

## LUIS BIGOTT Y LA CONTRIBUCIÓN A LA PEDAGOGÍA CONTRAHEGEMÓNICA<sup>1</sup>

José Pascual Mora García<sup>2</sup>

### Resumen

El aporte de Luis Bigott al desarrollo de una pedagogía situada en/desde América Latina es significativo. Desde la época de la Renovación Universitaria en la UCV se destacó por generar un pensamiento alternativo, intercultural, de resistencia al modelo hegemónico mundial. Así nació su propuesta de educación neocolonizada en el marco del emergente modelo latinoamericano del cual Orlando Fals Borda es el pionero. Fue un pionero del pensamiento afrodescendiente en educación, fundando en 1987, Centro de Estudios Afroamericanos Miguel Acosta Saignes. Su último libro sobre Pedagogía Descolonizada nos invita a pensar en una PEDAGOGÍA CONTRAHEGEMÓNICA. Es decir, una pedagogía emergente, alternativa e intercultural.

**Palabras claves:** pedagogía, contrahegemonía, intercultural.

**Eje Temático:** Maestras Africanas y Afrodescendientes

### Introducción

En nuestro trabajo queremos presentar una contribución a las bases filosóficas de

la pedagogía contrahegemónica delineadas a partir del pensamiento de Luis Bigott y al mismo tiempo integrar el pensamiento pedagógico del sur (Boaventura de Sousa Dos Santos), la ontología dialogal (Paulo Freire); una historia de la educación latinoamericana que supere la negación intercultural<sup>3</sup>; una psicología<sup>4</sup> que se pregunte por lo

1 Conferencia enmarcada en el Proyecto de investigación: LA UPTC EN LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI, UNA PROSPECTIVA DESDE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES SGI 165 del Grupo HISULA, UPTC. Coordinado por la Dra. Diana Soto Arango, en el cual participo como Investigador externo. VI CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE HISTORIA Y PROSPECTIVA DE LAS UNIVERSIDADES DE EUROPA Y AMÉRICA. (CIHPUEA). Tunja, Boyacá los días 10, 11 y 12 de Octubre del 2016

2 Profesor Titular Emérito ULA /GRUPO HEDURE/ HISULA. Presidente red de Historia Latinoamericana SHELA. Presidente del IEH Nodo San Cristóbal.

3 La historia de la educación en Bigott debe ser situada: “Existe una disciplina: la Historia de la Educación; sin embargo no es Historia de la Educación sino Historia de la Educación en Europa y en algunos pasajes, la historia de la Educación de los Estados Unidos de Norteamérica. Existe una Historia Comparada de la Educación en México del maestro Larroyo, muy fraccionadas –me perdonas Isaías Orozco, extraordinario amigo y delegado de México– una historia con demasiados cortes demasiados vacíos y donde de golpe pareciera desaparecer el hombre. Existen otras historias fraccionadas en algunas áreas del continente. No hemos construido una Historia de la Educación Latinoamericana y Caribeña. Esto constituye una aberración. La construcción de una Historia de la Educación en América Latina y el Caribe, la revelación de sus métodos y sus experiencias, tiene que ser una historia razonada y no simple historia cuantitativa o fáctica. En este sentido nuestro análisis va dirigido a proponer interpretaciones específicas que articulen la historia del cambio social como factor determinante en la construcción de esa historia.” P. 20

4 En su psique los latinoamericanos necesitamos una nueva comprensión: “¿Qué ha pasado con la Psicología de la Educación Latinoamericana y Caribeña? ¿Qué somos nosotros, los latinoamericanos?. El Latinoamericano y el caribeño presentan formas de ser contradictorias, no existiendo posibilidad a simple vista unificantes –el hombre que mastica su angustia en los altos bolivianos con el risueño y escandaloso caribeño– y sin embargo la angustia y el sufrimiento es el mismo. La unidad se localiza entonces en la heterogeneidad cultural por la vía de la unicidad de los problemas que los atormentan. Nosotros representamos expresiones corporales diferentes, nuestro paisaje es diferente. Cuando a un europeo se le menciona un río, imposible que se imagine

que somos los latinoamericanos en nuestra psicología social y los andamios mentales (Febvre); una filosofía latinoamericana,<sup>5</sup> y sociología latinoamericana. Compartiendo que todo pensamiento es dialéctico nos situamos en ese espacio que Aristóteles definía como “in medio virtut est”, para poder entender que el pensamiento contrahegemónico se construye conociendo bien las raíces hegemónicas del pensamiento domi-

nante eurocentrista; y las resistencias a ese modelo en Europa.

La misma categoría “contrahegemónica” es europea, pues nace en el marxismo italiano con Antonio Gramsci. Lo propio sucede con el concepto de pedagogía emancipatoria; es de la Escuela de Francfort, de Jurgen Habermas. Por eso aquí no se trata de buscar “limpieza de sangre” como se hacía en tiempo de la colonia sino de construir una reflexión sobre la PEDAGOGÍA CONTRAHEGEMONICA LATINOAMERICANA con plena conciencia intercultural. No somos una raza pura sino una síntesis dialéctica en la sangre (Araldo Esté/ Agustín Blanco Muñoz). Eso somos en lo intercultural por eso la Pedagogía emergente debe ser diversa, plural, alternativa, disidente, emancipatoria, contrahegemónica e intercultural. Sin dialécticas de negación.

