en Alemania hay 32, y en Japón hay 40. En el caso de Venezuela, estamos alcanzando _según datos del Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología (ONCTI)_ los 5522 científicos para una población de 26 millones de habitantes.

En 1986, teníamos en Venezuela 441.735 estudiantes de Educación Superior, en 1998: 668.830. Con un crecimiento interanual de 4,6%. En 2006 alcanzamos 1.637.166 estudiantes de Educación Superior. El crecimiento interanual de la matrícula durante la Revolución Bolivariana ha sido de 18, 1%. **HOY TENEMOS CASI UN MILLÓN DE ESTUDIANTES MÁS QUE EN 1998.**

Desde 1980 hasta 1998, la matrícula de las Instituciones de Educación Superior Oficiales prácticamente se había estancado. A partir de 1999, la matrícula de las IES oficiales se ha triplicado (de 368 mil estudiantes a 1 millón 175 mil)

El darwinismo social en la educación superior era tal que, el mismo Alberto Quiróz Corradi en entrevista al Diario El Universal, el jueves 9 de marzo de 1995, afirmaba: “solo 35 % de los candidatos potenciales ingresaban a este nivel educativo. Las causas probables son: alta deserción en el ciclo de Educación Básica; poca oferta educativa media en los sectores rurales.” En general la educación en la denominada IV República (retomo la denominación aunque sea simplista para caracterizar al periodo histórico venezolano 1958-1998) apostó por una política de calidad pero a costa de la exclusión, por eso se entregaban en los brazos del Banco Mundial, y la Banca Multilateral; en 1995, se afirmaba que la inversión de estas instituciones estaba en el orden de los 430 millones de dólares. (Ascanio, 5 de marzo de 1995) No obstante, el sacrificio de las grandes masas los resultados en términos de calidad tampoco fueron sustentables, como veremos más adelante.

La municipalización de la Educación Superior ha sido otro de los logros. En el año 2000 sólo 88 municipios contaban con oferta de Educación Superior (pública y privada). El proceso de municipalización de la Educación Superior a través de la Misión Sucre ha permitido llevar una formación universitaria estrechamente vinculada a las necesidades y problemas de las comunidades a 330 de los 335 municipios del país. La Misión Sucre cuenta actualmente con 516.670 estudiantes que cursan 24 Programas de Formación en

1411 Ámbitos Locales de Educación Alternativa Socialista.

Contrastan estos índices con los ofrecidos por las estadísticas de la década de los noventa del siglo pasado. Las políticas de inversión por parte del Estado venezolano, en la IV República, habían sido cuestionadas hasta por organismos internacionales, tal como lo evidencia el World Competitiveness Report (1994), según Mariela León (1995): “en una escala de 1 a 41, a Venezuela le asignaban la más baja puntuación en lo que respecta a las finanzas (Sistema Financiero nacional) y Ciencia y Tecnología (....)”

Durante el Gobierno Revolucionario se han creado cuatro programas nacionales de becas para estudiantes de educación superior:

- Becas OPSU, dirigidas a estudiantes de los estratos socioeconómicos IV y V, para promover su acceso a la Educación Superior. Becarios actuales: 7240.
- Programa de Apoyo Económico Financiero Estudiantil, con 9252 becarios. Entre ellos: 95 estudiantes internacionales y 119 estudiantes con discapacidad.
- Becas Misión Sucre: Actualmente comprende 84.728 becarios. Alcanzará 124 728 becarios para septiembre de 2007

- Programa de becas de Misión Ciencia para estudios de postgrado: 5000 en 2006 y 10.000 en 2007.

-

Igualmente se ha expandido el número de becarios de Fundayacucho, de 2627 beneficiarios en 1998 a 38000 en el año 2007. La Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (FGMA) fue fundada en 1974, en homenaje a Antonio José de Sucre, según Gaceta Oficial N° 30.416, año CL, mes VIII, del 5 de junio de 1974. Sin embargo, los programas de becas de la Fundación (FGMA) que nacieron en la IV República para dar oportunidades a los sectores populares realmente favorecieron sectores medios y altos de la población, quedando la deuda pendiente. Esta ha sido otra de las dimensiones en las que se expresa la inclusión en educación superior.

Las becas otorgadas por las instituciones de educación superior oficiales alcanzan actualmente 102.789 estudiantes y se expandieron en octubre de 2007 en un 10%, para alcanzar un total de 113.067.

No obstante el efientismo demostradop en las políticas educativas en la Revolución Bolivariana, la crítica más radical atañe a la necesidad de presentar una política de respeto a la diversidad ideológica. En este sentido, debemos recordar que el maestro Prieto Figueroa apostó por un proyecto político que siendo socialista y democrático no dejaba de ser plural; hoy cuando se sigue discutiendo sobre los lineamientos del socialismo del siglo XXI en la educación venezolana

debemos recordar su legado: “la democracia y el socialismo, que son una sola y misma cosa –porque el socialismo es democrático o no es- como sistemas políticos y de vida, plantean la cuestión del Humanismo en la teoría educativa de una manera más amplia. Se trata de desarrollar las virtualidades del hombre, colocándolo en su medio y en su tiempo al servicio de los grandes ideales colectivos.” (Prieto, 1984:164) Este texto es fundamental para comprender que las posiciones sectarias y fundamentalistas no son ni socialistas ni democráticas, por eso como moraleja si queremos construir un país a dos y tres manos debemos revestirnos de pluralidad y reconocimiento de la diferencia. Por otra parte, si bien los logros alcanzados por la Revolución Bolivariana en materia de inversión e inclusión en educación son meritorios, es necesario reflexionar ahora sobre cómo incorporar la calidad con modelo sustentable que no sea ni el remedo de las políticas fracasadas soviéticas o cubanas ni sean remedo de la políticas darwinistas del modelo neoliberal.

2. EL CURRÍCULUM COMO EXPRESIÓN DE LAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN.

“La creación de una forma de representación no sólo sirve como un medio para transmitir a otros las concepciones que sostiene el individuo, sino que también proporciona a ese individuo una información sobre los resultados.”

(Eisner, 1987:97)

El Currículum para que pueda tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son “dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado” (Eisner, 1987:84) Por eso la etapa en donde el Estado nacional, como ente megaactor, diseñaba las políticas educativas en forma unilateral pasó a la historia. Hoy por hoy, el docente debe ser un actor y productor de ideología; por eso no está irremediablemente sometido a ser reproductor del currículo impuesto por Estado alguno. Esta tesis está sustentada por la teoría crítica del currículum, en donde el docente es un emancipador.

Si todo proyecto educativo tiene la intencionalidad de orientar: “de dónde venimos?; ¿dónde estamos?; ¿adónde vamos?; ¿de qué recursos disponemos?” (Ferrández, 1996:12) entonces se requiere del estudio de las formas de representación, pues “es

una elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente". (Eisner, 1987:89)

Esta categoría evidentemente que tiene toda la herencia desarrollada por la historiografía de la cuarta generación de la Escuela de los Annales, específicamente la Historia de las representaciones con Roger Chartier (1996).

Las representaciones nos anuncian los rasgos que tienen más permanencia en las sociedades, lo que los historiadores denominan el tiempo de larga duración (Braudel, F.). Los cambios substantivos de las sociedades no se declaran ni se imponen vienen determinados por la historia lenta de las sociedades y por el nivel de adaptación a los cambios de los colectivos. Por eso en vano resultaría el trabajo del más capacitado grupo de planificadores del curriculum, si no se preocupan concomitantemente de estudiar los niveles de resistencia al cambio de las comunidades y las características de la memoria colectiva; para lo cual se necesita tener en cuenta el principio de intencionalidad del curriculum pero dependiente en "último extremo de la escala de valores de la comunidad educativa (de toda la comunidad educativa) que por ser tal., se ubica 'en' y 'fuera de' el centro escolar" (Ferrández, 1996, 2).

El fracaso de la planificación curricular en gran parte se debe a que se constituyen comisiones de expertos que en forma impoluta buscan generar

transformaciones en total divorcio de la realidad, y sin vinculación con la cotidianidad. Igualmente, otro de los errores de los planificadores del curriculum es el pretender establecer criterios metodológicos unívocos, en una etapa en donde la crisis de paradigmas ha derrumbado los criterios unidimensionales; por eso se apuesta a la multivariedad de estrategias metodológicas. Un ejemplo bien ilustrativo, para un lector avisado, es el realizado por Eisner y Ferrández al echar mano de la metodología histórica acuñada al interno de la Historia de las Representaciones para enriquecer las estrategias metodológicas de la investigación curricular. La planificación del curriculum no puede ser asumida como un normativo que se impone a una determinada comunidad educativa, sino que es algo "que se va haciendo, sujeto a crítica y a variaciones en su estructura, recuerdo machadiano de proceso y desarrollo del caminante." (Ferrández, 1996:6)

Todo proyecto educativo debe estar vinculado con la visión prospectiva pero sin olvidarse de la carga histórica que arrastra toda cultura. Lamentablemente cierto presentismo posmoderno amenaza con minar todo residuo de memoria histórica. Conviene este caso acercar el futuro al presente e integrar el pasado al tiempo coyuntural, de alguna manera ambos conceptos son creación humana y lejos de ser vistos como contradictorios debemos asumirlos en el sentido del Principio de Complementariedad (N. Borhn).

Atravesamos un umbral de la historia, en donde, no podemos contentarnos simplemente con ser

estudiosos del pasado, imbuidos en una historia episódica, sino que es obligante mantenernos en una actitud prospectiva en la que se conjuguen los espacios discontinuos (Foucault, 1978); los tiempos múltiples (Braudel, 1976); y una concepción histórico - pedagógica multidimensional sinérgica, porque "la mayor parte de las cosas que aceptamos como axiomas ya no se ajustan a la realidad presente (...). La razón de la confusión actual es que en algún momento entre 1965 y 1973 atravesamos una 'gran divisoria' y entramos en el siglo siguiente, dejando atrás las creencias, los compromisos y las alienaciones que habían dado forma a la política durante uno o dos siglos. En el nivel más profundo, la fe de la Ilustración en el progreso por acción colectiva -'salvación por la sociedad', que había sido la fuerza dominante en la política desde el siglo dieciocho- fue totalmente destruida". (Drucker, 1990: 1)

Si ésta es la realidad, entonces quiere decir que el paradigma de la Modernidad vive una de las crisis más significativas que afectan las teorías curriculares.

La prueba es que al interno de la discusión pedagógica se tiene consciencia de tal situación (Echeverry, 1993) e incluso, se han detectado los puntos nodales de la crisis. El primero, fue a fines del siglo XIX, con la aparición de las llamadas Ciencias de la Educación que es cuando la Pedagogía sufrió la dispersión de su objeto, métodos, y campo de aplicación. El segundo, sobrevino con la aparición del Postmodernismo en las últimas décadas del siglo XX.

3. LAS TENDENCIAS POSTMODERNAS

“Los hombres nunca han sabido el nombre del tiempo en que viven y nosotros no somos una excepción a esta regla universal. Llamarse postmoderno es una manera más bien ingenua de decir que somos muy modernos”.

Octavio PAZ

El término postmoderno no se limita a la filosofía, pero tiene su más remota referencia en la concepción del superhombre de Nietzsche (Berciano Villalibre, 1998). En sentido categórico el primero en utilizar el término hombre postmoderno fue Rudolf Pannwitz (1917). En la historiografía inglesa el término postmoderno aparece en un compendio que hace D. C. Somerwell de la obra de A. Toynbee. Pero es a partir de Jean François Lyotard (1979) que el postmodernismo adquiere en filosofía una nueva connotación, específicamente el referido a los cambios del saber en las sociedades postindustriales. Y en este contexto nos la habemos con una pluralidad de teorías postmodernas, en las que encontramos desde concepciones de perspectiva neoconservadora hasta posiciones radicales que lindan con el anarquismo epistemológico.

Las tendencias postmodernas son múltiples y lindan en lo contradictorio. Para unos es el resultado del agotamiento de la Modernidad, dando inicio a una nueva Era. Para otros, tal cambio no existe, tratándose

más bien de una crítica gestada al interno de la Modernidad, como ajuste de cuentas, como proyecto incolcuso. El postmodernismo no es un término unívoco, podríamos decir que si algo lo caracteriza es el estar ligado al agotamiento del mito faústico de la maleabilidad indefinida y del control total de la naturaleza y del hombre.

En América Latina la tesis postmoderna no ha sido recibida pasivamente, los grupos académicos (CLACSO, FLACSO, CIPOST-Venezuela, CEDEC-Brasil, CEPAL, CDE-Paraguay, UNAM-México) han visto con celo su entrada. El temor de que sea una moda intelectual más y la larga experiencia de frustraciones hace ver con escepticismo, en algunos casos, la entrada del postmodernismo.

Como quiera que sea, es una discusión que se ha instalado entre nosotros. En Venezuela se han conformado grupos académicos para dedicarle espacios importantes a la temática postmoderna por más de una década, v. gr. CIPOST-UCV y TAPECS-ULA-Táchira. Ya no tanto para preguntarse si tiene sentido o no una reflexión de la postmodernidad desde América Latina, sino para hacer una reflexión situada en/desde la postmodernidad. De entrada se asume que la postmodernidad está entre nosotros, podemos emocionarnos o hacernos los distraídos, pero la Era postmoderna penetra nuestros cimientos más profundos.

En ese orden de ideas trataremos de esbozar un posible esquema acerca de las tendencias o variantes de

la constelación postmoderna. Aún cuando todo esquematismo es simplista lo hacemos como una propedéutica. Para ello retomaremos inicialmente el aparato conceptual de Jürgen Habermas. Habermas distingue tres corrientes: (1) los hegelianos de izquierda quienes invocan la razón contra la razón (una razón ética y utópica contra la razón instrumental), tradición que iría desde el marxismo y las corrientes que Habermas llama la 'filosofía de la praxis'. (2) Los hegelianos de derecha, quienes aceptan la modernización social (capitalismo y Estado burocrático) pero no la modernidad cultural y las exigencias universales de la ética; y por último (3) Nietzsche quien rechaza por completo la razón.

