

LA RUTA HISTÓRICA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, EL NUEVO PARADIGMA COGNITIVO Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

The historical critical path of social sciences, the new cognitive paradigm and the educational policy

Dr. Prudenciano Moreno Moreno

Profesor Investigador
de la Universidad Pedagógica Nacional. México
Contacto: pmoreno@upn.mx

Recibido: 9/10/2014

Aceptado: 13/01/2015

RESUMEN

Se presenta la ruta histórica crítico-reflexiva seguida por las ciencias sociales desde la modernidad hasta la reciente visión transmoderna, con el propósito de reubicar el rol de la política educativa en el campo de las ciencias de la educación y la intervención pedagógica.

Palabras Clave: Ciencias sociales, hipermodernidad, transmodernidad, política educativa, péndulos, intervención pedagógica.

ABSTRACT

This paper presents the critical-reflexive historical route, continued by social sciences from the modernity to transmodernity vision, with the purpose of relocating the role of the education policy in the field of education sciences and the pedagogic intervention.

Keywords: Social sciences, hypermodernity, transmodernity, education policy, pendulums, pedagogic intervention.

INTRODUCCIÓN

Según Pablo González Casanova la ciencia de la globalización más avanzada es «la toma de decisiones para maximizar ganancias en economía, guerra y política» (Pérez, 2012, p. 19) hacia el beneficio financiero del complejo militar – industrial – empresarial, líder en las depredaciones del capitalismo corporativo. Lo que el reconocido científico social latinoamericano especificó es que hay, en la actualidad, ciencias hegemónicas de la globalización, las cuales pueden considerarse *ideologías más tecnociencias* al servicio de la acumulación de capital y la dominación social, donde se incluyen también ciencias de la comunicación, como infraestructura de la información y la organización del capitalismo de las corporaciones económicas (González Casanova, 2012).

¿Cómo llegó a implementarse tal orden social con sus correspondientes tecnociencias ideológicas? ¿Por qué no se produjo la tan anhelada revolución socialista y el arribo de una sociedad democrática e igualitaria en América Latina, acorde con las predicciones sociales de los 60 y 70 del siglo pasado? Sin duda son preguntas que ameritan respuestas complejas.

Las tendencias de la sociedad y la ciencia social actual deben sus raíces más profundas en el inicio y desarrollo de la modernidad y las más inmediatas en los años simbólicos de 1989-1991 que marcan el desmoronamiento del imperio colonial soviético, de las llamadas *democracias populares y del socialismo del tercer mundo* (Mires, 2005, p. 11-12). También es el fin del orden político internacional bipolar, así como el punto de arranque de una revolución cultural y de una crisis de la política.

Pero la decadencia del orden socio-político-histórico no significó la entrada permanente a ningún orden nuevo, tampoco la caída del caos, «más bien nos encontramos con muchos órdenes interactivos, cuya codificación no ha sido descubierta (...) se trata de elaborar una programación que permita captar la lógica de una pluralidad de órdenes que (...) aparecen en cada momento estructurada en combinaciones cada vez más diversas e imprevistas» (Mires, 2005, p. 12).

Ahora bien, dentro de esos órdenes interactivos, hubo uno que se erigió en dominante: el de la sociedad hipermoderna (Lipovetsky, 2010) con las consecuencias señaladas para el mundo occidental y para América Latina, tal y como lo ha referido González Casanova (Pérez, 2012, p. 19); pero de una forma a veces abierta, a veces subterránea, se ha venido tejiendo para el ámbito de las ciencias (de todo tipo) un nuevo paradigma de conocimiento de convergencia inter y transdisciplinario que metafórica-

mente le llamamos aquí como *paradigma transmoderno* para diferenciarlo del hegemónico, al cual le damos el nombre de *hipermoderno* a fin de confrontarlos y entenderlos mediante un debate entre ellos (Chopra, Mlodinow, 2011).

Esta exposición argumenta entonces que estamos viviendo una época social y cognitiva de transición, donde la sociedad y la ciencia *hipermoderna* son hegemónicas, pero de forma lenta, gradual y sin mucho ruido está surgiendo lo que Tomás Kuhn (1952) denominó como *revolución científica* en el paradigma cognitivo formal aceptado por la modernidad. Para su abordaje se expone primero, el desarrollo de los postulados de la modernidad y después las bases del nuevo paradigma cognitivo transmoderno para, al final proponer un nuevo rol de la disciplina llamada *Política Educativa*.

I. MODERNIDAD E HIPERMODERNIDAD

Las ciencias modernas surgieron lentamente a lo largo de los períodos de la época denominada *modernidad*, dividida por M. Berman (1988) y J. Bernal (1980) así:

a. Modernidad (1492-1789)

Surgen las ciencias formales modernas (lógica y matemática), las ciencias naturales (física, química, biología, astronomía, geografía) y la ciencia política de Nicolás Maquiavelo (1469–1527) y sistematizada mucho después por Wilfredo Pareto (1848-1923). Algunos autores mencionan también a Max Weber como teórico fundacional de la ciencia política (Schettino, 2005, p. 30).

b. Modernidad (1789–1945)

Surge la mayoría de las ciencias sociales al separarse de la filosofía y como un producto de la ilustración y su énfasis en la razón: sociología, economía, antropología, psicología, administración e historia.

c. Modernidad (1945–2040)

Surgen las ciencias de la educación en EE. UU. y las ramas de la tercera revolución industrial científico-tecnológica: computación, informática, telemática, microelectrónica, robótica, tecnologías de automatización programable, biotecnología, ingeniería genética, los *nuevos materiales*, etc.

Se prevé en el futuro una nueva revolución con la ciencia cuántica, la bioelectrónica (el biochip), la nanotecnología, ciencias aeroespaciales y la investigación transpersonal de la consciencia.

La modernidad ha representado históricamente una fuerza social revolucionaria al romper con la inercia premoderna y el oscurantismo feudal dominado por el catolicismo, y llevar a cabo sus ideales de progreso, ciencia,

técnica, razón e innovación con lo cual logró nutrir los procesos materiales (estructurales) e intelectuales (superestructurales) de modernización social, económica, política e ideológica.

Sin embargo vislumbrada en retrospectiva, perspectiva y prospectiva la modernidad ha significado varios factores entrelazados:

1) Ha desembocado en la dominación de inmensas organizaciones burocráticas. Si bien en la primera modernidad (1492-1789) hubo progreso por autoliberación, ya para la segunda (1789-1945) se observaba esclavitud invisible por la creciente racionalización-instrumentalización, desde antes de la muerte de Weber, en 1920.

2) Para Arthur Mitzman (1969) el *leitmotiv*¹ de la historia occidental es que la modernidad siguió el camino de una racionalización inexorable de la totalidad de la actividad humana, pronosticando heladas perspectivas de burocratización universal, muerte de la subjetividad y asfixia de los instintos. Una amarga verdad para los siglos XX y XXI.

3) Sigmund Freud (1970), desde fines del siglo XIX se presenta como un postmoderno temprano (escéptico del progreso modernista) al lanzar la noción de *superego cultural* como un grupo de valores hegemónicos transmitidos por las estructuras institucionales que son una amenaza permanente para la autonomía y la libertad del sujeto.

4) Los conceptos sociológicos de *cosificación* y *enajenación* (o alienación) son uno de los legados más trascendentes de la tradición intelectual alemana al pensamiento social contemporáneo ya que refieren a una visión engañosa en la que el carácter de *cosidad* de algo (un fenómeno X) pasa a ser concebido como un *modelo de realidad objetiva*.

5) La burocracia emula a una maquinaria sin vida, como materialización de la mente (racional) y el *espíritu capitalista* es una herramienta ideológica manipulada por la omnipotente maquinaria burocrática. La enfermedad de la sociedad moderna evolucionó desde lo insensato de la idea de riqueza material por sí misma como fuente de progreso, a la del poder por el poder mismo (Mitzman, 1969).

6) Marshall Berman (1988) precisa que la modernidad también representó paradojas, contradicciones, transformación, desintegración (que originó el mito del paraíso perdido premoderno), renovación, luchas, angustias, horrores, ambigüedades, ironías y aventuras.

7) Las fuentes que alimenta la vorágine moderna son los descubrimientos e innovaciones de las tecnociencias

para su aplicación económica, sistemas de comunicación masiva, movimientos sociales, mercados de capitales en expansión permanente y fluctuante, y nuevas formas de poder.

Las corrientes sociales de la historia moderna son irónicas y complejas, pues otro postmoderno prematuro radical como lo fue F. Nietzsche (Morales, 2012) adelantó la *muerte de Dios* y el advenimiento del nihilismo, el gran vacío de valores, pese a la notable abundancia de posibilidades.

Desde el siglo XIX y hasta principios del XX (Weber, 1904) los modernos ya conocían el costo social y personal del progreso económico-racional-instrumental, pues el orden económico-social aparecía como una *jaula de hierro invisible* al quedar el sujeto aprisionado por las estructuras del capitalismo, lo jurídico y lo burocrático como determinantes centrales de la vida personal. Ello demuestra que el pensamiento crítico carecía de empatía por los sujetos de la modernidad.