El caso de Luis Bigott, como académico merece un especial recordatorio cuando vino al estado Táchira<sup>6</sup> en la década del setenta, recién creada la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes- Táchira: “El 18 de noviembre de 1966 se inauguró la “Extensión de la Escuela de Educación” de la ULA Merideña, en el local cedido, a manera de préstamo, por la Normal Román Valecillos en San Cristóbal. Era gobernador entonces del Táchira, Guerrero Tablante, presidente del Ayuntamiento sancristobalense, Ildefonso Moreno Mayo. Era rector de la ULA Pedro Rincón Gutiérrez, y el decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, Carlos Cesar Rodríguez. Nos iniciamos con tres secciones y un total aproximado de 140 alumnos que posteriormente aumentaron. La reminiscencia es válida y oportuna para no olvidarnos de aquellos docentes que iniciaron la aventura y dieron la bienvenida a una matrícula abun-

---

al Orinoco o al Amazonas. Si Usted le habla de la lluvia, no entenderá estos aguaceros que al decir de García Márquez duran cien días y cien noches. El Latinoamericano en esa especie de acción hipostática, sincero y heroico, desalentador y a veces cínico, construye un mundo de imágenes cuya resultante no puede ser captada, entendida, explicada por una metáfora y lo que es más importan te comprendida con un instrumental psicológico elaborado para entender las realidades nórdicas y el comportamiento sexual de los esquimales.” Pp- 20-21

- 5 En el criterio de Bigott, la filosofía latinoamericana tiene un compromiso pendiente: “Otro rasgo importante es la negación de la Filosofía Latinoamericana o de las Filosofías Latinoamericanas. Si hemos aceptado la presencia de rasgos definitorios en lo interno de construir una Sociología Latinoamericana, es indudable la presencia de una Filosofía Latinoamericana que va desde aquel primer momento de carácter óntico, al ontológico para transparentar posteriormente en una especie de meta-física de la liberación. Negar la Filosofía Latinoamericana es como negar a América Latina en su conjunto. Los esfuerzos de Leopoldo Zea, de Augusto Sebastian Bondy, quedarán para solo ser admirados en una caja de un extraviado taxidermista. Se encuentra además un esfuerzo por construir una Filosofía de la Educación Latinoamericana. Esfuerzos continentales existen, nuestro querido maestro Paulo Freire vive para contarlos. Allí está su obra, no hagamos de ella cenizas como a diario no los exigen los centros de dominación al lado de sus recetas monetaristas. No creo que ninguno de los reunidos en este auditorium en esta mañana del oriente venezolano nos acerquemos a Brasil para en la modesta vivienda allá en Sao Paulo decirle a Freire, “Mira panita, te queremos mucho pero eso que haces no es Filosofía Latinoamericana, así que chao.” En ningún momento no puede funcionar en nosotros el síndrome de la neocolonización. Existe en América Latina y en el Caribe un pensamiento original que presenta rasgos importantes para la construcción de una Filosofía de la Educación.” p. 22

---

6 Temístocles Salazar Rodríguez (2010) “La extensión de la Escuela de Educación de San Cristóbal”, EDUCERE, Año 14, N° 49 • Julio - Diciembre de 2010 • 255 - 264 ISSN: 1316 - 4910

dante: Félix Giffuni, Edmundo Pacheco Vivas (que fue el primer director), Raúl Segnini Laya, María Lourdes García Tamayo (carinosamente llamada “Malula”), Eddy Peraza, Pedro Pablo Paredes (Premio Nacional de Literatura), Pablo Troncone, Julio César Valero, Alfonso D’santiago y los profesores Argentinos Jacobo Kogan y Aida de Kogan. Este cuerpo de docentes pioneros tuvo apoyo logístico, desde Mérida, en las personas de los profesores César Villarroel y Ligia Montañez. La clase inaugural fue dictada por el distinguido filósofo argentino Rizzieri Frondisi. En el segundo año de existencia, con una matrícula estudiantil que alcanzaba los 289 alumnos, ingresaron nuevos profesores: Horacio Cárdenas (cofundador de la Facultad de Humanidades de la UCV), Saad Chadid, Dagoberto Duque, Augusto Rivas, Rosales Parilli, Hugo Fernández Oviol (conocido carinosamente como “Cabeza de León”). Y así fue en el tercer año de existencia: ingresaron hombres de la valía de Otto Maduro y José Rafael Hurtado, quien venía de culminar sus estudios en Argentina. Directores fueron en 10 años de la extensión de la escuela los profesores Edmundo Pacheco, Juan Pedro Pereira, Salvador Palau del Río, Luis Bigott, Temístocles Salazar y Jesús Pacheco Miranda”<sup>7</sup>

Efectivamente, Luis Bigott fue director de esa primera Escuela de Educación que hoy deviene en la ULA-Táchira y de la mano trajo un grupo de docente de gran nivel, entre ellos Gabriel Ugaz Fermín.

Luego retornó a Caracas, fue director de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela; eran tiempos de la Renovación universitaria quería cambiar radicalmente el currículo. Pionero de la educación a distancia con los Estudios Universitarios Supervisados para que las

comunidades indígenas, que luego asumió la victoria revolucionaria sandinista.