Actualmente, los posthegelianos de izquierda tienen sus sucesores en los filósofos de la praxis: aquellos que defienden la modernidad (incluido Habermas); los posthegelianos de derecha tienen como sucesores a los que Habermas llama los neoconservadores (A. Gehlen, el primer Wittgenstein, por ejemplo), quienes separan modernización social y modernidad cultural; ellos son postmodernos en un primer sentido, desvalorizan la cultura y la historia. Nietzsche tiene como sucesores los postmodernos, en un segundo sentido, los antimodernos según ciertos textos de Habermas (Heidegger, Derrida, Bataille, Foucault) quienes radicalizan la crítica de la razón.

Pero la clasificación de Habermas ha resultado ser insuficiente como veremos, nuevas corrientes corrientes hacen se entrada en la postmodernidad, como los viejos

conservadores, quienes rehusan igualmente la modernidad pregonando igualmente un neoaristotelismo, p.e. Léo Strauss, y más recientemente pensadores como Alasdair MacIntyre. En realidad se trata de exponer vertientes más que bloques homogéneos, recordemos que la postmodernidad hizo añicos los metarrelatos; hoy los grandes relatos se disuelven sin prisa pero también sin pausa.

3.1. De los posthegelianos de izquierda al neomarxismo

Para Habermas la filosofía de la praxis no se restringe a la versión del marxismo Occidental sino que abarca los siguientes enfoques filosóficos:

- a) La teoría crítica de la Escuela de Francfort.
- b) El existencialismo de Jean Paul Sartre y Merleau Ponty.
- c) Las variantes radical demócratas del pragmatismo americano. (G.H. Mead, y Dewey, así como la filosofía analítica de Ch. Taylor.)

La posición de los posthegelianos de izquierda consiste en una vuelta a lo práctico, excitada por la revolución, tratan de liberar el potencial historicamente acumulado de la razón contra las mutilaciones hechas por la racionalización unilateral del mundo burgués.

La crítica de la religión que Feuerbach; D. F. Strauss y B. Bauer habían realizado ahora sirve de modelo para la crítica del Estado burgués.

A la clasificación realizada por Habermas, podríamos agregar más recientemente los considerados neomarxistas (A. Huyssen, F. Jameson, R. Wollin, A. Calinicos.) Todos abren un espacio para analizar la dialéctica del capitalismo y su cultura, buscan comprender el postmodernismo como aporte de la sociedad postindustrial, pero a su vez para hacer un balance.

Huyssen define el postmodernismo como una categoría en la cual “ el término postmodernismo circunscribe grosso modo la cultura de las sociedades capitalistas avanzadas después de mediados de los años 50” (Huyssen, 1984, 617). Por su parte Frederic Jameson considera el postmodernismo como el movimiento de la sociedad de consumo rápido, y a su vez “ la expresión interna y superestructural de toda una nueva dominación militar y económica americana a través del mundo” (Jameson, 1984, 57). Pero ha sido Alex Callinicos, quien desde una perspectiva neomarxista se ha convertido en el advocatus diavoli del postmodernismo, pues hace un revisionismo de los autores más representativos de la postmodernidad, a manera de ejemplo podemos citar sus conceptos en relación a J. Baudrillard, al decir que “es una mala réplica del pensamiento de Nietzsche, quien negó toda realidad más allá de la experiencia inmediata y abogó por el consiguiente repudio de todo modelo profundo de interpretación que reste valor a la superficie de las cosas a favor de una esencia subyacente.” (Callinicos, 1993, 276) Pero es precisamente a J. F. Lyotard, a quien ataca inclementemente calificándole de irresponsable y de no

tener conciencia, al pensar que las necesidades de unos pocos privilegiados sean las necesidades de todos, “es un poco ridículo que Lyotard ignore a la mayor parte de la población, incluso en las sociedades avanzadas, a la cual le es negado el deleite de los perfumes franceses y de los viajes a Oriente. ¿Quién dispone entonces de esta combinación particular de experiencia? En otras palabras, ¿qué sujeto político contribuye a crear la idea de una época postmoderna? Existe una respuesta obvia a esta pregunta. Uno de los más importantes desarrollos sociales de las economías avanzadas durante el presente siglo ha sido el crecimiento de la llamada nueva clase media, conformada por aquellos empleados de cuello blanco que gozan de altos niveles remunerativos” (Callinicos, 1993: 305).

En resumen, para el neomarxismo el postmodernismo no es más que una manifestación del fracaso de la generación del 68, que ante la imposibilidad del triunfo de la revolución encontró en la dinámica consumista del capitalismo Occidental su lugar.

3.2. De los posthegelianos de derecha a los neoconservadores.

Los posthegelianos de derecha tienen entre sus sucesores a los que Habermas llama neoconservadores (A. Gehlen y el primer Wittgenstein), quienes separan modernización social y modernización cultural. Creen en el desarrollo de la ciencia moderna, el progreso

técnico, el crecimiento capitalista, y se contentan con sometersen a las leyes de la economía y el Estado, en fin, ven las conquistas de la modernidad con una actitud positiva.

La alianza entre el postmodernismo y los neoconservadores emerge a partir de los años 70 con la obra de Daniel Bell **El comienzo de la sociedad postindustrial** (1973) con la cual se inicia el entronque de estas dos posiciones al señalar que el postmodernismo marcaba la nueva era. De allí que el postmodernismo y el postindustrialismo eran considerados como convergentes. Más tarde, Daniel Bell, en **Las contradicciones culturales del capitalismo** describe la nueva Era como un retorno a la religión y a un orden general de la existencia. Y aquí paradójicamente se convierte en uno de sus atacantes, al señalar que el postmodernismo es el responsable de destruir los fundamentos de la democracia occidental, su racionalidad, el abandono de la ética del trabajo, propulsores del hedonismo y el narcisismo. Aclarando que los cambios tecno-económicos no determinan necesariamente los cambios culturales; negando de esa manera que el postmodernismo fuera el reflejo de la sociedad postindustrial.

Como representantes de esta tendencia podemos recordar los más destacados pensadores que apostaron a una sociedad postindustrial: desde David Riesman (1964), Daniel Bell (1973), Marshall Mc Luhan (1967), John Kenneth Galbraith (1968), Alvin Toffler (1973), Charles Reich (1970), Christopher Lash (1981), por

nombrar los pioneros. A partir de la década del 80, con el auge de la empresa japonesa, se comenzaron a generar nuevos impactos en la sociedad occidental. El giro fundamental se inició con la publicación de sendos libros que registraron los desafíos planteados por el Japón a la industria norteamericana, entre ellos: **La Mente del Estratega**, el triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios (Ohmae Kenichi, 1980), **La teoría Z** (Ouchi, 1981) y **El Arte del Empresario Japonés** (Pascale y Athos, 1981). Más tarde aparecieron **Cultura Corporativa** (Deal y Kennedy, 1982), **En Búsqueda de la Excelencia** (Peter y Waterman, 1982), y alcanzaron la cima de esta tendencia **Del Caos a la Excelencia** (Peters, 1992), **Megatendencias 2000** (Naisbit y Aburdene, 1992), **Reinventando la Excelencia**, (Peters, 1993) **Pasión por la Excelencia** (Peters y Austin, 1994), **La Sociedad Postcapitalista** (Drucker, 1994) y en esta dirección haríamos una lista casi interminable

3.3. De los neonietzscheanos al postestructuralismo.

Los neonietzscheanos o antimodernistas son una tendencia dentro del pensamiento filosófico en la que podríamos alinear a: Heidegger, Derrida, Bataille, y Foucault. Atribuyen la responsabilidad de lo real-social, al maniqueísmo de la razón instrumental, y en consecuencia niegan la posibilidad de que pueda ser invocada.

Es un revisionismo acerca de las ideas de unidad de sentido, unidad de la historia y unidad del sujeto; "se

llega a disolver la idea de historia entendida como discurso unitario. No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás (...) La crisis de la idea de la historia lleva consigo la crisis de la idea del progreso: si no hay un discurso unitario de las vicisitudes humanas, no se podrá ni siquiera sostener que avanzan hacia un fin, que realizan un plan racional de mejora, de educación, de emancipación” (Vattimo, 1994:11). Los individuos modernos estaban muy orgullosos de la "diosa" Razón acuñada en forma decidida a partir del siglo XVIII. Hoy, en cambio, se publican libros como **Cuando todo se derrumba: crítica de la Razón Ilustrada** (Lanz, 1991), **El pensamiento social hoy: crítica de la Razón académica** (Lanz, 1992), **El discurso postmoderno: crítica de la razón escéptica** (Lanz, 1993). Para hacernos despertar del sueño dogmático de la razón seguido de un despertar de la subjetividad y el sentimiento; el pensamiento neonietzscheano no se aferra a nada, no tiene certezas absolutas, nada le sorprende. Hablan de una subjetividad descentrada, liberada de todas las limitaciones del acto cognitivo, se despojan de todos los imperativos del trabajo y de la utilidad; son considerados los anarquistas postmodernos.

Emparentada con la tendencia anterior se encuentra el desconstruccionismo, pues justamente Nietzsche fue el más brillante destructor de la Modernidad y del

racionalismo Occidental. Así como Heidegger fue el destructor de la metafísica.

El desconstruccionismo forma parte de las nuevas tendencias filosóficas, mayormente conocida como postestructuralismo, que aunque no se asume postmoderna está constantemente aludida por el debate en torno a lo postmoderno. Lo cierto es que las teorías postestructuralistas habiendo nacido a fines de la década del 60, se entroncan con el postmodernismo a partir de la crítica foucaultiana a los poderes de la razón, así como la crítica derrideana contra el sentido y la cultura occidental logocéntrica, el desencanto de Lipovetsky o Castoriades cuando funda la organización social en el caos y lo sin fondo. Pero no se sabe a ciencia cierta hacia donde nos lleva. Por eso es inútil buscar en autores de estas características un pensamiento sistemático fundado en una lógica interna articulada por categorías definidas. Su estilo se encuentra en términos como intertextualidad, palimpsesto, y diseminación.

El término desconstrucción surge con el propósito de traducir y adaptar los términos alemanes *Destruktion* (Heidegger: **El Ser y el Tiempo**, 1927) y *Abbau* (Husserl: **Experiencia y Juicio**, 1938), que fundamentaban la ontología y metafísica. El *Abbau* en la interpretación husserliana significa retrotraer a los orígenes aquello que debe permanecer esencialmente disimulado, con el fin de realizar la fundamentación. Mientras que para Heidegger, *Destruktion* alude a la destrucción fenomenológica de la historia de la ontología.

Sin embargo, el término destrucción es demasiado negativo para asimilarlo al programa derridiano, porque desconstrucción no tiene nada que ver con simple negación, destrucción o aniquilación. Para Derrida (1987) la desconstrucción significa la des-sedimentación o desmantelamiento de todas las significaciones que tienen su fundamento en el *logos*.

Algunos piensan -particularmente los críticos de la Universidad de Yale- que la desconstrucción es un método, pero lo cierto es que "la desconstrucción no es un método ni puede ser transformada en método" (Derrida, 1987:390). La desconstrucción no se ajusta a códigos, ni metalenguajes preestablecidos y regulados, tiene un carácter más bien de extrametodicidad. La desconstrucción busca estar más allá de la lógica de las oposiciones: metódico-no metódico; conocimiento científico-conocimiento metafísico. En tal sentido la desconstrucción implica la desconstrucción del método, tanto científica como filosóficamente. Entre otras razones, porque el método ha sido una de las herramientas conceptuales que reducen el pensamiento a lo conceptual y categorial, que en definitiva ha organizado la razón occidental desde los griegos.

Jean Baudrillard puede ser considerado un autor típicamente postestructuralista. En sus análisis sobre la sociedad de consumo podemos evidenciarlo. La modernidad era una etapa donde "la negatividad histórica era la expresión de una idea, la proyección de una trascendencia, tenía una finalidad, quería algo. O no

lo quería, pero sabía por qué. Ahora no se quiere, pero no se sabe por qué. O se quiere, pero sin saber por qué (..) Opone esta nueva generación de los 'niños mimados de la crisis' a la anterior, la de los 'niños malditos de la historia'. Una generación que vivió el mayo del 68 y los grandes debates ideológicos de los sesenta-setenta, que salía a la calle para decir no" (Ricart, 1991:38).

El postestructuralismo trivializa toda relación que en la Modernidad tenía transcendencia, el amor, la familia, la amistad. Las proposiciones a futuro quedan extinguidas, se vive el aquí y el ahora: "toda una corriente de pensamiento pulsional (Coiran, Baudrillard, Donzelot, Glucksmann) sacan provecho de esta atmósfera de justificado desprestigio de la razón. El desencanto postmoderno termina siendo por ese camino la decadencia de la Razón Ilustrada" (Lanz, 1992:54).

En esta misma dirección se encuentra alineada la tesis acerca de la incredulidad de la historia apuntalada por Jean François Lyotard, al considerar que la desconfianza que han generado los dos últimos siglos en los occidentales es justamente por la declinación de la idea de progreso. En la tesis de Lyotard no hay espacio ni para liberalismo económico, ni político, ni los diversos marxismos; sino para el todo vale. Acusa a los primeros de crimen contra la humanidad, hasta el punto que para definir la historia de occidente reciente utiliza el término "Auschwitz".

Aún cuando lo postmoderno en lo social es muy posterior a la aparición del postmodernismo como estilo artístico y arquitectónico, por la vía de Lyotard se incluye la connotación referida a los estilos de arte. El postestructuralismo deviene también en un populismo estético. La estética postmoderna se trivializa en un populismo estético, "las posiciones posmodernistas en arquitectura son inseparables de una implacable recusación del modernismo y del llamado 'estilo internacional' (Frank Lloyd, Wright, Le Corbusier, Mies) (...) El desvanecimiento en ellos de la antigua frontera (esencialmente modernista) entre la cultura de élite y la llamada cultura comercial o de masas (..) En efecto, lo que fascina a los posmodernismos es precisamente todo este paisaje 'degradado,' feísta, *Kitsch*, de series televisivas y de cultura de *Reader's Digest*, de la publicidad y los moteles, del ' último pase' y de las películas de Hollywood de serie B, de la llamada 'paraliteratura' con sus categorías de lo gótico y lo románico, de la biografía popular, la novela negra, fantástica o de ficción científica: materiales que ya no se limitan a ' citar' simplemente, como habrían hecho Joyce y Mahler, sino que incorporan a su propia esencia" (Jameson, 1991:11.13).

