

LA UNIVERSIDAD Y LA EMANCIPACIÓN HISTÓRICA DEL SUJETO RACIONAL EN LA ÉTICA DE LA POSTMODERNIDAD

Ramón Calzadilla

calzadilla_ramón@cantv.net

(UPEL-IPMJMSM)

Recibido: 06/10/2005

Aprobado: 02/04/2006

RESUMEN

En el marco del surgimiento de la Teoría Crítica de la postmodernidad, como corriente de pensamiento relacionada con los problemas educativos, el propósito del presente trabajo documental y de carácter descriptivo consiste, precisamente, en reflexionar acerca de la integración del discurso pedagógico, como variable nuclear, en la comprensión de la Universidad Pedagógica: institución formadora y transformadora del sujeto crítico, a partir de una cuestionable postmodernidad 'crítica'. Por ello, la formación de un ser pensante-crítico representa un punto importante en el debate epistemológico, ontológico y ético. De allí la necesidad de formar un docente que responda a la Historia alternativamente ante el paradigma postmodernidad-capitalización, que enmarca un nuevo concepto de razón pedagógica que ya no podrá dejarse desplazar por una cultura académica que contribuya a alejar a la universidad de los espacios transformativos. En conclusión, la Universidad Pedagógica debe invitar a la revisión de la educación del sujeto histórico para la construcción del pedagogo crítico y reflexivo sobre su *ethos* cultural, donde el conocimiento de lo regional es la entrada a la universalidad del docente histórico.

Palabras clave: postmodernidad; formación docente; discurso pedagógico.

THE UNIVERSITY AND THE HISTORICAL EMANCIPATION OF THE RATIONAL SUBJECT WITHIN A POSTMODERN ETHICS

ABSTRACT

Framed by the postmodern critical theory, as a perspective linked to educational problems, the article examines the integration of the pedagogical discourse, as a nuclear variable, to the pedagogical university, a forming and transforming institution of the critical subject from a questionable postmodern “critique”. Using an archival and descriptive approach, the formation of the thinking-critical subject is discussed as an important aspect in epistemological, ontological and ethical debates. From this point of view there rises the need to train teachers as subjects able to respond to History from an alternative paradigm to that of post modernity-capitalization. Such teacher will not drift from an academic culture preoccupied with transformative spaces. The conclusion points to a role of the pedagogical university in which it must promote a revision of the historical subject's education in order to build a critical pedagogue able to reflect upon his/her cultural ethos as the means for incorporating the regional to the universality of the historical teacher.

Key words: post modernity; teacher instruction; pedagogical discourse.

INTRODUCCIÓN

Tanto Spengler como Toynbee dividen la historia de los distintos pueblos -culturas para el primero y civilizaciones para el segundo- cada uno de los cuales consideraban sometido a ciertas leyes uniformes de crecimiento y decadencia. Así rompieron con la historia teleológica aristotélica y de los pensadores cristianos (el cristianismo introdujo el concepto de una historia finita en el tiempo, iniciada con la creación del hombre por Dios y que terminaría con la salvación final) y culminada con Hegel y Marx (Fukuyama, 1993), de una historia unitaria y progresiva de la humanidad. Spengler y Toynbee regresan, en cierto sentido, a las historias cíclicas de pueblos concretos que caracterizó la historiografía griega y romana e irrumpió en la dialéctica de la modernidad y la postmodernidad.