En su época de director de la Escuela de Educación de la UCV, participó en los proyectos de extensión en las comunidades vulnerables afrodescendientes en Chuao-Ocumare (Aragua), La Sabana (Vargas), Farriar, los Cañizos Palo Quema’o, Palme-rejo (Yaracuy) y Barlovento; allí se conectó con los creadores Aureliano Huice, Celsa Duarte, Alejandro El Mocho Burguillo y la gente del Mango de Ocoyta. Experiencia que dio origen a la afrovenezolanidad.

En 1987, en condición de Director académico de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV creó el Centro de Estudios Afroamericanos Miguel Acosta Saignes, con actividades cada 15 días sobre investigaciones históricas, culturales, religiosas, ecológicas. Se recuerda de esa etapa el homenaje a Acosta Saignes(1988) y a Fernando Ortiz (1989).

Luego fue miembro de la comisión de Derechos Humanos del Parlamento Andino, donde retoma su proyecto de inclusión afrodescendiente en los cinco países del área: Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú y Venezuela.

De un ciclo de conferencias aparece su obra *Pedagogía de la Descolonización* (2010)<sup>8</sup>, entre las que citamos: “El período en el cual se configuraron las reflexiones se desarrolla entre 1991 y 2008. La primera reflexión se produce en el Encuentro Internacional de Educación promovido por la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC), el 12 de mayo de 1991 en Caripe del Guácharo, Estado Monagas. El momento histórico desde el inicio de estas reflexiones hasta 1998 se manifiesta en un escenario caracterizado por una diversidad de crisis: crecimiento, productividad, endeudamiento, social, militar y política.

7 Temístocles Salazar Rodríguez (2010) “La extensión de la Escuela de Educación de San Cristóbal”, p. 259

8 Luis Antonio Bigott (2014) *Pedagogía de la descolonización*. Caracas: Fundación IPASME. <http://fondoeditorialipasme.wordpress.com>

Epoca de enfrentamientos, persecuciones y matanzas y donde se va a producir con gran fuerza los grandes desacuerdos entre el desgastado discurso sociológico justificador y una nueva perspectiva de análisis crítico, basada fundamentalmente a partir de lo local. Ese enfrentamiento, ocultado por muchos; esa especie de poética del desarraigo trastocó en parte al interior de importantes educadores su razón social y sus saberes constituidos.”<sup>9</sup>

La revisión de la pedagogía que hegemónicamente ha sido impuesta pasa por una revisión de lo que Bigott denomina: “la universalización y cosificación de los métodos de enseñanza, de allí el traslado indiscriminado, acrítico, de tecnologías educacionales. Si en los países centrales, el producto de su desarrollo investigativo y de sus métodos o modelos cosificados hacían del quehacer experimentalista un paradigma, nosotros lo asumíamos y lo hacíamos extensivo al campo de la investigación social en general y al educativo en particular. Transitamos en el submundo del análisis bifactorial, en el estudio de un fenómeno tan complejo y tan variable como lo es el educacional a través del prisma aséptico de la unidireccionalidad interna. Asepsiamos a la educación nada menos que de su esfera contaminante por excelencia: lo social.”<sup>10</sup>

La construcción de una pedagogía contrahegemónica debería ser el resultado de “un complejo de condicionantes que caracterizan a la totalidad social, condicionantes que varían de intensidad en la diversidad de formaciones sociales y que son elementos indispensables a estudiar para reconstruir –si se quiere parcialmente- los rasgos fotográficos del complejo educativo. Por otra parte estos condicionantes incluyen variables temporales, espaciales, que de golpe lo subsumen en un plano de marcadas relaciones internacionales. Nos atrevemos

en este punto proponer un marco analítico de análisis que comprende: a) El marco internacional en el cual se desarrollan las concepciones sobre educación; b) Las características espacio-temporales de América Latina y del Caribe, en el momento que surgen y se desarrollan las teorías y metódicas explicativas de lo educacional; y c) La historia intelectual, para en esta forma diferenciar la ideología que sobre educación domina en países europeos y anglosajones y las manejadas en la actualidad por diversos sectores en la región latinoamericana y caribeña. Es decir, está llegando la hora de la destrucción paradigmática europea y norteamericana; viene una conga arrollando desde América Latina y el Caribe buscando inserción en el pensamiento universal; una nueva cosmovisión educativa, como en años atrás en la literatura surgió una narrativa y una temática que asombran todavía a los fieles seguidores de Proust y Faulkner. Si el mundo actual se encuentra conmocionado y es seguro que se conmocionará aún más, no dudemos que América Latina producirá elementos importantes a esa conmoción.”<sup>11</sup>

Para Bigott estamos en tiempos de construir nuevas racionalidades para acompañar a nuestros docentes, de tiempos que esperan no actitudes celestinas sino criterios emancipatorios; “Al interior de esta interpretación los educadores parecieran tener las siguientes funciones que se suman a las de ser simples enseñantes: 1.-Iniciar la creación y difusión de nuevos valores y alternativas dentro del orden social establecido y 2.- Construir grupos de referencia para otras colectividades en la búsqueda de nuevas formas organizativas e igualitarias de la sociedad.”<sup>12</sup>

En tal sentido proponemos integrar los siguientes conceptos: (Cfr. Mora García, 2008):

