

“EL CONTEXTO EPOCAL DE LA MODERNIDAD Y SU INFLUENCIA EN LOS
PROCESOS SOCIO HISTÓRICOS Y FORMATIVOS QUE CONFIGURAN LA
ESCUELA DE FINALES DEL SIGLO XVII Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI”

ANDRÉS FELIPE OSORIO OCAMPO

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION DESARROLLO HUMANO Y CONTEXTO
EDUCATIVO

MEDELLIN

2012

“EL CONTEXTO EPOCAL DE LA MODERNIDAD Y SU INFLUENCIA EN LOS
PROCESOS SOCIO HISTÓRICOS Y FORMATIVOS QUE CONFIGURAN LA
ESCUELA DE FINALES DEL SIGLO XVII Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI”

ANDRÉS FELIPE OSORIO OCAMPO

Proyecto de investigación presentado para optar al título de Magister en
Educación en Desarrollo Humano y Contexto Educativos

Asesor

Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Ph.D. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION DESARROLLO HUMANO Y CONTEXTO
EDUCATIVO

MEDELLIN

2012

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, 30 de noviembre de 2012

DEDICATORIA

Estas líneas teóricas, son el trabajo de varios años de esfuerzo y dedicación, todo posible gracias al acompañamiento de mi familia, a quienes dedico este logro, ya que son la razón de ser de mi existencia, mi esposa y mis hijas.

AGRADECIMIENTOS

Para todos los que de una u otra forma me acompañaron en este proceso: compañeros, amigos, estudiantes y asesores quienes con sus ideas y consejos, lograron dejar un legado de su sentir por la educación, para la consolidación de este trabajo investigativo.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Programa de Maestría:
Maestría en Educación

“El contexto epocal de la modernidad y su influencia en los procesos socio
históricos y formativos que configuran la escuela de finales del siglo XVII y
principios del siglo XXI”

Autor:

Andrés Felipe Osorio Ocampo

Asesor:

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Medellín

2012

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPITULO I	14
ESTADO DEL ARTE Y METODOLOGIA	14
1.1 Estado del arte	14
1.2 Aportes teóricos importantes para la investigación	24
MATRIZ METODOLÓGICA.....	27
METODOLOGÍA	30
1.3 Paradigma: socio-crítico.....	30
1.4 Enfoque: hermenéutico	32
1.5 Método documental	35
1.6 Unidades de análisis.....	37
1.7 Unidades de trabajo.....	38
1.8 Recolección De Datos.....	44
1.9 Plan de acción	46
1.10 Configuración de los textos escritos.	46
LA MODERNIDAD CONTEXTO ÉPOCAL.....	47
1.11 Los imaginarios, las representaciones colectivas y la racionalización	52
1.12 Las representaciones colectivas y discursivas que configuran la estructura de la conciencia moderna.....	56
1.13 Las características fundamentales de la racionalización de las cosmovisiones dentro de las representaciones simbólicas	61
1.14 Giddens y la modernidad como proyecto social: sus cuatro dimensiones desde los mecanismos de discontinuidad y desanclaje	63
1.15 La separación entre tiempo y espacio para el dinamismo extremo de la modernidad	78
1.16 El proyecto social de la modernidad: mecanismos de discontinuidad y desanclaje para la configuración de las dimensiones del desarrollo social moderno	83

1.17	Las discontinuidades que distinguen a las instituciones sociales modernas de los órdenes sociales tradicionales	87
1.18	La circularidad del sistema, lo multidimensional y su interacción en todos los niveles 88	
1.19	Las cuatro dimensiones de la modernidad y sus interrelaciones se pueden apreciar en el siguiente diagrama.....	89
1.19.1	Vigilancia (que Giddens trabaja desde Foucault):.....	90
1.19.2	Poder militar	93
1.19.3	Industrialismo	94
1.19.4	Capitalismo.....	96
1.21	Conclusiones del capítulo	99
2.	ACONTECIMIENTO: ESCUELA	101
2.1	Introducción	101
2.2	El acontecimiento escuela: el proyecto educacional moderno	104
2.2.1	Antecedentes de la historia de la escolarización	104
2.3	Currículo y Modernidad	110
2.4	Pedagogía y Modernidad	116
2.5	Relación estado escuela.....	119
2.5.1	La pedagogía en distinción con la educación en la modernidad	120
2.5.2	Penumbas de la crisis de la pedagogía en la modernidad.....	124
2.5.3	La escuela como máquina para educar los sujetos de la modernidad	127
2.6	CONCLUSIONES DEL CAPITULO.....	133
	CAPITULO IV	135
3.	LA ESCUELA SIGLO XXI.....	135
3.1	Introducción	135
3.2	La escuela: función iniciática bajo la tensión, el derecho y el deber de aprender...	138
3.3	Las realidades de la escuela para el siglo XXI.....	140
3.4	La escuela de la comunicación vs la realidad social.....	141

3.5	La escuela para la democracia desde la culturización de los sujetos	142
3.6	Educación para las sociedades híbridas.....	143
3.7	Formación centrada en el desarrollo humano.....	149
3.8	El obrar del maestro en la cotidianidad del alumno y su proyección para tiempos de incertidumbre	151
3.9	CONCLUSIONES DEL CAPITULO.....	155
	BIBLIOGRAFÍA.....	158

INTRODUCCIÓN

Con este trabajo se pretende contribuir a la reflexión sobre la educación en la época de la modernidad y su posicionamiento como institución social; la época Moderna permite centrar al hombre, la razón y la idea de progreso en un espacio de tiempo determinado, razón por la cual el rastreo teórico de este trabajo investigativo, está centrado en una perspectiva sociológica y pedagógica, permitiendo analizar, el tipo de relaciones que generaron la configuración de la escuela en el siglo XVII, y las relaciones entre escuela y sociedad.

Con la modernidad se le asigna una tarea a la escuela, disciplinar a los sujetos en lugares cerrados sobre sí mismos, divididos en zonas que separaban a las personas entre si, que clasificaban espacios, funciones, tareas, tiempos. Esta organización permitiría, el aislamiento y la localización de los individuos. Todo estaría bajo control, cuando las personas no estaban siendo controladas, igualmente, se sentirían vigiladas; todo esto como propuesta que introducía la nueva estructuración social. Esta concepción tiene como función esencial, que la escuela quedara relegada a una especie de conocimiento escolar y estructura de la producción en donde lo educativo como forma político-cultural reforzó las relaciones sociales, y se viera involucrada en la reproducción de los valores sociales, económicos y culturales determinando las conductas, saberes y disposiciones vigentes para la época, así como la conservación de las formas sociales dominantes que reproducen las configuraciones de poder. Por tanto, las escuelas se organizaron principalmente de acuerdo con un tipo de autoridad directiva, procedimental y técnica. Es por eso, que la naturaleza de ésta, como institución de la vida social, basa su trabajo en el ejercicio del poder simbólico, que juega un papel central en la legitimación de las relaciones sociales.

Es aquí cuando lo moderno se consustancia con la soberanía de lo humano. Es decir, la modernidad comienza con la irrupción al mundo de la razón del

hombre, solo a partir del hombre y para el hombre, puede haber en el mundo sentido, verdad y valor, bases fuertes que sirvieron para configurar los procesos de escolarización en sus formas educativas dentro de la institución escolar; Heidegger (1994) dice: que ese estadio de la historia es dominado por la metafísica de la subjetividad al que denominamos modernidad, cuando el mundo se convierte en imagen y el hombre en sujeto. Es el propio hecho de que el mundo pueda convertirse en imagen lo que caracteriza la esencia de la edad moderna. “El mundo existe solo en y a través de un sujeto”(Heidegger,1969,pag 167) esto hace que el sujeto se transforme en un ser inteligente que busca comprender la existencia de sí, y la existencia de su sentido en el mundo y para el mundo, lo que lo hace un ser responsable de sus actos, consciente de sus pensamientos y es la institución escolar la que permite la configuración y la estructuración de ese sujeto ideal para esta época, tarea bastante compleja para una institución que apenas está configurándose en una sociedad llena de incertidumbres.

Por eso es importante resaltar un poco la imagen de la que habla Heidegger de un sujeto plenamente consciente de sí mismo, fundante, soberano, dueño de sí, de la naturaleza y de la historia, él cual ha sido definitivamente puesto en un lugar lejano de lo que se buscó en los primeros ideales de la idea de modernidad, debido a que la cuestión del mismo Ser, o ese modo de ser específicamente humano en un-estar-en el mundo; los seres humanos están ligados unos a otros y al mundo material, relación que es constitutivas de la misma esencia de lo humano. La realidad del mundo siempre remite a un proceso en el tiempo histórico, y por lo tanto a un proyecto transmitido por la tradición. La conciencia histórica como aprehensión ontológica del mundo se produce en el distanciamiento y la exterioridad producida entre las tradiciones, ya que el hombre, construye ontológicamente el mundo de la vida mediante el diálogo entre la cultura y la sociedad, mundo condicionado por la posibilidades históricas determinadas por el pasado pero que orientan las perspectivas presentes de su realidad.

Este trabajo investigativo es una fuente que permite entender el optimismo pedagógico de la modernidad en donde todo ser humano es educable, ya que por medio de la educación se lograrían las transformaciones sociales y económicas necesarias para el progreso, todo esto anclada a la escuela para lograr la modernización, Lo cierto es que estas características de la escuela moderna dieron lugar a prácticas complejas y efectivas de construcción de subjetividades. Mediante ellas, los sujetos adquirirían una especial forma de ser, de comprender y enfrentar al mundo: de actuar en una época que no presenta ya directrices de deidades, sino de asuntos racionales que tienen como finalidad la condición de lo humano.

Estos procesos racionales tendrán su expresión en el presente proyectándose al futuro, a través de las reformas educativas tecnocráticas

Por eso este trabajo investigativo buscó realizar también un rastreo histórico sobre la configuración histórica de la modernidad y sus implicaciones en la escuela de la época moderna, al igual que sus alcances para el siglo XXI, esto implica enfrentarse a la educación no como un hecho abstracto, sino como una práctica social concreta, una práctica educativa, tanto de forma individual como colectiva, que permite la proyección y aproximación a la conducción ante las propuestas que inciden en los problemas genéricos y comunes de la escuela.

Para estos propósitos, hay tres líneas fuertes que darían explicación al ideal que persigue esta investigación, la primera línea busca una contextualización épocal de la configuración de la modernidad, la cual permitirá una reconstrucción histórica de cómo se ha configurado esta época desde la perspectiva (Giddens, 1994) en términos del poder militar, el capitalismo, el industrialismo y la vigilancia; una segunda línea de trabajo es un análisis de la configuración de la escuela mirada desde varias perspectivas: tanto históricas como pedagógicas y en su última parte finaliza con la postura de (Pineau, 1996) con “la escuela como máquina para educar”, y para finalizar una tercera línea que busca un punto de encuentro entre los procesos educativos y la sociedad del siglo XXI, tratando de entender las prácticas educativas dentro del sistema que se materializan en la escuela, a través de los diseños curriculares

enmarcados en las tendencias contemporáneas y que se manifiestan en las prácticas pedagógicas de los maestros en el aula.

CAPITULO I

ESTADO DEL ARTE Y METODOLOGIA

1.1 Estado del arte

Los referentes teóricos abordados al inicio de esta investigación, para el planteamiento del anteproyecto, parten de cinco (5) libros, que orientan las intencionalidades que se pretenden alcanzar en lo referido al tema de investigación “El contexto epocal de la modernidad y su influencia en los procesos socio históricos y formativos que configuran la escuela de finales del siglo XVII y principios del siglo XXI”

Para lograr este propósito se parte del texto de (Mclaren, 2002) “Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna”. El autor desde una perspectiva crítica y una literatura más radical, aborda temas como la cultura, la identidad y las políticas de educación, especialmente por el modo en que enfoca el reto y la promesa de una reforma social y educativa a través del “multiculturalismo crítico”.

Las vivencias cultural en los diferentes escenarios de la existencia social-deslocalizados y sin rumbo fijo, como proliferación de divergencias y contingencias de la velocidad tecnológica y los excesos del marketing consumista, a esto denomina McLaren la cultura depredadora, la cual define como gran impostora, en donde los imaginarios se pierden y como consecuencia de ello también los sueños, lo cual lleva a las formas victimarias erotizadas del mundo de la inmediatez.

El texto configura la exigencia constante del pensamiento crítico frente a los modos alternos y periféricos de los social, lo cultural y lo educativo, en donde las posturas más fuertes están centradas en los pluralismos y las modalidades subjetivas de las imágenes culturales, como nuevas estructuras ideológicas homogenizadas.

Para McLaren la pedagogía crítica es la praxis utópica socio crítica, en tanto su acción crítica en tiempos de la posmodernidad, se apropia de las esferas públicas de oposición con la vida cotidiana y las esferas institucionales de poder, por eso la pedagogía crítica se debe asumir como forma política cultural de resistencia, convirtiéndose en lo que se denomina posmodernismo de oposición, en donde la acción educadora crítica intervencionista y transformadora, permite la diferenciación entre los conflictos históricos y sociales con sus significaciones.

Dentro de los aportes que este libro puede hacer para la investigación en lo relacionado con la educación y por ende la pedagogía, el autor propone posturas centradas más en función educativa meta- crítica, que puedan meta-conceptualizarse en la vida cotidiana y termine con lo transcendental del sujeto en su función transfiguradora, en donde se obligue a una comprensión analítica y dialéctica frente a lo educativo, presentando la necesidad de repensarlo en toda su configuración, hacia nuevas formas de praxis pedagógica que necesitan la tradicional lectura en la escuela y las prácticas del disciplinamiento que impone el poder estatal, para lograr nuevas lógicas del sentir “donde hayan formas nómadas de acción individuales y colectivas que abran disposición del deseo y nuevas modalidades de estar en el mundo”.(McLaren,1997,pag 256).

El siguiente texto “La educación en tiempos débiles e inciertos” (Arellano, 2005) permite recoger las posturas de varios pedagogos alrededor del quehacer educativo, en esta época tan dinámica para la sociedades y los sistemas escolares que han mostrado su dificultad para acoplarse al espíritu evolucionista y su fragilidad para enfrentar los retos de la sociedad global, marginando el encuentro humano en este proceso de transmisión y recreación de los saberes culturales. Las relaciones entre educación, identidades y diversidad, el uso de la memoria, el juego y el tiempo como alternativas pedagógicas, la enseñanza pensada desde lo mítico, el caos y la complejidad, la incertidumbre como nuevo paradigma del conocimiento, el reconocimiento de las identidades femeninas y masculinas, el papel de los medios en la educación, la educación como reconciliación y la crisis de la modernidad como

vuelta al humanismo, son los temas que este libro, puede aportar para la investigación que se desarrolla, al igual reconoce la honda crisis de la educación, componente importante dentro de uno de los objetivos de la propuesta, que permite generar posibilidades que obliguen a repensar la educación y la pedagogía, abriendo campos de visión y análisis inexplorados.

Es una realidad que las dinámicas de cambio producen una reconfiguración del saber escolar que se buscaba en la modernidad, que para una época como la del siglo XXI plantea otra manera de pensar la pedagogía, pues esta tiene como principal tarea reorganizar los lugares desde los cuales se produjo el hecho escolar y pedagógico de la modernidad, hasta el punto central que hoy se tiene como objeto la reconstitución del proyecto escolar, problema de gran magnitud debido a la lucha entre los modernizadores capitalistas y quienes planteamos que es el momento propicio para intensificar la propuesta de la construcción de un proyecto educativo y pedagógico alternativo que esté al servicio de la construcción de un ser humano integral y de una humanidad fundada sobre la diferencia, pero con derechos plenos para todos y todas. Ello significa establecer en el tiempo actual la posibilidad de propuestas que muestren esos caminos desde nuestras realidades educativas, es aquí donde se da la importancia de este texto para efectos de la investigación que se desarrolla tratando de buscar en el acto educativo la representación de la configuración de los ideales de escuela de la modernidad y las realidades de la escuela del siglo casi abatida por los temporales tecnológicos, comunicativos, de la información de nuevas teorías, para colocar en entredicho y en tránsito muchas de sus realizaciones que fueron configuradas como verdades de a puño a lo largo del siglo anterior.

Es por esto que los aportes que hace el texto de Marco Raúl Mejía, permite en la investigación ubicar en una de sus pretensiones, es mostrar el proceso de modernización que se fundamenta en el discurso hegemónico que se viene construyendo para ella desde los escenarios educativos, dotándola de un discurso técnico-objetivo exento de intereses.

Las propuestas críticas de este tiempo deberán cuestionar las bases de ser humano y de proyecto de sociedad sobre las que nos están afirmando la escuela de los estándares y las competencias productivistas y debe ser capaz de plantear alternativas, entendiendo que en el control de las globalizaciones estamos al interior de ellas y es en ese espacio-tiempo en donde acontecen al tiempo múltiples globalizaciones, desde nuestras especificidades del mundo del sur y desde los grupos desconectados de esos grandes desarrollos. Este hecho crea una interculturalidad que enfrenta el multiculturalismo de la globalización en singular, y hace posible la construcción de globalizaciones alternativas u otras globalizaciones.

En segunda instancia se continúa con el texto “Educación y Escuela en el fin de siglo” (Mejía,1995) quien trata la readecuación capitalista y su influencia en el modelo educativo, orientando las discusiones principales hacia un cambio radical en el sector educativo; a lo que él denomina un nuevo “capitalismo cognitivo” en donde la educación adquiere un sentido y unas características diferentes a las de su modelo anterior, con sus nuevas formas de control, uno de los cambios más significativos en este tiempo, es la manera como la escuela sufre profundas modificaciones, es reformulada, a través de una serie de nuevas leyes de educación y la manera como los grupos de control transnacionalizados intentan fijarle rumbos en estos tiempos.

Paradójicamente, en un mundo atomizado como el que presenta la época contemporánea, la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado a convertirse en una institución que transformada en sus fundamentos, sigue siendo central al nuevo modelo de acumulación centrado en el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, dándole unidad en la fragmentación a la reestructuración social y cultural que se vive, ya que en su reorganización, el “capitalismo cognitivo” encuentra como central a su proyecto de control los procesos gestados en ciencia y conocimiento. Ello le devuelve la centralidad a la escuela con procesos radicalmente nuevos, que desplazan la instrucción, el conocimiento enciclopédico, que genera lo que

pudiéramos llamar una adaptabilidad mental a las formas del control desde el conocimiento, propios de esta época.

En ese sentido, la investigación que se desarrolla, permite dar una mirada sobre la escuela con tendencia reproductorista y de tipo laboral y las modificaciones del papel de ésta en el “capitalismo cognitivo” globalizado y neoliberal, llevando a muchos a mantener una crítica desde las miradas del pasado que no da cuenta suficientemente de las transformaciones en marcha.

En ese sentido este libro aporta a la investigación, la interpretación de los procesos pedagógicos de este tiempo cuya manifestación en una reducción que se hace del debate sobre el componente pedagógico en la contrarreforma educativa, de un lado quienes instauran una *despedagogización* de la educación, y del otro lado de la confrontación, quienes se mueven en los enfoques, modelos y paradigmas acumulados en la modernidad y que dan forma a las diferentes visiones existentes en el campo de la pedagogía, mediante la constatación y afirmación del acumulado universal de los paradigmas pedagógicos de la modernidad y su implicación en los llamados enfoques y modelos pedagógicos.

Al considerar que la pedagogía hoy es un campo transformándose y, por lo tanto, en reconfiguración, ya que ella también es afectada por los diferentes fenómenos científicos, tecnológicos y culturales constitutivos de las globalizaciones pudiera decir en una síntesis apretada que allí está la discusión sobre el conocimiento y la manera como la forma de la ciencia, sus métodos, enfoques, teorías y dispositivos son reestructurados desde diferentes visiones, que han venido mostrando cómo los modos de la construcción de lo científico y su entendimiento han sido transformados.

En un tercer momento del rastreo se analiza el texto de (Martínez Boom, 2004) “De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina”, este texto da una mirada a lo que se ha denominado más que una propuesta una apuesta educativa que se fundamenta en repensar la educación desde la actualidad, más allá de los

análisis convencionales que hasta ahora han primado en la interpretación de los fenómenos educativos de América Latina. A su vez, es un esfuerzo de investigación sobre educación comparada de los sistemas educativos que abarcan el último medio siglo de la educación en el subcontinente y para lo cual se propone una nueva periodización de la actividad pedagógica latinoamericana.

Las políticas educativas en América Latina en la segunda mitad del siglo XX. La investigación se puede centrar en una mirada crítica sobre los discursos acerca del subdesarrollo emanados principalmente de los organismos internacionales y las entidades financieras durante este período, y estudia sus consecuencias para la educación en el continente. En primer lugar analiza el modelo “expansivo”, que propició hasta los años 70 una política de crecimiento acelerado de la educación basado en la teoría del capital humano y la planificación del desarrollo. En segundo lugar, y tras un “giro estratégico” provocado por la crisis del modelo anterior en la década de los años 80 (la “década perdida”), se explica cómo el discurso educativo se transforma, en gran parte en boca de los mismos ideólogos del modelo anterior, para dar lugar a la “escuela competitiva”, inspirada en el modelo neoliberal propio del nuevo contexto de la globalización. Ambos momentos (el “expansivo” y el “competitivo”) se caracterizan por sendas olas de reformas educativas, con caracteres bastante homogéneos en todo el continente, así como por un traslado en el diseño de las estrategias educativas desde los organismos internacionales hacia las entidades financieras como el Banco Mundial.

Lo que se pretende es algo tan simple y complicado a la vez como pensar la realidad educativa desde otra perspectiva, renunciando a la lógica que le ha sido impuesta y representándola de otro modo. Tarea apasionante esta, que a nadie puede dejar indiferente.

Un cuarto abordaje teórico retoma el texto “La escuela como máquina de educar” en donde se analizan los aportes de (Pineau,1996) en su ensayo “¿Por qué triunfo la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación y la escuela respondió: yo me ocupo” este referente teórico hace sus aportes tomando la escuela moderna como una opción inevitable en la historia occidental. Su historia es la de una apuesta política y cultural, de un proyecto formativo que no era en absoluto evidente ni necesario para sus contemporáneos. Antes del siglo XIX, la escuela era una institución extraña para grandes capas de la población. Y fue entonces cuando se le concibió como una “Máquina de educar”: una tecnología replicable y masiva para aculturar a grandes capas de la población, llena de conflictos, contradicciones e incoherencias, de derrotas y triunfos, de proyectos exitosos y de otros ineficaces y fallidos, que se reeditan todos los días en su funcionamiento cotidiano.

Este texto es importante para la investigación por que hace sus aportes en el análisis de la crisis que derrumba la escuela para distinguir entre los escombros, aquello que se desea conservar. De igual forma aporta las formas de desnaturalizar los rasgos que asumió la escolaridad en nuestro país, ahondando en los discursos pedagógicos en juego y en las teorías filosóficas, psicológicas y sociales que los sustentaban, constituyendo uno de los mayores logros de esta obra.

El quinto texto abordado parte de la postura de (Muñoz, citando a Sacristan, 1999) en su texto “la educación en el siglo XXI: los retos de un futuro inmediato” hace sus aportes en temas como retos y salidas educativas en la entrada de siglo, la educación que tenemos, la educación que queremos, amplitud y profundidad de la mirada. Desde una perspectiva general, todos los discursos que ofrece este texto se centran en un asunto de temporalidad (siglo XX), en donde hace una invitación a detenerse y a hacer un repaso y una reflexión profunda sobre los aspectos educativos que nos ha aportado el siglo, así como de la educación en los tiempos venideros, que se sitúa en el cruce de culturas que representa la época posmoderna. Hoy día cuando los signos del

postmodernismo y la globalización son muy evidentes, la entrada en el siglo XXI nos obliga a repensar una nueva forma de educar, una nueva forma de ver la institución educativa y a los que trabajan en ella. ¿Qué nueva educación será esa? ¿Qué hay que mantener y que hemos de abandonar de la educación actual? ¿Qué papel asumirá la sociedad en el aprendizaje que llevan a cabo, niñas, niños y adolescentes? ¿Cómo se estructuran las instituciones educativas? ¿Qué tipos de conocimientos tendrán que trabajarse en las instituciones educativas? Esta es una reflexión necesaria para una futura educación que ya es presente.

Estos apartados son importantes para la investigación por que permiten analizar la paradoja entre lo uno y lo múltiple, lo simple y lo complejo, lo simultaneo y lo sincrónico, el caos y los sistémico entre otros de los sistemas sociales y educativos, en donde las socialidades hacen surgir interrogaciones nuevas ante la emergencia de lo posmoderno que muestra multiplicidad de identidades inestables, coexistentes y ambiguas en el escenario actual de las nuevas realidades fluctuantes y fragmentadas, hacen ruidos múltiples voces desde las periferias y las diversas narrativas de la ficción.

Nuevas búsquedas exigen reorganización desde todos los sentidos representacionales posibles a efectos de asumir la complejidad del presente. Pero ¿desde dónde pueden ser pensadas, repensadas, recreadas o redituadas? Posiblemente lo que hoy circula como vivencia de un mundo de simulación requiere de diversidad de lecturas como desplazamientos bajo distintos espacios dentro de los contextos locales y nacionales.

Un sexto texto aborda lo educativo en donde hay que repensar bajo una formas de praxis pedagógicas la lectura tradicional univoca-mono dimensional de la escuela y la práctica de domesticación-disciplinamiento que impone la lógica cultural dominante, es desde esta perspectiva, que el sistema mundo del cual Wallerstein refiere su crítica a las formas de producir conocimiento científico: “Estamos frente a una crisis epistemológica que se expresa por la incapacidad de la ciencia tal como la hemos construido para explicar la transición que atraviesa la humanidad. La manera de producir conocimiento está pasando por

un período de cambios profundos. Son cambios similares o más importantes que la revolución introducida por la ciencia moderna en el siglo XVI.” (Wallerstein, 2000, pag.59), también cuestiona la dicotomía que divide la ciencia en compartimentos que podríamos considerar artificiales, como ocurre en el caso de las ciencias naturales versus las ciencias sociales.

La crisis actual de carácter global es consecuencia de cambios fundamentales que atraviesa el sistema-mundo capitalista que emergió hace 500 años y que se ha expandido a escala mundial, por estos motivos es importante entender el sistema-mundo como una estructura con fronteras, grupos, normas que las legitiman y dan coherencia. Es un mundo lleno de conflictos que se mantiene en un estado de tensión permanente. Funciona como un organismo que experimenta cambios y que saca a relucir sus fuerzas o debilidades según las circunstancias.

Lo que caracteriza un sistema social es su ser endógeno. En otras palabras, el sistema social es, "en gran parte", autosuficiente. Presentando dos tipos de sistemas. Por un lado, el sistema social pequeño, con una economía de subsistencia autónoma. Por el otro, el sistema-mundo. La diferencia obvia es el tamaño. Pero, también, el sistema mundo se basa sobre una división de trabajo extensa y una diversidad cultural de múltiples expresiones.

Para Wallerstein el liberalismo ha sido la geocultura mundial durante los dos siglos exactos, que van desde la revolución francesa hasta 1989; continuándose hoy en un presente de crisis y disolución, proceso que habría comenzado con lo que considera el levantamiento o estallido revolucionario mundial de 1968. El cual anuncia un futuro de luchas y bifurcaciones abiertas en el avance hacia un inevitable quiebre del actual sistema-mundo.

La noción de "geocultura" en tanto ideología dominante del sistema-mundo capitalista en su conjunto. ¿Dónde se verá? cómo surgen las ideologías modernas ante el desafío que representó la "Revolución francesa" con las consecuencias que ella trajo: 1) el cambio político es normal, y 2) la soberanía reside en el pueblo. Es por esto que la geocultura ve al capitalismo como

imagen ideológica y hegemónica sustentada y expandida por la clase dominante después de la revolución francesa, como un sistema mundo y no como un sistema nacional de producción, en donde su idea de cultura se debe entender como la superestructura cultural y política ideológica que se complementa con la burguesía como clase hegemónica con una forma ideológica y política desarrollada, capaz de dar forma a las relaciones sociales, como si fuese una segunda fase de la modernidad.

Como parte de la crisis estructural de la economía-mundo capitalista, Wallerstein asegura que estamos viendo también el fin del modo en que hemos sabido el mundo:

Es decir, “el fin de la utilidad de las herramientas y de los marcos de trabajo actuales de nuestro sistema de saber. En particular, la idea de que el saber científico de un lado, y el saber filosófico/humanístico del otro, son radicalmente diferentes, y que son modos intelectualmente opuestos de saber el mundo. La idea, que, a veces, llamamos la tesis de “las dos culturas” se está volviendo, no sólo inadecuada como explicación de la enorme transición social que estamos ahora viviendo, sino incluso un obstáculo mayor para enfrentar inteligentemente esta misma crisis. Hay que recordar que esta idea tiene sólo doscientos años de antigüedad y que nunca existió en otro sistema histórico.” (Wallerstein, 1998, 127). Al principio del siglo XXI, se ha ido abandonando la idea de que era posible efectuar un análisis del funcionamiento de la sociedad liberal-capitalista y de sus mecanismos reproductores entre los que se encuentra el sistema educativo como un mecanismo de reproducción de la cultura, desde esta perspectiva la escuela básica y la universidad, que en realidad paralizan las nuevas alternativas educativas que intentan afrontar esa situación y crear mecanismos de contrapoder, tan necesarios en la sociedad actual generando la consolidación del conformismo educativo, en las pedagogías, que fueron difundidas ampliamente durante el siglo XX, en donde el sistema del contenido del cambio educativo eran muy etéreos y vacilantes, aportando ideas que no provocaban su articulación con las nuevas tendencias

educativas para las generaciones contemporáneas que son dinámicas y evolucionan a configuraciones con tendencias capitalistas.

1.2 Aportes teóricos importantes para la investigación

Dentro del sistema capitalista fundamentado en la meritocracia, concepto básico de la noción de progreso que le da la dimensión histórica a la modernidad. “lo mismo que para Marx, Max Weber entiende la modernización de la sociedad como el proceso por el que emerge la empresa capitalista y el estado moderno. Ambos se complementan en sus funciones estabilizándose mutuamente” (Habermas, 1992: 214). La empresa capitalista requiere de la educación para el desarrollo de las técnicas de producción. El estado organiza la administración en torno a la burocracia, creando una dominación de funcionarios especializados.

“Es interesante observar que tanto los modelos más tecnocráticos los de Bobbitt y Taylor, como los modelos más progresistas del currículo de Dewey, como los modelos progresistas del siglo XX, constituían de cierta forma una reacción al currículo clásico, humanista, que había dominado la educación secundaria desde su institucionalización... cada uno de los modelos curriculares contemporáneos, el tecnocrático y el progresista atacaban al humanista por un flanco. Pero estos modelos de base psicológica serían definitivamente refutados, a partir de los años setenta, con el llamado movimiento de recontextualización del curriculum.” (Tadeu 2001: 29-31).

La escuela universal (la de los dogmas infalibles y las grandes verdades) que tan buen servicio prestó a la revolución industrial en la época moderna (seguridad, higiene, control, centralismo, exclusión, disciplina, cultura básica) y que se fue extendiendo a todas las clases sociales, está inmersa en una profunda crisis de legitimidad. Ha caído uno de los más importantes mitos de la sociedad moderna, el de la igualdad de oportunidades: la idea de que todos los hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades de realizar sus ambiciones de acuerdo con sus capacidades. Para los poderes sociales predominantes con

respecto a esta nueva época de la educación, el sistema educativo, al igual que el currículo han perdido importancia, aunque no así la educación, pero esta se desarrolla de manera fundamentalmente fuera de la escuela. El reto para el futuro consiste en encontrar los nuevos componentes que vuelvan a legitimar un sistema educativo con proyecciones hacia las nuevas tendencias que exige la sociedad contemporánea.

Giroux, siguiendo los pasos de Freire, afirma “que hay que desarrollar nuevas formas de lenguaje crítico que nos permitan, por un lado, desvelar el curriculum oculto, y por otro lado, descubrir otras maneras de ver el mundo y la educación.” (Giroux, 2001, pág. 259). En este mismo sentido, necesitamos analizar el progreso de una manera no lineal ni monolítica, sino integrando otras identidades sociales, otras manifestaciones de la vida cotidiana y otras voces secularmente marginadas.

Entre finales de un siglo y principios de otro, vivimos una época fronteriza en la que parece que la información empieza a ser el capital más cotizado del nuevo siglo. Y como es lógico, estando en la frontera es difícil a veces valorar que es lo mejor del pasado, sobre todo porque es un pasado que está basado en la modernidad desde hace dos siglos, una época nacida como emancipadora del sujeto en la lucha contra el oscurantismo, la ignorancia y la superstición, así como el desarrollo de la capacidad del sujeto de tomar decisiones autónomamente “la subjetividad como despliegue del principio de individualidad en todas sus dimensiones: el sentimiento, la razón, la libertad”, (Catañeira en Wolny, 1998, 159), y también es difícil valorar que es lo mejor del futuro, la posmodernidad con su actitud de desconfianza ante las grandes promesas de la sociedad moderna: libertad, justicia, igualdad; la actitud de desengaño ante las “grandes palabras”, propuestas morales y éticas; y el escepticismo que produce el refugio en el privatismo, en la moda, en el “móntatelo como puedas” (Mardones, 1990, pag.183).

