

## POSMODERNIDAD, GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

Jonatan Alzuru Aponte  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Los migrantes atraviesan la ciudad en muchas direcciones, e instalan, precisamente en los cruces, sus puestos barrocos de dulces regionales y radios de contrabando, hierbas y videocassetes.

NÉSTOR GARCÍA CANCLINI

### Resumen

Lo que presentamos es un boceto débil, fragmentario e inconcluso del *thémata* (ideas obsesivas que mueven las investigaciones) que ha minado nuestra reflexión: la relación tensional, agujereada, entre el «ser-siendo» y el «debe ser» en el ámbito educativo. El abordaje a lo proxímico (espacios de acción de los sujetos reales) lo realizamos desde un ambiente de encrucijada: desde la complejidad multidimensional, desde las ideas contrarias, desde la comprensión afable y desde los «usos» y «abusos» de los autores, desde mapas teóricos con interludios vitales, desde el dato social como «pista» para la apuesta ética, desde la configuración dialógica de los conceptos que permiten distintos andamiajes de aproximación y se presentan como un «cuerpo de ideas» que solemos llamar el «latin-jazz escritural».

La clave que marca el ritmo textual es el '*oikos*' y la '*polis*' en una música que se monta sobre la fábula modernidad-posmodernidad en la vida cotidiana.

**Palabras claves:** Posmodernidad, educación, espacio público, espacio privado.

### A QUÉ VAMOS Y CÓMO VAMOS

Uno de los puntos centrales de la agenda de problemas en América Latina es la tensión existente entre globalización y diversidad cultural. La tensión puede ser caracterizada, tematizada y problematizada desde una multiplicidad de ángulos, perspectivas, planos y contextos, tanto teóricos como empíricos. La asunción de este dato para una investigación supone que ella se mueva dúctilmente en las encrucijadas de lo social, que sea capaz —como dice García Canclini— «... de circular por las escaleras que comunican esos pisos. O mejor: que rediseñen los planos y comuniquen horizontalmente los niveles». Este brevísimo ensayo es un intento en esa dirección y forma parte de las primeras ideas que constituirán el embrión de una futura investigación.

Para mapear uno de los aspectos de la trama que se investigará en este trabajo: la educación en Venezuela dentro de la tensión globalización y diversidad cultural, usaremos el «concepto» posmodernidad como cuaderno de bitácora.

Esto significa que su «discusión» será el caldo base a partir del cual se podrá diferenciar el objeto de nuestro trabajo.

#### UNA CIVILIZACIÓN EN LA ENCRUCIJADA

Las configuraciones sociales, formas de vidas, surgen pluralmente. La totalidad no es sino una diversidad de distintos y opuestos actores sociales que comparten un mundo de vida. El mundo de la vida es el trasfondo de convicciones, interpretaciones, autocomprensiones y prácticas compartidas difusamente donde «... se acumula el trabajo de interpretaciones pasadas; es el contrapeso conservador contra el riesgo de disenso que comporta todo proceso de entendimiento que esté en curso» (Habermas, 1987). El mundo de vida es una expresión que alude a por lo menos tres ámbitos que se cruzan en las distintas relaciones intersubjetivas: las significaciones y resignificaciones cuando hablamos y actuamos, el producto de tales acciones las teorías, las obras de arte, las técnicas, etc. y los productos indirectos tales como las instituciones, los sistemas sociales... ámbitos todos que están implicados en lo que se ha tematizado en la historia de la filosofía como la 'eticidad sustancial' y su «amalgamante» es lo que llamamos *ethos*: costumbres particulares de cada región que, en constante movimiento y con grandes porosidades internas (de allí lo difuso), se transforman, mostrándose lo social, como una multidimensionalidad con dinámicas propias e irreductibles, aunque con relaciones entre todas y cada una de ellas. El entramado social se presenta como un paisaje telaraña y diverso por lo colorido, cuyos nudos son los encuentros de las formas de vidas, politeicas, múltiples y de suyo asimétricas, desiguales y conflictivas.