9 P. 16  
10 P. 18

11 P. 19  
12 P. 21

- a) Un pedagogía contrahegemónica que incorpore la comprensión del estudio retro-progresivo de la historia latinoamericana, articulando la divergencia y convergencia, superando los sentidos únicos y lineales; que supere los criterios ahistóricos, y la memoria fugaz (Mario Bricelo Iragorry, 1951)
- b) con visión de proferencia y prospectiva, porque el futuro no necesariamente está hacia adelante, sino que bien pudiera estar atrás, como lo entendían algunos pueblos de la antigüedad; la comprensión del tiempo abrahámico nos signó la búsqueda del futuro en la tierra prometida, pero bien podría ser otras comprensiones del tiempo las que se articulan en las ciudades sostenibles, en el reacomodo que exige la nueva elán vital del siglo XXI,
- c) debe ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, las ciudades viven una caótica que requiere de instrumentos desarrollados por la Ciencia Caos, como la geometría fractal para comprender ese caos organizado, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja; “la indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente ” (Giroux, 1994:110-111).
- d) anticipativo y proactivo, porque el mejor docente y mejor ciudadano no será aquel que sepa resolver los problemas sino el que los anticipa;
- e) desarrollar un liderazgo autónomo que busque superar el modelo flautista (Pied-pipers), o buscadores de posiciones de poder sin proyectos propios; los oportunistas serán desplazados por la dinámica social que exige más capacidad y una ética y bioética de responsabilidad social;
- f) innovador y flexible, ya que, la nueva subjetividad no será la relación particular de un sujeto con un discurso sino la relación de un sujeto con una pluralidad de discursos, vale decir, esta dinámica es vital en nuestras sociedades latinoamericanas que cada vez se convierten en sociedades con lógicas polarizadas que conducen a la violencia social;
- g) buscamos egresados en el manejo del cambio y cultura organizacional, para poder transformar la resistencia al cambio y los grupos que participan en la “cultura balcánica”, la creciente complejidad ha propiciado la creación de grupos cerrados, nuevas “paraciudadanías” (Mora-García- 2009 y 2016); en donde reina el retorno al Estado de Naturaleza Hobbesiano. (Tomás Hobbes)
- h) deberá potenciar la efectividad de los colaboradores en el trabajo, y el compromiso con la sustentabilidad del paradigma ecológico sostenible. De allí que se impone involucrar todo el sistema educativo en los cambios y no a un grupo de privilegiados;
- i) deberá ser una persona con gran capacidad de logro, con alta autoestima y un Locus Control Interno alto; y sobre todo, con gran sensibilidad social;
- j) apostamos por el desarrollo de un egresado con conciencia fundante, diestro en el pensamiento crítico, emancipatorio e intercultural.

### **I. Decálogo de la pedagogía contrahegemónica**

Vivimos tiempos en donde el celestinaje ideológico (Mariategui) en maridaje con el discurso anglobalizador amenazan con minar la razón de ser de la Pedagogía situada desde América Latina. La pedagogía neoconservadora pretende alinear la productividad económica como único desideratum de la universidad; hasta el punto que se adiestra a los docentes para que asuman

“el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos..., el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.” (Mc Laren, 1989:198) Necesitamos en su defecto una universidad comprometida, como dijera Salvador Allende (1972); comprometida con el pueblo, con la clase obrera, con los que menos tienen, con aquellos a quienes históricamente se les aplicó una dialéctica de negación, con las comunidades vulnerables. Este sofisma debe ser develado para no convertir la universidad en una razón de ser del mercado. Se busca productividad pero a costa de un ejército que sirva al mercado y que sacrifique el espíritu de solidaridad social.

Esta visión de talante neoconservador se caracteriza por trasladar la lógica del mercado a la universidad. La universidad debe superar su complicidad ideologizadora de una moral de esclavos sometida a los movimientos de la nueva derecha, los movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos.

Por eso necesitamos repensar la PEDAGOGÍA so pena de repetir históricamente un espacio que devino en la PEDAGOGÍA DE LA COSA NOSTRA; que paradójicamente habla el lenguaje la COSA NOSTRA. Proponemos en consecuencia un decálogo alternativo para vencer el oscurantismo que se cierne en nuestras casas de estudios superiores.

El agotamiento del modelo de universidad dieciochesco nos invita a repensar la universidad emergente. Para nadie es un secreto que la universidad se encuentra en una fase de transformación, sea pública o privada, rica o pobre, con historia o por decreto, todas comparten las inquietudes acerca de la razón de ser y su futuro inmediato.

En los últimos años las casas de estudios superiores más importantes del país han abierto un espacio, aunque tímido, para debatir su razón de ser. En nuestro caso, hemos tenemos una línea de investigación que se inició hace más de 20 años; entre ellas recordamos el libro: *Del Fin de la Historia a la Postmodernidad* (1996); *La escuela del Día de Después* (1997)<sup>13</sup>; la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la II cohorte 2000-2003 del Programa Interinstitucional de Doctorado (PIDE) UCLA, UNEXPO, UPEL, (Barquisimeto) coordinado por el Dr. Reinaldo Rojas, el 25 de febrero de 2000. En su momento el texto fue publicado en los Cuadernos del Doctorado, N° 2, con el nombre de **Universidad, Currículum y Postmodernidad Crítica** (2000).<sup>14</sup>

En la Universidad de los Andes (ULA), por su parte, se abrió un espacio de reflexión propuesto por las autoridades rectorales, que trajo como resultado un informe denominado: **ULA, Papeles para el cambio** (2001), y que en la ULA-Táchira tuvo su expresión en el libro coordinado por López, E. (2001) **Una visión de la Transformación Universitaria**. Aquí participamos con la conferencia. “El Celestinaje Ideológico en la Universidad”, el cual fue publicado en su primera versión con el nombre: *La Universidad a Debate*.

