

Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación

José Joaquín García García*

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Resumen

Este artículo muestra la existencia de una poderosa interrelación entre las concepciones de la realidad y los procesos educativos. Las concepciones de la realidad mostradas en relación con los procesos educacionales son las concepciones del mundo propias de la premodernidad, la modernidad y la postmodernidad. Este artículo expone como hoy en nuestros sistemas educativos, las prácticas educativas son guiadas por ideas premodernas y en oposición, las reformas estatales son guiadas por las ideas de la modernidad.

Palabras clave: Premodernidad, modernidad, postmodernidad, practicas educativas.

Summary:

This paper shows the power interrelation among reality conceptions and educational processes. The reality conceptions showed in relation whit educational processes are the world conceptions own of premodernity, modernity and postmodernity. This article display what today in ours educational systems, the educational practices are guided for premodernism ideas and in opposition, the estate reforms are guided for modernism ideas.

Key words: premodernity, modernity, postmodernity, educational practices.

Introducción

Es común encontrar cómo los profesores en formación, al igual que aquellos en servicio activo, no se interesan por reconocer los imperativos filosóficos que pueden gobernar la concepción que ellos posean de sí mismos, del ser humano y del mundo que los rodea. Este olvido puede estar originado en una concepción de especialista frente al conocimiento, que descarta las múltiples interrelaciones que se pueden establecer entre sus áreas específicas, y que rehuye el enfoque globalizador para abordar la realidad. Igualmente, esto puede ser generado por el espíritu pragmático que se encuentra interiorizado en la mayoría de las acciones y decisiones de los seres humanos que vivimos en la sociedad actual, a la que algunos llaman postindustrial y otros postmoderna. Este ensayo ofrece una propuesta acerca de algunas relaciones que, a juicio del autor, existen entre la concepción que se tiene de la realidad y las formas en las cuales se organizan los procesos educativos.

La historia del espíritu humano

El hombre desde sus inicios ha tratado de dar respuesta a los interrogantes que le eran planteados por la presentación de los fenómenos naturales y entre estos, su propia existencia.

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales Docente Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

En esta búsqueda, el ser humano atribuyó inicialmente el origen y la razón de las cosas animadas e inanimadas a los seres y las fuerzas extrañas y poderosas de la naturaleza. Esto generó la aparición de los primeros cultos totémicos, las prácticas mágicas de carácter ritual y los mitos de creación. Dichos mitos de creación ya esgrimían la existencia de los dioses, creencia que evolucionó hasta la formación de las religiones. A este período de la historia humana que se extendió hasta la época del renacimiento, se le denomina premodernidad. De esta forma en este lapso de tiempo al que llamamos premodernidad, el hombre se liberó del ejercicio de la razón, es decir no hizo uso de ella. Para ello, explicó la realidad y su propia existencia desde las “ideas”, que como lo afirmaba Aristóteles, habían sido puestas por Dios en su mente. Esto conlleva a que éste aceptase la revelación como la fuente del conocimiento. Incluso el propio Descartes exhibió en sus escritos la preponderancia divina al exponer una duda metódica pero no existencial, pues aún no concebía al ser humano como ente autoconstituido y constituyente de su realidad.

Al terminar la Edad Media e iniciar el Renacimiento, las ideas de Descartes se habían difundido por todo el mundo occidental. Igualmente, surgían obras de arte como el Moisés de Miguel Ángel, que desnudaban y desmitificaban a dioses, al tiempo que Diderot escribía la Enciclopedia. El ejercicio de la razón ocasionó grandes descubrimientos científicos e invenciones tecnológicas que dieron lugar a la revolución industrial y al desarrollo de formas económicas de tipo capitalista y liberal que reemplazaron los sistemas políticos basados en las organizaciones monárquicas de carácter feudal. De esta forma, la secularización del pensamiento europeo y el proceso de desacralización de la naturaleza, vista ahora como materia prima, hace que la realidad sea dada al hombre ya maduro bajo su responsabilidad, sus capacidades, su autodeterminación y su voluntad de poder. Esto hace que el “arquetipo” del mundo sea el artefacto construido y ya no la organización natural de los fenómenos. (Jaramillo, R. 1990a). Por otra parte, este proyecto de la razón persigue hacer al mundo parte de la representación humana y configura a la ciencia como investigación, que es la que determina hasta qué punto el mundo puede ser representado. Es decir, convierte la verdad en certeza de representación. Heidegger ha llamado a esta época la época de la imagen del mundo (imagen = re-presentatio), (Jaramillo, 1990b).

