

## **DE LA RAZON ILUSTRADA A LA RAZON LEGITIMADA: El debate en el campo educativo.**

**Dr. ENRIQUE PEREZ LUNA.**

### **RESUMEN**

*El concepto de razón legitimada ha impregnado todos los espacios culturales del hombre, ante esta realidad se trata de rescatar la idea de una pedagogía transformativa que contribuya a dibujar, desde su debate teórico, un concepto de razón no trastocado por la razón instrumental. La formación de un ser pensante-crítico representa un punto importante en el debate epistemológico del presente, de allí la necesidad de un educador que responda alternativamente ante el binomio postmodernidad-globalización que enmarca un nuevo concepto de razón. Son muchos los retos para la cultura pública en este nuevo siglo, ya no podrá dejarse desplazar por una cultura académica que contribuye a alejar a la escuela de los espacios transformativos.*

El discurso postmoderno levanta su crítica para señalar la caída de los metarrelatos que siempre sirvieron de horizontes para explicar el desarrollo de la historia y el despliegue de la acción de los hombres en el mundo. Se hace énfasis en el fracaso de la modernidad, ese proyecto que levantó sus argumentos en la gramática discursiva de la solidaridad, la confraternidad y la democracia.

Ninguna de las propuestas modernas se cumplieron y el mundo de hoy se debate en la crisis socio-económica más profunda de los hombres y su historia. Para Hopenhayn (1990):

*Proclamar el ocaso de la modernidad conlleva el reconocimiento de varias muertes: la del sujeto constructor del mundo (sea mediante la conciencia o mediante el trabajo-motor-del-progreso); la de la representación (política, estética, y en el proceso del conocimiento), y la del iluminismo ( como proyecto societal y, más prosaicamente como sensibilidad). (p.309)*

Esta afirmación, de una fuerza singular, permite el desarrollo de una discusión que toca diversidad de aspectos. Un primer punto de discusión lo constituye la muerte del sujeto, y en este caso si se tratara del sujeto moderno que devino, a través de la formación económico-social capitalista, en dominante o dominado, podríamos señalar que no se trata de la muerte del sujeto histórico. Se debe hablar del sujeto-pueblo, que como alteridad histórica debe conservar su ideal transformativo desde la relación hombre-cultura como fundamento creador y base para la concientización por un mundo mejor.

La muerte de los sistemas de significaciones, particularmente del modo de producción del conocimiento, conduce a plantear que el concepto de ciencia en la ilustración ya manejaba desde su origen una homogeneidad epistemológica que constituyó la negación ontológica de la diversidad de los objetos de investigación. De esta manera, la supuesta objetividad de la ciencia permitió

hacer latente e invisible un conocimiento acerca de la sociedad que podría conducirla a un proceso emancipatorio.

Este último planteamiento constituye una concepción ideológica que pretendió negar la movilidad histórica de la sociedad, y con ello el carácter revolucionario de las ciencias sociales. De acuerdo a esto es oportuno señalar el punto de vista de Fontaine (1990):

*En el campo del pensamiento sobre la ciencia lo postmoderno se manifiesta como una pérdida de fe en los proyectos de fundamentación filosófica general de la praxis científica. Me refiero al fracaso del positivismo y de su proyecto de demarcación de lo que son los enunciados científicos en oposición a los que no lo son. (p.300).*

En esta perspectiva, la ilustración idea-fuerza de la modernidad, se convierte en una razón triunfante que en el modo de producción del conocimiento se positiviza, y con ello desdibuja su carácter crítico para hacerse razón acrítica. La ciencia positivista maneja su sistema de representaciones desde un punto de vista ideológico, y tal como lo establece Giroux (1992), se vinculan las relaciones de significado con las relaciones de poder. De allí que la ciencia moderna se convirtió en un asunto político, y los medios para producir conocimientos representan un capital objetivado que condiciona el proceso científico. El producto de la ciencia terminó siendo otra mercancía que se intercambia como saber pero que entraña relaciones de producción capitalistas.