Para M. Weber tales sujetos son expertos sin espíritu, sensualistas sin corazón, tal nulidad se refleja en la ilusión de que hemos llegado a un nivel de desarrollo muy elevado, pero falta el desarrollo del Ser (humano) no únicamente del Hacer (producción económica).

Dentro de esta visión del hombre ello queda sin capacidad de respuesta, aún más, algunos hasta habitan cómodamente en tal jaula de hierro. A decir de Berman (1988) -sociólogo alemán clásico- no tuvo fe ni en la capacidad del pueblo en trascender tal situación, ni en las élites, pero se limitó a considerar a los sujetos modernos como hombres/masa y hombres/vacíos.

Tal concepción tendrá una influencia clave en las grandes teorías sociales del siglo XX, como la Escuela Crítica de Frankfurt, pero en especial de Herbert Marcuse (1898-1979) y de manera muy nítida en el postestructuralismo francés de Michel Foucault (2000), pues para Marcuse, el hombre unidimensional es el que vive en la *administración total* de sus ideas, necesidades, sueños, vida interior administrada, esto es, programada para satisfacer necesidades del sistema (su jaula). «Las personas se reconocen en sus mercancías, encuentran su alma en su automóvil, en su equipo de alta fidelidad, en su casa, equipamiento de su cocina...» (Marcuse, 1964: p. 78).

El origen del Instituto de Investigación Social de Frankfurt se remite a Karl Korsch (1886-1961) y F. José Weill (1898-1975) y a los comienzos de los años 30, con prominentes académicos como Martin Buber, Paul Tillich, Karl

¹ *leiten*, guiar, dirigir, y *motiv*, motivo. 2. m. Motivo central o asunto que se repite.

Mannheim, Norbert Elias, Carl Grünberg, Friedrich Pollock, Henryk Grossman, Max Adler, Otto Bauer, Erich Fromm, Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Raymond Aron, entre varios que hicieron historia (Delahanty, 1999 bis).

H. Marcuse argumentó que el trabajo enajenado, enajena también a la mente y al cuerpo. «Según E. Kurzweill (1984) las fuentes de la Escuela de Frankfurt son Hegel, Marx, Nietzsche, Dilthey, Husserl, y es curioso que constituyeron la misma fuente del estructuralismo francés que impactó a Foucault» (Delahanty, bis, p. 134).

Para M. Foucault (1976), lo importante de la Escuela de Frankfurt es que dejó el planteamiento bien cimentado de que los efectos del poder ligados al ejercicio de una racionalidad histórica-occidental, conlleva a una sociedad disciplinaria-represora; así como el mérito del estructuralismo marxista fue el haber puntualizado que las clases sociales surgen como *efectos* de las estructuras económicas, y por tanto el sujeto, también representa un posicionamiento social o efecto material de tales estructuras, no tiene autonomía, ni libertad (Poulantzas, 1974).

Las semejanzas que encuentran McCarthy (1992) y Honneth (1986) entre la Escuela de Frankfurt y Foucault es que ambos rechazan la visión cartesiana de un sujeto racional autónomo que busca dominar objetos; ambos contemplan el progreso de la civilización como la progresión de la dominación racional-técnico-instrumental donde cuerpo y mente son víctimas, la superestructura jurídica intenta ocultar la dominación (Delahanty, 1999).

El debate esencial de las ciencias sociales se centra en saber a qué proyecto social queremos que sirvan. Si tomásemos el caso de la educación (pero lo mismo se podría decir para cualquier área social) observaríamos de inmediato que la modernidad tiene un legado totalmente incumplido (Sacristán, 1999), pues siguiendo a E. Kant (1983), gracias a la educación moderna el hombre debería haber resultado en:

- a) Disciplinado, para someter la barbarie.
- b) Cultivado. Desarrollo óptimo de su potencial armónico.
- c) Civilizado, para que sea prudente y querido.
- d) Moral, para que tenga el criterio de seleccionar solo los fines buenos.

Estas cualidades formativas serían regidas por el principio ideal de su universalización en condiciones de igualdad para todos, con ideal democrático. «El efecto práctico de la sustantivación moderna de la cultura fue el de elevar sus objetivaciones a la categoría de realidad espiritual universal que merece la pena difundir porque contiene la po-

tencialidad de la dignificación humana (...). El potencial dignificador atribuido a la cultura se convirtió en bandera del pensamiento progresista que impulsó la escolarización universal» (Sacristán, 1999, p. 187).

La confianza en el legado de la modernidad no solo sería al propósito de la preservación y al avance social, sino que incluía también una dimensión subjetiva, como cultivo de la perfección del sujeto, ya que el prototipo de currículo (propuesta pedagógica) de la modernidad tenía sus raíces en la visión de la *paideia* ateniense: la *paideia* era una visión antigua de una formación integral entre cuerpo, mente, alma y espíritu; después se le incorporó el legado del humanismo del renacimiento, luego los logros del modernismo científico *realista* de los siglos XVII y XVIII, pero con el tránsito de la modernidad a su faceta *hiper*, las dimensiones subjetivas propuestas por el humanismo fueron desplazándose hasta suprimir también las dimensiones de *moral* y *democracia* logradas por los movimientos revolucionarios de los siglos XIX y XX, para reducir sus orientaciones, en el siglo XXI, a la educación como un mero epifenómeno de la globalización económica: currículo por competencias, evaluación estandarizada, gestión estratégica toyotista, vinculación productiva y uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación.

Con los años, la derrota del humanismo de la modernidad, de los valores universales y de la ilustración; la *razón* devino en reingeniería y en colonización de la esfera tecnoeconómica sobre el resto de esferas de la realidad cultural; por la cual el pensamiento de Jürgen Habermas (1993, 2003) clamará por devolver a la modernidad lo perdido: su parte más humana arrasada por la hipermodernidad o versión técnico-funcional-pragmático-instrumental del programa original de la modernidad.

II. LA RUPTURA Y LOS SATÉLITES CONCEPTUALES DE LA MODERNIDAD

Las discusiones sobre el rumbo de la modernidad ocuparon una buena parte del análisis de las ciencias sociales y las humanidades cuando esta observaba huecos y resquebrajamientos identificados como síntomas de la crisis de la modernidad propiciando la aparición de sus satélites conceptuales: post, pre, des, anti, *hiper* y transmodernidad, todas ellas como metáforas para indicar que el gran metarrelato había llegado a una fase crítica de viabilidad social.

Según J. L. Tejeda G. (2007) siguiendo a Lipset (1987), el final de las ideologías ya había sido promovido desde la politología estadounidense de los 60. Tal asunto fue retomado en los 90 con el derrumbe del *socialismo real*. Ello

marcó un hito, pues el paradigma social más influyente era el marxismo, sobre todo en la versión estructuralista (Poulantzas, Althusser, Harnecker y otros)

Su caída arrastró a otros modelos explicativos llegando a una orfandad paradigmática e ideológica que obliga a los académicos a apoyar un pluralismo intelectual y cultural. Por ejemplo Paul Feyerabend (1986) se opuso a todo conocimiento sistemático, basándose en el anarquismo y en un pluralismo epistémico y teórico. Anthony Giddens (1993) propone una comprensión para los fenómenos sociales y otra para las corrientes teóricas dedicadas a su interpretación.

El resultado, marca Tejeda G. (2007) ha sido demolidor pues, se cayeron los paradigmas dominantes, pero además no se han erigido otros nuevos, en medio de una atmósfera de eclecticismo e indeterminismo pero sin un rigor académico serio, donde la crítica deconstructivista dejó en ruinas los fundamentos de las ciencias sociales y alejándose cada vez más del positivismo racionalista. De la vertiente postmoderna y postestructural resaltan Jacques Derrida (2000) y Michel Foucault (1976).

III. LA MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA

Según S. Arriarán (2007), los países latinoamericanos se han visto frustrados en su intento por llegar a la modernidad, pero para ellos sería conveniente pensar en una *modernidad alternativa*. «Esto representaría redefinir totalmente el concepto de modernidad al margen de su ubicación occidental...que no es la misma que en Europa, donde arranca el Renacimiento y la Ilustración...nuestra modernidad se origina más bien en el barroco del siglo XVII» (p. 43).

En América Latina se tiene que tomar en cuenta lo que advirtió J. C. Mariategui (1960): «los elementos premodernos, indígenas, que no pueden ser destruidos ni absorbidos en nombre de la modernidad. Solo así se puede hablar propiamente de una modernidad no capitalista, de signo socialista, para América Latina, que no sea un calco o copia de occidente. Esa es la alternativa que se ha de reivindicar» (p. 44).

Ello permite a S. Arriarán revalorar el etos barroco y ver otras posibilidades de racionalización, es una modernidad aun no realizada, que combina mestizaje, pueblos indígenas y socialismo antiimperialista e indoamericano de realidad multicultural y pluriétnica, para de ahí llevarlo a otra combinación más, con la modernidad occidental. Rescatando algunas tesis de la teoría latinoamericana de la dependencia clásica y de la neodependencia (García, 2002):

En América Latina —después de la teoría funcionalista

de la modernización de Gino Germani y de la CEPAL de R. Prebisch (1948) —hubo un predominio de la teoría de la dependencia, con énfasis diferente en cada uno de estos teóricos que van desde F. H Cardoso y E. E. Cardoso (1973), V. Bamberger (1976), F. Chevalier (1976), T. A. Vasconi (1977), O. Ianni (1976, 1978), T. Dos Santos (1978), A. Quijano (1979), hasta R. M. Marini (1976, 1980).