El populismo estético llega a acuñar frases como "cada quien es bello como es". Desde la escultural belleza simbolizada por la venus griega, patrón indiscutible en los concursos de belleza, hasta el "gordo" Purcel; para todos hay un espacio. A nivel de las telenovelas se observa un claro desplazamiento de las obras de grandes literatos, por la reivindicación de

lo efímero; así por ejemplo, en vez de Doña Barbara inspirada en la obra clásica de Rómulo Gallegos, aparecen títulos como "Cara Sucia", " por estas calles", "dulce ilusión", "pasiones secretas", o "Cristal". Hoy pasaría por iluso quien pretenda preguntar por El Conde de Monte Cristo, lo correcto sería preguntar por el último chiste del "Conde del Guacharo".

El posestructuralismo termina haciendo la reivindicación de lo cotidiano frente a los grandes saberes, la experiencia banal frente a la experiencia científica.

Entre las vertientes de la cultura postmoderna postestructuralista destaca la de corte superindividualista, la cual diversifica las posibilidades de elección y liquida las fronteras morales de la Modernidad, minando los sentidos únicos y los valores superiores. Magnifica el elogio del vicio, e incluso la virtud se encuentra en el amoralismo: "del *cogito ergo sum al coito ergo sum*. La cuerpolatría, se traduce en la expresión cheli ya decadente 'demasié p'a body'. Una especie de narcisismo del músculo define a la vez la obsesiva preocupación nutricionista, y una niueva manía de efebato produce de esta guisa (y en este guiso) sustanciosos beneficios a los gimnasiarcas que explotan tan acusada vocación física" (Díaz, 1985:21-22). Nuestras ciudades lucen graffitis con una invitación sostenida: "a Q, a Q que el mundo se va acabar"; nuestros jóvenes son invitados a pasar su tiempo entre el narcisismo y el 'cool sex': ¿acaso la Escuela y el Maestro no tienen nada que decir ante las bacanales que

propone la industria publicitaria?. ¿Acaso perdió su perfil axiológico la educación?, o ¿bien, será que lo que está en tela de juicio no son las faltas a las normas morales sino las mismas normas?; son interrogantes que afectan a las prácticas pedagógicas y no podemos pasar en silencio, tenemos que repensar alternativas sin entrar en visiones maniqueas. La Escuela nuevamente se enfrenta a una paradoja: la educación no necesariamente hace a los hombres virtuosos. Es la paradoja del intelectualismo moral, según la cual bastaba con la aprehensión conceptual del concepto para que en la práctica se obrara perfectamente. Por ejemplo, si se enseña en la escuela qué es la ética entonces necesariamente se procederá con criterios morales. Sin embargo, la realidad ha demostrado que esa relación causa-efecto no siempre funciona, ¿cómo solucionar el problema?. Pareciera ser una discusión bizantina, pues desde Sócrates y Platón la filosofía ha dado los mejores argumentos pero sin conclusiones terminantes; la tesis ha resultado ser tan irrefutable como indemostrable.

El cartesianismo modernista planteó la necesidad del "yo pienso, luego existo", hoy el narcisismo postmoderno plantearía: "yo fornico, luego existo." El nuevo narcisismo lucha por una cultura del cuerpo pero en su defecto propone una banalización de la sexualidad, llegándose al llamado sexo frío. El imperativo categórico del deber, que llevó a multitud de jóvenes a comprometerse en utopías políticas en las décadas anteriores, y que posee su hito en aquel mayo del '68, ha sido reemplazado por el homo ludens. Prometeo ha cedido su puesto a Narciso. Ahora el nuevo Zeus de la

jungla de asfalto necesita rejuvenecer diariamente su imagen por toda clase de procedimientos, debe hacerse un experto del transformismo al estilo de mítico Zeus. Sabe que el mundo de hoy convirtió de las relaciones de producción en relaciones de seducción.

Las consecuencias de esta veta de pensamiento postmoderno son las siguientes:

*Se disemina progresivamente la distinción entre lo malo y lo bueno, dependiendo de la valoración ética de las circunstancias, el momento, la situación personal, o el comercial favorito.

* Se acrecienta la permisividad a todos los niveles, en principio: todo vale.

* Hoy se tienen más derechos que deberes: apelar a la cultura de la autorrealización sería ridículo, se sustituye la moral de la abnegación y sacrificio por el camino fácil.

Desde el punto de vista de la filosofía del cuerpo, el cuerpo ya no es la cárcel del alma, como había dicho Platón. Lo corporal es ahora objeto de cuidados sin límite: dietas selectas y equilibradas, la línea esbelta propiciada por las imágenes televisivas; practicando el sofisma de que lo bello es lo bueno. Vivimos una época dominada por el sálvese quien pueda; es decir, desde la individualidad, más que desde la colectividad. Vivimos una época dominada por el vacío de valores. No es un dogma. Eres tú quien creas tu propia columna vertebral

moral, la moral ya no es un problema de interiorización en algo que se puede comprar en la boutique. Existen auténticos grandes almacenes NEW AGE donde se puede gastar el sueldo de un mes en las terapias.

La postmodernidad neorromántica es hinchada de yoísmo. Los postmodernos neorrománticos necesitan aparecer en la portada de los periódicos con su perro o mascota, se exhiben en novelas y romances, cuentan su vida en los programas amarillistas (estilo Cristina o Geraldo), exhiben sus cuerpos con grandes tatuajes, reclaman la atención. Pero acaso no se esconde en sus actitudes una reclamo, ¿acaso no estarán reivindicando la espontaneidad, la confianza, la franqueza, el juego, la pureza de lo natural, el idealismo, la subjetividad profunda, frente a lo que dicen haber observado en los adultos (fariseísmo, dogmatismo, tristeza, duplicidad discursiva, etc).? Con todo lo negativo que podamos decir y ver de los neorrománticos siempre hay algo que podemos recuperar para una educación postmoderna.

La postmodernidad neorromántica revalida valores perdidos como la autenticidad, pero en su defecto profundiza al hombre en un yoísmo narcísico. El romanticismo proclamó la depresión, la melancolía, el desencanto, hoy el neorromanticismo las hipertrofió.

3.4. Los viejos conservadores o neoaristotélicos.

Otra de las mutaciones de la postmodernidad son los viejos conservadores o neoaristotélicos. Añoran etapas pasadas, intentan regresar a ghettos premodernos,

pero son postmodernos. Sus estilos de vida son un verdadero collage, en el que mantienen los siguientes principios:

- a) No se quieren contaminar con nada de la modernidad cultural.
- b) Rechazan el escepticismo y anarquismo postmoderno.
- c) No aceptan los desarrollos instrumentados por la ciencia y la tecnología.
- d) Plantean una ética ecológica.

Seyla Benhabib los clasifica como neoaristotélicos: "1) Un diagnóstico neoconservador de los problemas del capitalismo avanzado: ni la economía del capitalismo, ni la modernización social ni los cambios tecnológicos son vistos como las causas fundamentales de la crisis actual. Más bien consideran el liberalismo político y el pluralismo moral como las causas principales de ésta situación. (Sobre todo Allan Bloom y en el contexto alemán Spaemann). 2) El neo-aristotelismo de los 'comunitarios' (MacIntire, Sandel, Taylor, Walzer) quienes rechazan la declinación de las comunidades morales y políticas de la sociedad contemporánea (..) 3) Por último, un neoaristotelismo en el sentido de una ética hermenéutica (Gadamer) centrada alrededor de la comprensión aristotélica de la *phronésis*". (Benhabid, 1990: 2ss.)

Plantean igualmente una ética cosmológica inmersa en la lucha ecológica, un regreso a lo natural, porque entienden que la lucha central del hombre del futuro es

la lucha ecológica so pena de estar condenados a un inmenso basurero.

No tienen interés de encontrar integración de sus planteamientos con la postmodernidad sólo que sus excentricidades los hace de facto postmodernos.

Hoy existen ghettos que se aíslan voluntariamente de las grandes "selvas de cemento" para vivir el encuentro con lo natural, alejados de la tecnología, apegados a estrictas dietas naturistas, reconstruyendo viejas casas del siglo pasado, con vestimentas que no contengan productos derivados del petróleo y apegados a una ética radicalmente conservadora.

3.5. Del postsecularismo al pensamiento débil.

El pensamiento secular propio de la Ilustración postulaba la existencia del sujeto autosuficiente y ateo. La postmodernidad se caracteriza justamente por validar el pensamiento débil y el esoterismo, en esto consiste el postsecularismo (Milbank, J. 1993)

El individuo postmoderno obedece a lógicas múltiples, como tal se prepara él mismo su "cóctel" religioso, haciendo todo tipo de combinación religiosa. Así podemos encontrar desde cristianos confesos de comunión diaria participando en ritos hindúes, esoterismo, magia, adivinación, hasta santones practicando ritos santánicos. Se trata del mercado religioso de las sociedades actuales en donde el individuo desempeña el papel de cliente ante una

variada oferta religiosa, dentro de las que podrá elegir la que más le guste y además podrá practicar con sincretismo.

En la época del racionalismo la fe se identificaba con una aceptación intelectual de las creencias, nos enseñó que si Dios no pasaba por la alcabala de la razón entonces no tenía entrada en lo humano. La religión tuvo que presentarse con el ropaje de la ciencia, por eso se habla de Ciencias de la Religión, como una forma camuflada para que el hombre moderno no la desprecie.

El teólogo postmoderno es Harvey Cox. Desde su primera obra **La Ciudad Secular** (1968) hizo estremecer el mundo ortodoxo, al afirmar que "el mundo moderno adquiere cada vez más un rostro secular. Las épocas en que religión y política constituyeron una unidad parecen haber quedado atrás. ¿Quién se atrevería hoy a soñar con el viejo ideal medieval del 'sacro Imperio' o siquiera en la posterior, y mucho más modesta, 'Santa Alianza' entre el Altar y el trono?. Un proceso incesante de secularización, es decir, de emancipación de la actividad social y política del hombre de los tradicionales contenidos religiosos que la determinaron en otras épocas, está en marcha más o menos rápida en todas partes." (Cox, 1965:5)

Luego, publicó **Fiesta de Locos** (1969), donde afirmaba que en el mundo actual hay una brecha entre los que quieren cambiar el mundo y los que se dedican a cantar la alegría de vivir. Si bien es verdad el autor lo dijo en su momento para diferenciar entre los fines de

dos generaciones: la del mayo francés y el movimiento *hippy*; hoy podríamos parafrasearlas para diferenciar entre modernos y postmodernos.

En **La seducción del Espíritu** (1973), acota que " la religión se extiende mucho más allá de las Iglesias". Expresión que sin duda alguna anticipa el cambio postmoderno en materia teológica.

Luego apareció: **La religión en la ciudad secular**, 1982. Cuyo subtítulo *_hacia una teología postmoderna_* hace justicia al tema. En la Introducción, el autor nos explica su punto de vista: "entramos en una nueva era que algunos califican de postmoderna. Nadie sabe exactamente a qué se va a parecer. Pero una cosa parece cierta: más que una época de secularización larvada y de declive religioso, será una era de renovación religiosa y de retorno de lo sagrado" (Cox, 1992).

Junto a la proposición de Harvey Cox, se encuentran teólogos como Hans Kuhn, futurólogos como John Naisbitt y Patricia Aburdene, Alvin Toffler y Peter Drucker, filósofos e intelectuales de reconocida valía mundial: Iris Murdoch, Gianni Vattimo, Mc Ewan, José Monleón, Juan Goytisolo y Rossana Rossanda. Todos han hablado de Dios y de religión desde la aconfesionalidad. Les preocupa la prospectiva de una sociedad sin religión, p.e. Gianni Vattimo, otro de los filósofos en la cresta de la celebridad, declaró sin ambages: ' Me interesa cada vez más la religión'. Rossana Rossanda llega a decir a su interlocutor: 'Le va a extrañar que yo, no creyente, le diga que hoy prefiero

escuchar a ciertos monjes benedictinos, amigos míos, que a muchos de los nuevos políticos.' (Infiesta, 1993)

Al interno de la Iglesia Católica también la postmodernidad, en tanto que atmósfera civilizacional, ha merecido su análisis. En Santo Domingo, República Dominicana, con ocasión de la VI Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, expresó: “aunque realidad pluricultural, América Latina está profundamente marcada por la cultura Occidental (...) De aquí que han producido en nuestro modo de ser la cultura moderna y las posibilidades que nos ofrece ahora su período postmoderno. La cultura moderna se caracteriza por la centralidad del hombre; los valores de personalización, de la dimensión social y la conveniencia; absolutización de la razón, cuyas conquistas científicas y tecnológicas e informáticas han satisfecho muchas de las necesidades del hombre, a la vez que han buscado una autonomía frente a la naturaleza, a la que domina; frente a la historia, cuya construcción él asume, y aún frente a Dios, del cual se desinteresa o releva a la conciencia personal, privilegiando el orden temporal exclusivamente. La postmodernidad es el resultado del fracaso de la pretensión reduccionista de la razón moderna, que lleva al hombre a cuestionar tanto algunos logros de la modernidad con la confianza en el progreso indefinido aunque reconozca, como lo hace también la iglesia (...) Tanto la modernidad, con sus valores y contravalores, como la postmodernidad en tanto espacio abierto a la trascendencia presentan serios desafíos a la

evangelización.” (VI Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. 1992, No. 252)

Aunque advertimos que el boom religioso no trata tanto por encontrar un sentido último a la vida sino ilusiones y soluciones de tipo mesiánico para los problemas económicos y sociales: desempleo, inflación, alienación laboral, sentimiento de aislamiento e inseguridad ciudadana.