En este final de siglo estamos en presencia de una discusión que toca el concepto de razón. La crisis es crisis de la razón ilustrada o como señala Guevara (1996): “**...del uso de la racionalidad**”. Es por esto que el hombre al tener una visión de su praxis sobre lo real sirve a los propósitos de la dominación, o puede desplegar una acción emancipatoria.

Cabría preguntarnos: **¿a cuál razón nos estamos refiriendo?** Se trata de ese concepto de razón occidental que ha impregnado la vida de los hombres. Como señala Uslar Pietri (1958), es una referencia a la “civilización occidental” la que:

*... se formó entre las riberas mediterráneas y las selvas germánicas del norte de Europa y que se extendió luego no sólo a toda Europa y América, sino que entró en contacto, como elemento dominador e influyente, con todos los pueblos y civilizaciones del resto de la tierra, que de ella recibieron e incorporaron ideas y técnicas. Es decir vino a ser la más universal de todas ellas. (p. 10).*

El elogio a la civilización occidental, plantea cómo está forjó el prodigioso desarrollo de las técnicas y de las aplicaciones del conocimiento de las ciencias. Aquí aparece la razón occidental develada como razón instrumental, y por tanto las relaciones de significado ya convertidas en relaciones de poder. Este punto de vista ideológico termina presentando a la razón como proyecto inobjetivado pues lo que interesó fue mantener el dominio de la razón del capital.

Uslar Pietri señala que la razón occidental es heredera de nociones

fundamentales como dignidad, felicidad, y libertad que vienen del pensamiento griego. Esta cultura se nutre de la experiencia romana con la propuesta de un Estado universal con estructuras jurídicas y administrativas. El aporte Europeo se traduce a través de la cultura de los llamados bárbaros, y en este contacto el latín da origen a otras lenguas. La invasión de los árabes en el siglo VIII significó un reencuentro con las raíces griegas y orientales, y con el descubrimiento de América la civilización occidental se planta en un vasto continente nuevo. Concluye este autor señalando:

*Junto con la revolución política en Estados Unidos, en Francia y en la América Latina, ocurre la revolución industrial en Inglaterra. Hace su aparición el reino de la máquina que va a crear las vastas ciudades modernas, los mercados mundiales, el proletariado urbano y las grandes luchas sociales entre el capital y el trabajo. (p. 14).*

Esta confrontación entre capital y trabajo en el presente se hace más intensa, y nuevamente la razón occidental recorre el mundo en un intento de convertirse en razón planetaria. El predominio de la conciencia occidental es el predominio de la razón mecánica que desplaza la intimidad del sujeto, intentando desplazar las utopías y los sueños libertarios.

El concepto de razón ilustrada da paso a la razón política, es decir una razón legitimada desde una práctica social-cultural donde se acentúa la lógica del capital. Esta visión se corresponde con una teoría crítica de la sociedad capitalista y de su lógica basada en la dominación, en este sentido es importante desplegar un proceso de construcción intelectual que signifique tematizar “lo otro” de la razón. Se trata de refundar el concepto de razón desde la impugnación de lo que ella ha sido y de lo que dejó de ser.

Para esto es importante partir de la propuesta de Husserl de que la razón no está habilitada para absorber por sí misma al ser. En consecuencia, la búsqueda de la “otra razón”, de su alteridad -siguiendo a Husserl- se da porque al no coincidir el “ser” y la “razón”, entonces se está en presencia de una razón constituida, de una razón impuesta en nombre de los máximos ideales de la humanidad.

En la modernidad el concepto de razón se ha querido unidimensionar pero la crítica se ha hecho presente como posibilidad de la alteridad, que ha intentado mantener su discurso sobre la base de la movilidad histórica de la sociedad para rescatar los argumentos de la libertad, la fraternidad, y la igualdad.

