

371.004
I57h

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000129



Alcaldía Mayor de
Santa Fe de Bogotá D.C.



HACIA UNA PEDAGOGIA DEL PORVENIR

Por:

JOSE A. MUÑOZ
TULIA ALMANZA
DORA ISABEL DIAZ
LUISA LARA
ALEJANDRO RAMIREZ
ALVARO CHAUSTRE
OSCAR PULIDO
FABIO OTALORA
AFRANIO DUARTE

Del proyecto: Aproximación teórica en Educación y Pedagogía: *Propuesta para una
Pedagogía del Porvenir*

UNIDAD DE INVESTIGACIONES

Santafé de Bogotá, Enero 1998



80/20/40

000353

Inv. IDEP
102

Investigación Propia

Hacia una Pedagogía del Porvenir



Unidad de Investigaciones



Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

215

Carátula:

Los dibujos de los niños de grado sexto del Colegio Departamental Nacionalizado de Funza, Cundinamarca. De la parte superior a la inferior:

Leidy Tatiana Arteaga
Yeimi Gilma Díaz
Dilber Humberto Romero
Nataly Ladino
Henry López
Jeimy A. G.

Fotografías:

Fabio A. Otálora

Cuentos:

Cuentos de los niños de grado sexto del Colegio Departamental Nacionalizado de Funza, Cundinamarca: del primero al último son:

Henry López (Cuento ilustrado)
Jeimy Guesca (Cuento ilustrado)
Darwin Gonzalez

Agradecimientos

Los autores agradecen al rector y cuerpo de profesores del Colegio Departamental Nacionalizado de Funza - Cundinamarca, jornada de la tarde, y en particular a la profesora Patricia Amin y a todos los alumnos del grado sexto (602).



INDICE

Presentación.....	2
Metodología.....	7
Capítulo I	
Acerca del Entorno Simbólico de la Escuela.....	12
La imposibilidad de la pedagogía transmisionista...	38
Volviendo sobre los argumentos (la escuela conceptualizadora).....	43
Sobre el contexto.....	48
Capítulo II	
Sobre los intereses y finalidades.....	52
Etica, moral y valores.....	62
La Formación.....	67
Capítulo III	
Acerca del entorno regulativo escolar.....	71
De la formalidad al simulacro.....	73
Construcción de la legitimidad escolar.....	75
Violencia y Derechos en el ámbito escolar.....	77
Reflexión crítica y comunicación.....	79
Elementos para la configuración de una Pedagogía del Porvenir.....	83
Bibliografía.....	90
Anexo Número 1.....	95

PRESENTACIÓN

El futuro está abierto de par en par. Depende de nosotros; de todos nosotros. Depende de lo que nosotros y muchos otros seres humanos hacemos y habremos de hacer; hoy y mañana y pasado mañana. Y lo que hacemos y habremos de hacer; depende a su vez de nuestro pensamiento; y de nuestros deseos, nuestras esperanzas, nuestros temores. Depende de cómo percibimos el mundo; y de qué tipo de juicio nos formamos acerca de las posibilidades ampliamente abiertas de futuro.

Esto significa para todos nosotros una gran responsabilidad. Y la responsabilidad se vuelve todavía mayor cuando nos volvemos conscientes de la verdad de que no sabemos nada; o de que sabemos tan poco que estamos autorizados para calificar ese poco de "nada". Pues no es nada en comparación con todo lo que deberíamos saber para tomar las decisiones adecuadas. (POPPER, 1995: 203)

La intención de este trabajo es tematizar la Pedagogía del Porvenir, entendiendo que enfocar el futuro no significa un aplazamiento de nuestras acciones, ni un intento metafórico de predecir "el mañana", el porvenir es el resultado de nuestro quehacer diario y de las decisiones que tomemos hoy, las cuales de hecho pueden afectar a varias generaciones. Es en este contexto, que se puede afirmar que cada uno de nosotros, a través de su ejercicio profesional, es un artífice de cultura. Lo que expresamos como actualidad es el resultado de los acontecimientos reflexionados que no es lo mismo ni sinónimo de novedad, porque hay mucho de la tradición que necesariamente es actual o recobra actualidad. El arte en cualquiera de sus expresiones es siempre actual, pues llena de sentido y significado, es decir interpela al sujeto. El porvenir, entonces, es la posibilidad de que la tradición en aquellos rasgos mediados por la crítica y sus conocimientos se actualicen, pero a la vez, mediante su análisis crítico se pongan a disposición de los intereses y necesidades de los conglomerados sociales.

La función crítica es la mediadora para que unos y otros pierdan o ganen actualidad pero no sólo por su valor intrínseco sino por su utilidad práctica para la vida. En los actuales momentos es notorio cómo ha hecho su irrupción el ejercicio de la crítica por parte de grupos que estaban situados al margen: Los movimientos feministas, los movimientos indígenas, campesinos, etc. Un ejemplo notorio del peso de la reflexión sobre la costumbre ciega es la promulgación de los Derechos del Niño (signados por más de 150 países, ¡una de cuyas excepciones es E.E.U.U.!). Por su parte, la actualidad que está tomando la teoría, difusión y desarrollo de los Derechos Humanos es una expresión de la valoración, con pretensiones de universalidad, de algunos acuerdos para la humanidad, independiente de las diferencias étnicas, religiosas, políticas, etc. Su apropiación por parte de los sujetos "titulares" de derechos ha ocasionado que cada día se concrete en la resolución de problemas cotidianos. La doctrina de los Derechos Humanos influye sobre la práctica como ésta sobre aquella.

Las diferentes disciplinas de conocimiento que piensan la educación, se hallan en mora de sustentar una crítica y una proyección de las finalidades e intereses de la misma y de los cambios sustanciales que la pedagogía y la escuela, como entidad reguladora de control simbólico, deberían asumir para la proyección de un futuro que obedezca a la actualidad de los problemas que debe afrontar.

Además de lo anterior, como el nombre mismo de este trabajo lo anuncia, "Hacia una Pedagogía del Porvenir", ya está planteando su inconformidad con la cotidianidad no reflexionada, es decir, la búsqueda se inspira en una crítica a la situación imperante frente a una escuela que podemos llamar "escuela del simulacro"¹, para esclarecer el papel de la pedagogía. Como las prácticas pedagógicas no son ciegas, ni mucho menos mecánicas, se hace indispensable elaborar un cuerpo conceptual que explícitamente apunte a la comprensión del problema. Esto último, es el fin de la presente investigación pues partimos de la convicción de que la carencia de tal cuerpo impide el acercamiento a la superación del mismo, o lo que es peor, no brinda la posibilidad de debatir, compartir, discutir sobre unos referentes comunes, una de cuyas consecuencias más adversas es tener que soportar lo planeado por otros para ser ejecutado por los maestros en las recurrentes llamadas "reformas", "transformaciones", "re-estructuraciones", etc., que a diario se anuncian como novedades y se ponen en marcha con tanta prisa en su nacimiento como rápida es su desaparición.

Tal cuerpo conceptual se hace además necesario ya que en nuestro medio se acostumbra a teorizar legislando, es decir, sólo mediante normas, decretos y párrafos se expone cada una de las reformas: La legislación oficializa el "cambio". En la práctica escolar pocas huellas dejan estas incursiones y cuando las mismas hacen mella, en muchas ocasiones son negativas, especialmente porque el maestro detecta cuán frágiles y banales son, porque más que obedecer a la superación de necesidades compartidas, obedecen a la moda o a la idea del funcionario de turno encargado de regentar la educación y lo conducen, a su vez, al activismo circunstancial e irreflexivo que se generaliza en gran parte de las actividades de la escuela. El pensamiento sobre la problemática educativa y su consecuente planeación a largo plazo, son prácticamente inexistentes; se concibe en forma muy vaga la idea de proyección y mantenimiento futuro de lo que se hace y más bien se piensa en la realización rápida, inspirada más por el ánimo de figuración de las personas que ocupan cargos burocráticos durando únicamente el tiempo que permanece el jefe político de turno².

El papel que ha jugado el autonombrado intelectual, en este campo, también ha sido dudoso; muchas veces amparado por su estatus social ha servido de apoyo a la justificación e improvisación de las llamadas "políticas educativas" y en muchas otras se ha dedicado a la diatriba y no a la formulación crítica, en su sentido

¹ El concepto de escuela del simulacro se irá aclarando a lo largo del texto.

² En Colombia, según estadísticas brindadas por el Padre Alfonso Borrero Cabal (conversación personal, 1997) tomadas dentro del periodo comprendido de 1903 a 1996, un Ministro de Educación permanece en su cargo en promedio 5 meses 23 días!

estricto, esto es, exponiendo para su debate teorías que acompañadas de prácticas pedagógicas acordes a la lógica del discurso, logren dar al traste con todas aquellas concepciones que imposibilitan y obstruyen la formación.

Menos aún los intelectuales, en su gran mayoría, han intentado conformar grupos interdisciplinarios que aporten teóricamente a la comprensión crítica de la educación actual, es decir que intenten problematizar sobre: ¿quiénes deben participar y en qué medida? ¿cuáles deben ser los contenidos, funciones, intereses y finalidades que deben inspirar la labor educativa? En últimas ¿cómo interpelar a las relaciones de poder imperantes dentro de la macro-sociedad que se reproducen y fomentan en la escuela?

Sin embargo, es responsabilidad del intelectual (en este caso en el campo de la educación) mirar las cosas con relativo entusiasmo³ y señalar caminos posibles para una educación que dignifique al hombre y por tanto a su entorno; pero esa función no puede ser independiente de un trabajo interdisciplinario donde cada uno de los conocimientos intervenga, ni puede ser ajena a la consulta de los saberes y la tradición.

Dentro de esta postura pedagógica los saberes acumulados por la tradición deben jugar un importante papel, pues las culturas necesitan del sustento de su tradición, para con ello tener la raíz que les permite la universalidad; sólo quien se valora puede revalorar al otro, sólo quien se conoce, reconoce, sólo quien reconoce respeta. Lo anterior vale tanto para individuos como para contextos culturales y textos universales.

Desde otro ángulo, Vattimo (1994:73) afirma refiriéndose a la postmodernidad que estamos "(...) viviendo en una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los *mass media*". No se puede pensar en una escuela del porvenir que se aparte de las importantes relaciones de comunicación generalizada que nos presenta la actual sociedad, ésta ha de adoptar una relación sólida y una postura de valoración y crítica de los nuevos "textos" que a diario circulan entre los jóvenes (muchas veces en forma simultánea). Si bien la información no reemplaza la formación tampoco se puede desechar la información, evitarla ni desconocerla. Por el contrario, la educación del porvenir como práctica social debe traer al escenario de su acción los *mass media*, sobre todo, para reflexionar sobre sus contenidos, para relativizar su valor, sin que todo lo anterior signifique que la práctica pedagógica o relación "cara a cara" entre el maestro y el alumno sea reemplazada, ni que los medios masivos anulen otras formas de expresión. Desde esta perspectiva Deleuze hace el siguiente análisis:

³ El entusiasmo desmesurado es más propio de las acciones irreflexivas y muchas veces es hipócrita y por tanto manipulador; el término "relativo entusiasmo" es un llamado al no ecepticismo total que es otra forma de manipulación. Efectivamente dentro del mismo magisterio se palpa el ánimo de transformación que se manifiesta, por ejemplo, a través de las 400 propuestas de investigación presentadas al IDEP en dos convocatorias. Igualmente importante ha sido la respuesta a tres "Encuentros de Investigadores" que el Instituto realizó durante 1997 a los que asistieron mas de 1.500 profesores interesados en participar en los debates. Estos se pueden traducir como síntomas de cambio y de "relativo entusiasmo".

Quienes no han leído ni comprendido a McLuhan pueden pensar que es natural que lo audiovisual sustituya al libro, ya que comporta tantas potencialidades creativas como la difunta literatura u otros medios de expresión. Pero esto es falso. Si lo audiovisual sustituye al libro, esto no sucederá, como si un medio de expresión rival superase a otro, sino como consecuencia de un monopolio ejercido por unas formaciones que estrangulan las posibilidades creativas del propio medio audiovisual. Si la literatura muere, morirá forzosamente de muerte violenta. Será un asesinato político (como en la U.R.S.S., aunque nadie se haya dado cuenta). No se trata de comparar géneros. La alternativa no se da entre la literatura escrita y lo audiovisual sino entre las potencias creadoras (tanto en lo audiovisual como en la literatura) y el poder de domesticación. Es dudoso que lo audiovisual pueda alcanzar sus condiciones de creatividad si la literatura no consigue salvar las suyas. Las posibilidades creativas pueden ser muy diferentes según el modo de expresión que consideremos, pero no por ello dejan de comunicarse en la medida en que deben oponerse en conjunto a la instauración de un espacio cultural de mercado y conformidad, es decir, de "producción para el mercado". (DELEUZE, 1996: 208-209)

Es de vieja data la falsa disputa entre la literatura y los medios masivos de comunicación. Sin embargo, el problema no se presenta por el carácter de los instrumentos sino por la manera como se hace uso de ellos. Desde esta perspectiva, la literatura, la informática y los medios masivos de comunicación son formas de expresión que deben convivir, articularse, alternarse como posibilidades para superar los poderes de domesticación. La escuela debe ser un escenario para que los individuos puedan desempeñarse críticamente ante los contenidos de cualquiera de los medios.

Este trabajo busca develar las relaciones de poder dominador imperante en la escuela y propone alternativas para otras formas de ejercicio del poder, que aporten al cambio social que la sociedad colombiana, por múltiples síntomas, parece anunciar. En este sentido enfatizamos que la escuela no cambia la sociedad pero sí puede y debe contribuir al cambio que la sociedad exige.

Mirada esta investigación desde otro ámbito, nos parece importante defender al interior del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) el desarrollo de investigaciones propias, en este caso, para compartirlas en particular con los maestros del Distrito Capital y en general con el país buscando generar discusión y reflexión al respecto para retroalimentar el trabajo investigativo.

El tema de las prácticas pedagógicas como mediadoras, reguladoras y moldeadoras de poder, es un tema que merece, a nuestro juicio, reflexión sistemática, pues pensamos que la comprensión de tal situación ayudará a la conformación de renovados ciudadanos y su efecto se dejará sentir en toda la

comunidad en su conjunto. Lo anterior significa que se hace imperativo volver sobre los significados, y el sentido de la educación y emprender tal tarea desde una mirada que amplie sus horizontes.

METODOLOGÍA

Para la realización de la presente investigación, se conformó un equipo interdisciplinario integrado por tres docentes en ejercicio en el nivel de secundaria con formación en lingüística y literatura, filosofía y ciencias sociales; dos antropólogos, un agrónomo, una psicopedagoga y socióloga, un abogado, y una licenciada en preescolar, todos con experiencia en diversas prácticas pedagógicas y en investigación en educación.

El enfoque interdisciplinario, tema abordado dentro de la investigación, nos permite tener visiones diferentes para el mismo problema que nos ocupa, además de brindarnos herramientas diversas para el análisis de la práctica escolar.

La concepción de una *Pedagogía del Porvenir* ya se ha venido trabajando en otras experiencias educativas que se relacionan más adelante, en esta oportunidad se toma como eje primordial la escuela y las relaciones de poder que se establecen al interior de la misma.

Se utilizó un análisis taxonómico que permite el estudio de los libros trabajados de acuerdo con unas categorías de lectura previamente establecidas (ver Anexo No.1). A partir de estas categorías se elaboraron fichas bibliográficas que contienen las re-elaboraciones teóricas que fueron ingresadas a una base de datos. La revisión bibliográfica fue amplia y especializada en los siguientes temas: el poder, el conocimiento, la ética, las prácticas pedagógicas, entre otros. Una vez por semana se reunió el equipo de investigación para discutir sobre los avances en las lecturas y los escritos.

Ordenar, clasificar e intentar articular un cuerpo conceptual alrededor del poder, es el intento del Archivo Bibliográfico "El Griot" que recientemente se elaboró gracias al apoyo de COLCIENCIAS (MUÑOZ, et. al. 1996)⁴; y que en esta investigación se utilizó para la clasificación por categorías que se describen más adelante. Construir una taxonomía de lectura, es en cierta forma ordenarla para establecer categorías unificadas que faciliten la comprensión y el análisis. De acuerdo con esta taxonomía, el poder viene a constituirse en un micro-universo simbólico que fundamentalmente está sustentado en los discursos científicos y otras formas de conocimiento consignadas en los **textos**, emanados tanto del saber (relativa legitimidad del contexto) como del conocimiento (autoridad relativa del texto), que designan y valoran un tipo de sociedad, de individuo, de medio ambiente, y de sus múltiples interrelaciones. En suma, definen el tipo de relaciones entre el entorno simbólico, el entorno regulativo, y el material-objetual, que en conjunto con las

⁴ Para una concepción totalizadora del archivo bibliográfico que se utilizará en el presente trabajo se puede consultar el Archivo Bibliográfico "El Griot" Corprodic. Colciencias. Bogotá, (1996).

necesidades, darán cuenta del tipo de prácticas de poder que rigen determinada conformación socio-cultural.

Para la elaboración de la taxonomía aquí expresada, se parte de un conjunto de categorías analíticas que apuntan a la comprensión de ese universo simbólico; es decir, aquellas que configuran la estructura semántica del mismo. A su vez, las unidades sintácticas se constituyen en el sostén de la categoría semántica. Este último nivel lo viven los colectivos, al decir de Levy-Strauss, en forma de "inconsciente colectivo".

Cuando anunciamos la desestructuración como la forma por excelencia del cambio de los órdenes sociales, estamos haciendo alusión a cómo, a través de la crítica, tales estructuras sintácticas que son las que establecen un orden específico del discurso, por analogía de las prácticas sociales, que a fuerza de la costumbre y de una actitud acrítica, se vuelven rutinarias y pierden su sentido original. La desestructuración posibilita desentrañar tales códigos tanto sintácticos como semánticos, a través del ejercicio de la crítica al poder dominador. Cuando la desestructuración se encarna en una práctica (praxis vital) genera conformaciones socio-culturales alteradoras del poder hegemónico.

El discurso simbólico del poder, a su vez, tiene una direccionalidad, una intención, una teleología, la misma que impregna a los diferentes códigos simbólicos; éstos últimos, se constituyen en los descriptores de lectura, contemplan la **intencionalidad** del discurso simbólico y permiten palpar dichas intencionalidades, latentes o manifiestas. Las nueve (9) categorías, o descriptores de lectura que a continuación se enumeran, representan pues los Campos de Intencionalidad:

Comunicación, Desarrollo, Gestión Comunitaria, Participación, Investigación-Acción-Participación, Poder, Política Estatal, Saber, Teoría.⁵

Los diferentes textos, al someterse al método de lectura propuesto, que consiste en desestructurar el orden en que los mismos vienen escritos, para ordenarlos de acuerdo con las categorías antes expuestas, permite que los textos dejen entrever contenidos analíticos, que de otra manera no se encontrarían. La revisión bibliográfica así concebida da pie para agrupar autores por búsquedas no convencionales. Así, la búsqueda por categorías semánticas o sintácticas, o la combinatoria de categorías semánticas y/o sintácticas, ahora se hace posible, en términos también de sus órdenes, formas y relaciones. A su vez, y como un mínimo derecho del autor y del lector, el archivo copia textualmente las citas seleccionadas, para no deformar al capricho lo efectivamente dicho por el autor, pero a la vez, le permite al interesado hacer su propia interpretación del párrafo anotado.

⁵ Debe entenderse que esta clasificación se fue elaborando a partir de la revisión de los propios textos alrededor del problema de la educación; sin embargo, es claro que éstas no agotan las categorías y que pueden surgir de cada investigación específica al agregar o suprimir otros descriptores.

Para estudiosos de un tema específico, o **Campo de Intencionalidad**, (desarrollo, participación, etc.) también es útil el archivo, ya que la búsqueda por autores puede ser aglutinada de acuerdo con un índice de lectura. La búsqueda por "palabras clave" que contenga el escrito, también es posible; así, si un lector está interesado en un tema como democracia, el archivo está en capacidad de detectar todos aquellos autores que la usan en su texto. Sobra decir que las búsquedas bibliográficas convencionales por título del libro o por autores etc., son también posibles.

Una idea importante que inspira esta forma de archivo, es el concepto de desestructuración generativa, según el cual, al cambiar el orden simbólico (en este caso de los textos) nos vemos confrontados a generar nuevos textos que nos incitan a buscar otro orden. En general contribuye a romper con la lectura lineal que no permite entrever que los significados de las frases textuales pueden revelar otro sentido, cuando sobre el mismo se ejerce una lectura prevenida. Realmente toda lectura desde una teoría debe ser, y de hecho lo es, una lectura prevenida; la diferencia en este caso es que tal prevención se hace explícita, lo que sin duda ayuda a entresacar contenidos que de otra manera no serían explícitos. A lo anterior hay que agregar, que al unir a los autores por categorías semánticas ó sintácticas, quedan en el mismo grupo autores tanto de la misma escuela como disímiles y contradictorios desde el punto de vista teórico, lo que permite la contrastación y ponderación de sus tesis y argumentaciones.

La desestructuración de los textos sirve no sólo para la discusión, sino para la integración de algunos conceptos a partir de la propuesta teórica, que desempeña un papel canalizador de dicha integración. Es importante destacar que la oferta que brinda el archivo le permite a los interesados la desestructuración de los textos desde su propia visión, pero respetando la clasificación taxonómica.⁶

Pasando a otro aspecto de la investigación, como era necesario además contextualizar la discusión teórica en un espacio pedagógico concreto, se seleccionó el Colegio Departamental Nacionalizado de Funza-Cundinamarca, jornada de la tarde, porque fue el que mejor actitud y disponibilidad presentó para compartir conceptualmente los avances teóricos y al mismo tiempo trabajar con algunos alumnos y profesores. Según un acuerdo se seleccionó uno de los grupos de grado sexto, cuyos alumnos tenían entre 10 y 12 años de edad, no siendo ni los más pequeños, ni los mayores en este nivel. También se vincularon al trabajo de campo algunos docentes de grado sexto y otros de séptimo (para un total de 22 profesores).