La *teoría de la dependencia* fue un esfuerzo crítico-reflexivo de respuesta (marxista en muchos casos) al análisis del desarrollo capitalista en el tercer mundo, en particular el latinoamericano. Se inicia (como antecedente) cuando R. Prebisch al frente de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) realiza una crítica a la teoría tradicional del comercio exterior y alerta sobre el deterioro en los términos de ese intercambio con saldo negativo para América Latina.

Cuestiona el carácter primario-exportador de nuestras economías y la necesidad de un desarrollo industrial autónomo, limitando el papel del capital extranjero, como enfoque distinto al estructural-funcionalismo modernizante de otros sociólogos y economistas. La historia de América Latina se miraba como el tránsito de una formación económico-social dependiente hacia una industrial-capitalista pero también dependiente.

Desde 1940 hasta 1969 predominó en América Latina la visión *desarrollista* de la sociedad (González, 1979) que desplazó a la *funcionalista*, pero también la CEPAL de Prebisch y Oswaldo Sunkel fueron desplazados (en términos de popularidad teórica) por los enfoques de la dependencia social-económica, ya que la CEPAL nunca explicó las contradicciones del capitalismo y la *teoría de la dependencia* vendría a cubrir ese hueco, denunciando además, la pobreza extrema, opresión y sujeción de los países latinoamericanos subdesarrollados a los metropolitanos hegemónicos; donde América Latina está en una posición de dependencia económica del sistema capitalista mundial, tomando las hipótesis de André Gunder Frank (1972) de la burguesía dependiente con origen en el tercer mundo.

El enfoque de la dependencia identificó dependencia económica, financiera, comercial, y tecnológica; insistiendo en el rol depredador de las empresas transnacionales en la estructura regional. Sin embargo en la década de los 80, la teoría de la dependencia empezó a recibir cuestionamientos, incluso desde la misma perspectiva marxista (Castañeda & Hett, 1980) que a la postre la llevaron a su derrumbe.

La réplica de Castañeda y Hett (1980) iba en el sentido de que se juntaban dos problemas distintos: el del *origen* de la acumulación y el de su *ritmo*; ya que argumentaron

que el asunto de la acumulación originaria de capital no era un problema de cada país, sino de la historia global de la acumulación de capital.

Decían que el hecho de que los teóricos dependentistas asignen a una producción capitalista la nacionalidad del capital primitivo es una prueba de permeabilidad al derecho burgués y a la propiedad privada. Las decisiones tomadas en New York no son ni menos adecuadas o perniciosas que las que toma el capital local, su sentido de acumular y nada más. No hay ninguna prueba de que las presiones ejercidas en negociaciones y renegociaciones de la deuda constituyan un estado de dependencia. Lo que se ha llamado la dependencia financiera es un aspecto del capitalismo mundial, la formación de la cadena imperialista, provocando la emergencia de relaciones nuevas, no de dependencia (Castañeda & Hett, 1980).

La caída del bloque socialista y el advenimiento de la globalización barrieron con los enfoques desarrollistas, dependentistas y también antidependentistas en América Latina y tomaron los derroteros que hasta hoy están en boga:

a. Globalización económica, era de la información, revolución tecnológica y dominio del capital financiero. (Pérez, 2004; Castells, 1999; Corona, 1999; Ramos, 2002).

b. El debate de lo global desde una perspectiva multidisciplinaria, mundialización neoliberal y formación de bloques económicos (Guillén, 2005; García Páez, 2008; Cano, López Zavala, 2001; Vidal, 2001).

c. Sociedad del conocimiento, sistemas de innovación, vinculación productiva, educación y desarrollo regional (Covi Druetta 2004; Corona, 2002; Hernández, (2002); Correa (2002); Rozga, (2002); Cimoli (2002); Niosi (2002); Sánchez (2002); Campos (2002) y COMIE, 2009).

d. Estudios marxistas pero no estructuralistas, sino humanistas (Bartra, 2008, Sánchez Vázquez, 1998).

Es decir, todas las problemáticas que hoy se plantean para la sociedad hipermoderna, esto es, los impactos de la instrumentalización, tecnificación, cosificación, alienación, exacerbación de la deshumanización, que precisamente vuelven necesario el planteamiento de que América Latina dé un viraje hacia el pensamiento transmoderno y su correspondiente nuevo paradigma de convergencia cognitiva.

IV. EL NUEVO PARADIGMA TRANSMODERNO: UNA NECESIDAD PARA AMÉRICA LATINA.

Al concluir la primera década del siglo XXI, los neopostmodernos: críticos sociales y culturales tan importantes como Gilles Lipovetsky (2010), Jean Serroy (2008) y Odile

Jacob (2008) citados en Delahanty (1999), entre muchos otros; hablaban ya de los límites y la insatisfacción creciente a los cuales había desembocado el histórico proceso esperanzador de la modernidad, al arribar hacia una *segunda globalización*; pero en una tónica que dejaba muy atrás la politología estadounidense conservadora como el «fin de la historia» (Fukuyama, citado en Delahanty, 1999, bis) o «el choque de las civilizaciones» (Huntington, 2007).

Estos estudios concluían que la historia debía leerse como la convergencia inevitable de globalización, occidentalización, revolución, tecnología, progreso material infinito, (una especie de *jaula invisible de hierro* de Weber, versión reversa, feliz y deseable); por un lado; por el otro lado, el anuncio de nuevos conflictos bajo la homogeneidad de un mundo aparentemente pacificado, pero detrás de esa fachada esconde civilizaciones que divergen y chocan entre sí.

Para la vertiente neopostmoderna, mucho más abierta, reflexiva e incisiva «...es una reducción excesiva atribuir únicamente a las realidades geopolíticas y tecnocomerciales la globalización actual o hipermoderna... es también... un régimen inédito de cultura» (Lipovetsky, 2010, p. 13)

La *hipermodernidad*, en el concepto de Gilles Lipovetsky es la época extensiva de la tercera modernidad (1945–2040), que funciona con la desregularización, desinstitucionalización, profusión; teniendo como consecuencia el trastorno de todos los referentes de relación con el mundo, una incertidumbre generalizada.

«Trátese del desacuerdo izquierda–derecha, de la idea de progreso, de la globalización, de la economía liberal, de la técnica... la educación... nada escapa ya al principio hipermoderno de la desestabilización de coordenadas... Es así como el orbe de la cultura – mundo tiende a volverse indescifrable, confuso, caótico: el hombre de la cultura – mundo no tiene ya autoridades superiores, anteojos, brújulas que lo guíen... ahora aparece como la que desposee a los individuos de las claves para descodificar su universo... ya no fija el rumbo» (Ídem, p. 90).

La estupenda crítica neopost abrió las puertas a la transmoderna, esta óptica sociocultural sí localizó lo que fija el rumbo social, económico y cultural del mundo objetivo exterior. La teoría de la complejidad de Edgar Morín (1974, 1984, 1997, 2000, 2003, 2011) expresa -entre muchas cosas más- que la nave espacial Tierra, actualmente está siendo propulsada por cuatro motores descontrolados: ciencia, técnica, economía y afán de lucro, por lo cual, «tiene una altísima probabilidad de sufrir catástrofes en cadena, aunque probablemente no signifique inevitable y

no se excluya así, la posibilidad de un cambio de rumbo» (Morín, 2011, p. 13).

El enfoque de la complejidad de Morín, es únicamente uno de los más importantes que integran el surgimiento de un nuevo paradigma cognitivo en el mundo, que toma en cuenta toda la tradición de las modernidades (renacimiento, ilustración, valores universales, progreso, ciencia, tecnología, intelecto crítico-reflexivo), también lo mejor de la premodernidad (la filosofía perenne y su gran cadena del Ser: materia, cuerpo orgánico, mente, alma y espíritu); pero realizando una síntesis creativa y extendiendo la zona próxima de desarrollo humano y social hacia nuevas fronteras como la investigación transpersonal de la consciencia (González, 1989, 1995). Se trata de un modo distinto de conocer, lo que se ha denominado como *modelo holista*, una forma de comprender, aprehender e interpretar la realidad. Jan Christian Smuts en 1926 formuló la primera definición de *holismo* como un proceso de síntesis creadora o construcción progresiva de unidades estructurales cada vez más complejas y que tienden a la formación de un todo (Diccionario, 2003).

Pero no se trata del holismo «*plano*» y únicamente «estructural» de la teoría modernista de sistemas socioculturales (Buckley, 1980), sino de un holismo más profundo al estilo del biólogo chileno Francisco Varela, Stephen Jay Gould, Ernest Mayer y E.F. Schumacher, todos ellos señalados en el libro de J.A. López Herrerías (2005), junto a autores transmodernos como K. Wilber (1995) y F. Visser, 2010 y J. Escobar (2007). Lo que hoy se discute es la necesidad de: «Un nuevo paradigma que... supere la edad de la máquina, anclado en los principios de orden, estabilidad y equilibrio, pasando a los sistemas abiertos, complejos, dinámicos... que pasa del mundo mecanicista al holístico y ecológico» (López Herrerías, 2005, p. 17).

