

## **LA NORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ¿NIHILISMO O TRIUNFO DE LA RAZÓN INSTRUMENTAL?**

**Arelis Vivas**

### **Resumen**

Este trabajo es una crítica a la propuesta de normalizar la educación mediante un modelo de calidad, extrapolado de una realidad que no le es pertinente, en cuanto a los fines que persigue. El abordaje se hace fundamentalmente, desde la teoría de la complejidad, de acuerdo a la perspectiva de Morin; utilizando como linderos para el desarrollo de las ideas, el nihilismo tal como lo interpreta Heidegger y las categorías de racionalidad con arreglo a valores y a fines, desarrolladas por Weber. Concluyendo reflexivamente en un llamado de atención en cuanto a los riegos que lleva implícito, un proceso de acreditación de la calidad de la educación para mantenerse en correspondencia con las demandas de una sociedad cada vez más compleja.

**Palabras clave:** educación, normalización, nihilismo, complejidad.

### **Summary**

This reaserch is a critic to the proposal to standardize the education by means of a model of quality, extrapolated from a reality that is not pertinent to it, as for the objectives it pursues. The approach is made fundamentally, from the theory of the complexity, according to the perspective of Morin; using as boundaries for the development of the ideas, the nihilism as it is interpreted by Heidegger and the categories of rationality in accordance with values and to objectives, developed by Weber. Concluding reflectively in a call of attention as for the irrigations that have implicit, a process of quality accreditation of the education to stay in correspondence with the demands of a more and more complex society.

**Key words:** education, normalization, nihilism, complexity.

El siglo XXI se inicia antecedido por un sin número de cambios, que aumentan a una velocidad vertiginosa, dando cuenta de una sociedad que enfrenta el desafío que le impone la pertinaz, profunda e impronosticable variabilidad de todos los

factores que delinean y dinamizan el medio, en un cruce de incidencias en lo económico, político, cultural, tecnológico e institucional, que desmoronan lo pronosticable como sentido de lo figurable e imponen el contrasentido de lo inimaginable.

La variabilidad que surca todos los ámbitos del quehacer y del saber, es cada vez menos represable, desatando como única prefiguración posible, una realidad espasmódica, que amerita desencadenar en el espacio académico un debate con destino, de las dualidades que se expresan en la lógica contextual; certidumbre e incertidumbre, seguridad y riesgo, orden y desorden, linealidad y discontinuidad, simplicidad y complejidad, o, lo real y la realidad, que confluyen en un mundo de desencuentros, que peregrinan sin sujeción alguna, ampliando los intersticios de lo cognitivo, y por ende oteando y refutando verdades.

Lo descrito, da una sensación de borrosidad, porque se mueve entre lo definible y lo no definible, entre lo transparente y lo opaco, pudiéndose comparar dicha sensación con la imprecisión de los límites; ante la cual vale las analogías utilizadas por Rodríguez (1997), quien refiriéndose al concepto de borrosidad, señala:

Quando un astronauta llega a la zona de ingravidez en la que coinciden los campos gravitatorios de la Tierra y la Luna se halla en una zona borrosa y este hecho produce cambios fundamentales en el peso y en otras variables... Cuando una sociedad se transforma cualitativamente a causa de un cambio de sistema social, político y económico, no cabe afirmar en qué instante se produjo la mutación, aunque señalemos una fecha más o menos arbitraria: la toma de la Bastilla en la Revolución francesa, la caída de Berlín en el fin del régimen nazi. ¿Cuáles son los verdaderos límites de nuestro país?: ¿la frontera terrestres?, ¿las aguas territoriales?, ¿las embajadas que tenemos distribuidas por todo el mundo y gozan de los privilegios de extraterritorialidad?. Esto significa que los límites de los sistemas resultan claros y bien definidos cuando se observan

o conciben desde ciertos puntos de vista, pero que son borrosos desde otras perspectivas...Las fronteras entre el sistema y su entorno, o entre unos y otros sistemas y subsistemas, se convierten para el observador en zonas ambiguas y poco precisas en espacio y tiempo, aunque en nuestra escala de observación parezcan perfectamente definidas. (pp. 149-150)

Siguiendo a Rodríguez (ob. cit), la borrosidad es aplicable a todo sistema y a su línea de vida, debiendo considerarse que las funciones de pertenencia varían en el espacio-tiempo y cronotopo. En razón a lo cual, para distintos observadores, un sistema a un mismo tiempo puede ser borroso o no, todo va a depender de la estructura y posición del observador, de su escala de medidas, el tipo de métodos o técnicas que utilice. Desde esta perspectiva, todo concepto de relación es borroso, por lo tanto expresiones como alto, bajo, suficiente, medio, bueno o malo, tomarán significados distintos dependiendo de quien haga la apreciación y en que contexto.

