

LA PEDAGOGÍA: ¿MÁS ALLÁ DE LA MODERNIDAD?

PEDAGOGY: BEYOND MODERNITY?

ENRIQUE PÉREZ LUNA

RESUMEN

El discurso sobre la desesperanza, la muerte del sujeto y de la razón, el fin de la ideología y de la historia y del concepto mismo de progreso es el que caracteriza a nivel mundial la crisis económica, social y cultural. Parece tratarse de la necesidad de vivir el siglo XXI sin arrastrar vestigios del proyecto de la modernidad. Estos planteamientos permiten la formulación de algunas interrogantes: ¿Estaremos en el umbral del fin de todo aquel discurso que nació con la ilustración?, ¿Será el fin de la modernidad y con ello el de una etapa tan importante en la historia del hombre?. Estas interrogantes constituyen el hilo conductor del presente artículo, se trata de reflexionar acerca del clima intelectual-cultural del presente y del futuro de la educación y concretamente de la pedagogía como fuerza impulsora de la relación entre el sujeto epistémico y el sujeto pueblo.

PALABRAS CLAVE: Ciencia, pedagogía, ilustración, modernidad, postmodernidad.

ABSTRACT

The discourse on despair, the death of the subject and of reason, the end of ideology and of history, and the very concept of progress are characteristics of the economic, social and cultural crisis in our world. To live in the XXIst century, it seems necessary not to drag along any remnants of the project of modernity. These statements allow us to propose some questions: are we on the brink of the end of all the discourse that began with Enlightenment? These questions form the thread of this article, in which we try to present some thoughts about today's intellectual and cultural climate, and about the future of education in general, and more particularly of pedagogy as the force that impels the relation between the epistemic subject and the "people subject".

KEY WORDS: Science, pedagogy, enlightenment, modernity, postmodernity.

La discusión debe comenzar recordando que con la ilustración se produce una apertura hacia la crítica, la autocrítica y hacia todas las manifestaciones que tipifican el intelecto. Esto implicó una ruptura con los dogmas y la reflexión se hizo norte en el debate acerca de la razón y el orden. En el plano de la ciencia se destacó la idea del estudio objetivo de los fenómenos para explicarlos desde sus causas y consecuencias. Así se produce el vínculo entre la razón y la verdad cuya base de sustentación radicaría en el desarrollo de la ciencia y la técnica, y cuya búsqueda fundamental sería resolver los problemas del hombre. Aquí subyace la idea de la relación mente-universo, propuesta que hizo pensar que a través de la ciencia el hombre podía dominar la realidad. Zeltlin (1982) plantea que:

La razón y la ciencia permitían al hombre alcanzar grados cada vez mayores de libertad y, por ende, un creciente nivel de perfección. El progreso intelectual – idea

que impregna todo el pensamiento de esa época – debía servir constantemente para promover el progreso general del hombre. (p. 15).

El objetivo era vincular la razón con la ciencia para impulsar la libertad y el progreso en la vida del hombre. Tal planteamiento, como idea-fuerza, descansaría sobre una base coherente, desde el punto de vista moderno del examen crítico, si las posturas sobre la ciencia respetaban la naturaleza de los objetos de estudio. En estos planteamientos iluministas prevaleció la aplicación de un concepto de ciencia basado en la racionalidad metodológica de las ciencias naturales, es decir, la idea de la ciencia objetiva. Esta concepción de ciencia, que significa el nacimiento del positivismo, ya planteaba una inexistente homogeneidad epistemológica entre el objeto de las ciencias naturales y el objeto de las ciencias sociales. En este momento comienza la crisis de los paradigmas y, por lo tanto, la del proyecto de la modernidad.

Esta visión de ciencia objetiva acorrala los espacios epistemológicos de las ciencias sociales, pues se hace

desde su propio origen, inseparable la idea de la ciencia y la razón, independientemente de que el objeto de estudio tenga delimitaciones provenientes desde lo intrínseco del sujeto que contribuyen a su caracterización.