La organización de la convivencia de los sujetos sociales, dígame, convivencia entre formas de vidas: «lo público», ha sido uno de los principios del orden moderno. Precisamente, «lo público» adquiere con el nacimiento del Estado moderno una aplicación técnico-jurídica: la autocomprensión política y la institucionalización jurídica de la sociedad civil (Cfr. Habermas, 1981) pero preservando, en tanto fuerza normativa, la distinción original griega. En el mundo griego lo público era entendido como el ámbito del hacer en común; donde los ciudadanos tenían relaciones como iguales y encontraban el reconocimiento de sus virtudes, la esfera de la *polis*. Lo privado era el ámbito doméstico en el que cada cual se ocupaba de aquello que le pertenecía, la reproducción de la vida, el mantenimiento de los esclavos, de la casa, el servicio de las mujeres, la esfera del *oikos*.

La aplicación del principio técnico-jurídico de lo público en la modernidad suponía la búsqueda de una sociedad ilustrada a través de la Cultura, en tanto cultivo del espíritu, pero dicho camino que se conflictuó en el propio seno de la modernidad, donde se fragua la tensión entre la «eticidad sustancial» y la mora-

lidad fundada en principios, incluso, tensión entre la convivencia y la percepción de ella, entre lo social, entendido como paisaje telaraña, y lo político, entendido como sociedad ilustrada, situándose, de ésta manera, la sociedad moderna en la primera encrucijada: «...la encrucijada de las racionalidades científico-tecnológicas y expresivo-comunicativa y de la memoria histórica de una colectividad» (Garretón, 1996).

#### UNA ENCRUCIJADA POSMODERNA

La *tensión* entre la «eticidad sustancial» y la moralidad fundada en principio, entre la configuración social y el ordenamiento político, entre memoria histórica y racionalidad científico-técnica, entre racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa, se fragmenta, se redimensiona y se multiplica en matices a raíz de la massmediatización del espacio público y privado, cuyo efecto teórico y empírico es la resignificación de ambas nociones porque se configuran nuevos modos de relación (a manera de orientación grotesca, para percibir la rotura de los límites entre lo público y lo privado, vale la muerte de lady Di y la resurrección del mito de la Reina de Corazones. Ella, Diana Spencer, en fracciones de horas pasó de mujer del mundo público, una mortal conocida, a una mujer más allá del bien y del mal, a mito mundial, por la tragedia que significó la fusión del espacio público y el privado en su ser; más aún, su mito se configuró no sólo por su manera de vivir y morir en el mundo público, sino y sobre todo, por la manera de vivir el mundo privado, por sus decisiones, cómo criar a los hijos, con quién enamorarse, cómo y qué comer, dónde y con quién pasar vacaciones, etc...). «Es posible –nos dice Yúdice– que las sociedades de hoy día hayan alcanzado una etapa histórica en la que aún la ciudadanía y la democracia no se puedan pensar fuera del medio del consumo, al menos de las imágenes audiovisuales» (Yúdice, 1996). Precisamente, éste fenómeno ineludible, la «massmediatización», produce un nuevo espacio donde se mueven los sujetos sociales y, simultáneamente, los comprime a un nuevo tiempo, rebasándose de ésta manera, «lo público» como principio de organización y aplicación técnico-jurídica con la consecuente «eclipsación» del proyecto burgués, del ideario moderno.

La massmediatización trastoca «lo social» y la percepción de «lo social», el tramado que configura el mundo de la vida y su lectura, texto y contexto, la convivencia de «los dioses y los demonios» y las condiciones para organizarla, bien lo dice, Rigoberto Lanz: «Ha aparecido un fenómeno completamente nuevo que sintetiza el tenor de este tiempo: la *massmediatización* de la sociedad... se trata de la producción masiva de subjetividad en términos subculturales, es decir la puesta en escena de dispositivos, agenciamientos, saberes y discursos que no son “influidos” sino *producidos* por este nuevo equipamiento de la sociedad (equipamiento técnico, equipamiento intersubjetivo, equipamiento urbano)»

(Lanz, 1996). La massmediatización «produce», pone en escena, una manera de ser: un «ser massmediático» que resignifica pragmáticamente sus modos de relación, produce cultura, dicho al estilo de Finkelkraut, la cultura del *zapping* produce un «zombie» que dialécticamente produce cultura *zapping*.

