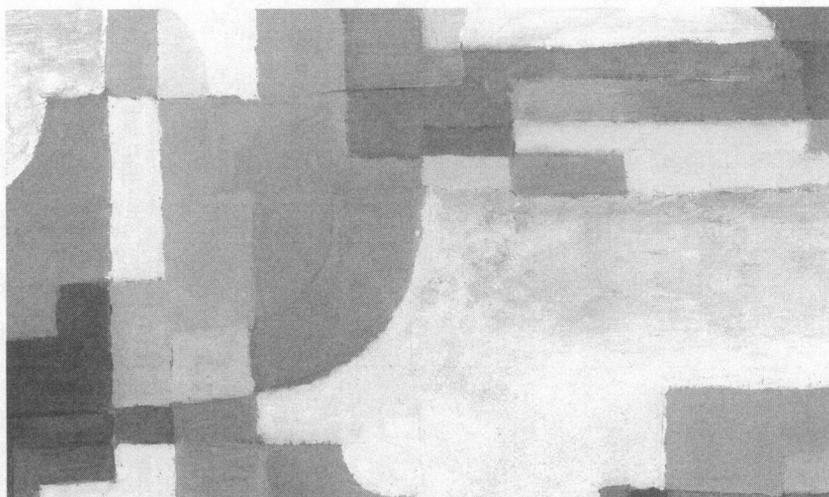


INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**INFORME DE CONTEXTUALIZACIÓN Y
VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS EN
ÉTICA Y VALORES**

HACIA UN NUEVO MODELO DE SOCIALIZACIÓN DEMOCRÁTICA: UN ESTADO DEL ARTE EN LAS INNOVACIONES E INVESTIGACIONES EN FORMACIÓN DE VALORES EN EL DISTRITO DE BOGOTÁ¹

Gabriel Restrepo
profesor de la Universidad Nacional



MARCO TEÓRICO

En épocas corrientes, en situaciones en las cuales una estructura reviste el carácter de un modelo dominante, el estudio de las innovaciones no ofrecería mayor problema, puesto que se trataría de examinar el sentido de cambios funcionales que no apuntan tanto a la modificación de la estructura, como a variaciones en la adaptación, diferenciación, integración y consistencia de las partes. Una estructura se puede definir como un modo ordenado y persistente de organización de las relaciones internas que componen un sistema y de los nexos con otros sistemas interconectados. Una función es una relación recíproca no aleatoria de partes de un todo en relación con la estructura del mismo².

Empero, en situaciones de cambio agudo, que se suelen calificar con la palabra de crisis, no sólo están en juego variaciones funcionales, sino alteraciones estructurales que llevan a la sustitución de un modelo por otro. En dichas circunstancias, importa mucho combinar el análisis funcional y el análisis estructural de situaciones estables, con el examen de la génesis y de las tendencias del modelo como un todo, es decir, con el análisis histórico.

¹ Este ensayo es la condensación de un extenso informe final que se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

² Pese a su antigüedad, aún se sostienen los fundamentos epistemológicos y teóricos para distinguir análisis funcional, estructural y genético, expuestos en el ensayo de Gabriel Restrepo (1977, pp. 17-42).

En ese evento, el examen de las innovaciones adquiere otra dimensión, puesto que se trata de indagar si ellas tienen la potencia suficiente, no sólo para lograr un ajuste funcional o una ligera variación estructural, sino para acelerar un cambio en la estructura misma de un sistema y en la producción de otro modelo, que si pasa por lo local, lo ciudadano y lo nacional, en esta época se entrelaza con búsquedas globales.

Por ejemplo, en el caso que nos ocupa de las investigaciones e innovaciones educativas, ello debe servir para sopesar si éstas pueden apuntar en la dirección del cambio indicado en el proyecto de nación contenido en la Constitución de 1991; en la construcción de una conciudadanía en Bogotá; o en el propósito de transformación enunciado en la Ley General de Educación 115 de 1994, si pueden pasar del entusiasmo que es típico de los comienzos a la persistencia y a la institucionalidad; si pueden crear sinergias; si se pueden proyectar en entramados en términos de lo que existe como redes en Colombia y en Bogotá y, por ende, qué tipo de realimentaciones se puede producir; con qué velocidad se impulsan; cómo pasan de lo puramente puntual de un barrio a la localidad, o a la ciudad, o a la nación; qué resistencias deben vencer.

El principio que sustenta esta perspectiva consiste en indicar que en el mundo, tanto como en Colombia, el sistema de la educación experimenta el tránsito de un modelo conocido a otro aún incierto en su configuración. Sistema complejo por excelencia, tanto más en las sociedades modernas y posmodernas, comoquiera que en las primeras estuvo directamente relacionado con la consolidación del Estado Nacional y con la formación de la ciudadanía, y que en las segundas está enlazado de modo estrecho con la globalización y con las oportunidades y dilemas que ésta entraña, el cambio en el modelo de educación asume formas que trascienden los reajustes funcionales o estructurales y que adquieren, muchas veces, el viso de ensayos y de errores³.

Ahora bien, la complejidad del tránsito de sistema en Colombia se deriva de que, por las peculiaridades históricas de la Nación, el país afronta una simultaneidad de situaciones tradicionales, modernas y posmodernas, en una especie de extraña sincronía de lo diacrónico y en una concurrencia de lo distinto y también de lo opuesto, que no sólo amalgama aleatoria o accidentalmente una disparidad de estadios o de temporalidades diferentes y contradictorios, sino una tensión entre actores y grupos sociales en torno a

³ En el informe final se traza una retrospectiva de la educación en el mundo y en Colombia, que no se pueden transcribir aquí por limitaciones de espacio, dicho informe lo encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

ideas, imaginarios y valores de pasado, de presente y de futuro. Así lo indica, por ejemplo, un estudio reciente:

Hoy los colombianos enfrentan un país en el que se mezcla la sociedad premoderna con la moderna y tiene ciertas características de posmoderna, especialmente entre los estratos de más altos ingresos y entre los jóvenes, configuración en extremo articulada y compleja que dificulta la elaboración de un proyecto común de país. Cada segmento poblacional, de acuerdo con sus propias características, tiene objetivos particulares que sólo se logran con base en políticas que contradicen las requeridas por otros segmentos. (Cuéllar. 2000, p. 920).

A ello se suma la multiplicidad de culturas regionales y étnicas que añade complicaciones sin cuenta, lo mismo que la brecha generacional y la distancia entre campo y ciudad en un país con una variedad ecosistémica extraordinaria (cerca de 39 ecosistemas diferentes). Ante ello, no es fácil descifrar esa simultaneidad que a veces toma la forma de un *bricolage*, de un mosaico barroco o de un rompecabezas de piezas infinitas y acaso incompletas. Algunos paradigmas muy creativos en los estudios culturales de América Latina han llamado la atención sobre estas amalgamas, y sobre las formas recreativas que asumen hibridaciones, ladinismos y ductilidades propias de anfibios, por las cuales los actores y grupos sociales son capaces de jugar al mejor modo de un malabarista con temporalidades y culturas distintas, incluyendo allí los valores (García Canclini. 1990). No obstante, se necesita ir más allá de la constatación de estas asimetrías y combinaciones de temporalidades que ocurren en el mercado económico o en el mercado del capital simbólico o cultural, si se quiere descifrar el sentido de tantas paradojas constitutivas de nuestro presente, como tendencias de larga duración y para adivinar, tras, ellas potencialidades de cambio.

Dos ejemplos de estas relaciones paradójicas propias de nuestra gran ambigüedad nacional: primero, la coincidencia de la alta valoración de la libertad personal y colectiva con la fuerte inclinación por la obediencia y la sumisión, la cual, con todo, en muchos casos sigue la pauta colonial del dicho: "Se obedece, pero no se cumple", es decir, se convierte más en fachada que en profundidad o en acto⁴. Segundo, la fuerte convicción de felicidad

⁴ Cuéllar (2000): sobre la obediencia, véase página 194 en adelante y 889: "el colombiano es *dependiente*: sus estructuras sociales son jerarquizadas y no valora la independencia". Sobre la libertad, véase página 162 en adelante: "En lo individual predomina la valoración del orden sobre la libertad, así por referencia al marco internacional en términos relativos sea mayor la valoración de la libertad. A nivel colectivo, la valoración de la libertad es mayor y se da dentro de un marco de sensación de libertad" (p. 175).



personal⁵ en una situación estimada aquí y allá como trágica, convicción de felicidad que se debe imaginar en el trasfondo de un rico mundo de la vida y de saberes locales y privados, adobado por la cocina, por el amor, por la fiesta y por las artes. Paradoja que ha sido descrita hace pocos días por un columnista agudo, Daniel Samper Pizano, con el nombre de "Colombia Jekyll y Colombia Hyde" (Samper. *El Tiempo*, 12 de diciembre de 2000).

Esa Colombia Jekyll llena de vida, amable, entrañable; y esa Colombia Hyde llena de muerte, horrorosa, perversa hasta la médula. Causa y efecto de esa gran contradicción moral son una cantidad de vice-esquizofrenias que reproducen en diversos grupos y personajes las características Jekyll y Hyde que torturan al país... Parte de nuestro galimatías nacional de Jekyll y Hyde es que casi todo resulta ambivalente y equívoco.

Por ello, aquí en Colombia, con tantas ironías, claroscuros y realismo mágico, son necesarias perspectivas de pensamiento complejo que anuden la reconstrucción histórica de procesos económicos, políticos y sociales con la deconstrucción de mentalidades y de imaginarios, y que sean sensibles a la trama de palimpsestos cifrada en la simultaneidad de lo sucesivo expresada en la textura del presente, lo mismo que a la diferencia entre lo manifiesto y lo latente en el discurso y en la acción⁶. Por lo mismo, también se requiere de una textura emocional que supere el fácil dilema entre el pesimismo y el optimismo a ultranza.

En el cambio de estructura, y por tanto de modelo de educación, la llamada educación o formación en valores apunta al cerebro mismo de las transformaciones, ya que por valores se puede comprender la dimensión más profunda de la cultura y por ende de la sociedad y, en general, de cualquier sistema o institución social. Por supuesto, la educación en su conjunto está en centro del *maelstrom*, comoquiera que sus misiones más generales tienen que ver con la trasmisión y con el cambio regulado de una tradición cultural y, por ende, con los valores que la encarnan y que se manifiestan en los individuos como hábitos, normas o disposiciones de acción. Frente a la paradoja social, la paradoja de la educación, pues ella es continuidad y ruptura, pero también energía y saber, bios y cultura y por

⁵ "Lo sorprendente es que los niveles de satisfacción y felicidad sean tan elevados en un país con tantas y tan diversas modalidades de violencia", p. 103.

⁶ Véase, por ejemplo: Zambrano (2000). "La disonancia es una característica de instituciones sociales, económicas y políticas que operan en forma simultánea con diversos códigos y economías que no solamente son contradictorias entre sí, sino que además se encuentran en función de sistemas de poder privados que estructuran un discurso del bien público, cuando en la realidad operan en función de intereses y valores particulares", p. 9.

tanto, factor que puede oponer al *pharmacon* de una violencia desmedida el *pharmacon* de una violencia regulada (Restrepo. 2001).

Conviene indicar que la mirada no se puede limitar entonces sólo a la formación de valores como una materia o un curso de enseñanza explícita en un currículum (así tampoco se contempla, por fortuna, en las innovaciones e investigaciones examinadas apoyadas por el IDEP), ni siquiera a una dimensión que atraviese distintas materias o clases (tal como se ha definido en Colombia), con todo lo importante que esta trama pueda ser en una escuela o en el colegio, sino también y por sobre todo, a los valores manifiestos y latentes que se hallan en el conjunto del currículum explícito y oculto en una institución educativa, y al modo como esos valores están concatenados con los contextos inmediatos y mediatos de la escuela (familias, barrios, localidades, ciudad, región, nación, globo); con la organización de la educación en su conjunto y en sus distintos repartimientos territoriales; y con la proyección efectiva de los valores de una cultura democrática en la pedagogía del aula.

Lo anterior es clave, dadas las disonancias y asimetrías que ocurren en lo que una investigación de las estudiadas ha llamado con acierto la complejidad del cambio de una estructura tradicional a otra democrática, subrayando la dificultad de crear una cultura democrática escolar que, dadas las rigideces que arrastra el modelo de educación del pasado, puede aparecer como una contradicción en los términos o como un *oxímoron* (Aguilar Soto. 2000, véase el cap. 1, p. 11 en adelante). En Colombia, las disociaciones o disonancias entre discurso y acción, entre enunciado y gestión real, entre pretexto y práctica son infinitas y no se limitan a las tensiones propias de la escuela, sino que trascienden a su relación con distintos entornos.

Hace cinco años, el autor de este trabajo había realizado junto a Marco Raúl Mejía un estado del arte sobre educación en democracia (Mejía y Restrepo), y al mismo tiempo había trabajado en los talleres que llevaron al diagnóstico nacional de la educación cívica, cuya versión final revisó (Ministerio de Educación Nacional. 1998) en el ámbito del Estudio Internacional de Educación Cívica que, con el patrocinio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), se ha completado en el final del 2000 en 28 países, entre ellos Colombia (Torney-Purta y otros. 1999). Ambos trabajos constituyen un referente fundamental, porque forman una línea de base para juzgar lo que desde entonces se ha hecho en estas materias, que no es poco.

Los resultados cuantitativos detallados del Estudio Internacional de Educación Cívica (con una encuesta aplicada a una muestra de 5 017

estudiantes de grado 8º de todo el territorio nacional y con otros instrumentos dirigidos a maestros/as y rectores/ras se pueden consultar en un ensayo reciente del autor y de otros investigadores (Restrepo y otros. Página web del Ministerio de Educación Nacional). El análisis pormenorizado se podrá hacer en ese inmediato futuro, en el cual convendrá cotejar los resultados de la evaluación aplicada a los estudiantes de grado 8º de todo el país, con los resultados de la encuesta del World Values Survey, estudiada en el libro citado de María Mercedes Cuéllar y con la prueba de comprensión moral y de sensibilidad ciudadana aplicada por la Secretaría de Educación de Bogotá a estudiantes de grados 7º, 8º y 9º (El Espectador, año 2000, pp. 1C-2C) ya que de allí se derivarán –como se esperaría– diferencias de seguro apreciables en la configuración de los valores en los promedios nacionales y en los valores de la cohorte escolar juvenil, en las cuales se debería ver el resultado de una secuencia completa de educación en los nuevos principios de la Constitución y en la Ley General de Educación, pues estos estudiantes serían los primeros en haberse formado bajo los principios de los Proyectos Educativos Institucionales, el Manual de Convivencia, el Gobierno Escolar y otras nuevas modalidades de organización de la educación⁷.

Pese a las deficiencias que muestran los dos estudios en la formación de esta nueva generación, se podría afirmar, sin temor a equívocos, que si ciertos factores de orden macroeconómico y macropolítico no son demasiado adversos, la conclusión pesimista del estudio ya citado de Cuéllar se podría revertir, gracias al potencial democrático que enuncia la educación y, por extensión, la densidad cultural de una ciudad tan estratégica como es Bogotá. Siempre y cuando la educación acelere el ritmo de cambio.