El punto de partida fue el problema que los maestros tenían ya identificado como tal; de acuerdo con un diagnóstico: *"los niños que entran a grado sexto no saben leer ni escribir"*. Siendo la investigación un ejercicio de conocimiento, éste era el momento preciso para la construcción de una propuesta alteradora en el ejercicio

⁶ Desde una óptica totalmente diferente, el lector puede generar sus propias categorías.

escolar: la generación de conocimiento a través del planteamiento de una problemática contextual-conceptual (que explicaremos a lo largo del texto).^{Episodio 1}

Las visitas al colegio se hicieron dos veces por semana: Una vez para reflexionar con los maestros sobre el tema de la lectura y la escritura en un intento por afinar el planteamiento del problema, con base en lecturas previas; otra para trabajar con los alumnos en el *goce de la lectura, la pintura y la escritura*. Estos momentos compartidos en el aula de clase con alumnos, maestros e investigadores fueron espacios de desestructuración que generaron todos los efectos que una práctica tal puede producir: entusiasmo por el conocimiento, por la lectura, por la expresión escrita y las manifestaciones artísticas plasmadas en los dibujos de los niños, pero también sentimientos de angustia, ansiedad y enojo, por lo desconocido, por lo nuevo, por parte de algunos profesores, y en situaciones de conflicto que fueron enfrentadas pero que a su vez permitieron el debate (agentes externos - profesores).

^{Episodio 1} La experiencia de trabajo con un grupo de alumnos de grado sexto del Colegio Departamental Nacionalizado de Funza, giró en torno a una necesidad sentida por los maestros y previamente identificada por ellos (Núcleo Problemático Contextual) a través de un diagnóstico, una prueba de comprensión de lectura al ingresar a este grado. Los maestros argumentaban las serias deficiencias que tenían los alumnos para leer y escribir, interpretar textos, el poco interés en la lectura de libros, entre otros que "... el problema fundamental de los niños de sexto es que **no leen y en su mayoría ni escriben**, y además traen problemas de matemáticas..." Pero, ¿en qué se fundamentaron los maestros para llegar a esa conclusión? Fue entonces necesario, al interior del grupo de investigación conceptualizar y reflexionar sobre dicha dificultad y problematizar sobre este interés en torno de la lectura y la escritura con el fin de abordarlo a través de diferentes estrategias en el aula de clase.

Estas afirmaciones estaban basadas en "la experiencia de cada uno de los docentes. Esa dificultad (en la lectura y la escritura), atenta contra el desarrollo de la clase porque afecta a los niños en la medida en que no entienden lo que leen". "Yo soy el profesor de matemáticas y detecté que eso incidía en que los alumnos no comprendían mi materia".

¿Con cuales causas relacionan esta deficiencia? Para los maestros son varios los factores, pero más que apuntar a una conceptualización sobre el problema se enfoca en causales que no permiten abordarlo adecuadamente. Según uno de ellos, entre otras causas, "una determinante fue la incapacidad de los maestros que les antecedieron, es decir, los profesores de primaria (los niños no traen de la primaria los conocimientos y las destrezas necesarias para el cumplimiento de un programa curricular en sexto grado)".

Otro argumento hacía alusión al facilismo del maestro y los alumnos frente al acto educativo.

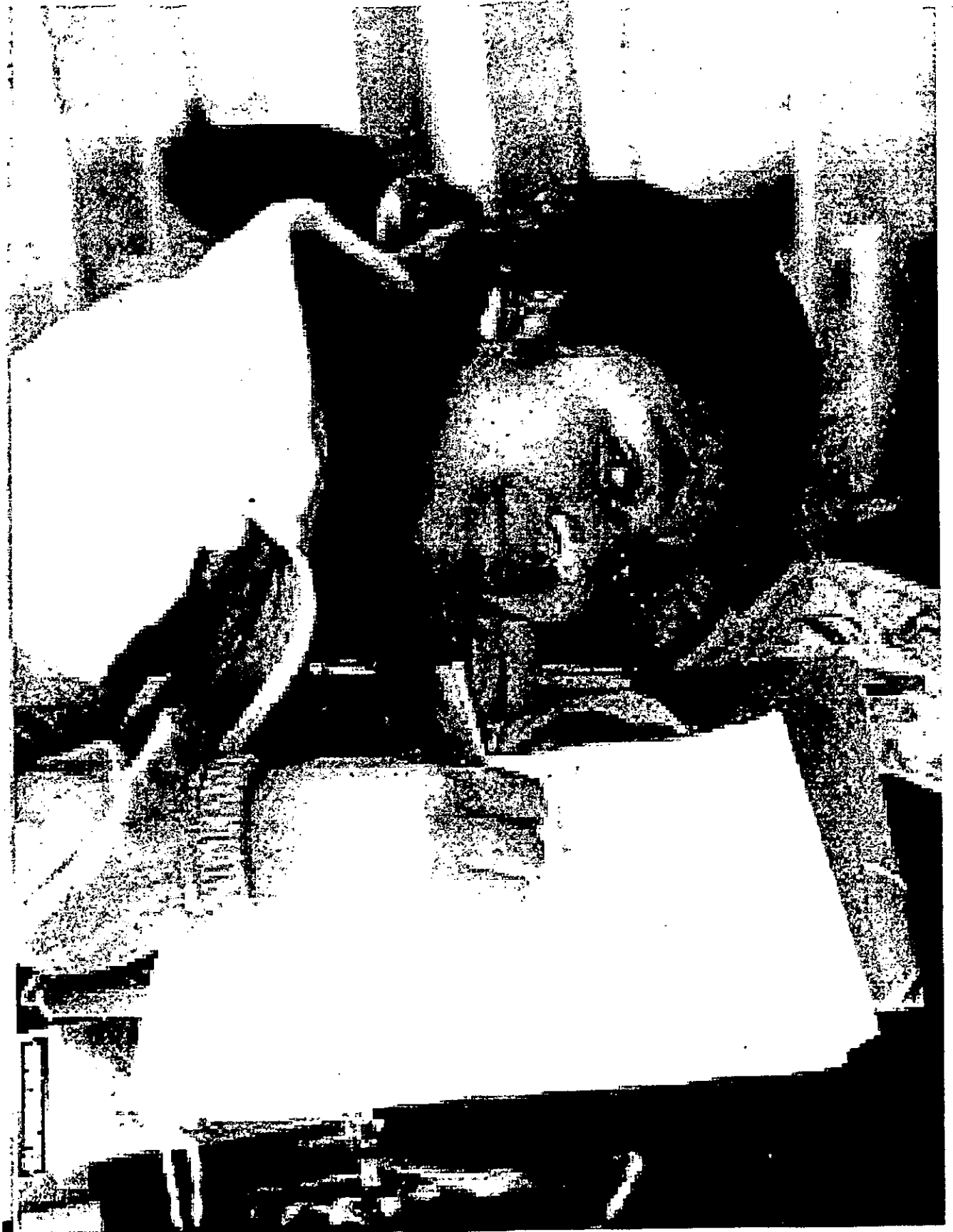
Posiblemente, otro factor relativo a la falta de interés por la lectura en los alumnos sea que el maestro tampoco lee y como éste es modelo de comportamiento para ellos, éstos no lo toman como ejemplo.

Esta situación nos condujo a considerar otro factor determinante en la definición del problema y es el de los textos escolares, que se encuentra interrelacionado a su vez con la falta de interés y motivación por la lectura, pues sus contenidos son simples y carecen de significado y sentido.

Para efectos de la presentación de la investigación, la experiencia práctica irá apareciendo a manera de **episodios** que ayudan a la comprensión teórica y son presentados a lo largo del escrito y a pie de página, acompañados por algunos dibujos hechos por los niños así como fotografías. Esta forma de presentación del "trabajo de campo" es en sí misma una desestructuración de la experiencia que complementada con el texto teórico ayuda a la comprensión de la totalidad de la experiencia.

CAPITULO I

ACERCA DEL ENTORNO SIMBÓLICO DE LA ESCUELA



Partimos de una conceptualización teórica que se viene adelantando hace ya una década desde diferentes perspectivas, la cual presentamos en este apartado en forma condensada.

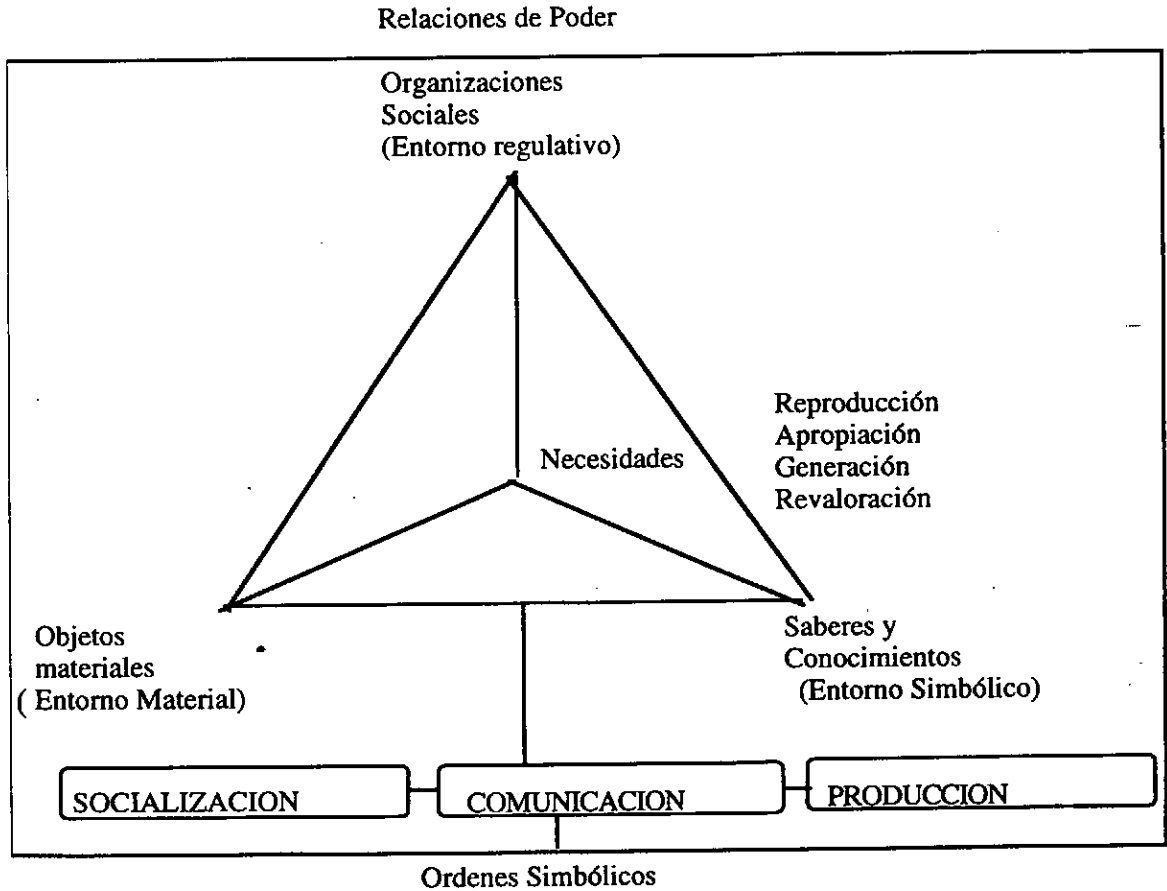
Inicialmente la teorización surge como una necesidad para encontrar sentido a una experiencia de cambio educativo llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, desde los años 1984 hasta 1989. En aquella ocasión se impulsó un cambio de concepción educativa en el programa de Licenciatura en Pre-escolar de la mencionada universidad y simultáneamente se inició un trabajo de educación infantil, con niños menores de cinco años, en un barrio de escasos recursos económicos, con participación de las madres, padres y hermanos de los niños. (Véase MUÑOZ, et. al. s.f.; MUÑOZ, et. al. 1987).

Algunos trabajos con diferentes grupos étnicos colombianos han jugado un papel importante dentro de esta conceptualización, especialmente la experiencia formativa para maestros, llevada a cabo en Mitú (BODNAR, et.al. 1990) con representantes de más de 30 étnias colombianas. Así mismo, la experiencia de la evaluación y asesoría de los programas de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC (BODNAR, et. al., 1995), apuntó hacia una visión crítica sobre los programas de etnoeducación llevados a cabo en las comunidades pertenecientes a la cultura Nasa-kiwi en el Departamento del Cauca, donde además se bosquejó una idea de universidad apropiada a las necesidades e intereses de los indígenas.

Posteriormente se intentó llevar a cabo un trabajo de cambio orientado en la Universidad Nacional de los Llanos (UNILLANOS); experiencia que se sistematizó en el documento, "Hacia una universidad de amplios horizontes". (MUÑOZ, 1995(a))

La vivencia de las tres experiencias, complementada por la lectura de teorías orientadoras de la acción, (MUÑOZ, et. al. 1994) fue dejando como fruto el avance de conceptualización sobre el tema del poder y la educación, donde se consignaron algunos bosquejos teóricos, los cuales giran en torno a la necesidad de analizar la educación desde un enfoque holístico donde se conjugan en forma de una pirámide de cuatro caras, (véase Gráfica Número 1) los saberes y conocimientos, las organizaciones sociales, los objetos materiales y las necesidades en sus múltiples inter-relaciones. La conceptualización que propone la presente investigación defiende que la cultura humana se constituye dentro de una complejidad de referentes, no sólo de las necesidades de generación, reproducción, apropiación, valoración y revaloración, sino que las mismas se interrelacionan y se asumen en un carácter múltiple, pues dependiendo del contexto tomarán uno u otro significado siempre reclamando un derecho e

Pirámide Cultural



Las variaciones culturales dependerán de las múltiples relaciones entre los diferentes vértices de la pirámide, siendo los procesos de socialización, comunicación y producción la forma por excelencia de realizar los diferentes juegos Culturales. El poder crea la atmósfera donde se dan las diferentes relaciones del mismo y además especifica el tipo de orden simbólico que asume una determinada configuración social.

GRAFICA 1

insinuando un conjunto de obligaciones.

A continuación, dada la pertinencia con la Pedagogía del Porvenir, nos extenderemos en los vértices de la pirámide que hacen referencia a las Necesidades y a los Saberes y Conocimientos (Entorno Simbólico) y el Entorno Regulatorio.

Las **necesidades** tienen el carácter de tales puesto que obedecen a imperativos culturales sin los cuales el colectivo social no podría existir. Así, la necesidad de reproducción establece una relación entre el pasado (su historia) y el presente (su actualización); vínculo que conservan las culturas a través de agencias de control simbólico (escuela, familia, iglesia, etc.). Esa necesidad de reproducción significa recoger y cultivar la tradición y constituir a través de ella el núcleo mismo en que descansa la cultura. El proceso de socialización, que en los humanos es tan prolongado en el tiempo, precisamente es el que se encarga de que las generaciones jóvenes aprendan el mundo de sus antecesores; la comunicación; a su vez, significa el establecimiento de vínculos compartidos de reconocimiento y de establecimiento de códigos culturales comprensivos para el conjunto. Cuando la necesidad de reproducción simbólica se altera en una determinada configuración cultural, entonces ésta atraviesa por traumas de identificación a su vez cuando los patrones valorativos se alteran en el transcurso de una generación a otra, ocurren períodos críticos de enorme influencia para los pueblos que la viven puesto que están en íntima relación con las necesidades de generación y por tanto con rupturas con la tradición que permiten avizorar reacomodos simbólicos. (MUÑOZ, et. al., 1994:13)

Las necesidades de revaloración tienen en cuenta, en primera instancia, la valoración del sujeto consigo mismo sin la cual difícilmente podría llegar a valorar al prójimo; Fromm a este respecto afirma, refiriéndose al hombre perturbado:

“Aunque fueran satisfechas todas sus necesidades fisiológicas, sentiría su situación de soledad e individuación como una cárcel de la que tiene que escapar para conservar su equilibrio mental. En realidad, la persona perturbada es la que ha fracasado por completo en el establecimiento de alguna clase de unión y se siente prisionera, aunque no está detrás de ventanas enrejadas. La necesidad de vincularse con otros seres vivos, de relacionarse con ellos, es imperiosa y de su satisfacción depende la salud mental del hombre. Esta necesidad está detrás de todos los fenómenos que constituyen la gama de las relaciones humanas íntimas, de todas las pasiones que se llaman amor en el sentido más amplio de la palabra”. (FROMM, 1992:33)

El saber está en íntima vinculación con la tradición de un pueblo, su conjunto de creencias y valores, sus elaboraciones conceptuales en los más variados campos desde la cocina hasta las prácticas médicas, pasando por sus expresiones artísticas y estéticas, constituyen el continente del acumulado cultural de una conformación socio-cultural cualquiera. El lenguaje quizá sea el más grande patrimonio del saber y el conocimiento puesto que a través de él se expresa la vida humana; allí se cristaliza el pensamiento y gran parte del acumulado lingüístico es producto de la elaboración del saber. En íntima relación con el lenguaje operan las pautas revalorativas de muchos pueblos indígenas que hoy rescatan su patrimonio a través de la recuperación de su lenguaje, pues en él están representados los significados y los principios que pautan las particulares relaciones de tal conglomerado. El saber está más ligado a las necesidades de reproducción - aunque no exclusivamente ya que entonces sería inmodificable -. La tradición de las diversas culturas hoy se ve amenazada por el auge y difusión de los conocimientos derivados de la ciencia (necesidades de generación), lo mismo que el desarrollo sin precedentes de los medios masivos de comunicación que hacen que cada día pierda vigencia el saber y tiendan a ser las ciencias las que invadan el lugar que éste ocupaba. Por eso algunos procesos de resistencia a la hegemonía cultural reclaman cada vez más el respeto a sus propias tradiciones y reivindican la valoración de sus propios campos de saber; en ese sentido el saber se afilia también estrechamente a las necesidades de valoración y sobretodo hoy en día a las de revaloración. (MUÑOZ et. al. 1994)

En la diversidad socio-cultural latinoamericana, conviven en un cruce de conflictos por la hegemonía, unos valores sobre otros; las más variadas conformaciones socio-culturales (indígenas, campesinas y ciudadinas), cada una de ellas portadora de un acervo cultural diferenciado, en donde se cobijan diversas perspectivas e intereses⁷, los cuales se traducen en múltiples conocimientos (ciencia, mitos, artes, filosofía) y saberes (prácticas de la cotidianidad que van desde las de crianza hasta las culinarias, humorísticas, médicas, pedagógicas, musicales, etc.), que hacen parte del conflicto, en la medida en que se menosprecian unos y se privilegian otros. Entre tanto, la escuela ignorando tal diversidad, parece continuar en el intento de homogenizar aún la vida social y productiva a costa de la riqueza que representan las diferencias. Hay que resaltar, sin embargo, cómo las mismas comunidades indígenas, ya desde hace una década están fomentando sus propias y singulares maneras de asumir la educación. A este enfoque se le dio en Colombia el nombre de Etnoeducación⁸ y se ha avanzado en una formulación teórica que precisa y fundamenta tal postura.

⁷ Es curioso notar cómo los postulantes de la modernidad poco se acuerdan de las miles de culturas nativas que viven en todos los continentes y se refieren a la postmodernidad o a la modernidad ignorando tal evidencia.

⁸La Etnoeducación como conceptualización teórica surge como necesidad de reconocer la existencia de culturas diferentes, lo cual de acuerdo con Yolanda Bodnar, "(...)presupone un cambio total en las relaciones

Es importante reconocer algunas tentativas en Colombia por cambiar la función social de la escuela. Sin embargo, hay que aceptar cómo tal intento, es apenas una insinuación en marcha, que si no se asume críticamente puede desembocar en una imitación burda de las prácticas pedagógicas productivistas de la escuela anquilosada; esto es, aquellas que están para controlar, demarcar, y volver rígidos espacios, tiempos y contenidos, así como para producir en los sujetos posiciones y disposiciones socio-culturales cargadas de dogmatismo. La escuela sigue conservando muchos de los mismos principios que la inspiraron a mediados del siglo XVIII, e incluso en muchos casos, reproduciendo los mismos vicios sociales de racismo y discriminación.

Quizá por los efectos tan violentos a que fue sometida la tradición de los habitantes de América, mucho de ella se ha desvirtuado y otro tanto se ha perdido y en general ha faltado una formación crítica que permita tanto revalorarla como también desechar algunos rasgos que aún perduran, pero que evidentemente no permiten la convivencialidad. La escuela en esta labor ha ocupado un papel activo sin permitir la existencia de espacios y tiempos dedicados a la formación en valores y al ejercicio de la comunicación crítica frente a la cultura; pero en cambio, si modelando y reforzando el conjunto de valores que circulan dentro de la sociedad mayor (fomentando la trampa, auspiciando el liderazgo gamonalista, sugiriendo modelos hegemónicos, etc.). Pero la regla suele ser que los saberes y conocimientos decantados en el mundo de la tradición se ignoran o se desprecian: la medicina indígena, las formas corporativas negras, el humor, las expresiones artísticas, etc.