Desde mi punto de vista particular, la educación del próximo siglo en el marco de las instituciones educativas deberá analizar y replantearse, desde el currículo en los siguientes retos:

- El derecho a la diferencia y el rechazo a una educación excluyente.
- La educación ambiental como mecanismo fundamental de preservación y mejoramiento de la naturaleza.
- La educación política de los ciudadanos como una educación para la democracia.
- Una reformulación de la función del profesorado.
- Las alternativas a la escuela como espacio físico educativo.

Todos estos textos bibliográficos fueron tenidos en cuenta en un inicio para la construcción del anteproyecto del trabajo de investigación de la Maestría. Aunque en el procesos de revisión documental y construcción de los principales productos de los capítulos, se fueron encontrando fuentes más propicias para dar cuenta de los elementos propios que configuraban la idea del trabajo en cada uno de sus objetivos, razón por la cual algunas de estas fuentes no son tenidas en cuenta en su totalidad, sino algunos de sus capítulos.

Después de referenciar algunos textos que sirven para sustentar gran parte de esta investigación en el componente Estado del Arte, se pasará al componente metodológico en el cual se estructurara toda la metodología, para realizar este estudio en dos planos fundamentales; el general y el específico. En sentido general, se tomó todos los elementos que direccionaran la intencionalidad que persigue esta propuesta investigativa, aplicada a los campos del saber desde la dimensión investigativa, recogiendo todas las pautas presentes en cualquier proceder científico riguroso, con vistas al aumento del conocimiento y/o a la solución de problemas. Y desde un sentido específico orientado hacia la construcción de cada uno de los capítulos propuestos por los objetivos de la esta investigación, en los cuales se describe y analiza los métodos que se emplearán en el estudio, transversalizado por las reglas que permitan crear, acumular o solucionar problemas que parten de la intencionalidad de esta investigación.

MATRIZ METODOLÓGICA

En el siguiente cuadro se recoge los diferentes momentos por los que pasa la investigación, las categorías que surgen y los autores en los que se fundamenta el análisis de las diferentes categorías.

Tipo de Investigación	Preguntas de investigación	Objetivo General	Categorías	Objetivos específicos	Capítulos	Fundamento
Investigación Cualitativa Enfoque: Hermenéutico documental y reconstructivo	¿Qué procesos socio históricos y formativos se configura en el contexto epocal de la crisis de la modernidad a finales del siglo XVII y principios del siglo XXI?	Comprender los procesos formativos y educativos que se configuran en el contexto epocal de la crisis de la modernidad a finales del siglo XVII y principios del siglo XXI, que orienten hacia una reflexión crítica de como repensar una nueva forma de educar.	-contexto epocal de la modernidad -la educación como un proceso socio-cultural -crisis de la escuela -Educación siglo XXI	1 Caracterizar el contexto epocal de la modernidad, a través de una reconstrucción histórica basado en los discursos de Anthony Giddens. 2. Describir la crisis de la modernidad y sus implicaciones en la educación que permita la visión de cómo estaba concebido el proyecto formativo de la escuela y su institucionalización social.	1. la modernidad “contexto epocal” 2. Acontecimiento: escuela Instituciones son producción histórica, la escuela es producción histórica 3. La escuela siglo XXI	Giddens (1996) Muñoz (2008) Runge, A. K. (s f). Pineau (1996) Grimberg (2001) Jiménez, & Díaz, (2003) Da Silva (2000)

				3. Analizar la configuración de la escuela siglo XXI y sus implicaciones sociales en la formación de sujetos educables.		Luzuriaga (1994) Bauman (2006) Touraine, (1997)
--	--	--	--	---	--	--

METODOLOGÍA

1.3 Paradigma: socio-crítico

Para el desarrollo de esta propuesta investigativa, se partirá del paradigma socio-crítico, en donde se focalizará en aspectos que parten de un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que lo definen cómo que hacer científico, esto lograra que los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento alcancen la respuesta a las intenciones que se persiguen con las grandes tensiones de esta propuesta, y se puedan convertir en patrones que logren configurar el objeto de esta investigación.

Al igual el paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social que para efectos de esta propuesta parte de los diferentes hechos que configuraron una época y algunos escenarios de las ideas de progreso humana con un marcado carácter autorreflexivo; considerando que el conocimiento que aquí se construye girara entorno a unos intereses que parten de las necesidades de poder configurar la escuela de la modernidad; bajo preceptos racionales y liberadores del ser humano, cuyo conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teorías de autores que proponen planteamientos referidos a las intenciones de esta investigación

Popkewitz (1988) afirma que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (d) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (e) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y (f) la

asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre con base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.

Para el desarrollo de procesos que configuran este paradigma, el objeto de interés del conocimiento vinculará la relación que existe, entre Teorías de los Conocimiento que configuran una idea de escuela y Teoría de la sociedad moderna; ambas teorías se necesitan una a la otra para su conformación, porque los intereses por el conocimiento sólo pueden fundamentarse desde una teoría social, que conciba la historia como un proceso en donde el ser humano se autoconstituye, a través de una organizaciones que lo condicionan y limitan, porque el desarrollo histórico de la sociedad moderna, sólo puede comprenderse a partir de los conocimientos generados por ella, en sus dimensiones técnicas y sociales.

Según Habermas (1994) con la opresión causada por parte de una naturaleza externa al ser humano no dominada y de una naturaleza propia deficientemente socializada, aparece una tercera “orientación básica” que él denomina interés emancipatorio, que se identifica con el proceso mismo de autoconstitución histórica de la sociedad humana.

En donde la idea de emancipación es un interés primario que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de la naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo e intrasubjetivo (temores, aspiraciones, creencias, entre otros) aunque encuentre obstáculos para lograrlo y más con las incertidumbres de la época moderna en donde cada

uno de los intereses constitutivos de saberes, asume forma en un modo particular de organización social.

Para efectos de esta investigación con este paradigma, se buscará desde una perspectiva crítica a la modernidad generar un punto de partida para la construcción de alternativas históricas y sociales que permitan comprenderla como formación de una serie de fenómenos humanos que parten de la necesidad del hombre para la deconstrucción de las formas de homogenización existentes y la exaltación de la contingencia emancipadoras, permitiendo abandonar formas de conocimiento establecidas y buscar nuevas formas de verdad.

También esta investigación trata de construir conocimiento desde una teoría crítica, que no reduzca la realidad a lo que existe; basándose en una reflexión crítica sobre el mundo moderno, que encuentra, que no existe un principio único de transformación social, que no existen agentes históricos ni tampoco una forma única de dominación.

Por otra parte, se busca con esta investigación, desde ésta perspectiva, intentar generar conocimiento, que trate de transformar un poco en el campo educativo los paradigmas que existen, proponiendo un nuevo objeto de las formas educativas en la escuela, cuyos ideales de enseñanza estén direccionados a las necesidades para el siglo XXI.

1.4 Enfoque: hermenéutico

En esta mirada al enfoque como algo ligado a la cosmovisión y las posibilidades del investigador, se opta en la presente investigación por el enfoque hermenéutico. El significado de la palabra hermenéutica es arte o disciplina para interpretar, declarar, establecer y traducir; por ello contiene dentro de si la pretensión de que las cosas pueden ser analizadas o llevadas a un plano de la comprensión. En el desarrollo histórico de la hermenéutica se

han constituido tres líneas o ramas de esta forma de arte. La hermenéutica filológica, bíblica y filosófica.

4.2.1 La hermenéutica filológica: Surge históricamente en Alejandría con la tarea de dar sentido a los textos antiguos (para traducirlos). En el siglo XX se desarrolla con nuevos métodos de interpretación de los textos a partir de las ideas de los filólogos del idealismo alemán.

4.2.2 La hermenéutica bíblica: Busca una interpretación correcta, objetiva y comprensible de la biblia; uno de los principales precursores es el filósofo holandés (Spinoza, 1989). Esta disciplina trata de establecer un puente entre el significado original de la biblia y su implicación en el contexto actual.

4.2.3 La hermenéutica filosófica: Independientemente de la lingüística (hermenéutica filológica) busca la comprensión de las condiciones trascendentales de la interpretación, es decir, interpretar las acciones del hombre como totalidad y no sólo desde su dimensión lingüística-comunicativa. Algunos filósofos importantes que trabajaron y desarrollaron visiones hermenéuticas son: Friedrich Schleiermacher, Wilhem Dilthey, Paul Ricoeur, Mauricio Beuchot, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer.

(Schokel y Bravo 1997: 64) hacen un especial énfasis en el sentido social de la aplicación del enfoque hermenéutico, aunque ellos hacen parte de la rama bíblica de la hermenéutica, exponen y aclaran el carácter social y cultural tanto del saber como elemento de producción y reproducción que se materializa en los textos bíblicos como del contexto en el que esos conocimientos son nuevamente interpretados o traducidos. Con este aporte se evidencia un nexo entre las tres líneas de trabajo de la hermenéutica: el carácter social y cultural del conocimiento y de la interpretación.

Gadamer (1985), piensa la hermenéutica como la pregunta por el conjunto de experiencias humanas en el mundo y por ello la comprensión es un tema fundamental en el modo de ser del hombre en el mundo y no sólo una forma de acción o tipo de comportamiento. Para Gadamer, que no cuestiona las posibilidades de la comprensión, la proyección se convierte en el aspecto

esencial para él, ya que es a través de esta proyección que se pasa de la pre-comprensión (relación previa, los pre-juicios: posibilitan las condiciones de comprensión) a la comprensión. Con esta posición Gadamer coloca de relieve que las posibilidades de comprender están en la posibilidad que otorga el método frente a lo que se quiere comprender.

En este trabajo de investigación se opta por el enfoque hermenéutico desde la propuesta de la escuela filosófica de Gadamer, quien transforma la hermenéutica como disciplina más cerca de la lingüística y la introduce de manera profunda en la realidad del pensamiento humano (de ahí su interés por la verdad y el método, temas centrales en sus obras); esta revolución de la hermenéutica la traslada al campo de la filosofía existencial.

El presente trabajo de investigación se inscribe en la escuela filosófica hermenéutica del filósofo alemán existencialista Gadamer, porque el objeto de investigación presente busca la comprensión de las realidades del contexto épocal de la modernidad y la configuración de la escuela y su crisis, y de las constituciones socio-culturales de la sociedad. El objetivo de esta investigación apunta a la comprensión de un accionar social, de una reconstrucción de una verdad, a través de un método adecuado a esa realidad de la problemática.

En otro aspecto, el enfoque hermenéutico permite al investigador abrirse a la aventura de observar y analizar desde una mirada abierta la realidad de las acciones humanas en épocas determinadas; en este caso, la modernidad en la que se inscribe esta investigación, es la manera de ser y de percibir el mundo como propone Gadamer, permitiendo que las cosas y hechos no pasen por encima de lo humano, sino lo humano pueda aprehenderlo desde sus posibilidades crítico-reflexivas, desde la lectura de sí y de lo que lo rodea, partiendo de la intuición como condición previa hacia a la comprensión.

Una segunda fase dentro del proceso de aplicación de este enfoque y buscando una mejor configuración del capítulo dos, que gira en torno a cómo se concibe la escuela de la modernidad y cual son los procesos que la llevan a su crisis y el capítulo tres, el cual tratará de idealizar una escuela

transformadora para el siglo XXI; partirá de una postura hermenéutico – documental también llamada reestructiva, según Muñoz (2009) el enfoque es entendido desde la perspectiva de Jurgen Habermas como la pretensión de recuperar los saberes sociales existentes en los trasfondos socio-históricos de los mundos de la vida. La idea central de dicha hermenéutica reestructiva es, de un lado, la configuración de conocimientos teóricos que permitan trascender, sin desconocer las experiencias concretas de cada sujeto en sus relaciones cotidianas, las cuales operan como estrategias teóricas para el incremento de la reflexividad en dichos mundos de la vida. “Reconstrucción significa que se descompone una teoría y se la vuelve a recomponer en una forma nueva, con la finalidad de conseguir mejor el fin que ella se había propuesto.” (Habermas, 1992 citado por Muñoz, 2009, pág. 274).

1.5 Método documental

Un método está dirigido a un fin, es ordenado y tiene una coherencia para alcanzar objetivos. Según Descartes (2007) es una conducta mental previa –a nivel global- a la toma de decisiones que requiere: economía de esfuerzos, concentración, mediatización y eficacia. El método está ligado a un proceso racional a través del cual se trata de llegar a alcanzar un objetivo, de no ser un proceso racional no existiría ya que según Descartes se estaría en manos de la verdad religiosa que no aprueba un criterio racional de búsqueda de la verdad. Hay que comprender que en el contexto en que Descartes plantea la obra *el discurso del método*, la dificultad de ese momento para la ciencia estaba en las afirmaciones dogmáticas de la religión y por tanto la verdad y la construcción de ella por fuera de las afirmaciones religiosas deberían seguir un camino adverso a la fe; por oposición a la fe, la razón es la única que puede hallar el camino hacia la verdad por fuera de la fe cristiana.

En la actualidad el criterio de verdad como pretensión universal que transita bajo la supervisión de la razón y del método científico en su sentido más puro (neutro) ha sido cuestionado y ha emergido junto a partir de esos cuestionamientos alrededor de los paradigmas y escuelas de las Ciencias

Sociales otras posibilidades no sólo para los métodos de investigación sino para el estudio y la comprensión misma de objetivos de investigación nuevos que ingresan al suelo epistemológico de las ciencias: el hombre.

Desde esta perspectiva se abordara el método de la investigación documental

Partiendo del objeto de estudio de la documentación el cual radica en reunir, organizar, proporcionar y recuperar una vasta información, rápida y eficazmente, sobre un determinado tema.

Me centrare en Jean Meyriat quien señala que "el trabajador científico, en todas las ramas del saber tiene necesidad constante de la mayor cantidad posible de información sobre la materia en que se ocupa. La documentación es precisamente el conjunto de actividades que tienen por objeto asegurar el acceso a estas fuentes y llevar a quienes las utilizan al flujo de la información" (Meyrat citado en De la Torre & Navarro, 1990:95).

La investigación documental representa una variante de la investigación científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos (de orden histórico, psicológico, sociológico, etc.), utiliza técnicas muy precisas, de la documentación existente, que directa o indirecta-mente aporte información.

La investigación documental como parte esencial de un proceso de investigación científica, constituyéndose en una estrategia donde se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades (teóricas o no) usando para ello diferentes tipos de documentos. Indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema determinado de cualquier ciencia, utilizando para ello, una metódica de análisis; teniendo como finalidad obtener resultados que pudiesen ser base para el desarrollo de la creación científica.

El objeto que maneja es el documento en su más amplia aceptación, esto es, todo lo que informa, da testimonio o prueba de algo. La recolección de estos datos es estrictamente bibliográfico y también el proveniente de páginas electrónicas.

Josefa Sabor, señala que "el ciclo de la documentación es: identificar, organizar y archivar la información para pasar de ahí al de su transformación, síntesis y difusión. En suma, la documentación tiene una función activa, entregar al investigador el material que requiere ya organizado" (Sabor citada en De la Torre & Navarro, 1990:96). Es así que de esa identificación de referencias bibliográficas y electrónicas encargadas del estudio del problema, organizamos los datos esenciales, transformando estos datos y sintetizándolos en una solo mensaje que es el de informar al investigador lo más relevante de nuestro estudio.

La investigación documental en concreto es un proceso de búsqueda que se realiza en fuentes impresas (documentos escritos). Es decir, se realiza una investigación bibliográfica especializada para producir nuevos asientos bibliográficos sobre el particular

Para efectos de esta investigación se realizara un revisión teórica de los diferentes discursos que manejan algunos autores en relación con las principales postulados que se buscan con esta propuesta investigativa, revisando fuentes bibliográficas impresas, ya sean revistas, libros, documentos y paginas en internet, que permitan configurar de forma profunda y clara una nueva visión temática que complemente los postulados desarrolladas por esta propuesta, en cada uno de sus capítulos.

1.6 Unidades de análisis.

- Contexto épocal de la modernidad
- La educación como un proceso socio-cultural
- La educación en el siglo XXI

1.7 Unidades de trabajo

Capítulo 1

- Giddens, A. (1993): Consecuencias de la modernidad. 1a. edición en Alianza, Universidad, Madrid.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). Modernidad y ambivalencia Anthropos Editorial, Buenos Aires 2005 - 380 páginas
- BERIAIN, Josetxo. Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Anthropos. Buenos Aires. 1990
- Casullo, N. (comp.) (1993) *El debate Modernidad/Posmodernidad*. El Cielo por Asalto. Bs. As., Argentina.
- Foucault, Michel (1986). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI
- Luhmann, N. (1996). *El concepto de riesgo*. En A. Giddens, Z. Bauman, Anagrama. Barcelona 1990

En términos generales estas unidades de trabajo permiten analizar la modernidad como el resultado de un vasto transcurso histórico, que presentó tanto elementos de continuidad como de ruptura; esto quiere decir, que su formación y consolidación se realizaron, a través de un complejo proceso que duró siglos e implicó tanto acumulación de conocimientos, técnicas, riquezas, medios de acción, como la irrupción de elementos nuevos: surgimiento de clases, de ideologías e instituciones que se gestaron, desarrollaron y fueron fortaleciéndose en medio de luchas y confrontaciones en el seno de la transición de la sociedad feudal a la modernidad.

Se trata de un proceso de carácter global de una realidad distinta a las precedentes etapas históricas en la que lo económico, lo social, lo político y lo cultural se interrelacionan, se interpenetran, avanzan a ritmos desiguales, hasta terminar por configurar la moderna sociedad burguesa, el capitalismo y una nueva forma de organización política, el Estado-nación.

También estas unidades de trabajo permiten comprender las relaciones sociales que eran personales, directas e inmediatas, lo que evidentemente no excluía la explotación y la sujeción, inherentes a toda sociedad estatal, pues estas muestran como las sociedades jerarquizadas, cuya base de legitimidad política y social era religiosa y el poder sacralizado y absoluto. Se convierten en la base de legitimidad socio-política y fundamentada en la racionalidad; al igual el poder condensado en el Estado se vuelve impersonal y está definido por instituciones y constituciones.

Capítulo 2

- Arellano Germán A. La educación en tiempos débiles e inciertos. Editores Anthropos. España. 2005
- Battro, Antonio, Denham, Percival, *La educación digital*, (Buenos Aires), Emecé, 1997
- Gimeno Sacristán, José, (1995): El curriculum, una reflexión sobre la práctica: Madrid, Morata, (3ª edición)
- GIROUX Henry (2001) El capitalismo global y la política de la esperanza educada. Revista de Educación (ESPAÑA), No: EXTRA, Año: 2001, Págs.: 251-263.
- LUZURIAGA Lorenzo. Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires, Lozada, 1997.
- Martínez Boom, Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Mc Laren Peter, *Pedagogía Crítica y Cultura depredadora*, Ed. Aique, Paidós, Buenos, 2002
- Mejía J., Marco Raúl (1995). Educación y Escuela en el Fin de Siglo. CINEP. Bogotá.

- Obiols, G. Disegni de Obiols, S. (1998) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Biblioteca de Actualización Pedagógica. Kapelusz. Bs. As., Argentina
- Pineau, Pablo ([1996]-2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- TADEU da SILVA, Tomaz (1997) "El proyecto educacional moderno: ¿identidad Terminal?" *Crítica post-estructuralista y educación*. Editado por A. J. Veiga Neto. Leartes. Barcelona
- TOMAS, Jean. Los grandes problemas de la educación en el mundo. Pags 35-53. Editorial Anaya s.a.

“El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como la requiere su economía interna. (...) por tanto, dado que la escala de valores cambia forzosamente con las sociedades, dicha jerarquía no ha permanecido jamás igual en los momentos diferentes de la historia. Ayer era la valentía la que tuvo primacía, con todas las facultades que implican las virtudes militares, hoy en día es el pensamiento y la reflexión, mañana tal vez el refinamiento del gusto y la sensibilidad hacia las cosas del arte”.(Durkheim, 1989)

Esta unidades de trabajo permitirán entender como la educación es un término polisémico, pues refiere un proceso relacionado íntimamente con las características históricas y sociales de los diversos contextos los cuales determinan las condiciones que permiten definir el hombre, el mundo y, por ende, la educación. Es decir, todo el conjunto de definiciones constituyen una mirada que se conjuga con los requerimientos sociales signados por las características del momento, de la época y del lugar. Por tanto, en la medida en que los hombres y mujeres construyen su historia y enriquecen su cultura,

surgen nuevas condiciones y formas de vida, cuya apropiación es necesaria, por los miembros de una sociedad, para desenvolverse en un contexto particular y para adquirir las herramientas que, a su vez, les permiten entender otras culturas y maneras de vivir. De esta forma, la educación en la modernidad que se muestra, a través de diversos autores la definen como un proceso que afecta al hombre como individuo y como ser social. Al respecto, conviene volver a las ideas de Prieto Figueroa (1990) cuando expresa que la educación es un problema humano que se ocupa del hombre como individuo y como miembro de una comunidad en la que participa, considerando siempre que ésta no es igual en todos los tiempos ni en todos los lugares, lo cual se justifica, en la diversidad humana, producto no sólo de las características genéticas, sino también por el aporte las colectividades al medio en que viven y se desarrollan, que para el caso de este trabajo investigativo es la modernidad.

Capítulo 3

- BERMAN, Morris, *El Reencantamiento del Mundo*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1987, 15-130.
- Carli, Sandra (Comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, (Buenos Aires) Stella-La Crujía, 2003
- J. A. Castorina y R. Baquero (comps.), *Debates constructivistas*. Aique. Buenos Aires, Argentina.
- CULLEN, Carlos (1997) *Crítica de las razones de educar*. (Temas de Filosofía de la Educación). Paidós. Buenos Aires.
- Herrera Torres, Moisés y Leyton Gutierrez, Alma E. (Coords.) (2004). *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación*. México: ITESM-CREFAL. Reseña digital por Marcelo De Stefano, enero de 2006

- Levis, Diego, Gutiérrez Ferrer, María Luisa, *¿Hacia una herramienta educativa universal?. Enseñar y aprender en tiempos de Internet*, (Buenos Aires), Ediciones Ciccus La Crujía, 2000
- Muñoz Francisco .La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. **Editores:** Graó. España 1999
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Manantial. Buenos Aires.

Estas unidades de trabajo permiten hacer un recuento de lo que se ha logrado en el campo de la educación, lo que han sido sus fallas y la necesidad de continuar en la misma dirección hacia el siglo XXI o si hay que hacer las cosas de manera diferente. La idea de trabajar con estos textos bibliográficos es explorar la situación globalmente y no con referencia a ninguna nación en particular; también tratar de dar un significado amplio a la palabra educación, a fin de cubrir el proceso completo de educar la siguiente generación de niños hasta su adultez y no sólo lo que acontezca en el salón de clases de la escuela. Es claro que con base a esta construcción teórica, se debe centrar la premisa de que un niño es educado en el siglo XXI, en el ambiente total en el que crece, y ese ambiente está determinado igualmente por los padres, los maestros y la sociedad que lo/la rodea. Todo esto y más determinan la calidad de individuo que produce, el cual a su vez determina la clase de sociedad en la que se vive.

Es importante tener presente para efectos de esta producción teórica, la relación del individuo y la sociedad. Si se produce individuos que son egocéntricos, agresivos, ambiciosos, codiciosos y competitivos, uno no puede organizarlos en una sociedad que no es violenta, pacífica, cooperativa y armoniosa. Si los organizamos dentro de una sociedad comunista tendremos la violencia y la dominación que hemos visto en sociedades comunistas. Si los organizamos en una sociedad capitalista, la llamada sociedad libre, se tendrá violencia y las divisiones que se han visto en tales sociedades. No es posible el surgimiento de una transformación fundamental en una sociedad a menos que

el individuo se transforme. La educación es por tanto el motor principal de la transformación social, ya que ella determina la clase de individuos que se esta produciendo. Gobiernos, legislaturas, y agencias encargadas de aplicar las leyes son únicamente organizaciones para controlar al individuo, pero no de transformarlos. Por tanto, el verdadero cambio social es la responsabilidad principal de la educación, no meramente la producción de personal entrenado. La prueba de la correcta educación hoy es si se están produciendo buenos ciudadanos planetarios.

La forma en que se vive ha cambiado drásticamente durante el siglo pasado y ese cambio puede ser entendido en función a lo que se ha logrado en el cambio de la educación. Al principio del siglo XX la sociedad humana, en todo el mundo, fue acosada por tremendos problemas de desastres naturales, hambrunas, epidemias, transportación primitiva, comunicación ineficiente, carencias de cuidados para salud y una agricultura pobre. El sistema de educación ha ayudado a cambiar todo eso, a desarrollar todo el conocimiento y el poder que fue necesario para hacer la transición a una sociedad moderna en la que hoy vivimos. Quizá haya todavía en algunas partes del mundo todavía una lucha para hacer esos cambios, pero por lo menos se sabe cómo hacerlo. Los grandes pasos que se han dado en este siglo en el campo de la ingeniería, medicina, agricultura, transportación, telecomunicaciones, y electricidad son todos una consecuencia directa de nuestros logros en la educación y se tendra la razón para sentir orgullo por lo que se ha alcanzado. Sin embargo, los problemas que la sociedad humana está enfrentando hoy son totalmente diferentes y la cuestión que es necesario preguntarse si los problemas presentes pueden también resolverse de la misma manera en que se han resuelto los otros problemas, a través de más conocimientos, mejor organización, más eficiencia y más poder. Si así fuera, entonces se tendria que continuar en la misma dirección. Si no, entonces se tendría que considerar muy seriamente si es necesaria una visión diferente de la educación para el siglo XXI.

1.8 Recolección De Datos

Esta investigación ubicada en el marco de investigación documental, tiene como objeto de estudio fundamentar la época de la modernidad desde los discursos teóricos de Giddens (1993), que permitan entender la configuración de algunas esferas sociales y en especial la escuela, en esta se propone desarrollar sus intenciones pedagógicas y de formación de sujetos que más adelante la llevaría a su crisis, y para finalizar, mostrar la reconfiguración de lo que debe ser la escuela para el siglo XXI. Se utiliza como técnica, el análisis de contenido, al ofrecer la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso, utilizando como instrumentos de compendio de datos los documentos.

En este abordaje metodológico las producciones que dentro de su enfoque abogan por una perspectiva crítica, se estudian de manera reflexiva bajo las categorías de Contexto épocal de la modernidad y La educación como un proceso socio-cultural. Este tipo de trabajos genera condiciones de posibilidad para que otros investigadores de este campo teórico, se pronuncien sobre él mismo, tejiendo nuevas elaboraciones conducentes a ampliar, delimitar, comparar, fundamentar desde el campo de la historicidad, las producciones en investigación en la modernidad y la escuela que abogan por sentido crítico reflexivo.

Para estos propósitos hay tres líneas fuertes que darían explicación a la configuración de la escuela de la modernidad hasta el ideal de la escuela siglo XXI, la primera línea busca el análisis investigativo desde una perspectiva sociológica de carácter teórico, en la que se toman como referentes fundamentales: la transformación de los sistemas y subsistemas sociales más allá del proyecto inconcluso de la ilustración, las configuraciones de sociedades basadas en la solidaridad mecánica y orgánica de (Durkheim, 1928), el abordaje de las sociedades tradicionales basadas en el racionalismo occidental moderno de (Weber,1972) (indisociable del régimen capitalista), y las cuatro

dimensiones que, según (Guiddens, 1993), permiten abordar la modernidad: vigilancia, milicia, industrialización y capitalismo, como ejes de análisis.

En la segunda línea Partiendo entonces de estas precisiones, este capítulo estará dividido en cuatro componentes; relación escuela y modernidad, relación del currículo y la modernidad, la escuela como máquina para educar, Y finalmente la crisis de la modernidad a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, enmarcada por la emancipación de pensamientos, los autores que servirán para la consolidación de esta línea son Luzuriaga (1997), Grinbert (2004), Durkheim, (1998) y otros.

La última línea abordara las tendencias en todo lo referido a los ambientes educativos que favorecerán el desarrollo humano, desde las políticas educativas, los procesos de formación, hasta los agentes de la escuela para el siglo XXI, los autores que apoyaran este capítulo son Gómez Buendía (2004), Mejía (1997), y otros.

Con estas tres líneas antes descritas, se busca consolidar un ejercicio académico, que vincula los discursos que se yuxtaponen a los ejercicios sociales y a las prácticas de reforma, un ejemplo sería la investigación de la acción en la educación del maestro. Frente a este postulado, tanto defensores como críticos de las reformas mantienen una discusión de principios sobre la forma de progresar. Dentro de esos discursos de reforma, se encuentra un compromiso con la creencia de que las políticas y las ciencias de la educación que han de mejorar la escuela o emanciparse. Los usos de tales discusiones de principios han llevado a ciertas distinciones interpretativas en la reforma contemporánea, que son históricamente engañosas, como pueden ser la separación de lo privado y lo público, o del estado y la sociedad civil, que aparecen interiorizadas en las discusiones del neoliberalismo.

1.9 Plan de acción

Fase 1

Para la primera fase, se realizara un rastreo bibliográfico de todas las fuentes secundarias, entre las cuales están libros, revistas, y artículos de internet necesarias para dar cuenta de todos los capítulos que se pretenden abordar con esta investigación, luego se pasará a selección textos, en donde se tendrán en cuenta los textos bases que permitirán direccionar la investigación y los de apoyo que permitirán complementar la propuesta investigativa, paso seguido, se realizará un fichaje de cada uno, según las categorías establecidas para cada capítulo, luego se buscaran los capítulos que permitan configurar la tesis central de cada capítulo de la investigación y se realizara abordaje analítico con una perspectiva crítica que permite identificar los discurso que orienten la finalidad de cada capítulo de este trabajo.

Fase 2

En primera instancia diseñar un mapa conceptual por capítulo que de cuenta de la ruta de cada escrito, después construir los capítulos cuya estructura estará centrada en tres pasos: el primero es identificar las tesis centrales acompañadas de preguntas claves, el segundo será el desarrollo teórico que apunte a responder a las preguntas y que soportan la tesis central y por último las conclusiones dando paso a la conexiones con el capítulo siguiente.

1.10 Configuración de los textos escritos.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos, se realiza la segmentación o fichaje y posteriormente el cruce de la información, triangulación y configuración de capítulos.

CAPITULO II

LA MODERNIDAD CONTEXTO ÉPOCAL

Pensar la idea de la configuración de la modernidad desde perspectivas cronológicas, como secuencia de hechos coyunturales, no es posible; como tampoco lo es, asumirla mediante la descripción anecdótica de hechos lineales que consolidan un momento histórico a nivel social; lo que se busca, en cambio, es comprender cómo la idea de progreso y de evolución del sujeto, logra configurarse como estadio que hace posible la forma de estructuración que da cuenta de dicho periodo histórico.

A partir de lo anterior, es importante analizar el contexto épocal de la Modernidad para entender por qué filosófica, social y culturalmente, dicha Modernidad es vista como triunfo de la racionalidad sobre las condiciones metafísicas dominantes, estos procesos de consolidación entendidos como perspectivas que buscan encontrar en la verdad lógica, el fundamento para una teoría racional del mundo compuesto por cosas y seres cognoscibles y controlables, perspectiva que se extiende desde los presocráticos y Platón hasta Descartes, entre otros pensadores modernos, y que a su vez es criticada por pensadores posteriores como Nietzsche y Heidegger, que ven en la racionalidad científica e instrumental, el principio que deriva en la descontextualización generalizada y en la impersonalidad que abren paso a la concepción de la vida como desarraigo de la geografía y la historia, carente de lugar en el mundo y la tradición, en cuyo seno, la relación cara a cara, es sustituida por los mecanismos expertos y las normas impersonales.

Estos factores derivan en la idea de que el hombre es lo que hace, y que, por tanto, debe existir una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción, optimizada por la ciencia, la tecnología o la administración; la organización de la sociedad, regulada por la ley; y la vida personal, animada por el interés económico y la intención de romper con todas las coacciones

tradicionales. Así, las sociedades modernas, a diferencia de las tradicionales, deben estar constituidas y construidas, esencialmente, a partir del conocimiento teórico o conocimiento experto; conocimiento experto que está asociado al capital y los aparatos administrativos del Estado, donde se toma como premisa que la idea de Progreso, por encima de todo, está como proyecto de conocimiento, transformación y mejoramiento moral del hombre y la sociedad.

En este sentido se intenta abordar conceptualmente una sociedad que se produce y reproduce de forma compleja y ambivalente, partiendo de una afirmación concreta: la sociedad moderna (como objeto de estudio) se resiste a abordajes que no tomen como punto de partida una perspectiva que considere dicha complejidad, lo cual implica ver la modernidad como una permanente evolución de la condición humana, es decir, la sociedad de la modernidad no presenta estructuras claras ni sólidas, se debe producir desde todos sus componentes organizacionales, sociales, culturales y estatales y a su vez se debe reproducir en formas que estén condicionadas bajo formas mecánicas u orgánicas que tengan como epicentro lo humano.

Así, pues, es importante recordar que ese carácter transitorio en que se configura la modernidad está acompañado de cambios decisivos en la conciencia del tiempo y en particular en una negación de la idea de progreso unilineal, elemento que permite a Habermas decir que “esto se convertiría en una exploración de un dominio desconocido, que entraña el riesgo de confrontaciones repentinas y conmocionantes” (Habermas 1955,446), lo cual deja ver la sociedad y las relaciones sociales en un estado de flujo, en incesante movimiento.