Dada cuenta, que el crecimiento de la incertidumbre se apunta cada vez más, porque la disminución de la capacidad del pronóstico se acentúa, y como la borrosidad está en asociación con la probabilidad de un evento, la relatividad de ocurrencia se hace más difusa. Esta es la marca que el siglo XX le carga indefectiblemente al nuevo milenio, y que patentiza el quiebre mecánico del mecanicismo. Por lo tanto, se requiere de un debate, fundamentalmente en los espacios académicos, con resultados más allá de conjeturas llanas, en cuanto a lo que es correcto o incorrecto, deseable o indeseable, porque de lo contrario sería desconocer la naturaleza dialéctica de la ciencia y lo que podría ser más grave aún, ignorar la condición multidimensional del ser humano, lo que le incorporaría borrosidad a lo humano, atentando contra la existencia de la humanidad.

En razón a ello, hay que hacer una digresión y pensar en la ubicuidad histórica de la educación como componente ana-

tómico de la ciencia y plantearse; ¿cómo opera la educación en el contexto del hoy?, ¿se quedó en el ayer?, ¿marca la senda del futuro deseable?, y si es así, ¿de qué manera?, si los espacios del hoy se diluyen en fracciones de tiempo real, que convierten en inconmensurable el tiempo actual. Por lo tanto, elegir lo razonable en el ámbito desde el cual devienen estos entresijos, se traduciría en una sin razón, si se tiene en cuenta que los espacios de tiempo en el hoy, se diluyen desproporcionadamente en el presente y convierten en milésimas de segundo el hoy en pasado.

En el contexto de esta reflexión, la expresión hoy, es asociable a lo que en tal sentido Lyotard (1998), evoca;

“Hoy”, es un designador de tiempo,...un deíctico que lo indica, en el mismo concepto que “ahora”, “ayer”...Como los deícticos temporales, actúa refiriendo lo que designa al solo presente de la frase misma, o a ésta en tanto es la única que está en presente...este presente es inasible, es absoluto...No pude sintetizarse directamente en otros presentes...Cuando se glosa el tiempo de la presentación y se concluye que “cada” frase aparece en cada tiempo, se omite la inevitable transformación del presente en pasado y se sitúan en el mismo concepto todos los momentos en una única y misma línea diacrónica...En razón de que es absoluto, el presente que presenta es inasible: todavía no es o ya no es presente. Para captar la presentación misma y presentarla, siempre es demasiado temprano o demasiado tarde. Tal es la constitución específica y paradójica del acontecimiento...El acontecimiento hace al sí mismo incapaz de tomar posesión y control de lo que es. Da testimonio que el sí mismo es esencialmente pasible de una alteridad recurrente. (p.66)

Lyotard, en relación a esta evocación, subraya a la presentación como privilegiadora de la discontinuidad, por ende, de lo discreto y de la diferencia, señalando en atención a ello, que su opuesto y su complemento, es la capacidad de reunir y

retener en una sola presencia cierto número de momentos distintos. Aquí el autor se refiere a la memoria, como él mismo lo señala, en sentido husserliano de una “*Retention*” elemental.

Es por ello razonable, en linealidad con el planteamiento de Lyotard, que al contraponer la síntesis a la discontinuidad, dada la capacidad de la conciencia, el volumen de información y su producción incontenible, marcan la volatilidad de los hechos, restringiendo la posibilidad de la capacidad humana de aprehender los diversos momentos y la información contentiva en ellos. Por lo tanto, el insostenible e implacable cambio hace de los espacios de estos nuevos tiempos, utilizando una metáfora a lo baumaniano, un torrente liquido no represable y menos aún que pueda mantener su forma a lo largo del tiempo, porque el mismo tiempo se ha tornado liquido. En consecuencia, aspirar la cristalización de modelos aprehensibles desde la realidad presente, para construir futuro, es perder el sentido del mañana, porque éste se fracturó por el imperio del tiempo real.

