

## COMPLEJIDAD, EDUCACIÓN Y PODER \*

**Aliria Vilera G.**

Universidad de los Andes. Núcleo Táchira - Venezuela

### RESUMEN

En este trabajo se exponen algunas reflexiones con sentido analítico-crítico en relación al vínculo existente desde la Educación con los asuntos referidos a la Complejidad y a las relaciones de Poder. La discusión aborda ciertas dimensiones problemáticas que trazan hoy en día la trama sociocultural emergente, disruptiva e incierta, desde donde se exigen las nuevas búsquedas y los radicales cambios de la educación. **Palabras Clave:** Educación, Complejidad, Dispositivos de Poder, Prácticas Reformistas, Nuevos Tiempos Culturales.

### ABSTRACT

In this paper, some reflections with an analytical and critical sense related to the bridge between Education and the themes referred to the Complexity and Power relations are exposed. This discussion deals with certain difficult dimensions that guide nowadays the emerging social and cultural plot, disruptive and uncertain, from which derive the new search and radical changes of education.

**Key words:** Education, Complexity, Power Features, Reforming Practices, New Cultural Times.

### RÉSUMÉ

Dans cet essai on expose quelque réflexions avec un sens analytico-critique en relation au lien qui existe entre l'éducation et les affaires rapporté à la complexité et aux relations de pouvoir. La discussion aborde certaines dimensions problématiques qui dirigent aujourd'hui la trame socioculturelle émergente, disruptive et incertaine, dès laquelle on exige les nouvelle recherche et les changement radicaux de l'éducation.

**Mots clef:** Éducation, Complexité, Dispositives de Pouvoir, Pratiques Reformistes, Nouveau Temps Culturel.

## 1.- Introducción

Reflexionar en torno al vínculo Complejidad, Educación y Poder, supone asumir, radicalmente, que hoy ya no existen fundamentos absolutos que nos permitan soportar el antiguo régimen de grandes verdades centradas y coherentes de todo el universo conceptual que hizo prevalecer el pensamiento único de la modernidad.

La situación de vida que hoy transitamos lleva consigo la puesta en duda, la sospecha de todo intento anticipador o *a priori* determinista. Por lo tanto, la experiencia de diversas manifestaciones que hoy emergen, caracterizadas por pluralidad de juegos lingüísticos, de nuevas lógicas representacionales de sentidos o formas de pensamiento y de complejas formas de vida – individual y colectivas-hibridadas e indeterminadas, permiten dar cuenta de las crudas realidades que hoy nos encuentran y de la cual no podemos evitar estar implicados. Al respecto McLaren apunta:

hemos llegado a una época peligrosa de nuestra historia política, cultural y educativa, una época en la que los resultados y el poder se han convertido en los dos imperativos de la Democracia Capitalista... esto, creo, demanda de los requisitos éticos al acto de la crítica – como decía Freire- “leer la palabra y el mundo con respecto a nuestra vida cotidiana” (McLaren. 1998:25).

La contestación es consustancial a la idea misma de consenso u orden social que hoy circula en los mecanismos de integración económica del capitalismo, desde donde se intenta configurar una visión de unidad global en todos los países, marcando como exigencia de desarrollo el llamado “*orden mundial*” del discurso neoliberal. Ello implica asumir

una perspectiva alejada de la reproducción simple y sistemática en la relación competencia–productividad que de ello se deriva, significa enfrentar nuestros análisis reflexivos deconstruyendo, cuestionando, los procesos mediacionales y las líneas de fuerza que posibilitan tales presiones; por lo tanto, desde la educación, se hace necesario confrontar tales embates y los efectos de sus implicaciones a partir de la referencia epocal contingente y plural que asume narrativas de complejidad.

En particular, al abordar tal discusión, acerca de los cambios educativos para el sistema escolar, no es posible desatender que los mismos están implicando procesos de “*reestructuración*” con sesgo economicista, a propósito de la lógica productiva mundial. Esta lógica, se inscribe en el dinamismo global de integración que supone transiciones operativas, transversales y multifacéticas.