En la modernidad el concepto de razón se ha funcionalizado, lo instrumental sólo hace énfasis en el valor operativo del proceso, y al quedar el sujeto sometido por los hechos se ha desplegado un proceso de cosificación. Para Cirilo Flórez (1979):

*Este tipo de razón prevaleciente en el mundo moderno encuentra su subsuelo en la “ideología científica” que está en la base de todos los ámbitos del pensamiento a partir del renacimiento. Dicha ideología científica a partir de la cual se desarrolla la razón mecánica va a crear un orden propio de objetividad ( el mercado y sus leyes en el ámbito social) que lleva a la aniquilación del individuo el cual fue tan fundamental*

*al principio del mundo moderno. (p. 420).*

Es ese orden propio de objetividad definido por el mercado y sus leyes en el ámbito social, lo que plantea la necesidad de encontrar el vínculo de las propuestas postmodernas con el desarrollo del capitalismo. De allí que las críticas al pensamiento moderno son críticas a la concepción capitalista del proyecto de la modernidad, pues su concepto de razón instrumental ha acentuado la diferenciación social, y con ello las estructuras de poder.

La lógica de la economía capitalista ha condicionado a la humanidad a los mandatos del mercado, y esto constituye la esencia del proceso de mundialización de las relaciones de producción del capitalismo. Así la razón moderna forma parte de un modelo normativo y, de esta manera, según Richard (1990), rompe con la premisa de que:

*El modernismo se había caracterizado por sus impulsos de autoreferencialidad; por su voluntad autocrítica de pensar cada campo de producción en términos de su autonomía y especificidad. El postmodernismo rompe con ese ideal de pureza desviando su atención hacia los cruces y las mezclas, las interferencias; ubicándose bajo el sello contaminante de la desconstrucción. (p.307).*

Pero lo más importante en la razón postmoderna y en su intento de deslegitimación es que no está claro su impugnación a la lógica capitalista, pareciera discurso neo-liberal en tanto que éste siempre ha sido asociado a la democracia. De lo que se trata en el fondo es de justificar la propiedad privada y con ello el derecho a la libre actividad económica. Así la razón constituida desplegaría funciones históricas para validar universalmente y de manera latente a un sistema basado en la explotación y la dominación.

La legitimación de la razón ilustrada significa regresar al estudio de lo implícito, de los patrones de estructuración interna de esta razón. Esta es la única vía para intentar desconstruir críticamente el discurso-razón que se ha universalizado como producto de la relación saber-poder.

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

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

En esta lógica la escuela no es transformativa, y el concepto de creatividad solo se traslada a la aplicación de innovaciones tecnológicas que no impugnan la noción de saber.

La razón moderna es razón constituida, válida para pensar todos los espacios de la vida del hombre. Por ello esta razón tiene un cuerpo normativo, unos deberes y derechos que al cumplirse permiten a la razón constituida ser la base de una teoría del consenso que no cabida a discusión alguna desde el punto de vista jurídico.

Es por ello que para Richard (1990), el postmodernismo promulga la caída de los metarrelatos, pero no cuestiona las lógicas de la dominancia del proyecto moderno, y por tanto implícitamente niega el deseo emancipatorio, por esto su razón es también razón constituida. La autora establece que:

*... el postmodernismo -y su neoimperialismo- nos vuelve a enfrentar con la tarea de siempre; la de redefinir sino nuestra "identidad", al menos nuestra localidad en el mapa -latinoamericano- de las dependencias: en el mapa de las transposiciones y de las sustituciones, de los préstamos y de las enajenaciones, de los retoques miméticos y de las seudo apropiaciones. (p. 307).*

Esta redefinición de "identidad", y la falta de toma de posición del postmodernismo con relación a una postura neoimperialista, fundamentada en la economía de mercado, es indicativo de que esta corriente constituye una visión conservadora.