La textualidad de la cultura del *zapping* en el plano político en América Latina, por ejemplo, está configurada por la imagen, lo virtual, el «rating» (encuestas), las frases breves e «impactantes» como modelo de discurso «sin importar» la coherencia argumentativa ni la contrastación empírica ni los fundamentos débiles o fuertes, la no identificación ideológica, la asunción de las reglas del mercado global como sino epocal, los lobbies como método de negociación, digamos en «general»: la discursividad política contemporánea en América Latina tiende a caracterizarse como una «textualidad publicitaria» enmarcada dentro de una producción cultural que llamamos del *zapping*.

La cultura del *zapping* y en especial, uno de sus síntomas, la «textualidad publicitaria» de la discursividad política, transforma no sólo el contenido y la agenda de problemas de lo político, sino las formas de la participación dentro de la política, «... se han modificado las condiciones de posibilidad de participar de lo político, no sólo de los contenidos. Es decir, no tanto “lo que vemos” como las condiciones desde las cuales se ve» (Follari, 1995). Otrora quedaron los partidos políticos conformados a partir de una comunidad de principios desde la cual concebían el país, otrora quedaron los discursos fundamentados en proyectos y teorías políticas, otrora quedaron leyes y decisiones concebidas desde posiciones ideológicas. En el ámbito de las políticas educativas en Venezuela, por ejemplo, se recuerda aquellas ásperas, difíciles y profundas discusiones en la década de los cuarenta que tuvieron su aplicación técnico-jurídicas en sendas leyes, construidas por Uslar Pietri (1940) y por Prieto Figueroa (1948), basadas no sólo en dos concepciones diversas de la educación sino en dos modelos distintos de «desarrollo», en dos manera de concebir lo económico, dos maneras de organizar la convivencia, en dos manera de priorizar el listado de problemas del país y ambas visiones, además, fueron graficadas cada una en su «estilo» en diversas obras, entre otras *De una a otra Venezuela* de Uslar Pietri y *De una educación de castas a una educación de masas* de Prieto, enmarcadas dentro del ideario moderno siendo esto el metadiscurso, los metaprincipios, que las «amalgamaban». La digresión al recuerdo funciona como eje referencial para percibir la praxis política de los tiempos massmediáticos por vía de la contraposición, y caracterizar, desde otra arista, *el fin de la política*. «El fin de la política es otro modo de nombrar el eclipse del proyecto nacional burgués que está en la base del ideario moderno» (Lanz, 1996).

Aún más, la *tensión* moderna se resquebraja y resignifica con el «atravesamiento transversal» de la economía global: el *oikos* roturó la *polis* siendo él tras-

nacional. La metáfora alude a lo siguiente: la privatización de la salud, de la educación, de los parques, de las plazas, de la luz, del agua, del teléfono, etc. conlleva, entre otras cosas, a una reducción del espacio público, esto es, imposibilidad de tomar decisiones por parte de los ciudadanos con relación a bienes y servicios de usos cotidianos y necesarios para vivir, actualmente, en comunidad dentro del Estado. Lo paradójico del hecho, es que la categoría «privado» no alude ni a la concepción clásica ni a la moderna, es más bien, el control de los bienes y servicios por parte de las empresas transnacionales, implicando con ello que las tomas de decisiones, que afectan la cotidianidad de los sujetos, son pensadas, discutidas y tomadas priorizando problemas relacionados con el mercado internacional o empresas nacionales que por un lado tienen el factor de la competencia y dependencia con el Estado, y por el otro, son afectadas directa e indirectamente por las relaciones económicas internacionales, por lo tanto, sus tomas de decisiones son priorizadas en función de la vida de la misma empresa; así pues, los bienes y servicios salen de la agenda de problemas de lo público, del *ágora* y se insertan en la agenda de lo «privado transnacional». La economía global hace estallar la categoría de «lo privado» y comprime la de «lo público».