La parapsicología y los fenómenos extrasensoriales son otro de los fenómenos que polarizan la atención de jóvenes y adultos. El tipo de sociedad fría y anónima, donde todo tiene su explicación, y donde los ciudadanos viven estructurados por horarios minuciosos, ha facilitado un cierto retorno a lo misterioso y desconocido. Lo parapsicológico intenta dar respuesta a una serie de tendencias que en el marco de la vida ordinaria no reciben adecuadas respuestas.

El pensamiento alternativo hace su entrada en las tendencias postmodernas a través del denominado postsecularismo. La postmodernidad ha demostrado que no hay una única y mejor manera de hacer las cosas; “muerto el sujeto” de la Modernidad, la postmodernidad lo rescata de nuevo, en la metáfora del pensamiento débil. El pensamiento débil otrora desechado por el criterio cartesiano de racionalidad matemática de la Modernidad cultural vive un renacer.

Vattimo es el autor que más ha trabajado el concepto de pensamiento débil, inspirado en Heidegger y

Nietzsche, para él, entre las características de este pensamiento estarían: “1. Tomar en serio la ide nietzscheana y tal vez marxiana del nexo entre metafísica y relaciones de dominio dentro y fuera del sujeto. 2. Echar una mirada amiga y sin angustias metafísicas al mundo de las apariencias, de los procedimientos discursivos y de las formas simbólicas, viéndolos como el lugar de una posible experiencia del ser. 3. Esto sin caer en la glorificación de ser y lenguaje, que la hermenéutica toma de Heidegger, no como un modelo de encontrar el ser originario y verdadero de la metafísica, sino como vía para encontrar de nuevo el ser como huella, recuerdo o ser debilitado.” (Vattimo, 1983:9) Con el pensamiento débil la racionalidad debe ceder terreno. El pensamiento débil se caracteriza por encima de todo por la ausencia de fundamento.

Los agentes de la nueva Era incorporan entre sus asesores a los considerados despectivamente metafísicos; por alguna razón hoy "los filósofos y los teólogos - en su subempleo secular- son hoy tan buscados y codiciados como los informáticos" (Naisbit y Aburdene, 1992:339).

Un ejemplo en esta dirección nos lo sumistra la extensa bibliografía sobre la temática gerencial apoyada en el pensamiento alternativo (Grigg, 1990; Dalton, 1994; Metz y Tobin , 1995). Para el gerente de la *new age* el problema de la gerencia más que afuera está dentro sí mismo. La influencia más notoria viene del pensamiento oriental, de la cultura taoista y el confucionismo, expresamente de los denominados

libros sagrados como el **Chuang Tzu** (1993) y el Libro de Cambios o *I Ching* con más de 5000 años. El **I Ching** se ha convertido en un manual práctico para mejorar la calidad de vida, los logros y la auto-realización.

Desde que apareció *The I Ching of Management* como un manual para orientar a los gerentes y administradores en el espíritu taoista, se generó una oleada que busca orientar los negocios partiendo de la conformación del yo interior, porque "la carrera del gerente moderno presenta muchos obstáculos, peligros y escollos en el camino del éxito y la auto-realización. El agotamiento, la familia y los problemas maritales, el abuso de drogas y la reducción de la vida, resultado del estrés, son algunos de los *peligros al yo* que enfrenta el gerente.(...) El Tao permite al gerente aprovechar sus recursos internos en su camino al éxito verdadero, el logro humano y la satisfacción" (Sadler, 1966:4). Afirmaciones de este tipo fueron rechazadas por la ortodoxia del pensamiento gerencial, sólo hoy son aceptadas y dadas a conocer, clara evidencia del cientificismo construido sobre la base del pensamiento autocrático de la Razón Ilustrada.

Alguien consustanciado con el viejo modelo de hacer gerencia pensaría que es una perogrullada que cada corporación tenga su propio filósofo, pero no es así. La Ford tiene su filósofo, las grandes corporaciones tienen entre sus asesores a filósofos; el ejemplo más descollante es el filósofo Francis Fukuyama quien además de ser director adjunto de planificación política

en el Departamento de Estado, es asesor residente de la Corporación Rand, en Washington, D.C.

No es por banalidad que hoy se hable de los "gurúes del mundo" (Cardenas, 1994), para señalar que son quienes precisamente lo mueven, desde políticos, economistas, catedráticos universitarios, estadistas, hasta poetas, filósofos y santones. Podemos mencionar desde Vaclav Havel (político, mandatario checo) quien fuera llamado el nuevo príncipe-filósofo rememorando aquella máxima de Platón según la cual los filósofos deberían ser quienes gobiernen la *Polis*; Jeffrey Sachs (Académico del Departamento de Economía de la Universidad de Harvard) sacado del anonimato por el gobierno boliviano; Ayn Rand (heroína de los derechos libertarios en los Estados Unidos); Milton Friedman (padre del monetarismo) creador de la Escuela de Chicago y campeón de la libre empresa; Lee Kuan Yew (Gurú de los autócratas del Este de Asia), plantea que " el desarrollo económico y la libertad política por lo general son incompatibles"; George Soros (especialista en el mercado monetarista) conocido como el hombre que quebró el Banco de Inglaterra; Tom Peters (gurú gerencial más famoso del mundo), hoy cobra hasta 50.000 dólares por conferencia, su último trabajo **Thriving on Chaos** lo convierte entre los primeros en escribir sobre la caótica y su impacto en el mundo de los negocios; Octavio Paz (poeta mexicano) de meritorios aportes al campo de la política y la literatura; Nicolas Negroponte (informático dedicado a la telefonía digital) se le ha comparado con Mc Luhan, el gurú más famoso en el campo de la tecnología de los medios de

comunicación; hasta Sathya Sai Baba santón hindú que realiza milagros y es admirado por millones de personas en el mundo gracias a sus dones paranormales.

4. ¿EXISTE UN CURRÍCULUM POSTMODERNO?

“El auténtico reto del postmodernismo consiste en que nos obliga a volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora, de manera que no desprecien sin más las ideas fundamentales del pensamiento postmodernista.”

(Carr, W. 1995:161)

La pregunta por si ¿existe una teoría curricular postmoderna? tiene un sentido heurístico (de búsqueda) y al mismo tiempo de *sindéresis*, porque la polisemia de significados acerca del *curriculum* dejada por la polvareda de la Modernidad lejos de clarificar y construir un lenguaje común mínimo diseminó en un oscuro eclecticismo las diferentes teorías.

La discusión en torno a la teoría curricular postmoderna no es nada novedosa en tanto ha sido discutida por autores como: Toulmin, 1982; Gough, 1989; Doll, 1989; Slaughter, 1989; y Molnar, 1992. En tal sentido Estebaranz (1994) nos comenta “hemos encontrado dos grupos fundamentales de teóricos que se replantean la teoría del *curriculum*: Los preocupados por definir el mundo postmoderno y el *curriculum* que le corresponde (Gough, 1989; Doll, 1989; Slaughter, 1989), y otros autores procedentes del grupo radical (radical caucus, Molnar, 1992) más preocupados por la distancia tan grande entre la teoría y la práctica, y la poca influencia que ha tenido para el cambio la teoría

sobre el curriculum” (Estebaranz, 1994: 166). En nuestro caso intentamos reflexionar sobre el curriculum postmoderno pero desde las teorías postmodernas que han hecho impacto en la comunidad discursiva latinoamericana, porque en nuestro caso el impacto ha sido más notorio sobre las ciencias sociales y la filosofía que sobre las teorías del curriculum. Incluso para un lector no avisado pudiera parecerle una osadía el plantearse la existencia de un curriculum postmoderno.

Haciendo un poco de historia del curriculum podemos decir que la teoría del curriculum en la Modernidad ha evolucionado en dos direcciones: una, aquella que responde esencialmente a la pregunta acerca de ¿qué conocimiento debe ser enseñado?; y otra, la que responde a las siguientes preguntas: ¿cómo estructurar el curriculum, equilibrarlo, organizarlo, secuencializarlo, establecer prioridades, evaluar consecuencias, guiar la interacción entre distintos constituyentes (personas, grupos, instituciones)?, además de ¿cómo orientar y supervisar la práctica de la enseñanza, y cómo dirigir la innovación y el cambio?.

Estas dos grandes tendencias tienen como implicaciones dos orientaciones epistemológicas fundamentales: la primera, orienta el hilo de sus investigaciones de la mano con la reflexión filosófica; y la segunda, orienta sus investigaciones hacia un elemento más pragmático como es la ingeniería del curriculum. Ambas posiciones resultaron ser equivocadas cuando radicalizaron sus posiciones; con

la posición filosófica, se generó un proceso educativo para un sujeto en abstracto; con la ingeniería del curriculum, el acto pedagógico dejó de ser un proceso artístico y creativo para sumirlo en un proceso instrumental y cosificado. Pensamos que es necesario recuperar la visión filosófica no para hipostasiar los criterios únicos de la Ilustración, o el concepto de sujeto kantiano, o los saberes objetivos y las verdades únicas, sino para analizar los quiebres que presenta el curriculum frente a las visiones postempiristas, el pensamiento complejo, y los enfoques que celebran la diversidad, la domesticación del azar y la tolerancia epistemológica.

Una tendencia desfilosofizada del curriculum en la emergente teoría curricular sería repetir el error de la Modernidad que planteó enfoques únicos e hiperspecializados. Planteamos una relación transdisciplinaria en la que medie un diálogo entre la visión filosófica y la visión de ingeniería del curriculum, ya que, la discusión no es si ésta es más científica o si la primera es más cultura; el problema es plantear el riesgo que corren estos saberes al hacer una teoría del curriculum en forma unilateral.

Apostamos por una concepción amplia del concepto de curriculum, en donde cabe el sentido heurístico (de búsqueda) pero al mismo tiempo por el sentido de *sindéresis*, porque nos la habemos con una gran heterogeneidad de criterios. Si las teorías de la Modernidad sobre el curriculum no lograron ponerse de acuerdo, no esperemos que la pluralidad de criterios

que genera la postmodernidad nos aclare el panorama definitivamente. El docente emergente deberá ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja, “el éxito será de quienes amen el caos -la variación constante- y no de quienes aprendan a acabar con el.” (Peters, 1992:507)

Orientaremos, pues, nuestra reflexión con un sentido heurístico, de búsqueda, porque el problema quizá no consiste tanto en qué concepción es más importante sino cuáles son los centros de gravedad hacia donde se desplazará la teoría curricular en los próximos años, porque "los centros educativos del futuro han de ser un nuevo tipo de instituciones, no sólo por los papeles que se le asignen o por el tipo de relación que se establezca en ellos, también porque su enseñanza se apoyará en nuevas herramientas." (González-Soto, A. P. 1999:2)

La preocupación por reflexionar sobre la emergencia de un nuevo paradigma curricular, no reduccionista y ecopolítico, estriba no sólo en el análisis de las nuevas formas que asume la escolaridad sino en el análisis de la crisis de fundamentación y legitimación que vive la teoría curricular; "el nuevo paradigma no tiene una constitución uniforme. Sus raíces son muy diversas: la preocupación por comprender el universo material de las ciencias físicas, unos casos, y otros se apoyan en la filosofía social o en el movimiento político de los Verdes, que algunos perciben como una manifestación europea del nuevo paradigma." (Estebaranza, 1994: 166).

La pregunta ya no es ¿cuál es el objeto del curriculum? sino ¿cuáles son las múltiples objetivaciones en que se dan las complejas prácticas sociales actuales y sus implicaciones en el curriculum?. La época de los objetos epistemológicos planos, únicos y eternos quedó atrás. Hoy no tiene sentido preguntarse por el curriculum a secas, como objetos únicos, sino en el marco de una transdisciplinariedad. En definitiva se trata de que "la investigación educativa 'postmoderna' seguiría incluyendo formas de indagación educativa crítica orientadas hacia la realización de una tarea 'moderna' característica: exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipatorios, y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipatoria" (Carr, W. 1995:164).

Ahora bien, ese cambio de orientación supone una ruptura epistemológica que modifica la mentalidad con la cual se abordó la teoría curricular, en particular con la pretensión nominalista de andar buscando prototipos universales. Hoy hacer teoría curricular pasa por la responsabilidad de dar cuenta de lo local y lo global, no tanto en el sentido de mostrar las originalidades sino en deslindar los quiebres en que se diferencian, vale decir, de la alteridad que se produce en las tramas sociales respecto de las configuraciones históricas precedentes.

La mesa está servida para que el docente elija el menú, pero me asalta una pregunta ¿estamos preparados para saber hacer las combinaciones de un buen gourmet y no tener problemas de indigestión?, ¡Tengo mi dudas!.

Observemos que personalidades tan connotadas en el mundo del curriculum han caído en la trampa. El mismo W. Carr, quien está alineado junto a Kemmis en la teoría práctica del curriculum, se plantea una visión desfilosofizada o postfilosófica del curriculum, muy a tono con la influencia neonietzscheana que plantea la declinación de los metarrelatos. ¿Quién entiende ese "pastiche"? De manera que estamos en presencia de un universo de teorías que se entrecruzan anárquicamente. En este sentido Ud., puede encontrar un neoconservador que se pregunta por los dispositivos educativos postmodernos en la relación poder/saber, de herencia foucaultiana. Aquí cada quien se prepara su propia infusión, en definitiva se trata de intentar dar cuenta de un mundo que se transforma antes de poder pensarlo.

Por otra parte, advertimos desde el punto de vista metodológico, que la teoría curricular postmoderna no debe ser abordada al estilo de como lo hicieron las Ciencias de la Educación en el pasado, pues condujeron a la fragmentación del saber pedagógico y la consiguiente presentación de un sujeto en abstracto; se trata, en este caso, de integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, lo filosófico con lo científico, el pensamiento racional con el pensamiento

extrarracional, lo divergente con lo convergente, lo global con lo local. El discurso curricular postmoderno debe recuperar la voz de los históricamente marginados, los niños y los alumnos, deben recuperar su voz para que puedan contar sus propias historias. (Popkewitz, 1998)

En el marco de una cultura globalizada, y en presencia de la contracción global-local, la teoría pedagógica (Popkewitz, 1997) experimenta desplazamientos trascendentales que nos permiten pensar en la posibilidad de una nueva concepción de los conceptos de formación, curriculum, educación, evaluación y desarrollo profesional del docente. (Benedito, V.; Ferrer, V.; y Ferreres, V.S. 1995).