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

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

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

Sin embargo, ninguna de las propuestas postmodernas contra la modernidad y la pedagogía tradicional renacentista han cumplido y los intelectuales universitarios de hoy debaten acerca de la ‘crisis’ educativa-pedagógica, de la razón y su historia. Para Hopenhayn (1990, p. 309) “proclamar el ocaso de la pedagogía de la modernidad conlleva el reconocimiento de varias muertes: la del sujeto constructor del mundo; la de la representación, y la del iluminismo” académico. Esta afirmación, de una fuerza singular, permite el desarrollo de una discusión que toca diversidad de aspectos, como la ‘muerte del sujeto educativo’ y del propio discurso pedagógico en su racionalidad (en cuanto voluntad para elegir libremente) y, en este caso, como se trata del sujeto moderno que devino a través de la formación económico-social capitalista en dominante o dominado, podríamos señalar, por lo tanto, que no se trata de la muerte del sujeto histórico. Se debe hablar del sujeto-pueblo, del sujeto-intelecto, que como alteridad histórica debe conservar su ideal transformativo desde la relación hombre-cultura como fundamento creador y base para la concientización de la emancipación de la pedagogía y de la ética desde las universidades, sobre todo, la pedagógica experimental cuna de los formadores de formadores y de la base de la autonomía del hombre: la educación.

UNIVERSIDAD, RACIONALIDAD Y POSTMODERNIDAD

La muerte de los sistemas de construcción de ideales, particularmente del modo de producción del conocimiento pedagógico, conduce a plantear que el concepto de ciencia en la ilustración ya manejaba desde su origen una homogeneidad epistemológica que se convirtió en la negación ontológica de la diversidad de los objetos de la investigación educativa. Así, la mirada analítica, cientificista y naturalista se sitúa en el hombre, que alejado de cualquier espiritualismo reflexiona de su accionar cotidiano, de sus cambios de carácter de la praxis educativa, producto de las enfermedades que lo acosan. Entonces, el hombre, individualizado, se entiende y busca que lo comprendan como ser biológico o como hecho psicológico (Smeja, 1998). De esta manera la supuesta ‘objetividad’ de la ciencia pedagógica permitió hacer latente e invisible un conocimiento postmoderno acerca de la universidad que podría conducirla a un proceso emancipatorio y de autonomía.

Este último planteamiento constituye una concepción ideológica que pretendió negar la movilidad histórica de la universidad, y con ello el

carácter revolucionario de las ciencias sociales. De acuerdo con esto, es oportuno señalar la visión de Fontaine (1990, p. 300), cuando señala que:

en el campo del pensamiento sobre la ciencia lo postmoderno se manifiesta como una pérdida de fe en los proyectos filosóficos de la praxis científica universitaria. Se apostó al debilitamiento del positivismo y de su proyecto de demarcación de lo que son los enunciados científicos versus los que no lo son.

En esta perspectiva, la ilustración idea-fuerza de la modernidad se convierte en una razón triunfante que en el modo de producción del conocimiento se positiviza, y con ello se desdibuja su carácter crítico para hacerse razón acrítica.

Pero la ciencia positivista maneja la racionalidad de la realidad desde un punto de vista ideológico y, tal como lo establece Giroux (1992), se vinculan las relaciones de significado con las de poder. De allí que la ciencia moderna que se maneja en las universidades venezolanas se convirtió en un asunto político, y los medios para producir conocimientos representaron un capital objetivado que condicionó el proceso científico. El producto de la ciencia terminó siendo un 'fin' que se intercambiaba como saber, pero que entrañaba relaciones de producción capitalista, apartando la argumentación como instrumento de la racionalidad educativa.

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

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

económico y ético) termina presentando a la razón como proyecto inobjetivado pues lo que interesó fue mantener el dominio de la razón del capital.