La economía global marca no sólo las políticas económicas y sociales de los países sino la noción de «lo social» y «lo cultural», al considerar el *software* en los tratados de libre comercio, por ejemplo, como formas culturales o transferir la responsabilidad del Estado, en materia de producción, financiamiento y difusión de los bienes culturales, a empresas privadas vinculadas, en muchos casos, a transnacionales. Transformando con ello, las prácticas artísticas, incluso, las relaciones de identidad, solidaridad de las comunidades. Distanciándose cada día más de un *ethos* configurado en las tradiciones, las prácticas comunes y conformándose en una trama tejida por el «ethos» de los tratados de libre comercio (Yúdice, 1996). Lo que decimos es: la dinámica económica global, rebasa, traspasa, trasciende, rotura y permea toda construcción cultural e institucional conllevando a una resignificación de las nociones, tales como: Estado, sociedad civil, justicia, sujeto social; en palabras de Zemelman: «Toda la construcción cultural y social, valórica e institucional, así como su expresión en la normativa jurídica y en otras modalidades de discursos, como el de la educación, que conforman la armazón del sistema capitalista, está siendo resquebrajada por su misma dinámica económica. Los viejos conceptos tanto de Estado y sociedad nacional, como los valores de justicia, igualdad y libertad, deben ser traducidos a las condiciones que plantean las nuevas exigencias del crecimiento económico» (Zemelman, 1996).

La complejidad del fenómeno presenta en las comunidades, como problema a ser abordado, entre otros aspectos, una «... estratificación engendrada por el

desigual acceso a los países y de los sectores internos de cada sociedad a los medios avanzados de comunicación» (García Canclini, 1996).

Las distancias entre los distintos estratos se amplía con mayor velocidad que el acelerado ritmo de las nuevas tecnologías, configurándose al borde de la economía y la comunicación global «un mundo otro» que, de suyo, tiene imposibilitado el acceso a otro estrato porque sobrevive en «el borde externo de la periferia». La experiencia del «borde externo de la periferia» es la del «nihilismo reactivo», como le llama Deleuze (1971), en su lectura de Nietzsche, a la permanencia con la vida despreciada, la de la vida sin sentido y sin finalidad, es la experiencia hacia la nada donde la vida es «conservada» en apariencia, que como «tribus» tienen prácticas no caracterizables desde el «orden» de Estado ni de la convivencia civil. La experiencia del «borde externo de la periferia» se matiza, se resignifica, se multiplica en otros tipos de prácticas sociales y en otros estratos permaneciendo la pulsión de estar juntos, la experiencia empática, esa travesía de lo sexual –como diría Maffesoli (1990)– como dique y océano, placer y displacer de la vida en común, la «proxemia» como experiencia estética, configurando una ética desde el sentir en común. Las «tribus» como islotes en el mar globalizado configuran la imagen de la fragmentación de lo social por un lado, y por el otro, su polifonía alude a la diversidad cultural.

En otro plano y en otro ángulo, a manera de flash, caracterizamos otra arista del caleidoscopio de la *tensión* contemporánea: la desintegración de la Unión Soviética, la caída del muro de Berlín como símbolo de la caída del socialismo real en Europa del Este, la formación de la Comunidad Económica Europea, el avance económico e informático de los tigres asiáticos, la conformación de los «grupos neo»: neoliberalismo, neofascismo, neonazismo, neoguerrillas al estilo de los zapatistas, las luchas étnico-religiosas, la deuda externa como factor determinante de las construcciones políticas en América Latina, entre otras situaciones, configuran parte de la trama de la «crisis».

Todo lo anterior, la experiencia tribal, la economía global, la massmediatización, el derrumbe de las ideologías, se cruza trastrocando los modos de ser y de pensar al ser, las categorías, los significados, los soportes, desde los cuales se explica el proyecto moderno, multiplicándose resignificadamente las tensiones modernas, conformándose, la encrucijada posmoderna.