Desde otro ángulo, los conocimientos producto de la labor científica no se cuestionan, sin entender que la defensa de una ciencia no exenta de prejuicios es prácticamente imposible de argumentar, es más, la lectura de la tradición es fuente de prejuicios. Gadamer nos ayuda a dilucidar este punto distinguiendo al menos dos tipos de prejuicios: algunos que nos ayudan a comprender, otros que nos llevan a equivocaciones: "Solo la distancia, en el tiempo hace posible resolver la verdadera cuestión crítica de la hermenéutica, la de distinguir los prejuicios *verdaderos* bajo los cuales *comprendemos*, de los prejuicios *falsos* que producen los *malentendidos*". (GADAMER, 1991:369)

Para la distinción absolutamente necesaria entre estos dos tipos de prejuicios es preciso volver sobre una comunicación **crítica**, que retome con la debida distancia el acontecer histórico y dentro del mismo asumir una postura frente a los

que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya no en términos de dependencia ó integración de aquella hacia ésta, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras." (BODNAR, 1990:51-52). Un enfoque general de esta conceptualización se encuentra en la recopilación de Ensayos: *Etnoeducación, Conceptualización y Ensayos*, publicado por PRODIC El Griot 1990, Bogotá.

diferentes prejuicios, unos que se revaloran, otros que se dejan de lado puesto que nos crean *malentendidos*.⁹ Nos dice Gadamer cómo llegar a hacer visible un prejuicio:

(...) sólo se logra cuando de algún modo se 'estimula'. Este estímulo procede precisamente del encuentro con la tradición. Pues lo que incita a la comprensión tiene que haberse hecho valer ya de algún modo en su propia alteridad. Ya hemos visto que la comprensión comienza allí donde algo nos interpela. Esta es la condición hermenéutica suprema. Ahora sabemos cuál es su exigencia: poner en suspenso por completo los propios prejuicios. Sin embargo, la suspensión de todo juicio, y, a *fortiori*, la de todo prejuicio, tiene la estructura lógica de la *pregunta*. (Ibid:369)

De acuerdo con los privilegios de lo comunicable, existen franjas de prejuicios a las cuales las configuraciones sociales no acceden, y sobre todo a los gradientes de legitimidad, es decir de autoridad, en que lo comunicable descansa. Aquí es de suma importancia enfatizar cómo eso comunicable no puede desconocer ni al saber ni al conocimiento. Para continuar con Gadamer:

La autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro perspectiva más acertada. Este sentido rectamente entendido de la autoridad, nada tiene que ver con una obediencia ciega de comando. En realidad no tiene nada que ver con obediencia sino con *conocimiento*. (Ibid:347)

La otra gran vertiente (además de los saberes) de alimentación de la Pedagogía del Porvenir, la constituye el conocimiento uno de cuyos derivados son las ciencias; sin embargo, en muchos casos se rechaza el valor del conocimiento, (entre ellos la ciencia); en respuesta a un amplio rechazo al pensamiento racional, a los alcances de la razón en virtud de las evidentes consecuencias de su aplicación. El problema no se puede quedar solamente en mera negación de la razón, y como uno de sus derivados del pensamiento científico. Al respecto Gadamer puntualiza que:

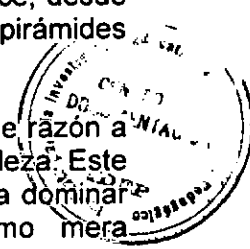
⁹ Reconocer que somos seres prejuiciados es una forma de avanzar; no somos ni podemos ser seres absolutamente objetivos, la tradición nos forma un juicio un prejuicio para ser exactos. El prejuicio que nos obnubila es aquel que responde "al aquí acostumbramos así" sin ninguna mediación de la crítica; sin embargo el prejuicio cargado por la tradición como una forma de comprensión (el arte, el lenguaje mismo, etc.) decantado a través de la crítica, nos permite vivir y pertenecer.

Ya no es la creencia antigua de que la razón humana es imagen y reproducción, parte o semilla de la infinita razón divina que rige la construcción y el curso del mundo, y que se legitima por la validez de la ciencia moderna y sus conocimientos. Más bien es al contrario: que los hombres sean aptos para la ciencia constituye un testimonio en ningún modo pequeño del poder de la razón. Pues el desarrollo de la ciencia confronta a cada hombre con los límites de su propio saber y con su propia capacidad de juicio. Así es, sobre todo, la educación a través de la ciencia, lo que nos hace críticos frente a los rumores, y limita la ingenua sapiencia de analogías particulares de la experiencia. Más en este sentido, ¿nos garantiza la existencia de la ciencia el triunfo de la razón? (GADAMER, 1993: 47-48)

Esta pregunta de Gadamer nos obliga a pensar que no sólo a través de la ciencia, tal como se conoce en Occidente, se valida la razón pues ésta como instrumento del pensamiento humano, tiene múltiples maneras de expresarse y por tanto de generar conocimiento y precisamente tal desconocimiento ha ocasionado que se valore exclusivamente la ciencia occidental provocando el menosprecio de variados conocimientos generados en diferentes contextos culturales. Pero más grave aún es que la propia actividad científica no sea materia de reflexión. A este respecto el profesor Guillermo Hoyos, retomando la fenomenología de Husserl, anota como el tema central de esta reflexión fenomenológica no es en ningún sentido el abandono de la ciencia sino el entender, como lo planteó Husserl en la Conferencia de Viena que:

"La ciencia de la naturaleza matemática es una técnica maravillosa que permite efectuar inducciones de una capacidad productora de una probabilidad, precisión, calculabilidad, que antes ni siquiera podían ser sospechadas. Como creación, ello es un triunfo del espíritu humano. Pero por lo que hace a la racionalidad de sus métodos y teorías, es de todo punto relativa... Al haberse olvidado, en la temática científica del mundo circundante intuitivo, del factor meramente subjetivo, se ha dejado también olvidado el sujeto mismo actuante, y el hombre de ciencia no se convierte en tema de reflexión. (Con ello la racionalidad de las ciencias exactas permanece, desde el punto de vista, en la misma línea que la racionalidad de las pirámides egipcias)". (HUSSERL, 1981:167)(Citado por HOYOS, 1996:193)

La positivización consiste por tanto en haberse reducido el sentido de razón a la racionalidad formal y funcional, propia de las ciencias de la naturaleza. Este tipo de racionalidad como ciencia, técnica y tecnología ha llegado a dominar de tal forma nuestra modernidad, que la ha recortado como mera modernización, gracias al reduccionismo de la racionalidad estratégica. La fraseología modernizante ve en este tipo de ciencia la forma superior de la cultura humana. En cambio la fenomenología logra mostrar cómo la ciencia es sólo una de las maneras de ver el mundo, en íntima relación con otros puntos de vista sobre él, como son el ético y el estético. De esta forma el descubrimiento del mundo de la vida por la fenomenología se presenta como una manera de reflexionar sobre el sentido de la ciencia y la técnica como



actividades del hombre para resolver una serie de problemas del mundo y de la vida, pero no como la plenitud de los ideales racionales del hombre. En el mundo de la vida se presentan ciertamente necesidades de índole técnica, a las cuales responde la ciencia y la tecnología, pero también se presentan intereses distintos al técnico, tales como el práctico y emancipatorio (HABERMAS, 1973:75), a los cuales responden otros discursos, los de las ciencias sociales y humanas, y la filosofía misma, propios de un sujeto que busca cierta unidad de acción a partir de su pertenencia a una cultura y a una historia determinada. (HOYOS, 1996:194)

La crítica entonces, no apunta al abandono de la ciencia sino a retomar además "el mundo de la vida". Hoyos al respecto anota:

La tesis de Husserl es que esta suplantación, necesaria para la ciencia moderna, lleva gradualmente a un ocultamiento, a un olvido del mundo de la vida (*Lebenswergessenheit*), el cual equivale a un olvido de la subjetividad. Esta, en efecto, es la que se expresa intuitivamente en lo subjetivo-relativo de nuestras experiencias diarias, de nuestras opiniones, puntos de vista, etc., acerca de todo lo que sucede en el mundo real. Matematizado, precisado gracias al método, dicho mundo real, se pierde todo el interés por la subjetividad misma, la cual había sido la conquista más preciada de la modernidad y la renovada garantía, tras el derrumbe de la metafísica, de la realización de los ideales de la filosofía, descubiertos ya desde el origen de la filosofía y las ciencias en Grecia. Dichos ideales consistían fundamentalmente en la posibilidad de dar razón no sólo de los fenómenos del mundo, sino también de las acciones humanas en relación con dichos fenómenos. La capacidad de responsabilidad descubierta por la filosofía, es negada en el momento que se olvida la subjetividad. Por ello la ingenuidad de la ciencia objetivista es semejante a la del ciudadano que no reflexiona sobre su mundo y su posición en el mundo. (Ibid:198)

La respuesta de Husserl al respecto es revalorar la doxa, (la subjetividad, la tradición), basada en la experiencia, pero sin abandonar la episteme. Por eso Hoyos afirma:

Para Husserl, el descubrimiento de la filosofía es posible gracias al reconocimiento de la relatividad de cada cultura como visión del mundo. La cultura griega es, en este sentido, única, ya que ella misma se descubre como perspectiva necesaria del mundo, pero precisamente como perspectiva, es decir, como necesaria y relativa al mismo tiempo: en su relatividad reconoce la relatividad de toda perspectiva con respecto al mundo real y la verdad. La cultura filosófica abre el mundo como horizonte universal, infinito, al reconocer que toda cultura es perspectiva, por tanto relativa y al mismo tiempo susceptible de ser orientada en su historicidad por ideas de la razón. (Ibid: 204)

Pero precisamente el sentido positivo y emancipatorio de la teoría y de la ciencia, reconocido desde sus inicios en la cultura griega y renovado en la

modernidad, no podrá ser comprendida si no es gracias a la fuerza argumentativa de la razón, capaz de tomar distancia del contexto y perspectiva de cada persona, de cada cultura y época histórica. Lo que la fenomenología pone al descubierto es esta competencia poliglota (HABERMAS, 1991:41) de la filosofía para poner en relación el mundo de la vida en su perspectiva subjetiva con el mundo como totalidad objetiva de todo lo real. Poner en relación significa comprender desde un punto de vista de la razón y de la responsabilidad. Porque olvidada la subjetividad "se pierde toda responsabilidad de dar sentido y en especial aquella que tiene que ser realizada para que sepamos dónde y en qué estamos con el mundo y en últimas qué tipo de actitudes ético-prácticas nos exige él. (Huss VII, 71)". (Ibid: 208)

El pensamiento racional fundamentado en la observación, la medición, el establecimiento de relaciones de causalidad, generalización, que se traducen en predicción y en la validación y convalidación del discurso con la experiencia (teoría-práctica) valga decir el proceder científico, es no sólo una necesidad sino que obedece a las maneras de pensar del hombre. La llamada postmodernidad no puede sustentar su hegemonía simplemente haciendo un llamado a la instauración de la mera subjetividad. Si bien la subjetivación es consustancial a las necesidades expresivas del sujeto, la misma no significa el abandonarse al sentido común. Más bien hay que admitir la existencia de múltiples y variadas formas de expresión que responden a diversas cosmovisiones; romper la visión de racionalidad versus irracionalidad es admitir otros códigos de racionalidad. A este respecto Vattimo afirma: "En cuanto cae la idea de una racionalidad central de la historia, el mundo de la comunicación generalizada estalla en una multiplicidad de racionalidades "locales" -minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas- que toman la palabra, al no ser, por fin silenciadas y reprimidas por la idea de que hay una sola forma verdadera de realizar la humanidad, en menoscabo de todas las peculiaridades, de todas las individualidades limitadas, efímeras, y contingentes". (VATTIMO, 1994:84)

El pedestal del que "cae" la razón es de un monumento erigido por una concepción que se reclama como hegemónica, es decir el pedestal no es de origen epistemológico sino de origen político. En el mundo contemporáneo los medios masivos de comunicación (entre otros medios), al hacer públicas otras formas de cosmovisión derrumban el pedestal, pero de ahí no se deriva como lo hace Vattimo que existan otras formas de racionalidad, sino que existe una sola forma de razonar para todo el género humano; pero múltiples son sus maneras de expresión, todas pudiendo demostrar su validez (congruencia entre el discurso y los hechos) y obedeciendo a sus particulares contextos culturales e históricos.

Si la opción de la escuela del porvenir es una opción realizada por el conocimiento y los saberes, debe ser consciente de su tratamiento y puesta en escena dentro de la misma. La irrupción de expresiones locales, de nuevas visiones del mundo, de nuevas maneras de ser, pensar y sentir, obligan a la Pedagogía del Porvenir a

realizar la reflexión sobre los procesos de conocimiento: ¿Qué aprender? ¿Cómo aprenderlo? ¿Desde qué presupuestos? ¿Con cuál línea metodológica? ¿Quién legitima lo aprendido? ¿Quién aprende?

La Pedagogía del Porvenir debería asumir el estudio y la valoración de las diferentes expresiones para orientar y admitir que existen diversas maneras de realización humana, y que nuestra concreta realidad latinoamericana puede ofrecer (sin desconocer lo de los demás) una escuela que piensa el conocimiento como elemento de realizaciones humanas, científicas y sociales que posibiliten una sociedad más digna que ofrece niveles y calidad de vida para sus miembros, respondiendo a su propia singularidad.

Una propuesta pedagógica como tal, debería convertirse en el instrumento real de lo silenciado y de los silenciados. En ese sentido debería ser una nueva manera de comprensión y realización de los mundos y de una relativización de los mismos y simultáneamente ser universal, esto es, tomar distancia del contexto y encarar la perspectiva por la fuerza argumentativa de la razón. Para ello el lenguaje deberá ser centro sin igual de importancia.

El lenguaje, nos dice Gadamer (1991:531-532) no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre en el mundo, sino que en él se basa y representa el que los hombres tengan mundo. Esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente; a su vez el lenguaje tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa al mundo.

De la relación del lenguaje con el mundo se sigue también su "objetividad": Lo que habla en el lenguaje son constelaciones objetivas, cosas que se comportan de un modo o del otro; en esto estriba el reconocimiento de la alteridad autónoma, que presupone de parte del hablante una cierta distancia propia respecto de las cosas. (...) La determinatividad de las cosas consiste en ser tal cosa y no ser otra. (Ibid: 534)

El conocimiento y los saberes que parecían encaminados a una sola forma de presentarse, dan paso con la sociedad de la comunicación generalizada, a nuevas formas y nuevos actores que estaban negados y olvidados por la hegemonía de un grupo que se apropiaba el derecho de poseer la VERDAD. Pero el proceso de legitimación hace que se expongan esos conocimientos y que demuestren su validez con los hechos a través de la discusión pública de su legitimidad.

Sin embargo, plantear la dicotomía entre racionalidad e irracionalidad requiere elucidar en qué consisten estas dos instancias. Habermas se aproxima a ellas diciendo:

Creo que el mecanismo fundamental de la evolución social en general consiste en un automatismo de no-poder-dejar- de aprender: lo que en el nivel de desarrollo socio cultural requiere explicación no es el aprendizaje sino la falta de él. En ello consiste, si se quiere, la racionalidad del hombre y, de

rechazo, es también lo que revela la irracionalidad que donde quiera, prevalece en la historia de la especie. Puntos de vista formales para diferenciar niveles de aprendizaje se obtienen considerando que aprendemos en dos dimensiones (teórica/práctica), y que estos procesos de aprendizaje están ligados con pretensiones de validez que pueden ser corroborados discursivamente.

El aprendizaje no reflexivo se cumple en tramas de acción en que las pretensiones implícitas de validez, teóricas y prácticas, se dan por supuestas de manera ingenua y se aceptan o rechazan sin elucidación discursiva. El aprendizaje reflexivo se cumple a través de discursos en que tematizamos pretensiones prácticas de validez que se han vuelto problemáticas o se han hecho tales por la duda institucionalizada corroborándolas o rechazándolas sobre la base de argumentos. (HABERMAS, 1995:31)

En términos de la racionalidad, podemos afirmar la igualdad de la misma para todos los seres, al igual que la antropología física lo hizo para afirmar la igualdad en términos de configuración cerebral. Bruer a su vez afirma:

(...) Según la ciencia cognitiva, todos los humanos tenemos la misma arquitectura cognitiva básica, aunque la capacidad de memoria y la velocidad de procesamiento varíe entre los individuos. Las diferencias en el comportamiento proceden de la forma en que nuestra arquitectura cognitiva, incluidas las diferencias individuales de capacidad, interactúa con el entorno. Por ello, para describir esta interacción, los científicos cognitivos tienen que describir con detalle no sólo los mecanismos de cálculo y sus capacidades, sino también el entorno en el que éstos se dan. (BRUER, 1995: 43)

No se trata de escatimar el raciocinio sobre la utilización social que se ha hecho de las ciencias; efectivamente tal uso se ha instaurado, en más de una ocasión, como depredador del ambiente ecológico, y como productor desahogado de armamentos y amenazas biológicas y químicas o como controlador del comportamiento humano; pero eso es diferente a la negación de la potencia del raciocinio científico que ha producido a través de las disciplinas empírico-analíticas una verdadera transformación del planeta y de la vida en sus múltiples interrelaciones.

El malentendido que han causado algunos textos (Heidegger, Nietzsche, Vattimo) según los cuales habría que cultivar un pensamiento débil no regentado por la razón, es absolutamente imprescindible que se debata para las escuelas del porvenir. La filósofa Adela Cortina al respecto afirma:

Como dice Jesús Conill en *El enigma del animal fantástico*, la postmodernidad puede entenderse como un modo de interpretar la libertad, tras las huellas de Nietzsche y Heidegger. Si ya la ética kantiana supuso la defensa de la libertad, más que la del deber, las propuestas de Nietzsche y

Heidegger intentarían liberarnos, no sólo de mandatos y deberes, sino también de todo fundamento racional que venga a representar algún tipo de exigencia normativa. 'Las convicciones son prisiones' - decía Nietzsche- y reconocer que en la razón de todo hombre hay fundamento suficiente para comportarse moralmente, y además en un sentido determinado, por abiertos que sean los trazos del camino, obliga en realidad a seguir las directrices racionales a cualquiera que desee vivir racionalmente. (CORTINA, 1995:42)

No suele recordar el 'pensador débil' que fue precisamente en el pensamiento heideggeriano, raíz del actual pensamiento débil, en el que pareció encontrarse más a sus anchas el nazismo hitleriano. Podía haber optado en principio por Kant, por aquello de que también era alemán, y además una gloria nacional, y, sin embargo no debió gustarle mucho al nazismo aquel intento kantiano de fundamentar en la razón que toda persona es fin en sí misma y no un simple medio, que todo ser racional posee un valor absoluto y no se le puede utilizar para satisfacer preferencias individuales y grupales. Admitir que tales principios están entrañados ya en la razón de cualquier ser humano supone reconocer implícitamente que quien no los respete se comporta implícitamente como un animal, y no les debió gustar a los arios, altos y rubios, la idea de verse relegados a la categoría de animales por su modo de tratar a judíos, marxistas y cristianos. Resultaba obviamente mucho más confortable un pensamiento, como el heideggeriano, que se niega a fundamentar racionalmente y aconseja quedar a la espera del ser. (Ibid:43-44)

Una consecuencia de primera importancia, que llevó a no hacerle caso al llamado a ignorar la razón es que sin ésta, no es posible lograr acuerdos sobre las diferencias; el debate entre interlocutores no tiene sentido si por lo menos, no se parte de unos acuerdos iniciales mínimos.

Porque si es verdad que nuestros debates no pueden ser sino discusiones, más o menos agrias, entre interlocutores que parten del desacuerdo y ni remotamente pretenden ponerse de acuerdo, entre otras razones, porque les parece imposible alcanzarlo, entonces no hay pluralismo alguno, sino politeísmo craso. No puede haber pluralismo entre ciudadanos con perspectivas tan absolutamente diferentes como pueda haberlas entre un marciano y un selenita, si es que tales seres existen, porque el pluralismo exige - como hemos dicho - al menos un mínimo de coincidencia, surgida desde dentro. (CORTINA, 1995: 46-47)

En la discusión sobre distintos puntos de vista, así como entre diversas tradiciones, la argumentación es la única manera de lograr la convivencia. Sin embargo, cabe la pregunta de si alguna de las partes no queda en desventaja, no simplemente porque sus argumentos no sean tan buenos, sino porque se ejerzan mecanismos de control y relaciones de distribución que conduzcan a la dominación. Aquí surge entonces el concepto de respeto sin el cual se desvirtúa a una de las partes. Se excluye al otro en tanto que no comparte el argumento. Se

niega así el diálogo y se evade por tanto el conflicto.

En otro trabajo se argumentaba en referencia a una Universidad de Amplios Horizontes:

Por todo lo dicho en una educación de Amplios Horizontes las ciencias empírico analíticas, es decir aquellas disciplinas que parten de la demostración experimental para la comprobación de sus hipótesis y por lo tanto generan teorías explicativas frente a los hechos de la naturaleza, así como generan tecnologías, deben ocupar una parte de especial importancia dentro del ámbito educativo, pues ellas son además las responsables de vastos campos del conocimiento algunos de los cuales posibilitan, en términos económicos, riqueza e intercambio productivo. No se trata, por supuesto, de reforzar el orden productivista¹⁰ de un sector reducido de la población, sino más bien de orientar la investigación y la enseñanza de las ciencias empírico analíticas hacia la resolución de problemas productivos según las necesidades de los gremios, la región y la nación, este enfoque les otorga sentido y posibilita su avance y afianzamiento. Un país como Colombia pleno de biodiversidad y de multiculturalidad necesita una educación que encare el problema productivo para aportar sus conocimientos, investigaciones y consecuentes derivados tecnológicos a la solución de los innumerables problemas a los que se ven abocados la economía nacional y sus sectores más pobres. La protección y aprovechamiento de recursos de bajo impacto ambiental de los inmensos recursos naturales, el manejo adecuado de los mismos, la producción de los más variados alimentos partiendo de las más diversas materias primas, es decir la optimización de los recursos energéticos, y la reivindicación del trabajo práctico como generador de una vida social más equitativa, es también una responsabilidad de la educación. (MUÑOZ 1995a)

En el pensamiento débil que defiende más la intuición, la tolerancia¹¹ frente al otro, se estrechan las finalidades y los medios porque ya no es posible asumir por sí mismo su pensamiento y su decisión, orientado por la propia razón, (de acuerdo con Kant) sino que se estará a la deriva; allí los mecanismos de control caben muy bien, porque otro más fuerte termina decidiendo por él y coaccionándolo.