El hipermodernismo dominado por sus grupos de poder financiero especulativo global, emplean los medios masivos de comunicación para que la evolución de la consciencia (una de las claves importantes de la meta o transmodernidad) quede estancada y atrapada en el desarrollo del materialismo y el instrumentalismo mental; pero sin avanzar hacia las dimensiones psíquica, ética, estética, sutil y espiritual de la vida; pues el desarrollo de tales dimensiones socavarán las bases del poder y la hegemonía económica de los actores globales de la modernidad instrumental híper.

La síntesis del nuevo paradigma transmoderno es pluridimensional y polisémica, pero es posible definir sus fuentes en las siguientes corrientes de pensamiento epistémico, metodológico, teórico, filosófico; combinando en

otros casos ciencias antes formales, naturales, sociales y humanísticas.

a. Rescate de la sabiduría antigua que la modernidad y la hipermodernidad intentaron desechar por negar lo sagrado y la subjetividad. Pero lo cultural tiene como componente central la intersubjetividad, expresándose en el lenguaje del «nosotros». La subjetividad es central en las corrientes de sociología hermenéutica como Ch. Taylor, Clifford Geertz, M. Douglas, citados en Delahanty (1999).

Tanto la sociología como la antropología hermenéutica constituyen un movimiento sociofilosófico que hunde sus raíces en la ontología hermenéutica de Heidegger, Hans Georg Gadamer, W. Dilthey y F. Schleiermacher (Escobar, 2007).

b. La Noética. Una nueva visión que extiende el análisis de la racionalidad lógico-formal-intelectual de la mente del yo individual hasta la mente transpersonal, ello es, lo que hay más allá de la razón y los cinco sentidos y lo que hay es una consciencia, energía, silencio, información y fuente de creatividad de una magnitud infinita.

Aquí entran una diversidad de autores: M. Mandala (2010), A. Marquier (2006), V. Mielczarek (2010), J.F. Veziña (2007), P. Peirce (2011), M.T. Aubach (1996) y Schwartz (2011), B.T. Swami (2011), F. Kinslow (2011), J. Krishnamurti (1978, 1997).

c. La Desmodernidad y la Reivindicación del Sujeto Humanizado.

Cuando la globalización, de un lado, y el neocomunitarismo, del otro, tratan de apoderarse de nuestras actitudes y nuestros papeles cuando nos sentimos empujados a buscar en el interior de nosotros mismos nuestra unidad como sujetos, como seres capaces de adquirir y manifestar una consciencia autofundamentada, lo que distingue al sujeto del yo... (Touraine, 2005, p. 123).

Esta recuperación creciente del sujeto por encima de la dominación de las estructuras es lo que Touraine (1997) llama como «desmodernizar» la sociedad y equilibrarla con mayores dosis de los valores universales desechados por el hipermodernismo. En Touraine el cambio de paradigma implica transitar de un lenguaje social sobre la vida colectiva a un lenguaje cultural, gracias a la mutación provocada por el rápido desarrollo en relación directa del sujeto consigo mismo «... las colectividades vueltas hacia el exterior y hacia la conquista del mundo, son remplazadas por otras, vueltas hacia el interior de sí mismas y de cada uno de los que viven en ellas» (Touraine, 2005, p. 16).

Otros posicionamientos teóricos son adoptados por la

crítica al crecimiento económico como un fetiche social (Hamilton, 2003), crítica al *humanismo negro* (como humanismo distorsionado por el proceso y estructuras técnicas) que permitió el surgimiento de nazis, fascios y dictaduras militares (Jacques, 2003) y por la transición posmaterialista de pacificar la economía, la inteligencia ecológica y de lograr un universo participativo (Pigem, 2009).

V. EL TRANSURFING Y LA TEORÍA DE PÉNDULOS: VISIÓN TRANSMODERNA PARA LAS ESTRUCTURAS Y PROCESOS SOCIALES.

¿En qué consisten los péndulos?

Son estructuras de información energética que someten a las personas a sus leyes de orden y mandato, ejerciendo influencia en la toma de decisiones, los parámetros de energía mental se orientan a una dirección generando una estructura de pensamiento de un grupo. Un péndulo siempre utiliza técnicas muy sutiles para atraer a sus partidarios.

Los péndulos son entidades de energía informativos, por lo que obedecen y actúan según las leyes poderosas e irrevocables de la existencia de este mundo, los péndulos utilizan el inconsciente para conseguir la energía, no importa si es una energía positiva o negativa, estos la reciben con el objetivo de enganchar, tocar al hombre con tal poder de manipular su pensamiento, hacerlo dependiente, atraer su atención y obtener así su energía.

Uno de los métodos de un péndulo para obtener energía es crear un desequilibrio en el hombre por medio de sentimientos negativos que generan una reacción como: miedo, inquietud, angustia, sentimiento de culpabilidad (instaurado desde la infancia), ante lo cual hay una reacción de sumisión, obediencia, sensación de deber, culpabilidad, inferioridad, complejo de guerrero, complejo de buen ciudadano; estos complejos psicológicos son la llave de acceso a la energía de cada persona.

Todas las manifestaciones de la naturaleza artificial (material) tienen una base energética, el campo de energía es primario, se observa la energía como una fuerza abstracta que, aunque invisible, existe, la energía de los pensamientos humanos es material, no gira de modo cerrado en el hombre, sino que se propaga en el espacio y actúa de forma recíproca en el campo de energía global. Cada hombre camina por su línea de la vida, al mismo tiempo todas las personas viven en el mismo mundo, el mundo material es uno para todos, pero la realización particular es decisión de cada uno.

Según el autor de esta teoría, Vadim Zeland (2010, 2011, 2012), los péndulos son las relaciones entre el hom-

bre mismo y las organizaciones, estas como estructuras y superestructuras como: la familia, club, escuela, partido político y el Estado, en los cuales las oscilaciones energéticas son más fuertes cuando más gente (partidarios) lo alimentan con su energía y entre menos gente, el péndulo se detendrá y morirá como entidad.

La fuerza de un péndulo es generalizada a partir del reconocimiento de sus atributos, pensamientos y actitudes hacia un fin mediante la energía mental de las personas que lo forman, pues como lo afirma el autor: «cualquier ser vivo capaz de emitir energía en una dirección es y crea péndulos energéticos» (Zeland, 2012), donde el hombre funcionará como una pequeña pieza dentro del engrane, le guste o no.

Es la energía mental que genera nuestros pensamientos, cada espacio que nos rodea es una ilusión que cada uno de nosotros crea para sí mismo y la convierte en realidad. La realidad se desarrolla por líneas de la vida según el punto inicial elegido: la realidad se revela en toda su diversidad precisamente por eso: porque la cantidad de las variantes es infinita. Cada uno de nosotros puede elegir por la infinidad de variantes. Los pensamientos sirven de motivación para que el hombre actúe y ejercen una influencia directa sobre la realidad circundante.

La conciencia del hombre forma su destino a través de las emisiones de energía mental, la frecuencia de emisión de energía mental del partidario se fija y se mantiene con la energía del péndulo, surgiendo una especie de apoderamiento y reciprocidad y equilibrio aparente, la fuerza del apoderamiento varía según el grado de poder del péndulo.

¿Cuál es la influencia que ejercen en el ser humano?

Los péndulos someten al hombre al servicio de una estructura para asegurar que sus pensamientos y actitudes tengan una misma orientación y finalidad e ir incorporando a más personas, así crecerá, obtendrá más fuerza, lo cual obliga a sus miembros a seguir las reglas establecidas y permanecerá en la dimensión que todos compartimos: El plano de la sociedad a disposición de la entidad más poderosa. De tal forma que los partidarios no son conscientes que actúan según las leyes del péndulo y no según su voluntad.

Los péndulos se apoderan del flujo de los pensamientos incidiendo en la manipulación de los sentimientos y las necesidades egoicas del hombre. Las costumbres sirven de palanca de arranque para poner en marcha el mecanismo de apoderamiento como la costumbre de irritarse o inquietarse, de tal manera que obligan al hombre a actuar de modo ineficaz, creando una ilusión de confort.

Cualquier péndulo es destructivo por su naturaleza, puesto que les quita la energía a sus partidarios y establece sobre ellos su poder, (lo que el autor define como *vampiro energético*), si alguno se revela o se percata del dominio que ejercen sobre él puede ser desechado, lo cual interpretamos como la no aceptación de un grupo.

La actitud de un péndulo lleva a la destrucción de la vida de sus partidarios, para el hombre sometido a la influencia de un péndulo destructivo, el principal peligro es que el péndulo desvíe a su víctima de las líneas de la vida en las que el hombre puede encontrar su felicidad.

Algunas características del péndulo destructivo es la alimentación de energía para mayor oscilación, adquirir fuerza, crear rivalidad y maximizar su poder, juega con los sentimientos humanos, escondiéndose detrás de máscaras, le interesa succionar la mayor energía posible; no le importa la felicidad y bienestar del hombre, su principal batalla es destruir a otros péndulos que se interpongan a sus intereses, lleva a la ruina de la vida individual y colectiva (cuando no hay convencimiento interno).