Por otra parte, durante esta época se extiende la lógica del deseo, fundada en el afán de la creación y destrucción de realidades, que para la razón sólo son formas momentáneas e imperdurables de ver el mundo, espejismos que se transforman a velocidades ininteligibles. Esta época de inseguridad constante para el espíritu humano es a la que se le denomina modernidad.

En el mundo contemporáneo la permanencia de los conflictos bélicos y su crueldad, ejemplarizada en eventos como a Auschwitz e Hiroshima, el fracaso de algunos experimentos de organizaciones sociales de orientación marxista y la agudización de problemas de carácter mundial como la pobreza, la discriminación, la contaminación y el hambre, han generado la desesperanza y el consecuente desencanto con los grandes relatos como el cristianismo, la tecnociencia (o la razón) y el socialismo y sus promesas de paz, progreso y emancipación. Es decir, la suposición de que estos metarrelatos también llamados grandes narrativas han perdido vigencia por no haber sido suficientes para provocar la emancipación humana. Dicha desesperanza ha hecho surgir la idea de la imposibilidad de una única visión de hombre, y del mundo como un todo organizado. Este desencanto ha sido acompañado por la aparición de corrientes artísticas que expresan la imposibilidad de los valores universales y dan fuerza a la visión múltiple y caleidoscópica de la realidad, como el expresionismo, el cubismo y el impresionismo. Por otra parte, la descreencia en lo universal ha ocasionado la extensión de los nacionalismos por todo el orbe. Así mismo, la desconfianza suscitada en la razón ha generado el renacimiento de las ideas metafísicas y la popularización de las pangeociencias no basadas en lo objetivo. Igualmente, ha propiciado el resurgimiento de una conciencia ecológica contraria a la

lógica voraz del progreso (Boff, 1996, García, 2001). Esta idea de imposibilidad de visión unificada del hombre y del mundo, ha sido apoyada por algunos teóricos franceses como Foucault (1978, 1989), y Lyotard (1990, 1994) y capitalizada por otros como Fukuyama (2001). Estos escritores tratan de explicar la fluctuación de la estructura del mundo y la mencionada imposibilidad, en términos de la génesis y evolución de las formas de poder y en la acción del deseo y de la seducción como motores del consumo, que transforman la realidad y los sistemas económicos basados en manufactura a aquellos orientados a los servicios. A esta condición de las sociedades contemporáneas se le ha denominado postmodernidad.

Para Usher y Edwards (1994) en la era de la postmodernidad la realidad ha sido reemplazada con la simulación, la racionalidad con la multiplicidad, la organización monolítica con la propaganda, la teoría con el juego, la universalidad por la diversidad cultural, lo local y la atención a grupos minoritarios. Los mismos autores argumentan que características propias de la modernidad como las seguridades y los ideales de emancipación han sido reemplazados en la postmodernidad por contingencias, transitoriedad y caos, y por una resistencia sin finalidad precisa. Igualmente, estos mismos autores consideran que en la postmodernidad el conocimiento altruista ha sido reemplazado por el conocimiento interesado.