Morin (2001), refiriéndose a la incertidumbre de lo real, señala que la realidad no es evidentemente legible, y quienes traducen la realidad son las teorías y las ideas, con el riesgo de traducirla de manera errónea. Ahora bien, lo dominante de los escenarios presentes, es el incontrovertible riesgo, que se reproduce en una relación cada vez más simbiótica con la incertidumbre, profundizando la complejidad en todos los órdenes, demarcando la impronta de una sociedad que es sacudida por el vaivén de las disyunciones, avasallando la lógica deductiva-identitaria, categoría que supone de acuerdo a Morin (ob. cit), “... un objeto y un observador, uno y otro fijos, inmóviles, constantes, entre génesis, metamorfosis y desintegraciones. Lo que constituye su utilidad segmentaria, constituye igualmente su límite. (p.196). Es por ello, que esta lógica es rebasada por la complejidad, a la cual no le puede dar respuesta, porque fractura el principio de la estabilidad.

La complejidad comporta, la necesidad de fraguar un pensamiento complejo, porque de lo contrario, en palabras de Morin (ob. cit);

Nos aproximamos a una mutación sin precedentes en el conocimiento: éste está, cada vez menos, hecho para reflexionar sobre el mismo y para ser discutido por los espíritus humano, cada vez más hecho para ser engranado en las memorias informacionales y manipulado por potencias anónimas , empezando por los jefes de Estado. Esta nueva, masiva y prodigiosa ignorancia es ignorada... (p. 31)

En el entre líneas de estas palabras de Morin, de desliza el desafío que le imponen los nuevos tiempos a la educación. La educación no puede subsumirse en el vacío de la no respuesta, producto de respuestas no pertinentes, y en consecuencia, fraguadoras de inercia frente a una sociedad envuelta en el marasmo de la complejidad; porque lejos de generar conocimiento lo cercenaría, disolviendo el caos en vacío y por ende, el retorno a la nada.

En el marco de estas reflexiones, al observar que en aras de la “calidad”, se suscita la profundización y promulgación del paradigma de la normalización, para ser aplicado a la educación; no será ajeno, para muchos o para algunos, asistidos por el compromiso con la verdad desde la diversidad, sentir un gran desasosiego; porque normalizar es tipificar y ello entraña el ajuste a una norma, atendiendo a lo que es común, lo cual es disjunto a lo extensivo e intensivo de lo cambiante, donde prevalece lo no común, como una de las marcas de la complejidad.

En el marco de la complejidad, la calidad se torna en una categoría imprecisa, acomodaticia, vaciada de contenido objetivo y definitivamente borrosa. Esto se expresa en disímiles conceptos, que en común marcan un relativismo, que la ilegítima como preconizadora se legitimación. E inclusive, el origen etimológico da cuenta de ello, porque en latín significa “cuali-

dad, manera de ser”, y en castellano “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. Abundan los ejemplos que dan cuenta de la borrosidad de la palabra calidad, tales como los siguientes:

- La calidad como excelencia.
- La calidad como respuesta a los requerimientos del medio, donde prima la pertinencia, desde la óptica de los grupos interesados o que detentan el poder.
- La calidad basada en la dependencia de los propósitos declarados, en la cual se corre el riesgo que si estos propósitos no se construyen incluyendo la participación de las bases, se tornan débiles e insuficientes.
- La calidad, como expresión que da cuenta de un patrón de calidad contentivo de los estándares ideales a los cuales se aspira consensuadamente.

El intento de erigir un paradigma de la calidad educativa, tiene que verse con mucho cuidado, porque las dimensiones de calidad única y estática no son aprehensibles. Si se toma a la calidad como aquella propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor que las restantes de su especie y es evaluativa en el marco de su comparabilidad, se hace evidente la extrema borrosidad que esta categoría posee.

A la luz de la borrosidad que le es inminente a la calidad, resulta hasta escandaloso, en un mundo imbuido por la incertidumbre y complejidad, pensar en una estandarización de la educación para responder a la dinámica que impone la globalidad en materia de competencia y más aún, si se consideran los criterios que se manejan para darle soporte al patrón de calidad, que amén del criterio de pertinencia, resultan la negación de la educación, tales como:

- La pertinencia social, relacionada con la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales de su entorno y no sólo las del mercado.
- Las exigencias y normas internacionales más generalizadas, relacionadas con la necesidad de lograr una situación favorable para alcanzar el intercambio profesional, académico e investigativo en el ámbito de la competencia global.
- La comparación con estándares establecidos previo acuerdo y que satisfacen diversas exigencias sociales y estatales así como las propias de la institución.