Dicha conclusión del estudio de Cuéllar dice que: "... en materia de valores, la sociedad colombiana no sólo no está evolucionando rápidamente, sino que aparece como una sociedad bastante estancada. Su posición ambivalente frente a la libertad, y conservadora y jerarquizada en los más diversos ámbitos, así favorezca el que el proceso de cambio sea gradual, no permite avizorar un amplio espacio para que éste se produzca dentro del marco de la estructura institucional vigente, la cual, por lo demás, no encuentra soporte en la confianza que en ella tiene la sociedad"⁸.

⁷ En efecto, descontando el preescolar, en el momento de la encuesta (1999) ellos habrían iniciado sus estudios de primaria en 1991, fecha de expedición de la Constitución Nacional.

⁸ Cuéllar. 2000, p. 889. Hay referencias más graves aquí y allá, referidos en particular a la desconfianza en la democracia como tal y, también, a la inclinación por lo que los autores llaman el "derechismo" (p. 189), en donde Colombia ocupa el primer lugar entre todos los países.

Pero por otra parte, tal como se deriva del Estudio Internacional, las actitudes hacia la democracia (un componente de la prueba distinto a la comprobación de competencias en conocimientos) muestran por lo general que los jóvenes colombianos se sitúan en la media o por encima de ella en la preferencia por valores como participación, tolerancia, pluralismo, perspectiva de género y otros, los cuales son absolutamente cruciales en una formación democrática. Pese a que la confianza en el sistema político no sea alta, los/as jóvenes colombianos/as son mucho más proclives a la participación en favor de causas democráticas que la mayoría de países de sólida tradición democrática, o de reciente transición del socialismo al capitalismo.

Y aunque siempre habrá una diferencia entre actitudes y actos y, más en Colombia, en razón del efecto de disonancia ya mencionado, la consecuencia que se deriva de esta muy buena posición de Colombia en el orden internacional, es que en los jóvenes y en las escuelas y colegios hay un potencial para apuntar a la consolidación de un proyecto democrático de Nación y un quiebre con la tendencia conservadora y fatalista que parecería general de la sociedad colombiana, a tenor de lo indicado por Cuéllar.

No obstante, tampoco hay que ser ingenuamente optimista. Del mismo Estudio de Cívica Internacional se infiere que en materia de conocimientos relativos a la democracia, los/as estudiantes colombianos/as siguieron la pauta de la Tercera Encuesta Internacional de Ciencias y Matemáticas (conocida como TIMMS); en dicha prueba, ocuparon el penúltimo lugar entre 41 países. En la de Cívica, el último entre 28 (15 del antiguo bloque socialista; 11 del capitalismo convencional; otro de América Latina, Chile).

Aquí hay, pues, una primera disonancia: pobríssimos conocimientos, junto a una gama no despreciable de actitudes favorables a la democracia (aunque con ciertos claroscuros). A ella se añaden los resultados de la Prueba de Comprensión Moral y Sensibilidad Ciudadana aplicada en Bogotá, en apariencia sorprendente, porque al situar a los estudiantes ya no ante actitudes, sino ante actos posibles, muestra en el plano moral una limitación a los estadios de juicio derivados de los pares inmediatos (por oposición a un juicio universal) y en el plano de las representaciones sociales una desconfianza generalizada, unida a una ausencia de discriminación en torno al significado del lazo social y apegada a una perspectiva "yoica" no templada en la dimensión asociativa, es decir, muy autorreferida.

Lejos de entrañar una incongruencia de los registros de medición, la lectura de los resultados invitaría a la elaboración de un pensamiento refinado que

muestre la continuidad-discontinuidad y las suturas-fracturas entre pensamiento y sentimiento, entre actitud y acto, entre formulación ideal y vivencia. De allí emergen algunas preguntas cruciales, cuya elaboración llevará algún tiempo resolver: ¿a qué se debe que los jóvenes escolares de grado 8º exhiban actitudes por lo general favorables a la democracia? Y, la segunda: ¿cómo se podría interpretar la disonancia entre los pobres conocimientos sobre la democracia y las relativamente buenas actitudes hacia la democracia (con muchos claroscuros)? Y la tercera: ¿cómo se puede explicar el hiato entre conocimiento, actitud y acto?

La interpretación respecto a la primera pregunta apunta a que, pese a todas las deficiencias que se pueda hallar en la Constitución Nacional de 1991 y en la Ley General de Educación y en su aplicación en las escuelas y colegios, el espíritu o los valores democráticos han calado en la socialización de la primera generación de jóvenes formados en un ideal democrático, por lo menos en el enunciado.

La segunda y la tercera preguntas conducen a una hipótesis que sería más fácil de verificar, y a la cual, en efecto, la mayoría de las investigaciones e innovaciones aquí estudiadas apuntan, lo mismo que muchos otros datos que se pueden colegir de aquí y de allá: la disonancia entre actitudes favorables a la democracia y el bajísimo nivel de competencias cognoscitivas sobre la democracia, lo mismo que las fracturas entre actitud y acto, obedecería a una falla fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, y al hecho de que ellas no han podido salir de lo que el autor de este ensayo denomina en distintos escritos como el síndrome del remedo, del remiendo y del simulacro. Por remedo se entiende la enseñanza tradicional de una historia sin geografía y de una geografía sin historia, enmarcadas en la recitación y repetición memorística de fechas y de lugares, bajo una historia de bronce y de próceres y una geografía de papel mantequilla. La enseñanza de la historia, en esta tradición sigue la lógica de la golosa, según la cual se han de saltar en orden cronológico los cuadros previos a ese paraíso, cielo u horizonte que es el presente, al cual, empero, casi nunca se llega (como sucede con el infinito malo en la filosofía), porque la historia pasada prima sin que haya noción de lo que la historiadora y comunicadora Diana Uribe ha designado como una mirada retrospectiva, ni una interlocución entre contextos culturales locales y globales.

Por remiendo se concibe la pretensión de llenar este vacío con materias supletorias, concebidas como emergencias o campañas, mal integradas al resto de las ciencias sociales, como ha sido –en general y con notables excepciones– el caso de educación en democracia, formación en valores,

educación sexual, prevención de alcoholismo, conocimiento de sí mismo. En el caso de la educación sexual, la reciente encuesta de Profamilia ha demostrado el fracaso de una retórica y de unos recetarios sobre buena conducta sexual, pero también indica hasta qué punto podemos los/las maestros/as y los/las jóvenes decir una cosa y hacer otra (El Tiempo, octubre 22 de 2000).

Lo mismo parece ocurrir en la formación cívica: de las tradicionales materias de urbanidad y civismo, se ha pasado a una situación en la cual la formación en la democracia y la educación en valores presentan, por lo general, prescripciones ideales que, al estar desvertebradas de una enseñanza compleja de las ciencias sociales, e incluso, de sus vivencias, no favorecen una incorporación de redes conceptuales sobre conceptos de poder, democracia, gobierno.

Sin este saber teórico e histórico, el gobierno escolar, el manual de convivencia y la formación de una cultura democrática en la escuela corren el riesgo de caer en lo que el autor de este documento ha llamado la lógica del simulacro, es decir, de una retórica que sigue empero los vicios de la mal llamada "democracia de representación": el amiguismo, la ausencia de comunicación entre electores y elegidos, la ausencia de mecanismos de revocación del mandato, la ausencia de crítica a los defectos de la representación y, en lo personal, el cultivo de una fachada idealizada y expuesta como máscara social, junto a una práctica que la desmiente.

Por supuesto, hay que subrayar que estas prácticas no pueden ser generalizadas (como el pesimismo quisiera decir), porque, como lo demuestran las innovaciones e investigaciones aquí glosadas, existen excepciones y, lo que es más importante, la conciencia sobre esta disonancia ha crecido de un modo sorprendente en los cinco últimos años, ante todo en Bogotá, en buena medida por el efecto crítico de estas investigaciones e innovaciones.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Maloca: Innovación retrospectiva

La Maloca como espacio autónomo de los estudiantes para el desarrollo de la democracia y la convivencia es un proyecto de innovación liderado por los profesores del área de ciencias sociales del Colegio Distrital San Francisco, colegio creado en 1989, en Ciudad Bolívar, en zona de pobreza y de violencia.

El colegio fue declarado PEI sobresaliente en el puesto 14 en Bogotá en 1997, y situado entre los 200 mejores del país: uno de sus énfasis es la humanización de la búsqueda de conocimiento y el despliegue del potencial estético-expresivo, frecuente en muchos colegios de Colombia y que se inscribe en ese ensayo de equilibrio que se formula cuando se pide una educación integral. Dicho énfasis corresponde a lo mejor de la tradición colombiana, que integra el impulso estético extraordinario de los españoles, de los indígenas y de los afrodescendientes.

El proyecto consistió en el diseño, levantamiento y habilitación de una Maloca, con participación y acompañamiento de la comunidad huitoto-murui, como espacio para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, como lugar para potenciar el diálogo intercultural y como centro de convivencia y de sanación con proyección a la comunidad.

Se puede justificar un argumento según el cual la tradición no es de suyo desdeñable. Por el contrario, siempre es preciso partir de su interpretación respetuosa y crítica, para cernir aquello que convenga al presente y desechar lo que se muestra como redundancia ociosa o perjudicial, en términos de esa sabiduría que significa conjugar distintos saberes en búsqueda del equilibrio social y ecológico, que en el presente entraña la necesidad de una reconciliación de los colombianos, a través del reconocimiento de sus diferencias.

Entonces, una innovación puede ser en muchos casos una vuelta al “pasado”. Y no es paradoja. Ello coincide con la visión del posmodernismo cuando duda del metarrelato del progreso absoluto. Posición que ya había sido tema de la filosofía y de las ciencias sociales, desde Rousseau a Nietzsche y a Weber, cuando indican que si bien se puede afirmar que haya un progreso en la técnica, derivar de allí un progreso en los valores o en la cultura es artificio, etnocentrismo o solipsismo.

Por lo demás, la tradición indígena no es un asunto del “pasado”, quieto, cosa de museo. Contra la idealización que suele ser corriente a veces –precisamente por la ausencia de diálogo intercultural–, las comunidades indígenas renuevan también su tradición, a tenor de las experiencias históricas. Diversos estudios, entre ellos uno del antropólogo Michel Taussig (Taussig, 1986), han demostrado que las comunidades indígenas que experimentaron el terror de la casa Arana, de donde proviene la etnia hitoto-murui, tomaron mucho tiempo en asimilar esta experiencia y en traducirla en ritos de sanación, de supervivencia y de convivencia, integrando en el saber shamánico tradiciones de larga duración con experiencias del presente muy meditadas.

Tal saber shamánico, apreciado a veces en forma superficial por afán de consumo o de exhibición (por ejemplo, en las tomas del yagé), se inscribe en una educación compleja del saber indígena, como la descrita en la segunda parte y estudiada en Colombia por antropólogos como Reichel Dolmatoff, Fernando Urbina y Luis Guillermo Vasco, entre muchos otros.

Desde los años setenta, las organizaciones indígenas lucharon por la etnoeducación. En los ochenta, instituciones universitarias públicas y privadas crearon programas de etnolingüística, para demostrar una capacidad de diálogo intercultural y potenciar el liderazgo indígena frente al argumento que había llevado a los gobiernos del Frente Nacional a delegar en el Instituto Lingüístico de Verano la “alfabetización” de las etnias colombianas, ya antes confiadas a las órdenes religiosas.

A tiempo que la Constitución Nacional proclamaba el carácter multicultural y multiétnico de la Nación, la Universidad Nacional abrió un programa especial para estudiantes indígenas. Estas iniciativas, en las cuales se inscribe igualmente el proyecto de la Maloca del Colegio San Francisco, son las que pueden conducir a que los principios constitucionales no sean letra muerta o simple simulacro, porque crean instrumentos específicos de representación cultural, allí donde más se necesita.

Hace ya mucho tiempo que el maestro del Libertador, don Simón Rodríguez, desafiaba a la nueva aristocracia de Bolivia con una de sus sentencias carnalescas, es decir, paradójicas, irónicas, plenas de retruécanos y de inversiones, pero, por ello, sabias: “Más nos vale entender a un quechua que traducir a Ovidio”. Ovidio es, por supuesto, un excelente poeta. Leerlo en las traducciones de Miguel Antonio Caro, quien no viajó más allá de la sabana, es además una doble ganancia. Pero quizá si Caro hubiera entendido a los indígenas, en lugar de declararlos menores de edad (y lo hacía con la buena intención de un neotomista preocupado por la manera como el liberalismo declaraba susceptible de compra y venta los resguardos indígenas), el país hubiera sido más dúctil para hallar las transacciones interculturales y políticas, cuya falta reiterada hizo síntoma en los distintos tipos de violencias.

Durante bastante tiempo, muchos se preocuparon por la educación de los indígenas, sea bajo el concepto de reducción y evangelización, sea por la delegación al Instituto Lingüístico de Verano, sea por el concepto más favorable de etnoeducación. Pero es tiempo de que el país también se deje educar por los indígenas, y de ello es un buen signo el paso que, con valentía, han dado los profesores del Colegio de San Francisco.

8b Aceptar que las comunidades indígenas tienen mucho que enseñar en varias dimensiones –aunque esto no obligue a cancelar la discrepancia razonada, algo que muchas veces un cierto romanticismo o un falso y vergonzante respeto reprime–, es validar el diálogo intercultural, más allá de lo que en mal sentido se puede entender como “tolerancia”, en su acepción pasiva, la cual se traduce en aguantar al otro, pero en tanto se mantenga distante e inerte.

8c El día en el cual en las universidades, se ofrezcan cursos de lenguas y de culturas indígenas, de tal forma que se acepten en el mismo pie con el que se aprecian cursos en lenguas extranjeras, y en ellos se inscriban voluntariamente no sólo estudiantes indígenas, ese día se podrá decir que el multiculturalismo es más que una fórmula, porque se valida con un diálogo intercultural que ha de pasar por la comprensión de la lengua, sustrato de la cultura.

8d Uno de los mayores déficits de la educación en Colombia (y en el mundo, según lo que se colige de la encuesta de cívica internacional y de autores como Alain Touraine), consiste en que no hay representación de conciudadanía, es decir, no tanto del ciudadano abstracto, sino del otro/a a través de todas las diferencias de género, etnicidad, posición social, ingreso, estilo de vida, cultura, creencias.

8e El hecho de que en Colombia, por lo general, las escuelas sean rígidamente estratificadas y segmentadas, es decir, uniclasistas, no ayuda para nada en esta tarea. Por ello, se puede conceder, de paso, que una de las ventajas de la educación contratada que se viene ensayando en Bogotá es que obliga a pensar en términos de aquel en quien no se ha pensado, lo cual significa una especie de Transmilenio, en el sentido de acortar las distancias mentales entre estratos sociales. Ésta será también la significación estratégica de la innovación del Colegio Santo Ángel, como se verá más adelante.