Luego, invitado por el Dr. Iván Hurtado León del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo (Valencia), presentamos el trabajo: “La Universidad: una mirada desde la filosofía” el cual fue publicado bajo su anuencia en el

13 JOSE PASCUAL MORA GARCIA, (1ra edición 1997) "LA ESCUELA DEL DIA DE DESPUES" En: Venezuela 2008. EDITORIAL GRUPO HEDURE. ISBN: 237-1997-370-502 v. 1 pags. 139

14 JOSE PASCUAL MORA GARCIA, (1ra edición 2000) "Universidad, curriculum y postmodernidad crítica" En: Venezuela 2008. EDITORIAL GRUPO HEDURE ISBN: 980-273-361-X v. 1 pags. 140



periódico institucional El Tiempo Universitario, el día 21 de julio de 2003.

Este mismo año 2003, de nuevo, la marcha del tiempo nos llevó a nuestra querida ciudad de los crepúsculos, Barquisimeto, invitado por el Dr. Rojas y las autoridades del Programa PIDE, para la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la III cohorte del Doctorado en Educación (2003-2006), con la presencia del Vicerrector de Investigación de la UPEL, Dr. Maximiliano Bezada, además del representante del Grupo ORUS, UCV, UNESCO, OPSU-MES, Dr Rigoberto Lanz.

En el año 2007, continuamos nuestra reflexión sobre la universidad latinoamericana, en el VII Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana Universitaria realizado en la emblemática Universidad de Guadalajara en el Estado de Jalisco-México. Semejante compromiso, junto con un panel de lujo, integrado por la Dra. Diana Soto Arango (Coordinadora académica de RUDECOLOMBIA), Dr. Álvaro Acevedo Tarazona (CADE- Universidad Tecnológica de Pereira), Dra. María Cristina Vera de Flach (Profesora de la Universidad de Córdoba-Argentina, y Presidenta de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA hasta 2007), Dra. Remedios Ferrero (Universidad de Valencia-España), y el Dr. Reinaldo Rojas (MES-Venezuela).

El proceso continuó con La universidad venezolana a debate (2009),<sup>15</sup> La historia de la educación en Venezuela (2009).<sup>16</sup> En libros colectivos también hemos presenta-

do nuestra línea de trabajo: (Brasil, 2014);<sup>17</sup> Argentina (2014)<sup>18</sup> y Colombia (2015).<sup>19</sup>

A los efectos del presente citamos las ideas centrales producto de ese proceso que invita a la transformación y reforma que necesita la Pedagogía CONTRAHEGEMÓNICA<sup>20</sup>, que podríamos sintetizar en los siguientes puntos nodales:

1. Repensar la Pedagogía contrahegemónica implica superar la visión ahistórica del currículo. Es una realidad conocida por todos, que poco a poco se minó la dimensión filosófica e histórica del currículo por una tendencia más ingenieril.
2. La pedagogía contrahegemónica deberá someter a crítica los aprendizajes lineales, con un criterio universalista, logocentrista, occidentalizador, descontextualizado, y que pretendan la uniformidad del modelo educativo. Se debe superar la pedagogía centrada en una lógica binaria que conduce a un maniqueísmo moral. Debe reconciliarse la

15 JOSE PASCUAL MORA GARCIA, "La universidad venezolana a debate" En: Venezuela 2009. ed:IPASME ISBN: 978-980-7033-75-6 v. 0 pags. 190

16 JOSE PASCUAL MORA GARCIA, "Historia de la Educación en Venezuela ( De la historia de la educación centralista a la historia de la educación regional)" En: Venezuela 2009. ed: Centro Nacional de Historia ISBN: 978-980-7248-29-7 v. 1 pags. 253

17 JOSE PASCUAL MORA GARCIA, "Las Políticas Públicas en la Formación del Profesorado en Venezuela: (1999-2001)" en José Ruens Lima Jardimino et Al: Formação e Políticas Públicas na Educação: Profissão e Condição Docente . Brasil, Universidad Federal de Ouro Preto. ISBN: 978-85-8148-755-7 ed: Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial, v. , p.41 - 65 ,2014

18 JOSE PASCUAL MORA GARCIA, "El curriculum en Venezuela: del eficientismo social de Rath Tyler a la postmodernidad (1970-1997)", en Ángel Díaz Barriga et Al. Desarrollo del Curriculum en América Latina . En: Argentina ISBN: 978-84-15295-70-9 ed: Miño & Davila, v. , p.269 - 320 ,2014

19 JOSE PASCUAL MORA GARCIA, "Las maestras rurales en el cantón de La Grita (Venezuela) y la formación en las escuela de niñas (siglo xix)" en Diana Soto Arango et Al. La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. En: Colombia ISBN: 978-958-58380-1-7 ed: UPTC and UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE , v. , p.245 - 270 1 ,2015

20 Textos que pudieran acompañar de manera crítica el proyecto de Maestría: Pedagogía, Conflictos y Comunidades vulnerables. UPTC, Tunja.

paradoja con la certeza, la ciencia de las dimensiones no lineales nos demostró que el caos es otra forma de organización. La Pedagogía centrada en la titulación y el abultamiento del curriculum sin densidad histórica y cultural es el mal más grande que padece el mundo académico. La saturación de cátedras sin densidad social ni real, en la que la vida raspa (raja) a la escuela, debe ser superada.