La normalización de la educación, en cuanto a la producción del conocimiento, lleva implícito en su ejercicio, el riesgo de la ruptura con lo indicativo y su encadenamiento a lo taxativo, por la instauración de esquemas rígidos, y la rigidez, es un elemento perverso, porque encapsula la capacidad creadora, desdibuja los horizontes de la mismidad, es el desencuentro con la otredad, vulnera los imaginarios, es la sumisión a la simplicidad, en un amago de calidad definida por el artificio del estándar, que se revierte contra la profundidad que amerita el saber, el conocer y, sobre todo, la producción del conocimiento.

Normalizar la educación urdiría, probablemente, un accionar violentador de la posibilidad de ser, la libertad de actuar y pensar desde lo individual, en pertinencia con la realidad que le circunda, desarmándola frente a las trabas reduccionistas de la certeza. Esta presunción, pudiera interpretarse como un desatino frente a la lógica de la norma, al control de la práctica como actividad verificadora, e inclusive pudiera pensarse que estas reflexiones se regodean en una suerte de reverencia a la anomía y por ende a una ruptura con la racionalidad. Más sin embargo, no se trata de la negación a la racionalidad, porque ésta, tal como lo refiere Morin (2000), es el mejor pretil contra el error y la ilusión.



La preocupación está centrada, en los giros que se le ha dado a la normalización como vía para certificar a la educación, propendiendo al uso de paradigmas que están asociados al utilitarismo, porque devienen de un modo de producción que busca la estandarización para alcanzar la certificación de calidad y entrar en el juego de la competitividad. Proceder en tal sentido, es un desafuero, dado que se intenta fundar la normalización de la educación, sobre bases que no le dan soporte, por no guardar pertinencia con su finalidad, que en correspondencia con la Constitución venezolana, es desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad.

Resulta paradójico, ante una realidad tan compleja que demanda pensamiento complejo para darle respuesta, que se hagan afirmaciones como la siguiente:

La calidad es siempre calidad y de cualquier manera el modelo de calidad, para industria, comercio o educación no tendrá una variación significativa. Todas juegan con tres elementos: clientes, productos y recursos. Todas buscan satisfacer la necesidad del cliente elaborando un producto o brindando un servicio. La diferencia está en que una busca la satisfacción del cliente y la otra mayores capacidades de actuación del cliente (alumno) y del productor (docente). De allí que no haya por qué no encontrar formas de aplicación de las teorías de calidad total a la educación. De hecho ya hay estudios sobre el uso de las ISO en el sistema educativo. (Barrutia, 2003;s.p )

En educación, derivar en un accionar desde esa lógica, sería abrazar la senda de la falsa racionalidad y se le estaría adosando un modelo mecanicista y determinista, que puede resultar sumamente peligroso, porque se estaría avanzando irrespetuosamente hacia el desconocimiento de la diversidad, contraviniendo con la necesidad de fomentar una educación que haga comprender la complejidad humana y la irreductibilidad del hombre.

Se está avanzando hacia un racionalismo, que niega la verdadera racionalidad, la cual por su propia naturaleza, como lo asevera Morin (ob. cit), es abierta, es el fruto del debate argumentado de las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas. La educación demanda por una racionalidad constructiva y por el deslinde de la racionalización, porque se propende a ignorar a los seres y a la subjetividad.

Es sintomático, que todo el mundo esté de acuerdo en que las reformas de las políticas deben buscar, en primer lugar, mejorar la calidad y la pertinencia del sistema educativo. Se alude que existe cada vez más conciencia, entre las personas y los gobiernos sobre la importancia y necesidad de establecerse un control permanente para permitir que las instituciones de educación superior puedan saber en cualquier momento, si su acción es relevante y si su calidad está asegurada. Pero, no hay conciencia en cuanto a los criterios de pertinencia y a los peligros que encierra una estandarización de la calidad de la educación, no atemperada o en cristalización con los espacios que le son pertinentes.