Impugnar al proyecto moderno desde una posición de desencanto que proclama el fin de la historia y de la muerte del sujeto sin impugnar la racionalidad del sistema capitalista nacido con la modernidad, no es lo mismo que hacerlo desde una teoría crítica que sobre la base de la esperanza proclame las posibilidades emancipatorias. En este caso, según Colom y Melich (1994), la postmodernidad es:

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

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

Es esto lo que permite un acercamiento analítico a los planteamientos de Habermas (1990) para reconocer que si los argumentos del proyecto moderno no son apodícticos, si representaron propuestas emancipatorias. Para este autor el desarrollo de la ciencia, la autonomía, las potencialidades cognitivas, el enriquecimiento de la vida cotidiana, la organización social, etc, constituyeron las bases, en el siglo XVIII, del proyecto de los filósofos de la Ilustración. Este autor reconoce que:

*El siglo XX ha acabado con este optimismo. La diferenciación de la ciencia, la moralidad y el arte ha venido a significar autonomía de los segmentos tratados por el especialista, dejando al mismo tiempo que se alejen de la hermenéutica de la comunicación cotidiana. (p. 95).*

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

Para cumplir este propósito habría que repensar este proyecto, y esto ubica el problema en el plano de una ontología revolucionaria, que permita recomponer los grandes metarrelatos para salvarlos de un principio de subjetividad que en nombre de la objetividad transgredió el papel de la historia y con esta el papel del sujeto transformador.

En este sentido, si la modernidad, según Habermas, es un proyecto inacabado, sólo será desde una teoría crítica como podrá intentarse el reencuentro en la discusión con los patrones de estructuración del discurso ilustrado. Este reencuentro histórico mantendrá las ideas emancipatorias, el sujeto trascendental de Kant, la relación entre subjetividad y racionalidad de Hegel, la no coincidencia entre el ser y la razón de Husserl, la razón y su principio opuesto de Heidegger.

Este reencuentro histórico, no significa el fin de la historia, significa la búsqueda de cómo se desplegaron los metarrelatos, y a cuál racionalidad obedecieron. El análisis reforzará la idea de que no puede acabarse el sujeto histórico y menos la historia como escenario del desarrollo de la utopía emancipatoria. Por esto Habermas (1990) señala:

*... creo que en vez de renunciar a la modernidad y a su proyecto como una causa perdida, deberíamos aprender de los errores de aquellos programas extravagantes que han intentado negar la modernidad... En suma, el proyecto de la modernidad todavía no ha sido realizado. ( p.p. 98 y 100).*

Finalmente este autor duda de que el hombre se redima ante la autonomía del capital y de un sistema cuyo crecimiento técnico y administrativo desplaza el ideal humano al acentuar la división social del trabajo.

En síntesis, el debate modernidad-postmodernidad, traslada su nivel de reflexión a puntos neurálgicos como: el fin de la historia, la muerte del sujeto, la razón legitimada como fundamento de la victoria del mercado neo-liberal, y el desplazamiento del capital simbólico. Estas consideraciones representan la caracterización del clima cultural del presente, y es aquí donde tiene sentido la discusión acerca de la educación y el docente.

La educación es una invitada especial en este debate, pues ésta puede repotenciar el papel del sujeto. Siguiendo el pensamiento de Adorno se trata de una búsqueda del renacimiento de la teoría educativa que significaría el

renacimiento del concepto de sujeto.

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

La funcionalización del proceso educativo se presenta desde el momento en que la enseñanza y el aprendizaje sirvieron para legitimar un determinado conocimiento que representó un mensaje para desplegar en el mundo de la escuela la teoría de un consenso normativo alrededor de los fundamentos culturales de la sociedad capitalista. Así la razón instrumental sometió el acto pedagógico al proceso de alienación como vía socializadora para transmitir un determinado saber.

Saber y poder constituyeron los ejes de la razón educativa burguesa, el saber tomó para sí la tarea de reproducir pautas culturales de la formación económico-social, de allí que para William (1984) la cultura se convirtió en un modo de reproducción. Por esto la escuela no prepara al sujeto para que piense, lo prepara para que reproduzca fundamentos de cultura, y así se deforma la escolaridad, y se obvia la vida cotidiana.

El proceso de legitimación del sistema social se desplaza a través de la práctica cultural-ideológica, y el sistema escolar se constituye en fundamento de la teoría del consenso y del despliegue del control social.