La búsqueda y construcción de nuevas formas de entender los fenómenos sociales en el contexto de riesgo para reducir la incertidumbre acerca del presente y el futuro inmediato, demuestran claramente el incremento de complejidad, según Luhmann (1987), en el cual comparecen tanto la posibilidad de producir ventajas como desventajas, aquí el azar, determina la red de posibilidades evolutivas.

Todo esto implicaría hacerse una pregunta clave ¿en qué descansa la conexión de una cultura basada en nociones científicas, de una sociedad estructurada y ordenada por organismos sociales e individuos libres, sino es en el triunfo de la razón?

“Para comprender mejor estas conexiones como proceso de diferenciación visible se proponen los siguientes criterios: a) el proceso de racionalización, denominado por Weber “desencantamiento del mundo”, b) el surgimiento de territorialidades, c) la emergencia del mercado, d) la organización racional capitalista del trabajo formalmente libre e) un nuevo énfasis sobre la corporeidad individual, f) surgimiento de tecnologías sociales para el control y auto control del individuo, g) el uso de rigurosas técnicas para la producción de conocimiento científico, h) escisión entre las esferas de la moralidad y la legalidad; entre otras”. (Weber citado en Luhmann, 1981,57)

La caída de las concepciones basadas en religiones monoteístas y el ascenso de la ciencia y sus aplicaciones como ordenadores de la vida social y base para las adaptaciones que respondieran a las necesidades individuales y colectivas; la aparición de los Estados de derecho y el mercado como motor para el avance y desarrollo de la humanidad, las ideas de libertad y supresión del atropello y la violencia, dan lugar a procesos de racionalización en donde las sociedades occidentales viven un mundo positivizado en el que la magia y la religión deben quedar sustituidas por la ciencia, lo cual significará para el hombre quedarse huérfano de creencias, obligado a vivir un mundo frío y agreste, pleno de incertidumbres y riesgos, despoblado de fantasía; mundo en el que los científicos desentrañan cada vez los misterios de la vida, reduciendo cualquier espacio para ese mundo “encantado” y pre-moderno.

Al igual se generó la coexistencia de principios cuya significación ha producido un desencantamiento de la jerarquía de lo teológico como principio de orden, a través de la referenciación de los sistemas sociales.

La privatización de la religión y la consiguiente emergencia de otros centros cambiantes, sumado al desprendimiento de la tradición, hace problemática la

concepción de la sociedad articulada en torno a una conciencia colectiva religiosamente fundamentada: la sociedad tiene que basarse en sí misma. Así por ejemplo del futuro sólo se sabe que será distinto al pasado y lleno de incertidumbres, como lo ponen de manifiesto conceptos reflexivos como la auto valoración (Marx), la auto producción (Touraine), la auto referencia (Luhmann).

En este contexto lo improbable deviene probable: la evolución social acumula improbabilidades y conduce a resultados que no podrían no haber sido producidos por la planificación o el diseño social, en muchos casos del intento de empujar la sociedad en una determinada dirección resultará que la misma avanza correctamente, pero en la dirección contraria al viejo orden y no ha encontrado uno nuevo.

“La razón instrumental se opone la razón histórica debido a que esta última alude a la asociación entre asociación y liberación, y por eso la racionalidad se configura como proyecto de liberación de la sociedad al tratar de combatir mediante la razón al oscurantismo que limita el conocimiento y reprime la necesaria libertad de la subjetividad”. (Quijano, 1998, pág 110).

Es en este nuevo orden que genera la modernidad, donde se investiga para develar y construir posibilidades de inclusión e integración social, es que las sociedades se muestran como constelaciones poli contextuales, que responden al desarrollo explosivo de las fuerzas productivas, teniendo el desarrollo como principal signo de progreso y categoría central de todo discurso histórico, de todo movimiento del pasado al presente y del presente al futuro. Es la época en que toda la humanidad se organiza, funciona e interactúa con la naturaleza y consigo misma, a partir de una visión secular, que asume el destino del hombre como algo determinado por su capacidad de actuar; la modernidad se concibe así, como una era que *refleja en su interior* el orden del mundo, del hábitat humano, del sí mismo individual y la conexión misma entre estos tres ámbitos.

La formación de la modernidad en Europa es asimismo concebida como resultado de una serie de procesos generalmente continuos en los que las transformaciones políticas, económicas e intelectuales se condicionaban y

reforzaban mutuamente. Es este el caso de la modernidad temprana, un momento histórico en el que cuatro procesos interrelacionados tuvieron lugar, generando una profunda transformación: la revolución papal, que implicó la separación entre el poder eclesiástico y el poder político-militar; la ruptura con el sistema de producción feudal y la consiguiente serie de derechos y obligaciones que se proclaman, adquiriendo paulatinamente carácter de principios o leyes exigibles en diferentes escenarios públicos; el crecimiento de la vida urbana, que se constituyó en estímulo a las actividades comerciales, económicas y de autogobierno municipal; y finalmente, el surgimiento de las universidades como forma particular de entidad autogobernada con un cierto grado de independencia.

Esto implica pensar en la modernidad como un periodo histórico que echó a andar alrededor del siglo XVI en la Europa occidental con motivo de una serie de profundas transformaciones socioculturales e intelectuales y que alcanzó su madurez: 1) como proyecto cultural, con el despliegue de la Ilustración, 2) como forma de vida socialmente instituida, con el desarrollo de la sociedad industrial (capitalista y, posteriormente, también con la socialista). Es pertinente aclarar aquí, que modernidad no es sinónimo de modernismo, pues este último es una tendencia intelectual (filosófica, literaria, artística), que se configuró a principios del siglo XX y que retrospectivamente puede ser visto (por analogía con la Ilustración) como un «proyecto de postmodernidad o un estadio previo a la condición postmoderna.

Así, el modernismo se refiere a unas ideas y momento específico del pensamiento y el arte que acompaña estos procesos históricos en los cuales la apropiación de la naturaleza por el hombre y la apropiación del hombre por su propia naturaleza permiten el desencantamiento del mundo; la modernización, en cambio, podemos entenderla, de manera resumida, como el proceso de mutación del orden social inducido por las transformaciones derivadas del desarrollo de la ciencia y la técnica.

Ahora, es importante pensar en la existencia diversos imaginarios, concepciones y representaciones acerca de la modernidad. Por lo cual es preciso preguntar:

1.11 Los imaginarios, las representaciones colectivas y la racionalización

¿Qué son los imaginarios? ¿Qué son las representaciones colectivas? ¿Cuándo se habla de procesos de racionalización que significado tienen?

Preguntas que serán abordadas teniendo como horizonte de respuesta las construcciones teóricas realizadas al respecto por Beriain (1994), en donde se busca la reproducción simbólica cultural del mundo instituido por sus significaciones, permitiendo con esto, que el pensamiento social moderno, se aborde desde los referentes conceptuales de la sociología; el tema del imaginario social y las representaciones colectivas como portadores de significaciones e imágenes y, por ende, como detonantes de la acción social, en tanto que permiten la comprensión de los trasfondos culturales que dan sentido a una determinada producción de conocimiento, para lo cual se tendrán en cuenta varios puntos:

En primer lugar, el concepto de las representaciones colectivas entendidas como acervos de conocimientos socialmente contruidos. La idea central de este apartado será identificar los puntos de diálogo y diferenciación entre estas categorías del estudio social de la modernidad.

“En segundo lugar se esboza una mirada metodológica a los imaginarios sociales y representaciones colectivas desde las apuestas epistemológicas y metodológicas de la hermenéutica reconstructiva de Jürgen Habermas (2001); las ideas de la sociología del conocimiento de Jean Duvignaud (1979) y sus contribuciones para la comprensión de la sociomorfología de los imaginarios sociales; para la explicación de los imaginarios sociales. La hipótesis principal

de este apartado del trabajo será la reivindicación del tema de los imaginarios sociales como campo de investigación de las ciencias sociales”. (Muñoz, 2006)

Para iniciar, se debe partir de que lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, es un conjunto complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad, producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes. Conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos que se visibiliza en producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas, entre otras, en tanto formas de memoria colectiva y de prácticas sociales, para sobrevivir y ser transmitidos (Escobar, 2000:113).

Ahora, las representaciones colectivas figuran un mundo instituido de significado, es decir, representan el decir social, puesto que incorporan marcos /categorías del pensamiento como son: espacio, tiempo, totalidad, leyes de identidad y no de contradicción, a la vez que son, por otra parte, portadoras de significaciones sociales: la esfera de lo sagrado como centro simbólico de la conciencia colectiva, la sociedad como ser moral, como un todo colectivo, la periodización de las diferentes fronteras de los ritos de pasaje entre otros.

En la evolución de la institución sociedad, un mundo instituido de significado encuentra una primera formación discursiva en la religión que es la representación colectiva por excelencia, cuyo argumento central, es la personificación de un imaginario social radical, Dios o mana-totémico (Durkheim, 1982, pág. 178). La religión es portadora de significaciones sociales, interpretaciones, y respuestas sobre la tragedia, el amor, la muerte, entre otras; este mundo de significaciones sociales se estructura en torno a dos esferas arquetípicas: lo sagrado/lo profano, que delimitan o configuran lo real desde la específica producción simbólica representacional que se hace de aquello. La esfera de lo sagrado se manifiesta como un centro, como la producción de un espacio social dentro del cual se proyecta la auto-representación de la sociedad como el nosotros social, como el ideal de sociedad como ser mas allá y más acá de los individuos, así mismo, tal

institución sociedad se dota históricamente de imaginarios sociales radicales: Wakanda, Mulanga, Manitu, Yahve, Zaratustra. Lo sagrado representa una totalidad de significado, una interpretación de las cuestiones existenciales fundamentales, vida, muerte y lo profano es todo lo que no es sagrado, se muestra más allá y más acá de los límites formativos, territoriales, de parentesco, de lo sagrado; y por otra parte, la religión también porta categorías cognitivas para la clasificación y representación sociales (Durkheim, 1982, pág. 202), es decir, la religión como primera formación discursiva de la que se dota la institución sociedad, es portadora de los sólidos marcos del pensamiento: espacio, tiempo, causalidad, verdad, totalidad que permiten entendernos sobre algo en realidad socialmente (simbólicamente construida), en donde lo sagrado se automanifiesta y autolegitima como el discurso de lo social, las formas de vida, las culturas impregnan las conciencias individuales sin crear márgenes sociales de conflicto, ya que la conciencia colectiva actúa llena todos los intersticios de la vida social, sin crear la posibilidad de disidencias o formas que separen la condición de lo social. En este tipo de sociedades la religión asume la tarea de dotar de sentido a la autorrepresentación de la institución sociedad.

Ahora, el proceso de racionalización conlleva al nivel de la reproducción simbólico cultural:

- a. La emergencia de una cosmovisión descentrada con un concepto formal de mundo: social, objetivo y subjetivo
- b. La emergencia de nuevas formaciones discursivas: ciencia, moral, arte, autonomizadas en relación al universo simbólico religioso
- c. La creciente reflexividad inherente a las nuevas formaciones simbólicas culturales parte, en la teoría de Habermas, interpretando a Durkheim, de su observación sobre el movimiento de lo sagrado a lo profano como lingüistificación, desencantamiento, secularización de la esfera de lo sagrado, generando la racionalización cultural de las cosmovisiones que se manifiestan en los aspectos estructurales del desencantamiento del mundo y en las condiciones bajo las cuales los problemas cognitivos normativos y expresivos pueden

sistemáticamente ser diferenciados y desarrollados siguiendo sus propias lógicas autónomas; la racionalización societal como incorporación institucional selectiva, limitada de la nueva cosmovisión descentrada liberada en las formaciones discursivas emergentes en una reducción estratégico normalizadora de las posibilidades simbólico-comunicativas en donde radica la dialéctica de la racionalización. Aplicando la ciencia (dispositivo cognitivo) al servicio de la racionalización de la producción tecnológica Weber y Bell y de las reproducciones de las fuerzas del trabajo Marx, Foucault, también la ética protestante contribuye a una sistematización metódica de la conducta y el derecho formal racional positivizado regula el crecimiento del capitalismo.

Las formaciones discursivas postradicionales (racionalización de la cultura) son transformadas en dispositivos de reducción de complejidad sistémica, económica, política administrativa, ideológica, disciplinaria entre otras. Lo que implica que la lógica interna del simbolismo cultural se incorpora en las instituciones. Para Weber, por ejemplo, las esferas culturales de valor autónomas presentan su propia lógica y tienen dos consecuencias: de un lado hacen posible una racionalización de los sistemas simbólicos bajo un estándar abstracto de valor (la verdad, la rectitud normativa, la belleza, la autenticidad, entre otros), pero al mismo tiempo la unidad de significación de las cosmovisiones religiosa-metafísicas se desmorona, generando la liberación de modernas estructuras de conciencia en donde la razón incide en una pluralidad de esferas de valor y destruye su propia universalidad.

Se genera un sujeto que se relaciona con algo en el mundo que le hace frente: ya no es el sujeto aislado que se relaciona con algo que tiene que ser controlado y manipulado, sino el sujeto en relación comunicativa con otro sujeto capaz de hablar y de accionar, ha de entenderse con algo en el mundo de lo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, es decir, sobre el mundo de los objetos físicos, sobre las relaciones sociales instituidas y sobre las

representaciones individuales. Este cambio de paradigma transforma la concepción del mundo hacia “el mundo de la modernidad”

Dentro de éste cambio de paradigma es importante analizar cómo se transforma la estructura de la conciencia moderna en donde Beriain, (1997) hace grandes aportes desde las representaciones colectivas, para complementar mejor este componente teórico se focalizara en una pregunta que permitirá orientar este proceso del sistema funcional de la modernidad.

1.12 Las representaciones colectivas y discursivas que configuran la estructura de la conciencia moderna

¿Por qué el declive de las representaciones colectivas y discursivas que actuaban como paradigmas dentro del sistema funcional de la premodernidad configuraría la estructura de la conciencia moderna?

Para dar respuesta a esta pregunta Beriain, muestra esta época marcada por un contraste de cambios, a los que pretende hacer alusión bajo criterios de racionalización cultural y societal donde se muestran los aspectos de un proceso de “descentramiento de las imágenes del mundo” (Weber citado por Beriain, 1990 pag, 78). Parte del análisis del discurso durkheimiano en donde se analizan dos aspectos fundamentales: el primero, la racionalización de “las representaciones colectivas” tematizadas a través de la evolución de las normas morales que conllevan a un tipo de solidaridad social orgánica, es decir, el derecho positivo (legal /racional) que condiciona la moralidad social existente y la división del trabajo; y, en segundo lugar, “la diferenciación funcional de esferas sociales con el objeto de reducir-estabilizar la complejidad social en las formas de planificación político administrativas, supervisión económica y habilitación de todas las formas que generan marcos normativos funcionales”(Beriain,1990, pág. 127).

Todos estos aspectos, dentro del orden de lo sistémico-funcional, se generan a partir de la racionalización de las representaciones colectivas que se fundamentan en formaciones discursivas como son: el derecho positivo formal,

la moralidad, la ciencia-tecnología, el arte, la literatura, entre otras, convirtiéndose en modelos estructurales bajo las formas religiosas que condicionaban a las sociedades y discursos de la época, lo que más tarde daría las bases, según Weber, al “proceso de la racionalización occidental”, cuyo mayor interés es la racionalización de las cosmovisiones para generar el descentramiento de las imágenes del mundo que se tienen en las sociedades tradicionales, las cuales fundamentan toda forma de organización sistémica, bajo la religión como primer discurso de los social (primera cosmología), lo cual genera un “centro simbólico estructurador” que sirve como marco cognitivo-normativo que permite que “las significaciones sociales ideales, normas, creencia, mitos, ritos, proyectos, entre otros, den respuesta a los problemas de la vida misma, como el amor, la tragedia, el significado de la muerte, de la naturaleza, de Dios”(Beriaín, 1999, pág. 38), estos momentos claves del marco cognitivo-normativo, que con el advenimiento de la modernidad hará que la religión experimente una metamorfosis en la que se autonomizan las esferas culturales de valor, es decir, se descentra la religión como mundo-visión totalizante permitiendo que la religión dinamice y legitime dos funciones: la primera como dispositivo discursivo, que posibilita y limita el pensamiento de las sociedades y, en segundo lugar, como universo de significaciones y valores que proporcionan identidad bajo manifestaciones de carácter artístico, literario, ciencia tecnología, moral y derecho, que Beriaín denominara “mundo-visión”. Weber se centra más en la “objetivación institucional de las estructuras de conciencia moderna” dejando claro que toda racionalización religiosa conlleva a la racionalización cultural de las representaciones colectivas (racionalización societal) en donde las cosmovisiones como el derecho y la moralidad, generan regulaciones de derecho civil, al igual generan condiciones psíquicas intrínsecas para generar trabajos disciplinados en los sujetos, lo que Weber denominaría más tarde como el racionalismo occidental, en donde la diferenciación y la automatización son claves para entender las cosmovisiones religiosas.

En la sociedad tradicional, el primer discurso social (religión) se manifiesta como primera cosmología, como primera interpretación del mundo que totaliza

el sentido de las producciones culturales, que impregna la conciencia colectiva como “centro simbólico estructurador” (Berlain, 1990, p. 78), lo que traduce a que la religión es la encargada de formar seres morales, de hacer que el hombre este al servicio de Dios. Se forma para la vida, pero sin tener en cuenta la vida misma.

La racionalización de la cultura se concibe desde la acción y los órdenes de la vida, para configurar los subsistemas sociales, para dar cuenta de ideas e intereses, esto implica el carácter consensual de la acción social mediante las normas de acción y la observación de esas normas que generan órdenes legítimos dentro de convenciones y normas legales.

Por otra parte, la articulación de las estructuras de conciencia orientan la racionalización religiosa desde la ética económica capitalista, permiten integrar socialmente un subsistema de acción racional teleológico-instrumental, anclando la acción, el sistema de trabajo social con fundamentos de un modo racional de valores, dando paso a la racionalización societal, en donde se presentan dos fundamentos importantes para su legitimación: uno, la cultura vocacional protestante y dos, el moderno sistema legal; surgiendo con ellos nuevas formas de integración social que pueden dar cuenta de las nuevas formas funcionales de la economía capitalista que centrarían una cultura homogénea que descentraría el poder político de la iglesia para dar paso al comercio en donde gremios y corporaciones generarían negocios y una burocratización de los mercados.

Un mundo instituido de significado cambia el sistema simbólico, por eso para las sociedades premodernas, cuya interpretación parte de la religión bajo forma de mito, genera la representaciones colectivas como imaginarios sociales de forma arqueológica, lo que implicaría más tarde una evolución de esa estructura mental como lo será la religión histórica, convirtiéndose en un dominio de la realidad universal, representando un cambio del mito con respecto a las condiciones primitivas y arcaicas. Así Weber contrasta dos

imágenes de mundo: la occidental que emplea la concepción de un señor de la creación trascendente y personal, y la oriental, que comienza con la idea de un cosmos impersonal no creado, es decir, en occidente hay un Dios de la acción, desde una perspectiva cosmológica a partir de la cual se funda el dualismo ontológico que representa la diferencia entre este mundo y la vida después de la muerte, desde lo cual se vislumbra como fin único la idea de salvación; idea que deriva en una transformación de sus ideologías cuando se produce la reforma protestante, donde el calvinismo crea su propia concepción de salvación (autocontrol), según la cual los sujetos tienen la alternativa de ser elegido o condenado.

En la transición que ha sufrido la religión se evidencia que en un pasado ésta era entendida como un proceso de socialización basado en rituales, hasta llegar al presente, donde se sitúa como una de tantas actividades de libre elección en función de complacencias.

Habermas plantea que Weber perfila la racionalización religiosa desde una economía capitalista, pretendiendo anclar la acción teleológica instrumental en el sistema de trabajo social con ajuste a un modo racional de valores. A lo que Weber manifiesta que a la institucionalización de la acción racional económica incorporada en representaciones legales y morales postradicionales deviene un suceso de integración social que puede satisfacer la funcionalidad de la economía capitalista.

El estatuto religioso se desplaza en sistema simbólico en la modernidad, época determinada por la racionalización de las representaciones que tiene como fundamento a la razón para proporcionar sentido y legitimidad a las colectividades.: “los viejos dioses han muerto y todavía no hemos encontrado otros que los reemplacen”, (Durkheim, 1982) es decir, lo sagrado ha dejado de ser el centro de la sociedad, esta cosmovisión descentra, permite que la modernidad genere una pluralidad de representaciones colectivas en donde ciencia, derecho y moral están legitimadas por la condición de lo humano dentro de lo social.

En esta misma línea escribió (Marx, 1975) que la secularización se convertirá en la verdadera realidad del mundo racional en donde la conciencia estará determinada por un mundo instituido de significado, en la que las nuevas formaciones orientarán la reproducción cultural, las cuales dan lugar a las estructuraciones de las esferas institucionales, elementos que en Weber vemos asociados al desencantamiento del mundo, la gran profanación, es decir, el cambio de la moralidad de los sujetos, la relación de los individuos con sus propias mentalidades existenciales; en palabras de Koselle “la modernidad transforma el destino en decisiones. La conciencia moderna es portadora de un movimiento que va del destino a la decisión” (Kosselle, 1985, pág. 87)

Según D. Bell, los factores fundamentales para entender este cambio son: el establecimiento de la idea de un radical individualismo en la economía y la política y de un sí mismo en la cultura; y el trasegar de la religión a las artes expresivas (literatura, poesía, música religión), generando con esto que el hombre traspase sus mentalidades existencialistas y se convierta, como decía Baudelaire, en “perverso y polimorfo” debido a sus impulsos demoniacos.

La racionalización cultural de las representaciones colectivas genera que cultura empíricamente efectiva en la que la religión se desarrolla cuando es traducida a una racionalización de orientaciones a la acción y los órdenes de la vida, para lo que Beriaín también resalta las nuevas formas de religiosidad y lo sagrado donde el punto de partida es el trance existencial del hombre, y al mismo tiempo la nueva religión del narcisismo, en donde se hace a cada persona un Dios en sí mismo y se reduce el tamaño del compromiso religioso a ser un simple creyente, haciendo énfasis en las religiones; De esta forma Weber diferencia dos imágenes del mundo: la occidental donde básicamente el Dios es trascendente y personal, es decir, los creyentes pretenden ganar el favor de Dios. Y la segunda es la oriental cuya expansión comienza con la idea de un cosmos impersonal, no creado primordialmente buscando participar en lo divino.

Por este motivo se ha producido una ruptura de las ideologías premodernas, dando paso a un hombre crítico, capaz de reflexionar acerca del pasado, presente y futuro, dejando atrás el verdadero significado de lo que antes era Dios, teniendo en cuenta que ya el no era el causante de sufrimientos, enfermedades e infortunios, si no el hombre mismo.

El hombre moderno se enfrenta al nihilismo, pero dentro su propio yo, dentro de su lógica percibe un mundo prospectivo que contribuye a darle sentido a un “mundo desencantado” como lo plantea Weber. Así mismo el hombre se convierte en líder para la sociedad defendiendo la religión al punto de convertirla en un mercado o en el caso contrario, el hombre crea la religión en sí mismo y no profesa ninguna de las ya existentes.

“hoy la religión ha venido a ser ubicada mucho mas, como una más entre otras actividades de ocio, la religión existe en el área de la libre elección del uso entre las diferentes posiciones alternativas simbólicas - culturales, a la manera de la elección entre diferentes menús, en función de los gustos eximidos” (Beriaín, 1990, p. 90)

Es aquí donde Weber vincula el “proceso de aprendizaje” que concibe como la respuesta racional a la teodicea, es decir, al ofrecimiento de un sentido a las cuestiones práctico-vitales como el amor, la tragedia, la muerte, etcétera que desde su análisis de modernidad son tomadas como la transformación de la idea de predestinación, en una ética racional universalista de la convicción. (Weber. 1990, Pág. 82).

Para desarrollar más los aportes de Weber en donde su condición de racionalidad es fundamental para comprender las transformaciones simbólicas que atraviesan la modernidad, se partirá de la siguiente pregunta que orientará las cosmovisiones que enmarcan dichas representaciones simbólicas.

1.13 Las características fundamentales de la racionalización de las cosmovisiones dentro de las representaciones simbólicas

¿Cómo se presentan las características fundamentales de la racionalización de las cosmovisiones para estas transformaciones dentro de las representaciones simbólicas?

“La modernidad disloca, descentra el fundamento tradicional de tipo cognitivo, normativo y expresivo, e inaugura un “tiempo post-sacral” caracterizado por una pluralidad de representaciones colectivas que siguen su propia lógica autónoma, y en este sentido profanadora, por cuanto, des-sacralizada (Weber, 1990, pág. 145)

El universo simbólico religioso puede entenderse como un conglomerado de respuestas de ultimidad a los problemas práctico-vitales. “En un mundo racional la religión desaparece como ideología y no es necesaria como utopía” (Marx, 1967, pág. 95)

La diferenciación funcional de lo religioso y lo político en la modernidad conduce a un apartamiento entre iglesia y estado, a la transformación del estado cristiano en uno libre, lo que ha encaminado también a la privatización de la vida religiosa.

Según (Bell 1976), lo religioso adopta formas variadas y presenta nuevos portadores, quienes impactan las religiones al interior de la cultura moderna, en el sentido de que generan indicios que contribuyen al trance de legitimación del capitalismo y al de modernidad como tal, enfatizando en que para superar el escepticismo de la cultura moderna es necesario el retorno de lo sagrado, al igual se vislumbra lo que constituía anteriormente el rol de la religión dentro de la sociedad, y como a través del proceso de racionalización cultural, la religión se privatiza y centra su función en otros ideales pero no desaparece, sino que se desplaza, pierde el centro, se ve obligada a una metamorfosis que le permita competir y a la vez evitar pasar por la exigencia de unos requerimientos que posibiliten su permanencia en el tiempo.

En los apartados siguientes se tratara de analizar las concepciones teóricas que maneja (Giddens, 1993), frente a la modernidad como proyectos social, permitiendo estructurar de manera más precisa los modos humanos de vida

frente a los procesos que dejan atrás el mundo religioso, por el mundo antropocéntrico.

1.14 Giddens y la modernidad como proyecto social: sus cuatro dimensiones desde los mecanismos de discontinuidad y desanclaje

Para iniciar es importante partir de la definición que propone Giddens de modernidad para lograr entender los mecanismos de discontinuidad y desanclaje. La “Modernidad se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVIII en adelante y cuya influencia, posteriormente los ha convertido en más o menos mundiales” (Giddens, 1996, p. 15)

A partir de lo anterior y desde una lectura sociológica, la modernidad debe ser entendida según Giddens, desde tres ideas derivadas del persistente impacto de la teoría clásica de las instituciones modernas: la primera es el diagnóstico institucional de la modernidad, la segunda es el objeto primordial del análisis sociológico, “sociedad”; la tercera son las conexiones sociológicas y las características de la modernidad a las que dicho conocimiento se refiere.

La primera parte desde las tradiciones teóricas en sociología, donde se puede nombrar autores como Marx, Durkheim y Weber, se presenta una tendencia hacia el análisis de la modernidad como dinámica de transformación, por ejemplo, para Giddens la modernidad es su dinámica frente al capitalismo representa un motor de cambio que surge como resultado de las conexiones establecidas entre la empresa económica competitiva y el generalizado proceso de mercantilización, que a su vez, es el eslabón entre el capitalismo y el industrialismo, lo cual permite que la institución estado promueva la aceleración y expansión de las demás instituciones modernas, es así, como el capitalismo: desde el orden social que emerge de la modernidad como sistema económico y como institución, en donde el ciclo de inversión-beneficio-inversión, provoca la expansión del sistema.

En segunda instancia la concepción de sociedad que se presenta en la modernidad puede referirse a dos nociones: “asociación social” o sistema de

relaciones sociales. Desde la perspectiva del marxismo se configura la denominación de la formación social en lugar de sociedad, para Marx, el hombre es ante todo el conjunto de sus relaciones sociales “(...) la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de sus relaciones sociales”. (Ponce, 1971, pág. 207) Relaciones que no son puramente espirituales, entre conciencias, sino la unidad de lo espiritual y lo material, relaciones establecidas, a través de la interacción del hombre con la naturaleza en el proceso de producción y reproducción de su vida material y espiritual.

En tercer lugar y después de rechazar el unidimensionalismo indicado arriba, recoge Giddens la caracterización de la modernidad como monstruo destructivo e irreversible que, sin embargo, puede ser domesticado porque es, como todo lo histórico, fruto humano que el hombre puede controlar o modificar, porque ya no hay un ente que lo persuada hacia formas metasociales divinas, por el contrario es el mismo hombre quien toma el dominio de lo adyacente a él. También para Giddens, como para Marx, el capitalismo es una manera irracional de conducir el mundo porque somete la satisfacción de necesidades humanas a los caprichos del mercado. En esta relación con Marx, Giddens pretende no sólo comprender racionalmente lo que hay sino domesticarlo.

Desde la perspectiva durkheimiana, que se centra más en los elementos sociológicos, la sociedad es un “súper-ente” cuyos miembros la consolidan generando condiciones de respeto. Durkheim estudio las bases de la estabilidad social y creyó encontrarlas en la moralidad y la religión, en los valores compartidos por cada sociedad. Esta conciencia colectiva es según su interpretación la que da a la sociedad cohesión y orden. Cuando una sociedad sufre la pérdida de los valores compartidos cae en un estado de “anomia” (*sin norma, sin ley*) y los individuos que la componen experimentan un creciente grado de ansiedad e insatisfacción. Durkheim entiende a la sociedad como una realidad espiritual que no puede reducirse a la mera suma de los individuos que la componen. Las leyes que rigen esta realidad espiritual difieren de las que rigen la psiquis del individuo. La tarea del científico social consiste, justamente,

en estudiar las representaciones colectivas (derecho, moral, religión, etc.) que la sociedad impone al individuo.

En toda sociedad se da una solidaridad básica, que varía según sea el tipo de sociedad. En las sociedades primitivas se da una solidaridad que él denomina *mecánica*, por el lazo de sangre o parentesco, cuando esta forma de solidaridad domina una sociedad, los individuos difieren poco entre sí. La sociedad es coherente porque los individuos aún no se han diferenciado; la *Solidaridad orgánica*, por otra parte, es aquella en la cual el consenso, es decir la unidad coherente de la colectividad, resulta de la diferenciación o se expresa en ella; en la complementación para la obtención de los medios de subsistencia. Los individuos ya no son semejantes, sino diferentes; y hasta cierto punto precisamente porque son distintos se obtiene el consenso. Durkheim denomina orgánica a una solidaridad fundada en la diferenciación de los individuos por analogía con los órganos del ser vivo, cada uno de los cuales cumple su propia función, y no se asemejan a los demás, pese a lo cual todos son igualmente indispensables para la vida. La toma de conciencia de la individualidad se desprende del propio desarrollo histórico.

“Estas dos formas de solidaridad, corresponden dos formas de organización social. En la sociedad ágrafa (sin escritura) existe una solidaridad mecánica. Los individuos de un clan son "intercambiables". De ello resulta una de las ideas esenciales; El individuo no es lo que aparece históricamente primero, sino la sociedad en sí. En las sociedades primitivas, cada uno es lo que son los otros; en la conciencia de cada uno dominan los sentimientos de todos. Ya para la sociedad moderna, existe una solidaridad orgánica. En éstas aparece la diferenciación de los individuos.

“En las sociedades con solidaridad orgánica, los individuos son diferentes, y para lograr el consenso (sino todos chocarían contra todos) se debe encontrar un "eje", y eso es la ciencia. Ya que si no se logra ese consenso sobrevendría la anomia”. (Durkheim, 1967, pág. 259)

Pero puede ocurrir que en ciertas sociedades donde aparece muy desarrollada la división económica del trabajo, subsista parcialmente una estructura segmentaria y pone como ejemplo a Inglaterra en el siglo XIX, que era industrialmente desarrollada, y por eso con una división económica del trabajo; pero conservaba dentro, estructuras segmentarias que se reflejaban en las autonomías locales y en la fuerza de la tradición.

Para profundizar se propone varios aspectos tenidos en cuenta: La primera es el concepto de conciencia colectiva definida como:

El conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una sociedad conjunto que forma un sistema social determinado que tiene vida propia, la conciencia colectiva evoluciona de acuerdo con sus leyes, y no es solo la expresión o el efecto de las conciencias individuales.

De acuerdo con las diferentes sociedades, esta conciencia colectiva implica más o menos, "extensión o fuerza". En las sociedades con solidaridad mecánica la conciencia colectiva engloba a la mayor parte de las conciencias individuales. En las sociedades con solidaridad orgánica, cada uno es libre de querer, creer y de actuar según sus propias preferencias, o el contrario en las sociedades primitivas, la existencia está regida por imperativos y prohibiciones sociales.

La fuerza de esta conciencia colectiva va de la mano con la idea de extensión o fuerza. En las sociedades con solidaridad mecánica, los sentimientos vividos en común tiene una fuerza extrema que se manifiesta en el rigor de los castigos infringidos a quienes violan las prohibiciones. Cuanto más fuerte es la conciencia colectiva, mayor es la indignación contra el crimen.

Finalmente, la conciencia colectiva también aparece, "particularizada". Cada uno de los actos, y sobre todo si se trata de ritos religiosos, está definido con precisión. Lo que debe hacerse y lo que corresponde creer, aparece impuesto por la conciencia colectiva.