En consecuencia, intentamos no perder de vista la inusitada agudeza para percibir los escenarios variados que movilizan la complejidad de esas nuevas visiones globales que, a su vez, impone cambios socioculturales, políticos y educativos con todo el marco de relaciones de fuerza entre poder-resistencia que ello implica.

Tal situación, al parecer agota la vigencia de las viejas preguntas, pero, al mismo tiempo, resitúa toda necesidad de seguirse preguntando por las cuestiones no resueltas, siempre en nombre de la libertad de los hombres cual búsqueda incesante por romper los atávicos encadenamientos, a fin de liberar los temores y los fantasmas que pesan sobre las propias invenciones de la vida humana, en los finalismos de la transición milenaria, en las exigencias de una nueva condición política y sociocultural, o acaso, en la

efervescencia de nuevas búsquedas en un mundo en expansión con plurales modos para intentar pensarlo y, por ende, ajustando diversidad de miradas.

Desde las posibilidades del pensamiento complejo – Morin mediante- la discusión sobre la educación y, con ello las implicaciones acerca del poder/saber, es susceptible de ser estudiada y analizada esencialmente en atención a los fenómenos complejos, entendiendo, por un lado que

Las urgencias del tiempo presente no subsisten al margen de las medidas que contemplan el tiempo no inmediato o la duración media, y ambas se inscriben en la duración más prolongada<sup>1</sup>

Y por otro lado, en la comprensión de que la complejidad *“no sólo se incrementa por volúmenes mayores de interacciones; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. Está relacionada con el azar; ligada a cierta mezcla de orden y desorden”*<sup>2</sup>.

Entonces, intentamos asumir estos nuevos tiempos con sentido crítico creador y en acción expandida para transitar con las paradojas del clima emergente, ambiguo e incierto, pero, suponiendo dimensiones sin límites entre lo inmediato y lo infinito; quizá, asumiendo, el modo que nos señala Argullol *“en una perspectiva utópica como territorio del deseo”*.

## **2.- Transitando En Algunas Reflexiones**

Intentando proponer algunas ideas sobre el tema que nos ocupa, queremos inscribir los análisis en escenarios reflexivos abiertos al discernimiento, a miradas diversas, a una voluntad de encuentro que permita nutrir los modos de pensar, o en todo caso, es la invitación a pensar desde la diferencia.

1.- Dentro de la Educación, pretender analizar los asuntos referidos a las relaciones de poder subyacentes en las pautas de regulación institucional escolar, pasa por el hecho de comprender que todo el espacio educativo y pedagógico, está inscrito en modos específicos de concebir el saber, al tiempo, que está también, atravesado por mecanismos discursivos -de representación y de enunciación-, dispuestos en un marco curricular a partir del cual se diseñan/programan las condiciones performativas de reproducción y de regulación social y cultural que configuran el tejido relacional intersubjetivo dentro de la vida escolar. A partir de allí, es necesario ubicar las otras subculturas contranarrativas que cruzan la esfera escolar y, que pasan, paralelamente, a jugar esos otros territorios de contestación en contra de la legitimación oficial del cerco institucional/normativo que presupone el currículum.

Entonces, debemos preguntarnos, ¿cómo se despliega el poder, como inculcación/coerción a través de esas múltiples capilaridades que cohabitan y constituyen/crean el “*sí mismo*” en los sujetos? y, paralelamente, ¿Cómo coexisten las otras subculturas “*vigilantes*” que ponen en entredicho la propia opción de “*educar*” que supone la concepción homogénea del sistema escolar al referirse a la pretendida idea de que la vida escolar, forma a los sujetos para que éstos sean agentes de cambio social?.