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

Este tipo de hombre, que busca la autonomía mediante la formación educativa, es producto de una confrontación entre capital y trabajo y, nuevamente, la razón pedagógica occidental recorre el mundo en un intento de convertirse en razón universal (Sússmuth, 1999). Además, el predominio de la conciencia occidental es el de la razón mecánica más que intelectual, y desplaza la intimidad del sujeto, intentado arropar las 'utopías' y los sueños libertarios. Luego, el concepto de razón pedagógica ilustrada da paso a la razón política, es decir, una razón legitimada desde una práctica social, cultural, educativa donde se acentúa la lógica capital. Esta visión se corresponde con una teoría crítica de la sociedad capitalista y de su lógica basada en la dominación (Horkheimer, 1973). En este sentido, es importante desplegar un proceso de construcción intelectual que signifique tematizar lo otro de la razón. Se trata de refundar el concepto de razón intelectual desde la impugnación de lo que ella ha sido y de lo que dejó de ser. Por esto, es importante partir de la propuesta de Husserl, de que la razón pedagógica no está habilitada para absorber por sí misma al ser. En consecuencia, la búsqueda de la otra razón, de su alteridad se da porque al no coincidir el ser y la razón, entonces se está en presencia de una razón constituida, impuesta en nombre de los máximos ideales de la universidad pedagógica humanista.

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

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

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

Pero, la legitimación de la razón ilustrada de la postmodernidad implica un giro hacia los patrones de estructuración interna de esta razón. Ésta es la única vía para intentar deconstruir críticamente el discurso-razón que se ha universalizado como producto de la relación saber-poder más allá de la moral autónoma, dentro de la relación docente-alumno en las universidades. El horizonte de este procedimiento es: la realidad universitaria al ser la que proporciona las pruebas para la argumentación científica y los resultados para las prescripciones y las promesas de orden jurídico, ético y político, se apodera de unos y otras al apoderarse de la realidad, cosa que permiten las técnicas (Lyotard, 2000). Al reformar éstas, se refuerza la realidad y, por tanto, las oportunidades de que sea justa y tenga razón. Y, recíprocamente, se refuerzan tanto más las técnicas que se pueden disponer del saber científico y de la autoridad decisoria universitaria.

Esta relación saber-poder, en la praxis educativa, recuerda que no es suficiente enfocar el análisis del discurso pedagógico solamente en sus aspectos estrictamente económicos, sociales y académicos, pues se estaría estudiando al objeto de manera fragmentada. La estrategia es global y por ello interesa destacar todos los elementos constitutivos de la lógica que se asume como capital cultural simbólico, el cual es clave porque permite estructurar toda la racionalidad de la reproducción como discurso de una acción comunicativa caracterizada por la violencia simbólica. Es por esto que la dominación, que se traduce en explotación de los recursos educativos, es también una forma de enajenación a través de bloques culturales donde lo pedagógico representa un aspecto importante.

Por ende, la razón postmoderna es razón constituida porque es un proyecto de vida pedagógico integral que ocupa todos los espacios de la relación entre el capital socioeconómico y el capital cultural. Este último se expresa a través de un discurso pedagógico denotativo cuya razón dominante queda representada en un objeto que no revela el saber-hacer, es decir, lo transmisible es el objeto en cuanto objeto de valor en el mercado.

Es el saber-hacer universitario lo que invita a la transformación del quehacer educativo, y el concepto de 'creatividad' sólo se traslada a la aplicación de innovaciones tecnológicas que impugnan la noción de saber. La razón postmoderna es razón constituida, válida para pensar todos los espacios de la vida del docente y del educando. Esta razón tiene

un cuerpo normativo, unos deberes y derechos que, al cumplirse, permiten a la razón constituida ser la base de una teoría del consenso que no da cabida a discusión alguna desde el punto de vista ético.

Sin embargo, el postmodernismo promulga la caída de los meta-relatos (Roberts, 1998) en el imaginario de la relación docente-alumno, pero no cuestiona las lógicas de la dominancia del proyecto pedagógico moderno y, por lo tanto implícitamente, niega el deseo emancipatorio, por esto su razón, de relación empática y racional docente-alumno, es también razón constituida éticamente respetando la individualidad. Así, el postmodernismo nos enfrenta con la tarea de siempre, la de redefinir sino nuestra identidad, al menos nuestra universidad en el mapa latinoamericano de las dependencias: en el mapa de las transposiciones y de las sustituciones, de los préstamos y de las enajenaciones, de los retoques miméticos y de las pseudo-apropiaciones que afectan la propia autonomía universitaria.