8f La ausencia de esfuerzo por comprender al otro/a (no solamente al semejante, lo cual es muy fácil, sino al desemejante y, aún más, al opuesto) corre pareja con la casi absoluta falta de formación en el conocimiento de sí mismo, como si esto fuera asunto de los consejeros de psicología o algo que vaya de suyo con la vida. El fracaso indicado de una educación sexual que abunda en recetas redundantes de lo que aparece multiplicado en los periódicos, sin que ello pase más allá de la epidermis de los estudiantes, revela de qué modo en la escuela hay una borradora del sujeto a favor de prácticas de sujetamiento.

8g La innovación de los profesores de San Francisco apunta hacia estos grandes déficits. Por una parte, tiende un puente al diálogo intercultural, algo que es

esencial en la capital para representar a Colombia en todas sus dimensiones. Por otra, afirmando el gobierno escolar, ofrece un espacio en el cual, como sucede con los taitas indígenas y como ha sido evidente en la cultura occidental, desde Sócrates, se favorece en la meditación y en recogimiento el conocimiento de sí mismo como principio de sabiduría.

Por lo demás, no deja de ser una gran enseñanza que para responder a la "limpieza social", recurrente en la zona donde se ubicó la Maloca, indígenas, estudiantes, padres de familia y profesores hayan celebrado un rito contrario de "limpieza" de malos espíritus y de sanación. Aunque muchos pudieran sonreír por lo que tomarían por "magia" inane, la práctica indígena revela allí un saber muy elaborado sobre lo que significa "habitar", concepto que entraña no sólo un ocupar físico, sino un ocupar simbólico, algo que ya destacó Heidegger en la filosofía y que en la actualidad forma las claves de la geografía cultural.

Por último, la pregunta que uno se formula ante este proyecto es cómo puede ser mayormente potenciado su efecto por el saber universitario, para que pueda permear las pedagogías en todos los saberes: cómo, por ejemplo, se podría esperar una conferencia de Arias de Greiff sobre etnoastronomía; otra de los biólogos sobre etnobotánica; otra de Guillermo Páramo sobre mito y rito; otra de Jaime Arocha sobre la historia del Observatorio de Conciencia Interétnica; otra del maestro Juancamajoy sobre color, expresión, sueño y naturaleza. Quizá entidades de la índole de *Compartir*, o incluso empresas privadas, pudieran patrocinar estos ciclos de conferencias.

Ello tendría un efecto doble, quizás más benéfico para las mismas universidades, que aprenderían de un acompañamiento y de la comprensión de la escuela, rotándose entre varias instituciones para que el empeño crezca y se difunda.

La inquietud radica en el hecho de que grandes esfuerzos muchas veces concluyen en la incomprensión o en la rutina. Mantener el carisma, institucionalizarlo, tramarlo, extenderlo, es esencial: la experiencia del Colegio Santo Ángel muestra la bondad de un carisma que se renueva incorporando técnicas, tramas y concitando agregaciones de entornos, instituciones, personas, conceptos.

Por lo demás, como tantas veces se ha insistido en este documento, es necesario apoyar las actitudes y los actos en conocimientos, pues los primeros pueden terminar en el desgaste de un ritualismo que se consume en la repetición.

Escuchar el silencio

El proyecto de investigación titulado *Curriculo Silenciado. El saber-hacer de las culturas juveniles para la transformacion de conflictos en la escuela*, ha sido formulado por Adira Amaya Urquijo y cuenta con la asistencia de Carlos Iván García y Rafael Marroquín Fierro.

El proyecto forma parte de una trayectoria de más de dos décadas de la Fundación Cepecs (1979), dedicada a pensar en el significado de las culturas juveniles y se inscribe en los temas de educación en géneros y educación para grupos de edad, correspondientes a los registros tres y dieciocho de la muestra examinada por Mejía y Restrepo en 1997.

El Cepecs es una institución con un proyecto integral, que incluye la difusión de los derechos de los jóvenes, en periódicos y revistas, y que representa la densidad y el potencial que alcanzan instituciones que se consolidan con una o dos décadas de experiencia, densidad que incluye la urdimbre de tramas cada más extensas e intensas.

Extensas, porque esta investigación muestra el transvasamiento de dos temas que antes fueron más propios de la educación no formal: la juventud y el género, a la educación formal (culturas juveniles, ética del cuidado), combinándolas con la educación informal a través de las comunicaciones. Intensas, porque el activismo propio de hace algún tiempo se puede apoyar hoy en una sostenida reflexión, teóricamente fundada y pertinentemente orientada, que constituye una trama orgánica que entrelaza distintas instituciones.

Para situar el asunto en perspectiva, cuando Rodrigo Parra publicó el libro *No Futuro* (Bogotá, Plaza y Janés, 1985), del cual partieron las reflexiones sobre juventud, en el contexto del Año Internacional de la Juventud, el sociólogo estudioso de la educación (y además novelista, una doble representación que es muy típica de la unión del saber científico y del saber narrativo) era una especie de llanero solitario cabalgando en torno a un tema en el cual no había densidad intelectual.

Quince años más tarde, el asunto ha cambiado radicalmente. Un hito en esa dirección fue la publicación del Proyecto Atlántida, en el cual se realizó un estudio muy completo sobre la juventud y su relación con la escuela. Luego se han consolidado líneas de investigación en distintas instituciones sobre el tema, sobresaliendo allí, por ejemplo, el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, entidad que ha realizado un seminario internacional sobre juventud y articula la reflexión teórica sobre el tópico,

urdiéndola con líneas de investigación sobre comunicaciones, educación, violencias y con publicaciones de excelencia en el tópico.

El modo como estas líneas de investigación-acción se entrelazan, se puede ilustrar en el caso de este proyecto "Currículo Silenciado", con el hecho de que uno de los asistentes de investigación, Carlos Iván García, quien fuera en un tiempo miembro de Cepecs y director de la revista *Colombia Hoy*, esté en la actualidad adscrito al Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.

Ello ilustra el tipo de alianzas estratégicas que están ocurriendo entre instituciones, niveles de análisis, temas, teoría y práctica y modos de ser intelectual. Hay alianza entre instituciones, porque ya no hay reato, como podía suceder hace algún tiempo, en acercar, en forma permanente o en forma ocasional, organizaciones no gubernamentales con universidades, entidades públicas con privadas. En ese sentido, hay una ductilidad o libertad institucionales, que son una condición de lo que hemos llamado densidad cultural de una ciudad.

Hay alianza entre niveles de análisis, porque como se dijo, estudios sobre educación no formal o informal (jóvenes, género) se transvasan a la educación formal (cultura de jóvenes y escuela, perspectiva de género y escuela), lo mismo que de éstas a la educación no formal. Por ejemplo, por el modo como la escuela puede ser punta de lanza, mediante el trabajo sobre el entorno o el contexto, del empoderamiento de la comunidad, mediante la educación no formal de padres y madres o, lo que sería deseable, mediante una concepción que hiciera de la escuela una suerte de Casa de la Cultura del barrio o de la localidad o un centro de gestión social comunitaria. Hay alianza entre temas, porque según se ha indicado, en una línea de investigación como ésta convergen estudios culturales, estudios sobre culturas juveniles y estudios de género. Hay alianza entre teoría y práctica, porque con la madurez que ha logrado la epistemología de la Investigación-Acción Participativa, acuñada en Colombia hace más de 20 años (hace poco celebró su segunda década con un encuentro mundial en Cartagena, donde se reveló su extraordinario crecimiento y su equilibrio), han tendido a superarse dos extremos muy propios de los años setenta y, algo menos, de los ochenta: el activismo, por un lado, y el teoricismo, por otro.

En igual sentido se puede hablar de alianzas en los modos de ser intelectual. En la práctica, es la refrendación de lo que he denominado un intelectual "tramático", es decir, un intelectual abierto, híbrido, anfibio, traductor. Abierto a distintas instituciones. Híbrido en la manera de combinar teoría y práctica y

en el modo de enlazar especialidades distintas (una condición para un pensamiento transdisciplinario). Anfíbio por pasar de educación formal, a la informal y a la no formal. Traductor, porque en el cambio de contextos descubre metáforas nuevas que, lejos de concebirse como “vulgarización” o simplificación del conocimiento o del saber teórico, le brindan nuevos sentidos, derivados de la necesidad de confrontar otros lenguajes y otros discursos, con lo cual realiza el ideal de un aprendizaje permanente, ubicuo, descentrado, desterritorializado, transinstitucional.

El proyecto de investigación “Currículo Silenciado”, parte del reconocimiento de las fracturas que ocurren en la escuela entre la cultura de maestros/as, las culturas de los padres o madres, y, en general, la cultura de los/as mayores, y las culturas juveniles, una fractura que se revela en la escisión en sistemas de significados, lenguajes, códigos estéticos, formas de comunicación y relación afectiva.

El problema se puede representar en términos de la distinción entre sociedades posfigurativas, cofigurativas y prefigurativas, según lo establecido por Margaret Mead. La idea es que la educación formal en el mundo y en Colombia ha quedado atrapada en las dos primeras versiones, es decir, o bien aquellas culturas que informan o instruyen al nuevo ser de un manera imperativa en lo ya estatuido por la tradición (posfigurativas) o aquellas otras propias de la modernidad (cofigurativas) en las cuales tradición e innovación se alían relativamente en la educación, en la cual la tutoría de los mayores estimula la innovación y la autonomía de los educandos, pero de una forma supervisada, controlada, dosificada y programada. Por lo mismo, la escuela no se ha abierto a lo que significa en el posmodernismo una sociedad prefigurativa, en la cual el aprendizaje es más horizontal, aleatorio, con maestros/as virtuales y donde los pares próximos o lejanos son referentes decisivos en la formación de la subjetividad.

Esto determina el fin del monopolio de la socialización primaria y secundaria en la individuación de los/as sujetos y, por tanto, la relativa pérdida de significación del maestro/a, pérdida de significación que sería fatal (puesto que la contrapartida sería una deriva o flotación de la subjetividad en medio de la infinidad de mensajes del mundo cibernético), de no mediar a la vez una resignificación del papel del maestro/a como coeducador con la ventaja de su carácter presencial y dialógico (ya relevado, por lo demás, de la necesidad de transmitir mucha información, con lo cual se puede concentrar en la formación), capaz de realizar traducciones entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida; entre la educación formal y la educación no formal e

informal; entre el mundo de los sistemas y la subjetividad de los/as estudiantes y, por supuesto, de la suya propia, la cual tiene que aparecer como referente de la enseñanza, en los términos de los conceptos de parresia y de psicagogía acuñados por Foucault y, también, en los parámetros de una Escuela del Sujeto, tal como la ha pensado Touraine.

En este marco se inscribe el proyecto de investigación "Currículo Silenciado", el cual intentará mostrar que las culturas juveniles elaboran por su cuenta dos formas de saber-hacer, que, si se integraran a la escuela y no fueran reprimidas, silenciadas, coartadas, contribuirían a una mayor riqueza en la formación de los/as sujetos: por una parte, la forma como los/as jóvenes, en los grupos de pares, aprenden a solucionar los conflictos, en buena medida sabiéndolos expresar (ética del estar juntos, según la denominación del proyecto). De otra, y desde una perspectiva de género, el saber-hacer y el saber-ser representado en la ética del cuidado, distintiva del mundo de la mujer.

Las/os autoras/es del proyecto parten de las características del pensamiento posmoderno y, en particular, del pensamiento juvenil, que se tipifican en lo que Mafessoli llama "razón sensible" y que remiten a lo que se ha evocado: la categoría de "sentipensamiento", recogida por los antropólogos colombianos del modelo de Gregory Bateson, porque se ajusta al modo de ser en el mundo de las culturas indígenas y afrodescendientes de Colombia. Siguen por igual lo que ha planteado el paradigma de la inteligencia emocional, a tono con las distinciones de Howard Gardner y, por supuesto, las directrices del psicoanálisis que confirman el papel del afecto en la formación de la subjetividad, contra la represión moderna del mismo. Retoman lo que en su tiempo expresara Marcuse, el profeta de este advenimiento de la juventud, en *Eros y Civilización*. Continúan la huella marcada por Nietzsche y su representación del superhombre, caracterizado por una confluencia de razón y de emoción.

Y, en fin, se adivina en estas indagaciones la figura cimera que está en el fundamento de estas representaciones, el poeta y filósofo Federico Schiller, cuando se refería a una razón que fuera sensible y a un sentimiento que fuese razonable, transformación que él imaginaba podría realizarse por medio del arte y el juego, justamente dos modos típicos de los jóvenes de ser y de estar en el mundo.

Pero, además, el proyecto parte de un reconocimiento de las culturas juveniles en Colombia y de lo que ellas expresan en términos de una capacidad que ocurre en galladas, parches, grupos de pares para solucionar los conflictos. En estas culturas existen formas de no violencia, de sublimación, de comunicación, de transformación de conflictos en oportunidades tales



que, de incorporarse a la escuela, pueden enseñar a ésta a convertirse en laboratorios de convivencia.

De tales formas de no violencia hace parte lo que en estudios recientes se ha llamado como “bacanería” (concepto que convendría deslindar radicalmente del “relajo”, tal como ha sido estudiado por un filósofo mexicano, en un estudio magistral (Portilla. 1964)), una cierta levedad con la vida y con las relaciones que encierra claves de una sabiduría y que, en Colombia, provienen del espíritu carnavalesco con todo el humor, la estética y la jovialidad que significa este arte de artes de lo popular como un modo experimental y razonable de representarse los códigos sociales, invirtiéndolos, regulándolos, dosificándolos, jugando con ellos.

Por otra parte, el proyecto se remite a la perspectiva de género al considerar la cultura del cuidado (perteneciente a una ética más general de la benevolencia), enunciada por Gilligan en el debate con su maestro Kohlberg, como un modo de existencia de la mujer en la sociedad.

La ética del cuidado está relacionada de modo directo con la responsabilidad por la vida y expresa lo que en las distinciones de la psicología cognitiva se ha llamado como un estilo de pensamiento dependiente o, mejor, sensible al campo, por oposición a otro independiente de campo. En el estilo dependiente de campo –que es predominante en Colombia, ante todo en los sectores populares y en la mujer–, no se conciben en forma abstracta ni en la justicia, ni en el pensamiento, porque ética y conceptos se subordinan al equilibrio de la comunidad inmediata, en sus relaciones particulares.

Aunque fuera fácil establecer una oposición entre estos dos estilos de pensamiento y entre estos dos modos éticos (concreto-abstracto, relacional y unilateral, inmediato y mediato, afectivo y cognoscitivo), un pensamiento que vaya más allá de la simplicidad compleja, con su tendencia a establecer polaridades excluyentes, debe apuntar a mostrar la necesidad de su conexión, significada por ejemplo, en una ética que combine el ideal abstracto de justicia, pero que esté abierta al mismo tiempo a la ética del cuidado, o, por otra parte, en la necesidad de un pensamiento abstracto, pero que, por su sensibilidad, tienda a que su razón no se paralice, abriéndose a la consideración del acontecimiento, de lo que pasa, de lo que viene, de lo nuevo.