En este sentido, la discusión pasa por asumir la comprensión de los límites de la educación y, especialmente de la institución escolar, desde donde, indiscutiblemente, tal discusión nos enfrenta con el denominado paradigma de la hegemonía ideológica que se inscribe en la propia noción de “*institucionalidad*”, y que deberá configurar una inquietud

constante en los educadores/educadoras, porque requiere una comprensión crítica, reflexiva y actuante, de tales límites que tradicionalmente constituyen un sistema de producción/repetición y que están en correspondencia con las formas de poder y con la relación razón-dominación. Se entiende, entonces, según nos advierte Foucault:

Poder que no está tan sólo en las instancias superiores de la censura, sino que penetra de un modo profundo, muy sutilmente, en toda la red de la sociedad. El papel del intelectual ya no consiste en colocarse *“un poco adelante o al lado”* para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del *“saber”*, de la *“verdad”*, de la *“conciencia”*, del *“discurso”* (Foucault. 1997:9).

De allí, que no basta con decir que la educación es un acto político al tiempo que es también un acto educativo –como ya lo advirtió Freire-. Es preciso, asumir y explicitar, los campos de fuerzas que hacen complejo, hoy en día, toda noción de límites y, con ello, toda demarcación o estructuración cerrada de los espacios escolares, de los contenidos de lo educativo, de las estrategias de acción de las prácticas educativas, de los modelos pedagógicos. Igualmente, contrarrestar todo absolutismo ideológico concertado en las políticas de reformas educacionales, inscritas en supuestos referentes de neutralidad o transparencia, pero, que están defendiendo, en su trasfondo, los discursos conservadores del capitalismo abarcante mediante nociones de representación reformada, centrados en mecanismos cualificados técnicos con tendencias de productividad. Hecho que pretende amputar, desde la acción escolar, toda discusión acerca de las relaciones de poder, de

las condiciones políticas, de toda historia presente, de contextos culturales diversos, de desigualdades sociales.

Desde los reciente aportes de los teóricos educativos críticos, entre ellos: Giroux (1997), McLaren (1997), Bernstein (1997), Flecha (1997), Apple (1997), Carr (1996), se insiste en hacer ver la vigencia cada vez mayor de la fuerza tecnocrática que introduce una nueva lógica de concepción unidimensional del hacer de la educación, basada ésta en nociones mínimas, desde donde se enfatizan referentes subjetivos soportados en la dimensión económica de la producción capitalista conforme a una cultura codificada.

En este sentido, McLaren advierte:

las formas de poder y de control se han vuelto mucho más difíciles de descubrir, ya que ahora aparecen disfrazadas dentro de circuitos de signos y significados producidos electrónicamente, circuitos que saturan prácticamente todos los aspectos de la vida pública y privada. (McLaren. 1998:56).

Por supuesto que lo expuesto nos está indicando que el problema de las desigualdades sociales tiende a acentuarse y, ello ocasiona disruptivos procesos y modos contingentes e inciertos en cuanto a los caminos que recorre esa lógica de habilidades mínimas, con sus correspondientes efectos en el destino social y en las formas de vida de las personas.

Desde la Educación, se exige revisar críticamente las actuales Reformas Educativas en curso <sup>3</sup>. Reflexionar en torno a esas narrativas que defienden nuevos mecanismos de disciplinamiento y/o adormecimientos pensados e instaurados con el sentido de “*habilidades básicas*” y que están negando la discusión por los asuntos sobre raza, género, sexo, etnias, multiculturalismos, diversidad, etc.

Esto exige comprender la importancia de problematizar las condiciones reproductivas que someten lo escolar a sistemas totalizantes de opción productiva, donde el tema de la diferencia es tratado como exclusión, en tanto se privilegian formas esenciales de unidad e igualdad facilitadas en “*éticas consumistas*” (Giroux) que responden a la lógica del mercado global. Sostiene McLaren que esto

implica desarrollar una teoría mucho más efectiva para comprender la pedagogía en relación a los logros del poder en los amplios contextos de las articulaciones de raza, clase y género. Significa avanzar una teoría que no eleve al profesor-otro como el individuo conocedor y devalué al estudiante a nivel de una identidad desconocedora y objetificada. Los estudiantes no deben ser contruidos como el ideal zombificado “*siempre listo*” abierto a la manipulación por la pasiva adquisición del status quo. No deberíamos dejar pasar la oportunidad de teorizar a profesores y estudiantes como agentes históricos de resistencia (McLaren. 1998: 260).