Esta redefinición de 'identidad' -autonomía- (universitaria, de cátedra y hasta del discurso pedagógico), y la falta de toma de posición del postmodernismo en relación con una postura neoliberal, fundamentada en la economía de mercado, es indicativo de que esta corriente constituye una visión conservadora. Impugnar el proyecto pedagógico universitario moderno desde una posición de desencanto que proclama el fin de la historia y de la muerte del sujeto sin impugnar la racionalidad del sistema capitalista nacido con la modernidad, no es lo mismo que hacerlo desde una teoría crítica ética que, sobre la base de la esperanza, proclame las posibilidades emancipatorias desde las universidades corporativas. En este caso, según Colom y Melich (1994), la postmodernidad es

...la filosofía de la desmitificación, de la desacralización, la filosofía que desvela el derrumbamiento de los viejos ídolos. Las repercusiones en el terreno de la ética son graves: ya no existen imperativos categóricos, no hay evidencias apodícticas. Ética y sociología, moral y política se confunden o identifican. Valores sociales y valores morales se entremezclan sin posibilidad de establecer fronteras entre ambos (p. 51).

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

Es esto lo que permite un acercamiento analítico a los planteamientos de Habermas (1990) para reconocer que si los argumentos del proyecto pedagógico moderno no son apodícticos, sí representaron propuestas emancipatorias. Para este autor el desarrollo de la ciencia interdisciplinaria, la autonomía, las potencialidades cognitivas, el enriquecimiento de la vida cotidiana, la organización social de las universidades, etc., constituyeron las bases, en el siglo XVIII, del proyecto de los filósofos de la ilustración. Por su parte, Lyotard (2000) considera que la idea del saber interdisciplinario pertenece en propiedad a la época de la deslegitimación y a su urgente empirismo. La relación con el saber no es la de realización de la vida del espíritu o la de emancipación de la humanidad; es la de los utilizadores de unos conceptos y materiales complejos y la de los beneficiarios de esas actuaciones. No disponen de un meta-lenguaje ni de un meta-relato para formular la finalidad y el uso adecuado del discurso pedagógico racional.

Habermas además reconoce que el siglo XX ha acabado con este optimismo. La diferenciación de la ciencia, la moralidad y el arte ha venido a significar autonomía de los segmentos tratados por el intelectual universitario especialista, dejando al mismo tiempo que se alejen de la hermenéutica de la comunicación cotidiana.

En otras palabras, la razón instrumental, la división social del trabajo universitario, la disonancia con la vida cotidiana, la preeminencia de los valores de cambio sobre los valores de uso, la cosificación del sujeto formado y el formador, etc., han sido elementos que distorsionaron al proyecto pedagógico moderno. Y es por esto que surge un discurso de la desesperanza que para, Habermas, se trata de una moralidad en discordia consigo misma, y por lo tanto hay que aferrarse -según él- a las intenciones de la ilustración.

Para cumplir este propósito habría que repensar este proyecto pedagógico, y esto ubica el problema en el plano de una ontología transformadora de la autonomía del docente y el alumno que permita reconocer los grandes meta-relatos para salvarlos de un principio de subjetividad, que en nombre de la objetividad transgredió el papel de la historia y con ésta, el papel del sujeto transformador.