Así mismo, ello fundamenta una posibilidad de integrar en la escuela no sólo el aprendizaje codificado en los saberes estatuidos, sino también el aprendizaje que proviene del mundo de la vida y, en particular, de los y las jóvenes.

Este proyecto, muy sugestivo y rico en ideas, se realiza en la localidad de San Cristóbal, en Bogotá, donde en 1998, los autores identificaron 93 organizaciones juveniles, 64 agrupamientos comunitarios, 19 de raperos, o de rockeros, que, según los autores, representa la cifra más alta de organizaciones juveniles en la ciudad, luego de la localidad de Rafael Uribe.

Se focalizará el proyecto en tres instituciones educativas, examinando a fondo 2 agrupamientos juveniles por escuela, usando técnicas etnográficas, "narraciones del mundo social de los/as jóvenes" e "historia de vida escolar", realizando talleres y diarios de campo, inspirándose para su elaboración en el concepto de "interpretación densa", en los términos del antropólogo Clifford Geertz.

Literatura, emoción y formación ética

El proyecto de investigación, titulado "Incidencia de la literatura infantil en la formación de valores éticos y estéticos en la educación básica primaria", fue dirigido por Beatriz Helena Robledo, investigadora principal, y contó con la asistencia de Antonio Orlando Rodríguez y Beatriz Peña Pacheco. El proyecto se inscribe dentro de las actividades del Taller de Talleres, institución que cuenta con una breve pero intensa trayectoria en el asunto. El proyecto ya se ha plasmado en un libro: *Taller de Talleres 2000. Literatura y Valores*. Bogotá, Taller de Talleres e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Las competencias en lenguaje en Bogotá han experimentado un extraordinario progreso del 20% en término de dos años, a tenor de las evaluaciones censales que se han llevado a cabo en los grados 3º y 5º de primaria en todas las escuelas de Bogotá, entre octubre de 1998 y el mismo mes del año 2000, con un incremento extraordinario del 40% en las escuelas y colegios focalizados. Un aumento de esta proporción en sólo dos años significa un acontecimiento extraordinario, que debería servir como efecto de demostración para muchas otras transformaciones.

Dichos progresos tienen causas que se remontan a un trabajo de más de una década. En efecto, desde la Renovación Curricular, hacia 1982, existe una continuidad en la reflexión sobre la enseñanza del lenguaje y la literatura, que inició el profesor Baena con un grupo liderado por él en la Universidad del Valle y continuó en los años noventa con la participación de los profesores Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez y otros, quienes, desde la Universidad Nacional (grupo de Red) y la Universidad Pedagógica, han liderado la reflexión sobre la enseñanza del lenguaje, el sentido, estructura y organización de las evaluaciones del ICFES y de la Secretaría de Educación,

el diseño de los lineamientos curriculares y los indicadores de logro y, ante todo, de la realización de talleres con maestros para lograr una enseñanza más creativa y recreativa del lenguaje, a lo cual se añade la producción de materiales educativos, algo esencial en la mejora de la calidad de la educación.

El caso es similar al que ha ocurrido en matemáticas, en la cual, desde la renovación curricular, se encuentran las huellas y la continuidad del trabajo de Carlos Federicci, Carlos Vasco y de los discípulos en los lineamientos curriculares, los indicadores de logro, las propuestas de evaluación, las ferias matemáticas y las innovaciones en la enseñanza de las matemáticas.

No ocurre así, dígame de paso, en las ciencias sociales, donde, según un rastreo muy cuidadoso, no se puede hallar ninguna continuidad entre el equipo que plasmó los lineamientos curriculares de la Renovación en 1984 y los esfuerzos dispersos de los años noventa representados en indicadores de logro (la no existencia de lineamientos curriculares en ciencias sociales es sintomática) y en innovaciones muy heterogéneas y aleatorias, sintiéndose ese vacío, como se ha dicho, en los bajos resultados tanto en conocimientos sobre educación cívica en mediaciones internacionales, como en historia y geografía en los recientes exámenes del ICFES.

La investigación del Taller de Talleres se inscribe en esa densidad que han alcanzado los estudios sobre lenguaje y sobre enseñanza de la literatura. Siendo una institución reciente, fundada en 1997, en los pocos años de existencia ha desarrollado un impresionante trabajo de seminarios nacionales e internacionales, basados en líneas de investigación consistentes. Al mismo tiempo, ofrece seminarios de formación continuada de maestros en enseñanza de la lectura y la escritura, a tiempo que cuenta por igual con experiencia en la educación no formal con niños de la calle. De nuevo, pues, nos hallamos ante una institución dúctil para relacionar teoría y práctica, investigación y acción, educación formal, no formal e informal.

El éxito de Taller de Talleres, lo mismo que la dinámica del progreso en lenguaje y literatura, se inscribe, sin duda alguna, en la importancia que en Colombia y en América Latina han tenido las tradiciones literarias y los saberes narrativos en la constitución cultural y en el reconocimiento de la propia identidad. Antes de representarse por la ciencia y la técnica, América Latina se ha reconocido a sí misma y se ha dado a conocer al mundo por sus expresiones literarias y estéticas.

Dada la importancia tradicional de estas actividades en la constitución cultural en la larga duración, se puede afirmar que la literatura y la estética

podrían servir como puertas de entrada múltiples, tanto para lo que la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo llamó la “endogenización” de la ciencia, como para lo que se considera en esta investigación comentada aquí, es decir, para la formación ética y moral de los sujetos. Ello demuestra que, en un principio de sabiduría, saberes narrativos se pueden traducir en saberes científicos o cognoscitivos racionales, lo mismo que en saberes éticos, filosóficos y religiosos.

La importancia de la formación en lenguaje y literatura cobra tanto más sentido cuando se estima que una de las industrias más pujantes, en las dos décadas recientes en Colombia, es la editorial, industria intensiva en valor agregado, en diseño y en creatividad, éxito que no sólo se debe, por ejemplo, a las exportaciones relativas a las ediciones de nuestro premio Nobel, sino también a la calidad de publicaciones de literatura infantil y textos escolares.

También se enmarcan estos progresos en el lenguaje y en la literatura, en la densidad que está logrando la cultura urbana bajo el impulso de políticas culturales que han hecho énfasis en la lectura, como es el caso de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín y de las diversas bibliotecas del Banco de la República, entre ellas la Luis Ángel Arango de Bogotá, una de las bibliotecas más impresionantes en términos de visita diaria en el mundo.

La perspectiva inmediata de apertura de nuevas bibliotecas públicas en Bogotá por parte de la Alcaldía, corona estos progresos que auguran los embriones de una “mayoría de edad” y de una “ilustración” ciudadana, propias de lo que fue esa especie de botella al mar lanzada por Simón Bolívar en la inminencia de ese naufragio que fuera La Gran Colombia.

Lo que en este ensayo se ha venido llamando ductilidad en la investigación y la organización institucional, relacionada con la emergencia del intelectual “tramático”, halla en esta investigación un nuevo sentido: es la capacidad para relacionar campos distintos del saber, bajo la forma de una imaginación creadora y recreativa.

En la investigación se urden, en efecto, dimensiones de reflexión sobre la ética (Kohlberg, Gilligan, Cortina); la inteligencia emocional y las emociones en general; la hermenéutica, la teoría literaria y los estudios de recepción; y los énfasis psicológicos en la constitución de la subjetividad (psicología del desarrollo) y sociológicos en la representación del mundo social a través del conocimiento imaginario de los otros (juego de roles). Los autores resumen los resultados de la investigación a partir de la importancia que tiene la emoción en el desarrollo de la subjetividad:

Quizás una de las mayores luces que nos ha brindado esta investigación tiene que ver con el campo emocional. Es a través de lo emocional que se pueden establecer los vínculos más sólidos entre la literatura y el desarrollo moral, es decir, dentro de lo estético y lo ético. La literatura tiene una carga emocional muy fuerte, pues recordemos que presenta la experiencia humana en todos sus matices y dimensiones y produce en el lector un efecto igualmente emocional (p. 31).

Dicho reconocimiento del papel de las emociones y de su vínculo con la razón científica o con la razón moral, converge con tramas muy promisorias como las que, desde otra posición institucional, teje el Colegio Académico para el Estudio y Desarrollo de la Inteligencia Emocional desde la Universidad Pedagógica Nacional, entidad constituida también hace menos de tres años, pero con un desarrollo tan impresionante como el Taller de Talleres⁹.

Lo esencial de estas aproximaciones, que recuerdan lo establecido en el proyecto de investigación sobre currículo silenciado, es que apuntan a una escuela, que en lugar de ejercer la borradura del sujeto, como ocurría en la modernidad con la pretensión de moldear un ciudadano semejante, sirvan a la tarea de enriquecer la subjetividad y las diferencias creadoras –en la perspectiva de Touraine, de la Escuela del Sujeto–: una subjetividad, por supuesto, ni solipsista, ni narcicista, ni etnocentrada, sino enriquecida en un sentido ético y moral por una experiencia imaginada de mundos posibles y del reconocimiento sensible e intelectual de distintas formas de ser.

El tema es muy pertinente en la formación del sujeto en la escuela, si se tiene en cuenta que: “Según Eckensberger y Reishagen, el pensamiento causal y lógico se desarrolla más tarde que aquel referido a la comprensión de los sentimientos de las personas” (Yáñez. 2000).

En la investigación que el autor ha realizado sobre la *Urbanidad* de Manuel Antonio Carreño, ha puesto de presente el papel de la estética en la configuración de la urbanidad en todos los tiempos. Werner Jaegger indica en *Paideia Griega* que el concepto de armonía, esencial en la música de los ritos órficos y pitagóricos, pasó a ser central en la constitución del logos, como metáfora de la astronomía, de la física y de la política. El célebre libro de Aristóteles, *La Politeia*, se cierra con una reflexión sobre la música y la formación moral y ciudadana.

⁹ Véase, por ejemplo: IV Foro Nacional. “Inteligencia emocional y creatividad. Por una pedagogía de lo imaginario”, mayo 31 de 2000. Bogotá. UPN.

Lo mismo ha ocurrido en América Latina y, quizá con mayor razón, dada la propensión estética y afectiva de los latinoamericanos, tal como se expuso en la parte segunda. Sean cuales fueren los reparos a la *Urbanidad* de Carreño, la relación entre música y urbanidad fue genial.

Lo mismo se podría decir de la relación entre urbanidad y literatura. En la tradición de lo que Ángel Rama llamó la *Ciudad Letrada*, la literatura, como muestra esta investigación, puede ser una llave maestra para urdir una nueva urbanidad, ya no amanerada como la de Carreño, ni recluida en espacios cerrados, sino posmoderna, globalizada, compleja y, a la vez, leve.

Las preguntas sobre las continuidades de este proyecto apuntan a la posibilidad de tramar otras urdimbres, encaminadas a los posibles proyectos integrados de aula, en los cuales la formación en lenguaje y literatura se pudieran armonizar de mejor modo con la educación estética (toda vez que por fin han salido unos excelentes lineamientos curriculares en esta área), con la educación en ciencias sociales, con la formación en valores y con la educación para la democracia.

A propósito de esta posibilidad, se pudiera plantear la conveniencia de realizar en Bogotá un gran encuentro sobre el significado de la educación integral pues éste es, a mi modo de ver, uno de los vacíos más significativos que pueda haber en el momento. En tal perspectiva, podrían ofrecer un concurso muy sugestivo aportes como los que provienen de esta investigación, como los que se realizan a partir de la inteligencia emocional o, incluso, como los mencionados en las dos investigaciones o innovaciones antes reseñadas.

La evaluación, entre la tradición autoritaria y la cultura democrática

El proyecto de investigación *Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en los adolescentes*, ha sido formulado por Guillermo Torres Zambrano y cuenta como la asistencia de Leonor Isaza Merchán y de Beatriz Charria Angulo, en calidad de coinvestigadoras.

El proyecto se inscribe en una serie de líneas de investigación, docencia y formación permanente de maestros/as de la Fundación Universitaria Monserrate, iniciada en forma reciente (1997) en distintos temas de la educación, entre ellas dos que se destacan para su relevancia en la formación de valores: "Saberes sobre la convivencia social agenciados por la escuela" y "Resignificación de valores para la convivencia social".

La importancia de este proyecto de investigación radica en examinar una de las dimensiones más ritualizadas y expresivas de la pedagogía de aula, como es la evaluación. El concepto de evaluación está relacionado en forma

directa con los valores, ya que en su etimología y en su práctica, la evaluación es el juicio que se emite sobre el valor de algo o de alguien.

El proyecto se dirige a indagar por el sentido de lo que llaman “el discurso oculto de la evaluación”. Los autores señalan que la crisis de la escuela tradicional y, dentro de ella, la crisis de la formación de valores, se han estudiado desde antes de la Constitución de 1991, y con mayor razón desde entonces, encontrándose que, pese a los cambios legales, persisten el autoritarismo, distintas expresiones de ejercicio de la violencia, rigidez y formas de maltrato escolar: ironía, sordera, regaño, humillación, acción física de castigo, maltrato psicológico, discriminación. Como lo indican en la revisión del estado del arte que sustenta y justifica el proyecto, esto ha sido puesto de presente por muchas investigaciones, entre ellas la del Proyecto Atlántida.

Indican que, al mismo tiempo, han aparecido experiencias de innovación que intentan desbordar estas prácticas de la escuela tradicional, prácticas que se enfocan desde el afecto, el lenguaje, el juego. Mencionan ejemplos valiosos, como el que realizaran los profesores de la escuela Nueva Delhi en la localidad de San Cristóbal, relatado en el libro *Desde la Otra Orilla* (Bogotá, Consejería presidencial para los Derechos Humanos, circa 1992). También en la indagación de Mejía y Restrepo, ya reseñada en la segunda parte, aparecieron muchas pedagogías con énfasis en el respeto, el reconocimiento del otro, la ternura, la sensibilidad.

Del mismo modo, se ha explorado lo que es la cultura juvenil incipiente y lo que significa en términos de construcción de identidad, destacándose en la revisión de literatura lo realizado por el Proyecto Atlántida y por la Universidad Central, en lo que esta investigación converge con el proyecto “Currículo Silenciado”, ya comentada, aunque ésta se enfoca en una dimensión distinta, como es esa suerte de prueba ácida o prueba de fuego de la relación del maestro/a y del/a alumno/a en la evaluación.

Para los autores, los valores se han enfocado en un vacío, que no contempla dos mundos y mucho menos sus puentes y relaciones recíprocas, que se deberían fecundar por la acción comunicativa y potenciar por formas creadoras de evaluación propositiva y reflexiva: el saber del mundo de la vida (y entre ellos el saber del mundo de la vida ganado por la cultura juvenil) y el saber propio del mundo del saber, es decir, el saber formalizado en la academia o en la universidad y recontextualizado en términos del saber pedagógico.