Con ello, igualmente, se genera la necesidad de revisar críticamente las cuestiones referidas a los siguientes asuntos:

- a.- Los lugares de participación y apropiación en los discursos que narran las Reformas Educativas contemporáneas destinadas para América Latina, las cuales son descritas mediante una lógica de acción sistémica e inscrita en los lenguajes del neoliberalismo y en homologías pensadas como globalización.
- b.- Las nuevas pautas de regulación y estructuración de subjetividades, vinculadas por una nueva

correlación de escenarios particulares, ordenados a través de categorías productivas y matrices de eventos eficientistas – tecnologías de gobernación que ordenan las posibilidades de acción y autoreflexión-, y.

c.- Los sistemas de alfabetización electrónica que configuran procesos de inclusión/exclusión en un mundo de “*Competencias*” entendidas como habilidades específicas en base a capacidades técnicamente apropiadas.

2.- Las prácticas reformistas contemporáneas se inscriben en el eslogan de “*reforma escolar sistémica*”<sup>4</sup> que, supuestamente, organiza estrategias de cooperación y participación, mediante esfuerzos locales autónomos como nueva fuerza democrática en la organización escolar. Se estructuran nuevos códigos de participación, de competencia y de colaboración, los cuales determinan las alianzas, las responsabilidades y los niveles de responsabilidad entre todos los actores educativos a quienes se les permite atender las especificidades de sus propios contextos y solucionar los problemas inmediatos que les involucra; en cierta forma, se prescriben los modos de “*hacer*” y crear “*disposiciones*” como condición del sí mismo a efectos de mover capacidades con un sentido autoregulatorio.

En todo caso, esas llamadas “*nuevas condiciones*” de trabajo educativo-participativo, configuran pautas de acción con respecto al rendimiento y a las demandas de productividad.

Cambia la idea de democratización escolar pensada como masificación educativa, por la idea de democratizar la organización de las escuelas con criterios de “*autonomía*”,

así se sustenta *grosso modo* la implementación de un proceso democrático basado en lo siguiente:

a.- Descentralización de la gestión escolar, argumentando estrategias de acción “localizadas” y las disposiciones particulares en la “resolución de problemas” concretos al contexto natural regional/local.

b.- Asumiendo prácticas de normalización que aplican disposiciones y sensibilidades institucionales locales.

c.- Valorando las capacidades de los maestros/docentes para solucionar problemas, libertad en la toma de decisiones y condiciones autoformativas con competencias específicas.

Sin embargo, todas estas nuevas políticas de cambio, las cuales, a su vez, se asocian a nuevas nociones categoriales, están inscritas en una óptica de reconstrucción hacia los procesos de localización y de actualización de los procesos exigidos por el orden económico globalizado. Así, Suárez explica:

En cierto sentido, las propuestas curriculares producidas, promovidas centralmente por los planteles técnicos-profesionales del estado, pueden entenderse como el “cierre provisorio” de la lucha política y de la polémica ideológica que tienen lugar en la esfera social de la determinación curricular... ciertas relaciones de saber y de poder (Suárez, D. 1998: 94).

Por tanto, se requiere de diferentes lecturas, de mirar las dos caras de la moneda, en tanto que tales aperturas parten de lineamientos externos con una sola mirada y al cuestionar sus postulados podemos evidenciar el distanciamiento que existe con respecto a todo problema social, a todo proyecto sociopolítico. No obstante, la fuerza prescriptiva del marco

curricular oficial, no puede considerarse solamente en sentido reproductivo silente, sino que se confronta, también, con otras fuerzas de contrapoder que permiten explicitar los contenidos, discursos y prácticas, necesariamente, conflictivas que involucra todo el sentido representacional en acción y concreción dispuestos a saber en: las normas escolares, las prácticas educativas y las formas pedagógicas en curso, el llamado conocimiento científico, la pauta formativa en edades, e inclusive, el choque generacional, social y cultural entre los entes humanos involucrados.