3. La Pedagogía contrahegemónica debe superar la relación saber-poder enquistada en una clase política perpetuada en la universidad, que sin moral académica sigue controlando el poder académico para censurar y frenar al académico productivo. La autonomía en complicidad con la estructura política universitaria ha convertido la universidad en una universidad de la “COSA NOSTRA”; sí así como lo suena, cual *camorra o piovra*; hasta el punto que bien pudiéramos decir que dentro de la universidad hay otra universidad que habla el lenguaje propio de la COSA NOSTRA, con sus ganster's, y por supuesto con su respectivo don Corleone. Esta situación fue creando una contracultura organizacional que en forma soterrada afianzó una clase en el poder, en la que cada elección simplemente consiste en rotarse los cargos.
4. Se debe superar el tutelaje académico de las generaciones de relevo, en el cual los nuevos docentes deben pasar por el rito iniciático del juramento ante el clan de la PEDAGOGÍA HEGEMÓNICA DE LOS GRUPOS DE CONTROL DEL PODER. No puede ser que a casi 100 años de la reforma de Córdoba, cada nuevo docente debe jurar defender en forma genuflexa los caprichos de unos pocos que se encargan de manipular el voto, y así se perpetuaban en el poder.
5. Esta revisión de la relación saber-poder en lo administrativo también debe tener su correspondencia en el acto Pedagógico, pues también se ejerce el estado de dominación en el manejo del conocimiento. Es así como se ha obligado a las nuevas generaciones que desean entrar a la Universidad a repetir discursos trasnochados y desconectados de las comunidades académicas; de hecho los nuevos profesores se ven casi obligados a mantener una servidumbre de inteligencia, casi un estado de sumisión intelectual en la que se deben repetir cual cartilla o catecismo evangelizador los argumentos, citas y posiciones de quienes serán sus jurados potenciales. Generando un círculo vicioso en manejo del saber, con aprendizajes cíclicos que no generan innovación, y que no incentivan la creatividad. ¿Cuándo lograremos entender que la Universidad debe ser, por antonomasia, un espacio para el pensamiento abierto, la divergencia, y la diferencia bien entendida? y ¿cuándo entenderemos que la Universidad es un espacio en donde el Otro debe ser respetado?.
6. La ciencia sigue siendo un control del poder de turno, por eso recordamos que a 100 años a Córdoba las tesis siguen siendo controladas por el poder administrativo; censurando la producción de conocimiento por diatribas personales y no académicas. Recientemente hemos sido testigos de una injusticia en la UPTC, pues se les impide la sustentación de la tesis doctoral en historia a un grupo de candidatos a doctor, argumentándose que se pasó el tiempo; nada más obsceno, si fuese aplicado ese baremo ni siquiera Fernand Braudel hubiese defendido su tesis; “por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio



burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto.”<sup>21</sup> Quizá por alguna razón Umberto Eco dijo: “si Dios fuera catedrático ni podría entrar a la universidad”. La nueva pedagogía debe reconciliarse con la cotidianidad dejando atrás los saberes doctrinarios y organizados en capillas de pensamiento, lo cual dio cabida a la cultura balcanizante.

7. El Movimiento Estudiantil debe inspirarse en las máximas del Manifiesto de Córdoba para seguir defendiendo las banderas de la autonomía universitaria, en la búsqueda de una universidad comprometida socialmente. Debemos recordar que la responsabilidad social fue uno de los logros propuestos por la Reforma Universitaria de Córdoba y estaba tipificada en la extensión universitaria. Pero para eso el Movimiento Estudiantil no puede perder su razón de ser como movimiento disidente, debe mantenerse puro por la dignidad de su misión social, desinteresado, y si fuera necesario sacrificar todo en aras de la verdad moral e intelectual. Hemos hecho un daño terrible a nuestras generaciones emergentes al intentar comprar sus conciencias con dadas circunstanciales aprovechándose su estado de indefensión económica; aunque nos duela debemos reconocer con vergüenza que seguimos manipulando al movimiento estudiantil en las universidades, con gobiernos de derecha o de izquierda, autónomas o experimentales; por eso tenemos que jugar de nuevo los dados, y apostar por la utopía necesaria.
8. La pedagogía contrahegemónica debe

superar el criterio reduccionista y determinista con que se aborda la ciencia y el método científico. Igualmente, la hiperespecialización, y la compartimentación de estancos que condujo a la fragmentación del saber pedagógico. Error que Ortega y Gasset avistaba en su trabajo *Misión de la Universidad* (1930) al denunciar que nos convertiríamos en “bárbaros especializados”. Igualmente debe abrirse espacios para la expresión del pensamiento mítico y mágico-religioso,<sup>22</sup> porque la verdad científica se comparte en la pluralidad de saberes. El pensamiento alternativo es tan válido como el pensamiento científico. Por otra parte, debe develar los falsos criterios que sostienen la neutralidad valorativa de la ciencia. La ética debe caminar de la mano de la bioética para garantizar la permanencia de la cadena biológica, incorporando los saberes históricamente marginados por la Modernidad cultural, y al mismo tiempo rechazar la dialéctica de la negación aplicada al pensamiento humanístico y social, considerado como pensamiento débil. Hoy por hoy los saberes se discuten en una relación horizontal.