La vivencia de la «encrucijada moderna»: ser y deber, ciencia y tradición..., la vivencia de la «encrucijada posmoderna»: de la massmediatización, de la economía global, de la periferia en sus bordes, de la resignificación de lo público y lo privado, etc. son cursos diferentes que se tocan y se separan dentro de un trasfondo histórico y sociocultural, la pluralización de espacios y discursos, pro-

duciéndose lo que llamaba Hegel, la «experiencia de la reflexión», la asunción del disenso en la reflexión de la «biografía cultural».

Precisamente, dicha experiencia la podemos graficar con el abanico de respuestas que diversos pensadores han dado al «cruce de encrucijadas». Autores, como Habermas (1987), que reconocen, por un lado, la imposibilidad de referirse al mundo en un sentido del saber totalizante, el fracaso de las fundamentaciones últimas, teorías racionales que intentan dar cuenta del porqué y el sentido de la conexión entre convicciones, enunciados descriptivos, normativos y valorativos con requisito de validez trascendente (entre otros, Husserl, el primer Wittgenstein, Apel...) y por el otro, sostienen la idea de un segundo chance a la razón vía una pragmática universal, cuya base no sólo son los rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos de los enunciados sino los rasgos pragmáticos: el habla, la competencia comunicativa, todos susceptibles de reconstrucciones racionales; esto es, la posibilidad de reconstruir las condiciones formales del conocimiento, del entendimiento, de la acción, ya sea en la vida cotidiana, en el plano de la experiencia organizada o en los discursos sistemáticos. Otros, como Richard Rorty (1994), sostienen que es inútil la discusión sobre fundamentos y límites del conocimiento y que, por lo tanto, hay que abrirse a la experiencia, a la pluralidad, a los practicantes de la ciencia y de la tecnología, a la política, a la vida cotidiana o, como Lipovetski y Baudrillard, que hurgan en los síntomas de la «encrucijada posmoderna», abundan en detalles, en descripciones, paisajean al mundo del simulacro, de la descentración de la subjetividad, de la fragmentación y ni celebran ni niegan ni enfrentan su lectura del mundo.

En el abanico se presentan aquellos, como Rigoberto Lanz, que interpretan el «cruce de encrucijada» y la «encrucijada posmoderna» desde una «Teoría Crítica Radical»; esto es, transitar y reconstruir la gráfica posmoderna, lo «tribal», el simulacro, lo global, lo massmediático, pintando la vida cotidiana desde una estética híbrida, asumiendo el fin de las filosofías últimas, de las teorías totalizadoras, pero desde una ética radical, sostenida *no* desde una pragmática universal fuerte, la que infiere un principio moral universalista de las presuposiciones de contenido normativo de la argumentación, aceptando una teoría consensual de la verdad al estilo habermasiano, *sino* desde una «ética del reconocimiento»; reconocimiento en dos sentidos, no siempre coincidentes: reconocimiento al otro, al sujeto, con independencia si puede o no argumentar y reconocimiento a los buenos argumentos independientes de los sujetos.

Con y desde Wellmer (1994) podríamos ampliar diciendo que, al tomar en cuenta los diversos tipos de argumentos, se podría entender como el empeño de lograr soluciones correctas, incluso con nosotros mismos, pero de ese empeño no se desprende, o mejor aún, no significa lo mismo que el consenso racional y universal y, por tanto, tampoco se puede equiparar a obligaciones cooperativas

entendidas universalmente; implicando con ello que aún aceptando los mejores argumentos no hay seguridad ni criterio para aceptar un consenso racional.

La «ética del reconocimiento» al aceptar los mejores argumentos reconoce una «comunidad ideal de habla» pero no como una fundamentación moral sino como constitutiva de las situaciones reales en dos sentidos: cuando la pensamos como una comunidad de potenciales argumentos que personas reales podrían argumentar, y como si la comunidad ilimitada estuviera reunida simultáneamente; por tanto, la comunidad ideal de habla tiene un sentido validatorio de las argumentaciones. De allí que la asunción de la polifonía y su argumentación débil, no sea un amaneramiento banal del pensamiento, sino una percepción y comprensión de lo real, aunado a un compromiso ético-estético consigo mismo y con el otro.