En tal sentido, Suárez, también expone lo siguiente:

Los significados involucrados en la interpelación curricular no se suturan de una vez para siempre y, además, contienen tensiones internas desde el momento mismo de su definición que contribuyen a abrir aún más el campo de la lectura y de la acción... Además, en el momento de su implementación, el mandato formativo oficial no sólo arrastra desde su génesis (el llamado “*debate subyacente*” de las políticas públicas); sino también “*desde afuera*”, por la vigencia social que la interpelación curricular obtenga en un momento histórico dado y, fundamentalmente, por el nivel de adhesión que puedan reunir como propuestas “*científico-pedagógicas*” en la comunidad escolar a la que se dirigen (Suárez, D. 1998: 96).

3.- La política educativa reformista implementa procesos de descentralización del Curriculum, abriendo opciones localizadas de “*gestión basada en el lugar*” y crean nuevas pautas sociales sustentadas en principios auto reflexivos y auto gobernados acerca de la identidad entendida como “*conocimiento en acción*”. Evidentemente, que la nueva estrategia desarrollista introduce pautas que gobiernan la

estructuración de subjetividades de los actos educativos, principalmente en la figura del docente, a quien se le reestructura su identidad profesional introduciendo la noción de capacidades específicas conforme estrategias de acción diferenciadas, participativas, colaboradoras y constructivistas.

Indica Popkewitz que se estructuran las identidades participativas y colaboradoras como un efecto de poder. Aun cuando aportan nuevas formas de participación y capacitan a nuevos grupos para articular sus intereses, las reestructuraciones de las subjetividades están gobernando las prácticas en las relaciones sociales reconstituidas (Popkewitz. 1996: 151).

Entonces, la reestructuración de las pautas de regulación en la educación, son a su vez, interpretaciones de otros cambios ocurridos en las pautas de la política, de la cultura, de las tecnologías de poder y de la economía a nivel mundial, situación que no es posible obviar. De hecho, los escenarios que narran los discursos de autonomía y desarrollo autogestionario en los individuos, se relacionan con los cambios en los vínculos económicos globales/locales que mueven hoy el mundo del mercado y las políticas de consumo, privando en ello, modos estratégicos de productividad que exigen competencias en base a capacidad individual.

Al transferir los enfoques de la economía de mercado al campo de la Institución Escolar, nos damos cuenta que las pautas reformistas se estructuran en la lógica de los nuevos enfoques “*Competitivos*”. Ahora, se hace referencia al “*cambio educativo*”, valorando las capacidades individuales

y las actuaciones localizadas haciendo ver nuevas opciones liberadoras y transformadoras mediante la puesta en escena de un conjunto de particulares competencias, habilidades y desarrollos cognitivos-constructivos, lo que McLaren (1998) denomina una “*nueva teoría del capital humano*”, que en definitiva no es otra cosa que invocaciones a nuevos discursos de política pública aceptando el interés egoísta del mercado como económicamente deseable y de utilidad sustentable ( basta sólo revisar el listado de indicadores de evaluación que se incluyen en los manuales ofertados por el sector oficial, Ministerio de Educación en Venezuela, para darse cuenta de los modos de inclusión/exclusión que ello implica).

Al respecto, me pregunto ¿Estamos protagonizando los Educadores/ras una actitud silenciosa, obediente, ante estos nuevos discursos de reformas educativas como sistemas de gobierno que incluyen/excluyen a través de clasificar individualidades y competencias?; ¿Cómo estructurar desde las prácticas educativas y pedagógicas estilos particulares “*Otros*” de pensamiento y de acción que resistan el despliegue del poder sustentado en competencias diferenciadas con autonomías excluyentes?.

En todo caso, creo que necesitamos problematizar, cuestionar y deconstruir el discurso reformista de tendencia productiva que mira la educación como servicio. Asumir las variadas lecturas para discernir todo el sistema de ideas, de categorías y distinciones que ordenan/regulan las pautas de reconfiguración de los fenómenos educativos y de cómo éstos son inscritos en las normas de razonamiento que juzgan la llamada competencia y las construcciones en acción de los

individuos con un sentido de “*equidad*” centrado en individualismos.