Tal situación, lleva a recordar a Marcuse (1976), quien preconizaba un nuevo principio de la realidad, operado desde dentro del sistema de controles unificados e intensificados, debido a la ocurrencia de cambios decisivos y fijaba como pivote, la decadencia de la función social de la familia, como resultado de la abolición técnica del individuo, que de acuerdo a su óptica, era producto de la manera como se caracterizó desde los inicios del siglo XX el proceso económico, la transformación del capitalismo, delineado por su tránsito de libre a organizado.

En tal sentido, Marcuse (ob., cit.) arguye que;

La empresa familiar independiente y, subsecuentemente, la empresa personal independiente han dejado de ser las unidades del sistema social y están siendo absorbidas en gran escala por grupos y asociaciones impersonales. Al mismo tiempo, el valor social del individuo es medido antes

que nada en términos de habilidades y cualidades generalizadas de adaptación, más que de acuerdo con el juicio independiente y la responsabilidad personal. (p.97)

Lo enunciado, se replica en el seno de la realidad educativa, cuando se aboga por la estandarización en términos de los principios de calidad, que corren en el ámbito empresarial, que de paso están en su cenit, y se han ido diluyendo al compás de la hibridación con un modo de producción que se diferencia por su total yuxtaposición a la estandarización y el mecanicismo, y que le ha ido restando espacio vital a la concepción de la masificación y lo no diferenciado.

La educación, no pudo sustraerse de la dinámica de los nuevos tiempos, en la cual el cambio desmesurado, pasa a ser la regla, mientras que la estabilidad se reduce a una expresión de excepción, confiriéndole al entorno global de los nuevos tiempos una gran complejidad y una incertidumbre extrema, que implica el derrumbamiento del culto a lo paradigmático. Es entonces, no sólo oportuno sino urgente, en medio de esta ignota circunstancia, redimensionar el accionar educativo, sustraerse del cercenable “debe ser” y adecuarse a una realidad, que clama por una redefinición de los quehaceres.

El continuar propiciando la estandarización de la educación y por ende la homogenización del conocimiento, desdibujándolo del sentido de pertinencia, se estaría en presencia de la expresión genuina del nihilismo. Término, que alude significados disímiles, e inclusive apunta históricamente a referentes distintos, el propio Heidegger (2000), hablaba de su uso confuso y arbitrario. Lo cierto es que el nihilismo está asociado a un proceso histórico a través del cual el dominio de lo «suprasensible» caduca y se vuelve nulo, con lo que el ente mismo pierde su valor y su sentido.

Por lo que indefectiblemente, si la certificación de la calidad de la educación, procede en asocio a la declaración de su estandarización desde un modelo espurio como es el ISO 9000,

el cual responde a fines totalmente diferentes a los de la educación y producción del conocimiento, penetrando inclementemente el pensamiento creador, en consecuencia destruyéndolo, se propendería a un todo uniforme, lo importante y lo no importante se subsumirán en una entelequia sin justificación y sin lugar en la nueva economía.

Normalizar la educación, sería hacerla correr en los rieles del pasado, con el riego de trivializarla, en un escenario donde lo baladí no tiene cabida, porque está apuntalado por la complejidad. Esto sería nefasto, porque estaría alejando a la educación de lo que Maffesoli (1998) denomina la proxémica, expresión que describe de la siguiente manera:

Hay momentos en los que cuenta menos el individuo que la comunidad en la que éste se haya inscrito. Asimismo, lo que importa no es tanto la gran historia que describe los hechos, sino las historias vividas día a día, las situaciones imperceptibles, que constituyen precisamente la trama comunitaria. Estos dos aspectos me parecen característicos de lo que puede expresarse mediante el término “proxémica”. Esto requiere, naturalmente, estar atentos al componente relacional de la vida social. El hombre en relación. No sólo la relación interindividual, sino también lo que me liga a un territorio, a una ciudad, a un entorno natural, que comparto con otros. Así podríamos definir las pequeñas historias vividas día a día: Tiempo que se cristaliza en espacio. (217)

Es en la proxémica, donde debe recrearse la educación, tiene que volver los ojos a los espacios que lo son pertinentes, al aquí y al ahora, debe propiciar el ir al encuentro con lo cercano, con lo propio, impulsar la construcción de la historia circunscrita a los espacios en la que se contextualiza. Ello implica, valorizar lo que representa el sentido de lo territorial, sin perder el sentido de la totalidad, esto de ningún modo quiere decir que la educación debe responder a una suerte de ostracismo, por lo contrario debe estar a distancia de él, lo cual no sería posible si tiende hacia un modelo de normalización que le es ajeno, por-

que entraría en un proceso de desvalorización, el proceso en el que los valores supremos se vuelven sin valor. "...Si los valores se vuelven sin valor, entonces decaen como tales, se vuelven caducos, siendo este proceso lo que Heidegger (ob, cit) desde Nietzsche, conceptúa como nihilismo.