Según autores como Figueras y Botella (2001), O'Hara y Anderson (1991), Vattimo (1990) o Gergen (1991, 1996), Anderson (1990), la condición postmoderna además de surgir gracias al pluralismo cultural y religioso, ha sido causada en gran medida por el acceso mundial a la información y al entretenimiento que ha ocasionado la desaparición de la frontera entre realidad y ficción con los *reality show*, la realidad virtual y las tecnologías de la saturación social como el Internet. De esta forma, en la sociedad postmoderna, la verdad y la realidad se convierten en cuestiones de interpretación y de dinámica social, pareciéndose cada vez más a la ficción, lo que hace entrar en crisis a cualquier valor universal. Esto, porque la realidad ya no aparece como una sola, sino como muchas realidades, y tampoco se presenta como objetiva sino como construida en un contexto social e histórico. De acuerdo con estos mismos autores las características de la postmodernidad hacen que los sujetos no presenten una personalidad con un yo coherente, compacto e integrado como se podría esperar en la modernidad. En su lugar, los sujetos postmodernos presentan una personalidad saturada y superestimulada por infinitas visiones del mundo y roles sociales, y condicionada a sus posibilidades de comunicación. El problema es que este yo saturado es débil y por ello se escuda en el poder y en su racionalización, y no duda en usar la violencia para conseguir sus fines.

Por otra parte, es preciso decir que para el pensamiento progresista como el de izquierdas y el feminista que podrían ser catalogados como típicamente modernos, la postmodernidad es una forma de pensamiento neoconservador que no permite que lleguen a todos, la ilustración y la emancipación que provienen de la modernidad.

La educación y la representación del mundo

De acuerdo con este marco de referencia, es posible pensar que las prácticas llevadas a cabo en las aulas de clase de nuestras instituciones escolares puedan estar relacionadas con la forma de concebir el mundo, ya sea ésta premoderna, moderna o postmoderna. Estas relaciones posibles son las que se van a exponer en los apartados siguientes.

En la premodernidad, las prácticas educativas estaban diseñadas para que el aprendiz reconociera las signaciones y clasificaciones sobre las cuales el mundo estaba construido, un mundo estático, no dinámico, ordenado cuidadosamente por Dios. Estos objetivos educacionales se correspondían con prácticas didácticas absolutistas, empiristas e ingenuas y

con énfasis en los procesos de memorización. Es decir, el mundo no necesitaba ser explicado, ni aprehendido, sino solamente percibido como tal en su realidad de carácter ontológico. Este énfasis en la memorización de la educación en la premodernidad, no da cuenta de la función heurística del conocimiento para lograr la comprensión de los fenómenos, construir significados, resolver problemas o alcanzar mayor bienestar o autorrealización (López, 2001).

Una vez reconocidas las características generales de la educación premoderna, es posible afirmar que muchas de las prácticas docentes que se llevan a cabo aún hoy en día, presentan dichas características. Por ejemplo, es posible notar como aún hoy se solicita a los estudiantes memorizar las demostraciones matemáticas, las ecuaciones químicas o las leyes de Newton, que son presentadas como formalizaciones predefinidas. Igualmente, es posible notar como todavía en muchos casos la diversidad y las diferentes estructuras biológicas se enseñan con el objeto de distinguir y clasificar más que con el de comprender el proceso evolutivo.

De acuerdo con Figueras y Botella (2001) la educación y la psicología, como proyectos sociales y disciplinas, nacen del proyecto de la modernidad que perseguía la construcción de la individualidad. Por otra parte, Jaramillo (1990a) argumenta que la educación en la modernidad se opone a las metodologías tradicionales en las que el conocimiento es validado por la autoridad y no por la constatación, haciendo de esta forma uso del análisis, la síntesis, la creatividad y la solución de problemas más que del diferenciar, comprobar, clasificar y calcular. Así, en la modernidad, con la aparición de la autoconciencia del hombre, las prácticas educativas podrían estar orientadas por varios objetivos. En primer lugar, hacia el logro del desarrollo en los estudiantes de las capacidades de explicación, de inferencia y de predicción de los fenómenos. En segundo lugar, podría estar orientada hacia el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para generar objetivaciones, es decir, para construir artefactos y mentefactos. De acuerdo con estos presupuestos, las prácticas didácticas que podrían ser llevadas a cabo en la educación de la modernidad podrían corresponderse con metodologías de resolución de problemas, de ejecución de microproyectos de investigación, de análisis de casos, de ejecución de proyectos tecnológicos, de manejo y formulación de estructuras de diseño.