Debemos indagar la formación de esos sistemas de acción como el problema que nos pregunta por los dispositivos de poder, por las pautas mediante las cuales lo educativo se halla reconfigurado y nombrado mediante sistemas de normalización racional de la productividad (coerción económica), que hacen ver, al mismo tiempo, un orden razonable de “*governabilidad*” (Foucault) pero, entendiendo, que está en juego la problemática del sujeto como condición contraria, en cuanto éste también narra otra historia de orden.

De hecho, las desigualdades sociales no son una “*abstracción*”, éstas, también, narran su historia, es decir esa historia personal, la historia de vida en cada sujeto; la misma, configura un punto de inflexión al tensionar los campos de fuerza entre poder y resistencia. De hecho, son situaciones que median en la propia encarnación de los actores educativos, los profesores y los estudiantes, en tanto se involucra el espacio vital y afectivo, lo que está retando “*la lógica del intercambio igualitario*”. Ello implica el cuestionamiento hacia los intereses ideológicos subyacentes en las miradas de cambios que exponen las Reformas Educativas, las sobredeterminaciones culturales que enuncian y el contexto narrativo de lo social que explicitan, a partir de tales tensiones, es posible tomar los espacios de contestación contranarrativos, tanto históricamente coexistentes con un presente vivido, creado y recreado, como cultural y políticamente comprendido y comprometido.

Siguiendo señalamientos de Popkewitz:

Aunque está claro que han cambiado la retórica moral y política de las luchas educativas, tales análisis necesitan plantearse la cuestión de los cambios en las condiciones

históricas a través de las cuales se estructura y se despliega el poder... Los cambios del presente parecen “*naturales*” y beneficiosos, y el lenguaje de la reforma educativa es seductor, pero el mundo en el que ocurren esos cambios es complejo. Esa complejidad no puede asumirse al evaluar las prácticas escolares, pero sí tiene que formar parte del problema de la investigación (Popkewitz. 1996: 159).

4.- Otro aspecto de necesaria discusión, a nuestro entender, se corresponde con el escenario social que hoy emerge, lo que se ha dado en llamar la *hiperrealidad*. Es decir, la sociedad de la información socialmente saturada con formas de representación cognitivas, simbólicas y comunicativas, las cuales se mezclan y atraviesan nuestra identidad. Aparecen, inevitablemente nuevas identidades, los nuevos “*Yoes*” que se configuran en la compleja red del tejido sociocultural dispuestos en el denominado mundo de la imagen, el mundo de la “*Videocultura de la imagen*” (Martin-Barbero).

De acuerdo con lo que está aconteciendo, podemos darnos cuenta que surgen escenarios movibles como realidades yuxtapuestas, éstas revelan vínculos de encuentro, individual y colectivo, que dan lugar a identidades fragmentarias y desobjetivadas; se crean nuevas subjetividades expuestas al efecto de diversos dispositivos infotecnológicos en cuya estructura significativa hablan nuevos códigos de valor hacia el sí mismo y hacia los “*Yoes*” posibles de encarnar.

Se trata de una nueva condición política de la cultura contemporánea que dibuja los nuevos efectos de tecnologías de poder, ubicados éstos en los modos obsesivos del consumo que niegan toda posibilidad de memoria sociohistórica en el

sujeto, en virtud de que se antepone como preocupación la nueva figura del sujeto *móvil* conectado y desplazado en el espacio de generadores electrónicos donde se crean y constituyen las nuevas subjetividades y las nuevas maneras de participar en las relaciones con el Yo, con los Otros y con el mundo de vida.

En este sentido, intentar dar una mirada crítica acerca de esas nuevas identidades, atiende a la cuestión que Gergen denomina “*Multifrenia o saturación social del yo, que se asocia con la escisión del individuo en múltiples versiones de sí mismo*” (Gergen, P. 1991: 73).