Considera Zeland que si hay péndulos constructivos, solo depende del hombre considerarlo a través de un reconocimiento consciente del desarrollo de sus pensamientos, libre elección y de su trabajo para un fin que lo lleve a descubrir su felicidad y valor como individuo.

Una buena hipótesis que plantea Zeland, es que para lograr un desprendimiento de los péndulos destructivos se necesita liberarse de la influencia de los péndulos que se apoderan de la energía mental, no engancharnos ante una circunstancia, fungir como observador no como víctima, hundir o extinguir al péndulo, lo cual quiere decir observar las cosas como son y en el escenario que se presente, dejar que lo indeseable pase a través de ti y despedirlo (soltarlo), ser indiferente e ignorar, lo cual significa no reaccionar de manera alguna, no entrar en el juego del péndulo, simplemente ignorarlo, ser vacío ante ese escenario.

Los péndulos seguirán robando energía mientras se lo permitan de manera directa (entrar al juego) como de manera indirecta (creando sentimientos y emociones silenciosas), de modo que una de las técnicas es emprender la retirada de manera oportuna.

Otra técnica que se menciona es la extinción del péndulo, que consiste en entrar en disonancia con el péndulo y romper el ritmo, generalmente en una situación conflictiva o no se conoce un escenario estándar de desarrollo de los acontecimientos, se debe hacer algo que no entre en ese escenario. Ser inmune y reaccionar a pesar de las costumbres y los estereotipos establecidos, enfrentar cualquier problema no como un obstáculo sino como una

oportunidad sin dejar lugar en uno mismo para tal problema, ser vacío respecto a él.

Una vez liberado de la influencia de los péndulos destructivos se obtiene la libertad, como la independencia de los péndulos ajenos. Es imprescindible saber distinguir los objetivos impuestos, la misión consiste en elegir, siendo libre, las líneas de la vida donde está el verdadero éxito y felicidad personal.

Los péndulos destructivos han hecho perder a las personas la costumbre de elegir su destino, de creer que es posible desarrollarse bajo la toma de decisiones conscientes. Las formas de batalla de los péndulos son las guerras, revoluciones, lucha por el mercado, rivalidad, competencia, propaganda ideológica en todos los niveles y los consiguientes *lavados de cerebro*.

El destino de un hombre está representado por multitud de variantes en líneas de vida. Vadim Zeland afirma que al igual que los actos que realizamos modelan las circunstancias de la vida, también el carácter de nuestros pensamientos lo hace. Los pensamientos determinan la calidad de las vivencias, por eso es importante controlar la actitud mental y aprender a observar, ser un observador de la mente permitirá identificar los patrones negativos y acometer los cambios necesarios; pero antes de poder cambiar algo, hay que hacerse consciente de ellos. Permite elegir el objetivo vital y conseguirlo sin lucha, siendo necesario determinar claramente que es lo que se desea desde el fondo del Alma. Por tanto es necesario desechar los objetivos impuestos, ver que estamos tan condicionados por la familia, la sociedad, por los amigos, por la televisión, por la educación, por el poder político, por los estereotipos, por las costumbres, etc. que muchas cosas que queremos y deseamos no son más que patrones impuestos.

La publicidad más perniciosa juega con el subconsciente, la familia y los amigos crean situaciones que en muchos de los casos no analizamos si lo queremos o solo somos presos de los gustos y sugerencias externas que nos seducen.

Por tanto, determinar con claridad qué es lo que queremos realmente es el primer paso para alcanzarlo.

Zeland considera este concepto del *péndulo* como designante de «los grupos de personas cuyos pensamientos se orientan en la misma dirección y crean estructuras de información energética. Estas estructuras empiezan a desarrollarse independientemente y someten a las personas a sus leyes.

Las personas no se dan cuenta de que actúan involuntariamente en intereses de los péndulos...» (2010, p. 26).

La energía mental de cada persona en particular se une en un único flujo común. Y entonces, en medio del océano de energía se crea una estructura independiente de información energética, el péndulo. Se denomina así porque oscila más fuerte cuanto más gente —partidarios y detractores— lo alimenten con su energía.

Desde la infancia nos educaron para obedecer la voluntad ajena, cumplir las obligaciones, servir al país, a la familia, al profesor, al partido político, a la empresa, a la idea... a cualquiera, pero a uno mismo en último lugar. En cierto grado, cada uno de nosotros tiene la conciencia del deber, de la obligación, de la necesidad, de la responsabilidad, de la culpa. De una u otra forma, cada persona está al servicio de diferentes grupos y organizaciones: familia, empresa, organización, club, pandilla, Estado, etc. todas estas estructuras nacen y se desarrollan cuando los pensamientos y las actitudes de un grupo de personas en particular empiezan a tener la misma orientación. Luego van incorporándose nuevas personas y la estructura crece, coge fuerza, obligando a sus miembros a seguir las reglas establecidas.

El péndulo se convierte así en una estructura que maneja los hilos de las personas, hace creer que sus intereses son los nuestros y de esta forma elegimos un objetivo que no es el propio. Así, es fácil entrar en las líneas de la vida donde se encuentra infelicidad...asegurada permanentemente, sin comprar ningún seguro para ello, por lo tanto es indispensable saber lo que significa elegir el destino y cómo hay que hacerlo.

Los péndulos han hecho creer a las personas que son incapaces de elegir, —simplemente— el destino a su agrado, por tanto, este autor ruso propone el *Transurfing* como un enfoque que nos hace ver que tenemos una gama muy amplia de posibilidades en las que nos podemos mover, nos proporciona las herramientas necesarias para gestionar el destino al gusto. No se trata de realizar milagros, sino de comprender que la realidad es mucho más sorprendente que cualquier fantasía, el *transurfing* es una técnica que brinda la oportunidad de *crear* a partir de la voluntad. El mundo en que vivimos es por naturaleza variado y multiforme y tiene una estructura física y metafísica que abarca en el mismo momento pasado, presente y futuro. Descubrir y conocer en profundidad el espacio de las variantes ayuda a entender que no existen límites en los posibles desenlaces de un acontecimiento.

La propuesta del *Transurfing*, sostiene que la mejor manera de vivir es surfando la realidad exactamente como en el deporte del surf se hace con las olas. El *transurfer* es la

persona que consigue deslizarse sin esfuerzo entre las olas de lo cotidiano y cabalga la vida con ligereza y maestría (sin ahogarse nunca), libre de los vínculos de la dependencia y seguro de sí mismo, el *transurfer* no le da demasiada importancia a los eventos, que nunca influyen realmente sobre él. Atento a no desperdiciar su energía inútilmente, el *transurfer* prefiere ser un espectador en lugar de un actor y asume conscientemente una perspectiva más distante, relajada y objetiva sobre la vida.

«La realidad existe independientemente de ti, mientras así lo creas.

Con *Transurfing* es posible controlar la realidad».

Todo ser humano posee libertad de elección. Esta tesis está en la base de la enseñanza, nadie nos prohíbe elegir el mundo que queremos vivir, nadie nos impide elegir cualquier tipo de vida o de destino.

Pensar conscientemente con el fin de poner en marcha el mecanismo de la intención de cualquier tiempo y lugar. Podemos definir la intención como «el pensamiento o idea que se convierte en un fuerte deseo para conseguir o tener algo y que nos hace actuar con decisión en aras de conseguir la meta deseada».(Zeland, 2010, p. 82).

El *Transurfing* no plantea nunca oponerse a la realidad; más bien promueve un sabio uso de la energía vital para que siempre sople en la dirección más favorable para nosotros; es una visión innovadora y poderosa que ofrece las herramientas necesarias para gestionar el destino al gusto. No se trata de realizar milagros, sino de comprender que la realidad es mucho más sorprendente que cualquier fantasía, de sus vivencias cotidianas para evidenciar una forma totalmente nueva de interpretarlas. Es maravillarse con lo que creemos obvio porque ya lo poseemos, sin embargo está ahí esperando a ser maravillado: la naturaleza por ejemplo. Es una cuestión de elección: «tu elección siempre se realiza. Lo que eliges es lo que obtienes» (p. 20).

VI. UNA VISIÓN TRANSMODERNA DE LA CIENCIA

La *meta* o *transmodernidad* se distingue como la necesidad de un nuevo relato significativo para dar sentido a nuestras vidas, dado que las estructuras cognitivas, sociales, económicas y técnicas de la *hipermodernidad* nos obligan a vivir contra nuestra naturaleza esencial última.

La teoría educativa de la modernidad degeneró en una fría visión de la naturaleza competitiva sin cooperación; en tanto la idea de un todo armónico fue remplazada por

una fuerza ciega evolutiva donde el sujeto perdió el rol consciente. En la *hiper*, con el espíritu individualista y de competencia el ganador tiene derecho a todo (McTaggart, 2011).