Según los autores, todavía no se han examinado estos procesos de tradición y cambio, y su relación con la construcción del proyecto juvenil en un foco que



es crucial del rito escolar: la evaluación, hecho que condensa de modo crítico la relación entre profesor y estudiante y decide si es un acto de poder vertical o uno de construcción, negociación de sentidos y proposición. Evaluación que, subrayan los autores, no se limita sólo a los momentos rituales de la misma, sino que ocurre como un continuo en la dinámica de la clase, en términos de focos de atención, diálogos, cruces de miradas, tonos de la voz.

La hipótesis subyacente al proyecto de investigación se sitúa en la línea argumental expuesta en la parte no publicada de este ensayo: la escuela se hallaría presa del universo de sentidos de la primera y de la segunda revolución industrial, sin dar el salto a los cambios representados por la revolución científico-técnica. En efecto, la evaluación fue introducida en la escuela desde el mundo de los sistemas, de la industria y el trabajo, en la primera revolución, como una expresión o extensión del espíritu contenido en la certificación de marcas y patentes. En la segunda, bajo el espíritu del esquema taylorista de medición y uniformidad de procesos. Bajo estos parámetros, la evaluación se convirtió en un fin en sí misma, desligada de lo pedagógico, y se transformó en una especie de ritual de ostentación de poder del maestro/a, en términos de una moral absoluta y de un saber absoluto, de los cuales el maestro se consideraba cancerbero.

Los autores aciertan al plantear la evaluación como un proceso que implica muchos actos (formal, informal, no formal, reconocidos y no reconocidos) que expresa juicios explícitos e implícitos y, por tanto supone valores, en la cual se puede oscilar entre el enjuiciamiento tradicional jerárquico (heteronomía, con nula comunicación y reconocimiento) o el otro polo de una evaluación dialógica (se podría decir que implicaría una situación de conjuez), con máxima comunicación (a donde debería tender la evaluación en el estadio de la revolución científico-técnica, porque allí se crearía, en términos de las metáforas de la cibernética, la máxima realimentación posible entre juicio y aprendizaje). Una evaluación posmoderna implicaría tomar en cuenta sujetos, pedagogía y sociedad, en un continuo que va de los mundos personales, a los mundos sociales y a los mundos de la educación o del saber formalizado.

Como marco conceptual, los autores citan la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la teoría de Apel, para sustentar el cambio de una moral de absolutos hacia una ética civil fundada en la razón comunicativa. Del mismo modo, se apoyan en Adela Cortina (quizá la autora más citada en la mayoría de innovaciones e investigaciones, lo cual es sintomático del deseo de sustituir una ética de absolutos por su propuesta de una ética mínima), en su idea (que resume la posición de una ética racional desde Kant) de dejar de

considerar al otro como medio, para apreciarlo como sujeto y como fin absoluto. Con este fundamento, los autores plantean que es posible sortear el dilema representado por la oscilación entre éticas de máximos o códigos únicos, o, cuando se desmoronan, reemplazarlos por una suerte de politeísmo o de relativismo moral.

Una educación en valores, sugieren, debe afrontar la necesidad de superar la visión de insuflar al alumno (tal como ocurría desde ese protomodelo que fue el libro de Erasmo dedicado a inculcar las buenas maneras en los niños), por la de estimarlo como sujeto en ser y en potencia. Con Delors y otros, apuntan a una educación que no sólo tenga en cuenta el saber o el saber hacer, sino también el saber ser y el saber vivir o convivir, como también lo plantea Touraine en su propuesta de una Escuela del Sujeto.

La evaluación debe enmarcarse como un instrumento que sirva para pasar de la servidumbre a la autonomía, mediante una *Bildung* o formación integral que, antes que el sujetamiento del individuo a la cadena de producción o a mundos impersonales, como se estilaba en la segunda revolución tecnológica, sirva para la construcción del designio o proyecto de vida del sujeto.

Si la evaluación, en vez de imponer el poder y la verdad del maestro, permite la participación del joven, la reflexión sobre sus saberes o sobre su hacer, se generaría un hombre más reflexivo, más crítico consigo mismo y con los demás, más autónomo. Y sólo allí es posible la construcción consensual de valores.

La investigación se propone como cualitativa, abierta y participativa. En su primera parte profundizará el marco conceptual sobre el concepto de evaluación como acto pedagógico y de construcción de sentido. En su realización, se concentrará en tres instituciones con proyectos educativos institucionales con énfasis en convivencia.

La exposición verbal de esta investigación en diciembre del 2000, permitió ver la bondad de la conceptualización, pero también algunos límites. Aunque la pequeña escala de su aplicación no permite todavía apreciar qué tanto esté cambiando esta dimensión crucial de la pedagogía del aula, y aunque no se hizo en sentido propio un análisis etnográfico directo (sino mediado por relatos de profesores y estudiantes), permitió abrir una ventana de esperanza al certificar que se registran cambios apreciables y que, como lo indicaba una maestra de las asistentes al foro donde esta evaluación se expuso, con no poco orgullo, pero también con algo de insistencia e incluso con no poco de coraje (en la acepción que los mexicanos conceden a este

sustantivo), los/as maestros/as también pueden cambiar, hecho que se reflejaba en las investigaciones en la forma de una ductilidad de los maestros/as y algo que es consonante con lo expresado por el estudio de Cuéllar, en torno a la menor valoración que los docentes conceden a la obediencia como valor social.

Proyecto de formación humana desde una perspectiva comunicacional

Este proyecto de innovación fue presentado por los profesores de las cátedras de formación en valores del Colegio Educativo Distrital República Federal de Alemania, situado en la carrera 24 # 44-05 sur y ubicado en los niveles medios en competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias en las mediciones del Distrito (puestos cercanos a 600 entre 1 082 colegios de Bogotá).

Los profesores han justificado la innovación en términos de los niveles de violencia familiar y escolar que “generan en los estudiantes relaciones de convivencia conflictiva y de poca tolerancia, alejados y desmotivados a un comportamiento racional, discursivo y democrático de sus querellas o problemas”.

Si aceptáramos los presupuestos de la investigación en torno al currículo silenciado, expuesta en páginas pasadas, se podría preguntar si, de entrada, la definición del problema que es objeto de esta innovación es lo suficientemente comprensiva. Cabe la hipótesis, en efecto, de que esa definición sea tradicional, todavía, en tanto se ocultan otras formas de violencia macro y micro sociales y otras fuentes y agentes de conflicto en la escuela, entre ellas las que puedan surgir por la forma como los conflictos nacionales, familiares y los de la propia escuela puedan afectar a los mismos docentes, por ejemplo bajo lo que he denominado ensayo como efecto Muchilanga (Restrepo. 2000) o, para ser más explícito, a la forma como los conflictos en el país y en la propia gestión de la escuela se terminan pensando imaginaria y estereotipadamente como conflictos portados por los estudiantes, que son entonces objeto de una disciplina particular, cuando también pueden ser derivados de los estilos de gestión administrativa de los/as directivos/as docentes y de las formas pedagógicas encarnadas por los/as maestros/as.

La duda surge, entonces, cuando se plantea el conflicto desde una sola perspectiva, en este caso de los profesores. Y cuando, en consecuencia, se supone que la solución se derive de arriba, como un programa para solucionar un problema que sólo viene de la parte de los estudiantes. En otros términos, es siempre muy fácil señalar a otro como responsable de los conflictos y ésta

ha sido la visión tradicional de la escuela sobre la juventud, señalada como disruptora de los equilibrios y las convivencias. Ello obedece a la lógica, tan estudiada en las ciencias sociales, del chivo expiatorio, es decir, la de búsqueda de una víctima inocente que sirva para expulsar y disculpar la violencia que cada cual ejerce, de una u otra manera.

A mi modo de ver, ésta es la limitación esencial de este proyecto de innovación. La segunda duda surge en torno a si, dada esta definición del problema, la innovación está encaminada a las mediaciones comunicativas o a los medios de comunicación. Las dos estrategias son distintas, aunque pueden y deben ser complementarias. Pero sucede que, a veces, las crisis de comunicación suelen ser ocultadas con la multiplicación fetichista de los medios de comunicación (la mayor parte de los gastos de esta innovación van encauzados a la compra de medios y materiales para medios), los cuales, a la larga, si no hay cambios en las mediaciones culturales, en el sentido que a este concepto asigna Jesús Martín Barbero, terminan por ahondar la incomunicación, aunque sumergiéndola en mucho ruido.

Pero como nada ha de ser perfecto, y, según se dice, principio tienen las cosas, hay que elogiar la disposición de un grupo de profesores que se atreve a pensar en ensayar soluciones que se puedan proyectar a una comunidad que incluye 30 alumnos en preescolar; 670 en nivel básico; 140 en nivel medio; 840 padres de familia; 40 docentes; 10 funcionarios del nivel administrativo, para un total de 1 730 personas.

Algunas directrices de la fundamentación teórica, escuetamente presentadas, ofrecen una perspectiva que alienta la esperanza de que el proyecto de innovación no se fije en las dimensiones puramente instrumentales de la multiplicación de medios, aunque lo más realista sería decir que en el enunciado del proyecto hay una ambivalencia o una ambigüedad radical, tanto en la representación de las fuentes y agentes del conflicto, como en el tipo de solución a los mismos, solución que pasa por dos discursos, no bien clarificados en el documento: uno humanista, otro tecnocrático; uno pensado desde las mediaciones culturales y una gestión democrática, otro en la proliferación cósica de medios e instrumentos.

¿Revela lo anterior una negociación no resuelta entre un grupo de profesores, el resto de los mismos y las autoridades escolares? Saberlo sería ya de hecho muy elocuente para examinar los procesos de negociación de las innovaciones. En cuanto a la formulación humanista, sus fundamentos son atractivos. Los profesores que idearon la propuesta citan a Estanislao Zuleta, autor ya canónico en Colombia de una ética dialógica (hay que recordar que

Zuleta no sólo era filósofo, sino psicoanalista) y respetuosa de la diferencia (algo que es un fundamento absoluto en el encuadre del psicoanálisis).

En el mismo sentido se refieren a Platón como un modelo de construcción dialógica de los saberes y, en fin, a Kant ("pensar en sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente consigo mismo"), a Habermas (modelo de acción comunicativa) y a Adela Cortina, en la necesidad de la escucha como fundamento del diálogo, el cual, contra lo que corrientemente se entiende, no es sólo habla o locución, sino silencio atento y creador, como en el psicoanálisis, para abrir la propia subjetividad a la revelación de la verdad del otro.

Hay otras dos dimensiones muy sugestivas del proyecto, en su formulación. A tono con lo ya establecido y afirmado muchas veces por el autor que aquí escribe, los dos primeros ciclos de la propuesta (autorreconocimiento e interacción social), apuntan a solucionar los dos déficits más grandes de la escuela tradicional: la ausencia de conocimiento de sí mismo y la ausencia de reconocimiento de los otros a través de sus diferencias. Como la escuela tradicional supone la borradura del sujeto y su igualación en términos de un único molde de ciudadano, no creó, salvo excepciones, pedagogías dirigidas a esa doble y fundamental misión que Howard Gardner (inteligencias múltiples) y Coleman (inteligencia emocional) han destacado como inteligencia referida al saber de sí mismo y al saber de los otros.

Con estos buenos principios, queda la pregunta por saber cómo se resuelve en la marcha de la innovación la conciliación entre los medios y las mediaciones, entre el descubrimiento del potencial conflictivo de los estudiantes y el re-conocimiento que habría de venir por parte de los profesores/as y directivos/as docentes de su propia responsabilidad en los conflictos.

Renovación de ideas, ideales, valores y dimensiones que den bases sólidas en la formación personal y social de la juventud

Éste es un proyecto de innovación formulado por profesores/as del Instituto Técnico Juan del Corral. Entre 1082 colegios de Bogotá, la jornada de la mañana está en rangos altos en las mediciones de competencias (entre el puesto 250 y el 350) y, como es de esperar, muy superior a las jornadas de la tarde (cercana al puesto 650 entre 1 082 colegios) y de la noche.

Aunque en la formulación no queda muy claro, el proyecto parece estructurarse en términos de unas lecturas seleccionadas (ideales como espectro más amplio, valores como expresión más específica) y dirigidas (a través de preguntas y respuestas), en torno a saberes que dicen provenientes de la



filosofía, de la psicología, de las artes y de otros ámbitos, nucleados en torno al humanismo, tal como surgió de la tradición griega y como fue reinterpretado en el Renacimiento.

Tales lecturas se han ensayado en un curso, grado 9º (allí se adivina la mano de un profesor de filosofía) y se han aplicado mediante la oficina de Trabajo Social a estudiantes de la jornada de la tarde. La "dosis" de lecturas es de "tres lecturas seguidas al año y cuatro lecturas espaciadas, dos por semestre" (se dice en el proyecto que es lo máximo que admite un estudiante promedio de cualquier grado!!!), cada una de 10 páginas (es poco) y seguidas de las entrevistas y comentarios.

Antes de la lectura se pide una opinión y el entrevistador compara la disposición de actitudes anterior y posterior a la lectura. Se supone que el programa ha sido elaborado a partir de un diagnóstico sobre aspectos percibidos por los/as docentes como faltas de los estudiantes: no pocos de ellos ven como falta la "urbanidad" (25%); otros la no puntualidad (31%); otros la falta de fuerza de voluntad (43%); otros la falta de responsabilidad (37%).

Por su parte, los alumnos se quejan en las encuestas de la falta de comprensión del mundo de los jóvenes por parte de los profesores, a tiempo que los padres "coinciden en la apreciación de los hijos (!!!!). Tesis que valida lo que ya se ha planteado en el proyecto de "Currículo Silenciado".

Con todo, no se ve cómo el proyecto responda a estas inquietudes, ni menos que el proyecto obedezca en algo a la queja de los estudiantes. En apariencia, el programa emerge del énfasis de la Comisión Delors –aunque no se cita el famoso Informe– sobre la necesidad de complementar el saber y el saber hacer con el saber ser y el saber vivir como aprendizajes cruciales del futuro. Por lo cual conceden importancia –decisiva a mi ver– a las preguntas: quién soy y qué quiero ser, proyectadas también a los padres de familia que asisten (25, pocos), pero que todavía demuestran un grado elemental de aproximación.

En su formulación el proyecto es muy pretensioso. Por ejemplo: "para suplir la problemática existente de disminución de la escala valorativa, se ha planteado una alternativa, que debe responder a nueve interrogantes (máximas de los sabios de Grecia):

1. Qué es lo más antiguo, Dios.
2. Qué es lo más bello, el universo.
3. Qué es lo más grande, el espacio.
4. Qué es lo más rápido, el pensamiento.

5. Qué es lo más sabio, el tiempo.
6. Qué es lo más fuerte, la necesidad.
7. Qué es lo más difícil, conocerse a sí mismo.
8. Qué es lo más fácil, aconsejar.
9. Qué es lo más conveniente, salud para el cuerpo, luz para la mente, virtud para el espíritu”.