Al convertir la clase dominante al aparato educativo en aparato ideológico, el saber se hace hegemónico. De allí que la tradición moderna condicionó la acción social-pedagógica, y a la relación sujeto-vida, para estabilizarse como cultura y cerrar el paso a la educación real. En este sentido, para Tezanas (1982):

*Los modos de apropiación y transmisión que se generan en este contexto son un listado de normas que deben cumplir maestros y alumnos para alcanzar ciertas formas conductuales, entendidas como habilidades y destrezas observables. Este recetario no considera ni los procesos de construcción de los modos de apropiación ni el de los saberes sociales, ni sus posibles articulaciones y contradicciones. (p. 330).*

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

Este propósito puede engendrar una cultura de resistencia cuyo objetivo sea la ruptura con las categorías normativas que legitiman relaciones sociales. En este caso es importante la imbricación de categorías como: saber, poder, investigación, enseñanza, aprendizaje, currículum, sociedad civil, etc. El propósito es construir el punto de partida para una reflexión acerca de un discurso educativo emancipatorio.

La búsqueda estaría encaminada dentro de una postura antialienante fundamentada en el proceso de concientización desde el vínculo escuela-realidad. Así se establecería una ruptura con el proceso socializador de la

razón instrumental que intenta uniformizar las formas de pensamiento, en vez de plantear la educación como proceso integrador de diversas experiencias de aprendizaje.

El vínculo escuela-realidad es una vía para que los alumnos problematicen la realidad y con ello al conocimiento legitimado, de allí que el proceso de concientización implica, según Freire (1975):

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

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

Esta propuesta abre posibilidades ante el discurso postmoderno de la desesperanza, no se trata de seguir hablando de la concientización como un proceso espontáneo, se trata de asumir desde la escuela o desde los espacios comunitarios la dialectización del mundo para develar la apariencia, el mundo de la pseudoconcreción.

La praxis debe ser repensada en los términos del docente, los alumnos, y la sociedad civil para afrontar el largo camino de las transformaciones. La concientización deberá implicar la ruptura del proceso de cosificación que la razón constituida ha desplegado en todos los espacios del poder cultural y poder político.

La cosificación del hombre y de la realidad, ha conducido a una razón positivizada que no reconoce el carácter histórico de los procesos, y pretende igualmente obviar la praxis transformadora del sujeto histórico. Este intento tiene que ser enfrentado no por la simple "creencia" como aspecto ideológico, sino por la configuración de una necesidad de conocimiento para deslegitimar al conocimiento impuesto desde la lógica cultural.

El esfuerzo deberá romper con la reducción del conocimiento a lo aparente, a lo ahistórico, y desarrollar un esfuerzo para la búsqueda de una teoría de lo real, desde lo real.

Este propósito tiene un carácter transformativo y constituiría una respuesta desde la escuela y desde las esferas públicas, a la propuesta neoliberal de reducirlo todo al crecimiento económico, con lo cual también reducen la razón (**¿anti-ilustrada?**) a las leyes del mercado. Aquí el significado de la crítica a la razón moderna deviene en una nueva razón cuya plataforma lo constituye el desarrollismo, y la competitividad.

Plantear la respuesta a las propuestas postmodernas, desde la escuela y las esferas públicas, implica un discurso educativo que no debe dejar a un lado el proceso de "autoconciencia", con esto estamos entendiendo como educación tanto el proceso formal como el que se desarrolla en la comunidad de manera permanente, ya que para Yurén (1992):

*La autoconciencia es la "conciencia práctica" por cuanto rebasa el límite de lo intelectual para manifestarse como voluntad libre. Esta última se realiza en la moralidad -en tanto*



*que se autodetermina- y en la eticidad -en tanto que supera su particularidad para reconciliarse con la universalidad (es decir, en la medida en que los fines a los que tiende esa voluntad particular se reconcilian con los fines de la comunidad que es el pueblo). (p. 76).*

Si la escuela insiste en el trabajo intelectual desligado del sujeto pueblo, entonces éste expresará su “conciencia práctica” como esfera pública alternativa, de acuerdo con lo que plantea Giroux. Igualmente expresará su deseo de “autodeterminación” en la medida que reconcilie su deseo libertario en la necesidad de universalizar un proyecto emancipatorio.