La Pedagogía del Porvenir entonces deberá poner en igualdad de condiciones tanto a las ciencias como a los conocimientos generados dentro de diversas culturas, pero no por ello negar la ciencia como patrimonio de la humanidad. Pese a lo dicho, el abandono de la actividad investigativa, desde los inicios mismos de la escolaridad, hace que:

Efectivamente en Colombia la investigación desde la Universidad ha contribuido muy poco al desarrollo de tecnologías, o al planteamiento de

¹⁰ Para aclarar el concepto Véase artículo: "Aquellos que Distancia al Homo Faber, del 'Junco Pensante' de Pascal". (MUÑOZ, 1987: op. cit).

¹¹ Este no a la tolerancia cuando es entendida como soportar al otro, habiendo una ausencia de respeto y crítica.

teorías en el campo de las ciencias empírico analíticas y mucho menos en el campo de las Ciencias Humanas. Desde otro punto de vista, Diana Obregón (OBREGÓN, 1993:149-179) describe las turbulencias creadas, por parte de los partidos políticos tradicionales de Colombia, alrededor de la instauración del conocimiento científico en el país, guiado más por los intereses de las doctrinas políticas que cada partido defendía, que por la importancia de la ciencia misma. La utilización que se hacía además de la ciencia como forma de exaltación de "Lo Nacional", viene desde los inicios de los años 30s del presente siglo bajo la forma de crear ciertos "genios" locales que sobrepasaban a los teóricos europeos o de cualquier otra parte del mundo en términos de sus descubrimientos e invenciones. Aunque miradas en perspectiva, tales discusiones eran rancias puesto que en los países donde se estaba generando ciencia hacia tiempo habían sido zanjadas. Por su parte, la Iglesia imponía más de una restricción, en aquellos albores, defendiendo antes que escuelas de pensamiento, por ejemplo en la Física, actos de fe en el conocimiento". (MUÑOZ, op.cit. 1995a:102)

El extremo que en ocasiones se escucha de ignorar la ciencia es acentuar la dependencia y la subordinación, lo cual termina por crear más bien mecanismos de control que formas novedosas para consolidar búsquedas auténticas desde la relatividad y universalidad de los conocimientos y saberes. (Sobre lo dicho recalcaremos más adelante en este capítulo).

Lo que aquí se quiere enfatizar es que dentro de la escuela como agencia del entorno regulativo se vive también una crisis derivada, entre otras causas, del abandono de la tradición pero y simultáneamente de la ciencia, es decir, una escuela sin conocimientos cimentados y por tanto sin generación de los mismos y con muy pocas bases del acervo de los saberes culturales. Como complemento en la escuela, se reproducen entornos regulativos que oscilan entre los fines productivistas, hasta el desorden anárquico-dependiente. (Véase: MUÑOZ, 1987) Unido a lo anterior el entorno material de la escuela se aproxima en muchas ocasiones, más a instituciones de confinamiento social (cárcel, asilo, hospital) que al sitio donde se debe cultivar el pensamiento y propiciar la socialización humana.

Otro aspecto del problema escolar es el que se ha venido tematizando como formas de ordenamiento escolar; la agencia escolar reproduce los órdenes sociales de la sociedad mayor, los mismos son dispositivos reguladores u ordenamientos simbólicos. El primero de estos ordenamientos es un derivado de los procesos productivos desatados desde la industrialización y la racionalización administrativa, tal orden que podemos llamar productivista lo reproduce la escuela al centrar sus actividades dentro de una planificación y jerarquización rigurosa y minuciosa de tiempos, espacios y contenidos, dándole al conocimiento un carácter de mercancía. (MUÑOZ, op. cit. 1987)

Sobrepuesto a este tipo de ordenamiento, está el orden improductivo que se caracteriza por un conjunto de normas, decretos, leyes, reglamentos, organigramas, manuales etc., en donde a la escuela para cumplir de manera eficiente sus funciones, le son reglamentadas hasta los más mínimos detalles, proliferando una red inextricable de normas que justifican las intenciones de efectuar con cierta regularidad, revoluciones, renovaciones, reestructuraciones, reformas, etc. Al respecto Vattimo apunta lo siguiente: "...en la sociedad de consumo, la renovación continua (de la vestimenta, de los utensilios, de los edificios), está fisiológicamente exigida para asegurar la pura y simple supervivencia del sistema; la novedad nada tiene de 'revolucionario', ni de perturbador, sino que es aquello que permite que las cosas marchen de la misma manera." (VATTIMO, 1997: 14)

Consustancial a los dos órdenes anteriormente descritos, hay un tercero: el anárquico-dependiente, que como lo insinúa su nombre hace imperar la ley del más fuerte, pero a la vez éste es un dependiente del siguiente peldaño al que él ocupa dentro de la jerarquía social. Este orden:

(...) está en íntima relación de complementariedad con el orden improductivo, en tanto aborda el problema de la ley en su continua transgresión y su relación con el juzgamiento, la culpa y el castigo como activadores ideológicos, que logran el control social de los individuos en las configuraciones sociales. Podría afirmarse entonces que, además de nutrirse mutuamente, el primero es consecuencia funcional del segundo. Si en la anterior tipificación el culto desbordado a la ley, así como a su proliferación, es lo que caracteriza el orden improductivo, en el orden anárquico-dependiente impera el culto a la astucia¹², a la fuerza, a la capacidad de transgredir todo tipo de obstáculos representados en normas o reglamentaciones para imponer las propias, no importa que incluso muchas de ellas sean a su vez igualmente arbitrarias y por tanto obstaculizadoras de una sana convivencia. (MUÑOZ, et. al. op. cit. 1994:159)

La escuela al estar cruzada por este tipo de órdenes, y al mismo tiempo reproducirlos de manera acrítica, va consolidando individuos restringidos en sus horizontes vitales, carentes de búsqueda, sentido y significado cultural (MUÑOZ, 1995:117-132). (Especial atención daremos a estos conceptos en el capítulo III).

Dentro del panorama mencionado quizá debemos recoger el llamado de la Escuela de Francfort de volver por los senderos del pensamiento reflexivo y crítico, frente a un mundo que como lo dijimos, debe enfrentar su propia crisis y

¹²Esta forma de comportamiento se hace evidente por la capacidad que adquieren los individuos para burlar todo tipo de control, desde la desobediencia ante un semáforo, o arrojar las basuras en cualquier sitio, hasta la forma de intrigar en los más altos estrados de la estructura burocrática del Estado para obtener prebendas en forma "pronta y cumplida".

por tanto influir sobre la escuela para que sea un soporte del cambio que se avecina, es decir, una escuela que se actualice y sea sensible a las exigencias de la época. Una escuela que responda al llamado de Habermas, a recuperar la perdida costumbre de la reflexión, en contraposición a la falsa creencia de que en nuestro medio sobran teóricos y faltan hombres prácticos.

En este sentido, Mario Díaz advierte sobre la necesidad de que la escuela trabaje, "(...) en la construcción de dispositivos de descripción, comprensión e interpretación y no se dedique simplemente a la aplicación de soluciones y de recetas metodológicas o tecnológicas. Es necesario producir lenguajes descriptivos y explicativos en los cuales los problemas educativos que se estudian puedan ser articulados y comprendidos en su unidad y diversidad, así tengan *a posteriori* su aplicabilidad socio-cultural o socio-política". (DÍAZ, 1997:39)

La múltiple interrelación entre los entornos: simbólicos, regulativos y necesidades, ayuda a conceptualizar el poder dentro de una perspectiva analítica que da cuenta, o bien, de un ejercicio de poder dominante, o bien, de una práctica de poder de complementariedad que se caracteriza no por la donación, sino por el intercambio; éste último elevado al nivel de principio pedagógico, significa varias cosas: por una parte que todos los campos de conocimiento pueden intercambiar conceptualmente, de acuerdo con su pertinencia, frente a un mismo problema; rompiendo así las jerarquías imperantes. La posibilidad interdisciplinaria es una forma de ejercicio del poder de complementariedad. Por otra parte desde el punto de vista social, significa la validez de la argumentación propia que, aunque relativa, es valiosa de todos los que participan frente a la resolución de un problema que atañe al colectivo social, al cual llamaremos núcleo problemático contextual, donde la construcción de una ética comunicativa es un imperativo (sobre ésta nos detendremos en el capítulo II). Pero desde ya se insinúa que la ética que proponemos no es un tratado de principios generales sino una ética basada en la subjetividad y que por lo tanto responde a contextos específicos, el conjunto de núcleos problemáticos contextuales daran origen a los "mínimos éticos compartidos" tal como los insinúa la ya citada Adela Cortina.

Por su parte, el núcleo problemático conceptual es aquel que expone argumentos desde cualquiera de las disciplinas científicas, o desde el arte, o desde la filosofía, frente a un problema suficientemente definido y además pertinente al interés que convoca al grupo específico que la suscita, aunque su valor es universal. Cuando los dos núcleos (conceptual y contextual) se articulan, provoca un enriquecimiento de las conceptualizaciones, soluciones y formas de acción se enriquecen, dando además opción a formas de ejercicio del poder diferentes al dominante, en la medida que se generan posibilidades acordes con fines colectivos y con tareas compartidas, lo que significa compartir intereses, tanto del contexto como de los conceptos que la nutren; se termina así esa dualidad

(esquizofrénica) entre un discurso meramente academicista frente a otro solamente de reflejo de la opinión dominante. ^{Episodio 2}

^{Episodio 2} Se logró el acuerdo de trabajar tanto investigadores como maestros, para ahondar en el problema y plantear otras formas posibles de abordarlo. En las cuatro primeras semanas de trabajo se llevaron a cabo reuniones conjuntas en las cuales se discutió sobre la validez y formulación del supuesto problema consistente en que los niños no leían ni escribían, asociaban una serie de aspectos sobre los cuales era necesario reflexionar. Estos hacían referencia a: los afectos, el respeto por los intereses de los niños, las ofertas para la lectura que la escuela y el entorno posibilitan, los intercambios, la pasión por esta actividad, el acceso a nuevos y diversos conocimientos, el sentido y el significado de los contenidos de los textos, la ampliación de horizontes de realización, el contacto con el conocimiento científico y otro tipo de saberes, la falta de espacios propicios y adecuados para su ejercicio, la motivación intrínseca y extrínseca, los modelos personificados en los maestros, etc.

Fue notorio el afán de los maestros por resolver en la práctica, el problema por ellos planteado. Expresiones como: "llevamos quince días perdidos y no hemos hecho nada", "menos charla y más trabajo", fueron frecuentes, exigiendo además al grupo de investigadores que se dieran soluciones en términos de fórmulas y métodos ("cuál es la propuesta de ustedes", "esto es un desorden", "no sabemos ni para donde vamos"), y no que ellas surgieran en la dinámica propia de la investigación.

Las discusiones se tornaron candentes cuando se fue acercando el momento del trabajo con los estudiantes pues aunque era el interés prioritario que convocaba a todos existían algunas reservas por parte de los maestros. De los 22 que iniciaron, 15 asumieron el compromiso con la discusión teórica y las reflexiones en torno a la problemática, y solamente una maestra asumió plenamente el trabajo de investigación en todas sus etapas.

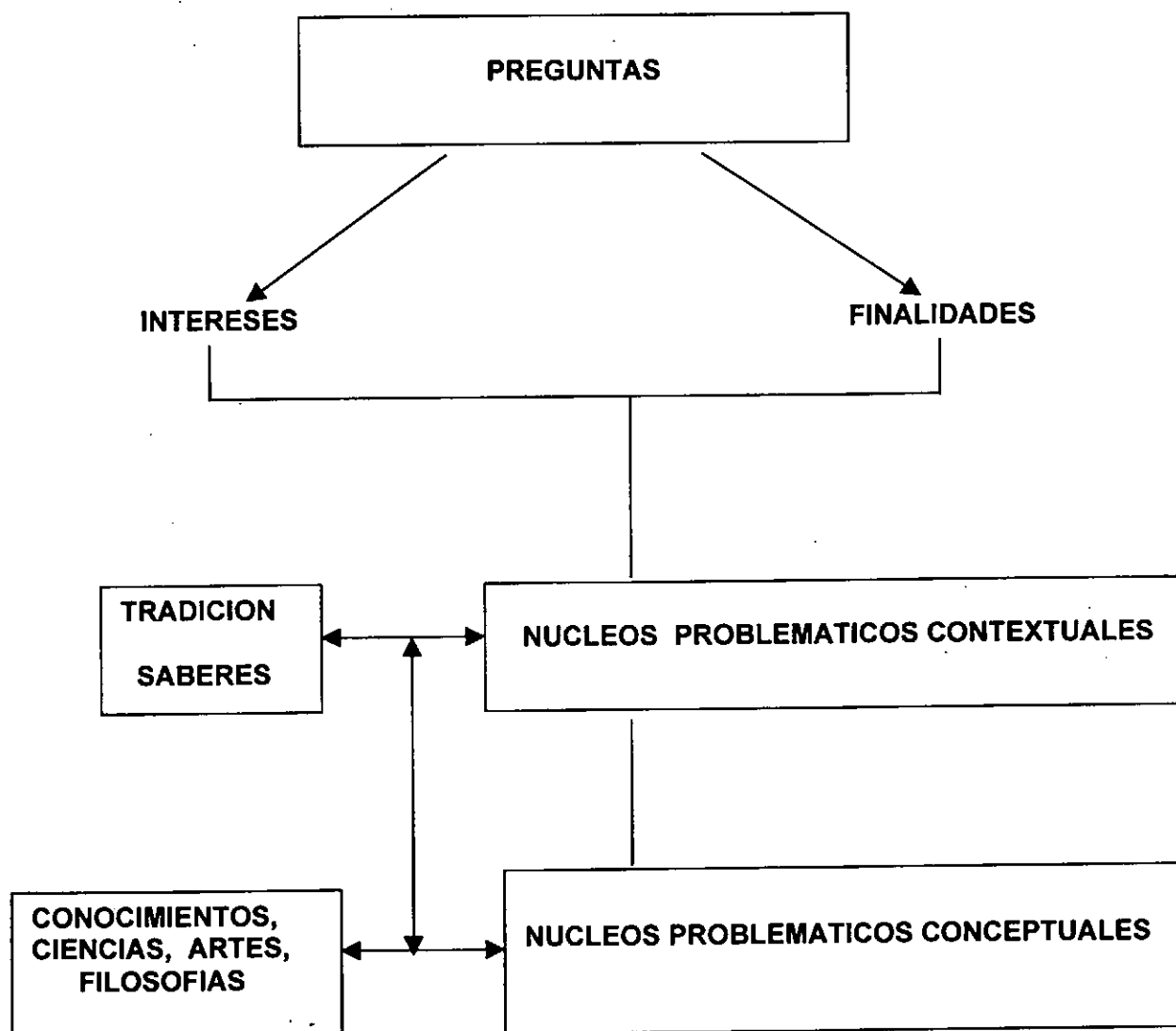
El trabajo inicial con los niños consistió en explorar qué tipo de intereses temáticos tenían ellos para abordarlos posteriormente desde la lectura y la escritura. Luego de puntualizar sobre un tema en particular (ver episodio sobre los intereses de los niños), los maestros involucrados en el proceso sintieron que la propuesta fue impuesta y no construida por el equipo (niños, maestros e investigadores), causa fundamental de discrepancias y conflicto entre investigadores y docentes.

La investigación no plantea solamente cuestiones positivas, sino inquietudes e incertidumbres, discusiones, malos entendidos, contradicciones, exasperación, confrontación. Las relaciones interpersonales entre maestros e investigadores, que inicialmente se caracterizaron por la cordialidad y el diálogo argumentativo, se convirtieron en un momento determinado, en motivo de discordia por la pérdida de poder que los maestros comenzaron a percibir ante sus estudiantes. Mientras que los investigadores ganaban terreno frente a ellos y lograban sus propósitos de realizar prácticas pedagógicas desestructurantes en relación con la lectura y la escritura, los maestros sintieron cómo estas nuevas propuestas les movieron el piso y las seguridades otrora sólidas, se desvanecieron.

Así, el núcleo problemático conceptual permite abordar al niño ya no desde una disciplina (psicología, pedagogía, etc.) excluyente, sino desde una problematización que permite acceder a él como un ser cultural, social, histórico, etc., dando la posibilidad de tratar tal problema, no sólo desde la interdisciplinariedad, pues cada disciplina algo tiene que aportar a esa mirada problematizada del niño, sino además permite que el contexto específico, en este caso, el niño colombiano perteneciente a diversas etnias, diferenciados por ingresos de sus padres, por localización geográfica (rurales, urbanos, marginales, etc.) responda desde sus saberes, desde sus organizaciones y desde sus propias concreciones culturales, al reto de la formación dentro de la construcción social de una realidad; realidad que empieza a ser construida no sólo con el concurso de profesionales de diversas disciplinas, sino además con la participación activa de los estudiantes, de los padres, de la comunidad en su conjunto. Todos focalizados alrededor de los Núcleos Problemáticos Contextuales y Conceptuales, y en la medida en que el proceso avanza, se van variando y acomodando a las nuevas situaciones. El compartir metas e intereses (a través del planteamiento de núcleos) hace a su vez que al proceso se vayan sumando instituciones de diverso carácter, todas vinculadas en diferente nivel al tema central, lo que evidentemente ayuda a afianzar los intereses comunes alrededor de unas necesidades comunes y unas organizaciones sociales que permiten acceder al objetivo central: educar a la niñez bajo modalidades mas acordes al contexto-concepto, fomentándose así la inter-sectorialidad como manera potente de aunar tareas en pro de la solución efectiva de las necesidades contextuales.

Lo anterior permite resignificar pautas, valores, costumbres, creencias y en general un cúmulo de prejuicios negativos; frente a lo que significa la niñez, la vida, el hombre, el alimento, el papel de los padres, el estudio, las materias, el papel del maestro, los espacios apropiados a las necesidades, y otro conjunto de largo enumerar, de situaciones que en su aparente elementalidad son en realidad de enorme importancia. "Desmenuzar, desestructurar, y volver a armonizar el conjunto de contenidos de significación o mundo simbólico que se constituye en el entramado de la vida social, deberá ser el campo de la crítica, y este es el terreno donde las disciplinas científicas, además de la ética, la filosofía y el arte, podrán y deberán aportar a la constitución de una armonía entre todas las especies vivas, siendo ésta la misión de las disciplinas humanas en el futuro" (MUÑOZ, op. cit. 1995: 118). A esa forma de argumentación a la que además se agrega la problematización de la vida cotidiana la llamamos **desestructuración ordenativa gramatical**, que sintetizando, consiste en demostrar que es posible constituir otra forma de vida y otro sentido al otorgar un significado distinto a los mismos elementos que constituyen una configuración cultural, pero que por diversos mecanismos, han perdido su significado o han trocado sus fines. (Véase Gráfica Número 2)

PEDAGOGIA DEL PORVENIR



Esquema de la Desestructuración Ordenativa Gramatical

Gráfica Número 2

Episodio 3

Lo que suele ocurrir en estos actos de apropiación, es que la 'obstinación del objeto' de salirse de los marcos discursivos preestablecidos, crea rupturas al entendimiento, que obligan a pensar sobre otras posibles formas de orden, algo así como si forzaran al sujeto a preguntarse: ¿De qué otra manera puedo expresar ese suceso que se escapa a la lógica de mi discurso? Lo que obliga inmediatamente al pensador a desestructurar su teoría, o definitivamente a construir una nueva. Por eso en la investigación científica, en muchas ocasiones, es más importante rechazar una hipótesis, que comprobarla.

Episodio 3 Cuando el alumno no aprende a leer, las consecuencias en su desempeño académico suelen ser desastrosas, mucho más cuando el maestro asume que es el alumno, u otro colega, el responsable de que aquel no sepa leer ni escribir y de que tampoco tenga interés en hacerlo. ¿Por qué si una de las funciones primordiales que siempre ha tenido la escuela es la enseñanza de la lectura y la escritura, los niños no aprenden a hacerlo? Más grave aún, cuando el maestro no busca estrategias para hacer de la lectura una práctica de vida en los niños. (Prácticas pedagógicas de distribución restringida)

Huey citado por Bettelheim dice:

"El peor aspecto de los actuales métodos de enseñar a leer es que el niño, durante sus primeros años en la escuela, llega a creer que la lectura consiste exclusivamente en adquirir una serie de habilidades como, por ejemplo, la de descifrar. Nada malo hay en enseñar una habilidad, siempre y cuando no se haga de forma que perjudique los fines para los cuales esa habilidad concreta sea necesaria o deseable. Pero el énfasis que hace el maestro en el descifrar y el reconocer palabras - y sólo sobre esto puede hacer énfasis, dado que el absoluto vacío de los textos no le permite hacer hincapié en el significado- da al pequeño la idea de que éstas cosas son importantísimas". (HUEY, 1908. En: BETTELHEIM, 1983: 32)

Corroborando lo dicho anteriormente, los alumnos manifestaron su interés y motivación por las actividades propuestas, por el grupo de maestros e investigadores, en relación con nuevas aproximaciones a la lectura y la escritura en el aula de clase. Los resultados fueron evidentes y además muy sorprendentes en términos de la investigación: los niños sí leían y escribían, con algunas deficiencias, en algunos casos más serias que en otros; pero sabían escribir y lo hicieron a manera de cuentos e historietas y leyeron diversos textos (que no contemplaban las especificaciones pedagógicas que supuestamente deben cumplir); ilustraron sus textos y participaron muy activa y comprometidamente en todo el proceso. La motivación fue tal que al proponerles algunas actividades en horario diferente al escolar, participaron numerosa y activamente sin ningún tipo de reparo. Esta circunstancia hizo que se derrumbaran las categóricas afirmaciones iniciales, significando un replanteamiento y reconocimiento de la verdadera situación por parte de los maestros.