La teoría curricular postmoderna se empieza a ver como la integración de todos los demás estímulos educativos: la familia, el trabajo, el ocio, los medios de comunicación y lo cotidiano. La educación se ve difundida en una formación permanente, que no acaba en la universidad sino que se prolonga por toda la vida.

El constante proceso de cambio en el que está inmersa la sociedad ha dislocado el enfoque de la teoría curricular de la Modernidad.

A. De las teorías del curriculum de la Modernidad al curriculum postmoderno.

Las teorías del curriculum de la Modernidad se caracterizaron por el predominio de la razón

instrumental, la estandarización, la regulación de clases, razas, diferencias de género a través de formas rígidas de evaluación, clasificación y seguimiento. El curriculum emergente de la nueva cultura postmoderna (Giroux, 1994) se caracteriza por la pluralidad, la diferencia, y sobre todo los discursos múltiples. El problema que avisamos desde ahora es que no hemos construido ni el “utillaje mental” que necesita el docente ni los procesos cognitivos del nuevo discente.

Intentemos hacer una clasificación de las teorías del curriculum de la Modernidad para determinar algunos de los centros de gravedad desplazados por la crítica postmoderna. Siguiendo a Adalberto Ferrández (1990) podemos estructurar en tres macroteorías las teorías del curriculum en la Modernidad, a saber: La teoría técnica (cientificista, burocrática y tecnicista); la teoría práctica (humanista, liberal, racionalista); y la teoría crítica (dialéctica). En el entendido de que todo esquematismo es simplista pero tiene para nosotros un fin propedéutico.

4.1. La teoría técnica.

Los modelos teóricos del curriculum de la Modernidad se preocuparon por racionalizar al máximo los fundamentos del curriculum haciendo descansar las bases científicas de la teoría curricular fuera de la pedagogía, en concreto: la filosofía, la psicología, la economía, y la antropología. El modelo tecnológico de producción por antonomasia diferenció entre bases y fundamentos del curriculum, las bases estaban referidas

a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales; y los fundamentos, estaban influenciados por las bases y se limitarían a lo psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico.

Las diversas teorías del curriculum fueron asimilando estos planteamientos, en particular la teoría técnica del curriculum, que sostiene que educar es un proceso para la adquisición de destrezas y técnicas. Un poco de lo que se trata es trasladar las técnicas de la empresa a la escuela. El profesor funciona como un operario, al estilo de Taylor “dos manos que trabajan.”

La teoría curricular postmoderna de talante neoconservador recibe influencia de esta tendencia cuando busca trasladar la lógica del mercado a la escuela, son grupos que están construyendo su identidad con “movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición” (Rodríguez-Romero, María del Mar. 1998:164). Como ejemplo de modelos curriculares influenciados por ésta comunidad discursiva _ para utilizar un término de Macdonell, D. (1986)_ podemos citar la reforma de 1988 en Gran Bretaña y lo que se denominaba *Primera Ola* de reforma en los EEUU, y que fue generalizada con el nombre de *Regreso a lo Básico*.

El movimiento de las denominadas escuelas eficaces (Báez. 1991) encuentra en la tendencia neoconservadora

del curriculum un campo abonado, “pretende encontrar indicadores de la eficacia de las escuelas en términos de rendimiento de los alumnos (..) emplea instrumentos estandarizados, muestras representativas y análisis estadísticos y correlaciones” (Marcelo, 1995:22). Sigue manteniendo una relación instrumental (proceso-producto) en la que el docente es simplemente un operario.

Toda una teoría neoconservadora se esconde bajo los términos de escuelas ejemplares, eficacia de la escuela, escuelas eficaces y mejora de la escuela, cuando en realidad responden a resultados alterados, manipulados, por los miembros de la institución escolar, con complicidad externa o sin ella, constituyendo la base de acciones innovadoras de optimización en su rendimiento académico. (Rivas, 1986) Cuando lo que está detrás de sus planteamientos son toda la herencia que propició la teoría curricular como proceso tecnológico de producción (Tyler, 1949; Taba, 1974). Tendríamos que agregar aquí también los enfoques de Glaser, Bloom, Carroll o las consideraciones de Callaham, Mayer y Estarellas.

Alineados con la visión anterior encontramos la teoría general de sistemas que fue incorporada epistemológicamente por la visión tecnológica del curriculum, junto con la teoría de la comunicación y el enfoque conductista. Pero la incorporación de la teoría de sistemas en el curriculum generó un visión distorsionada de lo que la teoría general de sistemas planteaba en inicio.

En el curriculum postmoderno de talante neoconservador encontramos versiones que exigen no acoplar la sociedad a los lineamientos de la escuela, sino a la inversa, acoplar la escuela a los lineamientos de la empresa. Y no porque sea un pecado acoplar la universidad a la empresa, sino porque no debe ser el único fin de la universidad, al respecto Henri Giroux (1997), uno de los pensadores más significativos de la teoría educativa postmoderna, nos comenta: “las escuelas son algo más que reservas empresariales. Tienen la finalidad mucho más radical de educar ciudadanos (...) Todos sabemos que nuestro sistema educativo tiene niveles. Algunas instituciones son de tipo profesional. Otras son lugares de verdadero aprendizaje, aunque principalmente de elite. ¡Harvard nunca se definirá como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial! Apela a la vida del espíritu, la vida buena, etcétera. ¡Alta retórica! Podemos distinguir en general, sostengo que la ideología instrumentalista prevalece.” (Giroux, 1997: 22-23)

4.2. La teoría práctica.

La teoría curricular de la Modernidad en sus esfuerzos por tratar de sobrevivir a las críticas planteadas ha demostrado un excelente proceso de renovación o quizá de alargar su agonía. Ante la declinación de los modelos tecnológicos apareció la concepción práctica del curriculum, de J. J. Schwab (1969), como solución de problemas. Al criticar la

visión abstracta y alejada de la realidad señala uno de los problemas transcendentales que la crítica postmoderna develó, cual es, el proceso desconectado de la realidad que se vive en la escuela. La teoría práctica del curriculum es heredera de la visión humanista, en el sentido de que lo práctico no quiere decir “la práctica de un administrador mediocre, o del hombre de la calle, para los que algo práctico significa metas familiares fácilmente conseguibles (...) Me refiero a una Disciplina compleja, poco familiar a los académicos, y que es muy diferente de las Disciplinas del técnico. Es la Disciplina comprometida con la elección y la acción” (Schwab, 1969:12).

Schwab distingue entre discurso técnico y práctico, la connotación de práctica es heredera de la tradición aristotélica; “el discurso técnico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas éticas. (...) La esencia del argumento de Schwab es que la enseñanza es prioritariamente una actividad ‘práctica’ más que ‘técnica’, lo que implica un flujo constante de situaciones problemáticas que hacen que los profesores deban emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales (..) a la práctica de clase” (Carr, 1997:9).

Kemmis (1988) afirma que la teoría de Schwab “está regida por los ideales humanistas de la tradición desde

la Ilustración y antiguas concepciones de la moral y de la vida virtuosa. Busca la Ilustración de los sujetos individuos mediante la educación y la cultura: pone de manifiesto los logros intelectuales de la cultura como indicadores de los valores y significaciones claves, probados a través del continuo debate de los argumentos intelectuales.” (Kemmis, 1988:129-130) Pero es un humanismo que comete el mismo error que Marx señalaba en la famosa Tesis XI de Marx sobre Feuerbach: “los filósofos se han dedicado a contemplar al mundo cuando de lo que se trata es de transformarlo.” Aunque parezca paradójico, la teoría práctica del curriculum en el fondo siguió apegada al idealismo, pues no trascendió su concepto de práctica al de praxis transformadora.

Eisner (1987), seguidor junto con Stenhouse (1987) de Schwab, ratifica con su planteamiento la vinculación del curriculum con la práctica pero con una diferencia, vincula la práctica a las formas de representación. El enfoque de Eisner sostiene que el curriculum debe tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad y para que eso sea sí debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son “dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado” (Eisner, E. 1987:89).

Si todo proyecto educativo tiene la intencionalidad de orientar de dónde venimos?; ¿dónde estamos?; ¿adónde vamos?; ¿de qué recursos disponemos?, entonces requiere del estudio de las forma de

representación, pues "es una elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente." (Eisner, 1987:89)

Las representaciones nos anuncian los rasgos que tienen más permanencia en las sociedades, lo que los historiadores de las mentalidades denominan el tiempo de larga duración. Los cambios substantivos de las sociedades no se declaran ni se imponen vienen determinados por la historia lenta de las sociedades y por el nivel de adaptación a los cambios de los colectivos. Por eso en vano resultaría el trabajo del más capacitado grupo de planificadores del curriculum, si no se preocupan concomitantemente de estudiar los niveles de resistencia al cambio de las comunidades y las características de la memoria colectiva; para lo cual se necesita tener en cuenta el principio de intencionalidad del curriculum, que como sabemos es dependiente en último extremo de la escala de valores de la comunidad educativa.

4.3. La teoría crítica del curriculum.

Uno de los últimos resollo de las teorías del curriculum en la Modernidad nos la plantea el denominado reconstruccionismo social. Complementa significativamente la concepción de Schwab, al plantear el curriculum como factor de cambio social (Popkewitz, 1983; Apple, 1979; Cornblet, 1990) y agrega las categorías heredadas de la Escuela de Frankfurt, a saber: la dialéctica, la emancipación, y la transformación. En

realidad son conceptos inspirados por la teoría crítica de la comunicación, afianzándose el docente como agente de cambio en la praxis transformadora. El profesor en la concepción reconstruccionista no sólo es conocedor y gestor del curriculum sino que es producto y productor de ideología.

La teoría crítica podría encontrar en el neomarxismo postmoderno una buena excusa para prolongar sus reflexiones. La tendencia neomarxista si bien no es confesa postmoderna, sus reflexiones acerca de la postmodernidad la hacen de suyo postmoderna; es esta dirección podríamos alinear a los siguientes autores: A. Huysen, F. Jameson, R. Wollin, y A. Calinicos.

Aunque tendríamos que reconocer en Peter McLaren, un autor neomarxista -no confeso-, como el que mejor ha trabajado el pensamiento educativo y pedagógico heredado de la pedagogía crítica de Henry Giroux y Michael Apple. No es para nadie un secreto que la teoría educacional crítica de Henry Giroux tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica, tanto de sus fundadores: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin Erich Fromm y Herbert Marcuse. Como de la segunda generación de teóricos críticos: Jürgen Habermas. Es dentro de esta tradición que se inscribe el trabajo de Peter McLaren. Cabe señalar que la pedagogía crítica no consiste tanto en un conjunto homogéneo de ideas sino en un ponerse de acuerdo con unos objetivos: “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.” (McLaren, 1989:196)

Al respecto comenta “quisiera hablar brevemente de la dirección que mi trabajo ha tomado en relación con las tendencias posmodernistas en las ciencias sociales.(...) me gustaría comenzar con la advertencia de mis compañeros educadores de que he abandonado el marxismo como orientación central teórica y política de mi trabajo. Aunque caracterizaría mi trabajo como un proyecto socialista democrático no marxista, de ninguna manera he abandonado el marxismo *in toto* (...) Quizá Marx, después de todo y en efecto, se anticipó a Derrida y fue realmente el primer deconstruccionista. (...) Además, mi interés en el posmodernismo no me condujo a embarcarme en lo que Teresa Ebert (1991, p. 115) califica como posmodernismo lúdico. (...) El tipo de teoría social posmoderna que estoy implusando es el que Rhonda Hammer y yo hemos llamado posmodernismo crítico.” (McLaren, 1989:XLII-XLIII)

La interesante propuesta de McLaren que actua como acicate epistemológico del presente trabajo nos invita a acercarnos a la postmodernidad con un sentido crítico, pero además sin que por ello tengamos que suscribirnos gratuitamente en alguna de sus guaridas: “podemos hablar de una multiplicidad de posiciones dentro de una gran variedad de campos experienciales, sin llamar a alguno de estos hogar.” (McLaren, 1989: XLIV) Esta propuesta es a mi modo de ver una de las más interesantes y responsables dentro de la multiplicidad de vertientes postmodernas.

Sin embargo, aquí no hay recetas definitivas. Eso sí, asumamos el estudio de las tendencias

emergentes del curriculum en forma responsable, porque en la mayoría de los casos retomamos las teorías del curriculum y las repetimos como loros, y en ese sentido, retomamos teorías para aplicarlas al curriculum sin saber quién, cuándo, cómo, y en qué contexto han nacido. Simplemente nos conformamos con el principio de autoridad, y así seguimos reproduciendo teorías para que nuestros alumnos quizá pierdan el tiempo. Quiero advertir que no es transdisciplinaria ésta actitud, la opción transdisciplinaria no desdibuja los campos de las teorías, establece un diálogo respetuoso.

B. ¿Curriculum Postmoderno?

Quien pretenda encontrar recetas o resultados definitivos, sencillamente le recomendamos que puede instalarse en el sofá de la Modernidad y repita cualquiera de los modelos o teorías del pasado. Aquí se trata de construir, estar en la jugada, inventar un poco, dar un paso más. De lo que no tenemos dudas es que la atmósfera civilizacional que vivimos ha generado un quiebre del centro de gravedad de las teorías curriculares de la Modernidad, centrando la discusión en la transformación de la conciencia como generadora de cultura.

Como quiera que sea, cada quien prepara su propia infusión, eso sí, asegúrese de hacer bien las mezclas, no sea que se convierta en un “tonto útil” de modelos trasnochados. A riesgo de perder en extensión pero con el firme propósito de ganar en lo concreto, proponemos dos grandes ejes temáticos que tipifican

algunas de las características del curriculum emergente, a saber:

Primer Eje: La visión cósmica del curriculum postmoderno. Doll (1989) plantea una crítica sobre algunos de los conceptos que en la Modernidad significaron distancias irreconciliables, a saber: la relación entre mundo objetivo y subjetivo; el pensamiento secular y lo sagrado; lo público y lo privado. Pero por encima de todo, plantea que el paradigma emergente del curriculum tiene su centro de gravedad en la física cuántica y algunas teorías termodinámicas. El paradigma curricular postmoderno recibe la influencia del pensamiento postnewtoniano, específicamente de la teoría cuántica, con la teoría de la complementariedad de los conceptos de Niels Bohr y la teoría de la incertidumbre de Werner Heisenberg.