El paradigma *hiper* tiene un límite y muchos obstáculos epistémicos y ontológicos para enfrentar lo humano, su modo de conocer, en compartimentos fragmentados e hiperespecializados, ha convertido al hombre (su condición humana) en un misterio para sí mismo, con hiperconocimiento e información detallada sobre su mundo exterior, pero la unidad compleja de nuestra identidad interior se nos escapa, dejándonos con zonas profundas de sombras (Jung, 1996).

La ciencia hipermoderna, cree erróneamente que ella también posee un enfoque sobre lo metacognitivo porque ha captado los elementos lógicos-deductivos-rationales-formales del razonamiento humano, como la valencia química o la teoría de la relatividad. Sin embargo aún le falta captar lo principal: que existimos como seres (visibles) envueltos en un Ser holoárquico viviente superior sin una forma definida, esto es, en una *consciencia universal viviente infinita* que se constituye como un organismo superior vivo (inmaterial). La célula viva habita en un organismo biológico vivo, que a su vez habita en un sistema ecológico vivo, este en un planeta vivo, que a su vez está en un sistema planetario vivo; y así hacia el infinito (el cual también está vivo). Tal es la esencia del debate actual entre los dos paradigmas cognitivos (Chopra & Mlodinow, 2011; Maris, 2011; Ramtha, 1999).

Los *hiper* sostuvieron la parcelación e hiperespecialización de las disciplinas, negando la existencia de la dimensión espiritual como un organismo viviente y tachando tal conocimiento de metafísico, por ende aferrándose únicamente a la realidad como un hecho meramente físico. Sin embargo para los *trans*, la corriente de vida que anima al cuerpo físico y lo biológico en general, es corriente de energía, consciencia, información, creatividad y conectividad, no puede ser de naturaleza física, pero tiene también título de realidad.

No poder sentir esa corriente vital, fuente y origen de la vida misma es la mayor privación que nos puede ocurrir y es el origen de la búsqueda irrefrenable de sustitutos para sofocar la inquietud, vacío y soledad que genera esa desconexión: adicciones a todo tipo de objetos, personas, relaciones y estructuras o la pseudoprotección de los péndulos (Zeland, 2012; Tolle, 2006; Brown, 2006; Bauman, 2005 y 2012; Ferry, 2007; Welch, 2000 Schwartz, 1995 y Weiss, 1995).

VII. EL CONCEPTO DE CIENCIA, LA UBICACIÓN Y PROPUESTA DEL ROL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El concepto de *ciencia* es variable históricamente, este se remonta a la antigüedad clásica griega con Aristóteles (siglo V a. C.) en su texto *Metafísica* lanza la categoría *episteme* como definición del saber más riguroso y sistemático que debe orientar la visión pública generalizada sobre lo que es la ciencia.

Derivado de ello, *epistemología* pasó a considerarse el saber preciso de la ciencia, desplazando al concepto de *gnoseología* (de gnosis), el cual quedó restringido para el saber en general más indeterminado; ya que *gnosis* designaba dos modalidades cognitivas: la *doxa*, una opinión o punto de vista y *episteme* (saber fundamentado).

En la epistemología del sentido común se tiene la impresión que en teoría del conocimiento contamos con aquel que sabe (un yo) y con algo a conocer o ya conocido (una cosa o el otro). Pero el asunto no es tan elemental, como decir: «Yo conozco la realidad». ¿Realmente la conozco o únicamente capto su expresión (el fenómeno)? Pero aún más, ¿Quién es el yo que conoce? ¿Lo conozco? ¿Qué son la verdad y el error?

«Se denomina verdad a la igualación entre una creencia hipótesis – y un fenómeno» (Fullat, 2004, p. 12). Pero según este autor, cada gran tipo de saber posee su tipo de verdad:

Verdad formal = ciencias axiomáticas = método axiomático.

Verdad empírica = ciencias naturales y sociales = método deductivo.

Verdad existencial = ciencias del significado = método hermenéutico.

La ciencia labora con la *razón*: ¿Qué es la razón? Es la capacidad de resolver problemas, pero con la modalidad de que puede devenir en otro problema: que tal resolución cuente con el consenso de la mayoría, o por lo menos de los que entienden el lenguaje usado para tener éxito o aprobación cultural. Así sucedió con la *geometría* de Euclides, quien en el siglo III a. C. fundó la Escuela Matemática de Alejandría que en 13 libros sistematizaba todo el saber matemático de su tiempo y aplaudido por la comunidad matemática de esa época.

Pero Aristarco (s. IV - III a. C.) concibió la rotación de la tierra alrededor del Sol, pero fue una verdad sin éxito social. En cambio un error con triunfo: fue el de Ptolomeo (90-168) en Alejandría, quien como astrónomo y matemático estableció que la tierra era el centro del universo, error

triumfal que dura hasta la llegada de los modernos Copérnico, Galileo, Kepler, Bruno (Fullat, 2004).

A la razón exitosa se le admira y entonces sus productos se les llama científicos. Pero *¡mucho cuidado!* dice Fullat, puede tratarse también de hábitos sociales de época, pues «... ¿qué discurso de la razón puede otorgarse el derecho a señalar la frontera entre lo científico y lo no científico?» (Idem, p. 16).

El concepto de ciencia empieza siendo un significante: *episteme* (griego), *scientia* (latín), *scienza* (italiano), *science* (inglés), *wissenschaft* (alemán). El concepto griego de ciencia (*episteme*) perdura hasta el renacimiento florentino, cuando Galileo Galilei (1564-1642) modifica su significado y significante. «Tanto fue la consciencia que tenía del cambio introducido que a su práctica la denominó *scienza nuova*, ciencia nueva con respecto a lo que procedía de Aristóteles, que la consideró vieja» (Idem, p. 17).

Pero además la *episteme* griega había sido saber objetivo, en el sentido de no ser de tipo técnico, sino saber por ese saber mismo, y no para modificar, a este último los griegos lo identificaron con el nombre de *tekhne* (técnica). Por último, la *episteme* fue un *saber total*, nunca fragmentario. La modernidad invirtió las conceptualizaciones, limitándose a investigar solo los fenómenos observables o deducibles, esto es, verificación empírica o deducción formal.

¿Cómo incidió ello en la ciencia política, como una de las ciencias de la educación surgida en la tercera modernidad?

Hacer el contexto de la *política educativa* implica tomar en cuenta 4 categorías: *ciencia*, *política*, *educación* y *política educativa*. *Ciencia* es un singular que abarca un plural, esto es una pluralidad de ciencias (Sartori, 2012); la matemática suministró desde la antigüedad el primer arquetipo de científicidad, mientras que las ciencias naturales dieron el segundo modelo de método científico desde la primera modernidad (1492-1789).

Las *ciencias sociales* dieron originalmente otro modelo de ciencia (si se descarta el positivismo inspirado en las naturales), caracterizadas como *ciencias del espíritu*, siguiendo la tradición filosófica alemana que inspiró a Weber y otros más.

Se debe a Thomas Kuhn la distinción entre los procedimientos de la *ciencia normal* y las *revoluciones científicas*. Si nos referimos a ciencia normal estamos hablando de un acuerdo entre una comunidad de investigadores sobre reglas de consenso en lo que se va a investigar (contenidos), cómo hacerlo (metodología) y qué herramientas usar (técnicas).

El estudio de la sociedad se remonta a Saint Simon y Comte, el de la política a los sofistas, Platón y Aristóteles. La *ciencia política* fue precedida por una larga tradición de *filosofía política*, antes de la ilustre tradición de autores, desde Maquiavelo, Toqueville, Marx, Easton, hasta Sartori entre muchos.

La aparición de las ciencias sociales en la segunda modernidad (1789-1945) —salvo la ciencia política, filosofía y pedagogía— supone una creciente autonomización de las esferas de acción social: el Estado, la economía, la cultura, la religión, la filosofía, la moral, etc.; en tanto la aparición de la *política educativa*, como disciplina de investigación en la tercera modernidad (1945-1989), con el *Informe* de James Coleman (1966) sobre la necesidad de la integración racial escolar en EE. UU., supone un desarrollo de la especialización disciplinaria como visión científica hegemónica, producto del paradigma cognitivo de la modernidad, aunque muy bien hecho este trabajo dentro de esa tradición.

Las visiones analíticas de política educativa se despliegan en el marco de las instituciones del Estado, el comportamiento político, los juegos de poder y las estrategias y diseño de programas de implementación de tales políticas. El institucionalismo, neoinstitucionalismo, Weber, las teorías del conflicto y el instrumentalismo han sido los principales referentes de la modernidad social.

La aparición del postmodernismo brindó un aire fresco con Michel Foucault (2000) quién estableció una nueva conceptualización con textos como: *Microfísica del poder*, *Espacios del poder*, *Saber y verdad*, *Materiales de sociología crítica*, *Genealogía del racismo*, *Vigilar y castigar*, *Historia de la locura*, etc... Pero Foucault muere en 1984 (como un *Weber atormentado*) y aunque dejó una importante crítica al *stablishment* en sus estructuras, instituciones, valores y relaciones de poder, no alcanzó a conocer el nuevo paradigma de convergencia cognitiva inter y transdisciplinario de la actualidad.