En este sentido, si en la modernidad existió un proyecto pedagógico inacabado, sólo sería desde una teoría crítica como podría intentarse el reencuentro en la discusión con los patrones de estructuración del discurso ilustrado. Este reencuentro pedagógico-discursivo mantendrá las ideas emancipatorias, el sujeto trascendental de Kant, la relación entre subjetividad y racionalidad de Hegel, la no coincidencia entre el ser y la razón de Husserl, la razón y su principio opuesto de Heidegger. Asimismo, el reencuentro pedagógico-discursivo no significa el fin de la historia, significa la búsqueda de cómo se desplegaron los meta-relatos de dominación en la relación docente-alumno, y a cuál racionalidad obedecieron. Pero, la apuesta por el racionalismo “es un tanto arriesgada en estos tiempos en que la habitual ‘prostitución’ de sus invocaciones ha dado pie a un espectacular resurgimiento de la desconfianza en el poder de la razón” (Muguerza, 1977, p. 172). Mas cuando la razón se nos revele insuficiente, lo que hay que hacer no es arribarla, sino ensanchar sus límites, estando por lo demás dispuestos siempre a recordar el venerable aviso de que cuanto más sólido sea el edificio universitario construido por la razón mayor será la urgencia de la vida que nos incita a escapar de él hacia la libertad, que es en lo que, en definitiva, consiste la razón -hiperconsciente de su fragilidad histórica- tendrá que ser por fuerza un racionalismo crítico. Y en nombre del racionalismo y de la crítica se han cometido, ciertamente, muchos pecados: ahí están, por ejemplo, la teoría de la ciencia de algunos francfortianos o la teoría social de algunos popperianos.

Pero el análisis crítico, desde una universidad pedagógica formadora de una ética ‘argumentativa’ sostenedora del discurso pedagógico del docente y del alumno, reforzará la idea de que no puede acabarse el sujeto histórico y menos la historia como escenario del desarrollo de la utopía emancipatoria. Por esto Habermas (1990) señala que, en vez de renunciar a la modernidad y a su proyecto como una causa perdida, se debería aprender de los errores de aquellos programas extravagantes que han intentado negar la modernidad. En suma, el proyecto pedagógico de la modernidad todavía no ha sido realizado.

Finalmente, Habermas duda de que el hombre se redima ante la autonomía del capital y de un sistema cuyo crecimiento técnico y administrativo desplaza el ideal humano al acentuar la división social del trabajo. Además, el debate modernidad-postmodernidad traslada su nivel de reflexión a puntos neurálgicos como: el fin de la historia, la muerte del sujeto, la razón legitimada como fundamento de la victoria del mercado neoliberal, y el desplazamiento del capital simbólico. Estas consideraciones representan la caracterización del clima cultural universitario del presente, y es aquí donde tiene sentido la discusión acerca de la educación y la relación pedagógica entre el docente y el educando.

LA EDUCACIÓN Y LA EMANCIPACIÓN DE LA CONCIENCIA

La educación es una invitada especial en este debate, pues ésta puede repotenciar el papel del sujeto. Se trata de procurar comprender la teoría crítica que significa el renacimiento del concepto de sujeto en el discurso pedagógico.

Repensar desde el interior de la teoría crítica debe constituir una ruptura con la 'razón de la imposición' y un encuentro con el sujeto-creador. En el primero de los casos interesa destacar cómo el proceso educativo se funcionalizó y sirvió a los intereses de la razón legitimada, y en el caso del sujeto podrá ser creador en la medida que tome conciencia de su papel protagónico en la historia por la emancipación universitaria.

La funcionalización del proceso educativo se presenta desde el momento en que la enseñanza y el aprendizaje sirvieron para legitimar un determinado conocimiento que representó un mensaje para desplegar en el mundo de la universidad la teoría de un consenso normativo alrededor de los fundamentos culturales de la sociedad capitalista. Así, la razón instrumental sometió el acto pedagógico al proceso de alineación como vía socializadora para transmitir un determinado saber que, junto al poder, constituyeron los ejes de la razón educativa burguesa; el saber tomó para sí la tarea de reproducir pautas culturales de la formación económico-social. De allí que la cultura se convirtió en un modo de reproducción. En este sentido, el proceso de legitimación del sistema social se desplaza a través de la práctica cultural-ideológica, y el sistema universitario se constituye en fundamento de la teoría del consenso y del despliegue del control social. De allí que la tradición moderna condicionó

la acción social-pedagógica, y la relación sujeto-vida para estabilizarse como cultura y cerrar el paso a la educación real. En este sentido, los modos de apropiación y transmisión que se generan en este contexto son un listado de normas que deben cumplir docentes y alumnos para alcanzar ciertas formas conductuales, entendidas como habilidades y destrezas observables. Este recetario no considera ni los procesos de construcción de los modos de apropiación ni el de los saberes sociales, ni sus posibles articulaciones y contradicciones.