El paseo por el «cruce de encrucijadas», entre la modernidad y la posmodernidad, esto es, la puntualización, «olfateo», de los problemas «viejos», «nuevos» o «resignificados» de la agenda contemporánea, la caracterización de las *tensiones*, la descripción de las exequias de un saber que se «pretendía erigir» y «se erigió» como el fundamento del Estado burgués.

El replantearse, nietzscheanamente, el quiebre del valor, del sentido, de la autenticidad de la realidad, tiene como finalidad, en el curso de la investigación que se inicia, enmarcar (gelatinosamente) y desde allí retomar, una pregunta, o un conjunto de preguntas asociadas, que están en la base de la sociedad occidental: Píndaro (II, v, 73) establece el centro de «la interrogante», el motor problemático, en una sentencia: «Llega a ser como aprendes a ser»; emulando a Nietzsche, pudiéramos transformar la sentencia y preguntar, ¿cómo se llega, «se aprende», a ser lo que se es?

Con el «nuevo lente», una híbrida conciencia del presente, se podrían esbozar algunas ideas, en tanto formulación, problematización, como en reconceptualización o resignificación del tránsito que supone «llegar a ser».

#### DE UNA EDUCACIÓN ENCAPSULADA A UNA EDUCACIÓN DE LA INTEMPERIE

El problema planteado en forma «gruesa», «cómo llegar ser lo que se es», supone una multiplicidad de discusiones, entre otras, la elección de sí, el otro como constituyente del yo; la subjetividad como producto del entorno cotidiano, massmediático y global; la responsabilidad, tanto en asunción como en cuestionamiento, de las prácticas comunes; la contingencia y sus «efectos», socioculturales, en la configuración del yo; la vinculación intersubjetiva con otras conciencias; la relación entre saber, verdad y poder de las instituciones, religión,

escuela... que «regulan» la convivencia «pública», etc., problemas todos que no se pueden despachar de un plumazo y menos pretender establecer una tabla jerárquica de mayor a menor relevancia, porque de inmediato preguntaríamos con respecto a qué y por qué no en relación a...; de allí, que los párrafos siguientes son un abordaje somero y «arbitrario», paisaje, gráfica, de una de las aristas de la complejidad que supone hoy, en la Venezuela contemporánea, plantearse la pregunta, «¿cómo aprender a ser lo que se es?».

Asumimos, con Savater (1997), que no basta para ser hombre, nacer hombre, sino hacerse hombre, y esto supone el aprender de otros, ser enseñado por otros. Las situaciones de aprendizaje y de enseñanza, transacciones de significados, prácticas argumentativas, dígame, desempeños discursivos con pretensiones de validez, o el ajuste semántico y simbólico del lenguaje en función de problemas prácticos, son múltiples, contextuales y permanentes a lo largo de la vida, es por ello, entre otras razones, que la interpretación, como diría Gadamer (1993), siempre está en marcha, no concluye nunca. De lo anterior se desprende que «llegar a ser» es una metáfora en alusión al «estar siendo», como instante de reflexión de sí en relación a un devenir o, como un «telos» en movimiento, «quiero ser lo que estoy siendo», implicando, en este último caso, no una reflexión de sí sino una elección de sí.

Ahora bien, hay situaciones de enseñanza y aprendizaje programadas, esto es, normadas, institucionalizadas, la escuela por ejemplo. Ella se presenta, en el espacio social, como una «condición» tendencialmente necesaria, aunque no suficiente, para «llegar a ser», en los dos sentidos que le hemos dado a la metáfora. Por ello, consideramos de suma importancia indagar la concepción o las concepciones que la «soportan» porque ellas son una «lectura» de la «biografía cultural», ergo, tienen una interpretación del mundo de la vida, de las «encrucijadas», del «deber ser» en sociedad y/o en algunos casos patológicos, incluso, «el deber ser de la sociedad».