La crítica que el nuevo paradigma hace a los modernos (centrados en estructuras, procesos, instrumentos, estrategias, programas) es que su visión analítica se fundamenta en la disciplina, hiperespecialización, parcelación y fragmentación de saberes. Esta manera de ver el conocimiento ha llevado a la renuncia de la reflexión sobre lo importante: el sujeto, su condición humana y su rol (misión) personal y social.

A lo más que llegan lo modernos en estos temas es a proponer la formación de ciudadanos civilizados, pero el nuevo paradigma cognitivo convergente está por las ciencias abiertas a la autoorganización, la incertidumbre,

la complejidad, la comprensión de lo humano (no únicamente el análisis estructural-instrumental) y la recuperación de las dimensiones filosóficas-antropológicas para humanizar la política educativa; la cual conceptualizamos de la siguiente manera:

Por *Política Educativa* se considera un conjunto de planteamientos teóricos, programáticos, declarativos y de visión educativa que se plasman en líneas centrales de acción manifestadas en documentos, discursos y actividades a desarrollar en el sector educativo en un corto, mediano o largo plazo.

Pero tales discursos enunciativos y de praxis están respaldados en un contexto histórico, social y económico determinado, pero también en un contexto cognitivo, esto es un determinado paradigma de conocimiento alcanzado hasta ese momento (Chopra, Mlodinow, 2011). Entonces el discurso político educativo, no es autónomo, responde determinados supuestos del conocimiento situado en contexto más amplio que su estricto campo disciplinar.

Por ejemplo, Jurgen Schriewer (2004) ha señalado la tensión que existe entre la difusión global de modelos educativos estandarizados internacionalmente por un lado, y la persistencia de redes sociales y culturales variables por otro. Tal tensión se refleja en los enfoques investigativos en el estudio de la internacionalización de una parte y de la indigenización y adaptación por otra.

«El neoinstitucionalismo está firmemente arraigado en el primero de dichos enfoques, en la internacionalización» (Waldow, 2011, p. 133). Desde los 80 el enfoque neoinstitucionalista se concentra alrededor de John W. Meyer y Francisco O. Ramírez de la Universidad de Stanford.

Robert Putnam arguye que los neoinstitucionalistas difieren en muchos aspectos, pero están de acuerdo en dos asuntos cruciales. Primero, que las instituciones dan forma a la política... Segundo, la historia estructura a las instituciones... La literatura con enfoques neoinstitucionalistas experimentan un boom desde la década de 1990... La mayoría de ellos suponen que el avance de la democracia es el pilar para desarrollar interpretaciones de la política contemporánea... D.P. Baker, A. W. Wiseman, C. Graham, W.W. Powell y P.J. DiMaggio (Ornelas, 2012. p. 26).

Desde luego que el paradigma cognitivo que respalda a los neoinstitucionalistas es el modernismo, por ejemplo Douglas C. North ve que las instituciones son las reglas del juego en la sociedad (Ídem: p. 27), pero en los postmodernos como Foucault, las instituciones son microfísica del poder y fuentes de malestar personal y en los transmo-

dernos son *péndulos* encargados de succionar la energía a las personas que las forman. Las personas dejan su vida o mueren en vida con el objetivo de darles vida a los péndulos (Zeland, 2011).

«La noción de política pública proviene del pensamiento anglosajón que se inicia en Estados Unidos en la década de los 50...» (Osnaya, 2007, p. 81). Evidentemente es justo el periodo donde surgen las ciencias de la educación, entre ellas la política educativa, en el contexto de un paradigma cognitivo dominado por el modernismo, que después (1989) se movió hacia el hipermodernismo, pero que hoy amplía su confrontación inicial con el post, hacia el transmodernism, por lo cual el campo de conocimiento de la *política educativa* debemos insertarla hoy en día dentro de un debate abierto y pluricognitivo.

PROPUESTA

Es necesario que el área cognitiva de *política educativa* extienda sus fronteras cognitivas convencionales heredadas del modernismo, a lo post, des y transmoderno, con la finalidad de dar cabida a nuevas visiones temáticas, teóricas, metodológicas y analíticas orientadas al pluralismo y la multidimensionalidad, ello no implica abandonar las líneas tradicionales de investigación que deben respetarse, sino más bien ampliar los campos cognitivos ya señalados.

De esta manera, la disciplina de estudio que hoy se contempla como Política Educativa, no solo tendría mayor capacidad de intervención educativa en temas tradicionales de la administración y planeación, sino que puede llegar a extenderse hasta la intervención pedagógica y problemáticas multidisciplinarias. El ejemplo más importante de ello es el reconocimiento público, desde los años 90, del marcado deterioro en la calidad de la oferta educativa y que en las escuelas «se adquieren menores conocimientos que los necesarios» (Tenti Fanfani, 2008, p. 15).

El sociólogo argentino Emilio Tenti, experto de la UNICEF en Política Educativa, observa al respecto que aunque los saberes básicos cambian con el tiempo, es necesario que la comunidad llegue a un acuerdo sobre lo que hay que enseñar; él propuso 10 criterios de selección cognitiva para la educación básica:

1. Habilidades de comunicación oral y escrita, para expresar sentimientos, demandas, intereses, razonamientos, juicios críticos, reflexiones, etc.
2. Dominio del lenguaje lógico-simbólico.
3. Elementos formativos básicos de literatura, música, plástica y otras expresiones artísticas.
4. Perspectiva integradora en ciencias humanas, con enseñanza situada en su contexto, análisis, sistematiza-

ción, comprensión del funcionamiento social, político, cultural y personal.

5. Lo básico de las ciencias naturales, incluyendo ecología, contexto histórico de las ciencias, descubrimientos y ética de la ciencia y tecnología.

6. Familiarización con las TIC.

7. Desarrollo de conocimientos básicos para la salud personal y colectiva.

8. Capacidades para definir problemas y soluciones creativas, usando todo el bagaje interdisciplinario.

9. Inclusión en lenguaje extranjero y su cultura, valorizando lo diverso y lo universal.

10. Actitudes y aptitudes de solidaridad, cooperación, interdependencia y responsabilidad.

La centralidad del currículo debe reflejarse en un contexto social de equidad, favoreciendo el acceso de más y mejores recursos a los que menos o nada tienen, para poder contrarrestar los déficits socio-culturales, pues la calidad es un equilibrio de factores entre:

1. Currículo escolar.

2. Origen social de educandos (pobreza de escuelas, pobreza familiar).

3. Asignación de recursos materiales, humanos y pedagógicos.

4. Formación y práctica docente.

5. Superar la condición postmoderna de la educación.

6. Modelos evaluativos y tiempos escolares.

7. Visión sobre fines inferiores y superiores de la educación.

8. Políticas sociales compensatorias.

9. Superar Inercias, intereses y los *desgastados* pedagógicos.

10. Actualización en el nuevo paradigma cognitivo.

11. Cualificar la práctica docente y la demanda educativa. Un padre es más exigente en la carnicería que en la escuela, suele conformarse con que su hijo sea inscrito y pase de grado, no demanda conocimientos. Hemos confundido escolarización con aprendizaje (Tenti Fanfani; 2008).