La racionalidad de este proceso académico se edifica sobre las bases del positivismo y en consonancia con un discurso académico-cultural cuyo sistema simbólico responde a determinadas normas sociales. La comunicación de códigos sirve para que una cultura imponga sus lineamientos de control social.

Este propósito puede engendrar una cultura de resistencia cuyo objetivo sea la ruptura con las categorías normativas que legitiman relaciones sociales. En este caso es importante la imbricación de categorías como: saber, poder, investigación, enseñanza, aprendizaje, *curriculum*, sociedad civil, etc. El propósito es construir el punto de partida para una reflexión acerca de un discurso pedagógico emancipatorio, que estaría encaminada dentro de una postura antialienante fundamentada en el proceso de concientización desde el vínculo universidad-discurso pedagógico-realidad. Así se establecería una ruptura con el proceso socializador de la razón instrumental que intenta uniformar las formas de pensamiento, en vez de plantear la educación como proceso integrador de diversas experiencias de aprendizaje, en una complejidad formativa dada en las universidades pedagógicas experimentales venezolanas que no gozan de 'autonomía'.

El vínculo universidad-discurso pedagógico-realidad es una vía para que los alumnos problematicen acerca de su contexto, sus necesidades de transformación de sí y para sí, y con ello el conocimiento legitimado, de allí que el proceso de concientización implica, según Freire (1975)

...un acto lógico de conocimientos y no de transferencia de conocimientos. Es un acto de búsqueda de conocimiento. En segundo lugar, la concientización no puede basarse en una conciencia del mundo, sino que hay una dialectización

conciencia-mundo. La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo; sino que es dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de la transformación (p. 23).

Esta propuesta posibilita ante el discurso pedagógico postmoderno la esperanza de autonomía, no se trata de seguir hablando de la concientización como un proceso espontáneo, se trata de asumir desde la universidad o desde los espacios comunitarios la dialectización del mundo, para develar la apariencia del discurso pedagógico especulativo de la emancipación, el mundo de la pseudoconcreción. La universidad, en la praxis educativa, debe ser repensada en los términos de la racionalidad del poder que constituye la relación docente-alumnos, para afrontar el largo camino de las transformaciones. La concientización deberá implicar la ruptura del proceso de cosificación que la razón constituida ha desplegado en todos los espacios del poder cultural y poder político. La cosificación del hombre y de la realidad ha conducido a una razón 'maniquea' que no reconoce el carácter histórico de los procesos universitarios, y pretende igualmente obviar la praxis educativa transformadora del sujeto histórico pedagógico. Este intento tiene que ser enfrentado no por la simple 'creencia' como aspecto ideológico, sino por la configuración de una necesidad de conocimiento para deslegitimar el conocimiento impuesto desde la lógica cultural. El esfuerzo deberá romper con la reducción del conocimiento a lo aparente, a lo ahistórico y desarrollar un esfuerzo para la búsqueda de una teoría de lo real, desde lo real.

Este propósito tiene un carácter transformativo y debe ser una respuesta desde la universidad pedagógica, y desde las esferas públicas, a la propuesta neoliberal de reducirlo todo al crecimiento económico, con lo cual también reducen la razón no-ilustrada a las leyes del mercado. Aquí el significado de la crítica a la razón pedagógica moderna deviene en una nueva razón cuya plataforma lo constituye el desarrollismo, la autonomía y la competitividad.