Porque rechazar una hipótesis, crea el reto de romper con una jerarquía preestablecida, y por ende con un orden lógico, lo que a su vez obliga a reargumentar. Es ahí donde aflora el suceso fundador, siempre construido sobre alguna capa anterior derruida y nunca el producto de 'la nada'¹³... (MUÑOZ, 1988:128)

Lo interesante aquí son las posibilidades que tiene el pensamiento de percibir el límite de un orden, la pregunta crucial, la que traspasa el límite, la pregunta en la frontera, la asociación no obvia, la articulación de aparentes disonancias.

Algunos interrogantes muchas veces en apariencia ingenuos suscitan, las más de las veces, complejas y elaboradísimas versiones expresivas para lograr el establecimiento de nuevos órdenes comprensivos y a su vez, como una especie de espiral, van creando nuevas desestructuraciones que vuelven sugestiva la búsqueda ordenativa, siempre susceptible de descomponerse y reestructurarse en otras. Esta es la base de la complejización:

"(...)romper una estructura o un ordenamiento inicial, con el consecuente resquebrajamiento de una jerarquía y una delimitación prefijada, junto con la incertidumbre que este hecho causa para el individuo, se nos aparecen entonces como uno de los rasgos característicos de la creatividad humana. Esto significa rebeldía de espíritu y puesta en duda de "verdades". El ser creativo es antagónico al dogmático; se podría afirmar que es su contrapartida. El primero está convencido de su propia relatividad, el segundo parte del supuesto de su absolutismo. Si bien cualquier dogma es también una expresión humana, se diferencia de la expresión del pensamiento que aquí se quiere especificar, por una parte, en la pretensión de verdad que el dogma lleva implícita, y por otra, que el dogma complace expectativas de la intuición. El pensador tal como aquí se entiende, rompe con dichas expectativas, no busca público; incluso en las más de las ocasiones van en contra de las masas y las modas que ellas comparten. El dogmático tiene la argumentación fácil a la mano, el otro se enfrenta a la dificultad, la vuelve parte sustancial de su vida, de su búsqueda". (MUÑOZ, op. cit.1988:10)

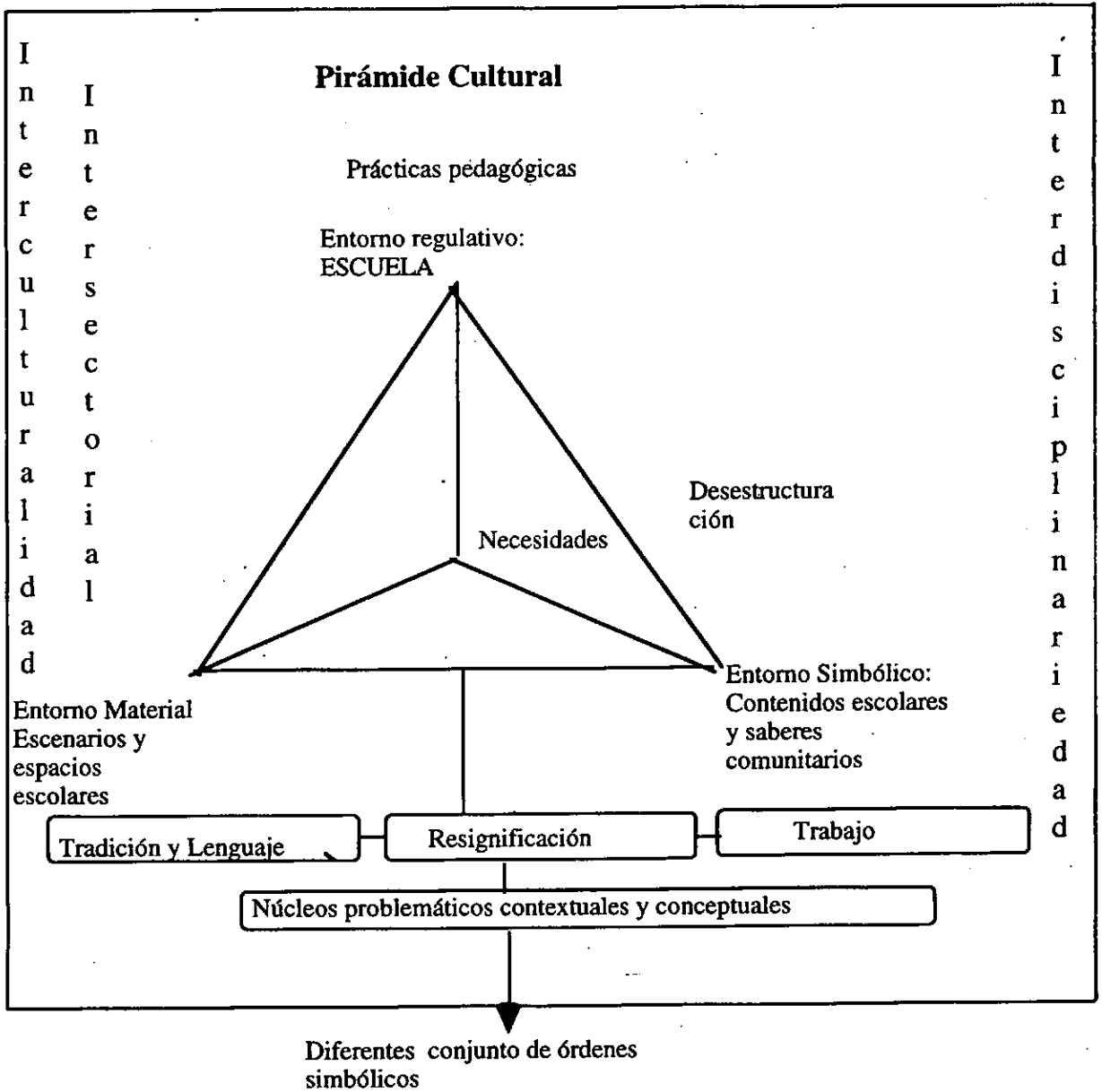
Cuando se desestructuran las formas hegemónicas del ejercicio del poder entonces los sujetos retoman su valor en la medida en que se reconocen en las diferencias y por tanto aportan mutuamente alrededor de un mismo problema (de contexto o de conceptos) sus propias argumentaciones, fundando así unas renovadas relaciones de poder donde además el concurso colectivo retoma todo su vigor. Igual se puede afirmar de la unión entre diversas instituciones (inter-

¹³ Por eso nos referiremos a la palabra "creación", que entraña la connotación de ser un producto de la nada; preferimos referirnos más bien a actos fundadores, o formas constitutivas, siempre el producto de desestructuraciones y construcciones sobre la base de la anterior. Para decirlo metafóricamente, sólo se puede construir sobre las propias ruinas. Desde los tiempos bíblicos se anuncia la creación a partir del caos; del desorden como reto ordenativo surgen las gramáticas (el verbo).

sectorialidad) donde cada sector institucional aporta elementos frente a un problema de contexto pero a la vez aporta elementos de conceptos (desde las diversas disciplinas, el arte y el saber). En lo referente a la inter-culturalidad se enfatiza aquí la importancia de conocer los diferentes acumulados culturales, que seguramente aportarán elementos a la solución de problemas contextuales, agregando a ellos los conceptos necesarios para su resolución. Las prácticas pedagógicas también son el derivado de un particular ejercicio del poder; por lo mismo se corresponde a diversas formas de distribución del conocimiento. Las mismas se tipifican, dentro de este marco conceptual en prácticas fomentadoras de la restricción del conocimiento (Prácticas híbridas estériles, prácticas escolarizadas de la mansedumbre, y paidoxas acriticas; ó prácticas de distribución ampliada de conocimiento y saber (Paidoxas críticas y escolarizadas altivas y las híbridas fértiles) estas últimas caracterizadas por un reconocimiento mutuo de los sujetos en interacción. (MUÑOZ, 1997)

Las prácticas pedagógicas tendrán que ser resignificadas dentro de una conceptualización que revalora la vida en todas sus manifestaciones, además dentro de una postura abierta a los múltiples horizontes culturales, a una valoración, apropiación y relativización de las ciencias, a una revalorización y apropiación de las artes. Sin embargo, dada la complejidad del tema que nos ocupa se hace necesario, desde la investigación, avanzar en una teoría comprensiva que guíe los rumbos y propicie sobre todo el intercambio comunicativo entre diversas disciplinas, variadas formas expresivas del arte, diversas culturas, a la vez que fomente y consolide una mirada diferente a la subjetividad individual y a una resignificación del "mundo de la vida" todo lo cual debe configurar nuestro inmediato porvenir pedagógico. (Véase Gráfica Número 3)

En nuestro medio prolifera un conjunto de prácticas escolarizadas en donde el conocimiento no se genera sino que en su distribución se reduce y se simplifica, es decir, que dentro de su mismo carácter reproductivo como práctica pedagógica, tiende a no complejizar los ordenamientos sociales existentes, a la vez que impide la generación y apropiación de conocimiento. No se vislumbra la posibilidad de transformar contextos culturales (familia, colectividades políticas, asociaciones productivas, etc.) estableciendo responsabilidades y compromisos dentro de otra concepción pedagógica.



Sí se compara esta gráfica con la número 1, se aprecia como en ésta se hace referencia exclusivamente a la escuela y por tanto engloba el problema mismo de investigación de este trabajo.

Gráfica Número 3

EN el fondo del mar

En el fondo del mar hay animales salvajes como también animales que no son salvajes. unos animales peligrosos como el tiburón, los cangrejos, las ballenas, y hay animales que no son peligrosos como el pulpo el delfin

el Pulpo el delfin y el marisco

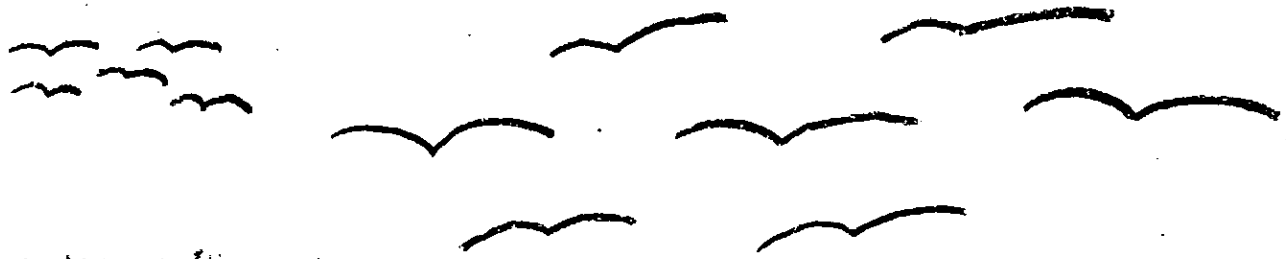
había una vez un delfin que era muy malo un día se encontró con un marisco y el delfin se lo quería comer y el marisco gritó "auxilio me quieren comer" y llegó una ballena asesina y le dijo "no te aprovechas del animal pequeño"

si te lo comes todos los calamares se irán contra ti y el delfin recapacitó y se dijo a si mismo "la ballena tiene razón si me lo como me odian todos mariscos y calamares."

el delfin se hizo compañero del marisco iban jugando por las algas y de la nada apareció un gigantesco pulpo y dijo "me los voy a comer a los dos" y el delfin dijo "si nos comen todos tus amigos te odian" y dijo el pulpo "yo no tengo amigos" y el calamar respondió "si no nos comes seremos tus amigos" respondió el pulpo "esta bien no me los comere pero me prometen que seran mis amigos" el delfin dijo "esta bien seremos tus amigos" y el delfin, el pulpo y el marisco se fueron jugando felices.

Fin

el delfin el foto y el marisco

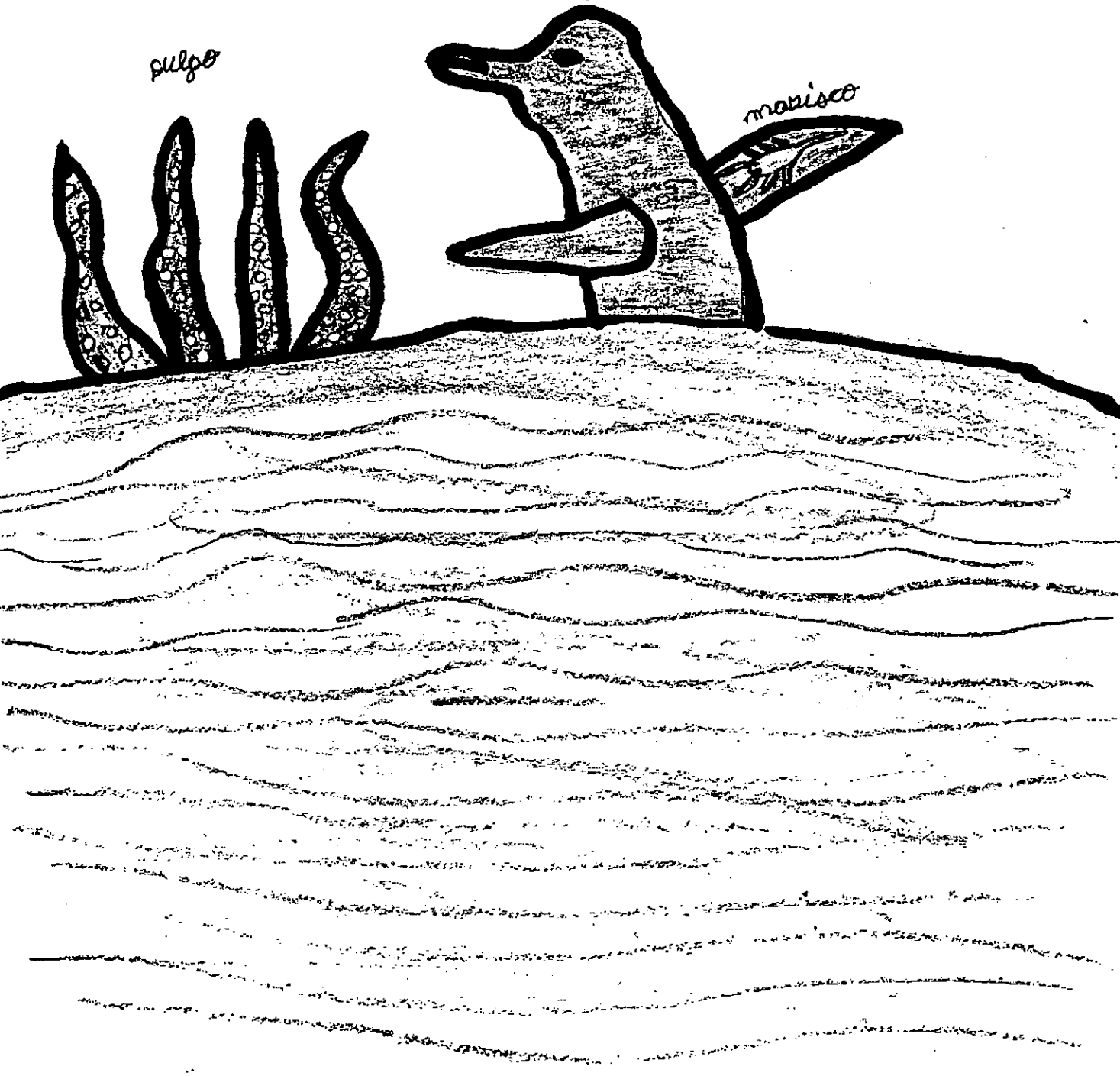


Nombre: tenya lópez
602

delfin

pulpo

marisco



La proliferación de medios comunicativos ha hecho que la escuela y la familia pierdan vigencia en su papel socializador, siendo reemplazada por tales medios, y de esta manera "los discursos que orientaban algunas prácticas culturales (la sexualidad, la higiene, la alimentación, etc.) que tradicionalmente estuvieron en manos de los mayores, se desplazan por un conocimiento que se rubrica como científico y que empieza a apoderarse de la intimidad del saber".(MUÑOZ et.al. op. cit. 1994:21). Dentro de un mundo cada vez más saturado por los *mass media*, el problema de la identidad para niños y jóvenes ciudadanos, tiende a ser manipulado por las transnacionales, acentuando y subrayando rasgos idénticos dentro de ciertos y exclusivos parámetros de consumo estandarizado; "con una capacidad decisoria mucho mayor que la de los partidos políticos, sindicatos y movimientos sociales de alcance nacional..."(GARCIA,1995:192). En el otro extremo, se combinan especialmente a través de planes institucionales dirigidos a grandes colectivos, conocimientos cotidianos (saberes) con conocimientos científicos reducidos, inaugurándose así un sincretismo¹⁴ a través de las prácticas híbridas estériles, y

...que para este caso, viene doblemente dogmatizada y doblemente reducida en términos de conocimiento, lo cual se traduce, en el dominio de la concreción cultural, en unas formas de actividad que han recibido los más diversos apelativos: 'educación popular', 'trabajo comunitario', 'educación de las bases o cuadros populares', y que se acompaña de las más diversas consignas: 'nadie educa a nadie', 'ciencia propia', 'ciencia del pueblo', 'pedagogía de la cultura popular', 'devolución sistemática', 'auto-investigación', 'contra-hegemonía', 'cultura popular', 'lenguaje popular', etc. La multiplicidad de nombres obedece también a diversidad de enfoques, por lo cual no se puede hablar en genérico; sin embargo se visualiza una tendencia teórica que propende la instauración de las prácticas híbridas estériles... (MUÑOZ, op. cit. 1997: 88)

La tendencia es la instauración de este tipo de prácticas, con bajísimo rigor científico, como respuestas coyunturales de la educación para salir de la crisis general por la que atraviesa la sociedad latinoamericana contemporánea, en virtud de las consecuencias emanadas de la aplicación, en forma acrítica, de los principios propios de la modernidad que rigen la racionalidad técnico-científica.

La escuela del simulacro que hoy prima está afanada por el inmediatismo y el pragmatismo utilitario; traslada, reproduce e incorpora mecánicamente, planes, modelos o prácticas organizativas, educativas y pedagógicas que por lo general terminan siendo simplemente modas y recetarios. Desde esta perspectiva:

¹⁴ El sincretismo puede tener como efecto el desvirtuar o rebajar los elementos que se combinan, aunque también hay sincretismos que traen consigo un enriquecimiento.

El trastrocamiento ocasionado por las teorías del desarrollo en la educación de los países latinoamericanos, ha propiciado que poca o ninguna atención se le haya prestado a la investigación, a la generación de conocimiento, a la elaboración de teorías y a la producción de tecnologías; y así mismo, se ha ignorado la diversidad de culturas que se generan no sólo en nuestro medio sino en las diversas y variadas configuraciones culturales del mundo. De lo anterior se desprende que el crecimiento de la ciencia y la tecnología en los países dependientes se toma como simple aliado en el esfuerzo por alcanzar a los países con un elevado desarrollo material y científico y no como instrumentos válidos e imprescindibles en la toma de decisiones propias, principio necesario para demoler la dependencia. (DUARTE, 1992:16-17)

La intención de que las ciencias sean un patrimonio de la sociedad en su conjunto, hace alusión a un derecho de los ciudadanos y a un deber de la escuela; sin embargo, una falta de contextualización de la discusión acerca del conocimiento en nuestro medio, el tipo de sociedad al que debe inscribirse, el compromiso ético que debe adquirir la escuela frente a la violencia y la injusticia sociales, así como intentar prefijar un número de doctores graduados, insinúa que el problema del "atraso" se soluciona con tales números, sin analizar los problemas del contexto:

...los individuos se constituyen en simples ejecutantes de 'demandas programadas', condicionados para asimilar, reproducir y satisfacer necesidades ajenas, olvidándose para el efecto, en forma deliberada, que éstos son mas que simples dispositivos económicos para convertirlos en meros objetos apetecibles, eficientes, sumisos y domesticados para el mercado. (DUARTE, 1993:205)

Lo cual es evidente, dentro del mismo lenguaje que referencian los problemas educativos, circunscritos éstos a la misma jerga de la eficiencia fabril, propio de un mundo cada vez más administrado y racionalizado desde la burocracia para lograr meros índices de productividad. (Véase: LLINAS, et. al. 1994:73) Desde esta perspectiva, la escuela del simulacro parecería hacer girar su praxis, casi siempre dentro de las necesidades de la reproducción, en donde sus prácticas pedagógicas restringen tanto la socialización como la producción material y simbólica, pese a que desde el discurso oficial se hagan continuos llamados a la eficiencia productiva; llamados que se quedan más en el campo de la activación ideológica que en la de lograr de manera reposada y crítica una auténtica producción económica para cimentar la vida en todas sus manifestaciones.