12. Diversificar la formación y actualización pedagógica.

Sin una ampliación de la antigua visión técnico-instrumental y neoinstitucionalista de la política educativa, sería imposible incidir en la también problemática pedagógica ampliada que presenta nuevos retos en un contexto cambiante y nos privaría de responder a las preguntas trascendentes de la educación: qué es una persona educada integralmente, que es aprender a ser, aprender a vivir y aprender a atreverse a cuestionar si hay *algo más* que lo que se nos ofrece como formación en competencias y una opaca ética ciudadana.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1970). *Para leer el capital*. México: Siglo XXI.
- Arriarán, S. (2007). La modernidad en América Latina. En Carmona, Lozano & Pedraza. *Las políticas educativas en México*, México: UPN-SEP
- Aubach, M. T.; Serrano, M. & Luc Marion, J. (1996). Utopías y postmodernidad, Cátedra Herrera Oria. pp. 67-100. Universidad Pontificia, España.
- Bambirra, V. (1976). *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México: Siglo XX.
- Bartra, A. (2008). *El hombre de hierro. Los límites sociales y naturales del capital*. México: UACM-ITACA-UAM,
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2012). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI.
- Bernal, J. D. (1980). *La ciencia en la historia*. México: Nueva imagen.
- Brown, M. (2006). The presence process. Namaste publishing, USA.
- Buckley, W. (1980). *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Campos, G. (2002). La cuarta función sustantiva de las universidades: la vinculación. En L. Corona & R. Hernández. *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: IPN-Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Cano, J. & López, R. (Coords.), (2001). *El Debate de lo global: contribuciones a la discusión multidisciplinaria de una problemática*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Cardoso, F. H., & Weffort, F. C. (1973). Ciencia y conciencia social. *Murga Frasinetti, A. y Boils, G. América Latina: Dependencia y subdesarrollo*.
- Castañeda, J. & E. Hett. (1980). *El economismo dependentista*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. La sociedad red: economía, sociedad y cultura*; Vol. I y II. México: Siglo XXI.
- Chevalier, F. (1976). *La formación de los latifundios en México*. México: FCE.
- Cimoli, M. (2002). Liberalization policies and competitiveness in Mexico. En L. Corona & R. Hernández. *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: IPN-Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Chopra, D. & L. Mlodinow (2011). *Wars of the worldviews*. Harmony Books-Crown Publishing Group, USA.
- COMIE (2009). *Cultivar la innovación*. México: SEP
- Corona, L. (1999). *Teorías económicas de la tecnología*. México: JUS-IPN-CIECAS
- Corona, L. & R. Hernández. (2002). *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: IPN-PyV-Fundación Friedrich Ebert.
- Correa, A. & Ramírez, H. (2002). Comercio Canadá-Estados Unidos e innovación de los servicios de exportación. En L. Corona & R. Hernández. *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: IPN-Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Crovi D. (2004). *Hacia la sociedad de la información y del conocimiento*. México: UNAM
- Delahanty, G. (1999). Foucault y la Escuela de Frankfurt. *Argumentos* núm. 34, UAMX, México, diciembre.
- Delahanty, G. (1999, bis). Marcuse: la enajenación del sujeto y el autoritarismo en la cultura. *Argumentos* núm. 34, diciembre. México: UAMX-DCSyH.
- Derrida, J. (2000). De la gramatología. Siglo XXI, México.
- Diccionario de Ciencias de la Educación*. (2003). México: Santillana
- Dos Santos, T. (1978). *El nuevo carácter de la dependencia en América Latina*. Venezuela: Aula.
- Escobar Torres, J. (2007). *Un paradigma integral para la calidad de la educación*. México: CEAPAC.
- Ferry, L. (2007). *Aprender a vivir*. España: Taurus.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2000). *Hermenéutica del sujeto*. Genealogía del Poder. Madrid: La Piqueta.
- Freud, S. (1970). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza
- Fullat, O. (2004). *Homo educandus*. México: UPN-UIA, Puebla
- García N. (2002). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- González, A. (1989). *Colisión de paradigmas*. México: UIA
- González, A. (1995). *De la sombra a la luz: desarrollo humano transpersonal*. México: JUS-UIA
- González, P. (1979). *Las clases sociales latinoamericanas y la sociología del desarrollo*. México: Siglo XXI
- Guillén, H. (2005). *México frente a la mundialización neoliberal*. México: ERA
- Gunder, F. (1972). *Lumpenburguesía: lumpendesarrollo*. México: ERA
- Harnecker, M. (1972). *Los elementos fundamentales del ma-*

- terialismo histórico. México: Siglo XXI.
- Hernández, R. (2002). Estrategias de innovación y modernización tecnológica en la industria siderúrgica. En L. Corona & R. Hernández. *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: IPN-Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. España: Taurus
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I y II. España: Taurus
- Hamilton, C. (2003). *Growth Fetish*. Allen & Unwin, Sidney, Australia.
- Huntington, S. (2007). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. España: Paidós
- Ianni, O. (1976). *La formación del Estado populista en América Latina*. México: Siglo XXI
- Ianni, O. (1978). *Imperialismo y cultura de la violencia en América Latina*. México: Siglo XXI
- Jacques, D. (2003). *La revolución técnica. Ensayo sobre el deber de la humanidad*. México: Jorale
- Jung, C. (1996). *Encuentros con la sombra*. España: Kairos
- Kant E. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kinslow, F. (2011). *El secreto de la vida cuántica*. Buenos Aires: Sirio
- Krishnamurti, J. (1978). *The wholeness of life*, London: KFT-LTD
- Krishnamurti, J. (1997). *The first and last freedom*. USA: KFA, CA
- Kuhn, T. (1952). *The structure of scientific revolution*. University of Chicago Press, USA.
- Lipovetsky, G. & H. Juvin (2010). *L'Occident Mondialisé*. París: Grasset & Fasquelle.
- Lipset, S. (1987). *El hombre político. Las bases sociales de la política*. Buenos Aires: Eudeba
- López Herrerías, J. (2005). *Educación para una cultura comunitaria*. Por una identidad metamoderna. España: Guada, Impresiones.
- Mandala, M. (2010). *Noética*. Ed., España: Planeta
- Marcuse, H. (1964). *One dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*. USA: Penguin Books
- Mariategui, J. (1960). *Siete ensayos sobre la realidad peruana*. Lima, Perú: Biblioteca Amauta
- Marini, R. M. (1976). *Dialéctica de la dependencia*. México: ERA
- Marini, R. M. (1980). *Subdesarrollo y revolución*, México: Siglo XXI
- Maris, S. (2011). *El laboratorio del alma*. España: Vergara,
- Marquier, A. (2006). *La libertad del ser*. Canadá: Luz / Índigo
- McTaggart, L. (2011). *El vínculo*, España: Sirio
- Mielczareck, V. (2010). *Inteligencia intuitiva*. España: Kairós
- Mires, F. (2005). *El orden del caos. Historia del fin del comunismo*. Argentina: Libros de la Araucaria
- Mitzman, A. (1969). *The iron cage: an historical interpretation of Max Weber*. Pub. Alfred A., New York, USA: Knopf Inc.
- Morales, J.P. (2012). *Frederick Nietzsche*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Morín, E. (1974). *El hombre y la muerte*. España: Kairos
- Morín, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropolos
- Morín, E. (1997). *Politique de civilization*. París: Arléa
- Morín, E. (2000). *L'Intelligence de la complexité*, París: L'Hatman
- Morín, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra
- Niosi, J. (2002). La internacionalización de la I y D y América Latina. En L. Corona & R. Hernández. *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: IPN-Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Morín, E. (2011). *La voie*. Librairie Arthème fayard, París:
- Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía*. México: Siglo XXI
- Osnaya, F. (2007). Política educativa en México. En Carmo- na, Lozano & Pedraza. *Las políticas educativas en México*. México: UPN-SEP.
- Páez, B. (2008). ¿Puede Sinaloa seguir un modelo económico propio? En S. López Leyva & L. Corona T. (Coords). *Innovación y conocimiento*. México: UAS-RIDIT
- Peirce, P. (2011). *Entrando en frecuencia*. Argentina: Obelisco
- Pérez, C. (7 de noviembre de 2012). Entregan Premio de Ciencias Sociales a Pablo González Casanova. *La Jornada*, p. 19.
- Pérez, C. (2004). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero*. México: Siglo XXI
- Pigem, J. (2009). *Buena crisis: hacia un mundo postmaterialista*. Barcelona: Kairos
- Poulantzas, N. (1974). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. México: Siglo XXI
- Quijano, A. (1979). *El marco estructural del desarrollo latinoamericano*. Venezuela: Aula
- Ramos, A. (2002). *Globalización y neoliberalismo*. México: PyV
- Ramtha (1999). *The plane of bliss: on heart as it is in heaven*. USA: JZK, Inc., Yelm Wash

- Rozga, R. (2002). Entre la globalización tecnológica y contexto nacional y regional de innovación. En L. Corona & R. Hernández. *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: IPN-Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Sacristán, G. (1999). *Poderes inestables en educación*. España: Morata.
- Sánchez, G. (2002). América Latina en la globalización: ¿una nueva integración? En L. Corona & R. Hernández. *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: IPN-Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Sartori, S. (2012). *La Política: la lógica y método en las ciencias sociales*. México: FCE
- Schettino, M. (2005). *Introducción a las ciencias sociales y económicas*. México: Pearson – Prentice Hall.
- Schriewer, J. O & Martínez, C. (2004). *Constructions of internationality in education* en G. Steiner-khams (ed). *Lessons from El Sewhere: the politics of educational borrowing and lending* NY: teachers collage press.
- Schwartz, R. (2011). *El plan de tu alma*. Buenos Aires: Sirio.
- Schwartz, T. (1995). *What really matters?* USA: Bantam Books.
- Swami, B. (2011). *Guerrero espiritual*. México: Prana.
- Tejeda, J. (2007). Otra vuelta a la modernidad. En Carmona, Lozano & Pedraza. *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. México: Pomares-UPN
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Argentina: UNESCO – IIEP- siglo XXI.
- Tolle, E. (2006). *A new earth. Awakening to your life's purpose*. USA: A plume book
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica
- Touraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme*. París: Librarie Arthème Fayard.
- Vasconi, T. (1977). *La internacionalización de capital y militarización en América Latina*. México: ERA
- Vezina, J. (2007). *Las coincidencias necesarias*. Argentina: Obelisco
- Vidal, G. (2001). *México y la economía mundial*. México: Porrúa-UAM-I
- Visser, F. (2010). *Ken Wilber: La aventura del pensamiento*. España: Kairos.
- Waldow, F. (2011). La interpretación neoinstitucionalista del surgimiento de la escolarización masiva. En Caruso y H.E. Tenorth. *Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en u medio global*. Santiago de Chile: Granica.
- Weber, M. (1904). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Weiss, B. (1995). *Many lives, many masters*. USA: Simon and Schusters Inc.
- Welch, P. (2000). *The energy body connection*. USA: Penguin Putnam Inc.
- Wilber, K. (1995). *Sex, ecology and spirituality. The spirit of evolution*. Boston: Shambala Public
- Zeland, V. (2010, 2011 y 2012) *Reality Transurfing*. Tomo I, II y III. España: Obelisco