Plantear la respuesta a las propuestas postmodernas, desde la universidad y las esferas públicas, implica un discurso educativo que no debe dejar a un lado el proceso de 'autoconciencia'. Con esto estamos

entendiendo como educación tanto el proceso formal como el que se desarrolla en la comunidad de manera permanente. Así, la autoconciencia es la conciencia práctica por cuanto rebasa el límite de lo intelectual para manifestarse como voluntad libre. Esta última se realiza en la moralidad - en tanto que se autodetermina- y en la eticidad -en tanto que supera su particularidad para reconciliarse con la universalidad (es decir, en la medida en que los fines a los que tiende esa voluntad particular se reconcilian con los fines de la comunidad que es el pueblo).

Si la universidad pedagógica insiste en el trabajo intelectual desligado del sujeto- pueblo, entonces éste expresará su conciencia práctica como esfera pública alternativa. Igualmente expresará su deseo de autodeterminación en la medida que reconcilie su deseo libertario en la necesidad de universalizar un proyecto emancipatorio de conciencia. Por esto hay que posibilitar la unidad entre el sujeto epistémico (el sujeto que conoce) y el sujeto práctico (el sujeto que actúa) a la hora de construir el discurso pedagógico argumentativo autónomo (Sússmuth, 1999). Si es válida la impugnación que se le hace a la razón pedagógica moderna por haber abandonado el proyecto libertario de la conciencia, la razón postmoderna también debe ser impugnada en la medida que se identifica con el desconocimiento del sujeto como fuerza transformadora y se identifica igualmente con las imposiciones de la economía de mercado. La soberanía popular será un producto histórico que deviene en justicia social, cuando su expresión de la libertad sea el desarrollo autónomo y creativo del hombre y no el triunfo de los intereses de la estructura socio-económica.

La educación superior, los docentes, los alumnos y las esferas públicas deben hacer posible el encuentro entre el sujeto epistémico y el sujeto práctico, para que se consolide una racionalidad crítica del discurso pedagógico. Igualmente, la educación será la base de propuestas para la dialectización del mundo que surge de la relación universidad-comunidad. Un paso importante será la concientización del docente para despertar el interés de los alumnos hacia procesos de investigación que trasciendan a campos sustantivos de conocimiento cualitativo sobre la realidad.

En este sentido, la educación pedagógica formal deberá insistir en la búsqueda de una visión de totalidad que relacione los planos ético, ontológico, gnoseológico y epistemológico. La naturaleza de lo real,

actitud para conocer (búsqueda a través de la investigación) y la impugnación constante del conocimiento (revisión de conocimientos *per se*), deberán constituir el propósito fundante de un proceso educativo que se nutra de la realidad para transformarla.

La educación no formal que se enriquece con la experiencia diaria, con las posibilidades sinérgicas y con el aporte andragógico, debe desplegarse a través de la lógica dialéctica, es decir, de los procesos socialmente vividos. El adulto, el que piensa y actúa a diario en la sociedad civil, que piensa en un sentido de totalidad, deberá ser motivado por la razón comunitaria para relacionarse más con el mundo de la escuela. Esta vinculación podría generar los intercambios necesarios para la concientización, y lograr el impulso de proyectos conjuntos que propicien experiencias libertarias.

La educación del siglo XXI debe plantear la ruptura con los obstáculos que impiden el desplazamiento de un conocimiento basado en los procesos de investigación. Esto implica la configuración de una matriz epistemológica que capture el desarrollo de la crisis del presente, y se desplace prospectivamente en la formación del hombre del futuro.

EPÍLOGO

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador es un punto neurálgico del problema educativo, en vista de que la formación de profesionales altamente capacitados es una de las grandes esperanzas que espera recuperar la sociedad venezolana. Por ello, la universidad pedagógica, se ha configurado como la cúspide de una pirámide del conocimiento del discurso pedagógico forjada en la modernidad, sobre los cimientos de la búsqueda de la verdad universal por medio de la razón y de la emancipación de la conciencia del sujeto histórico.