Una vez precisadas cuáles pueden ser las prácticas didácticas propias de la modernidad, es preciso determinar si estas se corresponden o no con lo que sucede en nuestras aulas. La respuesta a esta pregunta es que en teoría sí, pero en la práctica no. Es decir, en los últimos años en Colombia y en otros países de Latinoamérica ha habido un interés por parte de los entes gubernamentales y de las instituciones académicas en la implementación de este tipo de prácticas en las aulas y en los materiales educativos. Por ejemplo se han aplicado propuestas curriculares y se han propuesto modelos didácticos basados en la resolución de situaciones problemáticas contextualizadas (Madgenzo, 1996; García, 2003). Igualmente, los editores de los libros de texto han aceptado incluir tímidamente el enfoque problémico en el diseño de sus unidades. Además, en el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional ha comenzado a implementar pruebas de Estado y de evaluación del aprendizaje (ICFES, SABER, ECAES) en las que se establecen como niveles máximos de desempeño la resolución de problemas en contexto y la modelización. Es importante decir que ambos desempeños implican un uso activo de la razón.

A pesar de los esfuerzos por implementar las prácticas propias de la modernidad en las aulas de clase, es preciso decir que lo que aún reina en la educación de muchos de nuestros países, incluido Colombia, es la educación memorística propia de la premodernidad. Debido a ello por ejemplo, los alumnos que han estudiado la naturaleza eléctrica de la materia y los principios de la termodinámica son incapaces de explicar el funcionamiento de la televisión, un foco de luz, la radio, un motor de cuatro tiempos o un refrigerador común. Así mismo, muchos de los alumnos que han aprendido las características de los ecosistemas no se sienten parte de ellos ni son

conscientes de su influencia sobre estos. Por último, estos mismos estudiantes que han tratado conceptos como nación, estado, institución y gobierno entre otros, la mayoría de las veces no piensan en las posibilidades que tienen al actuar como ciudadanos.

Esta dicotomía entre teoría y práctica al tratar de implementar prácticas educativas propias de la modernidad en las aulas, puede deberse a varios factores. En primer lugar, puede deberse a una sobre valoración de los contenidos teóricos que va acompañada de un menosprecio de la práctica y de los correlatos que ofrece la realidad ontológica, que imposibilitan la interacción del sujeto que aprende con su medio, interacción a través de la cual él hace uso de su razón.

En segundo lugar, dicha dicotomía tal vez se deba a que los docentes aún prefieren refugiarse en la cómoda pasividad de la premodernidad, que legitima el uso masivo de clases magistrales y de pruebas objetivas, y que no acepta la práctica del pensamiento en las aulas que puede convertirse en algo problemático cuando no se está acostumbrado a ella. En tercer lugar, es posible que esta ausencia de prácticas propias de la modernidad en las aulas se deba a que el hombre en las sociedades de consumo no comprende que los artefactos y mentefactos son producto de su subjetividad y no extraños a ella. Es decir, puede deberse a la reificación (extrañamiento) del mundo material que sufre el hombre contemporáneo, lo que igualmente lo inhabilita para acometer su estudio haciendo uso de su razón.

En cuarto lugar, es posible que la ausencia de prácticas modernas en las aulas de clase sea originada por la sustitución que se ha venido haciendo en estos países del extremo occidente (Latinoamérica) del pensamiento propio de la modernidad por el cientificismo. Esta sustitución implica el abandono por parte del hombre del ideal de la ilustración y el acogimiento de una condición de manipulado y manipulador (cosificación) al interior de un mundo sometido a la lógica de las acciones por finalidad y organizado en torno a mecanismos e instalaciones que funcionan haciendo uso de la psicología de masas. En ese mundo el hombre ya no se ajusta a la sociedad sino que se adapta a ella, se mimetiza en la masa (Jaramillo, 1990a). Esta sustitución, según Jaramillo (1990a), implica la ritualización del saber que deja de lado la libertad del pensamiento y cede los derechos de la razón a la administración. Según el mismo autor, estas ritualizaciones conducen a la utilización de procedimientos como el de fundamentar el proceso educativo en los principios de las ciencias experimentales para aumentar su eficiencia en detrimento de la comprensión de sí de la sociedad y de cualquier posibilidad de reconciliación entre el alma, el cuerpo, el hombre y la naturaleza (ahora degradada a materia prima). Igualmente, pueden conducir a la proposición de modelos de enseñanza que persiguen la “modificación de conductas” y no la consecución de la libertad intelectual. Finalmente lo que se consigue con esta sustitución falaz del pensamiento de la modernidad por el cientificismo es la indiferencia por las cuestiones decisivas del género humano, el desinterés por la construcción de argumentaciones racionales y una incapacidad para el pensamiento que hace que el hombre tienda a someterse a cualquier autoridad, lo que se constituye en el caldo de cultivo para el autoritarismo tecnocrático (Jaramillo, 1990a).