Al considerar como científico únicamente las posturas del método de las ciencias naturales, la visión que relaciona la razón con la ciencia, como el lógico camino para alcanzar el progreso intelectual, ya representaba un proyecto para mediatizar las posibilidades de la investigación.

La pretensión de establecer una homogeneidad de método para el estudio de los objetos naturales y de los objetos sociales, desde el nacimiento de la ciencia en el iluminismo, es demostrativo que la idea de orden y progreso no reconocerá el hecho histórico de los cambios sociales cualitativos. Entonces: ¿Cómo hablar de libertad si la ciencia pretende hacerse, desde sus orígenes, metodológicamente unilineal? Sobre este aspecto Perdomo (1991), señala que:

La razón ilustrada fundante de la modernidad, en la medida que alcanza su triunfo, también conquista su acriticismo: por un lado triunfa como idea fuerza y por otro, su proceso: la racionalidad, deviene instrumento de lo establecido, de la lógica dominante y pierde su esencia negativa para ser liberadora. (p.15).

Es en este contexto donde el positivismo se constituye en lógica dominante y hace que prevalezca la idea de la ciencia como razón instrumental. De allí, que podría señalarse que el nacimiento del positivismo es el final de la ilustración, y que el nacimiento de las ciencias sociales se produce sobre la necesidad misma de un origen que ya implicaba el planteamiento de una distinta ontología. Se trató de hacer prevalecer la concepción de ciencia objetiva como aproximación a esa “verdad” científica que constituyó el espejo de las ciencias naturales.

La negatividad, como cuestionamiento a una realidad que imposibilitaba la realización del hombre, pierde su fuerza impugnadora para hacerse discurso oficial, razón burocrática; así la modernidad como proyecto vital sucumbe ante el objeto que ella misma sometió a la discusión. La razón fundada en una ciencia positivizada se hizo unidimensional y es así como los datos sustituyen a la realidad y los conceptos se elaboran de acuerdo a las aproximaciones con éstos. Esta tendencia netamente empirista, no permite una lectura correcta de la realidad y el discurso se hace implícito, en tanto que representa funciones latentes. Se conformó en el discurso de las ciencias

sociales una metodología cercenadora de la crítica que se legitima como cultura académica y que se corresponde con un discurso político.

Así se era coherente con la idea del papel que debería jugar el Estado en la producción del conocimiento científico. El positivismo se convirtió en un paradigma defensor del status que comienza a desarrollarse como producto de las nuevas condiciones materiales de producción, desplegándose la teoría de la reproducción, la cual impregna todos los espacios sociales y, particularmente, el espacio académico.

La lógica de la modernidad, como la de cualquier sistema social, toma en cuenta dos instancias fundamentales, la de la reproducción y la de la socialización; en este sentido, para Habermas (1973):

El intercambio de los sistemas de sociedad con su ambiente transcurre en la producción (apropiación de la naturaleza exterior) y la socialización (apropiación de la naturaleza interior) por medio de preferencias veritativas y de normas que requieren justificación, es decir, por medio de pretensiones discursivas de validez; en ambas dimensiones, el desarrollo sigue modelos reconstruibles racionalmente. (pp. 23-24).

Este intercambio del sistema social se erige sobre estructuras normativas, políticas y económicas que de hecho desplazan un discurso no neutral y de arreglo a una práctica concebida en el proyecto de la sociedad.

Esta gramática de la “verdad”, como discurso de la validez, se justifica en su supuesta objetividad y con ello el sujeto queda desplazado bien en el proceso de la producción, a través de la explotación, o bien en el contexto cultural, a través de la alienación. Así se legitima el discurso de la razón triunfante del objeto que cosifica la acción del sujeto en el terreno de la práctica social.

La racionalidad del discurso de la reproducción asume un compromiso que se eleva como una expresión de la neutralidad, cuando en el fondo sirve a un proyecto de vida diseñado sobre la base de la dominación. Así se construye un concepto de legitimidad que representa una arbitrariedad del bloque social dominante.