Si la escuela quiere repensar su función, su responsabilidad, sus principios éticos, en suma, sus fundamentos, debe emprender la tarea de decantar teóricamente aquello para lo cual está encomendada y no sólo por el prurito de la erudición enciclopédica, sino porque se hace imprescindible este replanteamiento dada la

creciente proliferación de diversas formas de violencia que la "escuela del simulacro" no solamente soslaya sino que aviva simbólicamente en sus espacios de rutina a través de castigos, discriminaciones, falsas jerarquías, negaciones culturales, pero sobre todo quitándole al conocimiento su carácter sugestivo de búsqueda y asombro para convertirlo en un castigo más. A esta situación se suma la violencia física que por todas partes se manifiesta, además de la violencia simbólica que por diferentes medios, somete al habitante del campo y de las grandes ciudades latinoamericanas. Quizá una aproximación teórica frente a la educación, como la que busca este trabajo, nos permita abordar este problema para hacer posible la convivencia, asumiendo las diferencias, respetando la individualidad pero a la vez compartiendo un mínimo de principios éticos que hagan posible que la diversidad antes que suscitar la exclusión, sea acicate del enriquecimiento personal y colectivo. Además considerando la estética como posibilidad de generar otra mirada en la búsqueda de un mundo menos alienante, más generador de vida. Las artes en general, deberán ocupar la misma jerarquía que los anteriormente mencionados, lo mismo que la ética concebida como una reflexión sobre la vida cotidiana tendrán que ocupar tiempos y espacios que contribuyan a la formación de un sujeto, que si bien tiene que asumir una especialidad en algún campo del conocimiento o del saber es a su vez un ser sensible frente a su época y su sociedad. Es en esa tarea donde los maestros, los jóvenes, los padres y posiblemente una regulación efectiva de los *mass media*, puedan contribuir a tan necesario compromiso. ^{Episodio 4}

^{Episodio 4} Es interesante ver la lectura y la escritura desde la perspectiva de la "solución de problemas de conocimiento y construcción de significados", lamentablemente, en la escuela, éstas se han reducido al simple ejercicio de una serie de destrezas mecánicamente asimiladas y, siendo éstas complejos procesos de pensamiento, el maestro no se toma el tiempo para leer con sus alumnos ni para escribir, entonces cómo desarrollar dichos procesos? (Núcleos problemáticos contextuales y conceptuales)

Bruer dice lo siguiente refiriéndose a la escritura:

Todos tenemos una idea de lo difícil que es escribir. Se tiene que pensar lo que se quiere decir, organizar las ideas y después elegir las palabras adecuadas para expresar esas ideas. Nos acordamos muy bien de lo poco que nos gustaba hacer redacciones cuando íbamos a la escuela. Incluso siendo adultos, muchas personas evitan las tareas de escritura extensas. La ciencia cognitiva indica que hay una buena razón que explica estos comportamientos: escribir es una forma de resolución de problemas, y los problemas que implica pueden ser especialmente difíciles y exigentes.

Según los científicos cognitivos, las tareas de la escritura nos obligan a resolver problemas mal definidos. Un problema mal definido es aquel para el que no hay una mejor representación inicial ya preparada ni un método estandar de solución. Los problemas mal definidos se comprenden mejor cuando se contrastan con los

Lo anterior significa que se hace imperativo volver sobre los significados y el sentido de la educación y emprender tal tarea desde una mirada interdisciplinaria, intercultural e intersectorial.

LA IMPOSIBILIDAD DE LA PEDAGOGIA TRANSMISIONISTA

Cuando se afirma que la escuela trasmite contenidos, simple información, conviene preguntarse por el concepto de información. Cabría analizar si la práctica docente y los medios masivos de comunicación no son sino dos maneras diferentes de alcanzar el mismo fin: el dominio político a través del lenguaje. Un lenguaje de órdenes para el consumo.

La segunda idea concierne a la información. Porque se nos presenta igualmente el lenguaje como algo esencialmente informativo, y la información como si se tratase esencialmente de un intercambio. Por tanto, se mide una vez más la información mediante unidades abstractas. Pero es poco probable que una maestra, cuando explica una lección o cuando enseña ortografía, transmita informaciones. Más bien ordena, da consignas. A los niños se les suministra la sintaxis del mismo modo que se suministra a los obreros los instrumentos, para producir enunciados conformes a las significaciones dominantes. Es preciso que comprendamos en sentido literal esta fórmula de Godard: los niños son presos políticos. El lenguaje es un sistema de órdenes no un medio de información. La televisión dice: "Ahora, un poco de diversión"... "A continuación, noticias". De hecho, habría que invertir el esquema de la informática. La informática supone de entrada una información teórica máxima; en el otro polo, sitúa el ruido puro, las interferencias; y, entre ambas, la redundancia, que disminuye la cantidad de información pero permite imponerse sobre el ruido. Sucede más bien lo contrario: en el punto más alto

problemas bien definidos, como los que se dan en las ciencias y las matemáticas de la escuela. (BRUER, 1995: 220-221)

La lectura y la escritura se han convertido en instrumentos de poder del maestro sobre el alumno pues él supuestamente si ha adquirido esas destrezas (aunque no necesariamente las domina) y cataloga a los alumnos de acuerdo con su propio nivel. Quien no lee ni escribe bien (nos referimos a los alumnos de grado sexto) no "sabe" y por ende tiene problemas de aprendizaje. Esto se convierte en un estigma que señala al alumno como incompetente e inepto frente al grupo, y lo más grave es que el alumno lo interioriza como tal asumiendolo como característica propia (yo no sé leer, yo no puedo, yo no entiendo, no me gusta, soy bruto, etc.) de igual forma sucede con su comportamiento en general, a quien el maestro llama indisciplinado se comporta y se reconoce a si mismo como tal.

habría que suponer la redundancia como trasmisión y repetición de órdenes y mandatos; por debajo estaría la información, el mínimo requerido para la correcta recepción de las órdenes; y, ¿qué habría por debajo de la información? Algo así como el silencio, o más bien el tartamudeo, o el grito, algo que fluye bajo las redundancias y las informaciones, que hace fluir el lenguaje y que, en cualquier caso, puede llegar a oírse. Hablar, incluso cuando hablamos de nosotros mismos, implica siempre ocupar el lugar de otro en cuyo nombre se pretende hablar y a quien se priva del derecho de hablar. Séguy¹⁵ es una gran boca que trasmite órdenes y consignas. Pero también la madre del niño que ha muerto tiene la boca abierta. Una imagen es representada por un sonido, como un obrero por su delegado sindical. Un sonido toma el poder imponiéndose a una serie de imágenes. Así pues, ¿cómo sería posible hablar sin dar órdenes, sin pretender representar nada ni a nadie, cómo dar la palabra a quienes carecen del derecho a ella, cómo devolver a los sonidos un valor de lucha contra el poder? De eso se trata, de habitar la lengua propia como un extranjero, de trazar una especie de línea de fuga mediante el lenguaje. (DELEUZE, 1996:67-68)

La escuela del simulacro debe afrontar críticamente el reto de que hoy en día es sólo una ilusión pensar que un científico, o en general un intelectual de cualquier campo disciplinario, pueda acumular el conjunto de avances que diariamente actualizan una disciplina científica. El acumulado de conocimiento en una sola disciplina es de tal magnitud, que cada cinco años se renueva su cuerpo conceptual, esto último explica la proliferación de postgrados de especialización que alrededor de todas las disciplinas científicas se van originando. El avance permanente del conocimiento crea la legítima necesidad de actualización recurrente del mismo y la necesaria restricción profesional por tenerse que dedicar a una faceta específica de su disciplina. La avalancha informativa es de tal magnitud, que se constituye en forma de control opresivo.

Sería además de iluso, equivocado, pensar que la escuela pueda actualizar, para su enseñanza, las diversas disciplinas científicas y dentro de ellas sus múltiples facetas de especialización. Aún más complicado sería exigirle que además de las ciencias, abordara todas las variadas expresiones de conocimiento de los que conforman el abanico amplio que comprende las artes, la historia, la lógica, la matemática, la filosofía. Desde otro ángulo, y no de menor envergadura ¿cómo puede la escuela vincularse al acervo cultural del contexto de donde ella misma es resultado para no perder el sentido y el vínculo con su lenguaje y con toda la gama de sus tradiciones, es decir con sus específicas maneras de pensar y actuar?

¹⁵ Georges Séguy, Secretario General de la Confederación General de Trabajadores de Francia en la época de esta entrevista. (Hace alusión al año 1976) paréntesis agregado.

¿Cómo puede la escuela sin perder tal contexto efectuar una crítica a los valores producto también de una tradición no reflexionada? ^{Episodio 5}

La transmisión en sí misma de los conocimientos, de hecho cada día más, se asume por otros medios; el Internet por ejemplo en esta escala no tiene competencia. El acceso al conocimiento actualizado por medios masivos: T.V., revistas especializadas, etc., es innegable que no admiten competencia en términos transmisionistas y mucho menos con la que le ofrece el maestro¹⁶. La discusión, sin embargo, debe plantearse aceptando que la efectividad de los *mass media* en transmitir no tiene competencia, y por el contrario cada vez más amplía las franjas de influencia comerciales a través de asociar los valores sociales al consumo masivo de productos baladíes, que van modelando un sujeto estereotipado u orientado a fines e intereses meramente utilitaristas. Medios masivos de comunicación que además ganan más terreno frente a las instituciones encargadas de los procesos de socialización tradicionales.¹⁷

Episodio 5 Los medios masivos de comunicación y la facilidad de acceso a ellos hacen que la lectura y la escritura sean actividades monótonas. El acercamiento y el gusto por la literatura se desvirtua a través de las películas de dichas obras que presentan en algunos casos intentos de resúmenes de las mismas pero limitan la posibilidad de recreación, imaginación y desarrollo de la creatividad como procesos de pensamiento.

Frente a este punto y después de varias discusiones en el grupo se llegó a la conclusión de que el problema no está en los medios por los cuales se plasman los contenidos (medios literarios, audiovisuales, virtuales, etc.), sino que son los contenidos mismos los que deben ser producto de un análisis crítico. La escuela del porvenir cuenta para su fortuna con muchos medios (t.v., video, internet, etc.) su preocupación debe girar es en torno a una mirada crítica a los contenidos que por tales medios se transmiten.

En el caso de esta experiencia escolar, la emisora del colegio como estrategia para el desarrollo de la personalidad y del gusto por la música y otras formas de expresión y comunicación a través del uso de los medios de comunicación ha sido una iniciativa interesante pero, ésta se ha convertido en una promotora de ruido, donde las propuestas musicales no planteaban nuevas formas para la adquisición de información y mucho menos eran un instrumento para la formación de los estudiantes. Otra forma de violencia que se ejerce en la escuela. Los equipos como grabadoras, televisor y reproductor de videos no se los prestaban a los alumnos porque "*ellos los dañaban*"; entonces ¿cómo aprendían a usar y cuidar estos instrumentos si no tenían la posibilidad de aprender su manejo y cuidado a través del uso?

¹⁶ Qué papel puede jugar la escuela con pretensión transmisionista frente al avasallamiento de los medios masivos de comunicación los cuales logran, a diario, ganar más terreno, en términos de "vender" información que no sólo colma la transmisión de un saber oficial, sino que además logra penetrar la intimidad. Efectivamente los medios masivos de comunicación van tomando la hegemonía no solo frente a lo que se consume, sino además y asociado a lo anterior frente a los comportamientos sexuales, alimenticios, estéticos, etc.

¹⁷ Relacionado con el tema, recientemente en el Tercer Encuentro de Investigadores en Educación (IDEP: Santafé de Bogotá, 1997), el Doctor Jesús Martín Barbero, se refería a cómo los medios de comunicación

Sin embargo, hay quienes defienden que la transmisión de unos cuantos y por tanto escogidos conocimientos sigue siendo la función más importante de la escuela. A todas luces tal premisa es bastante discutible ya que tiende a legitimar sin inventario - además de la defensa transmisionista ya señalada - que algunos sectores sociales controlen el tipo y la clase de conocimientos que se deben impartir, en desmedro de otros conocimientos y saberes que no circulan debido a que no se abren las compuertas interpretativas. La selección de contenidos académicos o de formas de expresión artística quedan bajo el control de unos pequeños grupos que los dictaminan y que incluso definen como verdadero o bello lo que imponen. Especialmente notorio a este respecto, en el campo del arte es observar cómo la expresión estética oficial hace que el artista no solo sea considerado como tal, sino que su obra se valore hasta alcanzar estándares de colección; los artistas en general son clasificados bajo una óptica ideologizada que auspicia las ideas dominantes, baste ver algunos monumentos históricos para entender tal deformación. La Historia Oficial al igual que el Arte Oficial obedecen a ciertas pautas de poder dominador que hace que se privilegien desde la escuela unas "lecciones" de recuento que van inscribiendo a los sujetos dentro de estándares ideologizados.

Lo anterior hace necesario formular los interrogantes siguientes: ¿Cómo y cuáles criterios legitiman, entre las múltiples facetas de lo cognoscible unos conocimientos y no otros? ¿Cuántas especialidades abordar y bajo qué principios opera tal selección? ¿Cuáles formas del arte enfatizar? ¿Quién en definitiva podría incluir o excluir no solo los conocimientos sino además el acumulado de la tradición? ¿Quién dictamina la distribución temporal y espacial?

El surgimiento de la escuela y del maestro como necesidad cultural (siglo XVIII) obedeció a exigencias bien diferentes a las actuales; en aquel momento se pensaba en un personaje que enseñara las primeras letras y quizá alcanzara a orientar algunas lecturas dentro de un contexto bastante restringido, por carencia de las mismas, no solo en términos de generación de conocimientos sino además sin el contrapeso o competencia de los medios masivos de información; su único rival de importancia era la Iglesia quizá por ello la solución fue que ésta última tomara con el tiempo también las riendas de la educación. Las primeras letras y algo de matemáticas, pero sobre todo la transmisión de la religión oficial, eran las fuentes por excelencia de enseñanza. Cumplía además su función de vigilancia y castigo, al decir de Foucault, de poder disciplinario. Este tipo de poder y de escuela viene perdiendo hegemonía para ganar el poder de sociedades-control, fundamentalmente regentadas por los medios masivos de comunicación que logran trasladar dicho control por fuera de la institución misma. El poder

visual y la tradición oral, son los medios por excelencia de socialización, el libro, en cambio, cada día más pierde adeptos. La tradición oral presenta una serie de características en tanto producto colectivo de una comunidad, que no puede ser reemplazada por fenómenos como la radio y la televisión. Habría que preguntarle al profesor Barbero, ¿hasta qué punto la tradición oral tiene urgencia, en una sociedad por el silencio y la negación del saber?

disciplinario estuvo basado en la técnica del encerramiento y paulatinamente se ha desplazado hacia formas de control social más sutiles y económicas, uno de cuyos elementos son los *mass media*, y a través de la información con que cuentan logran el manejo de la opinión y brindan la información seleccionada para el mercado de consumidores-deudores. (Al respecto véase: DELEUZE, 1996:277-284)

En nuestro contexto, sin embargo, sigue primando una institución disciplinaria encargada de transmitir y modelar un tipo de sujeto cuya misión es memorizar a corto plazo lo enseñado (realmente no privilegia la memoria como instrumento potente del conocimiento), pues lo que se transmite lleva necesariamente la impronta de que debe guardarse, efímeramente en la memoria hasta el momento del examen. Y efectivamente lo que no se retiene hasta el examen dentro de ésta práctica pedagógica no existe como acumulado. Con frecuencia algunos colegios especializan a sus estudiantes para la presentación de las "Pruebas de Estado" (Exámenes del ICFES) y dedican gran cantidad de esfuerzos en las prácticas de pruebas memorísticas sacrificando la posibilidad de asumir el conocimiento en sus múltiples manifestaciones. También se limita al estudiante cuando trata de acceder a otras formas de saberes pues éstos se miran con cierto desprecio ya que no son cuantificables y por lo tanto están al margen de la lógica institucional.

Sin embargo, algunos airados extremistas, frente a tal estado de cosas, postulan entonces que en la escuela se deben ignorar las enseñanzas de las ciencias, no se debe practicar la lectura (esta última considerada patrimonio de la burguesía). En cambio se propone que la escuela deje en libertad a sus alumnos y maestros para que ellos mismos sean quienes distribuyan los tiempos, espacios y contenidos a su libre antojo. Se inicia de esta manera lo que en otros trabajos hemos llamado el orden "anárquico-dependiente", según el cual cada quién impone y aplica sus propias normas. En el otro extremo y también como reacción, se ubican quienes ingenuamente piensan que reglamentando, legislando y normatizando hasta el extremo se puede lograr salvar la institución escolar "que antes sí funcionaba". Se inaugura así el orden improductivo: conjunto interminable de decretos, normas y resoluciones que no permiten avanzar, precisamente por lo enmarañado del mismo. (Sobre los órdenes reguladores escolares se trabaja en el capítulo III)

ESCOLIO

Sobre los argumentos iniciales, es factible afirmar que la crisis de la escolaridad, posiblemente tenga sus determinaciones en causales múltiples, pero una de ellas la constituye el hecho del crecimiento desmesurado del conocimiento en todas sus expresiones, frente a los cuales la escuela como receptora y transmisora de los mismos se queda corta en su tarea, o mejor no puede cumplir con tamaño despropósito. A la vez, el rescate y revaloración de los contextos culturales ha ocasionado que las diversas tradiciones amplíen sus rangos de validez lo que



imposibilita a la escuela en su pretensión de ser órgano de reproducción de todos los conocimientos y saberes, a su vez se ilegítima la función escolar como sólo transmisión de información (y no de conocimientos), pues otros medios cumplen más a cabalidad con dicha función.

VOLVIENDO SOBRE LOS ARGUMENTOS (La escuela conceptualizadora)

“La dialéctica como el arte de llevar una conversación, es al mismo tiempo el arte de mirar juntos en la unidad de una intención, esto es, el arte de formar conceptos como elaboración de lo que se opinaba comúnmente.” (GADAMER, 1991:446). A fuerza de la costumbre, como consecuencia del entramado discursivo que por ella circula, la escuela del simulacro moviliza sus enseñanzas bajo el peso de la opinión dominante; por eso cuando se trata de contestar preguntas ajenas a los textos escolares, éstas no se diferencian ni se distancian de la opinión circundante.

Desde otra perspectiva, las preguntas pedagógicas carecen de la posibilidad dialógica, en este punto compartimos con Gadamer el carácter monológico de las mismas: “(...) las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente”. (Ibid:440) Y lo anterior porque la respuesta ya está definida de antemano asegurando la rutina. Se afianza así la falsa seguridad de lo predefinido. En la pregunta pedagógica del simulacro no existe la posibilidad de romper un flujo informativo predeterminado sino de acertar sobre lo previamente acordado. En suma la discusión es ajena al ámbito institucional formal o al orden productivista en que se mueve la escuela; en dicho ordenamiento se ha creado una estructura supremamente rígida, en la cual previamente se han definido sus logros y tales logros están dirigidos a repetir información. Sin posibilidad de intercambio comunicativo, sólo perdura la recitación.

Se hace necesario entonces romper tal esquema mediante lo que en otros trabajos, ya citados en éste, hemos llamado desestructuración ordenativa gramatical que se constituye, mediante la formulación de preguntas; esta es la forma por excelencia de romper los esquemas informativos para remplazarlos por horizontes formativos que permitan volver a pensar sobre el significado de lo que aparentemente se conoce, resignificar contenidos, orientar intereses, buscar por la curiosidad de buscar debería ser uno de los ejes rectores de la Pedagogía del Porvenir. Además, y como una condición necesaria, tales preguntas deberían estar referidas a intereses compartidos por el conjunto de sujetos que intentan dar respuesta o mejor complejizar las preguntas de manera que cada vez más se elabore un universo conceptual. Esto implica que debe ampliarse el espectro de acceso al conocimiento y los saberes por parte de los profesores y estudiantes, lo

que a su vez exige una ruptura con el texto guía o los manuales que restringen y manipulan la actividad académica. Este cambio de actitud frente al conocimiento tiene una serie de detractores que defienden no sólo su acomodamiento en la escuela sino a intereses de tipo económico. A las grandes casas editoriales, que surten de textos guías a las instituciones escolares no les interesa que en ellas circulen cuentos, textos literarios u obras especializadas de otras fuentes: editores personales o colegios. Los maestros por su parte acatan dócilmente los requerimientos oficiales y de los emporios editoriales por cuanto les resulta más fácil reproducir el discurso, los "conocimientos" y las "preguntas" que reiterativamente circulan en estos textos sin ningún tipo de análisis y confrontación.¹⁸

Lo contrario, es decir, una constante crítica a los supuestos teóricos y al dogmatismo con que se abordan, exigiría un mayor rigor intelectual y a su vez permitiría una dinámica en la generación de más y nuevas preguntas que seguramente desbordarían el constreñido espacio de la clase o la asignatura para dar cabida a otros espacios y textos de interacción. Bajo esta modalidad ordenativa desestructurante es que se generan los Núcleos Problemáticos Contextuales y Conceptuales.^{Episodio 6}

¹⁸ Editoriales como maquinaria de clasificación pedagógica tan importante, por su injerencia, como el propio discurso oficial.

^{Episodio 6} En cuanto al lenguaje empleado, decían los maestros que los niños debían leer temas muy sencillos, en grandes letras para que les resultara más fácil descifrar los escritos (como si estuviera relacionado con problemas de visión), debían estar muy ilustrados, es decir con muchos dibujos porque esto ayuda a la comprensión del contenido; el vocabulario argumentaban, debe ser claro y sencillo, casi hasta reducirlo a su mínima expresión.