Ante esta complejidad de la trama cultural infotecnológica del mundo electrónico de la imagen, luce evidente una acción decididamente crítica radical desde la educación que esté leyendo, hurgando, deconstruyendo tales discursos, sus prácticas y sus sistemas de socialización, pues no se trata de mirar el reto de la tecnología para la escuela como asunto de “*innovación educativa*”, sino de ubicar sus tramas y dominios de significados y códigos que estructuran nuevas maneras de aprender, de conocer, de sentir, de crear, de pensar y de configurar nuevos imaginarios; pero, al mismo tiempo configuran nuevas racionalidades reproductivas de razón técnica que configuran sistemas de control y relaciones de poder, las cuales, establecen mayores desigualdades sociales entre quienes tienen la posibilidad de conectarse y navegar en este mundo de construcciones o ficciones culturales, y, aquellos desconectados de estas líneas de fuerza que pasan a ser los desposeídos o desvinculados.

Podemos preguntarnos ¿El profesional Docente tendrá opción de estar a tono con estas exigencias de los nuevos significados culturales vía tecnología?, ¿Cómo

atender el asunto de las reformas curriculares confrontando los sesgos que ésta comporta en su determinismos y no obviar las mediaciones del poder tecnológico?<sup>5</sup>

5.- Finalmente, debemos entender que la cultura informatizada como prácticas sociales contemporáneas modificaron las concepciones del saber y de los aprendizajes secuenciales y memorísticos. Se crean ahora modos descentrados hacia el conocer como “*necesidad de información*” que van más allá de la acción escolarizada curricular, y transfiguran toda lógica disciplinaria. Circulan opciones paradójicas entre saber e información, razón e imaginación, conectados y desconectados, esas nuevas opciones nos refieren lecturas exploratorias en una amplia red de redes.

Es precisamente a partir de estos nuevos dispositivos del poder electrónico, aunado a la lógica del mercado globalizado, que debemos asumir una práctica de la diferencia para repensar lo educativo, situada desde los conflictos y complejidades históricas sociales concretas como avatares de la presencialidad, del instante creativo, de la “*razón sensible*” (Maffesoli) que atraviesan significados y representaciones de todo orden: personal-emotivo, social-comunicativo, cognitivo-ficcional, corporal-sensitivo, etc.; y ocurre en el transcurrir de la vida cotidiana, como contingencia, como coexistencia, como instante vivido. Todas esas situaciones pasan a ser las nuevas voces que hablan historias periféricas, historias orales, historias intersticiales.

Se instala un nuevo régimen discursivo experiencial para redefinir la educación y, con ello, la necesidad de discutir los asuntos sobre la complejidad y las relaciones de poder,

intentando comprender desde todos los lados posibles la dinámica de lo que debe ser educar en tiempos de un nuevo horizonte civilizatorio, una época de cambios veloces, una nueva manera de vivir, posiblemente, todo esté por hacer y por reinventarse, el mundo de realidades en expansión y las socialidades emergentes así lo están indicando. De todos modos, argumenta Morin:

en la crisis de los fundamentos y ante el desafío de la complejidad de lo real, todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse. La necesidad legítima de todo aquel que conoce, en adelante, dondequiera que esté y quienquiera que sea, debiera ser: no hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento (Morin, E. 1997: 34).

Así que, el reto recién se inicia y los escenarios, fragmentados y diversificados, recorren el discurso de la posibilidad, de modo que asumiendo los principios del pensamiento complejo podemos decir con Morin que “*el cerebro humano tiene la propiedad de poder trabajar con lo insuficiente y lo imprevisto*” ( Morin, E. 1994: 3).

## NOTAS

<sup>1</sup>GUTIERREZ, A. (1998). *Edgar Morin y las posibilidades del pensamiento complejo*. En MEGAPOLÍTICA. N° 8.Vol. II. Octubre-diciembre 98, p..649.

<sup>2</sup>MORIN, Edgar. (1994). Citado en GUTIERREZ (1998), op.cit., p.656.

<sup>3</sup> Fundamentalmente, para el caso de América Latina, las reformas en curso en los asuntos sobre Educación y las principales políticas de Reestructuración se sustentan en las orientaciones internacionales, a saber: CEPAL/UNESCO para América Latina y el Caribe. “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”. Revista.