El nihilismo de la educación es una amenaza, porque es el término final de un desarrollo histórico de lo local sin salida. Sería la negación de los auténticos valores de lo interdependiente, de lo específico, en beneficio de lo ajeno. En asocio con Ferratermora (2002), se estaría hablando de un nihilismo «malo», que es el nihilismo pasivo de la tradición moral y metafísica. Pero se puede hablar asimismo de un nihilismo «bueno», que sería más adecuado llamar «auténtico». Este nihilismo es un nihilismo activo y consiste justamente en destruir el sistema de valores de aquel nihilismo pasivo tradicional. El nihilismo de los «espíritus fuertes» pone punto final al nihilismo débil del pesimismo, del historicismo, del afán de comprenderlo todo, de la idea de que todo es vano.

Para Ribas (1999), el nihilismo es una idea que hace referencia a una cierta falta de fundamentos, a una falta de base, a un perder pie que inmediatamente nos sugiere las imágenes del abismo, de la caída en ese abismo. Caer en ese abismo, en esa falta de principios, y las reacciones ante tal situación, desde el pasar por esa carencia hasta la atracción por verse arrastrado hacia la caída, definen el síndrome del nihilismo, y esa es la sensación que deviene de la propensión a una certificación de la calidad de la educación, que la desapegue de sus espacios de pertenencia y pertinencia.

En el hilo de la reflexión en que se insertan las ideas aquí vertidas, cabría afirmar que la normalización de la educación, daría cuenta, aparentemente, del triunfo de la razón instrumental, que en palabras de Weber (2002), es la racionalidad formal, que dicho autor la asume como una gestión económica al grado de cálculo que le es técnicamente posible y que aplica realmen-

te. Lo contrario a ella, es la categoría que Max Weber denomina “racionalmente material” y que de acuerdo a él es:

...el grado en que el abastecimiento de bienes dentro de un grupo de hombres (cualesquiera que sean sus límites) tenga lugar por medio de una acción social de carácter económico orientada por determinados postulados de valor (cualquiera que sea su clase), de suerte que aquella acción fue contemplada, lo será o puede serlo, desde la perspectiva de tales postulados de valor. Estos son en extremo diversos. (p.64)

Por otra parte, Weber (ob, cit) plantea que; “...actúa estrictamente de un modo racional con arreglo a valores quien, sin consideración a las consecuencias previsibles, obra en servicio de sus convicciones sobre lo que es el deber, la dignidad, la belleza, la sapiencia religiosa, la piedad o la trascendencia de una causa...” (p.21) Este tipo de arreglo no es la actuación que se expresa en la pretensión de la normalización de la educación. Ahora bien, si se contrasta dicha pretensión, con la categoría, con arreglo a fines, que es la actuación orientada por el fin, medios y consecuencias implicadas en ella, sopesando racionalmente los medios con los fines, los fines con las consecuencias implicadas y los diferentes fines posibles entre sí; no se registra tampoco en esta categoría.

Por lo tanto, desde la perspectiva de las consideraciones que aquí se despliegan, la normalización de la educación se constituye en una proposición clara y evidente de nihilismo y no el triunfo de la razón instrumental. Pudiéndose afirmar que en educación priva la verdad pragmática, que de acuerdo a Hernández (2004), es una verdad que;

...es relativa; es lo que se revela útil en función de los intereses de una forma de vida. Si los intereses cambian, lo que era verdad puede pasar a ser falso, es decir no vital, incluso inviable. La verdad es instrumental y operatoria en función de objetivos y necesidades de los individuos, de las organizaciones y del medio que evoluciona. (p.91)

Actuar en educación, en linealidad con la lógica de la verdad pragmática se puede revertir en dominación, pérdida de identidad y reduccionismo, porque la inversión en educación, formación y capacitación de recurso humano, es determinante para alcanzar desarrollo, más sin embargo para que realmente sea derivable en saberes propiciadores y constructores de un espacio societal dimensionado desde su identidad cultural, política y económica, y en función del nivel de desarrollo de cada cultura ubicada en sus propios espacios geográficos, diferenciadas por el tipo de paisaje, quienes en ellos mismos, dan cuenta de una complejidad que fractura el principio de la normalización desde la estandarización.