La universidad ahora sólo deambula (Balaguera, 2003), en la identificación con su propia historia, con su cultura, con su región y con una racionalidad argumentativa, apostando a encontrarse con el sujeto consciente de su propia transformación educativa, que muchas veces él mismo se prohíbe.

Aunque hay que considerar que, desde el punto de vista racional, nada está absolutamente permitido o prohibido, ni por fuerzas divinas, ni

por la naturaleza o por la historia, para el sujeto transformador de la educación. Esto no significa, naturalmente, que todo da igual -lo cual sería caer en la frivolidad práctica- sino que todo depende de las metas que en un momento dado persigamos y de la información sobre el mundo de que dispongamos. No hay nada sagrado, no hay nada indiscutible (Mosterín, 1978), ni temeroso para la búsqueda de fórmulas ético-pedagógicas que permitan inocular la educación superior de competitividad, calidad, exigencia de una racionalidad instrumental fundamentada en una praxis argumentativa, que tenga como base de sustentación una ética dialógica humanista, que no descuide la educación tradicional y siempre dibuje un prisma educativo crítico, reflexivo y con equidad, conducente hacia una sociedad democrática con conciencia cívica historicista.

Lo opuesto, por ejemplo, la inequidad en el ingreso a la educación superior, se ha deslizado como una política educativa que favorece lo cualitativo más que lo cuantitativo; la falta de formación es una condena segura a ser ciudadano de segunda. La sociedad medicalizada y paternalista ofrece convertir en adicción o trastorno inducido cualquier transgresión de las normas vigentes: la higiene y la clínica sustituyen a la ética. La conciencia se descarga de malas elecciones y acaba desapareciendo como tal conciencia. El precio de no pecar es renunciar a ser plenamente sujetos y aceptar la mutilación con anestesia científica de nuestra libertad (Savater, 2003).

Finalmente, la transformación de la educación superior, más allá de la postmodernidad, hace también que la gente exija más de sí misma y para sí misma; en otras palabras, que adquiera cierto sentido de la dignidad y que desee que sus conciudadanos y el Estado la respete.

REFERENCIAS

- Balaguera, E. (2003). *La escuela enferma. Crítica a la razón escolar moderna*. Caracas: Ediciones del Centro de Investigaciones Contemporáneas (CINCO-UPEL).
- Brünner, J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Colom, A. y Melich, J. C. (1994). *Después de la modernidad*. Madrid: Paidós.
- Fontaine, A. (1990). *La sensibilidad postmoderna*. Caracas: FACES.

- Freire, P. (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Fukuyama, F. (1993). *El fin de la historia y el último hombre*. Colombia: Planeta.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1990). *Modernidad versus postmodernidad*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1992). *Teoría y praxis*. Barcelona, España: Tecnos.
- Hopenhayn, M. (1990). *Un día después de la muerte de una revolución*. Barcelona, España: Ariel.
- Horkheimer, M. (1973). *Teoría crítica*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Liotard, J. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mosterín, J. (1978). *Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza.
- Muguerza, J. (1977). *La razón sin esperanza*. Madrid: Taurus.
- Roberts, P. (1998). Knowledge, dialogue, and humanization: the moral philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought*, 32(2), 95-115.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona, España: Ariel.
- Smeja, M. (1998, Septiembre). *La universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Ponencia presentada en el X Coloquio de Historia de la educación, Murcia.
- Stanley, R. (2001). Moral Foundations of the learning organization. *Human Relations*, 54(3), 319-342.
- Sulbarán, A. (2001). Universidad y Posmodernidad ¿Fin de las Universidades o nuevos valores universales? *Revista de Pedagogía*, XXII(63), 89-101.
- Sússmuth, R. (1999). Política y educación comparada: responsabilidad conjunta en una sociedad de aprendizaje humana. *Educación*, 99, 7-15.