En cambio donde reina la solidaridad orgánica, que es la sociedad moderna; Durkheim cree observar una reducción de la conciencia colectiva, un debilitamiento de las reacciones de la sociedad contra la violación de las

prohibiciones, y sobre todo hay un margen más amplio de interpretación de los imperativos sociales.

De este análisis se deduce una idea: el individuo nace de la sociedad y no la sociedad de los individuos

Esta primacía de la sociedad respecto del individuo, se explica en dos sentidos: Existe una prioridad histórica de las sociedades en que los individuos se asemejan unos a otros sobre aquellas sociedades cuyos miembros han adquirido conciencia de diferenciación. Las sociedades primitivas son históricamente las primeras.

De esta prioridad "histórica", resulta una prioridad "lógica" en la explicación de los fenómenos sociales. Si la solidaridad mecánica ha precedido a la solidaridad orgánica, no es posible explicar los fenómenos de diferenciación social y de solidaridad orgánica partiendo de los individuos.

Giddens, en lugar de negar la importancia de los factores materiales de Marx, y la noción de hechos sociales externos a las personas, en el caso de Durkheim, propone que deberíamos centrarnos en las ideas, sobre todo en los significados que damos a las cosas, y en el papel que los cambios en las ideas tienen en la sociedad y en los cambios sociales.

Para complementar mejor esta idea, Weber presenta la configuración de la sociedad la cual genera los tipos de relación, y divide las diferentes formas de relación; ejemplo: la relación de conflicto, la cual es el punto de equilibrio de todos los componentes de la sociedad; las relaciones comunales, las que tienen sentido de pertenencia: cuando se conoce a alguien, por ejemplo; y relaciones de forma asociativa, como conjunto de la sociedad que puede armonizarla y la define como sociedad desarrollada.

Partiendo de estas premisas la pretensión de Weber de fundar una *sociología comprensiva*, es decir una "...ciencia que pretende interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla en sus desarrollos y efectos..." (Weber, 1944), Weber define a la acción social como cualquier tipo de proceder humano que significativamente "...se orienta por las acciones de otros, las cuáles pueden ser presentes o esperadas como futuras..." (Weber, 1944).

El énfasis puesto por Weber en su construcción de una sociología interpretativa y en el sentido subjetivo de la acción hace que la acción humana sea entendida como aquella cuyo sentido subjetivo hace referencia a otro individuo o grupo.

Pero ya sea que la acción sea realizada en referencia al significado subjetivo de quién la ejecuta o por su relación con un tipo ideal de significado subjetivo esto, en principio, no alcanzaría para establecer una distinción clara entre los modos de obrar basados en causas racionales y los comportamientos meramente irreflexivos.

Debido a que muchas de las acciones humanas se hallan influidas por emociones o valores Weber establece el principio de construcción racional de los “*tipos ideales*”. Metodológicamente el tipo ideal constituye lo que podría denominarse un principio de acción racional por lo que, si éste es especificado, el hecho de desviarse es útil para el estudio de la acción en su relación con el posible influjo de elementos irracionales.

-racional con arreglo a fines

-racional con arreglo a valores

-afectiva

-tradicional.

En el primero de estos cuatro tipos se pondera el elemento racional en términos de cálculo de medios para alcanzar un fin valorando racionalmente las probables consecuencias de los actos y comparando la efectividad relativa de los diversos medios como las consecuencias que se puedan derivar de su obtención y de los medios utilizados para alcanzarla.

A diferencia del primer caso, la **acción racional con arreglo a valores** implica la orientación del accionar hacia la consecución de un ideal que constituye objetivos coherentes hacia los que el individuo dirige su actividad. De este modo la principal diferencia entre este tipo de acción y la **afectiva** es que la última no supone que el individuo posea un ideal definido a través del cuál orienta su accionar, por lo que podemos comprender que la **acción afectiva** se desarrolla bajo el influjo de un estado emotivo y, siguiendo el esquema weberiano, ésta se hallaría en los límites de lo significativo y no significativo,

debido a que su sentido no se establece en la instrumentación de medios hacia fines sino en realizar un acto.

El cuarto de los casos lo constituye la **acción tradicional** en la que el impulso del acto se desarrolla bajo el influjo de la costumbre y el hábito y procede de un conjunto de ideales o símbolos que no poseen una forma coherente y precisa. Esta suerte de taxonomía conceptual desarrollada por Weber no tiene por objeto establecer una clasificación general de la acción social sino que podría ser comprendida como un esquema típico ideal cuyo fin es establecer mediciones racionales sobre las cuáles analizar las desviaciones irracionales de la acción.

De este modo, la condición de predecibilidad de la acción humana se apoya en su carácter relacional (toda acción implica necesariamente una relación social) lo que supone uniformidades de conducta que se establecen por medio del uso y la costumbre.

Las sociedades van a determinar las pautas de comportamiento de las personas, el status y el rol de los mismos, se van creando grupos sociales que se dividen en instituciones, la sociedad determina la cultura de los individuos y decimos de la sociedad que la unidad mínima por excelencia de la sociedad son los grupos sociales y la unidad mínima de los grupos sociales son las personas.

Max Weber “introduce un enfoque en el análisis del poder que nunca antes había sido utilizado, no sólo ve el poder desde el punto de vista del gobernante, sino también, desde el punto de vista del súbdito. Para ello distingue dos conceptos, el *macht* (poder desnudo) y el *Herrschaft* (forma compleja de dominación). Las personas o grupos deben aceptar la autoridad como algo legítimo, por tanto esta autoridad debe legitimarse mediante procesos de dominación complejos. Cuando estos sistemas de autoridad hacen quiebra a lo largo de la historia se cambian por otros. Lo que distingue tres tipos ideales de

dominación: el carismático, el tradicional y el racional legal.” (Weber,1947, pág. 267-271)

Si bien el tiempo en las sociedades tradicionales aparece como una repetición de situaciones con arreglo a una pauta culturalmente establecida, permite comprender el antes y el después del umbral epocal de la modernidad, esto permite entender que la noción de legitimidad carismática sea definida como aquella que descansa en la santidad, heroísmo o el ejemplo de la persona, es la forma de legitimidad propia de las sociedades antiguas: la entraña del sistema carismático de autoridad es su excepcionalidad; cuando el carisma se hace rutinario aparece el tipo de dominación tradicional, que descansa en la tradición de las instituciones creadas en la etapa anterior por esas personas excepcionales, lo que le otorga legitimidad, permitiendo efectos profundos en la racionalización de los lazos sociales, de los sentimientos, de las costumbres y creencias tradicionales. En estas sociedades estamentales la movilidad social es inexistente, cuando aparece ese deseo de movilidad es cuando el tipo racional legal de este sistema está basado en la adecuación de una serie de normas que se consideran justas, igualitarias y aceptadas voluntariamente por el conjunto de la sociedad.

Por otra parte, Weber define la clase social como aquel grupo que comparte una idéntica situación con respecto a la provisión de bienes, posición y destino personal. La primera clasificación que realiza diferencia entre clases propietarias y no propietarias, aunque parece referirse a la división de clases en sociedades antiguas. Con respecto a la moderna, la clasificación la establece en función de su posición en el mercado, atendiendo a la producción, la especulación financiera y el consumo. Básicamente diferencia entre empresarios y trabajadores con una serie de clases intermedias entre las dos (funcionarios, artesanos, etc.). Los trabajadores se distinguen en: cualificados, semicualificados y no cualificados; entre los empresarios vemos a empresarios, comerciantes, armadores, etc.

Otro de los elementos vertebradores de la sociedad según Weber sería el factor simbólico-cultural, en este apartado Weber hace un estudio de la Sociología de la Religión. Esta dimensión simbólica deriva en dogmatismos y mitologías como formas de dominación; con la irrupción de la modernidad, pierden ese carácter significativo y utópico que le anima hasta ser desplazada por la tecnoburocracia. De la magia se derivan las prácticas simbólicas, de aquí se pasa a caracterizar ese simbolismo hacia divinidades y mitologías, desplazando a los magos, que a partir de aquí se ocuparán del culto de adoración a esta divinidad con el objetivo de perpetuar la religión. Conforme se va racionalizando el objeto de culto se van sistematizando y formalizando el ordenamiento de esta religión. Estas religiones incorporan del elemento jurídico el carácter coactivo.

A la consideración weberiana de que los vínculos de la racionalidad moderna se van apretando más y más hasta dejar al hombre encerrado en la "jaula de hierro" de la rutina burocrática opone Giddens su visión de la modernidad avanzada como un desborde de las dimensiones institucionales de la modernidad por las vías de la globalización.

Para Giddens, la sociedad moderna significa "(...) el cambio de Las formas de vida introducidas por la modernidad, las cuales arrasaron de manera sin precedentes todas las modalidades tradicionales del orden social. Tanto en extensión como en intensidad, las transformaciones que ha acarreado la modernidad, son más profundas que la mayoría de los tipos de cambio característicos de periodos anteriores. Extensivamente han servido para establecer formas de interconexión social que abarcan el globo terráqueo; intensivamente han alterado algunas de las más íntimas y privadas características de nuestra cotidianeidad" (Giddens, 1996, p. 18)

También retoma la idea de sociedades de la modernidad, al conceptualizarlas, se piensan en primera instancia, como unos sistemas perfectamente delimitados que poseen una unidad interna propia, es decir, sociedades que se

transforman en los estados nacionales “ya que al explicar la naturaleza de las sociedades modernas, debemos captar las características específicas del estado nacional, es decir, de un tipo de comunidad social que contrasta radicalmente con los premodernos”. (Parsons, 1968, pág. 2245) En segunda instancia, Parsons con algunas interpretaciones teóricas frente a la noción de sociedad, propone que el objetivo prominente de la sociología es el de resolver el problema del orden, ya que es crucial para la demarcación de los sistemas sociales por la cohesión, manteniendo al sistema unido frente a las diferencias de tiempo y espacio que se desarrollaran más adelante, ideologías, organizaciones, estructuras, entre otros.

La concepción de la acción en Parsons, en la medida que su proyecto es la elaboración de una *teoría general de la acción* que sería en un proyecto más amplio el marco referencial para poder explicar cualquier tipo de comportamiento social desviado.

Uno de los conceptos centrales de la concepción de la acción social en Parsons es, en este sentido, el de actor que se define como un individuo motivado en busca de metas que establece relaciones con objetos de su medio ambiente y, aquí interviene el segundo elemento de la acción: que es el fin hacia el cual el actor tiende (Parsons y Shils: 1951, 53).

Algunos de los factores que el autor considera que intervienen en la acción son: la situación, que ejerce su influencia en dos sentidos, primeramente para alcanzar sus fines el actor debe poseer medios y posteriormente superar condiciones que constituyen obstáculos para el logro de sus fines.

Por otra parte, toda acción está regida por principios normativos lo que subraya el carácter social de ésta y por ello se halla constantemente condicionada e influida por normas que surgen de la interacción entre los individuos. En síntesis, la acción incluye diferentes elementos y puede definirse como “...comportamiento orientado hacia el logro de fines o metas u otros estados de cosas anticipados...” (Parsons, 1951: 53).

Parsons identifica tres tipos diferentes de objetos que intervienen en la acción: En primera instancia los **objetos físicos** que no interactúan pero que son imprescindibles como medios, en segundo lugar los objetos sociales que

comprenden a otros actores con quienes el individuo interactúa. Y finalmente los objetos culturales que son los que regulan y otorgan significado a la acción. En síntesis el modelo Parsoniano de la acción se desarrolla siempre dentro de lo que denomina “sistemas de acción” que se organizan a partir de diferentes grados de generalidad siendo los más importantes:

El **sistema de la personalidad** donde el elemento fundamental es el concepto de *actor* y las unidades más importantes son los impulsos, actitudes, destrezas, etc. El **sistema social** aquí el concepto principal es el de *rol* -entendido como una parte del sistema de interacción de la persona- y el elemento central del rol nace de las expectativas -estas son ciertas actitudes que se espera que adopte un actor. De este modo los roles implican relaciones normativas que permiten considerar como es posible que los diferentes actores interactúen entre sí, ya que existen mecanismos sociales que garantizan el modo en que deben desarrollarse éstas interacciones. En este sentido Parsons utiliza el concepto de ‘*sanción*’ comprendida como los ‘medios utilizados para asegurar el cumplimiento de las expectativas nacidas del rol’ (Parsons y Shils: 1951, pág. 195). Finalmente el **sistema cultural**, a partir del cual se configura el comportamiento a desarrollarse dentro de los otros sistemas ya que el primero sería el encargado de interiorizar los comportamientos y el segundo de institucionalizarlos.

El conocimiento sociológico fundamentado sobre la vida social de la modernidad puede ser utilizado por los intereses de “predicción y control”, desde estas posturas, el control se centra sobre las instituciones sociales, en donde el conocimiento se aplica a la tecnología para intervenir la vida social, dentro de la relación sociología-objeto, las relaciones humanas presentan una doble hermenéutica en donde los fenómenos sociales se caracterizan por su enorme complejidad, por lo cual parecían refractarios al estudio científico a no ser que se los descomponga en sus elementos iniciales (biológicos, psicológicos, etc.) y se aborden por separado. Este procedimiento los despojaba de su naturaleza propia, *sui generis*. El método sociológico que propone Durkheim, posibilita estudiarlos sin quitarles sus caracteres sociales

específicos. Los hechos sociales considerados como cosas sociales. "Hemos hecho ver que un hecho social sólo se puede explicar por otro hecho social y al mismo tiempo hemos mostrado cómo es posible este tipo de explicación, señalando al medio social interno como motor principal de la evolución colectiva. (...) el sentimiento de lo que tiene de especial la realidad social es incluso tan necesario al sociólogo que sólo una cultura especialmente sociológica puede preparar para la comprensión de los hechos sociales". (Durkheim, 1967, pág. 238), es aquí cuando la diferenciación entre las distintas perspectivas de la sociedad que desarrollan la práctica científica y el sentido común. El método entonces, es el criterio que permite discernir entre ambas. Durkheim aclara que la observación científica (basada en investigaciones metódicas) que se hace de la sociedad, puede tener por consecuencia representaciones que desconcierten y hasta contradigan el sentido común. Está arraigada la costumbre de concebir a los hechos sociales de una manera poco metódica. Por lo tanto las representaciones que habitualmente se hacen responden al sentido común, prejuicios e inmediatas impresiones.

Los hechos sociales como cosas cuya naturaleza, por dócil y maleable que sea, no es modificable a voluntad. Seguido de esto, es importante la aclaración sobre los conceptos reflejados en las tendencias de lo espiritualista y materialista: "de la misma manera, por el hecho de que estamos habituados a representarnos la vida social como el desarrollo lógico de conceptos ideales, en donde un método que hace depender la evolución colectiva de condiciones objetivas, definidas en el espacio, y no es imposible que se llame materialistas. Sin embargo, se podría muy justamente reivindicar la calificación contraria. En efecto, ¿no sostiene la esencia del espiritualismo que los fenómenos físicos no pueden derivarse inmediatamente de los fenómenos orgánicos? Ahora bien, este método no es en parte más que una aplicación de este principio a los hechos sociales. De la misma manera que los espiritualistas separan el reino psicológico del biológico, se debe separar el primero del reino social; lo mismo que ellos, no se niega a explicar lo más complejo por lo más simple". (Durkheim, 1967, pag 278) Seguidamente, reclama para su método el tinte de "racionalista"

ya que extiende el racionalismo científico a la conducta humana. Analizándola en el pasado, la reduce a relaciones de causa - efecto, las cuales, mediante una operación racional, pueden devenir en una serie de reglas para el porvenir. "La mayor parte de las instituciones sociales nos son legadas completamente hechas por las generaciones anteriores, en la medida en que el papel de una generación en su construcción fue nulo, la introspección es una herramienta prácticamente inútil.

En el caso de que hayamos colaborado en su construcción, sucede que apenas si entrevemos de una manera muy confusa, e incluso muy inexacta, las verdaderas razones que nos han impulsado a obrar y la naturaleza de nuestra acción. Si en lo que respecta a los actos privados e individuales, la incerteza es tal, es posible esperar un grado aún mayor en lo que respecta a actos colectivos en los cuales el individuo es sólo una ínfima parte y no se sabe lo que ocurre en las conciencias de los otros colaboradores".(Durkheim, 1967, 279).

Del fenómeno de la síntesis, desprende la distinción entre psicología individual y sociología. Esto no implica que los hechos sociales no sean psíquicos, ya que son maneras de obrar o pensar. "Pero los estados de conciencia colectiva son de otra naturaleza que los de la conciencia individual; son representaciones de otra clase". Son *sui generis*, obedecen otras leyes, tienen otro sustrato, no evolucionan en el mismo medio y no dependen de las mismas condiciones.

En un principio los hechos sociales no son explicables a partir de las conciencias individuales mediante la psicología. "Para comprender la forma en que la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, hay que considerar la naturaleza de la sociedad, no la de los particulares. Los símbolos bajo los cuales se considera a sí misma cambian de acuerdo con lo que ella es. La sociología saca a la luz la relación causal existente entre estas representaciones colectivas y su sustrato, pero una vez, reconocida esta heterogeneidad, podemos preguntar si las representaciones individuales y las representaciones colectivas no deja de parecerse, sin embargo, en tanto que

las unas como las otras son representaciones y si, como consecuencia de estas semejanzas, no serían posibles ciertas leyes abstractas comunes a los dos reinos". (Durkheim, 1967, pág.298). La existencia de una psicología puramente formal, permitiría demostrar que la relación entre representaciones (su atracción o repulsión) no se vincula necesariamente con su sustrato material o la naturaleza de las sociedades, sino también con su calidad común de representaciones, independientes de sus contenidos. En lugar de que las similitudes en el volumen de población y el estado de los medios de comunicación entre dos sociedades expliquen el estado de sus representaciones colectivas, por ejemplo religiosas, Dukheim admite la posibilidad de que pueda explicarse a partir de su relación con otra representación. Este matiz libera a su teoría de un determinismo cabal y hermético. La teoría se vuelve aún más flexible en un artículo que con el nombre de "Representaciones individuales y representaciones colectivas" Sin embargo, el estado de desarrollo de las ciencias no otorgan las condiciones para la existencia de una psicología formal. "En efecto, por una parte todo lo que sabemos sobre la forma en que se combinan las ideas individuales se reduce a unas proposiciones, muy generales y vagas, llamadas comúnmente leyes de asociación de ideas. Y por lo que se refiere a las leyes de ideación colectiva, son ignoradas todavía más completamente" (Durkheim, 1967, pag.148)

No estando el individuo como su base, no pueden tener otro sustrato que la sociedad, es por eso que este nuevo orden de fenómenos son los únicos que pueden recibir la calificación de sociales y constituyen el dominio propio de la sociología.

Otra particularidad de la concepción que Durkheim se hace de la sociedad, es la manera en que el individuo toma esa sujeción a la sociedad. Si ésta lo sujeta, es en virtud de su superioridad moral e intelectual, además de la evidente superioridad física. El individuo sujeto se somete a ella de buen grado, " basta con hacerle darse cuenta de su estado de dependencia y de inferioridad natural, bien haga de ella por medio de la religión una representación sensible

y simbólica o bien que se forme de ella por medio de la ciencia una noción adecuada y definida (...) La reflexión, haciendo comprender el hombre cuanto más rico, más complejo y más duradero es el ser social que el ser individual, no puede por menos que revelarle las razones inteligibles de la subordinación que se le exige y de los sentimientos de adhesión y respeto que la costumbre ha fijado en su corazón".(Durkheim,1967,pag. 268).

Pero a la hora de analizar estas series de variaciones, se debe reflexionar si se tomará a una sociedad única (o diversas sociedades de la misma especie) o varias especies sociales distintas.

Al comparar con otras sociedades de otra especie, puede compararse la evolución del fenómeno y en función de qué condiciones (ya sean las mismas u otras). Pero este método no es suficiente, puesto que únicamente es aplicable a los fenómenos que se han dado durante la vida de los pueblos comparados. Existe una predominancia esencial, en todas las sociedades, de fenómenos creados casi por completo en momentos históricos pretéritos. Los fenómenos novedosos producidos durante la vida de estos pueblos en estudio se reducen a una exigua minoría. Esto trae a la luz la insuficiencia de este método por sí mismo. "Las novedades que se producen así no se pueden comprender si no se han estudiado primero estos fenómenos más fundamentales que son sus raíces y no se pueden estudiar más que con la ayuda de comparaciones mucho más amplias. Para poder explicar el estado actual de la familia, el matrimonio, la propiedad, etcétera, sería necesario conocer cuáles son sus orígenes, cuáles son los elementos simples de que están constituidas estas instituciones (...) Por consiguiente, para dar cuenta de una institución social que pertenezca a una especie determinada, se compararán las formas diferentes que ella presentan no sólo en los pueblos de estas especie, sino en todas las especies anteriores". (Durkheim, 1967, pág. 297).

Sin embargo establecer comparaciones en dos momentos del desarrollo evolutivo de una sociedad, puede falsear los resultados. "La comparación no puede ser demostrativa más que si se le elimina este factor de la edad que la

perturba; para conseguirlo, bastará con considerar a las sociedades que se comparan en el mismo período de su desarrollo".(Durkheim, 1967, pág. 299)

Si en los apartados anteriores se comenta sobre la condición social de la modernidad, es necesario ahora, centrar algunos apartados sobre la importancia del concepto de tiempo y espacio para el desarrollo de esas sociedades ya sean individuales o colectivas que se logran configurar en la modernidad, para dar respuesta a esto, se propone la siguiente pregunta.

1.15 La separación entre tiempo y espacio para el dinamismo extremo de la modernidad

¿Por qué es tan importante la separación entre tiempo y espacio para el dinamismo extremo de la modernidad?

Ilustrar la modernidad como un complejo proceso histórico en el que se pueden identificar distintas fases, según la idea que se tenga de la misma, permite ubicar por periodos entre los siglos XV y XX. (Berman, 1987, pág. 98), quien precisa tres fases en la historia de la modernidad para la comprensión de este fenómeno observa que:

La primera va desde inicios del S.XVI hasta finales del S. XVIII, época de experimentación de la vida moderna llena de incertidumbres y de riesgos.

La segunda se inicia con la revolución francesa (1789) y abarca todo el siglo XIX. En ella surge y se forma el público moderno y se comparte la idea de estar viviendo en una época revolucionaria.

Finalmente la tercera fase se desarrollará durante el siglo XX, en el que la modernización se asienta con todas las características que le son propias.

Las diversas interpretaciones, sus orígenes, el desarrollo y condiciones que la hicieron posible; sus características, logros o fracasos, dan a la modernidad el vínculo con asuntos graduales que implican entender una sociedad compleja desde un momento histórico con características heterogéneas, reversibles y por tanto de una pretensión de universalidad.

Esto permite tratar de comprender que el dinamismo extremo de la modernidad, que junto con su advenimiento recoge un doble ideario: el de transformar el entorno material, y el de transformar al hombre como centro del mismo, en donde las conexiones que existen entre actividad social y su anclaje en las particularidades de los contextos religiosos, serán posibilidades de cambio al liberar las restricciones impuestas por estructuras mentales y simbólicas de carácter local.

Hasta la época moderna la totalidad de la naturaleza, de los fenómenos, en fin, la visión del mundo en general era la de un mundo encantado que implicaba una conciencia participativa o de identificación con el ambiente en un espacio determinado. Luego del comienzo de la época moderna se da un continuo desencantamiento, una separación y distanciamiento total e la naturaleza. Es por eso que desde la época moderna ocurre la indiferencia respecto al cosmos, ya no hay participación. Por consiguiente, se ha creado un vacío en la conciencia del hombre, impulsándolo a buscar sentido y significado desesperadamente.

Inevitablemente aparece un sí mismo escindido: el primero que ejecuta una interacción sana, una acción significativa y el segundo, que se escinde completamente, al presentar un sí-mismo “interior”, que se retira de la interacción mientras que el cuerpo es el que se relaciona simuladamente con el otro. Pero la división se acelera e invade el sentido de culpa existencial por no poder ser original siempre, que es aliviada con elementos que sacan al hombre de su vida cotidiana irreal, o mejor, no original. Es por eso que se agudiza más el sentido de vacuidad y una falta de significado en la vida (el sin sentido y el absurdo).

Berman atribuye la “visión científica del mundo” a la modernidad, que a la vez incentiva una sociedad masificada. Lo que realmente mantiene unido a un grupo son los sistemas de valores; cuando este conjunto de valores empieza a derrumbarse se evidencian signos de tensión y desintegración. El desencantamiento del mundo es intrínseco a la visión científica del mundo que produjo la época moderna; pero esto tuvo como consecuencia la inestabilidad

de sostenerse a sí misma: cuestionó unos valores ya creados (independiente si eran verdaderos o no), pero no creó sus sustitutos y dejó al hombre en el abismo. La humanidad, en el mayor por ciento de su historia, vivió encantada, participando de su mundo y concibiéndose como parte integral de él; la época moderna sacó al hombre de su encanto y la única esperanza que Berman propone se encuentra en el reencantamiento del mundo. Otra propuesta muy bien viable, si se piensa sobrevivir como especie, es adquirir una conciencia participativa con su correspondiente formación sociopolítica; Berman reconoce que es un cambio lento, pero con posibilidades asombrosas de recobrar realidad.

En segundo lugar, los mecanismos de engranaje como rasgo distintivo de la vida social moderna: la organización racionalizada desde Weber con el concepto de burocracia, que ira dinamizando el contraste con los órdenes premodernos, es decir, la modernidad y sus instituciones permiten generar conexiones entre lo local y lo global, lo cual trasformaría la condición de matasociedad-divina de gran parte de la sociedad moderna.

En los estudios más recientes se abordan algunos aspectos que según Giddens plantean que no deja de ser desconcertante: la idea de discontinuidad de la modernidad. Su interpretación discontinuista del desarrollo social moderno alude a que la modernidad es radicalmente diferente a todas las sociedades tradicionales que le preceden, en características tales como: la celeridad del cambio, el ámbito del cambio (transformaciones a escala global), la naturaleza intrínseca de las instituciones modernas (el Estado-nación, el trabajo asalariado, la mercantilización, entre muchas). Es en este punto donde se acerca a Weber, y localiza geográfica y temporalmente a la modernidad como un fenómeno originalmente occidental.

Para Giddens todos los mecanismos de desanclaje se apoyan en la fiabilidad. Esta última confiere a capacidades abstractas, supone confianza en que los sistemas funcionan, implica más que una mera comprensión cognitiva, es una derivación de “fe” tal como expresa el autor. Para ampliar su noción retoma las teorizaciones de Niklas Luhmann para luego adaptarlas a su perspectiva. Este

explica que la fiabilidad debe comprenderse en relación al riesgo. *Risk* es un término propio de la modernidad que alude a comprender resultados imprevistos como consecuencias humanas sin recurrir a explicaciones mágico-religiosas (reemplazando así la fortuna, la *moira* griega por citar un ejemplo). Para Luhmann la fiabilidad a diferencia de la confianza presupone un conocimiento de las circunstancias de riesgo, así al optar por una acción se tiene en cuenta otras alternativas; apareciendo aquí la contingencia. En un proceso de secularización propio de la Modernidad y sobre el que volveremos luego- la Ciencia como un sistema experto se manifiesta como clave al momento de otorgar fiabilidad y sentido a múltiples aspectos de nuestra vida.

Para explicar esta afirmación Giddens aclara que en las sociedades premodernas la tradición integraba la acción reflexiva con la organización del tiempo y el espacio en la comunidad, esto habilitaba pensar la perpetuación de experiencias de generación en generación. Es decir, la reflexión en las sociedades antiguas estaba sujeta a la interpretación que se hacía respecto a esa *cosa de las costumbres* y por tanto estaba ligada más al pasado que a la proyección de cambios desde el presente, indeterminando el futuro. Por el contrario en la modernidad la reflexión de la vida social reside en examinar y reformar las prácticas sociales a la luz de nuevos conocimientos. Como sintetiza J. Beriain: "(...) la modernidad transforma el destino en decisión. Si para el hombre primitivo la herejía fue una posibilidad, más bien remota, para el hombre moderno se convierte en una necesidad. La modernidad crea una nueva situación en la que seleccionar y elegir devienen imperativos" (J. Beriain, 1996, pag.49). En discontinuidad con las sociedades premodernas, "El presente se concibe como una transición hacia lo nuevo y vive en la conciencia de la aceleración de los acontecimientos históricos y en la esperanza de que el futuro será distinto" (J. Habermas, citado en J. Beriain, ídem.: p.65). Y esto último es lo que permite aseverar la institucionalización de la duda en la modernidad pues ésta puede pensarse a sí misma (ante la imposibilidad de observarse desde cualquier punto arquimédico). Tal como expresa: "(...) la modernidad implica efectivamente la institucionalización de la duda. En las condiciones de modernidad, todas las exigencias del conocimiento son

inherentemente circulares (...) Las ciencias sociales presuponen una circularidad en dos direcciones (...) y las pretensiones de validez del conocimiento que ellas producen son, en principio, revisables, pero también son <revisadas>, en un sentido práctico, mientras circulan dentro y fuera del entorno que ellas mismas describen” (A. Giddens, 1994: pag.164). Sin ser exclusivo de sus planteamientos, lo que Giddens pone en mesa es, efectivamente, que en tiempos modernos, ningún conocimiento es dogma, ni es sólidamente certero, esto es, que el conocimiento es altamente inestable.

En tercer lugar, la “historicidad radical” que se asocia con la modernidad, depende de modos de inserción dentro del tiempo y el espacio centrándose en el sistema estandarizado de datar, el cual retoma el pasado como elemento unitario, a su vez, el mapa global del mundo configura el marco histórico mundial para la acción y la experiencia, en donde dinamismo de la modernidad deriva de la separación del tiempo y el espacio y de su recombinación, de tal manera que permita una “regionalización” de la vida social; “el desanclaje de los sistemas sociales (un fenómeno que conecta estrechamente con los factores involucrados en la separación del tiempo y el espacio); y del reflexivo ordenamiento y reordenamiento de las relaciones sociales, a la luz de las continuas incorporaciones de conocimiento que afectan las acciones de los individuos y los grupos” (Giddens, 1996, pag.28)

Esto implica que la configuración histórica de la sociedad moderna ha puesto al descubierto un proceso real de progreso, colocándose como un fin en sí mismo, y no en un medio, para dotar a la sociedad de unas mejores condiciones materiales; sin embargo, la equivocada lectura unilineal de las fuerzas productivas como determinantes de las relaciones sociales quizá explica que, en el pensamiento contemporáneo la superestructura configura una falsa dicotomía entre la organización económica y la organización social y política, por considerar que su poder de organización y de disciplinamiento despoja al hombre de toda conciencia y capacidad de transformación, es decir, pasar a considerar el desanclaje de los sistemas sociales. Por desanclaje entiendo el despegar las relaciones sociales de sus contextos locales de

interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales. Los sociólogos han tratado frecuentemente la transición del mundo tradicional al moderno en términos conceptuales de diferenciación o de especialización funcional. Según este enfoque teórico, el cambio de sistemas de menor escala a civilizaciones agrícolas y de ahí a las sociedades modernas, puede verse como un proceso de progresiva diversificación interior. Se pueden hacer distintas objeciones a este enfoque. Suele vincularse a una perspectiva evolucionista; no presta atención al «problema de demarcación» en el análisis de los sistemas sociales, y muy frecuentemente depende de nociones funcionalistas. Aún más importante para la presente discusión, sin embargo, es el hecho de no dirigirse en forma satisfactoria, a la cuestión del distanciamiento entre tiempo y espacio. Las nociones de diferenciación o especialización funcional, no son apropiadas para tratar el fenómeno de la regionalización del tiempo-espacio que hacen los sistemas sociales. La imagen que evoca el desanclaje, capacita mejor para captar los cambiantes alineamientos de tiempo-espacio que son de básica importancia para el cambio social en general, y para la naturaleza de la modernidad, en particular.

En la siguiente pregunta se trabajara más a fondo los mecanismos de discontinuidad y desanclaje que permitirán ahondar en el desarrollo social moderno, que bajo la orientación de Guiddens se verá como un proyecto social de la modernidad.

1.16 El proyecto social de la modernidad: mecanismos de discontinuidad y desanclaje para la configuración de las dimensiones del desarrollo social moderno

¿Por qué el proyecto social de la modernidad debe partir de los mecanismos de discontinuidad y desanclaje para configurar las dimensiones del desarrollo social moderno?

Para dar respuesta a este interrogante se debe tener en cuenta la premisa de que las instituciones sociales modernas son únicas, en algunos aspectos

distintas en su forma a todo el tipo de orden tradicionalmente establecido en las sociedades premodernas, lo que dará paso a entender por qué las discontinuidades son un preliminar necesario para analizar la modernidad desde su funcionalismo.