En la necesidad de develar este discurso de la legitimidad, podemos considerar que en el fondo se trata de la crisis de una ciencia negadora de la ciencia. Esta lógica

que se despliega en los escenarios escolares tiene que perder su sentido ante un propósito emancipatorio, esto significa descubrir los fundamentos de la razón instrumental y su concepto de objetividad .

Los cambios que se vienen produciendo en el mundo indican crisis en el terreno de la ciencia, por esto hay una impugnación de todos los supuestos y modos de explicar los llamados sistemas de significación. La crisis en el contexto de la realidad, no es crisis únicamente en lo económico, es también crisis de los modelos para estudiarla.

Estos últimos conducen a la reflexión acerca de la necesidad de buscar una matriz epistemológica que permita capturar las transformaciones que ha sufrido y esta sufriendo el nuevo clima internacional, y con éste el nuevo papel del sujeto histórico.

El sujeto a través de la crítica debe propiciar una lectura ontológica de la realidad para entender la razón de un sistema social que al cosificarlo lo transforma en objeto al servicio de la producción y, por lo tanto, de la razón del mercado. Perdomo (1991) plantea que:

La modernidad con su discurso es la narración de la historia posible actual, la utilización de un tiempo vinculado a los fundamentos de la productividad del capital y donde la astucia queda registrada en la narración crítica instrumental, en la eficiencia productiva, en el despliegue masivo de la ciencia y la tecnología y el gigantesco desarrollo de las fuerzas productivas, intensificación del dominio sobre la naturaleza y el aumento de la explotación del trabajo. (pp. 19-20)

Estos son los indicadores del capitalismo que deslumbran a los analistas de la economía de mercado, quienes concluyen que este sistema está en su mejor momento político. Estos indicadores han propiciado la tendencia a la mundialización de la economía capitalista. Sin embargo, el panorama para los países del tercer mundo y, particularmente para América Latina, no es de optimismo, pues su situación cada día conduce más a la pobreza crítica.

Esta ha sido la consecuencia de un proceso de transnacionalización del capital que asociado paralelamente a las fuerzas productivas y, por lo tanto, al proceso productivo, hace que se acentúe la estructura del capitalismo internacional como razón triunfante.

A esta razón, Fukuyama (1992) la define como una victoria de los hombres y establece en su discurso que:

Lo que aparece como victorioso, en otras palabras, no es tanto la práctica liberal, como la idea liberal. Es decir, para gran parte del mundo, no hay actualmente ninguna ideología con pretensiones de universalización que esté en condiciones de desafiar a la democracia liberal, ni ningún principio universal de legitimidad que no sea el de la soberanía del pueblo. (p. 82).

Este planteamiento de Fukuyama representaría, desde su óptica, el fin del desarrollo de la razón, lo cual significa el triunfo del ideal occidental o la universalización de la democracia liberal. En consecuencia, el dominio del ideal capitalista es la razón de la conciencia y lo consciente se expresa en el concepto de soberanía popular. Es este último el criterio que legitima lo que este autor llama el lenguaje de la democracia, que como discurso encuentra en el desarrollo de la libertad el eje de la historia.

Parece entonces que el ideal de la modernidad, la búsqueda de un “estado homogéneo universal”, planteado por Hegel (1992; según Fukuyama, 1992), ha encontrado en la conciencia democrática e igualitaria su expresión a través del estado liberal. Todo este planteamiento de Fukuyama (1992), tenía que desarrollar una gran polémica en el mundo del presente. La razón triunfante del capitalismo expresada a través de la “soberanía popular” vuelve a constituirse en gramática que no discute lo referente a la distribución social de las riquezas, sino que defiende la manera “democrática” como los hombres eligen a sus gobiernos y gobernantes. Esto último parece ser fundamental sin importar cómo la economía de mercado ha empobrecido en grados extremos el nivel de vida sobre todo en los países subdesarrollados.