"Chall comparó los libros de lectura de primer grado de cinco ediciones distintas de las series de Scott y Foresman, cuyo uso es muy difundido. De 1920 a 1962 se registró un descenso continuo de edición en edición, del número de palabras empleadas en tales libros. Mientras que en 1920 el número de palabras corrientes por historia representaba una media de 333, en 1962 el número había descendido a 230. En 1920 en cada cuento se introducían por término medio ocho palabras nuevas; en 1940 eran cinco y en 1962 sólo cuatro palabras nuevas por narración. El número de palabras distintas utilizadas en todo el libro era de 425 en 1920, 282 en 1930 y... 153 en 1962. Y a medida que el número de palabras en cada historia y en todo el libro disminuía de edición en edición, el contenido se hacía más aburrido y repetitivo. Durante el mismo período el número de ilustraciones por cada 100 palabras corrientes casi aumentaba al doble, pasando de menos de una en 1920 a casi dos en 1961. Cuantas más sean las ilustraciones que revelen el sencillo contenido de la historia, menos motivo hay para leer la historia en busca de significado". (CHALL, 1967: 32)

El núcleo problemático conceptual-contextual es el resultado de una pregunta que inicia una búsqueda interdisciplinaria en torno a un problema sobre el cual algunos conocimientos y saberes pueden aportar positivamente a su esclarecimiento o mejor a iniciar una búsqueda para la complejización que se aleja cada vez más de la mera opinión. El carácter contextual hace alusión a que tal pregunta se inscribe dentro de intereses y necesidades compartidas por un específico colectivo humano e intenta por tanto dar respuesta a un problema no sólo particular sino pletórico de significado compartido, donde además de las disciplinas se acude a las intersubjetividades; se vincula así el conocimiento al mundo de la vida. Episodio 7

Episodio 7 Si bien es cierto que el estudiante aprende sobre lo que le interesa conocer, sobre lo que le es significativo, sobre lo que le interpela, fue desde éste punto de vista que abordó el trabajo en el aula de clase.

"No se accede a la experiencia del conocimiento sin la actividad de preguntar. El conocimiento presupone la búsqueda que se inicia al preguntar en un sentido dialéctico. Una pregunta en su estructura necesita tener sentido y horizonte. El sentido hace referencia a la orientación que se le da a la pregunta y da la única dirección posible a la respuesta, para que se corresponda con lo preguntado".

(GADAMER, 1991:)

Pero ¿qué es lo que les interesa a los estudiantes, qué les produce cuestionamientos , sobre qué quieren conocer?

Reunidos en grupos pequeños de alumnos, maestros e investigadores, se hizo un sondeo sobre los intereses de los niños frente a temas específicos que les gustaría abordar a través de la lectura (núcleos conceptuales) y los resultados fueron muy variados:

- Los animales del fondo del mar, concretamente: el pulpo, el caballito de mar, el pez espada y el delfín.
 - La naturaleza.
 - Cuentos de la literatura infantil.
- El misterio, la fantasía, los antepasados, las momias, la metafísica.
 - El universo y las estrellas.
 - La música.

Se partió del interés de los animales del fondo del mar como estrategia para aglutinar los intereses del grupo, tema que permitía trabajar el misterio, la aventura, la música y los habitantes del mar.

En torno a este interés específico, el grupo de maestros, niños e investigadores nos dimos a la tarea de buscar información sobre el tema seleccionado, en enciclopedias, revistas científicas, periódicos, videos, en internet, se consultaron libros de cuentos, etc.; hasta se llevó un pulpo para conocerlo de cerca. Con estas fuentes de información tan variadas, se generó un proceso de lectura, escritura e ilustración que dio pie a la manifestación y expresión de la creatividad de los niños, al surgimiento de afectos con los nuevos miembros del grupo (investigadores

La formación, entonces, apunta al cultivo de la sensibilidad y a su incentivación a través de la incertidumbre, la duda, el asombro. La pregunta aquí es una mediación por excelencia para desestructurar creencias arraigadas que no han pasado por la mediación de la crítica. La escuela informativa, por ser precisamente agencia de reproducción cultural, inscribe sus prácticas pedagógicas dentro de la rutina. La escuela del porvenir tiende a ser lugar de alteración de la costumbre ciega, lugar de interpretación. En ese extraño texto "Mil Mesetas" de Deleuze y Guattari (1994:29) se insinúa al rizoma como una posibilidad interpretativa en permanente movimiento, en contraposición al árbol como figura estática y altamente jerarquizada; estar en el intermedio antes que en cualquier extremo, es una buena metáfora para entender algo de la educación del futuro. Por una parte al dejar de operar la estructura altamente jerarquizada de los conocimientos los mismos recobran valor y por otra, los sujetos portadores del conocimiento recobran su autoridad por la legitimidad que le otorga el conocimiento. En el mismo plano de igualdad quedan también los espacios y tiempos abiertos para la formación de sujetos comprometidos con su actualidad social y política. La escuela así, deja de ser ajena al macroentorno social que la cobija y al mismo tiempo abre su abanico de posibilidades hacia la conceptualización universal.

La perspectiva del conocimiento ha abierto así su enfoque y dentro del mismo ya no es posible privilegiar, en razón a su presunta importancia, a ninguna disciplina en detrimento de otras. Aún más, las diversas disciplinas científicas son consideradas como una forma de aproximación a la realidad pero no como la única manera de encontrar aproximaciones a la verdad. Por eso se hace necesario además del concurso interdisciplinario para la comprensión, las artes (la estética en general), las diversas posturas filosóficas y los diferentes enfoques teóricos, todo ello considerado como riquezas interpretativas, antes que como verdades irrefutables o dogmas. Los mitos, la poesía, la danza, etc., reclaman formar parte importante de la formación humana, la tradición en su conjunto reclama también su validez.

El llamado a la objetividad de las ciencias en detrimento de la subjetividad de los saberes, hoy es imposible de defender. Se entiende la aproximación subjetiva tanto de las ciencias como de la vida histórica. En tal subjetividad, descansa la posibilidad de admitir diferencias interpretativas, y por tanto de generar polémicas alrededor de los diferentes campos del conocimiento y el saber, la aprobación por colectivos sociales de las verdades relativas del conocimiento, o del saber son siempre provisionales y por tanto dinámicas.

externos), demostrando sus intereses e inquietudes frente a la oferta que se les presentaba.
Se trataba de aglutinar el mayor número de intereses diversos alrededor de un solo tema
(Núcleo problemático contextual)

Los Pingüinos!

Érase una vez un par de pingüinitos, bebés que no sabían, que era vivir, ellos pensaban que la vida era un juego. Pero cierto día se dieron cuenta que la vida no era un juego.

Cierta día una ballena amigable, le habló, y le dijo: ustedes muchachos, deben valorar la vida, deben valorar lo que tienen y lo que mi Dios le regala.

Los pingüinos aprendieron ~~la lección~~

y los valoraban mucho. Se encontró el pingüino

con la ballena y el pulpo y como el pingüino nunca le gustó el pulpo lo trató mal, el pulpo

sintió muy mal porque nunca nadie lo había tratado así como lo trató el pingüino, la

ballena se interpuso a la discusión porque

a ella nunca le habían gustado los problemas entre amigos, el pingüino le dijo pero yo no soy

amigo de semejante bobo, el pulpo con su cara

triste le dijo ¡o que te he hecho a ti para

que me trates así! Nada pero mi mamá me dijo que

los pulpos habían acabado a los pingüinos en la

↑ guerra y la ballena escuchó la discusión, dijo; eso

es una farsa los pulpos no mataron a

tu familia. si se quienes fueron fueron los

tiburones. él entendió todo y decidió pedirlo...



SOBRE EL CONTEXTO

En los tiempos actuales se hace evidente la necesidad de revaloración cultural, las diversas sociedades reclaman ahora la importancia de su tradición y con ella la irrupción de múltiples lenguajes; la diversidad ahora se valora como una forma por excelencia de riqueza al contrario de lo que pretenden las diversas agencias de aculturación formal.

Lo que aquí llamamos contexto se refiere fundamentalmente a aquello que forma parte de la tradición cultural, la escuela del simulacro acentúa lo "innovativo, el cambio, la reforma y la contrareforma" como modalidades de control y de privilegio de lo nuevo por su carácter de nuevo, la novedad se presenta así como un rasgo definitorio "del deber ser institucional"; dentro de este enfoque, la tradición, aquello decantado como patrimonio cultural, cada vez se menosprecia más. Eso significa, que tanto los valores como las costumbres se van estandarizando dentro de un patrón común manejado en lo fundamental por los monopolios de información, donde la tradición se diluye y en su lugar se adquieren patrones del consumo masificado.

La tradición cuya esencia es el lenguaje mismo, está interferida en esta modalidad escolar; evidencia de lo anterior es el abandono de la escritura y la lectura por parte tanto de los profesores como de los alumnos y a la vez el mutismo que perdura entre colegas. Pero el principal efecto de tal carencia es el que se revela por la ausencia argumentativa que anula el lenguaje imposibilitando la crítica, incluso de la tradición. A este propósito valga decir que aquí no se quiere defender la tradición ciega sino la tradición mediada por la crítica. Pero éste no es un tema de la escuela del simulacro pues ésta vuelve trivial ó "folclórico" los rasgos culturales: celebra fechas oficiales, erige estatuas, entona himnos descontextualizados, idealiza vestimentas, subraya nombres; pero la tradición en términos de una reflexión sobre las formas de organización social, las formas productivas solidarias, la música y la guasa y las formas productivas de los sectores campesinos, la tematización sobre las culturas indígenas actuales, el reconocimiento de la riqueza que engendra la diversidad étnica y dentro de tal diversidad el tratamiento de sus variadas expresiones estéticas, sus aproximaciones a diversos conocimientos y saberes, es completamente ignorada; es más se oculta.



Paradójicamente, la historiografía ocupa cientos de horas curriculares, fechas y nombres sin sentido se memorizan y se recitan en lecciones interminables. La historia así se convierte en una ideología propia para la segregación de unos grupos sociales o de unos sucesos que se privilegian frente a otros que se escatiman, en suma en una manipulación informativa que ocasiona que los hechos históricos se deformen o se banalicen.

En el otro extremo aparecen "innovaciones" que pretenden reemplazar esta visión por versiones trivializadas de la llamada "historia popular", consistente en exaltar otros héroes, en contar otras leyendas, en simplificar los mitos, en justificar atropellos, etc., bajo la mampara de la creencia ciega en lo que se llama el "pueblo", "cuadros de base", etc. El significado y el sentido de la tradición quedan neutralizados, el interés por la búsqueda de explicación y de comprensión se anula, el pasado convertido en mercancía (artesanías, invenciones escenográficas, deformaciones musicales para el consumo de grandes masas, etc.). La historia es percibida entonces como la legitimadora de una serie de intereses clasistas o grupales, es la sacralizadora de ideologías, religiones e instituciones. Para el estudiante es el recuento de lo que pasó distante de su mundo actual, de sus intereses, de las problemáticas que lo circundan y se convierte en el pretexto para no asumir valoraciones de su pasado y no tomar "partido" por su presente y futuro.

La educación del porvenir deberá conciliar la tradición y el conocimiento, mediante una reflexión crítica, para que las dos grandes fuentes de generación de conocimiento sean apropiadas por las nuevas generaciones. Sin el reconocimiento de lo propio es imposible reconocer al otro, sin la reflexión sobre estos dos grandes cimientos se corre el riesgo de erigir fetiches. Ignorando cualquiera de los dos se caería en la equivocación de borrar de un tajo el acervo cultural humano y el acumulado de las ciencias.

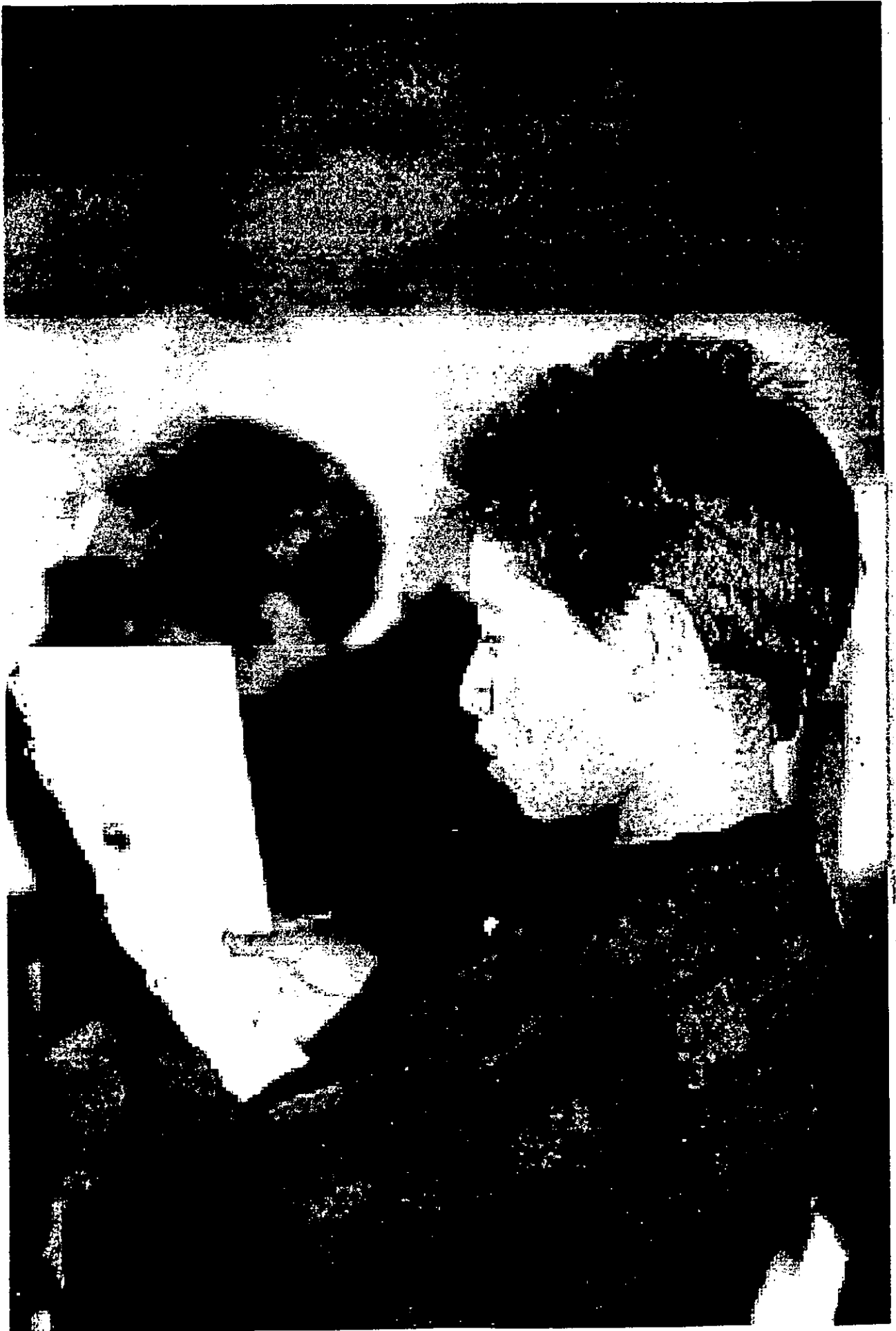
Pero para intentar llegar a lo anterior, la principal tarea debe ser pulir la sensibilidad para el fomento de la múltiples formas de expresión, de interpretación. Fomentar la expresión en cualquiera de sus facetas es fomentar no solo la singularidad individual sino además apoyar la argumentación, la controversia, la comparación. Y esto porque a través de tales manifestaciones consideradas como legítimas está como mediador el respeto, punto éste esencial que se requiere para cualquier tipo de diálogo; unido a lo anterior está el hecho de que sólo sobre la obra expresada es posible rebatirla o apoyarla originándose así el verdadero intercambio comunicativo.

Pero a su vez, es de vital importancia, para la educación, ofrecerles múltiples ofertas de conocimiento muchos de ellos de urgente revaloración, pues son formas de aproximación al mundo que se fueron relegando, hasta prácticamente desaparecer debido al énfasis puesto sólo en la concepción de las llamadas

"ciencias naturales", especialmente como nos lo recuerda Gadamer, desde que en "virtud del planteamiento trascendental de Kant, quedó cerrado el camino que hubiera permitido reconocer a la tradición, de cuyo cultivo y estudio se ocupaban estas ciencias (se refiere a las ciencias del espíritu abordadas desde la hermenéutica) en su pretensión específica de verdad". (GADAMER, 1991:73; paréntesis agregado). Si bien es cierto que tales ciencias en su comienzo hacían especial referencia a los estudios filológicos e históricos, lo que se puso en juego, con su desaparición, fue la posibilidad de la elaboración en torno a un interés práctico para la convivencia humana, fundamentado en el hecho de reconocer y por tanto respetar al otro en sus diferencias y en sus revalorizaciones. En este sentido estamos de acuerdo con Habermas cuando afirma: "La comprensión hermenéutica se dirige por su estructura misma a garantizar, dentro de las tradiciones culturales una posible auto comprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, y una comprensión recíproca entre individuos y grupos, con tradiciones culturales distintas. Hace posible la forma de un consenso sin coerciones y el tipo de intersubjetividad discontinua, de las que depende la acción comunicativa. De este modo se elimina una ruptura de la comunicación en ambas direcciones: tanto en la vertical de la biografía individual y de la tradición colectiva a la que se pertenece como en la horizontal de la mediación entre tradiciones de diversos, grupos y culturas diferentes". (HABERMAS, 1982:182-183)

La estética desde esta perspectiva debe jugar un importante protagonismo como posibilitadora también de la aceptación de la relatividad de verdades. Las formas múltiples de expresión artística, la diversidad de los lenguajes, la enorme gama simbólica con que cuenta el acervo humano, la importancia del reconocimiento dentro del respeto por la diversidad cultural, en un mundo (y país) que reconocen la multiculturalidad, hacen que la educación deba enfrentar este campo complejo de conocimiento, abriendo así la posibilidad a la comprensión de las culturas humanas partiendo para ello de la contextualización de las mismas. (En este punto hay que recordar que en Colombia existen más de 80 etnias). Aquí los saberes acumulados por la tradición deben ocupar un importante papel, pues las culturas necesitan del sustento de su tradición, para con ello tener la raíz que les permite la universalidad.





CAPITULO II

SOBRE LOS INTERESES Y LAS FINALIDADES

"(...) respetar al otro como persona moral supone tratar de comprender sus aspiraciones e intereses desde su punto de vista y presentarle consideraciones que le hagan posible aceptar las limitaciones de su conducta". (RAWLS, 1971:338)

La reflexión sobre una Pedagogía del Porvenir es requisito fundamental para la configuración de una escuela actual pues implica la comprensión de los intereses y las finalidades que atraviesan el ejercicio pedagógico. Es decir, que la práctica pedagógica se insertará en los dominios del presente en la medida en que logre la reconstrucción constante del sentido y del significado de la institución escolar, que permita la formación de los individuos y de las comunidades de cara a los retos que el devenir histórico les plantea.

Subyace, pues, en toda pedagogía una reflexión sobre el "deber ser", en la que se formula implícita o explícitamente qué clase de intereses y finalidades se persiguen, qué tipo de sujeto se pretende formar. Además de la reflexión crítica que debe hacerse sobre esos valores ideologizados, es necesario preguntarse de qué manera puede encarnarse una teleología pedagógica en las prácticas escolares. Pues, desafortunadamente, siempre media una gran distancia entre los postulados pedagógicos y la vivencia de los mismos en la escuela, generando una casi permanente sensación de "crisis".¹⁹

Con la pretensión de superar la "crisis" de la escuela se presenta frecuentemente una eclosión de fórmulas jurídicas,²⁰ con las cuales, se cree tener resuelta la situación en torno a la formación del nuevo tipo de sujeto ético-político. Respondiendo a la lógica de estas salidas se viene adelantando una "nueva reforma educativa" que dice buscar la adecuación del sistema educativo para el aprendizaje de las nuevas competencias que exigen las sociedades contemporáneas. Pues se parte de la existencia de una escuela premoderna, con ciertos rasgos de modernización, pero con algunas prácticas feudales²¹ en sus relaciones de poder y en la manera como circulan los saberes y el conocimiento, que debe ser superada por una propuesta de escuela moderna, cuya intencionalidad es la concreción de

¹⁹ A este respecto véase III Encuentro de Investigadores en Educación: Simposio "Propuestas de Alteración y Transformación de la Educación: Hacia una Pedagogía del Porvenir – Primero los niños" IDEP., Bogotá. (en prensa)

²⁰ Constitución Política de 1991, Ley General de Educación, Ley General de la Cultura. Recuérdese el concepto de orden improductivo.

²¹ Al respecto, Adela Cortina señala "Ciertamente el vasallaje o la condición de súbdito son bien conocidos como instituciones políticas, propias del mundo feudal y del despotismo ilustrado, sin embargo, no solemos pensar en estas figuras como expresivas de determinadas actitudes morales, asombrosamente extendidas en nuestro momento". (CORTINA, 1995, Op. Cit.: 28)

formas democráticas en las relaciones de poder entre los diversos actores educativos y en la posibilidad de acceso real de esos actores a las diferentes formas de producción y/o apropiación del conocimiento.

Así las cosas, el problema se resolvería a través de la adopción de un paradigma pedagógico acorde con el ideal de sujeto formulado por la conciencia filosófica y política dominante, pero sin ninguna otra perspectiva. En realidad se trata de la mera sustitución de un ideal de sujeto por otro, determinado en ambos casos por los poderes vigentes. Aún así, la sola enunciación de una nueva legislación no garantiza la transformación de las condiciones del sistema educativo ni siquiera dentro de esas enormes limitantes y aún menos, porque la aplicación acrítica y formal de la nueva normatividad conduce sencillamente a una reestructuración del poder, entendida como un reacomodamiento del mismo.