Colom (1994), puntualiza los elementos que en el marco de la complejidad son observables y desde sí expresan el desafío al cual debe enfrentarse y asumir la educación, como es el hecho que a la diferencia y al relativismo se le opone la rigidez y la unidad de los planes de estudio, a la velocidad de los cambios tecnológicos se le opone la perennidad de las ciencias clásicas, y al absurdo y al desinterés de las humanidades se le opone el deseo de encontrar un sustrato espiritual.

Estas antinomias desvelan, que necesariamente hay que repensar la arquitectura de la educación, para lograr la consecución sus fines, los cuales deben responder a una actuación orientada con arreglo a valores, en un accionar en que esos valores sean compartidos, afianzados por conductas coherentes y en pertinencia con su entorno y desde lo humano.

Reiterando lo que se ha venido afirmando, la educación no puede propender a la homogenización, a la estandarización, porque a ella le es inherente, darle respuesta plena a las necesidades de instrucción de la población, en consistencia con las exigencias de su propia cultura, que está matizada por interculturalidades locales, que deben ser atendidas en concordancia con su propia complejidad y a los cambios que se atisban en la faz del mundo.

## **Bibliografía**

Colom, A. (2002). **La (De) Construcción del Conocimiento Pedagógico**. Editorial Paidós Iberica S.A. Barcelona, España.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de República de Venezuela, Número 36.860, diciembre 30, 1999. Caracas, Venezuela.

Heidegger, (2000). **Nietzsche II**, Ediciones Destino, Barcelona, España.

Herbert, M. (1976). **Eros y Civilización**. Editorial Seix Barral S.A. Barcelona, España.

Hernández, M. (2004). **Sujeto, Mascara y Pragmatismo**. Revista FACES, 15(25), 101-116.

Liotard, J. (1998). **Lo Inhumano**. Editorial Manantial S.R.L. Buenos Aires, Argentina.

Maffesoli, M. (2004). **En Tiempos de Tribus**. Siglo xxi editores. Buenos Aires, Argentina.

Marcuse, Herbert (1976). **Eros y Civilización**. Editorial Seix Barral. Barcelona. España.

Morin, E. (1996). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Editorial Gedisa. S.A. Barcelona, España.

Morin, E. (1999). **El Método III. El Conocimiento del Conocimiento**. Ediciones Cátedra S.A. Barcelona, España.

Morin, E. (2000). **Los Siete Saberes de Educación del Futuro**. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela, Unidad de Publicaciones. Caracas, Venezuela.

Morin, E. (2001). **El Método IV. Las Ideas**. Ediciones Cátedra S.A. Barcelona, España.

Morin, E. (2003). **El Método V. La Humanidad de la Humanidad. La Identidad Humana**. Ediciones Cátedra S.A. Barcelona, España.

Ribas, A (1999). **El contacto con Oriente como refuerzo del complejo nihilista de Occidente (en la transición de los siglos XVII y XVIII)**. Manía, Revista de pensamiento, nº 4-5-6. Monográfico sobre el 35 Congreso de jóvenes filósofos «Occidente y el problema del nihilismo», p.101-108



Rodríguez, R. (1997). **Del Universo al Ser Humano**. Editorial McGraw-Hill Interamericana. España

Weber, M. (2002). **Economía y Sociedad**. Fondo de Cultura Económica. México, D.F

Referencias de Fuentes Electrónicas

Barrutia, W. (2003 ) **Acreditación Universitaria, Retos y Oportunidades**. [Artículo en Línea]. Disponible:

Ferratermora, J. (2002). *Diccionario de Filosofía*. [Libro en línea]. Disponible: [http://www.ferratermora.org/ency\\_concepto\\_kp\\_nihilismo.html](http://www.ferratermora.org/ency_concepto_kp_nihilismo.html), [consulta: 2005, junio 29]