Complejidad, Educación y Poder.

1. Serie E, N° 37. Santiago de Chile (1993); CEPAL, “*La brecha de la Equidad*”, Santiago, (1997); CEPAL/BANCO MUNDIAL, “*La Equidad de los modernos: reflexiones acerca de la realización de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina*”, Santiago (1997); Cuadernos: Serie Latinoamericana de Educación “*Las reformas educativas en América Latina: Historia y Perspectivas, Argentina y Colombia* (1997); Educación: Revista TABLERO: “*La participación social en el cambio educativo*”, Convenio Andrés Bello, (1998); J. Tedesco, “*Tendencias actuales de las reformas educativas*”. Boletín UNESCO, N° 35, Santiago, (1997); Foro de Integración: “*El Papel del Convenio Andrés bello en el Proceso de Participación Social*”, Bolivia (1997).

<sup>4</sup> Actualmente esa es la mirada que orienta la política de reforma para el Currículo Básico Nacional en la Educación venezolana. Al respecto Ver los Documentos de Ministerio de Educación en cuanto a los Programas de Experimentación de las “*Escuelas Bolivarianas*” (1998), así como los Proyectos dirigidos a los Programas de Capacitación y Perfeccionamiento Permanente para los Docentes en Ejercicio en base a los Proyectos Pedagógico Plantel y Proyectos Pedagógicos de Aula, además de los Programas Comunitarios de Participación Autogestionaria. Caracas. (1999).

<sup>5</sup> Ampliar en Vilera, A. (1999) *Docencia y Ser Profesional Docente: más allá de regulaciones curriculares*. Conferencia Central. Memoria. I Encuentro de Egresados de Educación Básica Integral. ULA-Táchira, p.18.

## REFERENCIAS

- APPLE, M. (1997). **Educación y Poder**. Ediciones Morata.
- BERNSTEIN, B. (1997). “*Conocimiento oficial e identidades pedagógicas*”. En Goikoetxea Piérola y Peña García (Coordinadores). **Ensayos de Pedagogía Crítica**. Caracas. Editorial Laboratorio Educativo.
- CARR, W. (1996). **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid. Ediciones Morata.

- FOUCAULT, M. (1997). Sexta reimpression. **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Traducción de Miguel Morey. Madrid. Alianza Editorial.
- FLECHA, R. (1997). “*Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información*”. En Goikoetxea Piérola y García Peña (Coordinadores). **Ensayos de Pedagogía Crítica**. Caracas. Editorial Laboratorio Educativo.
- GERGEN, P. (1991). **La Saturación del Self**. Cambridge. M.A. Harvard University.
- GIROUX, H. (1997). **Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas**. España. Piados educador.
- GUTIERREZ, A. (1998). “*Edgar Morin y las posibilidades del pensamiento complejo*”. En Revista **Megapolítica**. Nº 8. Vol. II. Octubre-Diciembre 98, p. 649.
- MCLAREN, P. (1998). “*La Pedagogía crítica en la era del capitalismo: un desafío para la izquierda educativa*”. En Revista **Kikiriqui** Nº 49. España, p. 23-29.
- \_\_\_\_\_ (1997). **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna**. España. Piados Educador.
- MORIN, E. (1994). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona. Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1986). **El Método. El conocimiento del conocimiento**. España. Cátedra
- SUAREZ, D. (1998). “*Currículo, escuela e identidad: notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización*”. En Revista **Relea**. Nº 5. Caracas. UCV. CIPOST, p. 79-113.
- POPKEWITZ, T. (1996). “*El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/Sociedad*”. En Pereira y Otros (Compil). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona. Ediciones Pomare-Corredor, p. 119-168.
- VILERA, A. (1999). “*Docencia y Ser Profesional Docente: más allá de regulaciones curriculares*”. En **Memoria**. I Encuentro de Egresados Educación Básica Integral. San Cristóbal. ULA-Táchira. Ediciones del Vicerrectorado, p. 13-26.