



Campos de problematización de las relaciones de la escuela con sus contextos territoriales

FABIÁN ZULETA RUIZ*

PLANTEAMIENTO 1

La reforma educativa reciente introdujo en la escuela discursos que en las tres décadas se monopolizaron en las instancias burocráticas de los gobiernos departamental y nacional.

Se puede reconocer en este acontecimiento un principio de diseminación, pero en su funcionamiento lo que expresa realmente, es una modificación de las estrategias de captura o involucramiento del quehacer educativo, por la vía de un mecanismo de naturaleza política, no epistemológica, pues el carácter de ésta se orienta a las articulaciones y las redes, a la formación de campos y regiones del conocimiento.

Bajo esta consideración conviene diferenciar un proceso de organización del conocimiento desde la perspectiva de estrategias epistemológicas, de un proceso que en función de lo mismo, se dispone desde el discurso de la planeación y los lenguajes del proyecto educativo institucional –PEI–. En esta dirección es válido preguntarse si la epistemologización de un proceso de conocimiento –entendido en términos de

* Historiador. Profesor del CEHAP de la Facultad de Arquitectura en la Universidad Nacional de Colombia, Seccional Medellín.

Esta conferencia fue pronunciada en la sesión sobre “Relaciones entre la evaluación curricular y los PEI”, el 25 de noviembre de 1997.



CAMPOS DE PROBLEMATIZACIÓN DE LAS RELACIONES DE LA ESCUELA CON SUS CONTEXTOS TERRITORIALES

calcular y dimensionar la formación de sujetos de saber— es susceptible de una planeación.



na organización epistemológica parte de las preguntas *¿qué sabemos?*, *¿qué deseamos?*, *¿qué nos preocupa?*; ubicada en este terreno define competencias y fines, e igualmente determina *modos e intensidades* de la *experiencia* de conocimiento a emprender. Esta experiencia no está prejuzgada por ningún discurso prescriptivo o normativo; ya que su proceso define las pautas de su or-

denación y despliegue, y éstas no son otras que las definidas por la arquitectura de los conceptos y categorías que se ensamblan a los universos disciplinares que allí concurren. Desde esta dialéctica se organizan las estrategias de normalización de los discursos y experiencias de conocimiento.

En un contexto epistemológico, los conceptos de *espacio* y de *tiempo* tienen un carácter ontológico y cosmológico. Por tanto, los afanes de la cronología en nada la interpelan. Antes bien, ellos interrogan las categorías de tiempo que la organización social y política presupone como unidades de medida, evaluación y valoración de un proceso de producción de conocimiento. En la misma dirección, la relación con el espacio no se enajena en el lugar —por esto el aula, no se admite como unidad espacial hegemónica—, sino que desde las nociones de espacio que el pensamiento produce, entabla por la vía de la pregunta una orgánica interpelación con otros conceptos a él asociados y que igualmente circulan en el mundo de los significantes sociales, simbólicos y culturales que sirven de ámbito experiencial de los sujetos de conocimiento concurrentes.

Desde la anterior perspectiva, las relaciones escuela-cultura se entenderían como relaciones de pasaje de un universo de conocimientos a un universo simbólico y significativo. El movimiento de intercambios y reciprocidades que entre ambos universos se organizan es —por la multiplicidad de velocidades, ritmos y lecturas— un movimiento intelectual, es decir, un movimiento permanente y aleatorio, donde las fuerzas de la permanencia, pero también las fuerzas de la huida y de la fuga se integran a universos epistemológicos interactivos.

En el orden de la diferenciación, la noción de competencia teórica y epistemológica, asociada a valores como eficiencia, eficacia y calidad, se integran al conocimiento, no por la figura de los resultados esperados, porque éstos son marginales a un proceso de pensamiento que se afiance con rigor en el uso gozoso de sus ideas. Nada más lejano al pensamiento que las aprehensiones del prestigio o el prejuicio de los resultados; lo cual no significa que no se ocupe de las concreciones, pero éstas nuevamente son de factura conceptual, e interesan por su competencia, no por su utilidad.

De lo anterior se infiere una primera conclusión: que las diferencias entre una perspectiva epistemológica del quehacer escolar, y otra, definida por la planeación, estriba en que en la primera tienen preeminencia las lógicas de los conceptos y las categorías en sus juegos genealógicos e históricos: éstos por la dialéctica de su funcionamiento son de larga duración; en la otra, la primacía es de factura institucional y política: su condición es, a más de coyuntural y episódica, también ideológica —aunque algunos denominan este rasgo, con la palabra *holística*—.

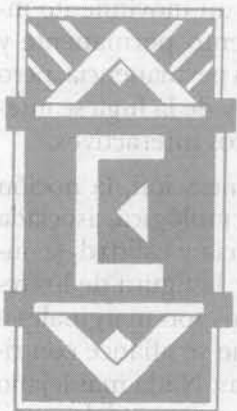
PLANTEAMIENTO 2

En las lenguas y lenguajes que interceden un proceso de conocimiento comparecen diversas



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

líneas y escalas de traducción. En primer término, en cuando a la lengua hablada y escrita se refiere, intervienen los regímenes de normalización, producción y validación adoptados y contractualmente definidos por las comunidades históricas que en ella organizan y comunican su pensar.



En segundo término, comparecen los modos de recepción de las lenguas extranjeras, particularmente de aquellas que ejercen una mayor presión cultural, económica y social, para adquirir respeto o imponer gustos, o también para reproducir conocimientos en los cuales su cultura alberga algún interés.

En tercer término, se plantea la intercepción-intersección de las lenguas en el mecanismo de los lenguajes especializados –de la religión, las ciencias, las ideologías, la cultura–, particularmente en el juego de su articulación a las estrategias de los medios relacionados con la escritura y la informática, y por estas vías con la imposición de modos y modas, gustos y posiciones intelectuales.

En el contexto de esta última, tienen origen estrategias que funcionan como vectores de control, de homogeneización, por vía de la traducción.

El discurso de la *evaluación*, por ejemplo, presume tener una capacidad de traducción y de lectura de todos los lenguajes que llenan de sentido la tarea escolar. La pretensión de sus preguntas y categorías de valoración, no es otra que la de traducir un proceso en términos de resultados, y para tal interés dispone de claves, de llaves maestras que abren o cierran todas las puertas. Sin embargo, los discursos que acceden a cualquier lugar, sin la competencia teórica correspondiente, son generalmente estrategias –no más que eso–, a través de las cuales se mimetiza la ignorancia, y se cuele el poder y la fuerza. Los discursos de acceso fácil, son de mirones. Hay un puro *voyerismo* en su intención.

En una perspectiva poética, la ocupación preferencial de las escalas de la traducción relacionadas con las lógicas de pasaje y tránsito verificadas en el movimiento de génesis y producción de los conocimientos, asociadas a las lógicas de reconfiguración y recontextualización discursivas de sus formaciones discursivas de sus formaciones disciplinarias, tiene correspondencia con una perspectiva cultural de la escuela, y, por lo mismo, es consecuente con el concepto político de la autonomía escolar. Concebir una comunidad académica dependiente, así sea en el plano de unas estrategias sociales de regulación, es simplemente un contrasentido, o una convicción intelectual que ve en el educador un sujeto en minoría de edad. Si ésta es la situación, lo mejor es decirlo.