Según Usher y Edwards (1994), el proyecto de educación de la modernidad de formar un hombre racional para una sociedad racional está agotado y ha cedido el lugar a la concepción postmoderna de la educación. De acuerdo con este autor, el hombre nunca está completo y debe ser “reentrenado” de forma compulsiva para ser usado en el mundo laboral. Así, bajo esta concepción, el conocimiento se legitima por su eficiencia y su funcionalidad y el maestro por su destreza para capacitar al estudiante para encontrar la información relevante y desarrollar sus habilidades de aprendizaje. Por otra parte el autor aclara que, además de esto, la educación en la postmodernidad debe estar abierta a las diferencias y a la multiculturalidad y ser entendida como forma de mediación en el marco del lenguaje. Es decir, en la premodernidad se entiende a la educación y a la subjetividad como textos, como historias o narraciones que construyen

progresivamente a los sujetos. De esta forma, la educación en el siglo XXI deberá ofrecer alternativas para enfrentar la incertidumbre, la fragmentación y el escepticismo que genera en el individuo la postmodernidad (Urdanibia, 1994; García, 2001). Si esto no es así, los seres humanos pueden estar avocados a una involución de consecuencias impredecibles y sus sociedades a explotar debido a la ausencia de identidad y compromiso cultural (López, 2001).

El reconocimiento de lo multicultural como de lo local en la educación postmoderna podría generar una enseñanza basada en el nacionalismo o en el localismo, o por el contrario, una enseñanza que reconociese la diversidad cultural sin olvidar la cultura autóctona. En el lado negativo de la balanza, esto tal vez significaría el abandono del ideal pedagógico de formar al individuo en la autonomía, para favorecer su adaptación al medio haciéndolo capaz funcionalmente en éste pero incapaz en otros medios diferentes. Igualmente, este tipo de enseñanza exigiría proyectar los procesos educativos hacia las necesidades y potencialidades de la comunidad (quien las define) con el objetivo de lograr el equilibrio social interno, pero impidiendo de esta manera la movilidad sociocultural (no sólo en lo económico). Del lado positivo de la balanza, este tipo de enseñanza podría generar el enriquecimiento de los significados construidos en la escuela al reconocer colectivos que producen sentidos y prácticas diferentes. Además, este tipo de enseñanza podría aumentar en las instituciones educativas la apertura, la negociación, la comunicación, la innovación y la descentralización. Finalmente, es posible que este tipo de enseñanza basada en los presupuestos de la postmodernidad pueda lograr el fortalecimiento de una sociedad pluralista, conformada por sujetos con identidades apropiadas de su cultura pero abiertas a los aportes de otras culturas; que defiendan la equidad y la justicia y, participen activamente en la toma de decisiones democráticas.

Independientemente de las repercusiones positivas o negativas que tenga la incorporación del pensamiento postmoderno en las aulas de clase, dicha incorporación requiere de la implementación de varios cambios en las instituciones educativas, entre otros los siguientes:

- Ejecución de proyectos diseñados desde el reconocimiento de los intereses y las necesidades de la comunidad educativa, es decir, de sus maestros, los alumnos y los padres de familia.
- Realización de prácticas didácticas que introdujesen al aula la realidad próxima del individuo y sus ámbitos socioculturales.
- Introducción concertada y negociada de los conceptos respetando las concepciones de los alumnos sobre los fenómenos. Es importante decir que estas concepciones pueden pertenecer a los ámbitos religioso o mítico, a cualquier otro paradigma diferente al de la ciencia, y que, dichas concepciones deberán ser estudiadas por las instituciones para determinar sus efectos en los sistemas de conocimiento y de creencias de los alumnos.
- Diseño de currículos con énfasis en la máxima y temprana especialización, en detrimento de los enfoques globalizantes y complejos de interrelación transdisciplinaria e interdisciplinaria.