Segundo Eje: La visión compleja del curriculum postmoderno. El paradigma de la complejidad (Morin, 1990) ejerce influencia en la teoría curricular postmoderna. La complejidad se plantea como un edificio de tres pisos: la base, integrada por las teorías de la información, la cibernética y la de sistemas. Un segundo piso, conformado por la concepción de la autoorganización de Von Neumann, Von Foerster, Atlan y Prigogine. Y el tercer piso, los planteamientos de Morin, con el principio dialógico, el principio de recursión y el principio hologramático. El impacto de los tres pisos sobre la teoría curricular postmoderna los vemos reflejados en los siguientes elementos: con el primer piso, observamos el impacto de las Nuevas

Tecnologías de Información y Comunicación. Con el segundo piso, el impacto que ejerce la teoría del caos. La domesticación del azar ha roto toda la concepción paradigmática de la ciencia. Hoy se integran los principios o nociones antagónicas, que deberían repelerse, pero que son indisolubles para comprender una misma realidad, en ese sentido se integran el pensamiento convergente con el pensamiento divergente, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, el pensamiento estructurado con el pensamiento abierto. Combina los lenguajes alfabéticos con los simbólicos-creativos para una comprensión intuitiva de la realidad mediante la expresión libre, desenterradora de represiones inconscientes, liberador de miedos al error, al ridículo o al rechazo. Integra la visión técnico-socio-humanística: teniendo al hombre como centro junto a las estructuras socioculturales que lo alienan y fosilizan. Hay que implementar técnicas del pensamiento creativo para que los condicionamientos ambientales de la cultura dominante no anquilosen las iniciativas innovadoras. Hoy se necesitan seres humanos con una clara formación en el uso intensivo de los conocimientos y no tanto en el uso intensivo de la energía, porque la universidad del futuro tendrá como eje la biotecnología, la cual requiere de un mínimo uso de la energía, un mínimo de mano de obra y un mínimo de materias primas, pero un altísimo uso de conocimientos. Para poder ser representantes de los innovadores necesitamos potenciar un nuevo liderazgo, alineado en el paradigma de la complejidad (Edgar Morin, 1994). Entre las posibles características podríamos delinear las siguientes:

- a) ser un pensador holista, que integre la divergencia y convergencia, crítico de lo sentidos únicos y lineales;
- b) con visión prospectiva y retroprogresiva, porque el futuro no necesariamente está hacia adelante, sino que bien pudiera estar atrás, como lo entendían algunos pueblos de la antigüedad;
- c) debe ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja; “la indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente ” (Giroux, 1994:110-111).
- d) anticipativo y proactivo, porque el mejor docente no será aquel que sepa resolver los problemas sino el que los anticipa;
- e) aquel que rechaza categóricamente del modelo flautista (Pied-pipers), o buscadores de posiciones de poder sin proyectos propios, los oportunistas serán desplazados por la dinámica social que exige más capacidad;
- f) innovador y flexible, ya que, la nueva subjetividad no será la relación particular de un sujeto con un discurso sino la relación de un sujeto con una pluralidad de discursos, vale decir, desde la física cuántica hasta el taoísmo;

- g) maestro en el manejo del cambio y cultura organizacional, para poder transformar la resistencia al cambio;
- h) deberá potenciar la efectividad de los colaboradores en el trabajo, ya que, la crisis que vive la teoría de los Círculos de Calidad, revela tres posiciones: la desaparición, la búsqueda de un nuevo aliento, o la integración. De allí que se impone involucrar todo el sistema educativo en los cambios y no a un grupo de privilegiados, aunque algunos trasnochados pretendan sugerir como novedad la aplicación la teoría de la Calidad Total como alternativa única para mejorar la calidad en educación;
- i) deberá ser una persona con gran capacidad de logro, con alta autoestima y un Locus Control Interno alto; y,
- j) una persona auténtica en la que prive la conciencia fundante y no simplemente la convencional, vale decir, que no simplemente sabe hacer las cosas sino que también sabe dar cuenta de cómo se hacen. Es la misma diferencia que Aristóteles establecía entre el hombre de *téchne* y el hombre de *episteme*, necesitamos de nuevo potenciar en el curriculum al hombre de *episteme*.

Pero no nos emocionemos. ¡Nada está garantizado! Nos hemos acostumbrado a ver el maestro, la escuela, la universidad y el profesor universitario como necesarios, pero pudieran dejar de serlo. Una oleada de desencanto sobre el curriculum y la teoría curricular nos alertan, especialmente a aquellos que piensan en los saberes definitivos. Al respecto nos comenta Juan

Manuel Moreno Olmedilla (1999) “ Bien es cierto, no obstante, que también hay circunstancias externas a nuestro país que reflejan -y contribuyen a explicar- esta indudable decadencia de los estudios curriculares y el consiguiente silencio que los rodea. Las reformas educativas centradas en introducir cambios a gran o pequeña escala sobre el curriculum escolar no han salido bien paradas en ninguna parte (Fullan, 1993). Hablar de curriculum de repente, parece no estar ya de moda; hablar de reformas del curriculum lo está aún mucho menos, pues los continuos fracasos han restado credibilidad a ese tipo de discurso en educación” (Moreno Olmedilla, 1999: 24).

La universidad de hoy está amenazada por “una terrible sombra, quizá emergida de las moradas tenebrosas del Tártaro, invadió el recinto universitario cuyo rostro, otrora amoroso y resplandeciente, luce hoy innumerables máscaras que lejos de embellecerlo lo pervierten: unas veces es mercado de buhoneros exhibiendo maniqués lujosamente enchaquetados, otras un stand de feria para concesionarios de vehículos, lleve hoy pague después, pida Visa pida Mastercard, y otras más frecuentes es un desfile de vanidades por cuya pasarela modelan la compinchería, el compadrazgo, las cervezadas, las campañas electorales que reducen al profesor a la triste condición de un voto, carnaval perpetuo que masivamente arrastra a dirigentes y dirigidos, fascinados por semejante canto de sirenas.” (Flores, 1998:15)

Si no repensamos esos conceptos en una sociedad cambiante no nos sorprendamos si dentro de unos años seamos para la cultura occidental lo que Homero para nosotros. Podemos decir que el saber acedémico que tradicionalmente era ostentado como monopolio de la universidad e históricamente subordinado y ordenado por el concepto de formación (Bildung), se ha convertido en una fuerza de producción. El saber pedagógico ya no conduce a las nuevas generaciones de la mano, el saber se ha transformado en un interés del mercado, hasta el punto que saber es poder, y saber es productividad. Hoy no se sabe simplemente para formarse, hoy se sabe para dominar y para producir, vale decir, para venderse: ¿cuánto vale ud.?, ¿ ¿todo tiene un precio, cuál es el suyo? Diría un exitoso mercader del conocimiento. Antes se nos decía que había que formarse para servir al Estado, hoy se nos forma para servir al mercado. Esta conflictiva tesis enfila la universidad hacia una teoría de la calidad total, hacia las escuelas eficaces, pero nos preguntamos ¿acaso, la universidad tendrá que entregarse en manos de una lógica del mercado?. Hay quienes piensan que la única versión del curriculum postmoderno es la tendencia neoconservadora de talante empresarial, pero creo haber demostrado que no es la única posible.

El fenómeno de la globalización está interesado en el dominio de la información, y no tanto en el dominio de los territorios o en la captación de mano de obra barata. El saber y la información serán las amenazas de los Estados nacionales, de manera que no son sólo las multinacionales sino los satélites de la comunicación o

los datos de los Bancos. En Venezuela recientemente la llamada operación “casa blanca” demostró de manera fehaciente la infiltración de la soberanía nacional por la vía de los datos de los Bancos.

La naturaleza del saber vinculado al valor formativo, parece ser un recuerdo romántico del pasado. De hecho el saber pedagógico es cada vez menos prioridad de las políticas Estatales, el saber pedagógico está en función de las políticas del mercado y no del Estado: el conocimiento cada vez más es conocimiento del pago y conocimiento de inversión.

La enseñanza y la investigación que solían tener un fundamento filosófico en la legitimación del saber, hoy se caracterizan por un eclecticismo desbocado en la multiplicidad de saberes y de lenguajes asumidos en forma acrítica. El fenómeno de la titulación y la simulación de investigaciones se ha convertido en el norte de los perfiles vitales del ser universitario. Frente a tal situación nos preguntamos cuáles son los alcances de la universidad en la era de la performatividad de los saberes, porque el desideratum de todo profesional se ha transformado. Antes se podía hacer toda la carrera universitaria y jubilarse simplemente con ser especialista de un saber. Hoy ¡no!, hasta los más afamados profesionales confiesan: “yo antes era psicólogo, o médico, o bien, profesor, y ahora me he convertido en un gerente de la información.” Pero cómo repensarnos en la cultura “glocal”, sin entregarnos a una carrera loca que profundice nuestras dependencias. Hasta qué punto estamos preparados

culturalmente y socialmente para asimilar los problemas de los países de punta. Por primera vez se ha roto la lógica de la dominación según la cual sólo en forma tardía, casi como efecto de caja de resonancia, llegaban las influencias de las sociedades más avanzadas. Hoy los problemas individuales son problemas de todos; sus problemas son nuestros problemas y no precisamente por solidaridad. Antes podíamos detenernos en nuestras reflexiones locales sumidos en la historia lenta de nuestras sociedades, hoy ¡no!, quiérase o no, Ud., se alegra o se entristece por lo que le pasa a otros seres que jamás conoció; p.e. la muerte de la princesa de Gales seguramente fue más impactante que la muerte de un familiar. El caso Lewinsky pasó a tener más estelaridad que la enfermedad de un hijo; es el problema de la hiperrealidad que abraza galopantemente nuestras vidas y nuestra cultura. Con la gravedad que la hiperrealidad está eliminando al otro: elimina a la pareja, porque ahora puede ser la *top-model* jamás soñada; elimina al hijo y al anciano, porque no hay tiempo ni espacio para ellos en una sociedad que arrastra a los primeros a una temprana adolescencia y a los segundos los obliga a mantenerse eternamente jóvenes; ¿estamos en presencia de una sociedad de mutantes.? Las nuevas tecnologías nos anuncian grandes posibilidades, pero al mismo tiempo grandes riesgos. ¿Cómo afectan al saber académico éstas implicaciones?. Debemos estar atentos no solamente de las alternativas que plantean a la universidad la sociedad actual sino también de los desafíos.

Conviene que la universidad recobre su *status quo*, en donde lo científico y lo filosófico se integren, y así poder participar en el diálogo entre lo científico y lo tecnológico, lo moral-práctico y lo político; porque la supuesta neutralidad valorativa de la técnica, amparada en la máxima de que “todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario” ha traído como consecuencia la eco-depredación. La labor del científico también debe incorporar la arqueología del imaginario social, pues allí se encuentra la genealogía de la cotidianidad; todo científico es, al mismo tiempo, un metafísico y un filósofo, quiera o no admitirlo; si no filosofa explícitamente, lo hará implícitamente. Pero no puede eludir la sustentación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales funda su saber. La crisis que vive el discurso científico radica en gran parte en el olvido de esta característica, ya que en su trabajo acepta o rechaza presupuestos filosóficos en forma más o menos acrítica.

He aquí un nuevo reto para los gestores del curriculum: ¿cómo está resolviendo la universidad las exigencias del mundo de hoy.? O acaso, seguiremos defendiendo en las viejas trincheras los preceptos doctrinales del pasado. Si no repensamos la Universidad del Día de Después la labor del profesor universitario se reducirá a ejercer un “sacerdocio del simulacro” en los lugares sacrosantos en donde alguna vez se veneró la verdad. Si la educación tiene la responsabilidad de ser prospectiva cómo estamos oteando ese escenario.

II PARTE:

LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA A DEBATE

El principio de UNIVERSITAS que garantiza un espacio para la expresión del pensamiento autónomo y abierto se encuentra permanentemente amenazado; pero ¿qué paradoja? no por que sea solamente el Estado quien ejerza presiones sino porque los sanedrines del poder en la universidad más hacen tortuosa la vida del investigador. El profesor universitario que nació para potenciar la vocación de un sabio que enseña y escribe a la vez, como lo decía el frontis de la Universidad de Salerno. Pareciera ser que una nueva clase deambula en nuestros centros universitarios, que ni es sabia, ni enseña ni escribe. Vivimos tiempos en donde la servidumbre de inteligencia, el celestinaje ideológico y la democratización de la ignorancia determinan la razón de ser de la universidad.

La historia inmediata constata que el malestar que vive la Universidad Venezolana no es local ni latinoamericano sino mundial. La WEB site Historia a Debate que dirige el Dr. Carlos Barros (Departamento de Historia Medieval y Moderna de la Universidad de Santiago de Compostela) abrió un espacio para analizar el problema de la Historia Inmediata y la Universidad Española en el que puede encontrarse textos que aluden al problema de la razón de ser de la universidad, y que

es de gran utilidad para una Historia Inmediata Comparada. (www.h-debate.com)

En esa misma dirección destacamos el trabajo compilado por el Dr. Rigoberto Lanz (2003) **La Universidad se Reforma**, donde se presenta la problemática universitaria en América Latina, y en particular una mirada desde Venezuela. Aunque hay que señalar que el tema de la reforma universitaria ha sido una constante en las últimas décadas del siglo XX, en la que han desfilado críticos connotados desde Germán Rama (1970) hasta Juan Carlos Tedesco (1995). Recordamos en especial el trabajo de Tedesco (1995) **Hacer Reforma, El Nuevo Pacto Educativo** (Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna) donde sintetiza su propuesta madurada en más de quince años en la UNESCO.