La misma Yurén (1992) hace recordar que para Hegel la unidad de la conciencia y la autoconciencia es la razón, y por esto hay que posibilitar: “*la unidad entre el sujeto epistémico ( el sujeto que conoce) y el sujeto práctico (el sujeto que actúa)*”. (p. 76).

Si es válida la impugnación que se le hace a la “razón moderna” por haber abandonado el proyecto libertario, la “razón postmoderna” también debe ser impugnada en la medida que se identifica con el desconocimiento del sujeto como fuerza transformadora, y se identifica igualmente con las imposiciones de la economía de mercado.

La soberanía popular será un producto histórico que deviene en justicia social, cuando su expresión de la libertad sea el desarrollo autónomo y creativo del hombre y no el triunfo de los intereses de la estructura socio-económica.

El liberalismo (proyecto-razón triunfante del capital) ha sido históricamente asociado a la democracia pero solamente como discurso aparential, pues en los espacios de los países subdesarrollados las llamadas democracias se han definido en una “representatividad” producto del discurso populista.

La educación, los docentes, los alumnos y las esferas públicas harán posible el encuentro entre el sujeto epistémico y el sujeto práctico, para que se consolide una racionalidad crítica frente a la racionalidad tecno-científica del capitalismo tardío.

La educación será la base de propuestas para la dialectización del mundo que surge de la relación escuela-comunidad. Un paso importante será la concientización del docente para despertar el interés de los alumnos hacia procesos de investigación que trasciendan a campos sustantivos de conocimiento cualitativo sobre la realidad.

La educación formal deberá insistir en la búsqueda de una visión de totalidad que relacione los planos ontológico, gnoseológico y epistemológico. La naturaleza de lo real (tipo de realidad vivida), actitud para conocer (búsqueda a través de la investigación) y la impugnación constante del conocimiento (revisión de conocimientos “per se”), deberán constituir el propósito fundante de un proceso educativo que se nutra de la realidad para transformar la realidad.

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

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

## **BIBLIOGRAFIA**

Cirilo F, M. (1979). Diccionario de Filosofía contemporánea. España. Ediciones Sígueme.

Colom y Melich. (1994). Después de la Modernidad. España. Ediciones Paidós.

Fontaine, A. (1990). La sensibilidad postmoderna. Materiales diversos sobre postmodernidad. Caracas. U.C.V.

Freire, P. (1975). La desmitificación de la concientización y otros escritos. Bogotá. Edit. América Latina.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. México. Siglo XXI Editores.

Guevara, P. (1996). Historicidad y positivismo en la confrontación autocrática del Estado Nación en Venezuela. Tesis Doctoral sin publicar. U.C.V. Caracas.

Habermas, J. (1990). Modernidad versus postmodernidad. Selección de materiales. IUPM. Maturín.

Hopenhayn, M. (1990). Un día después de la muerte de una revolución. Materiales diversos sobre postmodernidad. U.C.V. Caracas.

Pérez Luna, E. (1995). La pedagogía y el docente en el debate de fin de siglo. U.D.O. Cumaná.

Richard, N. (1990). Modernidad/ postmodernismo: un debate en curso. Materiales diversos sobre postmodernidad. U.C.V. Caracas.

Tezanas, A. (1982). "Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía". En: Autores varios. El sujeto como objeto de las Ciencias Sociales. Colombia. CIUP.

Uslar Pietri, A. (1959). Sumario de la civilización occidental. Caracas. Ediciones Edime.

Willian, R. (1984). Reproducción. España. Ediciones Paidós.

Yurén, M. (1992). Racionalidad, conciencia y educación. Material de apoyo. Sem.: "Conocimiento y conciencia histórica ". U.C.V. FACES. Caracas.