La implementación de estos cambios en las instituciones educativas requiere de algunos requisitos, entre otros podríamos anotar los siguientes:

- Preparar a los docentes y directivos de las instituciones educativas para reconocer claramente las distancias conceptuales que existen entre interés, necesidad y formación del pensamiento

racional. Esta preparación significa que los docentes deben tener la posibilidad de reconocer si conciben o no a la razón como equiparable a la lógica. Igualmente los docentes deberán determinar si la razón para ellos es una práctica instrumental o si está subordinada a la acción comunicativa; y si ésta es o no una condición y posibilidad con carácter intersubjetivo para lograr cambios críticos y evolutivos.

Igualmente, esta preparación implica profundizar sobre los conceptos de necesidad e interés. Así, los docentes deberán determinar si para ellos la necesidad es la condición del deseo, o la condición a satisfacer para acometer la realización humana. De la misma manera, los docentes deberán definir si dicha necesidad se contextualiza sólo en relación con los niveles básicos y mínimos de bienestar para la supervivencia. Así mismo, los docentes deberán determinar si el interés es algo opuesto al amor o si este es un producto de la acción de los circuitos comunicativos. Sólo puntualizando y aclarando estos aspectos es posible formular proyectos educativos que conserven un equilibrio dinámico y constructivo entre estos tres factores.

- Disponer a las instituciones educativas y a sus docentes para que avalen el diseño y la prueba de modelos y estrategias didácticas, que incluyan la negociación conceptual con los alumnos. Es importante decir que estos modelos deberán ser construidos teniendo en cuenta las peculiaridades híbridas y de dependencia de nuestras culturas latinoamericanas.

- Aumentar el conocimiento que los dinamizadores de los procesos educativos tienen de los educandos. Esto posibilitaría su reconocimiento de la realidad sociocultural de sus educandos y le daría a los docentes la capacidad de zanjar las barreras socioculturales y las disímiles construcciones de la realidad que existen entre ellos y sus alumnos. Es importante aclarar que estas barreras han sido construidas por muchos factores entre los que se cuentan: la pertenencia a clases sociales distintas donde las socializaciones primarias son ciertamente divergentes, el salto generacional y las diferencias entre sus espacios físicos vitales.

-Por último, sería absolutamente necesario que las comunidades educativas entrasen en el debate de decidir si se deben allegar o no, recursos infraestructurales y humanos para diseñar y ejecutar programas de especialización máxima y temprana como los que proponen los presupuestos postmodernos, que podrían generar en los sujetos incapacidades funcionales tempranas.

No es difícil exclamar que la implementación de los planteamientos postmodernos en las aulas de clase representa serias dificultades en las sociedades latinoamericanas, sostenidas en culturas híbridas. Esto es, porque la aplicación sin un análisis crítico de dichos planteamientos postmodernos podría provocar el resquebrajamiento y posterior destrucción de las mismas debido a su débil estructura sociocultural.

El ser frente a sí mismo

El hombre occidental y su civilización desarrollada en la exterioridad se enfrenta al problema de reconocer su universo gnoseológico conformado por las concepciones, experiencias, creencias y formas de ver el mundo que posee. El ejercicio de reconocerse puede proveer al individuo de la capacidad para expresar sus formas de estructurar la realidad, que pueden ser premodernas, modernas o postmodernas, o responder a una combinación de las tres concepciones (lo que es muy probable).