El problema regresa a la discusión sobre el vínculo entre conciencia y realidad, se trata de desplazar la conciencia ideológica que se hace acrítica, aún triunfante, y por lo tanto, obstáculo del desarrollo del sujeto. Una razón sería triunfante, si históricamente representa como idea-fuerza, la creación de nuevas condiciones de vida, de sistemas de producción y relaciones sociales que signifiquen justicia, libertad, y democracia.

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 y necesidades de una estructura socio-económica que impulsa una cultura del consumo. La democracia no puede ser definida solamente al estilo de Fukuyama (1992) como:

... el derecho de todos los ciudadanos de participar en el poder político, es decir, el derecho de todos los ciudadanos a votar y tomar parte en la política. El derecho a participar en el poder político puede concebirse como uno más importante de ellos-, y es por esta razón que el liberalismo ha ido históricamente asociado de modo muy estrecho a la democracia. (p. 80).

Liberalismo y democracia han sido históricamente asociados solamente como discurso, porque cabe la interrogante: ¿De qué manera se da la participación popular en el poder político?, la respuesta sería que tal participación se reduce al derecho al voto, pero nunca a la opinión sobre las grandes decisiones.

La nueva razón social es ahora el objeto material entendido como mercancía y en este sentido se impone la lógica de los valores de cambio. Al sujeto, ante el predominio del individualismo, se le limita su acción frente a la realidad y entonces la historia que en apariencia ha muerto es la que puede quedar representada por un pensamiento que se defina en la relación conciencia-realidad. En este sentido, para Díaz (1994):

Negar el curso de la historia es desterrar toda posibilidad de concebir una sociedad diferente a la del capitalismo tardío. Es declarar la muerte del futuro y encerrarse en el presente eterno. ¿Y qué es lo que se tiene en el presente? Una sociedad deshumanizada que se rige por las normas y leyes del mercado omnipotente. Un nuevo Dios cubierto en las redes más mediáticas y dirigiendo la vida desde el centro de los grandes emporios comerciales. (p.64).

Todos los elementos de referencia económica no pueden aislarse del plano ideológico-cultural, el capitalismo vincula la racionalidad de la producción a factores de índole político e intelectual y, en ese caso, el análisis del papel de la ciencia es importante por la utilidad de la misma como fuerza productiva. En este sentido, los saberes forman parte constitutiva de la organización del poder y, pau-

tas de los mismos son desplazados a través de los microprocesos que dan en la escuela, legitimándose a un objeto ya configurado para la reproducción.

Este planteamiento de legitimaciones significa regresar al estudio de lo implícito, de los patrones de estructuración interna con el objeto de deconstruir críticamente a un discurso-razón que se ha universalizado como producto de la relación saber-poder. Esto ha logrado configurar una gramática cultural donde el conocimiento es un reflejo de la realidad y no el estudio de un objeto socialmente construido que puede colocar a la ciencia y su producto dentro de las posibilidades emancipatorias.

No es suficiente enfocar el análisis solamente en sus aspectos económicos, pues estaríamos 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. Éste es clave en cuanto permite estructurar toda la racionalidad de la reproducción como discurso de una acción comunicativa caracterizada por la violencia simbólica. El capital se expresa en el plano de lo cultural a través de un discurso denotativo cuya razón dominante queda representada en un objeto en cuanto objeto de valor en el mercado, vale decir, en cuanto mercancía.

La estrategia diseñada cumple su papel ideológico como capital cultural simbólico, que al constituir bienes no tangibles se desplazan en la dimensión de la reproducción a través de los aparatos ideológicos del Estado. En este caso, lo simbólico expresado en ideas y contenidos de conocimiento es la base de un proceso de transnacionalización de la cultura. La consecuencia de este proceso puede observarse en el aparato educativo donde los saberes forman parte constitutiva de la organización del poder y las funciones de comunicación, se asumen en la necesidad del desarrollo de una nueva estructura de significaciones.