### Bibliografía

- ADELL, J (1997): “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. *EDUTEC*. Nov. N° 7.
- ALCOVER, N. (1992) *Los medios de comunicación social.*, España:Paulinas.
- BAEZ, de la Fe. (1991) *El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones*

21 Dardo Cuneo, D. (comp) *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de Ayacucho. P., 3

22 En la comprensión intercultural de la pedagogía descolonizada proponía Bigott que “El saber académico no se construye como piensan muchos sobre la base de la destrucción del saber popular. Ambos se complementan y sobreviven en un entramado de relaciones características de la heterogeneidad estructural y cultural. En este sentido se hace indispensable, me atrevo a llamarla, una educación intercultural.” op, cit., p. 23

- para la innovación educativa. Revista de Educación, No. 294. España.
- BAUDRILLARD, Jean. (1996) El crimen perfecto. Barcelona:Anagrama.
- BELL, Daniel. (1973) La société post-industrielle. Paris:Laffont.
- \_\_\_\_\_ (1979) Les constra-dictions culturelles du capitalime. Paris: Puf.
- BENHABIB, Seyla. (1990) “ In the Shadow of Aristotle and Hegel: Communi-cative Ethics and Current Controversies in Practical Philosophy”, en PHILO-SOPHICAL FORUM, Vol. 21, n° 1-2.
- BERCIANO Villalibre, Modesto. (1998) Debate en torno a la posmoernidad. Madrid:Sintesis.
- BERTEN, A. (1991)  
“ Modernité et postmodernité: un enjeu politi-que?” en Rev. Philosophique de Louvain. N° 81, Belgique, fevrier.
- BLOCH, Marc. (1986) Apología de la His-toria o el oficio del historiador (1949). Barquisimeto:Lola de Fuenmayor y Fundación Buría.
- BIGOTT, Luis (2010) Pedagogía descolo-nizada, Caracas: Ipasme.
- BOLÍVAR, A. (1997) Diseño y desarrollo del curriculum. Universidad de Barce-lona: ICE
- \_\_\_\_\_ (1995) El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la in-vestigación curricular. Universidad de Granada:Force
- CHARTIER, Roger. (1996) El mundo como representación. Barcelona:Gedisa.
- CASTELL, M. y Al. (1994). Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona:Paidós.
- COLOM, A. y Joan Carles Mèlich. (1994) Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación., Barcelona:Paidós.
- CUNEO, Dardo. (comp) La Reforma Uni-versitaria (1918-1930). Caracas: Edi-ciones de la Biblioteca de Ayacucho.
- CURIEL, María J. (1999) Contribu-ción al estudio de algunos elementos de la Bibliometría: una aplicación. Caracas:UCV.
- DERRIDA, J. (1987) Psyché. Inventions de l'autre., Paris:Galilée.
- EISNER, Elliot. (1987). Procesos cogniti-vos y curriculum. Barcelona:Martínez Roca.
- ESTEBARANZ, A. (1994). Didáctica e in-novación curricular. Sevilla: Serv. Pu-blic. Univ. Sevilla.
- FEYERABEND, P. K. (1975) Cómo ser un buen empirista: petición de tolerancia en asuntos epistemológicos, Nidditch, P. H. (Coord) Filosofía de la ciencia. México:Breviarios. F.C.E.
- FINKIELKRAUT, A. (1988) La derrota del pensamiento. Barcelona:Anagrama
- GIROUX, Henry. (1994) Jóvenes, di-ferencia y educación postmoder-na. En Castells, M. et Al. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona:Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1997) Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas edu-cativas. México:Paidós.
- HABERMAS, Jürgen (1990). El dis-curso filosófico de la modernidad. Argentina:Taurus.
- HARGREAVES, A. (1996) Profe-sorado, cultura y postmodernidad. Madrid:Morata.
- HOPENHAYN, M. (1994). Ni analíticos ni integrados. Chile:FCE.
- INFIESTA, Jesús. (1993) “ Interés por la religión y la vuelta a la espiritualidad”. en Rev. Ecclesia. N° 2631, mayo.
- KEMMIS, S. (1988) El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid:Morata
- JAMESON, Frederic. (1991) El posmoder-nismo o la lógica cultural del capitalis-mo avanzado. Barcelona:Paidós.
- LANZ, Rigoberto (1989) Repensar el Mé-todo. Rev. Anthropos, Vol. 149, Cara-cas. Venezuela.