Los autores del proyecto piensan desarrollar estos nueve puntos en diez años, partiendo de la pregunta séptima, el conocimiento de sí mismo. Intención loable y que apunta a colmar el vacío tantas veces denunciado en estas páginas, no se ven los instrumentos apropiados para ello. Aquí valdría la pena que las distintas escuelas del psicoanálisis ensayaran una reflexión sobre construcción de la subjetividad en el mundo escolar. A diferencia de otros proyectos de investigación y de innovación, la teoría, en este caso, no está muy argumentada. La fórmula de pregunta y respuesta, presente aquí y en otras partes, delata cierta mentalidad de catecismo.

En el fondo, el programa revela una obsesión por un orden estable de las ideas (una nostalgia por referentes absolutos) y pese a su apariencia democrática, no permite enfocar la diversidad y la controversia. Así por ejemplo, dicen: “la proyección se apoya en teorías humanísticas e idealistas que puedan ser reconocidas como algo valedero y estable, que sepa cómo mantener aquellos conceptos, actitudes, valores e ideales sencillos y a la vez, poder enriquecerlos con el tiempo”.

El mismo ideal se refleja en un deseo abstracto de unión (familia, sociedad, agrupaciones humanas), o en una obsesión por el orden en la escuela: estado de limpieza del aula, puntualidad en las tareas, disciplina y orden externo de la clase, clima social de la clase (autodisciplina)”.

O, cuando dicen “como humanistas e idealistas se debe aprender a contestar preguntas, no sólo para satisfacer a los curiosos que nos importunan con su ignorancia, sino para evitar el escozor de nuestras propias inseguridades”.

Con frecuencia indican que se proponen “conseguir (sic!) la base teórica del humanismo”. En todos estos vacíos, un lector crítico repara en la ausencia de un buen apoyo universitario y piensa en el déficit en conocimientos que reveló el Estudio Internacional de Cívica. La intención podría ser buena: no porque una innovación se declare idealista (igual podría ser materialista, agnóstica, teosófica, teísta, atea) es desdeñable o encomiable. El postulado de la libertad de enseñanza y de creencia en la escuela predica que cualquier

doctrina se puede experimentar, desde que respete mínimos de educación integral y mínimos de pluralismo. Es, entonces, perfectamente legítimo que la escuela ensaye a ver el mundo desde una creencia (eso infunde carácter, crea carisma), pero siempre y cuando sea fundada y permita la alteridad, la duda, la confrontación. De resto, es dirigismo, una forma encubierta de autoritarismo.

Como en el caso anterior, lo que este proyecto de innovación revela, en el fondo, es la existencia de un doble discurso en la escuela: uno, de buenas intenciones democráticas, otro, de imposiciones y dirigismos propios de la escuela tradicional, resistentes a la construcción dialógica del saber. Con todo, el que exista esa tensión, así no sea visible, es indicio de que algo se está moviendo en muy buena dirección.

Carisma pedagógico

El Colegio Santo Ángel presenta dos innovaciones, la primera sistematiza la experiencia de “una década (1989-1999) en el proceso de convivencia democrática de una comunidad infanto-juvenil femenina en ambiente urbano”, la otra se dirige a transferir el modelo consolidado en otros espacios y escuelas.

Tres factores son, a juicio de quien escribe, los causantes de esta experiencia muy exitosa de creación de una cultura democrática. El primero, el carisma pedagógico. El segundo, la expresión de una ética del cuidado y de la conciudadanía. El tercero, la continuidad de propósitos aliada al hallazgo de estrategias apropiadas de cambio.

En la discusión sobre factores asociados al logro, indagados en el contexto de las mediciones de competencias básicas en los grados 3º y 5º, los estudiosos del tema destacaron algunas correlaciones que se pueden describir en términos de probabilidades: a mayor estrato socioeconómico del plantel, mayor probabilidad de rendimiento alto en competencias. Lo cual no significa que esta probabilidad sea fatal, ni que sólo puedan ocurrir excepciones que correspondan a lo que se llama error estadístico (3 a 4%), por las razones que interesa exponer en esta argumentación y que se expresarán más adelante. Así mismo, hallaron otro tipo de relaciones con algunas variables que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes, asociadas al colegio (como equipamiento del plantel, tamaño de la clase, cantidad de tareas) o a la familia (educación de los padres, número de libros, horas de televisión).

Con todo, los investigadores adujeron que todas estas variables no podrían dar cuenta de acaso más del 30% de los factores medibles en términos

estadísticos que pudieran afectar, en su conjunto, las probabilidades de mayor o menor rendimiento de los/as estudiantes en las competencias medidas.

Al establecer esta conclusión, los autores indicaban que existían otros factores de logro, imponderables desde un punto de vista estadístico, y remitían a algunas pistas que, más allá de la estadística, podrían ser verificables con estudios de tipo cualitativo o etnográfico: factor colegio (tradicción, carácter, comunidad), factor gestión, factor pedagógico.

El caso del Colegio Santo Ángel ilustra muy bien estas tres características: el factor colegio opera en este caso por un sentido de tradición y, a la vez, de misión, tales que imprimen carácter. La gestión se define en forma colegiada, consensuada y descentralizada, gracias a un proyecto escolar con alta participación y con muchas formas de representación y de participación directa que integra las culturas juveniles, la iniciativa de las estudiantes y la gestión de padres y madres de familia. Por su parte, la pedagogía se nutre de un espíritu de inclusión del saber y del saber hacer de las culturas juveniles y, en este caso, a tono con lo que se indagaba en el proyecto "Currículo Silenciado", de las culturas femeninas, con su particular disposición a la ética del cuidado.

Pero lo que sobresale en todo esto es, en primer lugar, ese fenómeno tan poco estudiado del carisma pedagógico. El carisma fue estudiado por los románticos e idealistas alemanes en conexión con una filosofía de la naturaleza orientada en sentido vitalista. Fue insinuado por Carlyle en su libro *Los Héroes* y elevado a concepto de extraordinaria importancia por Max Weber, para quien el carisma es una cualidad o don excepcional que, reconocido por otros, se torna en una fuente de seguimiento y, más importante, en un modo de cambio en las estructuras de dominación tradicional (carisma guerrero, carisma ético-religioso) o de renovación en las estructuras de dominación burocrática (carismas de dirección).

Sin embargo, por muchas razones, la importancia del carisma pedagógico se ha dejado de lado y sólo ha sido examinada en forma marginal por Robert Merton, en relación con el aura de los grandes investigadores que se ofrecen como modelos de rol en los laboratorios. Las razones para el descuido de este concepto, que sería crucial en la innovación pedagógica, son varias: primero, la excesiva valoración decimonónica por figuras militares o políticas, como aparece en el libro de Carlyle. Segundo, el pesimismo de Max Weber sobre la tendencia al predominio del mundo de los sistemas organizados en burocracias impersonales, regidas por el oficio. Tercero y más importante, por el hecho de que al haberse pensado la educación en términos de una institución total,

uniforme y uniformante, desapareció esa condición de reconocimiento del carisma que implica la subjetividad.

No es de extrañar que en Colombia el concepto de carisma se retome asociado con la misión de órdenes religiosas, cuando se habla del carisma salesiano o del carisma del Santo Ángel. La idea de carisma no se entiende sin ese sentido de comunidad con lo sacro, o con lo que Walter Benjamin llamaba epifanía sagrada o profana.

Ahora bien, en la tradición de la encíclica *Rerum Novarum*, o en la tradición más reciente de la opción por los pobres (incluso de su variante radical, la teología de la liberación), no es extraño que algunas comunidades religiosas (Bemposta, por ejemplo, considerada como objeto de estudio de otra innovación, más adelante reseñada) concilien lo mejor del espíritu de la tradición católica con elementos de la modernidad y, aún, como en este caso, de la posmodernidad.

En el caso de las órdenes religiosas femeninas, el sentido carismático se alía con la ética de cuidado y de la benevolencia. Tal alianza se ha producido, además, por una interpretación muy inteligente de lo que significa el contexto escolar del Santo Ángel, interpretación que, ella misma, obedece a esa percepción propia del mundo femenino significada en el pensamiento sensible al campo.

Esto se podría ejemplificar muy bien con una observación que el autor de este libro ha hecho sobre el fascinante entorno de la localidad uno, Usaquén, al visitar el Colegio Distrital de Educación San Cristóbal, ubicado cerca del Colegio Santo Ángel. Al preparar una conferencia, examinó el puesto de las jornadas de mañana, tarde y noche de dicho colegio, y encontró una aparente anomalía: la jornada de la noche exhibía mayores logros en competencias básicas en grados 7º y 9º que las jornadas de la mañana y de la tarde.

Al inquirir por las causas de esta contravención a las probabilidades, la respuesta de los profesores de la mañana apuntaba a que se trataba de población especial, en estado de resocialización, jóvenes y adultos mayores en la nueva modalidad de educación nocturna.

Pero la respuesta abría más interrogantes que respuestas, pues las condiciones especiales de la población apuntaban en contra del éxito... a menos que se interpretara que, precisamente por ello, dichos/as estudiantes estaban altamente motivados para tomar la educación como su "segunda oportunidad sobre la tierra".

Inquiriendo más adelante sobre estas razones, se halló que los/as profesores/ras aceptaron el reto expresado en la motivación de los/as estudiantes y,

motivados/as ellos/as mismos/as, hallaron una estrategia pedagógica adecuada, como fue la teoría de la modificabilidad cognitiva.

El ejemplo ilustra distintos argumentos engarzados en la discusión en torno a la experiencia innovadora del Santo Ángel: primero, que las probabilidades establecidas por los factores de logro no son una fatalidad y que, por tanto, colegios o escuela del rango bajo de estratificación pueden lograr competencias altas. Pero no de cualquier modo: para ello es necesario el factor pedagógico, que incluye esa circulación de energía y de saber entre maestros/as y estudiantes, pero, además, mediada por estrategias e instrumentos pedagógicos adecuados.

El ejemplo, empero, muestra más. La observación del entorno del colegio fue fascinante, por comprobar que ocurría allí, por relativa excepción respecto a los patrones generales de estratificación urbana, una proximidad física de distintos estratos: la explicación estriba en la vecindad de canteras y de hábitats relacionados con los oficios de la construcción, respecto a zonas que fueron lugar de quintas y que dejaron espacio para una urbanización de clase media con alta expansión.

Pero, si bien Usaquén es una de las zonas donde hay “democracia” por cierta yuxtaposición espacial (otro ejemplo sería Suba), se podría decir que la distancia mental es casi tan infinita como la que a veces suele ocurrir entre un prójimo y otro (por ejemplo, en la familia). Bastaba ver la cercanía del Colegio Cristóbal Colón con el Gimnasio Moderno, una distancia de muy pocas cuadras, e indagar si había algún tipo de intercambio entre el colegio público y el privado.

La experiencia de este y otros conflictos, que implica un estilo de pensamiento sensible al campo, a diferencia de uno abstracto, unida a una ética de cuidado y a un carisma pedagógico, pueden ser las causas por las cuales el Colegio Santo Ángel se haya empeñado en más de una década por fundamentar un espíritu democrático en la gestión interna, una proyección a la comunidad (de hecho, el colegio ha asumido, por el mecanismo del subsidio a la demanda, la educación de estudiantes de estratos uno y dos, siendo su clientela de la mañana de estratos 3, 4 y 5) y una estrategia de difusión y de transferencia de la innovación.

Pero, como ocurrió con los/as profesores/as de la jornada nocturna del Colegio San Cristóbal, quizá el entusiasmo o el carisma no se hubieran resuelto más que en los ensayos iniciales, de no haber encontrado una estrategia de realimentación de energía en saber, a través del modelo Mossavi de resolución

de conflictos. Modelo adaptado de la OPS y aplicado por distintas entidades públicas y privadas, ha resultado ser un instrumento flexible de investigación acción y de integración de teoría y de práctica.

Gobierno escolar

El proyecto titulado *El gobierno escolar y la educación ciudadana. Estudios de casos* ha sido propuesto por Humberto J. Cubides Cipagauta en calidad de investigador principal y cuenta con el soporte de los coinvestigadores Luciano Carro de la Fuente y Ligia Ortiz Cepeda. El autor del proyecto había realizado ya una investigación muy importante sobre el tópico relacionado de culturas juveniles (Cubides y otros. 1998), en el ámbito en el cual se ha movido el proyecto de investigación expuesto sobre "Currículo Silenciado". El proyecto se inscribe en líneas orgánicas y estratégicas de la Universidad Central. En un estudio que realizara el autor de este libro para Colciencias y el Banco Interamericano de Desarrollo en 1996, en torno a la evaluación de los recursos de investigación conocidos como BID II, tuvo la oportunidad de examinar 10 investigaciones y dos centros de investigación. Uno de estos centros fue la Universidad Central, institución mediana de carácter relativamente reciente. La Universidad Central aprovechó el ascenso de la clase media evidente en los años sesenta con una oferta diversificada de programas nuevos, un concepto de bienestar estudiantil destacado y un proyecto de humanismo integral.

El surgimiento del Departamento de Investigaciones fue un hecho relativamente reciente (1989), pero, liderado por María Cristina Laverde de Toscano con un carisma excepcional y con una gestión democrática, se había situado ya para la fecha de la evaluación como una institución ejemplar por la continuidad de líneas de investigación en campos de frontera, por la estrategia de formación de investigadores, por una organización de seminarios nacionales e internacionales y por la política de difusión de alta calidad: la revista *Nómadas*—fuente de consulta obligada en temas transversales de prioridad estratégica para la comprensión del país actual, no menos de 12 libros. Las líneas establecidas en ciencias sociales entre 1991 a 1994 fueron: Violencia y socialización, que en 1996 llevaba tres investigaciones; Descentralización, que por la fecha iniciaba la cuarta investigación; Identidades culturales y modernización, entonces iniciando una segunda investigación. Las líneas surgieron por una combinación de prioridades externas y de competencias y vocaciones internas. A las anteriores se sumaron, desde 1994, las siguientes, nacidas de la propia lógica de la investigación: Jóvenes, que en 1996 se encaminaba a una segunda investigación; Educación y comunicación; Género. En torno a dichas líneas, el Departamento de Investigaciones proyectaba

la creación de un posgrado que se organizaría con cuatro líneas: Historia de los modelos pedagógicos y comunicativos en la educación colombiana; Estudio de las prácticas comunicacionales en la educación colombiana y su sentido frente al desarrollo social armónico; Nuevo contexto cultural y tecnología y renovación de prácticas pedagógicas y comunicativas; Medios, mediación y formación de competencias comunicativas en la escuela.

Por lo que el autor de este libro conoce, el proyecto orgánico de la Universidad Central se ha intensificado en los últimos cuatro años con alianzas estratégicas, realización de nuevos seminarios, continuidad de la revista *Nómadas*, vinculación de investigadores de reconocida trayectoria (Germán Muñoz, Iván García, entre otros), proyectos de investigación nuevos, como éste y otro dirigido por Germán Muñoz (“Programa de formación permanente de docentes: La escuela, un espacio concreto de praxis de ciudadanía integral”, el cual ha dado lugar al libro citado).