Toda esta reflexión acerca de la problemática derivada de la modernidad, el fin de la historia, la razón concebida como victoria de la mercancía, el desplazamiento del capital objetivado y simbólico, constituyen algunas de las preocupaciones que caracterizan el clima intelectual del presente, donde lo dominante pareciera ser la cosificación del sujeto pensante y el triunfo de la razón del capital. En este contexto tiene sentido la discusión acerca de la pedagogía y del papel docente.

Se trata de reflexionar acerca de cómo la razón instrumental, que opacó los proyectos libertarios de la modernidad, se traslada al campo educativo y convierte a la peda-

gogía en una técnica de aprendizaje y al docente como ejecutante de roles prescritos. Ante esta situación, el reto del docente de hoy, al proyectarse ante un nuevo siglo, será asumir una práctica social-educativa emancipatoria, para esto habrá de redimensionar su trabajo como acción creadora y no como intelectual atrapado en las directrices de la reproducción.

Es necesario introducir al docente y con él a la pedagogía, en el contexto del debate actual, analizando la caída de los metarrelatos que, al decir de Vattimo (1991): “... legitimaban la marcha histórica de la humanidad por el camino de la emancipación, y del papel de guía que los intelectuales desempeñaban en ella” (p.16). Aquí habría que reflexionar sobre la razón educativa que en nombre de lo emancipatorio acorraló las prácticas pedagógicas del docente y redujo su acción a la lógica de la razón instrumental

Sobre este último aspecto es importante analizar todo el proceso de una razón científica que al universalizarse se convirtió en razón social, razón normativa e igualmente en razón pedagógica. Tal racionalidad obedece a una concepción del mundo que basa sus postulados sobre la ciencia y el modo de producción del conocimiento desde el abordaje del objeto de estudio como “hechos” o “cosas”. Esto implica la cosificación de la realidad y como plantea Horkheimer (Citado por Habermas, 1988. p. 479)), sería: “... la cosificación de la vida en general y de la percepción en particular”. Por esto, debe echarse mano a la razón otra, aquella que va más allá de la práctica como práctica de observación, y que percibe al mundo bajo ciertos postulados científicos que diferencian las bases ontológicas del objeto. Se trata de superar a la concepción, que se erige como producto de las posibilidades objetivas de la observación de “hechos” y “objetos”, donde la imaginación del sujeto queda desplazada y se hace, según estos postulados, subjetiva.

Toda esta lógica-razón fundante de un modo de producción de conocimiento, no reconoce el carácter histórico del objeto social. De allí que éste no puede ser estudiado desde una estructura de significaciones basada en el concepto de totalidad como una forma de razonamiento. Al no reconocer el carácter histórico del objeto social, se produce una imposición metodológica que de hecho se convierte en ideología. Esta postura, como propuesta de la razón occidental, es un definido proyecto de dominación social cuyo objetivo apunta al desarrollo de los valores de cambio. Para cumplir con esto es necesario cubrir todos los espacios de la vida del hombre y sus manifestaciones. En este afán, para Cirilo (1976), la “ideología científica”:

... a partir de la cual se desarrolló la razón mecánica va a crear un orden propio de objetividad (el mercado y sus leyes en el ámbito social) que lleva a la aniquilación del individuo el cual fue tan fundamental al principio del mundo moderno (p. 420).

Este orden propio de objetividad lleva a la aniquilación del sujeto, porque lo reduce en la práctica social a una fuerza de trabajo funcionalizada que al cumplir con lo prescriptivo cae en la normatividad del control social. Así, la llamada razón constituyente, prevalece sobre la posible razón de la práctica cotidiana de los hombres en la sociedad.

La razón pierde su carácter histórico, el hombre se enajena en su práctica cultural, y su manifestación ante el compromiso social puede ser transformadora cuando la exigencia de su interioridad represente una respuesta que interprete la propia realidad. Es decir, configurar la razón de la interioridad, la expresión de estados de concientización. Estos deben generar una ruptura con las formas de pensamiento de una supuesta razón científica, cuyo alcance mayor ha sido unidimensionar al hombre ante su incapacidad para oponerse a una razón que sólo ha sido razón del capital. Se trata de una ruptura con aquella objetividad que, según Cirilo (1976):

... instauro un sentido determinado de la racionalidad, que consiste en el sometimiento del hombre (sujeto) al orden objetivo de las cosas. La realidad es una realidad de objetos y el hombre mismo llega a ser un objeto más dentro del conjunto. La racionalidad no es “su” racionalidad (del hombre), sino la racionalidad del sistema. (p.420).