Este ejercicio es urgente para todos los individuos del mundo occidental y en especial, para aquellos profesionales que se dedican a la tarea de conservar, difundir y desarrollar la cultura. Este requerimiento se hace con énfasis en los docentes porque es bien sabido que las ideas que

posee el maestro ejercen una fuerte influencia sobre aquellas que puedan construir los alumnos. Esta caracterización posibilita a los individuos el reconocerse en principio, y tal vez, les provee la oportunidad de poner en discusión sus ideas para pensar en la posibilidad de transformarlas. Es muy probable que las dificultades que puedan surgir en este proceso sean lo bastante grandes para hacernos desistir del proyecto de la humanidad, pero parafraseando a Hemingway y citando a Callinicos, “el proyecto de un mundo mejor puede estar derrotado pero jamás destruido... porque aunque el hombre haya muerto su espíritu aún existe”.

Bibliografía

- Anderson, W.T. (1990). Reality isn't what it used to be. San Francisco: Harper and Row
- Boff, L. (1996). Ecología, mundialização, espiritualidade. A emergencia de um novo paradigma. São Paulo, Ática.
- Callinicos, A. 1994. Contra el postmodernismo. Ed. Ancora editores, Bogotá, Colombia.
- Eco, H. 1974. La estructura ausente, introducción a la semiótica. Ed. Lumen. Barcelona, España.
- Figueras, S y Botella, L. Educación, constructivismo y posmodernidad. © Dos momentos en la revolución de los procesos de aprendizaje. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. España.
- Foucault, M. 1978. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Ed. Siglo XXI. México, México.
- Foucault, M. 1989. Las palabras y las cosas. Ed. Siglo XXI. México, México.
- Fukuyama, F. (1992). El fin de la historia y el último hombre, Barcelona. Planeta.
- García, D. (2001). Postmodernidad: Desafíos de la Educación. Anuario Pedagógico. Centro Cultural Poveda.
- García, J.J. (2003). Didáctica de las ciencias: Resolución de Problemas y Desarrollo de la Creatividad. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá. Colombia.
- Gergen, K.J. (1991). The Saturated Self. New York: Basic Books.
- Gergen, K.J. (1996). Realidades y relaciones. Barcelona: Paidós.
- Geyer, F.C. 1985. Teoría crítica, Max Horkheimer y Theodor Adorno. Ed. Alfa. Barcelona, España. Caracas, Venezuela.
- Habermas, J. 1987. Teoría de la acción comunicativa. Tomo 1. Racionalidad y acción social. Ed Taurus. Madrid, España.
- Habermas, J. 1989. El discurso filosófico de la modernidad. Ed. Gedisa. Madrid, España.
- Horkheimer, M. 1981. Teoría crítica. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Inhelder, B., García R y Voneche J. 1981. Jean Piaget, epistemología genética y equilibración. Ed. Fundamentos. Madrid, España.
- Jaramillo, R. 1990(a). Crítica del cientificismo en la inteligencia de la modernidad en los 350 años del Discurso del Método. En *Revista Argumentos*. Fundación Editorial Argumentos. Bogotá. Colombia. P: 11 – 51
- Jaramillo, R. 1990(b). Apéndice Heidegger y Descartes. En *Revista Argumentos*. Fundación Editorial Argumentos. Bogotá. Colombia. P: 53 - 69
- López, C. (2001). Fenomenología de la educación y postmodernidad ¿Por qué? Humanitas. Portal Temático en Humanidades. Número 13, 193 – 201. Instituto de Filosofía.
- Lytard, J.F. 1990. La condición Postmoderna. Ed. Siglo XXI. México, México.
- Lytard, J.F. 1994. La Postmodernidad explicada a los niños. Ed Gedisa. Madrid, España.
- Magendzo, A. (1996). Currículo Educación para la democracia en la modernidad. Santiago de Chile: Piie, 1996. 309 p.
- O'Hara, M., & Anderson, W.T. (1991. September/October). Welcome to the postmodern world. Family Therapy Networker. 19-25
- Toulmin, S. (1990). Cosmopolis: The hidden agenda of modernity. New York. USA. The Free Press.
- Urdanibia, I. (1994). Lo narrativo en la posmodernidad. En G. Vattimo (Ed.), En torno a la

posmodernidad. (pp. 41-75). Barcelona: Anthropos.

Vattimo, G. (1990). La sociedad transparente. Barcelona: Paidós. Universidad de Antioquia

Usher, R and Edwards, R. (1994). Postmodernism and Education, Routledge, London, N. Y. UK.