Giddens comienza preguntándose qué es la modernidad en el marco de su aproximación a la actualidad. La pregunta que interroga por la modernidad se plantea, en un contexto en el que interesa tanto apropiarse del pasado y del presente y no sólo conceptualmente para comprender la actualidad e intervenir en ella. La pretensión prehermenéutica de un punto de vista neutral para analizar objetivamente la realidad, está dejando de ser una aspiración del pensamiento contemporáneo, implicando que la noción de discontinuidad ponga en tensión los conceptos manejados casi a nivel de sentido común por la teoría evolucionista, con marcadas influencias por parte del positivismo clásico, que concibe a la historia de una manera lineal, como una representación relativamente ordenada de un sinfín de acontecimientos clasificables según su tiempo y lugar. Se reconoce entonces a los procesos históricos como un entramado complejo de acontecimientos humanos, que toman ciertos elementos del pasado para constituir presente y delinear futuro, y no como una sucesión lineal fácilmente ordenable por una idea de evolución histórica, entre dos procesos históricos distintos (tal es el caso de lo premoderno y lo moderno) no se puede establecer un llano invisible que separa a ambos como si pudieran comprenderse de manera específica y autónoma”. Por el contrario, las nociones de continuidad y discontinuidad elaboradas por Giddens permiten reconocer en ellos una mutua determinación, lo que, sin dudas, aumenta la complejidad explicativa de los procesos históricos en lo que respecta a la labor de la sociología en particular y de las ciencias sociales en general.

Una de las principales características de la transición desde lo premoderno a lo moderno, es que en este último proceso se trastocan sustancialmente las formas en que se manifiestan las relaciones humanas en general, entendidas éstas en lo que respecta a su desenvolvimiento en el tiempo y en el espacio de las acciones. Lo que tradicionalmente podía expresarse como una relación

social comunitaria, de carácter más bien local, es en la modernidad llevado a cabo a niveles mundialmente extendidos de la división del trabajo internacional, de alguna forma las relaciones productivas, diplomáticas, económicas, y culturales se han integrado mundialmente. Cabe entonces, para complementar mejor estas ideas darle entrada a Wallerstein con su teoría de un sistema-mundo, la cual no es el sistema del mundo, sino un sistema que es un mundo y que puede ser, y con mucha frecuencia, ha estado ubicado en un área menor a la totalidad del planeta. El análisis de sistema-mundo arguye que las unidades de realidad social dentro de las que operamos, y cuyas reglas nos constriñen, son, en su mayoría, tales sistemas-mundo (distintos que los ahora extintos y pequeños minisistemas que alguna vez existieron sobre la Tierra). El análisis de sistema-mundo muestra que siempre han existido sólo dos variedades de sistema-mundo; economías-mundo e imperios-mundo. Un imperio-mundo (como lo fuera el Imperio romano o la China de Han) es una enorme estructura burocrática con un centro político y un eje de división de trabajo pero culturas múltiples.

“Una economía-mundo es una gran zona geográfica dentro de la cual existe una división del trabajo y por lo tanto un intercambio significativo de bienes básicos o esenciales así como un flujo de capital y trabajo. Una característica definitoria de una economía-mundo es que no está limitada por una estructura política unitaria. Por el contrario, hay muchas unidades políticas dentro de una economía-mundo, tenuemente vinculadas entre sí en nuestro sistema-mundo moderno dentro de un sistema interestatal. Y una economía-mundo comprende muchas culturas y grupos (que practican múltiples religiones, hablan múltiples idiomas y son diferentes en sus comportamientos cotidianos). (...)Lo que unifica con más fuerza a la estructura es la división de trabajo constituida dentro de ésta.” (Wallerstein, 2005, pág., 156).

Según Wallerstein, nos encontramos en un sistema capitalista, sólo cuando el sistema da prioridad a la incesante acumulación de capital, que no significa otra cosa que el hecho de que las personas y las compañías acumulan capital para acumular más capital, de forma continuada. El autor aclara que con “prioridad”

quiere decir que existen “mecanismos estructurales mediante los cuales quienes actúan con alguna otra motivación son, de alguna manera, castigados, mientras que quienes actúan con la motivación apropiada son recompensados y, de tener éxito, enriquecidos”. (Wallerstein, 2005, pág., 203). Esta comparación, aunque pueda a primera vista parecer excesiva permite intuir el hecho de que, más que un quiebre, se produjo históricamente un paulatino proceso de reformulación de la cosmovisión humana, transformación que tiene como correlato un reordenamiento de las condiciones sociales. Dicho de otra forma, aquel reordenamiento no se produjo de un día para otro, sino que se instauró paulatinamente por medio de un proceso histórico de transformación.

“El orden social que emerge de la modernidad es capitalista, tanto en su sistema económico como en lo que respecta a sus otras instituciones” (Giddens, 1996, p. 23). Ya que con la modernidad, comienza a configurarse un esquema global de lo que se denominara desenvolvimiento económico y político sobre nuevas bases ontológicas en lo que respecta al espacio y al tiempo, se reestructura la condición de ámbito indefinido entre tiempo y espacio y ello proporciona los medios para una precisa regionalización temporal espacial, para esta cosmovisión la medida del tiempo siempre estaba configurada a partir de una determinada posición socio-espacial o natural, debido a que “El carácter rápidamente cambiante de la vida social moderna, no deriva esencialmente del capitalismo sino el impulso propulsor de la compleja división del trabajo que engarza la producción a las necesidades humanas a través de la explotación industrial de la naturaleza” (Giddens, 1996, p. 24).

El siguiente cuestionamiento permitirá comprender el momento discontinuista de la modernidad desde sus instituciones, como parte del evolucionismo social, en donde se impone una representación ordenada sobre el embrollo de los acontecimientos humanos, lo que implicaría entonces, la deconstrucción del evolucionismo social insitucional que significaría asumir que la historia no puede verse como unidad o reflejo de ciertos principios unificadores de organización y transformación.

1.17 Las discontinuidades que distinguen a las instituciones sociales modernas de los órdenes sociales tradicionales

¿Cómo se podría reconocer las discontinuidades que distinguen a las instituciones sociales modernas de los órdenes sociales tradicionales?

Para realizar este reconocimiento Giddens propone tres momentos claves para ser analizados en donde las formas sociales modernas como sistema político del estado nación, la producción a través de fuentes de energía, la mercantilización de los productos y el trabajo asalariado son fundamentales para estos fines:

1. Ritmo de cambio movimiento celeridad de las esferas civilizatorias
2. Ámbito de cambio la interconexión en toda la superficie terrestre
3. Naturaleza intrínseca de las instituciones modernas

Por desanclaje entiende Giddens el "despegarse" de las relaciones sociales con respecto a sus contextos locales de interacción y su "reestructurarse" en indefinidos intervalos espacio-temporales.

Existen dos tipos de mecanismos de desanclaje: las señales simbólicas y los sistemas expertos. Señales simbólicas son medios de intercambio que pueden ser pasados de unos a otros sin consideración por las características de los individuos o grupos que los manejan en cada coyuntura, es decir sin consideraciones espacio-temporales. Ejemplos característicos son los medios de legitimación política y el dinero. Los mecanismos de desanclaje descansan sobre la noción de "fiabilidad", que es fundamental a las instituciones de la modernidad. La fiabilidad no se confiere a individuos sino a capacidades abstractas. Los sistemas expertos son sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que uno vive bajo el carácter de relación de las condiciones con los demás.

Tanto los sistemas expertos como las señales simbólicas mueven las relaciones sociales de la inmediatez de sus contextos. Ambos fomentan la separación entre tiempo y espacio, lo cual genera que “En las condiciones de la modernidad, la fiabilidad existe: a) en el contexto de un conocimiento general de que la actividad humana – incluyendo en esta expresión el impacto de la tecnología sobre el mundo material - es creada socialmente y no dada en la naturaleza de las cosas o por influencia divina; b) en el ámbito enormemente acrecentado de transformación de la acción humana producida por el carácter dinámico de las instituciones sociales modernas (...). El concepto de riesgo reemplaza al de fortuna, pero no porque los agentes de tiempos premodernos no supieran distinguir entre riesgo y peligro, sino porque representa una alteración en la percepción de la determinación y contingencia, de modo que los imperativos morales humanos, las causas naturales y el “azar” (chance) rigen en lugar de las cosmologías religiosas. La noción de “azar”, en su sentido moderno, surge al mismo tiempo que la idea de riesgo” (Giddens, 1996, p.43)

En el siguiente cuestionamiento, se pretende centrar los movimientos sociales como elementos claves para el desarrollo de la modernidad, teniendo como centro la postura teórica de Giddens, ya que estos se constituyen en las fuerzas sociales capaces de transformar la realidad que se busca en la modernidad.

1.18 La circularidad del sistema, lo multidimensional y su interacción en todos los niveles

¿Cómo se da la circularidad del sistema, lo multidimensional y su interacción en todos los niveles?

“Según Parsons, el dinero es uno de los distintos tipos de “medios circulantes” en las sociedades modernas dentro de los que también incluye el poder y el lenguaje (...) Ni el poder ni el lenguaje puede equipararse al dinero o a otros elementos de “desanclaje”. El poder y la utilización del lenguaje son rasgos

intrínsecos de la acción social en un plano muy general, no formas sociales específicas” (Giddens, 1996, p.33).

Giddens considera que los movimientos sociales serán muy importantes para la definición del mundo en el futuro; se constituyen en las fuerza sociales capaces de transformar la realidad. A partir de las dimensiones institucionales de la modernidad, el autor plantea los movimientos más importantes en la configuración futura de la sociedad, tomando como punto de partida el análisis institucional, en el cual las instituciones modernas son señaladas en algunos aspectos, como únicas, distintas en su forma a todos los tipos de orden tradicional. (Giddens, 1995, p 75).

Son cuatro las dimensiones institucionales de la modernidad, estrechamente interrelacionadas, las cuales establecen conexiones entre ellas de tal forma que aceleran y expanden con las diferentes relaciones que se establecen entre los elementos, se ha tendido a radicalizar las consecuencias de la modernidad, dándole un papel protagónico a la tecnología y a la razón, acorde con la ideología occidental modernista.

1.19 Las cuatro dimensiones de la modernidad y sus interrelaciones se pueden apreciar en el siguiente diagrama



FUENTE: Giddens, A. Las consecuencias de la modernidad, Alianza Edit., México, 1995, p. 64.

Al respecto conviene distinguir las cuatro dimensiones que propone Giddens para entender los cambios en la modernidad, éstas abarcan los aspectos más relevantes que contrastaron la época: Capitalismo, Vigilancia, Poder Militar e Industrialismo, estos, según Giddens describen a la modernidad asociando las dimensiones que considera importantes.

Dentro del debate que propone Giddens retoma la importancia de separar las conceptualizaciones que se realizan del capitalismo y el industrialismo como dos fenómenos relacionados que se deben tomar desde referentes único (agrupamientos organizativos) pero que a su vez son un complemento el uno del otro para entender cómo se configuran desde la modernidad.

1.19.1 Vigilancia (que Giddens trabaja desde Foucault):

“La vigilancia se refiere a la supervisión de las actividades de la población en la esfera política, aunque su importancia como base del poder administrativo no esté bajo ningún concepto limitada a esa esfera. La vigilancia puede ser directa (como en muchos de los ejemplos discutidos por Foucault como prisiones, escuelas y centros de trabajo) pero más característicamente es indirecta y basada en el control de la información” (Giddens, 1996, p.62)

La vigilancia se manifiesta también como una forma de desenvolvimiento social necesaria para todas las formas de organización social propiamente modernas. Se ha producido una monopolización de los medios de violencia por parte de los Estados modernos, lo que no implica, no obstante, que existan otras instituciones o grupos de sujetos que lleven a cabo acciones violentas, sin embargo su poder no es comparable en la mayoría de los casos que al poderío que puede alcanzar un Estado (sobre todo si son varios y están Unidos).

Esta dimensión, desde el control de información y supervisión total, se asemeja al efecto mayor del Panóptico desde Foucault, el cual se centra en inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder: hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción; que la perfección del

poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores.

Para esto es y a la vez demasiado poco que el preso esté sin cesar observado por un vigilante: demasiado poco, porque lo esencial es que se sepa vigilado; excesivo, porque no tiene necesidad de serlo efectivamente. Para ello Bentham ha sentado el principio de que el poder debía ser visible e inverificable. (Foucault, 1986, p 205)

El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento.

El panoptismo es capaz de "reformular la moral, preservar la salud, revigorizar la industria, difundir la instrucción, aliviar las cargas públicas, establecer la economía sobre una roca, desatar, en lugar de cortar, el nudo gordiano de las leyes sobre los pobres, todo esto por una simple idea arquitectónica"(Foucault, 1986, p 307) El nacimiento de la disciplina, del arte del cuerpo, forma un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés...La disciplina fábrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad) y disminuye esas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una aptitud, una capacidad que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una actitud aumentada, una dominación acrecentada. (Foucault, 1986, p 205)

El poder disciplinario de los tiempos modernos inaugura un castigo silencioso que opera con la finalidad de producir cuerpos domesticados. Esta nueva tecnología de poder obedece a una causalidad múltiple. Una economía potenciada por el crecimiento de las fuerzas productivas y el incremento demográfico del siglo XVIII plantearon al viejo continente un doble problema: el ilegalismo de los cuerpos se traslada hacia los bienes (delincuencia) e irrumpe la amenaza de la pérdida del control de las viejas técnicas penales de encauzamiento.

Esta invención tiene esto de particular: que ha sido utilizada en un principio en niveles locales: escuelas, cuarteles, hospitales... Se ha aprendido a confeccionar historiales, a establecer anotaciones y clasificaciones a hacer la contabilidad integral de estos datos individuales (Foucault, 1978, pág. 98-99)

Se instala, entonces como rasgo característico de la modernidad una sociedad disciplinaria, panóptica, que tiene como objetivo central formar cuerpos dóciles, susceptibles de sufrir modificaciones a través de tres operaciones:

- a. La vigilancia continua y personalizada,
- b. Mecanismos de control de castigos y recompensas y
- c. La corrección, como forma de modificación y transformación de acuerdo a las normas prefijadas.

La vigilancia, dentro del panoptismo desempeña un rol destacado, dado que la misma sobre los individuos no se ejerce al nivel de lo que se hace sino de lo que se es o de lo que se puede hacer. La vigilancia tiende cada vez más a individualizar al autor del acto, dejando de lado la naturaleza jurídica o la calificación penal del acto en sí mismo. (Foucault, 1978, pag.118). En este sentido, Foucault habla de la arquitectura de la vigilancia que haga posible que una única mirada pueda recorrer el mayor número de rostros, cuerpos, actitudes la mayor cantidad posible de las celdas (Foucault, 1978, pag.120); así la tarea principal que le compete a la vigilancia es vigilar a los individuos antes

de que la infracción sea cometida por eso se la simboliza por un ojo siempre abierto.

Dentro de las instituciones de secuestro Foucault califica al poder como, económico, político, judicial, y epistemológico. Éste último es entendido como un poder de extraer un saber de y sobre estos individuos ya sometidos a la observación y controlados por estos diferentes poderes" (Foucault, 1978, pag.135).

Existen varios saberes, por un lado a nivel general, el que es extraído del comportamiento de los individuos, dado que del poder que es ejercido sobre éstos es de donde se extrae un saber.

Y por el otro a nivel más particular tenemos, el saber tecnológico que se forma de la observación y clasificación de los individuos, del registro, análisis y comparación de sus comportamientos y el saber de observación calificado como clínico.

Dentro del poder el autor identifica el sub-poder como "una trama de poder político microscópico, capilar, capaz de fijar a los hombres al aparato de producción,(...)conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo"

Entre las instituciones que sirven Foucault para ejemplificar su discurso, se encuentra la escuela, que vista así desde lo pedagógico "la pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron en seguida en leyes de funcionamiento de la instituciones y forma de poder ejercido sobre él". (Foucault, 1978)

1.19.2 Poder militar

Entendido como el control de los medios de violencia en el contexto de la industrialización de la guerra (Giddens, 1996, p.64). Fue siempre un rasgo central a las civilizaciones pre-modernas, no obstante, en esas civilizaciones el

centro político nunca pudo asegurar por mucho tiempo un estable apoyo militar y característicamente nunca llegó a asegurar el monopolio del control de los centros de violencia dentro de sus territorios, la fuerza militar de autoridad gobernante dependía de las alianzas con los príncipes locales o jefes militares que siempre estaban sujetos a separarse de ellos o bien a desafiar directamente a los grupos dominantes” (...) El interprete clásico de la relación entre la guerra y el estado nacional, en el siglo XIX fue Clausewitz, para quien la guerra era la diplomacia por otros medios, es a lo que se llega cuando las organizaciones normales u otros modos de persuasión o coerción fracasan en las relaciones entre estados. La guerra total embota la utilización de la guerra como instrumento político ya que el sufrimiento infligido a ambas partes tiende a sobrepasar con creces cualquier ganancia diplomática que pudiera alcanzarse a través de ella. (Giddens, 2004, p 62-63).

1.19.3 Industrialismo

“Industrialismo (transformación de la naturaleza: desarrollo de un “entorno creado”) (...). El industrialismo se convierte en el eje principal de la interacción de los seres humanos con la naturaleza (...) La utilización de fuentes inanimadas de energía material en la producción de artículos, asociada al papel central de la maquinaria en el proceso de producción (...) presupone la organización social regularizada de la producción que coordina la actividad humana, las maquinas y las entradas y salidas de las materias primas y productos (...) Las nociones del industrialismo hacen referencia a escenarios de la tecnología donde la electricidad es la única fuente de energía y los microcircuitos electrónicos los únicos dispositivos mecanizados. El industrialismo además, afecta no solo al centro de trabajo sino también al transporte, las comunicaciones y la vida domestica”. (Giddens, 2004, p.61-64)

Todos estos fenómenos que se generan con “la producción industrial y la constante revolución tecnológica asociada permitieron que el proceso de producción se hiciera más eficiente y barato La mercantilización de la mano de obra fue un eslabón particularmente importante, entre el capitalismo y el

industrialismo, por que el “trabajo abstracto” puede programarse directamente en el diseño tecnológico de la producción”. (Giddens, 2004, p.65)

1.19.3.1 Modernidad, Industrialismo y Control de la Naturaleza

La modernidad se caracterizó por impulsar un profundo cambio en los modos de vida y la organización social que se extendió en todo el mundo.

Las instituciones modernas conformadas por los sistemas expertos, entendidos como sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que viven las sociedades (Giddens, 1994,pag, 245), lograron reemplazar el concepto de fortuna, que había dirigido y explicado el destino de los hombres, por el de riesgo; las contingencias que afectaban la actividad humana ya no serían atribuidas a ningún Dios o a la Naturaleza, sino que serían explicadas por la acción de los mismos hombres.

Los avances tecnológicos que se observaron en el nuevo siglo no sólo cambiarían drásticamente la concepción de la relación hombre y medio ambiente, sino que también acelerarían las posibilidades de transformación de la naturaleza por parte del hombre. Si el posibilismo se había atrevido a cuestionar la visión mística y cosmológica de la naturaleza sobre el destino de los hombres, el industrialismo del siglo XX se encargaría de alterar radicalmente las concepciones predominantes, fomentando La revolución contemporánea del saber y la complejidad social una visión extrema sobre las crecientes potencialidades de control y destrucción que podía ejercer el hombre sobre la naturaleza. El industrialismo, dimensión institucional de la modernidad, se convierte en el eje principal de la interacción de los seres humanos con la naturaleza.

De alguna manera, los papeles se invierten y encontramos un diferente tipo de determinismo científico-técnico en donde todo gira alrededor del hombre, y sus

descubrimientos tecnológicos son el instrumento por excelencia para someter al medio ambiente (Delgado, 2000, pág. 83).

El industrialismo trastoca de manera profunda la percepción del hombre sobre el mundo que lo rodea, al descubrir que ya no coexiste “dentro” de la naturaleza, sino que ahora puede existir “sobre” ella. Los entornos naturales se transformaron radicalmente para convertirse en entornos creados (Giddens, 1994, pág. 132). Como expresión de la racionalidad instrumental de la modernidad, la naturaleza es observada como un objeto ajeno y distante de la misma humanidad, que puede ser manipulado a discreción de esta última.

La utilización de la tecnología y el industrialismo ha producido dos importantes manifestaciones a las que nos enfrentamos actualmente.

Por un lado, la difusión del industrialismo ha creado un mundo más amenazante en donde existen cambios ecológicos reales y potenciales nefastos que afectan a todos los habitantes del planeta. El deseo de conocer y controlar la naturaleza ha sido sobrepasado por la racionalidad económica que dirige la explotación de los recursos en búsqueda del incremento del capital. Por otra parte, la explotación irracional de los recursos naturales también ha condicionado decisivamente nuestra conciencia de vivir en un solo mundo, situación que cuestiona la racionalidad económica predominante y que pretende buscar diferentes opciones de interrelación con la naturaleza, sin regresar a las concepciones esencialistas sobre la misma.

1.19.4 Capitalismo

“Sistema de producción de mercancía centrado en la relación entre la propiedad privada del capital y una mano de obra asalariada desposeída de propiedad, siendo esta relación la que configura el eje principal del sistema de las clases sociales. La empresa capitalista depende de la producción dirigida a mercados competitivos, en la que los precios son señales para los inversores, los productores y los consumidores indistintamente” (Giddens, 2004, pp.60-64).

Es importante tener en cuenta el análisis que realiza Giddens de las sociedades capitalistas en donde se pone en cuestión la siguiente pregunta *¿Por qué es la sociedad capitalista una sociedad?* Para dar respuesta Giddens propone una serie de rasgos que deben ser tenidos en cuenta, en primer lugar el orden económico en donde la regularización de lo humano, lo productivo son los elementos claves, en segundo lugar la economía debe estar separada de las instituciones políticas debido a la gran influencia de esta sobre otros tipos de instituciones sociales, en tercer lugar está la preeminencia de la propiedad privada sobre los medios de producción (inversiones). Todo directamente relacionado con la reducción a mercancía de la mano de obra asalariada en el sistema de clases y por último la autonomía del estado condicionada por la acumulación de capital sobre la que su control está lejos de ser completo.

Al pensar en capitalismo y en sociedades capitalistas, encontramos que necesariamente se determinará un sistema administrativo del estado capitalista, el cual debe interpretarse en términos de control coordinado que se ejercen en determinadas áreas territoriales para las cuales los sistemas administrativos depende de dispositivos de vigilancia, los cuales al entenderlos como dimensión (Giddens,1996, p.62)

Con la firme convicción del dominio del hombre sobre la naturaleza, las sociedades del capitalismo han creado una enorme infraestructura técnico-científica que pretende resolver una serie de dificultades experimentadas por la humanidad, para lo cual según Bauman: "La modernidad es una fábrica de residuos humanos, que emanan de la industria del orden y del progreso económico, que cuanto más avanza, introduce a más personas en la categoría de seres indeseables".(Bauman,2004,pag.148). Necesitando camuflajearse para sobrevivir, como bien lo dibuja Bauman: el capitalismo (la modernidad) se moverá sobre un tejido líquido, (inestable y moldeable), que le permita vivir lo efímero como propuesta central, nada es perdurable, ningún valor ético prevalecerá pues no tiene valor comercial (valor de cambio).

La historia será un discurso carente de funcionalidad, pues nos anclaría a valores estables. El presente, (rebautizado como la moda), será el único

tiempo, pues, el comercial, es la canción de moda comprable. Los ídolos remplazarán a los héroes y serán imitados por los ciudadanos, allí la tecnología de punta (el ultimo modelo de celular) será el nuevo Dios.

Una sociedad sustentada en la fabricación de cosas, donde el ser humano es tan solo su comprador, propenderá, como en efecto la hace, a crear un cúmulo cada día más grande de seres indeseables, pues su matriz de exclusión gravita en que; la tecnología desplaza mano de obra del proceso productivo, esta, enajenada del proceso y sin acceso al mercado será excluida de toda la sociedad.

Cumpléndose el axioma de: Si no produces, no tendrás acceso a la sociedad (moda), si no estás a la moda disminuirá la posibilidad de entrar, en el cada vez más reducido y competitivo mercado de trabajo, y por supuesto, sin estar en el mercado de trabajo, siendo un no consumidor, te convertirás en un ser indeseable, un excluido social.

La actual crisis económica, se asoma más a ese mar que resulta el tejido social. Hoy encrespado por el proceso mismo de implosión concebido dentro del proyecto global.

La comentada crisis de la economía, rompe la métrica del dólar como patrón de valor, el dólar entra en espiral y su propia lógica de existencia, encierra su autodestrucción.

La economía del consumo, la tesis del consumo total, es inmantenible bajo ningún esbozo del modelo capitalista. La carencia de materia prima, la creciente necesidad de bienes y la imposibilidad del sistema de cubrir dichas necesidades, encierran su colapso.

“EN EL MUNDO MODERNO EL NO DECIDIR TAMBIÉN ES UNA DECISIÓN”
(Luhmann, 1996, p.73)

1.21 Conclusiones del capítulo

El sujeto de la modernidad exagera su individualización y se registra una ausencia de la trascendencia como valor que posibilitaba el proyecto ilustrado que formó la primera forma de vinculación con la sociedad. La trascendencia religiosa también está fragmentada como producto de la secularización de lo moderno. Es muy importante permanecer como sujetos, con la exaltación de un cuerpo disociado que se vive como territorio ajeno, como espacio vacío de emociones perdurables que se desangran frente a la imposibilidad de acceder a los imperativos de una cultura narcisista. Imperativos de una exaltación de los sentidos, de un hedonismo del individuo autorreferente, del exitismo de un cuerpo que parece ser un envase disociado del sujeto. La satisfacción inmediata de los deseos parece posible en el marco de una indeterminación social que da paso a las expresiones individuales sin límites eso es la modernidad. Las instituciones que la modernidad prometió como espacios de realización libre del hombre, se han vuelto antropófagas y se han convertido en ámbitos de desencuentro, que se comen lo más humano del ser.

Desde uno y otro campo se definen algunos rasgos comunes de la crisis: el peligro de estallido de las guerras, los totalitarismos, la brecha creciente entre la riqueza del norte y la pobreza del sur, el desempleo y la “nueva pobreza” tecnológica, la crisis del Estado benefactor y de la representación política, el resurgimiento de posiciones neoliberales y la apología de la economía de mercado, el explosivo desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación que globalizan al mundo, la cibernética y la robótica, los cambios geopolíticos, la imposibilidad de establecer sólidas normas estéticas para el arte, la crisis de los valores en el ámbito moral, la explosión del conocimiento y las enormes posibilidades de clasificarlo y archivarlo, etcétera. La incertidumbre reina sobre el espíritu de “...una época que se siente en mutación de referencias, debilidad de certezas y proyectada hacia una barbarización de lo histórico.

Las condiciones posmodernas quedan expresadas como una época de desencanto, de fin de las utopías, de ausencia de los grandes proyectos que descansaban en la idea de progreso. Todo esto coincide con el generalizar la caída del proyecto ilustrado y el agotamiento de la razón moderna. Si bien caracterizar el contexto actual como de crisis de la modernidad, no en nombrarlo como posmoderno, sino más bien parece que se está en frente de una segunda modernidad, de una segunda revolución industrial que es científica-tecnológica basada en el conocimiento como principal factor de organización social, que desafía a formar una segunda idea de progreso en el desarrollo humano.

Otro aspecto importante de esta configuración y crisis de la Modernidad es la concepción medieval del mundo teocéntrica, metasocialdivino para construir otra antropocéntrica, cuyo rasgo fundamental es la preeminencia del sujeto pensante. Su base filosófica es la de la Ilustración (siglo XVIII) en la tradición racionalista, y el desarrollo de las ciencias. De ello se desprenden los postulados iluministas centrales: la razón se apoya en la experiencia, va de lo singular a lo universal, procede inductivamente, y la ciencia natural se instala como modelo de todo conocimiento.

Para finalizar ya en las “Dimensiones Institucionales” del concepto: “Capitalismo”, “Vigilancia”, “Poder Militar” e “Industrialismo”: Giddens describe a la modernidad yuxtaponiendo dimensiones que él considera representativas para su esquema, todas constitutivas entre sí, pero que representarían, de alguna forma, los “aspectos principales” de la misma: “Capitalismo”, “Vigilancia”, “Poder militar” e “Industrialismo”. Estas cuatro dimensiones permiten una comprensión más amplia de los complejos aspectos que involucra pensar toda la época de la modernidad.

CAPITULO III

2. ACONTECIMIENTO: ESCUELA

2.1 Introducción

Este capítulo parte de la premisa, si las Instituciones son producción histórica, o la escuela es producción histórica, cuya hipótesis central será: la pedagogía es un producto de la modernidad y a su vez es productora de la modernidad. Para tratar de dar respuesta a estos planteamientos se iniciará haciendo una serie de preguntas que permitirán estructurar mejor estos argumentos.

¿Qué es la escuela? ¿Acaso un salón de clases? ¿Qué paso si un día prohibimos los salones de clase en la escuela? ¿Se acabaría? Quizás, y ¿Qué pasaría si un día amanecemos sin escuelas? ¿Realmente nuestro presente necesita las escuelas? ¿Por qué siempre queremos cambiar las escuelas? Parece ser que desde que apareció en el escenario histórico, se comenzaron a hacer propuestas para mejorarla o para transformarla; podría decirse, incluso, que hasta la misma pedagogía existe como un saber, sobre como cambiar la educación.

Estos interrogantes que se presentan para analizar la escuela desde una perspectiva crítica, tendrían que entenderse desde la configuración de lo que ha llegado a ser la escuela en la modernidad, siendo menester hacer dos precisiones antes de dar cualquier explicación para lo que se pretende con este escrito. En primer lugar, la escuela no será entendida aquí, como una institución, sino más bien como un acontecimiento. En ese sentido la escuela aparece en medio de una batalla que recorrió toda la modernidad, en la cual se fueron creando todos los contornos y el perfil de lo que entonces se reconocerá como institución escolar.

En segundo lugar, el hecho educativo y la escuela, no serán presentadas como un hecho aislado, se estudiarán vinculándolos con las diversas orientaciones

filosóficas, religiosas, sociales y políticas que sobre ellos hayan influido. Al verlo así, como un conjunto de circunstancias que los han generado, permitirán apreciar, en qué medida la escuela ha sido un factor en la historia y en qué medida la educación es fuerza determinante de una cultura pensada para el desarrollo de lo humano.

Partiendo entonces de estas precisiones, este capítulo estará dividido en cuatro componentes; En primera instancia, se desarrollara la idea de como es la relación escuela y modernidad, en donde el vinculo que existe entre ambas, ha sido uno de los motores principales de su triunfo, convirtiéndose en una de sus mayores creaciones, mediante complejos y eficaces dispositivos, cuya relación permitirá entender que la escuela moderna construyó subjetividades que acataban con las tendencias modernas.

En la segunda parte se pretende realizar un acercamiento a la relación de la pedagogía, currículo y modernidad, en donde su relación está centrada hacia una especie de fábrica de conocimiento, cuya contextualización mostrará la transcendencia a temas que fueron cruciales para el desarrollo humano y educativo de una sociedad en crisis.

En la tercera parte del capítulo, se articula la postura de Pineau “la escuela como máquina para educar”, en donde se desarrolla uno de sus fundamentos más importantes, que es la escuela en la modernidad, concebida como un artefacto que pretende educar al sujeto, según su clase social, para así, formar un prototipo de hombre que contribuya al crecimiento económico del estado y esté preparado para afrontar las necesidades y cambios que se evidencien en esta época, frente a las nociones de desarrollo y progreso.

Y finalmente la crisis de la modernidad a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, los cuales permitirán orientar hacia una reflexión crítica de como repensar una nueva forma de educar la cual se vera de manera más profunda en el capítulo tres de este trabajo investigativo.

Desde una postura temporal inicial, la escuela y el hecho educativo, se circunscriben en la época de la modernidad, cuyos momentos claves parten de

una configuración de coyunturas de carácter social, que permitieron a esta época, centrarse en el despertar del mundo urbano de occidente, todo esto, debido al clima de intenso debate religioso que preludiaba la reforma, fundamentado por los síntomas de cambio en los comportamientos de la economía, hacia formas pre capitalistas y por la alianza entre ciencia y tecnología, que finalmente darían paso a la entrada de la escuela y la educación, quienes tomarían un papel fundamental que lograría estructurar de forma dinámica, las esferas que consolidan un cambio de mentalidades de lo humano en lo social, en donde el racionalismo ganaría popularidad con su decisión de rechazar las verdades recibidas por las condiciones escolásticas de la época anterior, permitiendo que la masa comenzara a cuestionarse frente a los modelos metasociales dominantes.

Desde esta perspectiva histórica y desde una lectura pedagógica, se buscara de forma inicial, hacer un recorrido de los antecedentes de la historia de la escolarización, que trate dar respuestas al ¿Dónde?, ¿cómo? y ¿por qué?, se configura la escuela como un acontecimiento histórico, su consolidación desde los diferentes procesos formativos y educativos que se alinean en el contexto épocal de la modernidad, en donde la periodización de la historia escolar, es decir, la configuración de la escuela desde perspectivas cronológicas como secuencias de asuntos coyunturales, no será posible, ni mucho menos como descripción anecdótica de hechos lineales, que consolidan una institución a nivel social, por estas razones este primer apartado, buscara más bien, comprender como ésta logra de manera ordenada mayoritariamente, la idea de progreso y la evolución del sujeto, configurándose como dispositivo, que hizo posible dicho modo de pensar, revelando claramente la intención de tomar el desarrollo humano, como un proceso que pueda contribuir al crecimiento económico, o mejor a la idea de progreso de la época, lo que implicaría al respecto, que el desarrollo humano, focalizará su atención en el individuo, porque este en si, es el objeto a desarrollar, dejando de ser instituido, para convertirse en un ser instituyente, capaz de pensar en nuevas formas de convivencia y de confrontación con el mundo que lo rodea.