Otra vez estamos, pues, ante los hechos nuevos, ya comentados en páginas anteriores: instituciones que consolidan una década o más de continuidad en la investigación sobre temas de educación y cultura desde nuevas perspectivas, que combinan el rigor teórico y la pertinencia práctica, que urden tramas en las cuales aparece un tipo de intelectual dúctil, transdisciplinario, con imaginación creadora y capacidad de proposición.

En cuanto al tema específico del análisis del gobierno escolar, la investigación de Mejía y Restrepo ya registraba en 1996 trabajos sobre este tópico, incluidos en el registro número 17: Construcción de comunidad educativa y desarrollo de la ley general de educación. El antecedente más inmediato de dicho registro era el proceso más o menos exitoso y relativamente inédito de concertación entre el Estado y los educadores organizados que había llevado a la expedición de dicha ley. Los programas se centraban en 1996 en cinco énfasis:

1. Construcción de nueva gestión educativa, que aparecía realizado por 7 organizaciones no gubernamentales y una organización gubernamental.
2. Construcción de proyecto educativo institucional, que aparecía como programa con una frecuencia en 28 organizaciones no gubernamentales, 4 gubernamentales y 2 universidades.
3. Programas de gobierno escolar, donde se incluían 8 organizaciones no gubernamentales y 2 gubernamentales.
4. Programas de microcentros en derechos humanos y en cultura democrática. Se registraban 3 entidades gubernamentales, 2 no gubernamentales, y una ligada a universidades con un perfil no totalmente claro.

5. Periodismo escolar en 3 organizaciones no gubernamentales.

En el estudio de Mejía y Restrepo, se indicaba que:

Las prácticas de estas actividades que muestran una incidencia muy grande sobre el mapa general, se realizan fundamentalmente con maestras/os y directivas/os docentes, orientadas a impulsar las tareas planteadas por la ley 115 de 1994. La mayoría de ellas se inician a partir de unas presentaciones de la ley y sobre los retos emanados de ella. En el horizonte de quienes realizan este trabajo se encuentran las posiciones más disímiles: desde quienes ven en la aplicación de la ley la concreción de la construcción de una nueva cultura democrática en la escuela, pasando por quienes desarrollan manuales para la construcción de proyecto escolar, hasta quienes se colocan en un horizonte de reconstruir la escuela en un nuevo sentido y en una nueva cultura escolar que signifique reformular la idea de democracia y de educación contenidas en las reglamentaciones de la ley, algunas de las cuales parecen desvirtuar su espíritu de cambio... También existen grupos que desde la perspectiva de los derechos humanos se plantean reorganizar la escuela construyendo una cultura democrática y tolerante, haciendo énfasis marcado en que la construcción de la escuela es fundamentalmente la formación de una nueva subjetividad que permita avanzar hacia una nueva cultura democrática... En todas las concepciones se parte de un cierto optimismo sobre las posibilidades que la nueva ley abre para la concreción de la democracia y la reorganización de ésta en la búsqueda de un país diferente. Allí se atraviesan discusiones sobre currículo, planes de estudio, proyectos y la manera como éstos tienen que ser concretados en cada escuela, emergiendo con propiedad la discusión de las tradiciones educativas que se desarrollaron en el movimiento pedagógico, en donde las principales referencias pudieran ser: "La educación como enseñanza", "La educación como comunicación", "La educación como recontextualización", "La educación como conocimiento y socialización"... En esta discusión aparecen con mucha propiedad diferentes escuelas pedagógicas, desde las que vienen de los procesos más formales hasta las que derivan de la educación popular, produciéndose híbridos pedagógicos en estos momentos, que exploran no sólo nuevas alternativas sino nuevas conceptualizaciones".

A partir de estas reflexiones y apoyado en el diagnóstico nacional del Ministerio de Educación Nacional que sirvió de fundamento previo a la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica (ya citado), el profesor Cubides articuló un proyecto de investigación muy sugestivo, rico en sus consultas teóricas sobre escuela, éticas, formación ciudadana (Touraine, Bárcenas, Rawls, Tylor,



Habermas, Cortina, entre muchos otros), permeado de su experiencia en el reconocimiento del significado de las culturas juveniles y por su conocimiento en torno a la relación entre educación y comunicaciones, enriquecido por el diálogo con otros/as investigadores/as del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (género, violencias macro, meso, microsociales), descentralización, formación de jóvenes y adultos.

Pasando por alto por ahora muchas glosas que se pudieran hacer al proyecto, en un sentido elogioso y constructivo, el autor quisiera apuntar el significado de esta investigación en términos de la ponencia que Humberto Cubides presentó en el marco del seminario Encuentro en Educación y Cultura Política, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional en los días 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre del año 2000, en el cual, a propósito, se constituyó una red de investigadores. Presentada como socialización de la experiencia de investigación, la ponencia del investigador Cubides, "Dilemas de la formación ciudadana desde el ejercicio del Gobierno Escolar", resumió algunos avances de la investigación patrocinada por el IDEP.

Se puede plantear la hipótesis de que las instituciones educativas reproducen, de algún modo, las instituciones sociales macro, constituyendo versiones de su organización y funcionamiento, pues constantemente le sirven como identificadoras y a la vez les inspira internamente un orden y una lógica temporal y espacial propias. La institucionalidad puede manifestarse bajo rasgos como los del sistema productivo, el militar, el político-estatal, el religioso, el de vigilancia. Sus operaciones más importantes pueden asimilarse a las del modelo tipo, del que ha tomado su influencia en hechos como la fundación, la historia, los contextos en los que se ubican, la población que atienden y los sesgos de quienes allí trabajan y dirigen. La pregunta que en este contexto emerge es la siguiente: ¿Hasta qué punto el Gobierno Escolar resulta orientado por las manifestaciones de la institucionalidad en los colegios en cuanto a la regulación de su organización, sus modelos de representación y participación, y sus nexos con contextos locales y globales?

La pregunta del investigador Cubides refleja un logro muy importante en el proceso de investigación, pues hasta el momento la mayor parte de los enfoques se habían caracterizado por lo que en sociología de la ciencia se ha llamado una perspectiva endógena, es decir, examinar aquellos procesos de constitución científica (en este caso procesos de construcción de gobierno escolar), desde un ángulo que aborda solamente relaciones internas dentro de una institución (laboratorio, instituto de investigación, universidad), en este caso una escuela o un colegio (así se hará en la investigación que se

comentará en el siguiente apartado, sin que esto demerite para nada, por supuesto, la riqueza de los hallazgos).

Ahora bien, lo que descubre el investigador Cubides, asumiendo una perspectiva exógena, es que la organización de ciertas relaciones dentro de las instituciones está de alguna manera sobredeterminada o preformada por campos de fuerza que condicionan la dirección de las respuestas internas.

En otros términos, la investigación se orienta a examinar lo que a lo largo de este trabajo se ha insinuado como una compleja urdimbre de problemas de constitución democrática: democracia en la nación, democracia en la dirección de la educación como un asunto público, democracia en la dirección de la gestión de la educación en un repartimiento territorial y democracia en la gestión de la escuela.

Desde esta perspectiva, la organización del gobierno escolar, que puede asumir cómo el investigador presumía en el proyecto de investigación, formas de ritualismo correspondientes a lo que puede ser llamado democracia monista de simulacro de representación, estaría forzada, en cierta medida, por atmósferas culturales nacionales o regionales no propiamente favorables a la constitución efectiva de un gobierno escolar.

Si esto es así, como el investigador supone, la lógica de una acción transformadora no pasa solamente por acusar a la escuela de estar haciendo una pantomima. Esa conciencia es necesaria, pero el escenario de cambio ha de ampliarse, en términos de estrategias para cambiar las atmósferas de la cultura democrática de la escuela en la localidad, en la región o en la ciudad y en la nación.

En dicha perspectiva, los foros educativos contemplados en la Ley 115 de 1994 son una estrategia de cambio esencial, lo mismo que otros espacios de movilización de conciencia pedagógica, cultural y ciudadana, como los que menciona el investigador Cubides en su ponencia, los cuales, al revelar una conciencia pública sorprendentemente ampliada (en cuatro años es algo de notar como excepcional) prometen un cambio decisivo en materia de incorporación efectiva de una cultura democrática, tanto dentro de las escuelas y colegios, como en los ambientes que las envuelven.

Cultura democrática

El proyecto de investigación, ya concluido, titulado *Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*, fue dirigido por Juan Francisco Aguilar Soto (investigador principal), con la

asistencia de José Javier Betancourt Godoy, Rocío del Pilar Durán, Martha E. López y presentado en versión mecanografiada en 181 páginas.

El proyecto se inscribe en las líneas de investigación de la Organización No Gubernamental Cepecs, en torno a la cual ya se ha dicho lo suficiente sobre trayectoria, ductilidad, flexibilidad organizativa.

El proyecto se fundamenta de modo sólido en una teoría de la complejidad, tal como lo ha propuesto Morin en el libro *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro* (MEN. 2000). Al utilizar este enfoque, la investigación sorteó con fortuna los escollos de cierto maniqueísmo que a veces se transpira en las indagaciones sobre la escuela, lo mismo que esa simplicidad compleja consistente en oscilar entre dos polos de un dilema.

En efecto, consideran que resolver el paso de una escuela tradicional a una escuela distinta (los autores no se comprometen en una nominación, que podría ser tan equívoca como decir “una escuela nueva”, es decir, algo que ya pertenece al orden de otra tradición), supone la resolución de una paradoja de esas que ni el mismo padre Brown podía desanudar en las célebres novelas del novelista inglés. Paradoja, porque una escuela democrática parece ser lo que los retóricos llaman un *oximorom*, es decir, una figura que enlaza dos términos contrarios, por ejemplo, cuando los místicos hablan de “tinieblas luminosísimas”.

Hablar de cultura democrática en una escuela pensada desde arriba, organizada por los adultos, destinada al sujetamiento, parece ser, como evocan los investigadores al traer a cuento a muchos pensadores sobre el tema, una contradicción en los términos. Los investigadores no niegan que la tarea sea imposible, pero apuntan a la complejidad de un cambio que no se resuelve simplemente con la fachada o con el simulacro.

Ahora bien, si esto fuera solamente una petición de principio, vaya y venga. Lo extraordinario de la investigación y lo novedoso, frente a lo ya conocido, consiste en que, como si se tratara de una fina relojería, los investigadores examinan a fondo, de la fachada de las escuelas a la pedagogía del aula, los enunciados retóricos y prácticos sobre gobierno escolar en cuatro instituciones.

De ellas, una pública, la Escuela Rodrigo Lara Bonilla, ha pasado por ser la perla de mostrar en materia de gobierno escolar, como quiera que fue hasta cierto punto conejillo de indias de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, y de no menos de otras ocho organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Proceso difícil, complejo, que a veces le recuerda a uno las expresiones de Artaud sobre la palabra insuflada (en este caso, cierta respiración artificial que se ejerce desde afuera para sostener una innovación

ante caídas y recaídas), la experiencia del Rodrigo Lara Bonilla muestra resultados ambivalentes, ascensos y lapsus, glorias y penas en la construcción del gobierno escolar y en la cultura democrática en la escuela. Caja negra de difícil resolución es pasar del enunciado de la cultura democrática a una pedagogía de aula efectiva inspirada en la cultura democrática, lo cual requeriría de una indagación más fina y a fondo que utilizara saberes transdisciplinarios: psicoanalíticos, etnográficos, históricos, de género y que ensayara a indagar qué relación se está dando en la escuela entre lo que Berstein ha llamado los códigos restringidos y los códigos elaborados, o lo que, en otra perspectiva, se ha denominado como transacciones entre doxa, opinión, saber o sentido común, saber vulgar, prenociones científicas, culturas juveniles y saber formalizado, codificado por la academia, reconvertido en saber pedagógico. Los autores sugieren que allí, en la pedagogía del aula, se halla el límite de la cultura democrática en la escuela.

Al contrario de lo que ocurre en una construcción tortuosa, lenta, asistida de la cultura democrática y del gobierno escolar en el colegio público, contrasta el modo como en Bemposta, a lo largo de muchos años, un carisma pedagógico religioso (similar al del Colegio Santo Ángel) es capaz de construir de modo inmanente, sin mucha asistencia externa, un proyecto de “nación de muchachos”, elocuente desde el mismo título y sugestivo por el modo como incorporan de entrada el valor de las culturas juveniles e, incluso, callejeras, en la educación de jóvenes que presentan deprivaciones sociales y psíquicas, asunto que recuerda el proyecto de la jornada nocturna del Colegio Cristóbal Colón.

Al igual que el Colegio Santo Ángel, el proyecto de Bemposta parece renovar el carisma, hallar los instrumentos idóneos de cambio (también en este caso la teoría de la modificabilidad cognitiva y principios de democracia escolar) y, ante todo, autocorregirse casi de modo homeostático con el correr de los años, en un proceso *de perpetuum movile* de reencantamiento del carisma.

Entre la experiencia de claroscuros del Rodrigo Lara y la fascinante aventura del Bemposta, dos instituciones privadas pero de carácter público (no es paradoja), muestran gracias a proyectos comunitarios en zonas de estratos uno y dos, distintos resultados.

Por una parte se muestra la experiencia del Instituto Cerros del Sur, creado en 1984 como institución no gubernamental diseñada como proyecto por un grupo de profesores con vocación popular en el Barrio Potosí –La Isla– en Ciudad Bolívar que durante algún tiempo deambularon como educación nocturna por distintos espacios y ahora cuentan con tres jornadas que cubren un total de 1 260 alumnos.

Se trata de un proyecto que integra la educación y el *empoderamiento* comunitario y se concibe como educación alternativa, formal y no formal, en la cual el colegio se piensa como centro de la comunidad. Lo singular de la experiencia también carismática de este proyecto consiste en que al definir su acción como proyecto popular, pueden prescindir de las "formalidades" del gobierno escolar y del manual de convivencia. Quiere decir que en la medida en que el proyecto en sí mismo consolida otras representaciones de poder más horizontales, puede prescindir de figuras que en otros colegios asumen la forma de una democracia de fachada.

La otra experiencia, aunque parecida en su origen, por la vocación comunitaria, expresa, en forma más aguda que en el Rodrigo Lara Bonilla, los altibajos que se presentan en las innovaciones conducentes a la creación de una cultura democrática.

Es la experiencia del Gimnasio Suroriental de América Latina, situado en el Barrio Altamira, en la localidad de San Cristóbal. Fue establecido por la Fundación Pepaso (Programa de Educación para Adultos del Suroriental) en 1980, como una organización comunitaria y cuenta en la actualidad con 240 alumnos, con una propuesta pedagógica en Ciencia, Arte y Comunidad.