Debemos agregar además, que la línea de investigación acerca de la Universidad en América Latina es una de las más robustas gracias a los esfuerzos realizados por los Congresos de Historia de la Educación y a la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), y en el que es meritorio recordar el esfuerzo realizada por el Grupo de Investigación HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA (HISULA), bajo la tutela académica de la Dra. Diana Soto Arango.

Pero el camino que nos queda por recorrer es largo, la incertidumbre cobija la Universidad, todavía resuena en nuestros oídos las máximas del Manifiesto

de Córdoba (1918), pues los males de la universidad todavía perviven en la nuestra, incluso se han perfeccionado: “Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y _ lo que es peor aún_ el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra de las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto.” (Manifiesto de Córdoba, 1918)

Antecedentes de la Reforma Universitaria también son los trabajos de grandes universitarios, como: José Ingenieros, Alejandro Korn, Eugenio D’Ors, Gabriel Del Mazo, Germán Arciniegas, Anibal Ponce, Luis Beltrán Prieto Figueroa, y Ernesto Mayz Vallenilla, entre otros. Hoy como ayer, la universidad tiene que recomenzar una senda perdida, porque los males de ayer todavía están entre nosotros. Pero el mal más grave que padecemos es el que Eugenio D’Ors denominaba: LA SERVIDUMBRE DE LA INTELIGENCIA, al respecto comentaba Deodoro Roca: “nada más doloroso y trágico, en la historia de la servidumbre, que la servidumbre de la inteligencia, la servidumbre de la cultura, de la profesionalidad de la cultura.” (Roca, D.) La servidumbre intelectual a la que

se alude, tradicionalmente estuvo representada por quienes eran adeptos al régimen, hoy día tenemos que reconocer que en la universidad la servidumbre intelectual se ha democratizado. De allí que la capacidad de sindéresis deba especializarse con mayor heurística a fin de deslindar la verdad de pseudo verdades. No podemos seguir en el silencio cómplice, como académicos estamos obligados a no engrosar las filas de la servidumbre de la inteligencia. Imploramos a las reservas morales que tiene la universidad para que regrese el debate ideológico con sentido y a las “leyes del pataleo”, sin sentido.

La universidad históricamente ha sido la autoconciencia *_Hegel mediante_* del país. En momentos de regímenes de facto y en democracias; en presencia de injusticias y en sistemas blandos, la universidad ha sido la primera en levantar el brazo crítico y denunciar los atropellos. Hoy extrañamente pareciera ser que la universidad sólo le interesa el destino trazado por la globalización y las tendencias neoliberales que reducen al ser humano a una cosa, la llamada cosificación de la Modernidad; aquella que los franceses llaman: *Dejá vu, la modernité c'est la merdonite.*

La universidad nació para ser alfarero de la verdad, por eso de su seno emergió como Orfeo de los infiernos una nueva profesión, el profesor universitario. Pero acaso, ¿podemos defender con fuerza esa responsabilidad en el docente universitario actual?. Las estadísticas conspiran en su contra. A manera de

ejemplo, en un análisis del volumen de investigación en la Universidad de los Andes (2001) se señala: “la investigación en la ULA es uno de los activos importantes de la institución. Pese a ello, sólo una parte minoritaria del personal docente está vinculado a ella, lo que no excede de 20%. Evidentemente esto tiene que superarse con una política agresiva de mantenimiento de quienes ya son investigadores activos y aquellos que pueden llegar a serlo, racionalizando sus ocupaciones tanto en el pregrado como en la administración académica” (Comisión para el cambio universitario, 2001:41).

Se requiere entonces, que el docente asuma responsablemente su *ethos*: la condición de intelectual. Hoy por hoy, en la Sociedad del Conocimiento es una verdad indiscutible.

Por eso nos preguntamos: ¿Está la universidad venezolana siendo consecuente con el desideratum para la cual nació?, ¿Cuál es su capacidad de *sindéresis* al abordar la coyuntura que vive el país?, frente a la simpleza y falta de densidad del discurso político ¿Dónde está el intelectual orgánico que actúa como conciencia fundante?, ¿Por qué hemos perdido nuestro protagonismo en las decisiones de la sociedad?. Pareciera que se está cumpliendo aquella premisa según la cual el saber ya no se discute en la universidad sino en el acontecimiento. ¿Acaso la cultura massmediática y telemática terminará desplazando la cultura académica y la Universidad.? Obsérvese que el problema de fondo es más grave de lo que nos imaginamos, si la universidad

no responde a su razón de Ser, dentro de poco se estará discutiendo si es conveniente cerrarla.

Cuando decimos que la Universidad está apartándose de su razón de Ser, queremos significar que erróneamente su Ser está siendo puesto al servicio de intereses que no son intrínsecos a su naturaleza. El hombre sabio que escribía y enseñaba se transformó en funcionario, en las derechas y en las izquierdas, el problema trasciende la alineación político partidista.

La tendencia dominante en nuestras universidades públicas y privadas apuesta por los códigos del mundo empresarial, como si fuera ese el único desideratum del ser universitario, sin pensar en la sustentabilidad del modelo económico. Esta propuesta presenta en forma manifiesta que la finalidad fundamental de la Universidad sea la productividad económica, hasta el punto que se adiestra a los docentes para que asuman “el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.” (Mc Laren, 1989:198)

Esta es la trampa en la que no debemos caer. Se busca productividad pero a costa de un ejército que sirva al mercado y sacrifiquen el espíritu crítico. Esta visión de talante neoconservador se caracteriza por trasladar la lógica del mercado a la Universidad. Como dice Rodríguez-Romero, son grupos que están

construyendo su identidad con “movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición” (Rodríguez-Romero, 1998:164).

La Universidad que pretenda la excelencia académica crítica debe ser algo más que un reservorio empresarial. ¡La Universidad no debería definirse solamente como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial! Apostamos, pues, por una excelencia académica crítica que respeta y potencia el pensamiento divergente y abierto, una excelencia académica crítica que respeta y potencia la diversidad, y una excelencia académica crítica que respeta y potencia la diferencia.

La UNIVERSITAS nació para ser garante del pensamiento universal, para ser el espacio por antonomasia de la diversidad, y el encuentro con el Otro, que aún siendo diferente tiene razón de ser. La unanimidad de opinión en la Universidad no es precisamente la que define su razón de ser. Esta puede ser razonable para una logia, para una secta o para algún grupo atormentado por un tiranuelo, pero no para la Universidad. Por eso necesitamos repensar la Universidad so pena de repetir históricamente un espacio que devino en la UNIVERSIDAD NOSTRA; una universidad que habla el lenguaje la COSA NOSTRA. Proponemos en consecuencia un decálogo

alternativo para vencer el oscurantismo que se cierne en nuestras casas de estudios superiores.

PRIMERO. La universidad debe ser un espacio para el debate de la nueva ética universitaria. Transitamos una sociedad en donde pareciera que lo que esta en tela de juicio no son las faltas a las normas de ortografía moral sino las mismas normas; en donde pareciera que cada cual prepara su propia infusión ética. Algunos se invisten de santones orientales Light, otros se hacen pasar por maestros esotéricos para preparar sus propios brebajes con hierbas y sahumerios indígenas, y los más simulan ser católicos de comunión y confusión diaria. La vieja ética profesional del docente se quedó en los anaqueles, porque funcionó más como una aprehensión conceptual que como una ética aplicada. Por eso podemos decir que la ética en la universidad estuvo más caracterizada por intelectualización de los valores que por una práctica de los mismos.

Se requiere que repensemos una ética para la universidad desde América Latina (Dussell), pues ni la ética finalística de origen aristotélico centrada en el principio de la *eudaimonía* (la felicidad), ni la ética kantiana centrada en el principio deontológico (deber ser), han demostrado ser eficaces. Se requiere el transito de una ética cartesiana centrada en la intelectualización de la moral, del "yo pienso, pienso luego existo", a una ética sentiente (L. Boff) en donde se potencie el "yo siento, luego existo." Todos los sistemas éticos de la antigüedad hasta hoy han mantenido una variable: no se puede ser virtuoso de una virtud, el hombre virtuoso

debe ser virtuoso de todas las virtudes. Si tuviera que dar una respuesta rápida a la pregunta ¿qué significa ser virtuoso en la universidad actual? sin reservas diría que un profesor universitario debería ser virtuoso de todas las virtudes. Quizá eso nos ha faltado para que la universidad alcance el sentido de utilidad práctica para la cual nació. El docente universitario nació para dar origen a una nueva clase social: la que trabaja con el intelecto. Hoy por hoy, en la Sociedad del Conocimiento es una verdad indiscutible. Porque recordemos que desde la antigüedad el trabajo era esencialmente el trabajo manual. Fue necesario reivindicar el *status quo* del profesor universitario, hasta el punto que Rutebeuf - un joven poeta de la Edad Media- se defiende con orgullo expresando: “yo no soy obrero de las manos.”

SEGUNDO. El subsistema más importante de la universidad debe ser el subsistema de valores. La universidad no puede seguir siendo administrada con los criterios de los últimos doscientos años, con criterios jerarquizados donde imperó el autoritarismo, el control, la uniformización, la especialización, la sincronización, la concentración, la maximización, y la centralización, teniendo por respaldo político una democracia liberal autoritaria aliada de los poderes de la civilización agrícola (caciques, jeques, caudillos, patriarcas, ayatollahs); éste estilo de hacer universidad está en franco desplazamiento.

Todo esto está cambiando y afectará notablemente el mundo educativo. En lugar de manejar

las universidades como cajas negras para responder a los mercados, debemos mejorar el subsistema comportamental. Las nuevas tendencias se centran en el lado comportamental y la organización interna, sosteniendo que la diferencia entre universidades exitosas y no exitosas estriba en los valores y principios que sirven de fundamento a su organización interna. Desde este momento el sub-sistema más importante de la universidad debería ser el sub-sistema de valores y creencias, centro del sistema social de la organización. Pero para lograr ese cambio es necesario romper la vajilla de porcelana de la universidad tradicional para después recomponer de otra manera los pedazos. El problema no es sólo descubrir y eliminar el desperdicio, sino determinar los saberes que han quedado desplazados.

El control fue propio de la Modernidad. Hoy ¡no!. Si convertimos el subsistema de valores en el más importante de la universidad, todos sentiremos la organización como nuestra. De esa manera podremos ser tratados en el recinto universitario como seres dignos de condición humana, y no como asaltantes, traficantes o ladrones. Quizá a partir de ese momento podamos demostrar que no necesitamos empresas de vigilancia para revisar nuestros vehículos. ¿Qué pensará un vigilante en su interior cuando recibe órdenes superiores para hurgar y espiar nuestro acontecer cotidiano.? Hemos llegado a tener que solicitar a las fuerzas represivas para que revisen la universidad, porque no hemos sido capaces de generar un sistema de

valores. La indolencia es el mal más grande que padecemos.

TERCERO. La universidad tiene que hacer una reingeniería de procesos, a fin de lograr una ventaja competitiva sostenible. El problema no es sólo producir lo que la sociedad desea sino lo que la sociedad valorará en el futuro. Por no ser conscientes de este proceso llenamos de conocimientos obsoletos las mentes de nuestros egresados. La universidad tiene que preguntarse moralmente, si realmente las carreras existentes responden a las necesidades de la sociedad que vendrá o si simplemente representa la defensa de un feudo para garantizar un espacio laboral.

Sospechamos de quienes hablan de cambio o renovación en la universidad simplemente pensando en la estructura curricular y administrativa, cada cierto tiempo se emprenden iniciativas para realizar reformas curriculares. Sin embargo, estas no pasan de ser un desgaste de energías y tiempo, ya que el nuevo cambio es peor que el anterior. Debemos pensar en la reingeniería del docente, e incluso de pensarnos si realmente somos útiles a la institución o a la sociedad. Es muy acomodaticio hacer campañas para renovar o cambiar pero distraídos en entelequias o sofismas. Por eso el proceso de revisión de los conceptos de la universidad deberán ser más drásticos para los próximos años.

CUARTO. La universidad emergente deberá centrar su importancia en el recurso humano; es

axiomático que las personas son el mayor activo de una universidad. Los miembros de la organización deben ser profesionales que se anticipen a los cambios, expertos del pensamiento convergente y divergente, en presencia de una realidad caótica; el mejor docente no es el que sabe resolver problemas sino el que los anticipa.

QUINTO. La universidad deberá superar su organización burocrática. Los desarrollos tecnológicos hacen que la universidad actual pueda superar las contradicciones de otras épocas. La racionalidad burocrática que privilegió la razón organizativa del Estado planificador hizo de la universidad un ente menos eficiente, y más vulnerable a las presiones endógenas.

La universidad de la Modernidad tenía una estructura fundamentalmente jerárquica, en donde los Consejos Universitarios, de Facultad, o de Núcleo planificaban desde sus oficinas pero en forma desconectada de lo que acontecía en las aulas.

SEXTO. La universidad debe superar la relación saber-poder enquistada en una clase política. La universidad debe superar el sentido de administración del poder cual COSA NOSTRA, sí así como lo decimos, cual *camorra o piovra*; hasta el punto que bien pudiéramos decir que dentro de la universidad hay otra universidad que habla el lenguaje propio de la COSA NOSTRA, con sus ganster's, y por supuesto con su respectivo Don Corleone. Esta situación fue creando una contracultura organizacional que en forma soterrada

afianzó una clase en el poder, en la que cada elección simplemente consiste en rotarse los cargos. La incorporación de nuevos docentes en el poder de decisión pasa por el juramento ante el clan de la *Universidad Nostra*; cada nuevo investido tiene que defender en forma genuflexa los caprichos de unos pocos que se encargan de manipular el voto, y así se perpetuaban en el poder.