2.2 El acontecimiento escuela: el proyecto educacional moderno

La educación escolarizada sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la modernidad y del Iluminismo. Ella corporiza las ideas de progreso constante, a través de la razón y de la ciencia, de la creencia en las potencialidades del sujeto autónomo y libre, del universalismo, de la emancipación y la liberación política y social, de la autonomía y la libertad entre otros; la escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno de sociedad y política, al igual es la encargada de transmitirlos, de generalizarlos, de hacer que se tornen parte del sentido común y de la sensibilidad popular. La escuela se confunde así, con el propio proyecto de modernidad. Es la institución moderna por excelencia. Por eso es importante analizar en los siguientes párrafos como son sus antecedentes para comprender mucho mejor su configuración.

2.2.1 Antecedentes de la historia de la escolarización

Desde una visión antropológica, La escuela es una etapa dentro de una sucesión de instituciones especializadas. Los ritos prehistóricos, los mitos y chamanes; los templos y las castas sacerdotales; las escuelas sumerias, griegas, alejandrinas y romanas; las ordenes monásticas ; las primeras universidades, todos ellos han jugado el papel en la historia de los actuales sistemas escolares a nivel mundo. La especialización progresiva del contenido, el método, el personal, y la ubicación del aprendizaje humano socialmente organizado, constituyen una de las tendencias históricas más instructivas. Dichos aprendizajes incluían originalmente mucho más de lo que se llama educación.

Dentro de esas tendencias históricas, las prácticas consolidan ciertas figuras simbólicas del pasado, que luego tomaran un papel protagónico dentro de las escuelas, como lo es la condición de maestro, presentada en “los chamanes” los cuales combinaban el papel del maestro con el de sacerdote, el mago, el

actor, el artista, el poeta y el ideólogo. Quienes tomaban un papel protagónico de una edad determinada que representaba los mitos vinculados con el nacimiento, la adolescencia y la muerte. Celebrando los aspectos cotidianos como los aspectos insólitos del mundo. Ofrecía actividades para los periodos ociosos que seguían a la caza o a la cosecha. Permitían a los jóvenes probarse en los papeles de los adultos; Todo esto lleva a pensar, que en el nacimiento de la educación, se puede tener un referente que es, su surgimiento como una práctica de culto y del gobierno.

Razones que permitirían centrarse en esta idea son la que presenta Luzuriaga cuando dice:

“Formas arquitectónicas más antiguas que la acogen y los sacerdotes especializados sus primeros practicantes, la escritura, la contabilidad, las matemáticas, la astronomía y la química, la música, la pintura y la poesía se convierten en el grueso de los currículum central, entonces los chamanes y sacerdotes constituyen por tanto el eje no solo del desarrollo de los maestros y las escuelas, sino también, de la evolución del hombre, por los logros que alcanzan con la magia, la religión el arte y ciencia, la cual más tarde se fue desarrollando y especializando. Todo esto llevado, a través de la figura: maestro - aprendiz, en donde un individuo compartía sus descubrimientos o adelantos con otro individuo, esto permite comprender, el origen mismo del conocimiento sistemático, una de las principales raíces de las escuelas modernas”(…).

“Desde esta perspectiva las escuelas de la antigüedad desde la de Atenas clásica con su entrenamiento militar, la gimnasia, la música y la poesía y que enseñaba lectura, escritura y aritmética, pasando por las escuelas de medicina y filosofía permitieron dimensionar desde la filosofía de la polis descubrir la importancia de la educación para el buen funcionamiento del estado. Así la república con Platón, esboza un modelo de inserción del sistema educativo en la estructura del estado, logrando el carácter reproductor y perpetuador de determinados

intereses y valores sociales. Esto genera las bases teóricas de la educación como una cuestión de estado". (Luzuriaga, 1964, p17)

Esto implicó en la configuración de la escuela para el caso de oriente, que estos procesos relacionados con lo educativo derivaran de algunas prácticas de Confucio, quien puso en pie un sistema de exámenes, precisamente para escoger a los funcionarios o mandarines de sus monarquía oriental..., pero fue Platón en Atenas quien le daría forma definitiva a la selección de ciudadanos para llevar los asuntos del estado, para la selección de los alumnos, para la integración de la academia; Utilizaba las matemáticas como instrumento de discriminación, al igual aconsejaba que la población libre se dividiera en tres categorías : filósofo, guerreros y trabajadores o artesanos los cuales denominaba ciudadanos de oro, plata y bronce, estos elementos transversalizados por prácticas educativas de distinta índole, en donde la educación era un sistema unificado y especializado".

La evolución de estas prácticas, generaría más tarde un tipo de escuelas dirigidas por filósofos sofistas, quienes fueron los primeros pagados de los que se tenga conocimiento por escrito, con los contratos de periodos de cuatro o cinco años; cuyo objetivo era hacer de sus alumnos sujetos brillantes, hombres públicos y comerciantes; Las escuelas helénicas con las conquistas de Alejandro, generaron sistemas proféticos, basados en una organización, currículo y agrupamiento de los estudiantes por edades, todo con el objetivo de mantener viva la tradición helénica. Este tipo de escuelas más tarde fueron adoptadas por los romanos con algunas modificaciones mínimas, para organizar y educar su elite, todo esto para el caso de la época antigua.

Ya en la edad media, fueron las escuelas de las catedrales y los monasterios, las que introdujeron gran número de ideas importantes en la historia de la educación de occidente, esto permite entender, que si los orígenes teóricos de la educación están en la Atenas clásica, los orígenes institucionales de la educación, se encuentran en las prácticas escolares medievales, como señala Durkheim "es aquí donde la educación se convierte en sistema propiamente

dicho, aunque no se trate de un sistema al servicio del estado, sino al servicio de la superestructura dominante en la edad media : la iglesia” (Durkheim, 1982,pag 56)

Las formas de escolarización para la edad media, parten de los anclajes teóricos de Grecia y Roma, lo cual le permite solidificarse de forma organizada e institucionalizarse como tal y todo ello bajo el amparo de la iglesia, convirtiéndose en la monopolizadora de la tareas educativas, “la iglesia se va a apropiar de la cultura pagana” dice Durkheim “y la va asumir como cultura propia y cultura nueva. Es como si en los pueblos nuevos hubieran encontrado la iglesia al interlocutor ideal, que no le discute sus principios y que acepta su propia sumisión, surge así como un poderosa afinidad, una simpatía secreta, entre la iglesia y los barbaros” (Durkheim, 1982,pag 58), es así entonces, que se da lugar, a que la iglesia funde las escuelas en todas partes, de diferentes tipos monacales, conventuales, claustrales, catedralicias entre otras, este tipo de escuelas fueron las que armaron la estructura educativa medieval y las que convierten a la educación cristiana en todo un sistema, para la época.

Dentro de estas escuelas, las formas de enseñanza - aprendizaje son diferentes; para el caso de las formas de aprendizajes Benedictino, se pensaron en los parámetros del tiempo y del espacio para la vida misma, las ordenes que les siguieron, como las Dominicas y Franciscanas se basaron en principios diferentes como: la caridad y la identificación con los pobres, así los Jesuitas entendieron la educación como preparación, llevando a la escuela del siglo XVI mas allá de la racionalización de los límites establecidos en la época Grecorromana; elaborando un curriculum y un método educativo para preparar a los hombres, no solo con vistas a una vida común y corriente, sino para una vida de perspectivas y riesgos sin precedentes. Este tipo de educación, se centra en sus inicios a miembros de la elite religiosa, se extiende pronto a las elites laicas del mundo medieval europeo.

Se puede decir entonces, que la iglesia como institución en tiempo de san Ignacio, por sus inseguridades, motivo a que se crearan más escuelas

jesuitas, para tratar de mantener la hegemonía y lograr mantener un conjunto de valores que perdían claramente su predominio.

Es preciso aclarar que en la época de la modernidad, se considera a las formas de escolarización como un fenómeno general cultural, que se ha dado en todos los pueblos y en todas las épocas que se registran en la historia, la educación en la escuela, sus comienzos no hay que buscarlos más allá del siglo XVI, en que se inicia la reforma religiosa. Antes de ella ha habido ciertamente diversos tipos de educación organizada, como la sostenida por la politeia griega, el imperio romano o la iglesia medieval, como se desarrolla en los apartados anteriores. Pero de una intervención sistemática y continuada solo se puede hablar en los comienzos de la época moderna.

Lo que implica entonces pensar, que es en la modernidad cuando la escuela como “aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes” (Marshall McLuhan) y flexible a las modificación de la sociedad, es capaz de entrar a intervenir la cultura misma, que permite configurar los procesos de cambio de paradigma en la condición de existencia de los sujetos bajo el dispositivo de enseñanza como único camino a la civilización y la idea de progreso que se tiene para la época.

Como se hizo notar, La escuela de la modernidad se constituyó como un espacio cerrado, lugar privilegiado donde transcurría la transmisión del saber asegurado sobre una visión de uniformidad, simultaneidad del currículum que garantizaba la homogenización de la actividad escolar y las prácticas educativas para un tiempo y espacio determinado, es decir, la ocurrencia de un conjuntos de acontecimientos educativos altamente similares, en distintos lugares de un mismo territorio políticamente determinado para niños y jóvenes del mismo grupo etario, independientemente de otras condiciones como género, raza o religión.

La idea prevalente, era la de uniformar en los procedimientos pedagógicos que lleva consigo la necesidad del control del tiempo, para hacer que todos los docentes enseñen en el mismo momento la misma cosa, lo que apunta a

montar una estructura denominada única que se convertiría en lo que se denominará currículo.

En esta escuela legada por la época moderna, la imagen del docente era la de un gran sujeto ilustrado, sujeto del saber, que tenía un gran propósito expresado en ilustrar a las nuevas generaciones para transmitir la herencia cultural y técnica, prepararlos para el futuro en vías a realizar el ideal de la modernidad materializado en el programa de libertad y felicidad para todos, consolidado en la idea de progreso de la mano de la ciencia y la tecnología.

En este contexto la escuela aparecía como un lugar exquisito del saber y del conocimiento, la escuela era un centro, la personificación de la centralidad ilustrada, de allí emanaba las verdades de la razón para transformar al hombre y su entorno y contribuir a mejorar sustantivamente sus condiciones de vida ofertando una atmósfera de bienestar enderezada a su realización.

Se puede deducir que las características de esta escuela eran las siguientes:

- Lugar o espacio institucional cerrado sujeto a un conjunto de controles políticos, administrativos y de supervisión pedagógica, que alberga a alumnos y docentes para realizar las prácticas y procedimientos educativos en el marco de un calendario escolar unificado y un currículum uniforme destinado a contribuir como esencia o gran matriz de sentido, para lograr los fines de la sociedad y el Estado.
- Institución localizada en un determinado marco territorial, para cumplir con el paradigma de un espacio plano, fijo y sujeto a controles, donde se transmite conocimiento en medio de una interacción supervisada de alumnos y docentes.
- La idea moderna de un gran sujeto ilustrado del conocimiento y el saber concretada en el docente que debía realizar una gran misión, a saber: sacar a los alumnos de la ignorancia y conducirlos por la vía de la razón y el conocimiento

- Una idea de saber dividido en disciplinas y conocimientos herméticos, es decir, una visión que clasifica, recorta y divide el saber. De allí deriva la fragmentación en disciplinas, cátedras, materias etc.
- El currículum dominante enfatiza en la división disciplinaria del conocimiento, el calendario escolar único, la simultaneidad sistémica en los procedimientos educativos para garantizar la uniformidad de las actividades del espacio escolar y facilitar los controles.

Todo lo anterior, permite entender que la escuela se convirtió en un acompañante privilegiado, como agente socializador de contenidos, valores, normas de conducta, símbolos y rituales basados en el respeto hacia los ideales de la configuración de las diferentes esferas estatales, aunque todo esto no sería posible si no se piensa en la relación que debe tener la escuela con un currículum pensado para tales fines, por esta razón en el siguiente apartado, se desarrollará un poco esta relación, para poder comprender los alcances de esta relación en la época moderna.

2.3 Currículo y Modernidad

El término currículum en sus múltiples connotaciones, siempre conducirá al contexto que lo origina, la Escuela. Es preciso definir e incluso hablar de currículum sin la escuela, pero con qué se articularía los contenidos, las actividades y proyectos, hacia qué enfoque dirigiría los objetivos, con qué finalidad se plantearían o se replantearían los métodos que deben responder al currículum y más aun en esta época. Por otro lado, la escuela sin currículum solo sería un encuadre donde se aprende lo que hay que saber, ante ello, se vislumbra una relación de dependencias, donde un concepto no se puede pensar sin el otro, pero también una relación donde es preponderante la noción de Currículum, para pensar en lo que constituye un sistema educativo, que permita generar dispositivos definidos hacia los ideales de progreso y por qué no de nación, que se focalizan para esta época.

Ahora bien, el currículum en su amalgama de connotaciones de carácter teórico y subjetivo, guarda cierta generalidad de tipo conceptual; es el conjunto de

actividades, procedimientos, propuestas didácticas y objetivos educativos expresados en cada proyecto educativo institucional. La transición histórica que ha tenido el currículo da cuenta que su aplicación con respecto a su contenido no ha variado mucho, pese a que de éste solo se comienza a hablar entre los años 1900 y 1980, la educación que se denomina tradicional se ha cimentado en el indirectamente; Silvia Grimberg da cuenta de ello en el siguiente postulado:

“Pensar en la educación de la modernidad como un fenómeno social, implica que se puede considerar que por primera vez la enseñanza se centra en un beneficio para todos, en donde todos los sujetos se supone generan nociones de igualdad, pero que dentro de un análisis más exhaustivo, se podría considerar cierto grado de desigualdad educativa, en donde en espacios muy reducidos se enseñaba a todos, no obstante el problema de inequidad más grande radicaba en la cuestión de cómo organizar los contenidos de enseñanza, cómo hacer para darle una estructuración adecuada a los mismos, y cómo reconocer su sistematización en las etapas del desarrollo de los alumnos” (Grimberg 2002,pàg 123); cabe entonces, destacar algunas de las contribuciones de Comenio quien aporta para la época, la noción de *plan de estudios*, para tratar de dar solución a las problemáticas referidas al manejo de lo educativo desde perspectivas religiosas y publicas, que se presentan para la época, así mismo, en su ideal de “*enseñar todo a todos*”, se entiende entonces, la inclusión como un constructo que integra pero que no es compatible con la enseñanza de todo a las parcelas de evolución cognitiva.

Entonces la idea de currículo sustentada hasta ahora, básicamente no retrata ningún tipo de coyuntura educativa, si bien el currículo ancestral presentaba ideas de educación basadas en métodos herméticos para mentes lineales, no dejaba de edificarse bajo objetivos, fuera cual fuera su enfoque, tampoco dejaba de lado las actividades en función de los objetivos institucionales y místicos e igualmente se presentaban propuestas de enseñanza pese a un único método basado en la comprensión de un fuerte capital de saberes en la mente de los individuos; de este modo si se limita la transición del currículo a

meros objetivos, contenidos, formas de transmitir conocimientos y actividades escolares, se quedaría sin mucho que decir y actualmente se continuaría pensando el contexto escolar, como un mundo que fronteriza el conocimiento del lugar donde este se produce, la sociedad, la cultura. Por ello, el concepto de currículo a lo que Grimberg denomina “*transmisión de cultura*”, implica que ésta tal como la democracia, las ideologías religiosas, los ritos y las representaciones teológicas son constructos sociales, por lo tanto resulta absurdo como antiguamente se pensaba, la escuela como un templo de lo sagrado que debía estar por encima de la sociedad y a su vez a los maestros como seres mágicos o chamanes, siendo la escuela y sus agentes producto de las necesidades, tendencias y construcciones de la sociedad. Pensar en currículo como “los procesos y las prácticas ligados con la transmisión de la cultura” Grimberg convoca a concebir la escuela como un contexto de contextos; es decir, si la cultura contempla multiplicidad de pensamientos, invenciones, reglas de convivencia y supervivencia, la escuela inmersa en un currículo es el punto donde convergen todas aquellas dependencias que configuran lo que se denomina cultura, para poder generar en definitiva mentes que razonaran frente a los diferentes constructos sociales que implica la modernidad.

6.3.1 La génesis de la pedagogía como posibilidad del Currículo

Pensar la pedagogía como producto del caos, implica no solo concebirla como aquello que marco con fuerza la ruptura de la educación, sino también como la posibilidad que se le otorga al currículo para edificarse en un contexto escolar.

“La pedagogía como un aparato instrumental de la ideología, un sistema significativo que elabora sus propias normas, a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en discursos no pedagógicos, se ubica como campo de reproducción de otros discursos, ya que la pedagogía transforma el conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y además impone normas y prácticas culturales.” (Díaz, 2007, pág 214), El currículo, como producto y a su vez como configurador de la pedagogía, puede entenderse en términos similares pero solo en función de la

modernidad. Como se mencionó al inicio, el sistema educativo aun en la inconsciencia del mismo, ha basado sus prácticas educativas en un currículo, no obstante, en la educación tradicional no se podría hablar de un currículo como *zona de afiliación de la cultura*, dado a la homogeneidad de credos, pensamientos y comportamientos instaurados en ella; el currículo como “campo transversal cruzado por múltiples tensiones...” (Grimberg, 2000, pág 98) es implementado en función de cultura a partir de la necesidad de que ésta converja en el mismo para la producción y la aprehensión de conocimientos que anteriormente se creían ajenos a la sociedad que los produce.

A éste respecto, conviene preguntar, ¿Por qué el currículo debe ser productor de saber en un campo en el que ya se supone un saber?, la cuestión de inmediato, permite llegar a preguntas comunes como ¿para qué mas de algo donde ya se produce lo suficiente?, ¿para qué más luz en un faro que ilumina que es visible desde cualquier ángulo de un océano?, ¿para qué especializarme en mas saberes, si tengo un empleo seguro?, ¿para qué aspirar ascender, si ya estoy en la cima?, ¿para qué ir a aprender a la escuela, si lo que necesito lo aprendo en la calle?; ciertamente, estos interrogantes podrían conducir a respuestas como, que el currículo es un valor agregado de la educación o se implementa por protocolo, así como un himno en un evento recreativo, por lo tanto cabe citar dos tensiones que conllevan a lo mismo, pero que muestran cómo en cierta medida para efectos de la modernidad se debe establecer una relación de reciprocidad entre currículo y educación:

Concebir el desarrollo de la humanidad sin educación no es posible, ya que el ser humano no es otra cosa, que lo que de él hace la misma educación, por su parte, el currículo es definido por Sacristán (1995), como *territorio de inserción de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas* sino también como lo afirma Grimberg al cotidiano escolar.

En este sentido, se vislumbra pues, que en última instancia desde ambas perspectivas, se genera conocimiento, sin embargo, la educación puede ser una constante en cualquier campo, ya que tal como lo plantea Kant *“la educación es como una salvaguarda que faculta al ser humano para defenderse en la realidad, le ofrece las herramientas que desde el punto de vista instintivo le son limitada”* (Kant, 1975), es importante aclarar de este modo, como la educación antes de ser institucionalizada en los recintos del saber, se vivenciaba desde la familia con sus fundamentos sobre el trabajo en el hogar y para el hogar a lo que se le denominaba la socialización primaria y como desde las entidades que producían el trabajo se experimentaba directamente lo que enseñaba la familia y produciendo un saber para la subsistencia del linaje y el arte de aquella entidad inicial de educación, así mismo, Egipto como principal productor de tecnología, desde la antigüedad, no estaba inmerso en un sistema educativo y no requería de fórmulas o algoritmos matemáticos legitimados desde una comunidad científica, para producir excentricidades y otras formas de mejoramiento de la calidad de vida, así pues, vemos como la educación no es una posibilidad propia de una dependencia institucional, sino una realidad por doquier que garantiza conocimiento.

El currículo por su parte, también produce conocimiento, pero un conocimiento específico divergente, caracterizado por ocasionar saber desde una lucha discursiva y el cual se refiere a *“los procesos y relaciones sociales involucradas en la producción, legitimación y distribución social de la cultura.”* (Grimberg, 2000, pág 76).

El currículo como productor de conocimiento cultural, se ve atravesado por la Praxis entendida como la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, es por esto también, por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a una inserción crítica, la cual ya es acción, no conduce a una transformación de la realidad objetivo desde esta perspectiva, se puede llegar al punto diferenciador y articulador en cuestión de aprendizaje de la educación y el currículo: la educación es un efecto de cualquier contacto

con la realidad, que posibilita pensamientos y suscita saber y dominio sobre algo, por otro lado el currículo es un ejercicio práxico cuya multiplicidad de conocimientos suscita pensamientos y acciones de metamorfosis para la sociedad. De este modo si la capacidad de acceder a cualquier conocimiento que brinda la educación y la capacidad de pensar y hacer uso de ese conocimiento para transformar una realidad con criticidad, (alternativa que nos ofrece el currículo desde las instituciones educativas), obtendremos lo que podríamos denominar una sociedad en su capacidad de modificarse a sí misma.

A estas digresiones cabe preguntarse nuevamente, ¿qué le supone el devenir de la modernidad al currículo? Ciertamente, la modernidad puede ser entendida como el incremento de las opciones, se estructura a costa de la ruptura de las ligaduras religiosas, morales y políticas existentes entre las diferentes esferas sociales u orden de la vida, tal disyunción orienta a la sociedad moderna a diligenciarse en el diseño, la manipulación, dirección y la ingeniería de sí misma. Asistimos entonces a dos posibilidades en la modernidad, la modernidad de la expansión de las opciones y la modernidad de la expansión de los riesgos. Ambas indisociables.

Teniendo en cuenta lo anterior y gracias a que es inevitable detener la sociedad en su intento por reestructurarse, el currículo integrado a lo escolar se fundamenta bajo esferas de vinculación a la modernidad con la única diferencia de que las prácticas curriculares enlazadas a las formas de enseñanza aprendizaje, a las actividades, a los contenidos y los objetivos deben anteponerse al devenir de las incertidumbres del nuevo modelo de sociedad que se construye en la modernidad bajos preceptos de racionalidad instrumental (Hirsch, 1996) con la adecuación de los medios a los fines; sin discusión pública y con la idea de homogenización desde todos sus ámbitos

2.4 Pedagogía y Modernidad

La escuela es un epifenómeno de la escritura pero también es algo más. La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos, como sostendrán algunos liberales o de cuerpos dóciles según algunos foucaultianos, pero no sólo es eso, ya que parte de algunas explicaciones funden una serie de procesos sociales (socialización, educación, alfabetización, e institucionalización, todos aquellos considerados sinónimos de escolarización) que, si bien están altamente imbricados, gozan de lógicas propias generalmente no contempladas, y que nos parecen dignas de atención. Parecería que, como en acápite de Borges, a los educadores modernos les (nos) es muy difícil ver a la escuela como un ente no fundido en el “paisaje” educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad.

Estas aclaraciones permiten entonces, analizar la historia de la escolaridad en la época moderna, como se configura, cuales son los fenómenos que la hacen convertirse en una de las instituciones más importantes para la época, cuáles son sus dinámicas, los sujetos que forma, entre otros aspectos; pero antes, es necesario aclarar a que se puede considerar como sistema educativo, debido a que la expresión educación tiene más fondo histórico y se remonta, como dice Luzuriaga, a los albores de la modernidad preilustrada. En cambio, cuando se dice sistema educativo, se alude en términos de Viñao a una realidad político pedagógica, más estructurada, mejor conformada y tanto pública como privada; pero para casi todos, son dos conceptos similares que definen una realidad idéntica y muy concreta.

Se puede partir entonces, de una definición de educación en la modernidad entendida como una práctica social y técnica, desde la perspectiva de (Althusser, 1977), quien propone la educación como ideología, como aparato del estado desde la perspectiva social y desde la perspectiva técnica, educación como teoría (didáctica) y como ciencia (pedagogía), esto hace

entender que la modernidad frente a lo escolar se relaciona con la reforma, la revolución industrial y los estados nación, suministrando la última condición necesaria para la rápida proliferación de las escuelas, proporcionando no solo los medios, sino también una razón secular para la expansión del alfabetismo, llevando a agrupar a las personas, a los estudios mismos, convirtiendo la enseñanza en un fenómeno de masas “cientos de profesores que se preparan para organizar en común la enseñanza que se dirige a cientos de estudiantes, sin dejar de lado el enciclopedismo como elemento endémico”. (Luzuriaga, 1964 pág, 137)

Para caracterizar mejor este fenómeno de la historia de la escolarización en la época moderna se dividirá en dos parte, la primera centrada en las condiciones religiosas que enmarcan lo escolar y en segundo lugar los procesos sociales que se relacionan con formas políticas económicas y culturales que configuran la escuela de esta época.

Esto implica en términos generales según Luzuriaga, que la primera parte centrada en las condiciones religiosas de la educación, se focalizan con el comienzo de la reforma religiosa del siglo XVI, con Lutero en lo que se denomina la propuesta protestante y desde lo católico, la respuesta al desafío es la alternativa católica con Ignacio de Loyola y la compañía de Jesús, pasando ambos movimientos como reforma y contrarreforma.

Cuando Lutero comienza con la reforma se percibe la educación con un intento tímido para darle ese carácter de local a los niveles especialmente de secundaria que de primaria, ya en la segunda parte se acentúa la acción de los estados y se atiende mas a la educación primaria, popular; con Lutero se pone en marcha la educación de masas con intenciones claras frente a la ideas de difusión de las nuevas ideas religiosas y políticas.

Lutero sienta entonces, un propósito pedagógico que orienta la educación de masas bajo la moralidad religiosa, basada en la mirada de las necesidades sociales y publicas, de donde años más tarde daría la conexión con J.A. Comenius en el siglo XVII.

Estos dos movimientos tanto la reforma y su intento de transformación de la iglesia, que determinó la aparición de las primeras escuelas y dio nuevo y mayor incremento a las escuelas medias de tipo humanístico (gimnasios). Que aun no existían. Si bien Lutero había puesto de relieve la importancia y dignidad del trabajo y la necesidad de que los muchachos de origen modesto aprendieran un oficio, consideraba suficiente para tal fin el aprendizaje familiar y de taller.

Mientras que el segundo movimiento que es la contrarreforma, desde la visión educativa de Ignacio de Loyola, se centraría en dos momentos claves: el primero desde los defensores de los pobres del mundo y el segundo desde los asesores de los primeros grandes burgueses, todo esto se relaciona con la intencionalidad de crear mediante la compañía de Jesús, hombres con sentido humano con textura moral indestructible para luchar contra las injusticias y la opresión por los derechos de los desamparados del planeta y grandes expertos ejecutivos para el mundo de la competitividad dentro del mercado capitalista.

La forma en que la contrarreforma haría todo esto, se caracterizaría por la consolidación de la presencia de los jesuitas en la Institución escolar, fundada por San Ignacio de Loyola, en los internados que eran los que tenían más auge por la forma de vida metódica en la que se basaba, presentaban dos rasgos esenciales: uno la separación del mundo, y en el interior de este recinto reservado, la vigilancia constante e ininterrumpida hacía el alumno, en estos lugares el tipo de educación se establecía a partir de la desconfianza al mundo adulto, queriendo en principio, separar de él, al niño, para hacerle vivir de manera pedagógica y apegada a la religión en un lugar puro y esterilizado.

El sistema escolar programado por los jesuitas consistía a grandes rasgos en poner en entre dicho la historia, la geografía, las ciencias y la lengua romance, el lenguaje utilizado diariamente era el latín, así como inculcar la más estricta costumbre de la sumisión, asegurar la presencia ininterrumpida de una vigilancia y transferir al alumno a un mundo ejemplar y pacífico. En esta época es la escuela la primera institución social responsabilizada con la educación de todas las capas sociales.

2.5 Relación estado escuela

A partir del siglo XVII, las disputas del tutelaje de la burguesía cada vez más poderosa y deseada por los protestantes y los católicos, recoge de la ilustración apoyado de la didáctica magna de comenius las orientaciones en términos pedagógicos de la época manufacturera, como una innovación revolucionaria en las técnicas de la enseñanza/aprendizaje, dentro de la reforma, para ellos lo importante es potenciar las formas de darle fuerza a la idea de progreso de la economía, que le permita tener todo el poder.

En síntesis, mientras que para los procesos de la contrarreforma católica, se centran más en la expansión en toda Europa y en el resto del mundo, centrado su pedagogía en la practicidad y su eficiencia didáctica, lo cual implica que las formas de concebir la pedagogía, tengan una tendencia modernizadora centrada en los procesos institucionales, las formas de educar para la época se fundamentan en las posibles formas de convertir la educación desde de sus procesos en una verdadera “maquina de educar, creadora de hábitos, de disciplinar mentes, de generar voluntades ferreas...”(plazaola,1992,pag19).

Ya en los procesos sociales que se relacionan con formas políticas económicas y culturales que configuran la escuela de esta época, parten con el nacimiento del capitalismo, del absolutismo con la luchas entre la nobleza y la burguesía, con la reafirmación de la ciencia, de la filosofía racionalista de grandes autores como: Bacon, Descartes hasta llegar a Locke, quien será el gran innovador del currículo, generará práctica social y técnica para los ingleses y que más tarde dará fuerza al termino: *Education* con características de lo pragmático, utilitarista, mecanicista, reiteración, automatismo entre otros; que servirá como modelo de referencia para otros países occidentales.

Los siglos XVIII y XIX fueron los que cerraron la etapa de consolidación de la educación que ahora dependía del Estado, solo podemos mencionar que durante el siglo XVII se estableció el sistema escolar en Prusia; en Rusia empezó la educación formal, bajo Pedro el Grande y sus sucesores; también

se desarrollaron escuelas y colegios universitarios en la América Colonial y se implantaron reformas educativas, derivadas de la Revolución Francesa. Al final del siglo se fundaron en Inglaterra las escuelas del domingo por el filántropo y periodista Robert Ralke, para beneficio de los muchachos pobres y las clases trabajadoras. Durante el mismo periodo introdujo el método monitorio de enseñanza, (Lancasteriano) por el que cientos de muchachos podían aprender con un profesor y la ayuda de alumnos monitores o asistentes. Los dos planes abrieron la posibilidad de la educación de masas.

El siglo XIX, fue el periodo en que los sistemas nacionales de escolarización se organizaron en el Reino Unido, en Francia, en Alemania, en Italia, en España (Ley Moyano, de 1858) y en otros países europeos. Las nuevas naciones independientes de América Latina, especialmente Argentina y Uruguay, miraron a Europa y a Estados Unidos buscando modelos para sus escuelas. Japón, que había abandonado su tradicional aislamiento e intentaba occidentalizar sus instituciones, tomó las experiencias de varios países europeos y de Estados Unidos como modelo para el establecimiento del sistema escolar y universitario moderno.

Hasta aquí he mencionado de manera breve, el cómo la educación fue evolucionando. Esta síntesis, es necesaria para comprender la relación Estado - Escuela, para deducir, que los estados en cualquiera de sus formas en cada época, han sido quienes dirigen los destinos de la educación.

2.5.1 La pedagogía en distinción con la educación en la modernidad

La educación escolarizada, se centra en la forma de los ideales de la modernidad y del Iluminismo. Ella corporiza las ideas de progreso constante, a través, de la razón y de la ciencia, de la creencia en las potencialidades del desenvolvimiento de un sujeto autónomo y libre, del universalismo, de la emancipación, y la liberación política y social, entre otros; la escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno

de sociedad y política. No solo resume esos principios, impulsos y propósitos, también está encargada de transmitirlos, de generalizarlos, de hacer que se tornen parte del sentido común y de la sensibilidad popular. La escuela se confunde entonces, así, con el propio proyecto de modernidad, diría (Tadeu Da Silva, 1996, pág. 57).

Es precisamente esta institución, la que se encuentra presa del fuego cruzado, de dos ataques centrales a sus fundamentos modernos: por un lado, la necesidad de educar a unos sujetos esenciales, centrados y unitarios con las narrativas maestras de la razón y del progreso focalizados en el ideal de emancipación y autonomía, y por el otro lado, el asalto neoliberal al sentido común sobre la educación producido por el modernismo y el consecuente dislocamiento de la educación a las esferas de lo privado del consumo y de la selección, que apoyados por las ideas de la teorización crítica sobre la escuela y el curriculum, significarían la reproducción de las ideologías que predominarían en toda esta época.

La ciencia y la razón son instrumentos de progreso, el sujeto moderno es aquel que esta imbuido de esos mismos propósitos e impulsos, y la educación institucionalizada es la encargada de producirlo, lo que permitiría que la racionalidad de la sociedad moderna reposara en un presupuesto fundacional, el presupuesto de que existen ciertos principios y criterios básicos, universales, que posibilitan determinar la verdad de la proposiciones de conocimiento.

A partir de lo anterior, es importante entrar analizar la condición de la pedagogía en la modernidad para alcanzar estos presupuestos que se persiguen para la formación educativa del sujeto.

La modernidad en pedagogía, se convierte en la herramienta que, a través de normas y explicaciones construye el paisaje que se integrará en una máquina discursiva común a partir de elementos ya existentes, y de algunos componentes de elaboración propia que permiten hacer del conocimiento algo sistematizado, reducido y mostrado del modo correcto, para así, poder ser captado por las mentes más ignorantes, fundamentado en una tecnología

social, nueva centrándose en su única finalidad que es la escuela, implementadora de un paradigma transdiscursivo que será el núcleo de hierro del discurso pedagógico moderno. Núcleo común que habrá que compartir a pesar de sus diferencias, teorías e ideologías en la modernidad.