- \_\_\_\_\_ (1992) El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica. Tropykos, Caracas. Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (1993) El discurso posmoderno: crítica de la Razón escéptica. Caracas: U.C.V.
- \_\_\_\_\_ (1994) El Malestar de la Política. Mérida: ULA.
- \_\_\_\_\_ (1996). Lo que el fin de la política quiere decir. Rev. Relea, No. 1, julio. Caracas. Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (1996) ¿ Fin del Sujeto?. ULA. Mérida. Venezuela.
- (2003) (Comp) La universidad se reforma. Caracas: ORUS, UNESCO, UCV.
- LEBEAU, Paul. (1993) “¿Hacia una teología postmoderna?”, en Rev. Selecciones de Teología, N° 128, Barcelona.
- LYOTARD, Jean F. (1987) La condición postmoderna. Madrid: Cátedra.
- MARCELO García, Carlos. (1995) la Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- MCLAREN, Peter. (1989) La vida en las escuelas. México: Siglo XXI.
- MILBANK, John. (1993) “El final de la Ilustración: ¿Posmoderno o Postsecular?” en Rev. Concilium, N° 244, Madrid. España.
- MINC, A. (1993) La nueva Edad Media. Madrid: Gallimard.
- MIRES, F. (1996). La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica, la revolución política y la revolución paradigmática. Caracas: Nueva Sociedad.
- MORA-García, J. Pascual. (1997) La Escuela del Día de Después. ULA. Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal, Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (1997, julio) La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna. En Rev. Investigación. No. 3. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (2000) En búsqueda de la excelencia académica crítica. Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. Ciencias de L'Educació. Año XXIV, III época. Tarragona-España
- \_\_\_\_\_ (2000) ¿Existe un currículum postmoderno?. (de las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno). Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. Ciencias de L'Educació. Año XXIV, III época. Tarragona-España.
- \_\_\_\_\_ (2001, mayo - agosto) La metaevaluación de la investigación. En Rev. Investigación. No. 4. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (2001) Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. San José- Costa Rica. Mayo 2001. En Revista HEURISTICA. N° 1. Grupo HE-DURE. ULA-Táchira.
- \_\_\_\_\_ (2001) La Universidad a Debate. En López, E. (coord.) (2001) Una visión de la Transformación Universitaria. ULA-Táchira.
- \_\_\_\_\_ (2002) Comunidades Discursivas de Historia de la Educación de la Región Centroccidental Venezolana (1990-2001) En Libro de Resúmenes del VII Congreso Nacional de Historia Regional y Local. San Cristóbal, 25 al 27 de sept. 2002.
- \_\_\_\_\_ (2002) Antiensayo para entrar y salir de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. (Oportunidades y desafíos a la educación.) Revista DIKAIOSYNE. Junio 2002, Año V, N° 8. Mérida.

(2004) *La Dama el Cura y el Maestro en el siglo XIX*. (Historia Social de la Educación y de las Mentalidades en la región Andina, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo) Consejo de Publicaciones de la ULA: Mérida.

(1ra edición 1997) “LA ESCUELA DEL DIA DE DESPUES” En: Venezuela 2008. EDITORIAL GRUPO HEDURE. ISBN: 237-1997-370-502 v. 1 pags. 139

(1ra edición 2000) “Universidad, curriculum y postmodernidad crítica” En: Venezuela 2008. ed:EDITORIAL GRUPO HEDURE ISBN: 980-273-361-X v. 1 pags. 140

(2009) *La universidad venezolana a debate*. Venezuela:IPASME ISBN: 978-980-7033-75-6 pags. 190

(2009) *Historia de la Educación en Venezuela* (De la historia de la educación centralista a la historia de la educación regional) Venezuela: Centro Nacional de Historia ISBN: 978-980-7248-29-7 v. 1 pags. 253.

(2014) “Las Políticas Públicas en la Formación del Profesorado en Venezuela: (1999-2001)” en José Ruens Lima Jardimino et Al: *Formação e Políticas Públicas na Educação: Profissão e Condição Docente*. Brasil: Universidad Federal de Ouro Preto. ISBN: 978-85-8148-755-7 Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial, v. , p.41 - 65 ,2014

“El curriculum en Venezuela: del eficientismo social de Rath Tyler a la postmodernidad (1970-1997)”, en Ángel Díaz Barriga et Al. *Desarrollo del Curriculum en América Latina*. En: Argentina ISBN: 978-84-15295-70-9 ed: Miño & Davila, v. , p.269 - 320 ,2014

(2015) “Las maestras rurales en el cantón de La Grita (Venezuela)

y la formación en las escuela de niñas (siglo XIX)” en Diana Soto Arango et Al. *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*. En: Colombia ISBN: 978-958-58380-1-7 ed: UPTC et UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE , v. , p.245 - 270.

MORIN, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona:Gedisa.

MORENO Olmedilla, J. M. (1998) *Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España*. Rev. Profesorado. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España.

NAISBIT, J. (1992). *Megatendencias 2000*. Bogotá: Norma.

NIETO MARTIN, S.; PEREZ SERRANO, G. (1994) *Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1970-1990)*. Análisis estadístico y bibliométrico, Revista Española de Pedagogía, 1999, pp. 501-528.

OHMAE, kenichi (1990). *El poder de la Triada*. México:Mc Graw Hill.

OSSENBACH, G. (2000) *Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation*. Paedagogica Historica, Vol. 36, N° 3. Belgique.

OUCHI, W. (1981) *Theory Z*. Reading, MA: Addison- Wesley, USA.

PETERS, Tom. (1994) *Del caos a la excelencia*. Barcelona:Folio.

POPKEWITZ, Thomas. (1998) *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Morón.

RAMA, A. (1985) *La crítica de la cultura en América Latina*. España: Biblioteca de Ayacucho.

RODRIGUEZ Romero, María del Mar. (1998) *El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad*. En Revista de Educación. No. 317, España.

UGAS F. Gabriel. (1998) Paradojas de la Ignorancia Educada. TAPECS. Táchira. Venezuela.  
VATTIMO, G. y Otros. (1990) La sociedad transparente. Madrid:Paidós.  
ZABALZA, M. A. (1998) “De la Genealo-

gía a la Biografía: ¿Qué ha pasado con la didáctica en los últimos 25 años.” Rev. Profesorado. (Revista de Currículum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España.