SÉPTIMO. La universidad debe recuperar el sentido crítico potenciando los valores humanísticos. En forma sistemática los especialistas del currículo con un sentido más ingenieril que humanístico cercenaron los valores humanísticos. Fue así como desaparecieron de los pensa de estudio las materias con contenido humano y social, entre ellas: Introducción a la Filosofía, Sentido y Comprensión del Hombre, Sociología de la Educación, antropología Filosófica, Lógica Silogística, etc. La universidad en lo sucesivo deberá reconocer los valores humanísticos, ya que se requieren en las organizaciones del futuro. La nueva universidad deberá potenciar el uso intensivo de los conocimientos. La sociedad del futuro tendrá como eje la biotecnología; eso implica que la universidad biotecnológica requerirá de un mínimo uso de energía, un mínimo de mano de obra, y un mínimo de materias primas, pero un altísimo uso de conocimientos. Los gremios y sindicatos tendrán que cambiar sus fines, porque ya no podrán manipular a las universidades con chantajes o subterfugios; ya no podrán cuadrar concursos de oposición en complicidad con los administradores de la UNIVERSIDAD NOSTRA.

Si queremos el cambio, no podemos seguir apelando a una cultura de las ideas comúnmente aceptadas, el cambio se define más por la disputa que por el consenso cómplice. El cambio se define más por la divergencia que por la complacencia; por eso es necesario superar la apatía y romper el silencio que deambula en nuestra casa de estudios.

No podemos seguir siendo cómplices de un sistema universitario que convierte al Ser universitario en una cosa, lo desmerita, y lo reduce a lo largo de su carrera a un autómatas; justamente porque se ha mancillado lo más sagrado del Ser que es su dignidad.

Ser innovador y transformador no es de modé, es una historia de vida; así como no se puede improvisar el Ser intelectual tampoco se puede simular el Ser transformador. El primer problema que sufre la Universidad es el problema ético. Pareciera que nos acompaña una disonancia cognitiva, que nos hace olvidar de qué lado hemos recorrido ese río, y con qué agua nos hemos bañado.

La Universidad también tiene una historia oscura. Por eso al mirar el pasado debemos hacerlo con *sindéresis*, sobre todo, cuando ese pasado está caracterizado también por la doblez, la hipocresía, la falsedad, y el tráfico de favores.

Esa Universidad de favores ¡No la queremos!.

Esa Universidad donde el Ser académico está subordinado al Ser administrativo ¡No la queremos!.

Esa Universidad de la cultura balcanizante, de los grupos sectarios, de las competencias amañadas, y de seres adoctrinados en una filosofía de la culpabilidad propia de una moral de esclavos ¡No la queremos.!

Esa Universidad liderada por sanedrines que no respetan la diferencia y la existencia del Otro, y que hayan convertido al Otro en uno de sus corifeos ¡No la queremos.!

Esa Universidad en donde impera la subcultura del voto bozaleado ¡No la queremos.!

Esa Universidad de la cultura del silencio y del ablandamiento de conciencias, en donde, para decir lo que se piensa hay que esconderse en el anonimato y la penumbra de la noche, ¡No la queremos!.

Pareciera ser que la Universidad se ha transformado no en "la casa vence que las sombras"

sino en la casa en donde se compran conciencias, se subyuga el pensamiento y se adormece la razón.

Esta situación ha generado un proceso sin relevo generacional y de generaciones perdidas; entre otras causas, porque se buscó que la razón de uno fuera la razón de todos. Simplemente se violentó el principio sagrado del ser universitario: la libertad de pensamiento y la tolerancia epistemológica tan necesaria para el desarrollo del pensamiento abierto.

Es así como se ha obligado a las nuevas generaciones que desean entrar a la Universidad a repetir discursos trasnochados y desconectados de las comunidades académicas; de hecho “cada nuevo opositor se ve enfrentado a la tarea de ser aceptado y afronta este reto bajo el signo de la sumisión intelectual (que se conecta en la repetición de argumentos, citas y posiciones) a quienes le van a juzgar o de quienes depende institucionalmente. De esta manera, sólo estamos produciendo discursos circulares y redundantes que se repiten a sí mismo de forma reiterada. Es como si existiera un cliché del titular o del catedrático y quiénes quisieran acceder a ese puesto tuvieran que evaluarse en función de su mayor o menor parecido a dicho cliché.

Todos han de hablar de paradigmas. Han de repetir modelos habermasianos. Han de llenar capítulos enteros de citas (especialmente de extranjeros) y disfrazar en lo posible sus propias opiniones. Si pertenecen a un grupo han de evitar celosamente citar a

nadie del otro grupo (salvo, claro, que forme parte de la Comisión juzgadora) y al final han de presentar un programa enorme y bien saturado nuevamente de citas.” (Zabalza, 1999:68)

¿Cuándo lograremos entender que la Universidad debe ser un espacio para el pensamiento abierto, la divergencia, y la diferencia bien entendida? y ¿cuándo entenderemos que la Universidad es un espacio en donde el Otro debe ser respetado?, “en lugar de entender cada una de esas posiciones como alternativas plausibles dentro de un espectro de opciones válidas y viables se ha tendido a la división y la negación del otro (del que piensa de otra manera, que por supuesto siempre se considera no sólo como distinta sino como menos legítima que la propia) (...) Ha resultado evidente el esfuerzo de los diversos grupos por controlar y administrar la aparición de nuevas plazas de profesorado (especialmente cátedras). Esa ha sido nuestra mala herencia y el motivo de tantas y tan profundas rupturas.” (Zabalza, 1999:69) Este fenómeno que sucede en un la Universidad española, parece no ser muy distinto del proceso de deterioro moral paulatino que sufre nuestra propia Universidad.

OCTAVO. La Universidad requiere que involucre a los colectivos históricos en el proceso de transformación a fin de que supere la cultura balcánica (Hargreaves y Macmillan 1992), y el criterio confesional de los grupos que profesan en el monopolio de la verdad. La Universidad se nutre de la diferencia,

por eso sería un gran error buscar la unanimidad de opinión, ya que “la unanimidad de opinión puede ser apropiada para una iglesia, para las víctimas atemorizadas de algún mito (antiguo o moderno), o para débiles y dispuestos seguidores de algún tirano; la variedad de opiniones es una característica del espíritu objetivo; y un método que estimula la diversidad es el único compatible con una perspectiva humanista.” (Feyerabend, 1975: 64)

Jacques Derrida, por su parte, nos indica en su obra **Universidad sin condición** (2002) que el derecho primordial de la universidad consiste en decirlo todo públicamente, aunque sea como ficción y experimentación del saber; “esto distingue a la institución universitaria de otras instituciones fundadas en el derecho o el deber de decirlo todo. Por ejemplo, la confesión religiosa o la “libre asociación” en la situación psicoanalítica”. (Derrida, 2002:14 –15.)

La decostrucción derridiana tiene en la universidad el espacio por antonomasia, “la desconstrucción tiene su lugar privilegiado dentro de la universidad y de las humanidades como lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de *desobediencia civil*, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia de pensamiento.” (Derrida, 2002: 19)

Derrida se pregunta acerca del significado de la palabra profesar, asociada desde luego a la de profesor; luego de algunas precisiones etimológicas sostiene que

“profesar es dar una prueba que compromete nuestra responsabilidad, *declarar abiertamente, declarar públicamente...* Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un *compromiso*.” (Derrida, 2002: 33)

Para Derrida, es útil distinguir entre profesor y docente; pues “la idea de profesión implica que, más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia, un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada que obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir.” (Derrida, 2002: 48)

El concepto de *docente* se reduce a un acto más administrativo, es un sujeto competente y funcionario dentro de una institución que dispersa una doctrina; es un *Dozent*, alguien que enseña a unos discípulos y cuya cualificación está legitimada por el Estado docente. Tiene un visión reproductiva del curriculum. Así es quien enseña con un proceder dogmático; el profesor despliega un comportamiento crítico y apoyado en la libertad de pensamiento.

En el marco de esta discusión quisiéramos apostar por una Universidad que admita la complejidad de nuestros tiempos, que admita la tolerancia epistemológica, y que tenga la liviandad de la pluma pero a su vez la capacidad de dirección del pájaro. Sólo así podremos ayudar a nuestras generaciones de relevo para que vuelen tan alto como las estrellas y superen la paradoja de Icaro, que consiste en lanzar nuestros alumnos al vuelo de la vida pero con las alas cargadas

de cera. ¡Compañeros universitarios! Sólo cuando se ama las estrellas no se le tiene miedo a la noche.

Si la Universidad no examina sus formas de hacer política quizá seamos invitados de piedra en una fiesta en donde ya han sonado las mejores comparsas. La sociedad que nos espera afuera es una sociedad de la multidireccionalidad, en donde el orden y el caos forman parte de un mismo universo.

El día que la Universidad sea un lugar para una cofradía, para una secta, o para un “equipo de gobierno,” ese día debe pensar seriamente en cerrar sus puertas.

A pesar de transitar la sociedad del conocimiento, la universidad debe superar la emancipación de la servidumbre del pensamiento y el celestinaje ideológico que campea en nuestras casas de altos estudios superiores.

NOVENO. La universidad deberá recuperar el nivel de EPISTEME. En el tiempo la universidad ha dejado de ser la constructora del saber epistémico, y se ha conformado con el nivel de DOXA. Quizá por eso afuera en la calle muchos piensan que la universidad es un lugar para los “*doxagrafos*” de oficio. Fenómeno que ha hecho de la universidad una agencia de titulación y simulación de investigaciones escasamente aprovechables.

DECIMO. La universidad debe recuperar su *status quo* donde lo científico y lo filosófico se integren. De esa manera podemos participar en el diálogo entre lo científico y lo tecnológico, lo moral-práctico y lo político; porque la supuesta neutralidad valorativa de la técnica, amparada en la máxima de que “todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario” ha traído como consecuencia la eco-depredación. La labor del científico también debe incorporar la arqueología del imaginario social, pues allí se encuentra la genealogía de la cotidianidad; todo científico es, al mismo tiempo, un metafísico y un filósofo, quiera o no admitirlo; si no filosofa explícitamente, lo hará implícitamente. Pero no puede eludir la sustentación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales funda su saber. La crisis que vive el discurso científico radica en gran parte en el olvido de esta característica, ya que en su trabajo acepta o rechaza presupuestos filosóficos en forma más o menos crítica.

En este umbral del siglo XXI la universidad todavía no ha podido demostrar que puede realizar el camino con pie firme. Siguen siendo muchas las trabas que padece. Fundamentalmente por no ser consecuentes, y vigilantes. Nos hemos dejado dormir en un pensamiento esclerosado que ha dado origen a una cultura balcanizante que corroe los cimientos fundacionales de la universidad.

La autonomía mal entendida ha dado origen de nuevo al Censor Regio; en las penumbras y en los

aposentos universitarios se negocian los puestos y los cargos en complicidad con los sectores más prominentes de la academia. El cuerpo estudiantil, el alma de institución universitaria se ha dejado comprar su conciencia con dadas y limosnas lisonjeras, que si bien matizan las necesidades en forma inmediata traicionan el fin supremo de la universidad. Porque la universidad no puede estar al servicio de un feudo que pretende perpetuarse en el poder. Por cierto que ese feudo hace gala del legalismo leguleyo para imponer a voluntad sus intereses.

El Espíritu de la Leyes que había nacido para dar oportunidades a todos, hoy se encuentra infiltrado y perversamente utilizado. Lo que antes era determinado por el dedo del príncipe en lo alto para imponer su voluntad, hoy la misma función la cumplen las "leyes acomodaticias" utilizadas para sancionar normas personalistas y favorecer el poder de turno.

La Universidad Republicana que había nacido para independizarse de las ataduras de la Iglesia y los caprichos del gobernante de turno, hoy se encuentra de rodillas ante las cofradías que hegemónicamente determinan sus designios. La autonomía mal entendida ha generado otra universidad dentro de la Universidad: la "UNIVERSIDAD de la *cosa nostra*."

BIBLIOGRAFIA BASICA.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INFIESTA, Jesús. (1993) " Interés por la religión y la vuelta a la espiritualidad". en Rev. Ecclesia. Nº 2631, mayo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

------(2000) En búsqueda de la excelencia académica crítica. Rev. UNIVERSITAS

TARRACONENSIS, Rev. *Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España

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

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

----- (2001) Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. San José- Costa Rica. Mayo 2001. En Revista HEURISTICA. N° 1. Grupo HEDURE. ULA-Táchira.

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

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

----- (2002) Antiensayo para entrar y salir de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. (Oportunidades y desafíos a la educación.) Revista DIKAIOSYNE. Junio 2002, Año V, N° 8. Mérida.

----- (2004) La Dama el Cura y el Maestro en el siglo XIX. (Historia Social de la Educación y de las Mentalidades en la región Andina, en el tiempo histórico

de la Diócesis de Mérida de Maracaibo) Consejo de Publicaciones de la ULA: Mérida.

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

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

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

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

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

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

OSSENBACH, G. (2000) *Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation*. *Paedagogica Historica*, Vol. 36, Nº 3. Belgique.

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

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

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

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

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

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

RODRÍGUEZ, N. (1988) *Criterios para el análisis del Diseño Curricular*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
----- (1991) *La Educación Básica en Venezuela*. Caracas: Dolvia.

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

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

SADLER, W. (1997)
El I Ching de la Administración. (Un estudio ancestral para los gerentes de la Nueva Era). México: Castillo. (1ra. ed. 1966).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Costa-Rica. Del 21 al 24 de mayo. **6. Moscú-Rusia. 2001.** Academia de Ciencias de Moscú, Instituto para América Latina. X Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe. Moscú, del 25 al 30 de junio. **7. Santiago de Compostela-España, 2004.** III Congreso Internacional Historia a Debate. Universidad Santiago de Compostela, España, del 11 al 23 de junio de 2004; **8. Alcalá de Henares-España,** noviembre de 2005. Congreso de Escrituras Silenciadas en el tiempo del Quijote. Alcalá de Henares del 25 al 30 noviembre de 2005. **9. Gran Canarias-Islas Canarias.** Profesor invitado de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias, 18 de noviembre de 2005. **10. Fuerteventura-Islas Canarias.** Profesor Invitado por la Fundación Manuel Velázquez Cabrera al ciclo de conferencias sobre Nacionalismo y Globalización, 22 de noviembre de 2005. **11. Sevilla-España** 52 Congreso Internacional de Investigadores Americanistas. 17-30 de julio de 2006; **12. Paipa-Colombia.** Congreso Internacional, 10 años de RUDECOLOMBIA. Paipa, Colombia, del 17 al 20 de octubre de 2006.