Ahora la cuestión, es como fueron materializadas todas esas intensiones dentro de lo escolar y más específicamente, con sus agentes más importantes, como los maestros y los alumnos; los primeros debían centrarse en el método el cual debe seguir cuidadosa y rigurosamente para poner en funcionamiento todos los discursos e intensiones educativas, siendo un intelectual, pero vigilado en sus actividades de enseñanza de las que él es responsable de ejecutar, por eso es que el método no puede quedar librado al azar, pero tampoco a las decisiones basadas en el libre albedrío de los enseñantes, ya que el docente es una extensión del brazo del pedagogía, aunque una extensión consiente y lucida, capaz de adecuar los preceptos de solidez en la enseñanza a las más variadas situaciones que presenta el proceso de escolarización, un ejemplo de esto sería las prácticas de disciplinamiento, las cuales, el docente implementa para el mantenimiento en orden del cuerpo, ya que esto no es una tarea del niño o del joven, el docente es quien carga con toda la culpa de la indisciplina que se presenta dentro de su aula, pero a su vez el docente con el método de instrucción simultánea, tiene un espacio privilegiado para enseñar a un conjunto de alumnos con el mismo grado de dificultades con respecto del aprendizaje del conocimiento, este lugar que ocupa el docente es un lugar exclusivo del que sabe: lugar rígido, estático inamovible. Lo segundo, en lo que respecta al poder sobre el cuerpo infantil, el mismo se basa en la diferencia institucionalizada entre niños y adultos, siendo el adulto-docente el ocupante del espacio del saber, y el niño-alumno el ocupante del espacio de quien no sabe, de la ignorancia ; el depositario futuro del saber ajeno.

Este modelo novedoso para su tiempo, sufrió embates críticos en el siglo XVIII y XIX, especialmente con la aparición del método lancasteriano de enseñanza mutua, La idea clave del sistema lancasteriano fue que el niño debía ser

constantemente activo. No se aburriría, porque siempre estaba aprendiendo algo del monitor en su pequeño grupo. Lancaster insistía en que cada niño debe tener algo que hacer a cada momento y una razón para hacer. El sistema lancasteriano fue de suma relevancia por sus características y métodos de enseñanza, ya que como no existían gran número de maestros, se capacitaba y orientaba a niños con capacidades sobresalientes, para enseñar al resto del grupo ya que era de gran cantidad de alumnos y estos reducía costos y podías dar educación a todos. A pesar de otros métodos que aparecieron en el escenario de la modernidad este se mantuvo incólume durante todo este tiempo de reinado de la pedagogía moderna.

Ahora pensar en lo pedagógico desde la perspectivas más de funcionamiento de los procesos a nivel interno, implica pensar en primer lugar que la pedagogía delimita un cuerpo singular en el que la edad (o sea constatación cronológica exhaustiva, empieza a jugar un rol importante). Y más aun cuando el niño comienza a ser un ente para ser amado, cuidado, preservado y fundamentalmente educado (Cambi, 1993). En este sentido, la pedagogía se ubica como producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares y precisará constituirse como relato que conectara, a través de la escuela, a una infancia deseada a veces, una infancia normal, en una sociedad deseada (Baquero y Narodowski, 1994).

Para la pedagogía moderna, la institución escolar constituye el dispositivo por medio del cual se encierra la niñez y la juventud, encierro espacial, topológico, corpóreo, pero además encierro epistemológico, ya que la educación queda atrapada por la categorías que la pedagogía ha elaborado para explicarla y normativizarla, así tenemos a lo largo de la historia sujetos buenos, sujetos malos, perversos, sanos, haraganes, indisciplinados. Pero también maduros, hiperactivos, creativos, hiperkinéticos, chicos problema, críticos, adaptados, marginales, entre otros.

Por estas razones cuando se centra la pedagogía en un sujeto educable, esto hace que sea el centro de llegada, lo que hace que la educación constituya la justificación de la pedagogía en tanto disciplina inserta en el ámbito de las

ciencias humanas, pero también, y sobre todo, constituya la porción de lo real del discurso que posee lo pedagógico. Que posee desde el punto de vista interpretativo, pero también sobre el que debe actuar el educando, disciplinado, instruyendo desarrollando, construyendo, socializando en beneficio de lo social.

De estas premisas parte un tercer elemento importante para ser tenido en cuenta dentro de lo pedagógico en la modernidad, cuyo detalle significativo es la alianza sobre el reconocimiento y la aceptación de hecho (por parte de los padres) de la validez y legitimidad de la cultura escolar, y por consiguiente, de la subsunción de las modalidades culturales de las familias e individuos al imperio disciplinador de la escuela.

2.5.2 Penumbras de la crisis de la pedagogía en la modernidad

Es importante aclarar, que este apartado se desarrollara en dos momentos, los cuales permitirán configurar de manera clara, la entrada de la crisis de la modernidad a nivel social en primera instancia, y en segundo lugar, como esta crisis se ve reflejada en lo escolar y especialmente dentro de lo pedagógico en la modernidad.

La crisis de la modernidad a nivel social parte de las grandes narrativas de la ciencia, de las religiones, de la política, tratando de contener el flujo constante de la complejidad del mundo y de la vida social. Ellas representan tentativas de ordenar, clasificar, controlar la organización y la integración social. En su voluntad de poder y control, ellas, frecuentemente han contribuido, han oprimido, han suprimido, a excluido.

Es aquí cuando los mapas explicativos totalizantes y universalizantes en su ansia de control y contención, solo han servido de justificación para las más variadas formas de opresión y dominación. Las grandes narrativas son encaradas, en esa visión, más que como instrumento de poder, en un instrumento que sirve para las construcciones interesadas en lo social, cuyo resultado de las acciones epistemológicas neutras y desinteresadas, busquen que las grandes narrativas sean puestas así, en el incomodo contexto de la

política y del poder, y retiradas del confortable dominio de la epistemología. Por esto la destrucción de los referentes fijos, base de las narrativas maestras, tienen su correlato en la destrucción de la soberanía y de la centralidad del sujeto moderno.

El sujeto moderno es, tal vez, la mayor víctima de las contestaciones, y es aquí, probablemente, en donde el proyecto educacional moderno sufre su mayor conmoción. Ya que al final la posibilidad de educación y de la pedagogía reposa precisamente en el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario, y está centrado en la finalidad de la educación, entendida como la construcción de su autonomía, independencia, y emancipación. Sin el sujeto moderno no hay educación moderna, es decir, el sujeto racional, centrado, unitario es una construcción muy particular, una construcción precisamente de la época moderna y del proyecto iluminista de sociedad; el sujeto moderno es considerado como una esencia que preexiste a su constitución en el lenguaje y en los social, es racional y calculador, esto hace que su acción se centre en la consideración racional de hipótesis y de cursos de acción alternativos; su conciencia está dotada de centro-origen de todas su acciones en relación a la sociedad, en donde la organización económica y social de los modernos estados nación se basa precisamente en la existencia y en el presupuesto de este tipo de sujeto y la producción de esa clase particular la constituye las escuelas modernas como tarea principal de su educación.

El problema y uno de los detonantes de la crisis, es que la producción de este tipo particular de sujetos esconde exactamente eso: que se trata de una construcción social e histórica específica. El sujeto moderno solo existe como resultado de los dispositivos discursivos y lingüísticos que lo construyó “aquello que es visto como esencia y como fundamentalmente humano, no es más que producto de las condiciones de su constitución. El sujeto moderno, lejos de constituir una esencia universal y atemporal es aquello que fue hecho de él. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura”. (Tadeu da Silva, 1995,pag 108).

Esta crisis en el campo de lo escolar y especialmente en el pedagógico, parte de la presencia de utopías, las cuales permiten discriminar los ideales justos y verdaderos, y los perjudiciales; los métodos y los conocimientos aptos y benéficos, y los que no consiguen un buen proceso de enseñanza, desde los ideales políticos y sociales a los que debe servir la educación y más aun al universo axiológico con limitaciones comunes: la escuela debe servir a fines políticos y sociales extraescolares.

En relación con la dimensión de lo educativo, las grandes finalidades relativas al orden social en el que está inmersa la institución escolar, se observan crecientes postulaciones que tienden a dar respuestas totalizadoras. No es que las finalidades hayan desaparecido, sino que se han replegado al logro de modificaciones sociales menos ambiciosas que las de antes, y se han desdoblado en un abanico difícilmente predecible de proclamas que se multiplican en igual proporción que el creciente reconocimiento de las diferencias étnicas, sexuales o sociales. La utopía se ha transformado en la exaltación de la diferencia.

Con la muerte de la cultura escolar hegemónica sobreviene la posibilidad de conciliación entre los tradicionales antagonistas ideológicos, los que ahora, reconvertidos, pasan a ser simples e inofensivos cultores de miradas (y no de proyectos políticos) diferentes.

Si la escuela moderna, es la escuela paralogizada hacia los principios de saber autoridad, ignorancia y obediencia se trata entonces del quiebre de dependencia y heteronomía que se expresaba en el plano del discurso de la pedagogía y de las prácticas y rituales escolares, en donde el docente como lugar exclusivo del que sabe, esta puesto en cuestión por la explosión massmediatica y el acceso al saber, a través de mecanismo no escolares. Lo rígido, lo estático y lo inamovible dejaron de constituir cualidades funcionales a la instrucción simultanea, para pasar a ser blanco usual de lo que se denominaría la muerte lenta del docente a favor del respeto por las capacidades, las posibilidades, entre otros, al nivel de maduración de los alumnos.

Todo esto hace que la pedagogía abandone el *para qué* y se recluye en el más cómodo espacio que es el *cómo*, cuya finalidad se convertiría en hacer decrecer la ignorancia respecto de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, bajo la promesa de hallar un modelo libre de impurezas.

Partiendo de todas estas utopías, es importante preguntarse cómo la escuela logra triunfar en un proyecto crítico que estuvo siempre bajo la presión de definir una alternativa concreta, práctica, a la educación, a la pedagogía, al currículo. En cierta forma, esa presión era facilitada por el corolario de la actitud crítica convencional, debido a los vínculos con la organización capitalista bajo preceptos de poder, es aquí donde cabe la postura de Pineau con su aporte al pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única opción posible.

2.5.3 La escuela como máquina para educar los sujetos de la modernidad

Parte de la consideración general de la escuela como metáfora del progreso, como una de las mayores construcciones de la modernidad, asegurando que “Todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos que desde el pasaje del siglo XIX al XX está marcado por la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo, presentándose las siguientes características según (Pineau, 1996, pag 58):

- Legislación de educación básica, obligatoria, notable explosión matricular.
- Condición de no escolarizado, estigma degradante.
- Escuela, metáfora del progreso, una de las mayores construcciones de la modernidad.

Pineau también cuestiona los análisis explicativos del fenómeno “escuela”, desde aquellos que la consideran la escuela como un resultado lógico del

desarrollo educativo evolutivo y lineal de la humanidad, hasta los que han buscado problematizarla. Los cuestionamientos son los siguientes:

- Muchas de las interpretaciones sobre el proceso de escolarización lo funden con otros procesos sociales y culturales como la socialización, la educación en sentido amplio, la alfabetización y la institucionalización educativa. Para Pineau, están en sintonía pero no en homología con la historia de la escolarización. Si bien todos están muy imbricados, cada uno de ellos goza de sus especificidades.
- La mayoría de estas lecturas ubican el sentido escolar fuera de la escolarización, en una aplicación de la lógica esencia/apariencia o texto/contexto. Así, la significación del texto escolar está dada por el contexto en que se inscribe. Son los fenómenos extraescolares los que explican la escuela, que se vuelve “producto” de estas causas externas. Para Pineau, históricamente es demostrable que si bien estos contextos cambiaron, el texto escolar resistió. La eficacia escolar parece residir entonces en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela, los educadores modernos les es muy difícil ver la escuela como un ente no fundido en el paisaje educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad. Cien años más tarde, se vuelven a hacer, con fines de análisis, las mismas preguntas que enfrentaron los constructores de los sistemas, entonces, su condición de naturalidad es también una construcción históricamente determinada que debe ser desarmada y desarticulada.

A partir de sus críticas, se hace necesario otros abordajes que permitan comprender ese plus de significación que encierra el triunfo de la escuela y que escapa a la enumeración de sus finalidades. Su hipótesis es que “la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que ésta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación”. Así, se busca despegar la escuela del paisaje educativo moderno, a partir de analizar sus particularidades e identificar una serie de elementos que provocan rupturas en el devenir histórico- educativo, para luego reubicarlo en el paisaje y

sostener que la escolarización es el punto cumbre de condensación de la educación como fenómeno típico de la modernidad:

1. ¿Qué es una escuela? despegándola del paisaje educativo moderno mediante el análisis de sus particularidades y la identificación una serie de elementos que provocan rupturas en el devenir histórico-educativo, es decir, que se fueron ensamblando para generar la escuela, dando lugar a una amalgama no exenta de contradicciones que reordenó el campo pedagógico e impuso nuevas reglas de juego, a saber:
 - a. Homología entre la escolarización y otros procesos educativos
 - b. Matriz eclesiástica
 - c. Regulación artificial
 - d. Uso específico del espacio y el tiempo
 - e. Pertenencia a un sistema mayor
 - f. Fenómeno colectivo
 - g. Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar
 - h. Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas
 - i. El docente como ejemplo de conducta
 - j. Especial definición de la infancia
 - k. Establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno
 - l. Generación de dispositivos específicos de disciplinamiento
 - m. Currículo y prácticas universales y uniformes
 - n. Ordenamiento de los contenidos

- o. Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar
- p. Creación de sistemas de acreditación sanción y evaluación escolar
- q. Generación de una oferta y demanda impresa específica.

La escuela puede considerarse el punto culmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su naturalización, ya para el siglo XIX fue un “laboratorio de pruebas” de la escuela, reprocesándose el pensamiento educativo moderno principalmente a partir del despliegue de tres discursos: liberalismo, positivismo, el aula tradicional:

Liberalismo en primer lugar se presenta como la formación del ciudadano, en un doble juego de obligaciones y derechos. Estas consideraciones dieron origen a los aportes del liberalismo en el nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar, al igual a la comprensión de la educación como un curso honorem que permitía la “carrera abierta al talento” a partir de su función monopólica de dotación de capital cultural institucionalizado. El sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordenan sus prácticas. Marcó el camino de construcción de las naciones y el sentimiento de adscripción a ellas.

En segundo lugar el Positivismo que se centra en la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la cultura válida como instancia de disciplinamiento social. Así, Europa construía una justificación cultural y educativa del imperialismo en donde la cientificidad como el único criterio de validación pedagógica. Este cientificismo adoptó distintas formas y produjo diversos impactos que generaron la realización de una serie de reducciones para la comprensión del hecho educativo. Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que aprende, y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por sus genes, su anatomía o su grado de evolución. De esta forma se podía establecer desde

el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quiénes no tenían esperanzas. Esta reducción interpelaba a los sujetos sociales excluidos como productos de enfermedades sociales o como expresiones de ciencias provenientes de la raza de origen.

Pelea por el establecimiento de un currículo científico, cuyos triunfos fueron escasos y variados. Las ideas de la experimentación e investigación propugnadas como estrategias pedagógicas se convirtieron en una repetición mecánica por parte de los alumnos de los pasos científicos para llegar a los fines y los resultados predeterminados, sin la posibilidad de variación ni de construcción de nuevos saberes.

El aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas, a partir del triunfo final y avasallante del método simultáneo, gradual o frontal. La organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos siguió el método de organización propuesto por éste último. Docente en lugar privilegiado, aprendizaje fundido en la enseñanza. A su vez, se privilegiaron los procesos intelectuales de todo tipo con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos, a estos se le fueron sumando contemporánea o posteriormente otros: higienismo, nacionalismos, normalismo, asistencialismo, pragmatismo, materialismo, sensualismo, etc.

La escuela triunfa y se expande por todo el globo, al mismo tiempo descabezándose la pedagogía tradicional al cambiarle los fines transcendentales o metafísicos comenianos, kantianos o herbartianos, y ubicando allí el liberalismo, el nacionalismo y/o el cientificismo. El logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado centralmente por el siguiente triángulo:

- a. Alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente
- b. Docente fundido en el método, reducido a ser un robot enseñante

c. Saberes científicos acabados y nacionalizadores.

Con respecto al Siglo XX, donde ya el reinado y la notable expansión global de la escuela es innegable, en las primeras décadas el énfasis estuvo puesto en la generación de una validación académica y teórica del modelo, y fundamentalmente, nos queda la definición durkheimiana de la educación como proceso social que, a pesar de haber sido revisada y cuestionada, para Pineau no ha sido superada, ya que su matriz sigue en pie. En efecto, Durkheim, en su *Educación y Sociología*, definió a la “educación” realizando varias operaciones:

1. Despega la educación de cualquier definición trascendental y la limita a la esfera de lo social del fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social.
2. Determina muy fuertemente el lugar del educador y del educando. Continuando los planteos de Kant, la educación es un proceso complementario del infante como sujeto inacabado, al que Durkheim sumó su comprensión como sujeto social.
3. Refuerza la dupla represión/liberación mediante la inscripción social de la educación.
4. Ya fuera de la definición, Durkheim naturaliza a la escuela al volverla heredera de la evolución pedagógica previa, negando su historicidad.
5. La pone bajo el control estatal. Las ecuaciones son educación=escuela y sociedad=estado, de forma tal que la enunciación fundante, “la educación es un proceso social”, se desplaza a “la escuela debe ser estatal”.

Luego, la historia siguió nuevos derroteros, como el debate entre la escuela nueva y la tradicional, la psicologización de la pedagogía, nuevas formas de organización y administración, la globalización de la información, la masificación del sistema, la constitución de nuevos agentes educativos, y la aparición de nuevas formas de procesamiento de la información, entre muchos otros fenómenos que condicionaron su devenir.

A modo de breve cierre, se puede decir que Pineau aporta el pensar la escuela, no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única opción posible. De tal modo, el autor deconstruye el concepto “escuela” desde lo histórico-social, invitando a tratar de separar la escuela del paisaje exterior que la rodea, la modernidad, poniendo a rodar lo natural de la escuela, que no es algo dado, sino una construcción a desarmar. Y luego de esta deconstrucción, nos invita a confiar en la escuela como una alternativa posible.

Dentro de todos estos procesos vividos desde lo social y lo escolar, en cada época en cada siglo, en cada década de la modernidad, se señalaba el camino para seguir con todo lo que determina las formas educativas que permitan configurar la esencia misma de su existencia el sujeto desde su múltiples dimensiones, es aquí, cuando cabe tratar de analizar, cual es el camino que debe tomar la escuela en el siglo XXI, hacia donde se debe enfocar, si es en el mismo sujeto que buscaba la modernidad, o tal vez no en la individualización de la razón hacia fines sociales, sino mas bien, la condición de lo social bajo premisas culturales que determinen un ser no solo racional, sino capaz de confrontar su naturaleza en los múltiples campos y dimensiones que le depara este nuevo siglo. Esto se desarrollara, en el siguiente capítulo buscando centrarse en las formas de como la escuela puede aportar a estas premisas, para que no se convierta en una institución obsoleta y salida de contexto.

2.6 CONCLUSIONES DEL CAPITULO

Si los orígenes teóricos de la educación están en la Atenas clásica, los orígenes institucionales de la educación, se encuentran en las prácticas escolares medievales, lo que implica que la iglesia como institución por sus inseguridades, motivo a que se crearan más escuelas, para tratar de mantener la hegemonía y lograr mantener un conjunto de valores que perdían claramente su predominio.

La transmisión de cultura, implica que la democracia, las ideologías religiosas, los ritos y las representaciones teológicas son constructos sociales, así pues,

vemos como la educación no es una posibilidad propia de una dependencia institucional, sino una realidad por doquier que garantiza conocimiento, haciendo que ésta en su efecto de cualquier contacto con la realidad, posibilite pensamientos y suscita saber y dominio sobre algo, así obtendremos lo que podríamos denominar una sociedad en su capacidad de modificarse a sí misma, que era el ideal mismo de la modernidad.

Esto hace que la legitimidad de una organización moderna como la escuela que a lo largo de su historia, ha perdido su especificidad institucional. Las tensiones fundacionales entre el mandato explícito y el oculto, entre lo histórico y lo utópico, dieron lugar a procesos de segmentación y diferenciación caracterizados por el desplazamiento y sustitución de los fines genéricos. La “distribución del conocimiento” es sustituida por el asistencialismo y la contención del deterioro social a lo cual se agrega, en el actual contexto, la sustitución de sentido del conocimiento por el de información. Esto implica entonces la orientación a definir que este proceso da lugar a un nuevo tipo de exclusión, distinta a la de acceso y permanencia, que es la relativa a la apropiación de los bienes simbólicos al interior mismo de la escuela, reflexionando sobre la necesidad de pensar en otras formas de institucionalización posibles a partir de definiciones ético-políticas distintas.

El concepto de escuela hace referencia a la organización moderna que se expandió a partir del siglo XIX, como forma educativa hegemónica. Se constituyó además, por su masividad, en la forma más democrática de distribución del conocimiento, en comparación a otras anteriores en la historia de la educación. Pero al decir esto, me refiero a la “escuela” como una construcción histórica, como el producto de distintos procesos sociales, políticos, económicos y culturales, más específicamente a un tipo de institución especializada en la transmisión de conocimientos “socialmente válidos” que se articula en una red de instituciones que constituyen los sistemas educativos. Estos son una construcción propia de la modernidad, por la particular configuración que alcanzan en este período a diferencia de sus antecedentes educativos como las academias, asociaciones, entre otros.

La escuela nace como una organización especializada, portadora de un *mandato genérico*, que es el de asegurar la continuidad social, a través de la transmisión de la cultura. A la vez, se espera de ella que produzca un avance hacia alguna forma social utópica, lo cual transforma a este mandato social en un doble mandato, muchas veces paradójico, el mandato se expresa, a través de fines y objetivos que en el caso de la escuela se definen como la socialización mediante la enseñanza de conocimientos socialmente válidos. Pero al igual que el *currículum*, todo mandato presenta caras ocultas, no explicitadas, que impregnan el hacer cotidiano y la distribución de recursos, redefiniendo muchas veces los fines hacia los cuales la actividad escolar se orienta.

CAPITULO IV

3. LA ESCUELA SIGLO XXI

3.1 Introducción

La escuela siglo XXI, tiene un lugar, ha lugar. Y al mismo tiempo es un no lugar (una utopía): los estudiantes empujan por ser y ocupar un sitio por sí mismos en un futuro y un espacio que deberán ser contruidos para ellos, mientras que la escuela es y ha sido lo que vemos y también ese futuro imaginario, a veces inverosímil, es decir, el mapa de las cosas que fueron y de las que no fueron, y lo indecible.

La escuela es cuna de civilizaciones, inmiscuyendo su concepto a lo más profundo de la historia de la humanidad, se instaure como pilar fundamental de la sociedad, desde su nacimiento en culturas prehistóricas y legendarias como los egipcios y los chinos de la gran muralla; se avista como un ente perpetuo de constante transformación que gradualmente fue permitiendo el desarrollo constante de la aprehensión de conocimiento y el desenvolvimiento de la productividad, en el transcurrir de civilizaciones y sociedades cambiantes que gracias al desarrollo de los medios de producción y al paso proliferado de revoluciones mediante las cuales se fue desligando el concepto de escuela que por siglos permaneció como sinónimo de la burocracia y el clero; comienza a encubarse un concepto de la nueva escuela, que trae consigo la demarcación de las clases sociales y la inclusión de un capitalismo moderno que de manera directa transformo el contorno de la educación. A lo que Touraine adhiere:

“la escuela se concibió entonces como una agencia de socialización en una sociedad que no separaba la ciudadanía de la educación”. (Touraine, 1997, p.274.)

Hoy existe un consenso sobre la urgente necesidad de reformar la escuela para el siglo XXI, gobernantes, funcionarios, legisladores, docentes, padres, alumnos, dirigentes políticos, sociales, gremiales y demás, en general todos coinciden en denunciar la gravedad de la crisis educativa y en reclamar una nueva escuela. Pero, la unanimidad se quiebra en el momento de acordar que es lo que hay que cambiar y cómo hacerlo.

Para algunos lo prioritario es modificar los planes y programas de estudio, pues su inadecuación y obsolescencia serian las causas fundamentales del

problema educativo; otros lo atribuyen a los maestros quienes carecerían hoy de la vocación y el compromiso que su función exige, también hay quienes señalan la insuficiencia del factor del presupuesto educativo, generador de bajas remuneraciones docentes y de carencias de todo tipo: edilicias, de equipamiento, material didáctico, entre otros. Desde otra perspectiva, la cuestión central es la insatisfactoria formación docente y la falta de un perfeccionamiento sistémico y permanente.

Es indiscutible que todos estos factores, más los que se podrían agregar, inciden en la crisis educativa, pero ninguno actúa de forma aislada, sino que opera en interacción con los demás. Es ilusorio, entonces, pensar en que se podría resolver la crisis modificando un solo aspecto mientras, el resto sigue igual. Por el contrario, resulta necesario el análisis integral del problema para develar con mayor precisión la realidad que se pretende cambiar y mas para este siglo llenos de procesos inciertos y avances en todos los campos tanto del conocimiento como de lo social.

El siglo XXI, llega cargado de transformaciones tanto culturales como tecnológicas, la llamada y creciente globalización el intercambio económico, los tratados sobre derechos humanos, el requerimiento de una segunda lengua, la implementación de las tic's y la problematización del currículo; como tareas que demandan a la escuela, una continua formación para orientar su accionar como centro formador de sujetos.

Es derivación de dichos cambios genera la obligación de reconceptualizar la idea de una nueva escuela, que permita abrir las fronteras del conocimiento expansivo generando individuos capaces de construir conocimiento a nivel de un mundo globalizado, que exige mentes pensantes y no maquinas productivas a servicio de un capitalismo en decadencia.

Se hace entonces necesario “poner de manifiesto la necesidad de transformar la educación para hacerla más pertinente, coherente, sistemática y humanizante”. (Vásquez, 2011, p.33.) Tomando en cuenta la necesidad de Recorrer los currículos, las infraestructuras, analizar los agentes educativos

que en ella se contextualizan bajo entelequias configuradas por niveles, conjuntos de grados, para configurar estructuras mentales con perspectivas sociales y productivas, esto permite comprender y reconocer la perduración de las prácticas antagónicas con los fundamentos teóricos de las políticas educacionales, y advertir la supervivencia de tradiciones, ritos y rutinas, cuya funcionalidad no sea discutir, identificar contradicciones entre lo que la educación pretende lograr y lo que realmente produce.

3.2 La escuela: función iniciática bajo la tensión, el derecho y el deber de aprender.

¿Por qué, entonces, la escuela recurre permanentemente a la coacción para impulsar el proceso de aprendizaje? ¿Qué papel desempeña la autoridad cuando el aprendizaje, aparte de obligatorio, es libremente aceptado?

Esas tensiones parecen encerrar una trampa irresoluble. Que implicaría entonces adquirir compromisos, obedecer órdenes, conductas esperadas, amenazas de sanciones y promesas. Pero también desafíos, propuestas lúdicas, entendiendo que los textos y palabras son actos, como bien a sido definido desde la lingüística pragmática, actos con consecuencias, que instituyen vínculos, roles, conductas, saberes y los legitiman.

Siguiendo a Erikson (1980) desde el psicoanálisis cultural, asumió un punto de vista antropológico para determinar rasgos de la escuela como institución en donde la práctica escolar se configura como una función iniciática para cumplirle a las sociedades modernas, así como lo hacía la casa de los adolescentes en las culturas tribales; o, en otras condiciones históricas, los torneos, las justas del Medioevo o las olimpiadas. Un sistema de integración y al mismo tiempo de exclusión, un rito iniciático. Son muchas las formas de exclusión que se practican en la sociedad y que la democracia moderna intenta sustituir por prácticas más justas de participación.

La escuela un derecho y una obligación, sería la encargada de la iniciación de los niños de modo casi exclusivo y legitimados por el estado. Todos los futuros ciudadanos serían potencialmente sujetos, individuos con los mismos derechos. Solo que hay que pasar las pruebas, en este caso, los exámenes estatales. Sujeto al juicio de los adultos que representan el sistema iniciático, eso sería, el alumno, y el maestro desde cierto punto de vista, ejercerían dos funciones superpuestas la de iniciador y la de juez.

Como iniciadores, los docentes ofrecen y ponen en juego modelos culturales. Como jueces, sustentan el poder de legitimar la asimilación de esos modelos, esto permitiría comprender que en las escuelas hay una red de poder del estado; un nudo de poder que se comparte con diversos agentes que representan, a su vez, otras fuentes de poder y ese nudo se teje alrededor de los saberes y su validez social, en donde ni siquiera las teorías pedagógicas humanistas que lucharon contra las prácticas compulsivas resultantes del ejercicio de un poder excluyente, patriarcal o estatal no pudieron erradicarlas. Es así entonces, como se configura una verdadera ingeniería pedagógica, en donde la idealización o negación del papel de la disciplina y otros procedimientos de acatamiento más o menos consensuados de las normas incluyendo los exámenes, identificó a casi todas las experiencias de lo que es la escuela. ¿Será imposible eliminar de la escuela todo límite impuesto por el sistema de legitimización? En la medida en que la escuela se centra en el paso del juego al trabajo: puede ser el trabajo creador voluntariamente asumido como un sentido de la vida o un trabajo esclavo. Algunos, entonces reconocerán su propio poder y lo ejercitarán, mientras que otros, se iniciarán en una larga vida de sometimiento y repetición, restándole a la sociedad de la que forman parte, toda la energía de la riqueza de que serían capaces.

La escuela es también la oportunidad, para cada uno, de compartir el poder de un modo creador, de insertarse en el juego social con un mínimo de autonomía. Y el estado no puede prescindir de lo que cada persona tiene para dar a su tiempo y a su país. Esto permitiría entonces, que la escuela cree cultura cuando da forma a la representación de sí, de una comunidad determinada,

permitiendo que el aprendizaje como un lugar de juego, donde es posible experimentar una y otra vez la realidad del mundo por medio de la acción espontánea y lúdica, sin encubrirlo o disfrazarlo por medio de un discurso irreal, en donde la escena del aprendizaje no es la realidad misma, aunque crea otra realidad en la convivencia cotidiana; Pero el momento del aprendizaje es una suerte de convención, un encuadre de laboratorio que permita la convivencia de poblaciones heterogéneas que, en el mundo del afuera, sufran muy distintos destinos. La escuela del siglo XXI no necesariamente debe reproducir la cotidianidad, puede dramatizarla, permitir su simbolización, mientras crea otra realidad cotidiana que es imborrable en la experiencia de vida de los niños y jóvenes, y liberadora: un ámbito de protección y cuidado de la vida.

3.3 Las realidades de la escuela para el siglo XXI

Es indiscutible que una serie de cambios generacionales y una oleada de innovaciones tecnológicas y metodológicas han llegado con el siglo XXI, para transformar la realidad del maestro y de la escuela, haciendo de los procesos pedagógicos un reto constante para conseguir el equilibrio entre el acompañamiento docente y la autonomía del discente, para generar su propio conocimiento a partir de la información que le proporciona el creciente cambio cultural y la correlación con los hallazgos científicos que han tenido lugar en una sociedad globalizada como la nuestra. “todas estas exigencias deben competir con las tensiones que representan las distancias generacionales entre maestro y alumno, la contravía en los procesos formativos entre padres y maestros, el exceso de información, las propuestas curriculares descontextualizadas, la desmotivación por el aprendizaje, entre otros. La conciencia del maestro en los retos educativos docentes en la actualidad, deben conducir al análisis juicioso de los propósitos de su tarea, para encaminar apropiadamente sus esfuerzos.”. (Vázquez, 2011,pág 165)

Hoy en pleno siglo de intercambio sociocultural y económico, es preciso desligar la realidad educativa de la realidad productiva y adherirse a la

concepción del desarrollo humano como finalidad primordial del concepto contemporáneo de escuela y con ello, aportar de manera directa a un equilibrio entre las sociedades de consumo y los jóvenes pensantes que pueden de una u otra forma transformar el mundo como hoy lo conocemos, a lo que Touraine (1997) aporta:

“La escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores si no, mas bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos. Se consagrara cada vez menos a la transmisión de un conjunto de conocimientos, normas, representaciones, pero se centrará cada vez más, por un lado en el manejo de instrumentos, y por el otro en la expresión y formación de la personalidad”. (Touraine, 1997p.281.)

3.4 La escuela de la comunicación vs la realidad social

Con regularidad la conceptualización de la escuela, se define alrededor de los programas que ofrece dentro de su plan académico y la manera como pone de manifiesto el resultado de su labor, a través, de los mecanismos evaluativos dando cuenta del resultado directo de dichos programas, sin embargo, a medida que la evolución conceptual y metodológica se apoderan de manera directa en la transformación de la escolarización, aparecen ingredientes importantes que redefinen la concepción que se tiene de la misma.

La comunicación aparece dentro de la contextualización jugando un papel importantísimo en la redefinición de la escuela desdibujando matices que entre sombras dejan ver una polarización de las realidades sociales, poniendo de manifiesto una marcada diferencia entre la burguesía y el proletariado, tanto en la manera de comunicar como los contenidos a transmitir, se ven enfrentados en una guerra de estatus social, que deja de lado el verdadero fondo de la educación, dejando que se pierdan entre bambalinas los verdaderos objetivos que deberían enmarcar la escuela de hoy.