La lectura de la «lectura» de la institución escolar de la sociedad se hace imperante no solo por su «rol», «actual», dentro de la sociedad contemporánea sino por lo que ha dejado de jugar, fundamentalmente, en países como los de América Latina. En Venezuela, por ejemplo: «El 66% de los estudiantes de Educación Básica no poseen libros de ningún tipo, situación que se hace más grave cuando se estratifica la muestra por tipo de población, en la cual se observa que aproximadamente el 80% de la población rural no cuenta con ningún libro» (USB, 1992).

El índice de exclusión escolar se aproxima al 48% de 1° a 6° grados de Educación Básica (ME, 1994), el 47% de los repitientes se concentran en edades comprendidas entre los 10 y 14 años y en un 80% son niños y jóvenes de

condición social baja, marginales (OCEI, 1992). La población de la periferia, los del «mundo otro», de hecho no están en la institución que «posibilita» el «llegar a ser». ¿Acaso es un mero accidente o depende de la lectura que la institución hace de la sociedad? ¿Es un problema técnico-financiero o depende de una filosofía? ¿Acaso, la institución no fue barrida (en tanto concepción, fundamentos, normas y procedimientos) por la tormenta de la massmediatización, globalización y fragmentación de lo social, desapareciéndola del escenario constructivo de la formación de la subjetividad?...

La escuela, desde finales del siglo XVIII, llevó sobre su lomo la ficción de hacer al hombre autónomo, cívico, ético, instruyéndole en todo aquello necesario para la vida, la ciencia, la técnica, el arte, las humanidades y como tal, se hizo un Bien en sí mismo, pero como institución productora y producto, simultáneamente, de la cultura moderna, sufrió en su propio seno las *tensiones* y paradojas de la modernidad. Se planteó la integralidad y separó los saberes, se planteó la producción del saber y se hizo de currículos como muestrario sórdido del progreso, se planteó la autonomía y se hizo un decálogo de deberes: la manera de «comer bien», de «sentarse bien», de «leer bien», de «interpretar bien». La escuela se hizo presa de su propia ficción, inundada de espejos se repitió a sí misma. La escuela, como todo Bien en sí mismo, es autorreferencial y su corolario es la negación del otro. ¿Acaso es una mera coincidencia la paradoja que se presenta en nuestros países, planteada por Savater (1997), por un lado, señalar a la escuela como correctora necesaria de todos los vicios e insuficiencias culturales, y por el otro, suponer que a maestro sólo se dedica gente inepta e incapaz de realizar una carrera universitaria y de condición económica ínfima?

Aún más, la escuela como institución «comunicadora» de saberes perdió competencia frente a la industria de la imagen; dicho de forma gruesa, perdió su sentido, porque para la escuela «las dos principales fuentes de información eran, por un lado, los libros, que exigían un largo aprendizaje para ser descifrados y comprendidos y, por otro, las lecciones orales de padres y maestros, dosificadas sabiamente...» (Savater, 1997). Ambas fuentes han sido reventadas, empequeñecidas, por la televisión, el internet, donde la información a borbotones se consume, donde se presenta el anverso y el reverso de eso que llaman realidad, «desvirgando» la capacidad de asombro, principio clásico del conocer. Lo vertiginoso de la sociedad massmediática hace resaltar el morrocoy de saberes encapsulados, atascado en la encrucijada moderna. Otro dato ineludible es que los sujetos massmediáticos y los de la cápsula son del mismo, o similar, estrato social, quedando fuera la inmensa mayoría, tal como lo señalan las estadísticas.

La recuperación, resignificación, del sentido de la escuela es una tarea a realizar, martillar el pensamiento educativo, reventar el museo y hacerlo circular de una manera menos ambiciosa y narcisa por las calles, es la investigación que

se presenta hoy en América Latina y más en una Venezuela donde los pensadores de la educación no se han despertado de la borrachera ilustrada, planteando a la escuela como una productora de sociedad libre, justa, igualitaria (como si sus ideas se olvidaran de la tierra, como si la historia fuera un cuento de hadas, como si Venezuela estuviera naciendo en el albor del siglo XVIII). Valen dos citas de una de las ponencias presentadas en el congreso que se realizó en Caracas a comienzos del año 1994 y se llamó, paradójicamente: Doce Propuestas Educativas para Venezuela (su elección responde a que dicha propuesta fue asumida por el Estado venezolano):

La educación es un valor universal y compartido por todos los sectores sociales. Lo que es distinto es el provecho logrado por los niños procedentes de diversos estratos sociales en su trayecto escolar. No todos los niños aprovechan su paso por la escuela o los circuitos escolares difieren según el grupo que atienden o según quién se encarguen de su gestión (Herrera, 1995).