Son todos estos planteamientos los que podrían decretar la muerte del docente, pues éste asume como exigencia de su interioridad la racionalidad del sistema que se legitima como razón objetiva y que se expresa como razón instrumental. La pedagogía al definir al docente como un técnico de la enseñanza, se legitima en la performatividad de un discurso científico-educativo basado en los fundamentos de una ontología positivista. En este escenario, la primera tarea de la educación y del docente es recuperar el significado de la relación entre la ética y la pedagogía, discutiendo sobre la racionalidad iluminista de pensar en el saber como poder, y de la racionalidad crítica de la escuela para retornar al trabajo del docente como fuente creadora de un saber liberador.

La reflexión, desde el universo de la ética, plantea la necesidad de reubicar el debate en sus verdaderas bases fundantes, estudiar la pedagogía desde sus propósitos invisibles y pensar en una escuela que se exprese en una teoría y en una práctica que estremezca la imposición cultural. Este planteamiento debe conducir a posiciones de pensamiento abiertas e impugnadoras donde se recupere la criticidad como pensamiento ético de la educación y del trabajo docente.

La ética se ha transformado en un conjunto de deberes prescriptivos que justifican una determinada acción pedagógica. El acto educativo ha perdido su creatividad porque los sistemas simbólicos han sustituido el encuentro con la realidad por la norma escolar que se expresa en un conjunto de principios imperativos cuya base es la artificialidad. De esta manera, los textos escolares ya presentan una visión del mundo que ignora la cotidianidad donde los alumnos se desenvuelven. La escritura y la lectura no son creativas, por el contrario, se afianzan en la repetición de mensajes culturalmente descontextualizados. La investigación no se despliega como proceso creador, como elemento que exprese la inventiva, es reproductora de nociones de saber prescritas por el discurso del programa. Las tareas que los alumnos realizan son poco atractivas y no ayudan a la formación de un alumno independiente. La evaluación representa un proceso alejado de la necesidad de explorar los intereses y motivaciones que posee el que aprende, negando las posibilidades de identificar aspectos cualitativos de los alumnos. En resumen, el concepto de ética está determinado por una historicidad que define la acción pedagógica como el cumplimiento de ciertas pautas que hacen al docente más dominado. Desde el universo de la ética se plantean los elementos de una cultura impuesta desde el aparato escolar como fuente de socialización.

Estas pautas plantean que el docente debe ser honesto, democrático y responsable, para cumplir con un discurso deontológico que lo vincula a una ideología dominante que entiende por ética un comportamiento moral ajustado al cumplimiento de un conjunto de conductas prescriptivas. El docente que asume el reto transformativo del nuevo siglo, debe mirar la ética como un discurso de la conciencia individual; es aquí donde puede concientizarse en la necesidad de acciones dirigidas a develar procesos, formas operativas y lineamientos que en el contexto de la formación social predominante orientan el discurso escolar fuera de la relación ciencia-vida.

A través de la concientización el docente podrá entender que el conocimiento no puede ser imposición, sino síntesis cualitativa de la realidad y que las categorías, ob-

jetividad, razón y verdad no pueden sustentarse en un discurso ético engañoso que propicia la pérdida de identidad del docente y de la pedagogía.

Un discurso ético-político que sea crítica de la cultura escolar positivista no puede ser respuesta igualmente prescriptiva. Debe ser una respuesta impugnadora del carácter reproductor de la pedagogía positivizada que desarrolla lo escolar a través de una didáctica basada en la razón instrumental.