Ha sido tan demarcada la exclusividad de contenidos y la manera de difundirlos que inclusive la escuela trata de ignorar una segregación social, trata de penetrar la brecha social existente desde tiempos inmemoriales, que se ha hecho tan notoria como las políticas públicas de educación para el trabajo, poniendo punto final al desarrollo autónomo de conocimiento y dejando inconcluso el desarrollo del educando como sujeto integral.

El papel del maestro se ha visto opacado y quizás enfrentado de manera indirecta a la implementación de las tics, aunque la transversalización de las áreas del conocimiento con las tecnologías que abarcan la sociedad de hoy son una herramienta que prepondera por el desarrollo de los planes pedagógicos, se convierte sin querer en un arma de doble filo, que por decirlo de algún modo, desplaza la figura del maestro tradicional y lo enfrenta con una realidad virtual, que hoy no discrimina entre clases socioeconómicas para entregar un mensaje directo, que fomenta el desarrollo de la autodidáctica, permitiendo equiparar las cargas que trajo consigo la escuela tradicional como herencia del capitalismo moderno.

Las relaciones de comunicación entre alumno y docente se ven marcadas en relaciones de poder y autoridad encuadrando al docente en un entorno de sabiduría única, sin dejar opción o alternativa alguna que cuestione su conocimiento, esta sería la definición más tradicionalista de la educación, pero en contraposición de ello, aparecen en el siglo XXI, los medios masivos de comunicación (massmedia), exaltando la posibilidad de que los alumnos se cuestionen y puedan generar conocimiento a partir del contexto en que se desenvuelven, esto sería un verdadero cambio de paradigma dentro de las fronteras de lo escolar, hacia una denominación de lo que es el aprendizaje por fuera de la escuela.

3.5 La escuela para la democracia desde la culturización de los sujetos

El concepto de democracia visto desde sus inicios se remonta a las revoluciones burguesas, en donde la clase obrera prisionera de un capitalismo

opresor y dominados bajo el yugo de monarquías despóticas, se dan vuelta contra la corona desatando una era de cambios radicales, que trajeron consigo la declaración de los derechos y libertades del hombre, generando de manera directa un impacto en la educación y en la manera como se establecen las relaciones del poder entre educadores y alumnos.

Para el siglo XXI, el concepto de democracia, dejó de ser simplemente político y dejó de exhortar las relaciones del poder estatal y apartando su rol de protagonista popular para trasladarse a las aulas de manera individualizada, reconociendo las libertades de cada individuo como parte de la sociedad, reconociendo en sí mismos y en los demás el derecho de desarrollar su integridad propia, equilibrando las relaciones de poder, entre los alumnos y docentes.

Aunque es condición taxativa, que como en toda democracia exista un ente controlador y autónomo encargado de controlar el timón y manejar esas relaciones de poder que pueden generar tensión, pero colocando al maestro en el papel de guía, de conductor, no de tirano inquisidor para que pueda poco a poco desdibujarse la imagen déspota y subyugadora que ha traído durante varios siglos.

Aunque suena demasiado acogedora la idea de una democracia que reconoce los espacios de desarrollo individual a la par de los demás sujetos, es un reto constante para la escuela, equilibrar los rasgos culturales, la diversidad racial lingüística, económica y llegar a arrojar un resultado positivo que de muestra de un mestizaje sociocultural en concordancia con un mundo globalizado, sin fronteras de ningún tipo que propenda única y exclusivamente por el desarrollo de sujetos pensantes, capaces de aportar conocimiento y ser sujetos de derecho en una sociedad vinculante que nace a partir de la nueva escuela reconstruida del siglo XXI.

3.6 Educación para las sociedades híbridas

Para iniciar este apartado de la educación para las sociedades híbridas, Pineau dice: “Es ya un lugar común sostener que en la actualidad la educación se encuentra en crisis. La mayoría de los términos que estructuraron su funcionamiento hasta hace poco tiempo han perdido su sentido: docente, infancia, escuela, saber, diploma, alfabetización, deben ser actualmente re-significados. Se vuelve necesario encontrar nuevas respuestas y para tal tarea el acercamiento histórico se presenta como una estrategia útil y necesaria”. (Pineau, 1996, pág. 38)

La sociedad industrial no había prestado gran atención a la educación, en especial a la dificultad de combinar enseñanza general y enseñanza profesional hasta tal punto que se centraba en la producción y las relaciones de trabajo, generando una ausencia de interés en los sujetos, parece agravada en la sociedad contemporánea, en la que la escuela tiene con frecuencia la sensación de verse desbordada por lo que se denomina la escuela paralela, es decir, los medios y la tecnología; Como si estuviera a la defensiva, observara el derrumbe de la cultura escolar, que la obliga a renunciar a la antigua concepción de la instrucción pública y se sintiera invadida por una cultura de la juventud centra en los medios de producción, a las modas, a la inmediatez y a la información no estructurada ni clasificada, situación a la cual los docentes son ajenos, sobre todo cuando procedentes la mayoría de las veces de la clase media se ven enfrentados con jóvenes provenientes de unos estratos bajos, dificultando el funcionamiento regular de las escuelas, colegios, liceos y universidades, que les parece casi inactual entablar debates calificados de teóricos sobre la educación misma, es decir, seres no pensantes sino productivos para los gremios; que es el efecto directo de la crisis de la modernidad.

Esta hibridación en el mundo contemporáneo y desde el punto de vista social, la educación serí la puerta para un futuro prometedor de un estado que busca apaciguar y terminar con las injusticias existentes. Ya que La intervención del estado se basa en tres grandes principios; el principio de equidad, donde la educación se brinde sin importar estatuto social; el principio de utilidad social,

donde se financiaría las funciones del sistema educativo que los particulares no acabarían de financiar por sí solo, y por último, el principio de transparencia, donde se regula y se supervisa la prestación del servicio educativo para que no se abuse de los usuarios, y dentro de sus ideales, la configuración de un ser racional que se piense a sí mismo, como ser social y productivo, no como ser individualizado y centrado bajo preceptos capitalistas que lo configuran hacia la acumulación de capitales en pro de su beneficio personal, es decir, un ser humanizado.

Pero ¿Cómo entrar en el siglo XXI con el rol que le espera al maestro y al estudiante? Ya habiendo pasado un proceso de reestructuración del maestro, la época no resulta muy favorable, puesto que se está lleno de saturaciones de información y hay que pasar de la experiencia a la práctica. Ahora es necesario pensar, sentir, querer y soñar, llevando de equipaje un pensamiento abierto, flexible, sin fanatismos políticos, religiosos, sociales o racionales; porque la educación, ya no es algo que se da, sino algo que se comparte y se construye rescatando la curiosidad del estudiante, mejorando la comunicación interpersonal, estimulando la evolución de sus integrantes y avanzando en el proceso curricular, tratando al estudiante como ser pensante y reflexivo.

No ha de pretenderse una anarquía, ni mucho menos una dictadura, simplemente, se contempla una nueva manera de cambiar esa cultura. El maestro se ha visto obligado a dar cuenta de ciertos resultados y son los mandatos, quienes deciden cuanta calidad hay en los educandos.

Esta vez, simplemente se quiere reconocer la difícil labor del profesor para responder a la legalidad deformada por el romanticismo. Poca alternativa albergan las aulas de clase, en donde los directivos evaluarán el conocimiento, y la formación medida por una selección múltiple, que pocas alternativas contempla.

Es de rescatar, que en la época contemporánea ha de idealizarse al maestro como un ser meramente flexible, que no debe desviarse de su objetivo principal que es el de formar y a su vez poder crear un mundo más humanizado, siendo

así, un ser maleable en cuanto a su forma de transmisión y su manera de acatar el pensamiento integral del alumno, formando así, un conocimiento diverso que permita tener una idea del mismo mundo de manera que se forje en el mismo alumno su propia forma de existir.

Así pues, vemos cómo la escuela y sus protagonistas demandan maestros que se integren no solo a la realidad educativa, sino también a la de cada educando, iniciando por comprender y reconocer la heterogeneidad, característica de las aulas de clase en cuanto a diferencias en los ritmos de aprendizaje de los alumnos y en aspectos socioeconómicos, condición racial, religiosos y culturales.

Por lo anterior, es imperativo fortalecer el rol humanizador del maestro, evitando que su labor continúe sustituyéndose únicamente por la acción de verificación de logros, cumpliendo estándares, identificación de evidencias empíricas y cuantificables.

Al respecto conviene decir, que las nuevas formas de educación inmersa dentro de la escuela, han de concebirse con un carácter contextualizado, a partir de las necesidades vislumbradas dentro de cada territorio. De esta manera responde a las necesidades, potencialidades y posibilidades de los actores educativos y sociales, articulándose a las necesidades del devenir socio- histórico que eles corresponde.

Hoy por hoy, la educación trae consigo disimiles retos que idealizan su desarrollo y que quizás han comenzado a generar cambios relevantes dentro del contexto escuela, rescatando las inquietudes demarcadas en la evolución del docente, frente a los cambios sociales y tecnológicos que trae consigo el mundo contemporáneo. Saavedra (1997) afirma:

“El reto mayor es recuperar el maestro profesional que educa de acuerdo con las necesidades sociales, políticas, culturales, éticas y morales que estén por encima de la dinámica, que nos muestra y nos exige el mundo de la globalización y para esto es indispensable que el maestro sea un formador y la educación se recupere como una tarea humana; si se logra dar este paso

fundamental, se estaría solidificando los procesos educativos desde una realidad situada y acompañando la transformación de una nueva generación de niños y jóvenes que se requieren”. (pág. 47)

Por tanto, la escuela debe entrar en lo que constituye una parte importante de la personalidad de los alumnos. La enseñanza de sus creencias, como de sus historias, para así configurar el respeto las realidades que lo representan desde sus objetividades, evitando la separación de la enseñanza general y la enseñanza profesional, ya que el objetivo es la combinación de los proyectos tanto personales, culturales como profesionales, reconociendo la pluralidad de las funciones de la escuela, para esta época contemporánea cumpliría una función de instrucción, pero también una función de educación, que consistiría a la vez en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en favorecer las actividades, a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual.

Una escuela pensada para lo humano, se alejará cada vez del modelo que la concibe como agente de socialización. Es cierto, la escuela forma parte de la sociedad; enseña su lengua, y los cursos de historia y geografía, dan una importancia particular a la realidad nacional o regional. Este enraizamiento es necesario pero la escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal si no, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos, consagrando cada vez menos la transmisión de un conjunto de conocimiento, normas, representaciones, mutando por una lado hacia el manejo de instrumentos que orienten hacia la adquisición del conocimiento y por el otro a la expresión y formación de la personalidad.

Esta escuela de la formación técnica y la autorreflexión dista mucho de ser un agente de integración comunitaria e inculcación de los valores y normas del grupo; también está muy alejada de las tendencias que reducen la vida escolar a la yuxtaposición de una cultura utilitarista, en el sentido más mediocre, el de la preparación de exámenes, y una cultura de grupo que solo se alimenta de los productos de la cultura de masa. Como el modelo clásico de la educación en la escuela se desintegra ante nuestros ojos, es urgente proponer una nueva

concepción de educación a docentes que se sientan amenazados por el retroceso de una cultura escolar invadida por un lado de preocupaciones utilitarias, y por el otro, por la cultura de masas y los problemas afectivos de los alumnos. Es preciso refundar la unidad de la escuela al mismo tiempo que se salvaguarda la autonomía del espacio y el tiempo escolar. Ahora bien, estos objetivos ya no pueden alcanzarse, a través, de la concepción socio-céntrica de la educación. La invocación de los deberes del ciudadano, el trabajador y el joven, ya no pueden ser escuchadas en una sociedad masificada e individualizada. La crisis del modelo escolar en vigor hace que la escuela, sobre todo en el periodo actual de dificultades económicas, tiende a aumentar más que a disminuir las desigualdades sociales, por que los niños en situación social y familiar difícil, tienen peor rendimiento; al contrario, la importancia central atribuida a la formación del sujeto personal, lo que daría a la escuela una mayor independencia con respecto al medio social departido por los alumnos, y por lo tanto combate activamente la desigualdad de oportunidades que es lo que busca el estado con sus políticas.

Pero aquí no debe tratarse únicamente de la escuela, ya que el individuo no se convierte en un sujeto, solo durante sus años de formación, sino en todo momento de su vida. En consecuencia, en todas las edades requieren, más que reciclarse profesionalmente, darse el tiempo y el espacio necesarios para recuperar el control de su existencia, reflexionar sobre su experiencia pasada y preparar las decisiones venideras.

Ahora bien, hoy por hoy educar significa motivar e involucrar a los estudiantes en un proceso de construcción y reconstrucción de sus propios conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, formas de comportamiento y valores. Por ello, el papel de los formadores no es impartir unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino ayudar a los estudiantes “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura de cambio permanente, con el fin de promover su desarrollo cognitivo y personal. En lugar de esto, el maestro y “su rol humanizador ha ido sustituyéndose por la labor de verificación de logros, cumpliendo estándares, identificación de evidencias

empíricas y cuantificables, constancia de asistencia, cubrimiento de planillas, vaciado de planas plagadas de nimiedades, llenando formatos por el cumplimiento de metas y objetivos uniformados.” (Jaramillo, 2002 P. 74).

Cabe afinar, que para efectos de la contemporaneidad ha de pensarse que la tarea principal de la educación es la de formar personas, hombres y mujeres autónomos, es decir, autogestionarios de sus procesos libres con un concepto positivo y realista, capaces de comprometerse de manera crítica, capaces de comunicarse con los demás seres humanos, capaces de realizar en la práctica de manera coherente lo que desean y piensan; con una sólida estructuración ética, que los conduzca a participar de manera decidida en la política, en búsqueda del bien común en la vida pública y en la vida privada.

Si bien el proceso educativo que se vive en el contexto escuela, ha de encaminarse al fortalecimiento de la personalidad de los agentes y aun perfecto proceso de construcción de conocimientos nuevos, que potencien la capacidad intelectual de los estudiantes. Vale la pena que el maestro hoy, se inmiscuya en la pedagogía desde la teoría y la práctica y revierte sus saberes a la cotidianidad que viven sus estudiantes con el propósito de “aprovechar las capacidades del alumno, preparándolo para que sea capaz de aprender y disponerse para la vida, con normas, estímulo, alicientes y proyectos para sacar adelante” (Guzmán, 2011, pág. 38.). Ser maestro entonces ha de resumirse sin duda en una profesión que finalmente termina enalteciendo.

3.7 Formación centrada en el desarrollo humano

Como es sabido, la principal manifestación universal en lo concerniente a la educación del ser humano es la familia, en tanto es el primer escenario en el que se da lugar a los encuentros humanos y donde se gestan y cimentan los pilares para la formación del individuo mirado desde todas sus esferas; adquiriendo así la capacidad de desenvolverse de una manera asertiva dentro de la comunidad en la que se encuentra inmerso, de adaptarse a esta según las reglas o normativas que la rige y permitiéndole a su vez interactuar con el

entorno y cohabitar con los demás. Sobre esta base, irá construyendo su desarrollo como ser individual y social.

Se entiende que el desarrollo humano es un proceso de permanente formación y transformación; constituido y mediado fundamentalmente por tres dimensiones: la social, la cultural y la personal.

Para lograr un proceso de formación centrado en el desarrollo humano bajo la idea de progreso, la persona involucra sus potencialidades, las cuales se expresan en las diversas dimensiones que la conforman (social, afectiva, cognitiva, comunicativa, lúdica, sexual, política, madurativa, espiritual y ética) y en los diversos contextos en los cuales se desenvuelve.

Un trabajo centrado en el desarrollo humano, debe orientarse hacia dos sentidos: desde lo individual; como una forma de permitir el desarrollo de la personalidad, pero también desde lo colectivo; con el reconocimiento de su entorno y el de los demás, iniciando en la familia y expandiéndose a otros agentes sociales como la escuela.

En este orden, la educación, en un contexto de elevada ponderación de la racionalidad, se convierte en el instrumento que permite obtener conocimientos y altos niveles de vida; dado que la instrucción es inherente a la calidad de vida de individuos y sociedades. La educación entonces consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir y estructurar su propio desarrollo, para contribuir al progreso de su sociedad con la participación solidaria de sus miembros.

Dentro del desarrollo humano de los sujetos, conviene que la constante correlación de la cotidianidad con el aspecto educativo este guiado a generar en el estudiante actitudes críticas y transformadoras de la sociedad, donde no se tenga que producir para la sociedad, sino que imparta nuevos ideales que cambien el aspecto político y descentralizado del cual todos hacemos parte, para ello, se necesita que la educación se base en la existencia de un sujeto unitario, y su finalidad consiste en la autonomía, independencia y emancipación, que le permita ser activos dentro del conglomerado social al cual pertenece.

En torno a esto surge la necesidad de una educación que forme sujetos capaces de delimitar situaciones y de proponer soluciones adaptables al contexto, porque una sociedad que aprende de su adaptabilidad, aprende a comprender cuando piensa, cómo piensa y cómo puede mejorar sus diversos procesos de pensamiento social, es sin duda una representación cultural artífice de su propio futuro.

En consecuencia, la sociedad en cuanto a lo educativo debe garantizar el aprendizaje continuo de una población, en donde prevalece la diversidad cultural, entendiendo por este, aquellas ideologías, pensamientos y costumbres que la caracterizan, siendo este aspecto relevante para la enseñanza dada por el docente. Es allí en donde su labor debe romper el paradigma tradicional y alejarse un poco del sistema en el que esta alienado, siendo capaz de flexibilizar su enseñanza, a través, de los medios que potencien el saber y el saber hacer.

3.8 El obrar del maestro en la cotidianidad del alumno y su proyección para tiempos de incertidumbre

Todos los días en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y griteríos, conforman una trama poli cromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargadas de significados muy específicos. Por tanto, muchas de las cosas que suceden en la escuelas están vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje; otras, con aspectos burocráticos y asistenciales del sistema escolar.

Efectivamente, las escuelas están constituidas por acontecimientos de diversas índoles, pero casi todas las cosas que suceden al interior de ella se relacionan de una forma u otra, con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente de los maestros y de los estudiantes en

general, porque “el ser humano lo es por la memoria, lo es en el tiempo y en lo que hace”. (Zambrano, 2011)

Esto implica que los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores.

Sin lugar a dudas, la institución escolar siempre estuvo y estará “afectada” por las expectativas sociales y públicas sobre la formación de las nuevas generaciones. De hecho, los sistemas escolares y las escuelas están organizados y regulados por sistemas de normas, dispositivos y mecanismos que pretenden responder a esas aspiraciones sociales, ponerlas en marcha, concretarlas, inscribirlas en la vida de la gente que los transita.

En el sistema educativo actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, con demasiada frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. Algunos profesores han olvidado, no les interesa o no saben hacer de una clase un ambiente de aprendizaje enriquecedor, en donde además de informar, se forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usarla crítica y pertinentemente, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El maestro, la mayoría de las veces asume el papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, convirtiéndolo en lo que De Zubiría llama un “*pasmado mental*”, donde el profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad espiritual del estudiante y en vez de estimular, termina por represar su potencial y energías creativas. Es esta una forma de procesar al estudiante, en lugar de ayudarlo a

crecer intelectual, emocional y socialmente; es decir, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y para qué aprende.

Dentro de la escuela, el maestro debe profesar los diferentes discursos que dentro de la educación se tengan establecidos, pero no debe legitimar su pensamiento para no emitir juicios de valor; sino por el contrario debe “poner al estudiante frente al espejo y empujarlo hacia él”, incentivándolo a traspasar barreras, permitiendo la construcción de conocimientos mediante la experiencia. El maestro también debe “orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de información y a la habilidad para formular preguntas y encontrar respuestas más apropiadas”. (Barnés, 1997, p. 12), afirmando de este modo que la sociedad constituye un espacio educador, el más abarcativo y efectivo de todos, pero... ¿qué ocurre cuando el gobierno pretende formar a los sujetos en contexto y por el contrario forma sujetos descontextualizados?

Como bien es sabido, estamos inmersos en una serie de sistemas (persona, familia, escuela y sociedad) que en ocasiones obstaculizan el desempeño de los profesionales en su campo laboral, puesto que hay que seguir una serie de parámetros estandarizados y que estandarizan a la cultura; sin embargo, se rescatan algunos elementos que son establecidos como requisitos institucionales y que se convierten en herramientas de vital importancia para el accionar responsable del maestro, principalmente para consignar las experiencias que transcurren en el día a día y recrearlas en ambientes de aprendizaje.

Al construir permanentemente relatos de sí para cualificar la “praxis” pedagógica, se está reflexionando y se adquiere una meta de conciencia qué debe cambiar, quizás porque su historia y/o su accionar no ha sido tan trascendentales; porque la flexibilización de procesos y métodos no han sido los más eficaces, porque no se tiene o no se ha tenido en cuenta los cambios sociales y la diversidad; porque tal vez se está enmarcado en la “educación

para el momento y no para la vida”; porque las lecturas del contexto no se convierten o no se han convertido en elementos que permiten la adaptación al tiempo social; tal vez porque “el saber frente al conocimiento, el saber frente a la vida y el saber frente a la pedagogización” que es a lo que se enfrenta a diario el maestro no se materializa en la experiencia, en fin se debe trabajar para “organizar un espacio para el encuentro con el otro” y consigo mismo.

En suma, aceptar la incertidumbre y aprender a convivir con ella es lo que nos posibilita construir un mundo mejor, (tal vez el que cada uno sueña), porque es ella quien permite “llenar de nuevos sentidos nuestra existencia y comprender que la belleza y la riqueza de ésta no reside en lo previsible sino en lo incierto y en las posibilidades de aventura y descubrimiento”.

Para terminar quiero citar dos frases que permiten entender un poco la elaboración académica que se pretende con esta investigación y que por que no, podrá abrir nuevas categorías de análisis para comprender mejor la historicidad de la escuela, la primera busca entender el transcurrir del sujeto en una época determinada cronológicamente, pero que si nos adentramos mas allá, podríamos decir que es todavía una extensión de lo que en sus inicios pretendió ser la modernidad para la sociedad emancipada de lo meta-social-divino y la segunda frase sintetiza la hibridación de la escuela en su historicidad y todo lo que se la ha cargado a través de las épocas en esto que es educar a los sujetos apócales.

“No somos héroes, somos personas con dilemas y dificultades”

María da Conceicao Paseggi

“La escuela es solo un elemento de la vida humana (...) la escuela sistematiza el conocimiento”

Chrstoph Wulf

3.9 CONCLUSIONES DEL CAPITULO

De esta manera se puede pensar en la actualidad que lograr un acto tan imaginativo como fue la creación de la escuela en la modernidad es trabajar en la creación de nuevas formas de comprender la educación para una sociedad tan cambiante como la de nuestros días, en lo que tiene que ver con concepciones y características de los sujetos y sociedades actuales.

Es real que existe la necesidad de un cambio en las concepciones actuales de cómo abordar la escuela. Estoy convencido de que uno de los pilares de la transformación es revisar y reformular la formación docente. Partiendo de que existe un nuevo escenario social y que este influye directamente en el ámbito escolar. Otro de los pilares es la revisión de los espacios institucionales (dando especial importancia a la relación disciplina, sujeto de aprendizaje y contexto), para entender y adecuarse a las demandas de las generaciones actuales, (padres, niños, jóvenes).

Por otro lado la pérdida de credibilidad de la institución escuela, hace que la tarea se dificulte más aun: compitiendo con otros escenarios de acceso al conocimiento; desvalorizando el rol docente. La escuela tiene que refundarse. Hasta ahora no ha surgido otra idea, otra estructura que pueda llevar adelante el objetivo de la educación como lo ha ahecho la escuela.

En la educación de los futuros docentes tiene un papel fundamental en la desestructuración de las formas de pensamiento que no permiten ver un horizonte posible.

Considero a las instituciones educativas como portadoras de una cultura particular, propia, lo cual pone el acento en el protagonismo de los actores institucionales como verdaderos artífices de su transformación y no meros ejecutores de políticas diseñadas externamente. La pedagogía adquiere así, una dimensión protagonista y transformadora que es un desafío frente a la crisis de sentido que plantean las nuevas condiciones, por cuanto puede

orientar y guiar a las instituciones educativas hacia una sociedad más equitativa. El poder del conocimiento en el mundo contemporáneo, está estrechamente relacionado con los avances científico-tecnológicos, con la globalización económica y con la aparición de nuevos modos de producción y organización del trabajo. ¿Cuál es la función de las instituciones educativas en ese contexto? Sin dudas, las de enseñar a pensar, actuar y compartir

En la actualidad, surgen nuevas demandas a partir de nuevos paradigmas productivos que valoran otras capacidades diferentes a las que la escuela tradicional viene formando y que se relacionan con la formación de un alumno que pueda pensar, actuar y compartir experiencias con capacidad creativa y crítica, con autonomía y habilidad para el trabajo en equipo, con seguridad para la toma de decisiones, con capacidad para escuchar y comunicarse, con estrategias para enfrentar la incertidumbre y el temor a lo desconocido y con destrezas que le ayudan a resolver problemas. Estas capacidades se sostienen tanto en la posibilidad de aprender a aprender como la de aprender a emprender, internalizando una cultura institucional y unas disposiciones que los preparen para enfrentar los cambios y para asumir la vida integralmente, de modo positivo, activo y transformador. Esta capacidad de emprendimiento no se resuelve sólo desde el área intelectual, sino que está estrechamente relacionada con los aspectos afectivos, sociales y corporales y dependen de la formación de una personalidad integralmente desarrollada. Es por eso que la formación integral configura uno de los ejes centrales de esta propuesta, reubicando en el centro del debate el carácter enseñante de la escuela, como espacio no sólo de prácticas educativas, sino también de elaboración de teorías. En este sentido, adquiere importancia la metodología de resolución de problemas que promueve el aprendizaje permanente para que, cuando egresen de la escuela, los alumnos continúen aplicando sus experiencias. El mejoramiento de la calidad de vida no está relacionado con la ausencia de conflictos, sino con la capacidad para enfrentarlos y resolverlos, transformando los conflictos en situaciones problemáticas y éstas en oportunidad de crecimiento. Una educación basada en la experiencia, que forme para enfrentar la incertidumbre, centrada en el crecimiento cualitativo de la persona y la

sociedad, donde las situaciones problemáticas como motor de aprendizajes, la creatividad del arte y la educación por el movimiento, configuran alternativas de integración frente a un mundo fragmentado que proclama el individualismo exacerbado como un valor y arrasa con la dimensión colectiva y solidaria de nuestras vidas.

BIBLIOGRAFÍA

Anibal Ponce, Educación y lucha de clases. En Obras, Casa de las Américas, La Habana, 1975, p. 207

Battro, Antonio, Denham, Percival, *La educación digital*, (Buenos Aires), Emecé, 1997

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia* Anthropos Editorial, Buenos Aires 2005 - 380 páginas

Bedoya, I. (1989). *Epistemología y pedagogía*. Medellín: Ecor.

BERMAN, Morris, *El Reencantamiento del Mundo*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1987, 15-130.

BERNSTEIN, B. (1977). *Clases, Codigos y Control*, Vol. 3. *Teorías de la educación transmisiones*. London: R.K.P.

BERIAIN, Josetxo. *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Anthropos. Buenos Aires. 1990

Bobbitt , F. (1913) *El currículo*, New York. Houghtong

Caballero Juan J. y José Castillo **1968** Madrid, 2 Vols., Trad.

Carli, Sandra (Comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, (Buenos Aires) Stella-La Crujía, 2003

Carr, W. (1995). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación educativa crítica*. Morata. Madrid.

Carretero, M. (1988) "Constructivismo mon amour", pp. 47-67 en M. Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (comps.), *Debates constructivistas*. Aique. Buenos Aires, Argentina.

Casullo, N. (comp.) (1993) *El debate Modernidad/Posmodernidad*. El Cielo por Asalto. Bs. As., Argentina.

-CULLEN, Carlos (1997) *Crítica de las razones de educar*. (Temas de Filosofía de la Educación). Paidós. Buenos Aires.

Delgado, Carlos 2000 "Reflexiones epistemológicas sobre medio ambiente, determinismo e indeterminismo. Una mirada desde la complejidad" en *Diosa Episteme* (Rosario) N° 6.

Arellano Germán A. La educación en tiempos débiles e inciertos. Editores Anthropos. España. 2005

Durkheim, Emilio: ***De la división del trabajo social***, De. Schapire, Buenos **1967** Aires, Trad. David Maldavsky.

Echeverría y otros **1944** México-Buenos Aires, 2 Vols., Trad. José M.

Foucault, Michel (1986). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI Editores

Giddens, A. (1993): Consecuencias de la modernidad. 1a. edición en Alianza, Universidad, Madrid.

Giddens, Antony: ***El Capitalismo y la Moderna Teoría Social***, De. Labor, **1994** Barcelona, Trad. Aurelio Boix Duch

Gimeno Sacristán, José, (1995): El curriculum, una reflexión sobre la práctica: Madrid, Morata, (3ª edición)

GIROUX Henry (2001) El capitalismo global y la política de la esperanza educada. Revista de Educación (ESPAÑA), No: EXTRA, Año: 2001, Págs.: 251-263.

Gudiela Eusse Saavedra (1997) ". (Pensamientos pedagógicos. p.28.)

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Tauros.

Hans-Georg-Gadamer, *Verdad y Método, fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1986 5ª Edición

Hans-Georg-Gadamer. Op. Cit.

Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*, México, FCE, 1983.

Herrera Torres, Moisés y Leyton Gutierrez, Alma E. (Coords.) (2004). *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación*. México: ITESM-CREFAL. Reseña digital por Marcelo De Stefano, enero de 2006

Huergo, Jorge (Editor), *Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas*, (La Plata), Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2001
 Levis, Diego, Gutiérrez Ferrer, María Luisa, *¿Hacia una herramienta educativa universal?. Enseñar y aprender en tiempos de Internet*, (Buenos Aires), Ediciones Ciccus La Crujía, 2000

KOMENSKY, JAN; "Didáctica Magna", Porrúa, México, 1979, p. 77

Lipovetzky, G. (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona, España.

Luhmann, N. (1996). *El concepto de riesgo*. En A. Giddens, Z. Bauman,

LUZURIAGA Lorenzo. Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires, Lozada, 1997.

Mardones, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona, España: Anthropos.

Marga Isabel López Ruiz investigaciones educativas, resúmenes, análisis, comentarios, propuestas, y temas educativos de actualidad <http://ysabelopez.blogspot.com/2008/06/la-historia-reciente-de-la-pedagogia.html>)

Martínez Boom, Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.

Marx, Karl: **La Ideología Alemana**, en La Cuestión Judía (y otros

Max weber. Ensayos sobre la sociología de la religión. Vol 1 Madrid, 1983, pp. 437-465

Mc Laren Peter, Pedagogía Crítica y Cultura depredadora, Ed. Aique, Paidos, Buenos, 2002

Mejía J., Marco Raúl (1995). Educación y Escuela en el Fin de Siglo. CINEP. Bogotá.

MONTENEGRO, Augusto. Historia del antiguo continente. págs. 143-177. Editorial norma.

MORANDO, Dante. Pedagogía. Págs. 137-164. Editorial Luis Miracle.

Muñoz Francisco .La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. **Editores:** Graó. España 1999

N.Luhmann, U.Beck (eds.), *Consecuencias perversas de la modernidad*.

Obiols, G. Disegni de Obiols, S. (1998) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Biblioteca de Actualización Pedagógica. Kapelusz. Bs. As., Argentina

Parsons, Talcott: ***La Estructura de la Acción Social***, De. Guadarrama,

Pineau, Pablo ([1996]-2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Quiroga Lavié, Humberto: ***Introducción a la Teoría Social de Max Weber***, 1970 Pannedillo, Buenos Aires.

San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona, España: Anthropos.

TADEU da SILVA, Tomaz (1997) "El proyecto educacional moderno: ¿identidad Terminal?" *Crítica post-estructuralista y educación*. Editado por A. J. Veiga Neto. Leartes. Barcelona

TELLO, César y VAZELLE, Marcelo 2004, Octubre "El Estado (neo) liberal en Argentina y las políticas educativas" II Congreso Nacional de Sociología y VI Jornadas de Sociología de la U.B.A. Pre ALAS 2005. Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Manantial. Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina "Una Nueva agenda para el sistema educativo" *Revista Novedades educativas*. 15, 154. 2003. Buenos Aires. pp. 4-9.

TOMAS, Jean. Los grandes problemas de la educacion en el mundo. Pags 35-53. Editorial Anaya s.a.

Vásquez, Liliana. Pensamientos pedagógicos, 2011.p.33.

Vattimo, G. y otros (1994). En torno a la Posmodernidad. Barcelona, España: Anthropos.

Vázquez Pérez (2011) (Pensamientos pedagógicos .p.32.)

Wallerstein, I., Análisis del sistema-mundo: una introducción, México, Siglo XXI, 2005.

Walter Benjamín. Poesía y capitalismo. Madrid. Taurus. 1987. p.159.

Weber, Max: ***Economía y Sociedad***, Fondo de Cultura Económica,

Wenceslao Roces, Manuel Sacristán y José M. Ripalda. **1992** escritos, Planeta-Agostini, Barcelona, Trad.