La ciudadanía se ejerce en una práctica cotidiana de interacción social que sucede en el contexto de un Estado de derecho y en una sociedad que quiere ser libre, justa e igualitaria... Los proyectos de plantel constituyen una práctica participativa que... se basa en el ejercicio de la ciudadanía en un contexto institucional concreto... en una institución productora de sociedad (Ibidem).

La agenda educativa pasa por la crisis del ideario burgués, por la fragmentación de lo social, por la massmediatización de la sociedad, por la economía global, por la ética del reconocimiento, por la flexibilización de los saberes, por la transdisciplina, por la percepción, comprensión y significación de las prácticas sociales de la periferia, por el replanteo desde otro contexto, de los límites y alcances del conocimiento y en esa «onda» va nuestro intento.

#### BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (1994), *Habermas y la modernidad*, Cátedra, España.

Deleuze, Gilles (1967/1994), *Nietzsche y la filosofía*, Anagrama, Barcelona.

Follari, Roberto (1995), *Territorios posmodernos*, Universidad de Cuyo, Argentina.

Gadamer, Hans (1993), *La razón en la época de la ciencia*, Alfa, España.

García Canclini, Néstor (1996), *Culturas en globalización*, Nueva Sociedad, Caracas.

— (1989), *Culturas híbridas*, Grijalbo, México.

Garretón, Manuel (1996), "Los partidos políticos y su nuevo contexto en América Latina".

*Relea*, No. 1. Caracas.

Giddens, Anthony (1994), *Modernidad e identidad del yo*, Península, Barcelona.

Habermas, Jürgen (1985), *Teoría de la acción comunicativa*, Tomos I y II, Taurus, Madrid.

Herrera, Mariano (1995), "Los proyectos plantel y la autonomía de las escuelas", en *Doce propuestas educativas para Venezuela*, UCAB/ Fundación Polar, Caracas.

Lanz, Rigoberto (1992), *Cuando todo se derrumba*, Trópikos, Caracas.

— (1996), "Lo que el fin de la política quiere decir", *Relea*, No. 1, Caracas.

Maffesoli, Michel (1982), *La violencia totalitaria*, Biblioteca Herder, Barcelona.

—. (1990). *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona.

Ministerio de Educación (1994), *Subcomponente. Libro de texto*, Ministerio de Educación, Caracas.

Nietzsche, Friedrich (1996), *La genealogía de la moral*, Alianza, Madrid.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán (1951), *De una educación de castas a una educación de masas*, Lex, La Habana.

— (1959), *El humanismo democrático y la educación*, Las Novedades, Caracas.

Savater, Fernando (1997), *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.

Touraine, Alain (1997), *Crítica a la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Universidad Simón Bolívar (1992), *Encuesta sobre dotación escolar*, USB, Caracas.

Uslar Pietri, Arturo (1972), *De una a otra Venezuela*, Monte Ávila, Caracas.

— (1981), *Educación para Venezuela*, Gráficas Reunidas, Caracas.

Wellmer, Albrecht (1994), *Ética y diálogo*, Anthropos, Barcelona.

Yúdice, George (1996), "El impacto cultural del tratado de libre comercio norteamericano", en: *Culturas en globalización*, Nueva Sociedad, Caracas.

— (1994), "Estudios culturales y sociedad civil", *Revista de Crítica Literaria*, No. 8, Caracas.

— (1993), “Globalización y nuevas formas de intermediación cultural”, ponencia presentada al seminario *Identidades, política e integración regional*, Montevideo.

Zemelman, Hugo (1996), “Pensamiento, política y cultura en Latinoamérica”, *Relea*, No. 1, Caracas.