Un discurso crítico será ético-transformador en la medida en que sea una propuesta educativa válida dentro del proceso transformador de la sociedad. Giroux (1993) plantea con preocupación que “...*los educadores radicales no han podido desarrollar un fundamento ético ni un conjunto de intereses sobre los cuales construir una filosofía pública que tome en serio la relación que existe entre la escuela y una vida pública democrática*”. (p.66).

Una ética radical en pedagogía debe dar cuenta, según Giroux, de formas de conocimiento, relaciones sociales dentro del aula y visiones de futuro, de manera que la pedagogía se fortalezca en su dialéctica de las impugnaciones. Así la llamada filosofía pública, como significativa entre la escuela y la vida, se podrá expresar como forma alternativa de poder cultural, pues una ética radical es también discurso del poder sobre el poder.

En esta lógica de impugnaciones para emerger con un discurso pedagógico transformativo es imprescindible la relación entre la escuela y las esferas públicas, pues la noción de poder es la que impregna todo el discurso de una ética impugnadora.

Se tratará de dejar claro que más allá de la enseñanza de competencias performativas, la pedagogía es acción investigadora que debe retomar el sentido de la realidad para que el pensamiento exprese la diversidad del mundo de la vida.

La pedagogía con base en una ética radical habrá de superar la noción de lo educativo como la expresión de competencias y de roles que han legitimado la positivización de la enseñanza, como positivización de un discurso que ha funcionalizado al docente y a los fines de la educación.

Las posibilidades para una pedagogía radical descansan sobre la base de una ética discursiva capaz de deslegitimar a una práctica de la investigación educativa cuyos enunciados son denotativos, y sus argumentos sobre la verdad y la razón constituyen fundamentos de

una acción comunicativa cuya validez fáctica no se puede discutir.

Se trata de una acción deconstructiva que significa una postura del alumno frente a un acto de habla institucionalizado. Esta acción intentará romper con la performatividad que se ejerce sobre la noción de ciencia y enseñanza, los cuales son elementos constitutivos del proceso de positivización. La escuela, a través del proceso de investigación, deberá elevarse en la crítica para proyectar al sujeto a la toma de conciencia.

En este sentido, encontrarse con el espacio social y con el tiempo histórico, deberá conducir al docente y al alumno, desde su interioridad, a enfrentar un criterio de validez social, y construir una pedagogía cuya intencionalidad sea emancipatoria.

El debate puede plantear, como uno de los nudos teóricos de la reflexión, el discurso sobre una modernidad como imposición de la cultura occidental y de una postmodernidad como crítica al supuesto fracaso iluminista el cual justificaría la razón triunfante de la economía de mercado.

En estas condiciones la pedagogía y el docente deben responder a las exigencias del tiempo actual y el calor del debate hace propicio que en la escuela y su proyección social, se replantee una práctica basada en un saber contrahegemónico que exprese, desde la intimidad de los sujetos, la posibilidad del mundo de la libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIRILO F, M. 1976. *En Diccionario de Filosofía Contemporánea*. España. Ediciones Sígueme. 418-420.
- DÍAZ G., C. 1994. *Perspectivas Pedagógicas de la Post-Modernidad en Venezuela*. (Notas Críticas y Aportes Teóricos). Cumaná. U.D.O. Sucre. Tesis de Grado sin Publicar. 60-64.
- FUKUYAMA, F. 1992. *El Fin de la Historia y el Último Hombre*. Colombia. Planeta Colombiana Editorial, S.A. 80-82.
- GIROUX H, M. 1993. *En: La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México. Siglo XXI Editores. 60-66.
- HABERMAS, J. 1973. *Problemas de la Legitimación en el Capitalismo Tardío*. Argentina. Amorrortu Editores. 20-28.
- PERDOMO J. 1991. *Teoría Crítica y Postmodernismo*. Mérida. U.L.A. Consejo de Publicaciones. 15-25.
- VATTIMO, G. 1991. *Ética de la Interpretación*. Barcelona. Edic. Paidós. 12-24.
- ZELTLIN, I. 1982. *Ideología y Teoría Sociológica*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 10-20.