Por presiones de profesores nuevos, pero también por la urgencia de padres de familia para quienes incorporar la autoridad en su concepción tradicional es fundamental como pauta de progreso, el colegio experimenta un giro, muy conspicuo, hacia el área de tecnología, enmarcada a su vez en criterios de orden al estilo tradicional. Cabría en este caso una indagación fina sobre el sentido de los imaginarios populares en torno a la salvación tecnológica y la salvación del orden, que son afines a lo que en el estudio de María Mercedes Cuéllar se ha establecido como predominio del conservadurismo de valores de Colombia.

Con esto, se enlazan las conclusiones de esta investigación con lo insinuado en la investigación de Cubides: construir cultura democrática en la escuela no es posible si al mismo tiempo no se opera sobre la cultura democrática de su entorno y, en este caso, sobre los imaginarios de las familias y de las comunidades. Es cuestión de sincronía.

Formación de actitudes en niños de escolaridad primaria

El proyecto de innovación con el título de este apartado ha sido propuesto al IDEP por la Fundación Alberto Merani, en cabeza del investigador Miguel de Zubiría, cuya trayectoria de cerca de dos décadas no necesita de mayor



presentación, por su acreditación pública y por la continuidad y seriedad de sus propuestas, no poco discutidas, es cierto, en algunos casos con no poco prejuicio.

El autor de estos comentarios ya había tenido oportunidad de conocer el instrumento concebido por la Fundación Merani y por el investigador De Zubiría, cuando se presentó a consideración de expertos antes de aplicarse en las encuestas nacionales que el Ministerio de Educación realizó dentro del proyecto con el Banco Mundial de evaluación de la educación básica primaria.

La gran ventaja de esta innovación consiste en un instrumento cuantitativo y cualitativo de medición y de acción remedial, con anclaje teórico y con una capacidad heurística. Con fundamento en la batería de sentimientos y actitudes y sus dimensiones cognitivas, yoicas y asociativas (que suponen un ideal), el investigador De Zubiría y sus asociados miden déficits y programan intervenciones en la escuela y en su relación con el contexto, principalmente con la familia.

El instrumento se basa en la teoría de Piaget-Kohlberg, refundida en la teoría de David Ausubel y ha sido probado masivamente y luego en intervenciones focales. Antecedido por una larga trayectoria de reflexión por parte de su creador, el profesor Miguel de Zubiría, quien desde 1983 propuso la pedagogía conceptual, nutrida en el construccionismo, y amparada en un triángulo diseñado para dar cuenta de la integralidad de la educación (dimensión cognitiva, praxilógica, axiológica), luego complementado con un modelo del hexágono, en 1986, contenido en su libro: *Fundamentos de pedagogía conceptual*.

El proyecto se propone capacitar a 20 docentes, 200 estudiantes, 10 directivos: dos centros escolares del distrito, en primaria, con el objeto de modificar en la educación primaria valores, normas y actitudes.

Los autores parten de una situación de incertidumbre como la presente, en la cual es necesario afinar un pensamiento de la complejidad para que el estudiante incorpore brújulas y mapas conceptuales de orientación en la vida. Más que por falta, el ser contemporáneo sufre por exceso de ofertas, lo que los franceses llaman *embarras du richesse*. En tal situación, se necesita espíritu de fineza para orientarse, seleccionar, decidir, actuar. Cálculo. Juegos. Incertidumbre. Porque se abren múltiples rutas de acción. Y por ello, hay imperativa necesidad de brújulas, tramas, redes conceptuales incorporadas, subjetivadas, apropiadas como radares, que deben ser proporcionadas por la educación.

El instrumento se apoya en la experiencia del Colegio Merani: “Necesidad de formación de individuos solidarios, empáticos, dispuestos a ayudar a las otras personas, a la vez que competentes, con buen autoconcepto, motivados para lograr metas más altas, status entre el grupo, y volcados hacia el conocer, el comprender, el indagar la realidad en la cual viven”.

El profesor de Zubiría subraya, con razón, la crisis de valores y el retiro de la familia como fuente de seguridad de orientación. Vacío que, o llena el mercado con su efecto disolvente, o la escuela con una función integradora. No sólo –añaden– hay mayor relatividad de valores por exceso de posibilidades, mayor ingerencia de valores intrusivos del mundo de los sistemas, sino pérdida de referentes desde el mundo de la vida, en especial por el quiebre de la familia como fuente de socialización primaria segura.

De Zubiría y asociados cuentan con una experiencia de 10 años refrendada, como se ha indicado, en la aplicación de una encuesta a 6 500 estudiantes de 3º y 4º de primaria en el proyecto universalización de la Educación Primaria, dirigido por el Ministerio de Educación dentro de un proyecto con el Banco Mundial. El instrumento incluía una batería de sentimientos y actitudes, junto al estudio de subfactores asociativos que permiten ver la relación entre la familia y la escuela, equilibrada en el estudio de la dimensión cognitiva, yoica y asociativa: conocer, ser y convivir.

El investigador Miguel de Zubiría insiste, con toda la razón, en la necesidad de “incluir evaluaciones actitudinales y valorativas en los próximos estudios nacionales”. Y ello, porque no se debe reducir la escuela a su componente cognitivo y académico. Lo cual podría tender a ocurrir si las mediciones se limitan a ciencias, matemáticas y lenguaje, como lo ha advertido el autor de este ensayo en un texto publicado (Restrepo. 2000, pp. 77-85).

“La presencia de un grupo muy extenso de niños/as colombianos/as superior a 200 000, con enormes dificultades valorativas y actitudinales, exige un trabajo diagnóstico y de intervención más extenso que el presente”, añade en su propuesta el profesor De Zubiría.

Y tiene razón: porque no bastan las competencias en la dimensión cognoscitiva, matemáticas o ciencias. Y aunque el lenguaje es un puente al convivir y al conocer, no precisa allí ese elemento transversal del convivir y de encajar las exigencias del yo con las exigencias de los otros, sean solidarias, sean mecánicas (del gran Otro).

Algunos acentos de la propuesta podrían y merecerían discutirse, pues levantan interrogantes en torno a algunas de las propuestas que se han expuesto

en este ensayo. Por ejemplo, ciertas estrategias lúdicas, otras igualitarias, las cuales, a modo de ver de De Zubiría y asociados, por supuesto susceptible de controversia, pueden corroer las diferencias de edad/autoridad necesarias según su concepción asociativa para convivir en la diferencia. En su visión, el adulto no puede ser identificado per se con el autoritarismo. Debe ser referente. Importante para moderar el concepto de sociedades cofigurativas. Para evitar el dilema de autoritarismo y libertinaje (un falso remedo de lo que predica el escudo, "Libertad y orden"). Porque, añaden, de no mediar distinciones basadas en una autoridad desde el saber, el niño queda atrapado entre los valores de la familia (autoritarismo) y los de la escuela (igualitarismo). Vislumbran la necesidad de un religare pedagógico. De una educación abierta, conjuntiva, convergente. Que evite también la minoridad del padre, su descalificación.

En algunos casos, el déficit en el convivir, o sea en el factor asociativo, demanda estrategia de fomentar el respeto, para la cual se diseñan estrategias pedagógicas. En general, se aplica la batería y de acuerdo con los resultados en los tres factores, se programa intervención con los docentes. Evitar el dilema entre el autoritarismo o la heteronomía y la permisividad o la irresponsabilidad. En otros, es necesario atacar el déficit en el factor yoico, autoestima, que es deficitario a nivel nacional.

"Los factores asociativo y cognitivo mejoran a partir de potenciar el elemento yoico, en tanto que es a partir de éste que el niño se puede vincular tanto con los demás como con el mundo académico". Esto coincide con lo que ha planteado Touraine, en torno a una Escuela centrada en el sujeto.

Los autores utilizan en su marco conceptual a Piaget y a Kohlberg, de los cuales desprenden dilemas, trilemas, polilemas morales, pero ampliando a otros valores no sólo morales, sino políticos, afectivos, estéticos. Plantean la necesidad de superar el análisis valorativo elemental, para pasar a análisis de causas, contextos. En suma, ensayar la complejidad. Ello condujo a decantar los tres factores: asociativo, yoico y cognoscitivo, según la teoría de la personalidad de David Ausubel (el mismo de la teoría del aprendizaje significativo). De ahí elaboran indicadores. Para el factor asociativo: el cariño o el afecto, la solidaridad, el respeto, la calidad y cantidad de interacciones. Para el factor yoico: la necesidad de logro, la persistencia, el autoconcepto. Para el factor cognitivo: la participación en clase, las preguntas, la lectura autónoma. El instrumento es además multilateral, porque hay evaluaciones propias y ajenas, de estudiantes, pero también de profesores. De la aplicación emana la estrategia de intervención, no focalizada hacia conocimientos, sino a disposición hacia el conocimiento, es decir, hacia actitudes asociadas con el conocimiento.

Del diagnóstico emerge la necesidad de que el maestro salga de la rutina, de lo empírico, de la costumbre, que planee, que funde su saber hacer pedagógico. De las evaluaciones también se derivan programaciones específicas para el alumno: cognitivas (p.e. lectura), asociativas (trabajo en grupo), y oica (expresión personal); para la institución (factor asociativo, por ejemplo); para la familia (mejorar comprensión, allí donde falta). De este modo, el proyecto es sistémico, en cuanto tiene efectos múltiples.



CONCLUSIONES

Con este conjunto de investigaciones e innovaciones, en buena hora apoyadas por el IDEP, se demuestra que en Bogotá existen tramas institucionales densas, favorables para un salto en la formación de valores y convivencia ciudadana. Siempre que, a tenor de lo dicho en la introducción, se repare en la necesidad de examinar a fondo qué pasa con la articulación entre conocimientos, actitudes y actos en los temas relativos a la formación en valores y a la formación cívica, por un lado, y por el otro, a la relación entre éstos y la enseñanza integral de las ciencias sociales, lo mismo que a la consonancia entre estas enseñanzas y la vivencia del gobierno escolar, pero también de la democracia en los entornos institucionales que afectan a la escuela, sean de orden de la comunidad local, del orden de la institución de la educación.

Para acelerar esta sinergia, es indispensable articular los estudios cuantitativos y los estudios etnográficos y cualitativos sobre cultura democrática en la escuela. Por estudios cuantitativos se comprenden aquí las mediciones de competencias (como las que se han llevado a cabo en Bogotá, aunque extensivas en el futuro a las ciencias sociales); las encuestas internacionales sobre educación cívica, como la ya citada; la batería de la Fundación Merani (incluida como una de las innovaciones estudiadas); la encuesta sobre actitudes morales (realizada por el Distrito en Bogotá). Por estudios etnográficos y cualitativos se entiende la descripción densa de redes de autoridad y de poder en la escuela. Sería conveniente realizar un Seminario Nacional en el tema de Educación ciudadana en el último trimestre del año que corre, destinado a estudiar a fondo los resultados de estas encuestas y proponer estrategias de acción, lo mismo que a reflexionar en torno a algunas experiencias concretas de innovación e investigación, como las presentadas aquí.

Para potenciar la velocidad de cambio, se deben articular estos estudios cuantitativos y cualitativos con una mayor realimentación que aproveche los

enormes progresos que se han hecho en Bogotá en materia de creación de tramas institucionales en temas relacionados con formación en valores, educación en democracia, educación para la convivencia, cultura y educación, bajo la estrategia de un apoyo más coordinado de las universidades públicas y privadas a las escuelas y colegios en temas cruciales como la producción de materiales, la formación continuada de maestros/as, la coinvestigación en el aula y en la escuela y, en general, en la creación de un movimiento pedagógico y cultural dirigido a consolidar, desde el centro del país, un proyecto democrático de Nación.

Ante el grave déficit de conocimientos que ha revelado el Estudio Internacional de Cívica y que en algunos casos se corrobora en estas investigaciones o innovaciones, conviene suplir la deficiencia en la enseñanza de conocimientos sobre educación cívica y educación en valores con una reflexión sobre nuevas pedagogías de enseñanza integral de las ciencias sociales, conjugadas con un examen más detallado sobre la cultura democrática en el aula, en la escuela, en la ciudad y en la Nación.



BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR SOTO, Juan Francisco (Investigador principal); BETANCOURT GODOY, José Javier (coninvestigador); DURÁN, Rocío del Pilar, LÓPEZ, Martha E. 2000 "Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá". Bogotá. Cepecs.

CUBIDES C., Humberto J; LAVERDE TOSCANO, María Cristina y otros. *Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colombia. Siglo del Hombre Editores. 1998.

CUÉLLAR, María Mercedes. *Colombia, un proyecto inconcluso*. Bogotá. Universidad Externado. Tomo I-II. 2000.

EL ESPECTADOR. Domingo 18 de marzo, año 2000, 1 C y 2C.

EL TIEMPO, octubre 22 de 2000. *Encuesta sobre la salud sexual y reproductiva*.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. México. Grijalbo. 1990.

MEJÍA, Marco Raúl y RESTREPO, Gabriel: *Formación y Educación en democracia. Apuntes para un estado del Arte*. Bogotá. Unesco e Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Ministerio de Educación Nacional. 1998. *Formación Democrática y Educación Cívica en Colombia. Un Estudio de Caso*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

PORTILLA, Jorge. 1964. *Fenomenología del Relajo*. México. Era.

RESTREPO, Gabriel (1977). "Análisis funcional en la Teoría Sociológica". En: *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional*. Bogotá, nº 15, mayo.

_____ (2000). "De la Fatalidad al Entusiasmo. Del Entusiasmo a la Perseverancia". En: Muñoz, Germán y otros: *Rastros y Atisbos. La Escuela, constructora de Ciudadanía*. Bogotá. Universidad Central.

_____ 2000. "Consideraciones Sociológicas sobre el Concepto de Competencias". En: *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá. Editorial Unibiblos. Mayo de 2000.

RESTREPO, Gabriel; AYALA, Cesar, profesores de la Universidad Nacional; RODRÍGUEZ, Jairo, sociólogo; ORTIZ, José Guillermo, ICFES. *La Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional*. Bogotá. Mecnografiado. El texto puede consultarse en la página web del Ministerio de Educación Nacional.

RESTREPO, Santiago. 2001. "Crisis, muerte y resurrección: dialéctica religiosa en la obra de René Girard". Tesis de grado de Antropología. Universidad de los Andes.

SAMPER, Daniel. 12 de diciembre de 2000. *El Tiempo*. Páginas editoriales.

TAUSSIG, Michael. 1986. *Shamanism, colonialism, and the wild man. A study in terror and healing*. Chicago and London. The Chicago University Press. También la antropóloga Mónica Espinosa, en conferencia en la Universidad Nacional hacia 1992.

TORNEY-PURTA, Judith, SCHWILLE, John y AMADEO, Jo-Ann (editores). 1999. *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Yáñez, Jaime. 2000. "El debate Kohlberg-Gilligan: algo más que un problema de género". En: MEERTENS y otras. *Ética, Masculinidades y Feminidades*. Bogotá, Ces.

ZAMBRANO, Marco Fidel. 2000. "Sociedad y conocimiento en los países del Tercer Mundo: La experiencia colombiana". Documento de la UPN para la Expo 2000 Hannover. Mecnografiado.