De esta manera el discurso pedagógico y las prácticas educativas siguen sumergidas en el abismo de un "deber ser", que exalta un tipo de sujeto hegemónico con rasgos exclusivos y excluyentes que niega otras posibilidades en las formas de ser y de poder ser, constituyéndose en una de las múltiples expresiones de violencia institucional que se suele ejercer sobre los individuos y sobre las colectividades, porque en función de ese perfil de sujeto, se legitiman y se legalizan determinadas relaciones de poder y se establecen las formas de circulación del conocimiento y de los saberes en forma restringida al interior de la escuela. ^{Episodio 8}

^{Episodio 8} Tal como se iban dando las cosas, se generaron discusiones entre los maestros porque algunos afirmaban que los estudiantes sí identificaban y conocían los símbolos, el signo lingüístico en relación con su contexto, pero carecían de la habilidad para afrontar el texto", frente a otras posturas que argumentaban la incapacidad de los alumnos para interpretar contenidos. Esto hacía evidente las imposibilidades de la pedagogía transmisionista.

Luego de una reflexión crítica se planteó la pregunta sobre qué tipo de lecturas deben abordar los estudiantes? Es decir sobre temas relacionados con su medio social, su realidad, su cotidianidad, sobre sus vivencias. "Si la lectura es sobre lo que sabemos todos, no estamos aprendiendo nada nuevo". Siendo este un ejemplo de un intento de conocimiento restringido. El maestro debería motivar y orientar al alumno en la escogencia de textos que sugirieran preguntas, que fueran lecturas provocadoras del conocimiento, que implicaran un "ejercicio intelectual", que tocaran al alumno, que lo afectaran. Ese es el trabajo que debíamos hacer..."

Como otro ejercicio de lectura, se sugirió en el grupo de docentes el texto: "Alicia en el país de las maravillas" de Lewis Carroll. Esta lectura implicó el goce y el disfrute de una historia que brinda muchos elementos y herramientas para el ejercicio de la lectura provocadora, suscitadora de interrogantes, alteradora de la cotidianidad de la escuela, actividad que podría comenzar por los maestros quienes permanentemente hablaban de que sus alumnos no leían pero ellos tampoco lo hacían como una práctica cotidiana. Sin embargo, los resultados no se hicieron esperar; al compartir la lectura, la preocupación de algunos maestros fue siempre la de clasificar en géneros literarios, presentar un resumen de las ideas principales o el

Más allá del legalismo es indispensable problematizar las relaciones de poder que se dan en las instituciones educativas como eje fundamental para acceder a la configuración de una escuela actual. Para ello se necesita articular la construcción de una fundamentación teórica y de su correspondiente concreción en las prácticas pedagógicas, lo cual, puede permitir a la institución escolar pasar del simulacro a la regulación concertada, dando significado y sentido a los espacios y a los tiempos pedagógicos para la formación.

Frente a esta realidad una de las salidas más provocadoras y prometedoras consiste en el desarrollo de procesos de desestructuración de las prácticas educativas que ayudan a desglosar la pretensión de los "deber ser" de la escuela, uno de cuyos efectos es la emergencia de múltiples formas de subjetivación, cuyo respeto y reconocimiento se traducen efectivamente en manifestaciones de solidaridad e igualdad frente a la diversidad cultural, lo cual constituye uno de los objetivos de la Pedagogía del Porvenir. Este sería un principio básico para contribuir al ejercicio del

argumento primordial, pero no se dejaron contagiar por la historia perdiendo la posibilidad del disfrute de la misma.

En cambio, cuando a los niños se les ofreció la posibilidad de que llevaran los libros a sus casas, éstos los tomaron con gran emoción y se reflejó en la lectura entusiasta del texto y en la producción de escritos y dibujos sobre el mismo.

Veamos lo que dice Bruer sobre la lectura, en una cita de dos autores:

Palincsar y Brown identificaron también cuatro estrategias simples que pueden complementar las seis funciones (...) necesarias para la comprensión: resumir, cuestionar, clarificar y predecir. Explicaron la relación entre las cuatro estrategias y las seis funciones como sigue: El hecho de resumir un texto requiere que el lector recupere y establezca la esencia que ha construido. Así, un lector que puede resumir ha activado los conocimientos de base para integrar la información que aparece en el texto, ha centrado su atención en los aspectos principales, y ha evaluado la consistencia de la esencia. La formulación de preguntas sobre el texto depende de la esencia y de las funciones necesarias para resumir, pero con la demanda adicional de que el lector supervise la esencia para seleccionar puntos importantes. Cuando clarifica, el lector debe centrar la atención en los puntos difíciles e iniciar una evaluación crítica de la esencia. El hacer predicciones implica la extracción y la prueba de las inferencias a partir de lo que aparece en el texto y de los conocimientos de base activados. Todo lector que use conscientemente las cuatro estrategias apreciará con toda seguridad que el objeto de la lectura es **construir significado.** (BRUER, 1995: 210-211) (resaltado agregado)

derecho a la diferencia para alcanzar la convivencialidad en una nación, que sólo hasta ahora en su ordenamiento jurídico se reconoce como diversa desde el punto de vista cultural. ^{Episodio 9}

Es decir debe intentar provocar alteraciones en las formas de relación de poder introduciendo estrategias intermediadoras, que favorezcan la producción de subjetividades, como la manera de crear líneas de fuga, de tomar distancia frente a un modelo hegemónico, que posibilite a los individuos la construcción de sí mismos a través del desarrollo de formas expresivas propias.

Pues es en el diseño y configuración de ese sujeto ideal que se define la clase de individuos y su delineación ética para responder a las ideologías dominantes en un período histórico y en un espacio geográfico determinado. Frente a esa restricción se hace indispensable que la escuela comprenda el proceso de formación no como la adecuación de los estudiantes a un molde preestablecido, sino como creación de espacios y tiempos a través de los cuales los individuos elaboran sus propias subjetividades mediante la instauración de nuevas relaciones de poder, de nuevas relaciones con el saber y el conocimiento y de nuevas relaciones consigo mismo, de tecnologías del yo, como las denomina Foucault. Porque esa subjetivación entendida como proceso implica:

(...) una relación de fuerza consigo mismo (mientras que el poder contemplaba las relaciones de la fuerza con otras fuerzas), se trata de un "pliegue" de la

^{Episodio 9} Una dificultad para algunos maestros fue el hecho de que previo al trabajo con los alumnos en el aula de clase, no se hicieran explícitos los objetivos de la actividad, el orden a seguir y (que se previeran de antemano) los resultados, ya que para ellos actuar sin este protocolo significa desorden. Las actividades desestructurantes y la falta de una estructura legalizada produce la sensación de caos, pero las posibilidades de expresión y de desarrollo de la creatividad no pueden ser consideradas como caos. Dentro de un orden productivista, todas las actividades escolares deben responder a unos objetivos, tener un desarrollo y unas conclusiones, con productos escritos como "tareas escolares" por el afán de mostrar y la necesidad de esa falsa seguridad:

"Yo insistía: cómo vamos a operar? Qué vamos a hacer? Yo creo que soy muy cuadrículada en eso, me gusta llevar un orden. Bueno, nos fuimos para el salón y nos organizamos. Cuando... usted saca al pulpo, pues claro, todos los niños cayeron encima a coger el pulpo. Allá la niña sacó todas las ilustraciones y las vieron, entonces todos los niños encima de las ilustraciones. Entonces ¿Qué hacemos? ¿Qué decimos? ... Porque el experto en pulpos es el otro. Yo no sabía nada al respecto, los otros profesores tampoco, entonces simplemente nos limitamos a quedarnos observando lo que pasaba. Los niños hicieron algunas lecturas, se interesaron más; la motivación fue excelente de lo que pude captar. Tan es así que los niños decían que si todas las clases fueran así de motivantes serían estupendas..."



fuerza. De acuerdo con la manera en que se pliega la línea de las fuerzas, se constituyen modos de existencia, se inventan posibilidades de vida (...) no ya la existencia como sujeto, sino como obra de arte. Se trata de inventar modos de existencia, siguiendo reglas facultativas capaces de resistir al poder y de hurtarse al saber, aunque el saber intente penetrarlas y el poder intente apropiárselas. Pero los modos de existencia o las posibilidades vitales se recrean constantemente, surgen constantemente nuevos modos... (DELEUZE, 1996, op. cit.: 150) (Subrayado agregado)

Dado que la función del quehacer escolar es proporcionar sentido y significado al presente^{Episodio10} más que una modernización de los instrumentos de la práctica pedagógica lo que se requiere es acceder a la Modernidad; no en tanto periodo histórico sino en cuanto actitud. En términos de Foucault, "un modo de relación con la actualidad; una elección voluntaria que es hecha por algunos; una manera de pensar y de sentir, una manera también de actuar y comportarse que a la vez marca una pertenencia y se presenta como una tarea. Un poco, sin duda, como lo que los griegos llamaban un ethos" (FOUCAULT, 1993:67)

El acceso de la escuela a la actualidad antes que una adopción de mecanismos de orden jurídico-político es fundamentalmente una actitud de ésta frente a ese cambiante y complejo "ahora". En ese sentido conviene que la institución escolar se dé a la tarea de problematizar el presente del cual hace parte y respecto al cual tiene que situarse. Es necesario que ella defina "el modo de acción que es capaz de ejercer en el interior de esa actualidad" (Ibid: 68). Así las cosas, el papel que la sociedad le ha asignado a la escuela, en tanto reguladora del orden simbólico, adquiere singular importancia, pues es en esa crítica razonada de las prácticas pedagógicas, de la apropiación de la tradición y del conocimiento, de la interpretación de las manifestaciones artísticas y sociales, como se recupera el sentido y significado social de la escuela.

^{Episodio10} El arraigo de la escuela como agente cultural es susceptible de cualificarse y de multiplicarse en cuanto sea posible reivindicar su sentido en la sociedad, en consecuencia si el dominio de la escuela lo constituyen los saberes y el conocimiento, su construcción su elaboración, su apropiación y aplicación en la vida cotidiana es indudable que el ejercicio político del conocimiento, la forma como circulan los saberes y las ciencias constituyen el foco principal de las reflexiones y la práctica pedagógica.

Puede afirmarse, entonces, que una nueva escuela no puede dar una pretendida optimización de las prácticas pedagógicas actuales de un simple reordenamiento de las didácticas. La escuela implica por consiguiente, desmontar los discursos que la justifican, alterar severamente los ritos que le permiten mantenerse, establecer líneas de fuga frente a la concepción empresarial y mercantilista que la justifican. Implica en fin, dotarla de sentido, multiplicarle su significado, trastocar su sintaxis, en otras palabras, inventarse otros escenarios, otras dramaturgias para la práctica pedagógica.

Pero el problema no está totalmente resuelto al crearse condiciones para la expresión, el desarrollo y el respeto por las diversidades culturales, lo cual ya significa de por sí un importante logro que debemos continuar defendiendo, a pesar de ser por ahora fundamentalmente un propósito. Lo anterior trae consigo una nueva dificultad y es la armonización o conjugación de lo particular y diverso con lo general y universal para alcanzar una real y efectiva convivencia.

Ante esto, una Pedagogía del Porvenir debe asumir que la actualidad de la institución escolar, radica en su capacidad de articular núcleos problemáticos contextuales y conceptuales, mediante prácticas pedagógicas de distribución ampliada, unido al compromiso real de aportar en el respeto a la diversidad multicultural y a la eliminación de las distintas manifestaciones de discriminación que caracterizan nuestro país. De esta manera las diferentes formas de subjetividad colocadas en igualdad de condiciones, constituyen un punto de partida, un lugar de encuentro, desde el cual se puede dar inicio a la relación dialógica que garantice, simultáneamente, el acuerdo de unos mínimos éticos compartidos y el respeto a la diferencia, como expresión de máximos. De ahí que uno de sus retos es la conceptualización de una ética para la escuela del porvenir la cual exige la mirada crítica a un conjunto amplio de situaciones.

“Para eso se necesita algo más que una casual coincidencia que viene de fuera: se necesita una voluntad común nacida desde el interior de las personas, aunque esa voluntad se limite a unos mínimos elementos compartidos. Tales mínimos son en realidad indispensables para hablar de pluralismo y no existen, en cambio, en una sociedad en que impere el politeísmo axiológico.” (CORTINA, 1995, Op. cit: 45). Así pues, se entiende que una sociedad actual tiene que organizarse de tal manera que logre la integración a partir de esos mínimos elementos compartidos.

La aceptación de subjetividades en el sentido de reconocer las diferencias en términos de máximos es decir admitiendo la pluralidad de ideas máximas abarcadoras (religiosas, ideologías políticas, ideologías de parentesco, etc.) o proyectos de felicidad, constituye una verdadera alteración de las relaciones de poder, en primer lugar porque amplía el horizonte de posibilidades de expresión y, por consiguiente, la manifestación de prácticas de libertad, en la medida en que superan las formas de saber y las fuerzas del poder que han constituido los sujetos hegemónicos. Dado que:

En el terreno de la felicidad tiene sentido dar consejos, asesorar, sugerir a otra persona cómo podría alcanzarla, bien desde la propia experiencia, bien desde la confianza que otros merecen y que indican que ese es un buen camino. Decíamos que son éticas de máximos las que aconsejan qué caminos a seguir para alcanzar la felicidad, cómo organizar las distintas metas que una persona se puede proponer, los distintos bienes que puede perseguir para lograr ser feliz. Aquí no tiene sentido exigir lo que se debe hacer: aquí no tiene sentido culpar a alguien de que no experimente la felicidad como yo la experimento. (Ibid: 57).

En el caso de la escuela al promover un tipo de sujeto hegemónico fomenta una identidad restrictiva que equivale a la prédica sobre unos máximos específicos. Esto se manifiesta en el fardo de lemas y perfiles del docente y del estudiante, en la acriticidad de los saberes y conocimientos que circulan en la escuela, en la obsolescencia de las prácticas pedagógicas y de los contenidos que se pretenden impartir; en síntesis, en la manera como se ignora la actualidad y se escenifica el simulacro de la formación de juventudes. Al respecto, Deleuze señala:

Puede, en efecto, hablarse de procesos de subjetivación cuando se consideran las diversas maneras que tienen los individuos y las colectividades de constituirse como sujetos: estos procesos sólo valen en la medida en que, al realizarse, escapan al mismo tiempo, de los saberes constituidos y de los poderes dominantes. Aunque ellos se prolonguen en nuevos poderes o provoquen nuevos saberes: tienen en su momento una espontaneidad rebelde. (DELEUZE, 1996, op. cit. 275)

Conviene, sin embargo, señalar que una seria valoración de las subjetividades no tiene nada que ver con las falsas nociones de tolerancia y de pluralismo que han invadido a la escuela y a la sociedad en general.

En efecto, escarmentada de la intransigencia del monismo moral y totalmente en guardia ante cualquier apariencia de intolerancia, cree que pluralismo significa tolerar todo, aceptar que todo vale y que cualquier opinión es igualmente respetable. Por otra parte, esa misma sociedad se percata de que todo no le da lo mismo, que le indignan la corrupción, la violación de los derechos humanos, la injusticia, y que no está dispuesta a tolerarlos porque le parece inhumano. Con lo cual anda bastante confundida al menos por un largo período de tiempo. (CORTINA, 1995, op., cit: 56 - 57)

En nuestro medio circula el equívoco conceptual con respecto a la palabra tolerancia, pues se asimila al "todo vale" que no establece diferencias entre los mínimos y los máximos éticos: "en lo que respecta a proyectos de felicidad, cada quién puede perseguir los suyos e invitar a otros a seguirlos (máximos), con tal de que respete unos mínimos de justicia, entre los que cuenta respetar los proyectos de los demás; en lo que se refiere a los mínimos de justicia, debe respetarlos la sociedad en su conjunto y no cabe decir que aquí vale cualquier opinión, porque las que no respetan esos mínimos tampoco merecen el respeto de las personas." (Ibid: 57, paréntesis agregado)

No se debe confundir el pluralismo con la tolerancia del "todo vale" que ofrece una falsa seguridad porque nos hace pensar en que somos respetuosos y democráticos

porque estamos aceptando todas las ofertas en igualdad de condiciones.^{Episodio11} Así se pueden cometer errores muy graves al exigir unos acuerdos mínimos si no se someten las ofertas a una crítica, y si afectan a todos en términos de justicia. Se comprende aquí que "En el terreno de la justicia, en cambio, es en el que tiene pleno sentido exigir a alguien que se atenga a los mínimos que ella pide, y considerarle inmoral si no los alcanza. Por eso éste no es el ámbito de los consejos, sino de las normas; no es el campo de la prudencia, sino de una razón práctica que exige intersubjetivamente atenerse a esas normas." (Ibid: 57)

La exigencia de justicia en un acuerdo sobre mínimos tiene la pretensión de lograr la convivencia, por ello tienen ese carácter de ser obligatorias pero transitorias para todos los miembros de una comunidad. Su permanente renovación, garantiza su dinamismo y su relatividad. En esa misma línea es conducente retomar los planteamientos del profesor Dworkin²², pues para una Pedagogía del Porvenir es necesario precisar las implicaciones de los diferentes conceptos de comunidad en la conformación de intermediaciones adecuadas para optimizar la formación ética de los individuos de una comunidad educativa. El primer concepto "asocia la comunidad con la *mayoría* (...) establece que la mayoría democrática tiene derecho a definir los patrones éticos de todos, usa el término comunidad no solo como grupo político, sino como las dimensiones de una responsabilidad compartida y definida". (DWORKIN, 1996: 136 - 137). Sin embargo, una pura consulta, sin la mediación del debate y de la argumentación, ha derivado en la escuela la imposibilidad real de construir un consenso efectivo. Pues mediante este procedimiento se consolidan las prerrogativas de un sector, aunque mayoritario, frente a los demás, perdiéndose el análisis valorativo del beneficio general sobre el particular. En el caso de la escuela

^{Episodio11} Respetar los gustos y las necesidades de los alumnos en cuanto a la lectura es valorar las particularidades de cada uno. Sin embargo, el maestro ha de cuidar en no caer "en un círculo vicioso en el que respetando lo que hace el alumno permite en la escuela que se lea el horóscopo, porque es lo que nos gusta, cuando esa lectura no aporta en términos del conocimiento. Así terminaríamos en la adoración al otro y en un falso respeto y la escuela debe es ofrecer otras riquezas". "La escuela es el sitio de reflexión para el conocimiento o no es nada. Su legitimidad social se fundó a través de la historia para transmisión y recreación del conocimiento. La pregunta sería, ¿el horóscopo es parte del conocimiento? Podríamos igualmente hablar de cosmología, sobre el tarot, los signos zodiacales; de una serie de expectativas que alimentan el saber". "Pero tenemos que pensar que esa no es la función de la escuela, ni la del maestro". Se olvida que abundan textos de interés para estimular la creatividad infantil y juvenil que pueden apoyar una aproximación diferente a la lectura. Pensar así, de hecho aumenta la oferta que el profesor le puede brindar al alumno. "¡Leer nuestros propios textos es de por sí motivante!"

²² En su libro "La comunidad liberal" (1996), Ronald Dworkin hace una caracterización de cuatro enfoques que actualmente circulan frente a lo que significa una comunidad. En este ensayo se aborda la temática a la luz de la reciente decisión de la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos en el caso Bowers vs Hardwick, a través del cual se declaró la constitucionalidad de una ley del Estado de Georgia, que tipifica como delito, la homosexualidad.

Nombre: Darwin Gonzalez Fonseca

Todo lo que me a gustado o nos an mostrado el lindo y o los veo con mucho interes para ayudarnos.

Los peses del mar son muy bonitos y en el hay mucha vida toda no es conocida pero las pocas clases de vida que enos visto presentan muchas expectativas y nos ayudan a dar aportes para conservar la vida marina

Los delfines son grandes peses mamiferos como las

ballenas son grandes animales que nos entiendo o por lo menos pueden ovedecer las orodenes sea por señas o sea

por el abla la, naturaleza del mar es muy escondida

por eso no se sabe si existen mas especies de las normales y las que yo se o me acuerdo son los pulpos

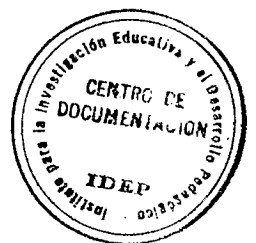
ballenas, delfines, manta rayas, tiburones de diversas especies medusas, arrecifes coralinos, congrejos, calamares, caballos de

mar, Nutrias marinas, Vacas maripa etc, las especies en el

artico me imagino tienen que ser muy fuerte para poder

soportar las grandes tormentas de nieve, los osos

tienen un gran pelaje para soportar las grande nevadas.



• Autor = Darwin Gonzalez Fonseca

• Título = NO tiene

Lector = Deyby Javier Vargas Santos

esta historia de el cuento de mi amigo tiene algunos errores de ortografía y algunas palabras están un poco mal echas y de todo esta bien y el dibujo a mi me parece que esta muy bien y tiene algunos tachones

Los errores de ortografía son

* vida se escribe a si vida

vallena se escribe a si ballena

tambien me gustaria que tobiere el cuento bien



se ha creído en forma equivocada que el simple conteo de opiniones en uno u otro sentido es suficiente para garantizar la promoción y vivencia de la participación democrática. Se puede dar el caso de que una mayoría no suficientemente documentada, ni preparada, ni comprometida con los procesos pedagógicos imponga sus puntos de vista, sin someterlos a la crítica pública.

Un segundo argumento, el del *paternalismo*, "sostiene que en una comunidad política genuina cada ciudadano es responsable del bienestar de sus congéneres y, por lo tanto, debe utilizar el poder político para reformar a quienes con sus prácticas defectuosas pueden arruinar su vida (Ibid: 136) (...) Debe ser una asociación en la cual cada uno se interese por el bienestar de los demás como si fuera asunto propio." (Ibid: 147) En la escuela se manifiesta en el deseo de los padres de familia y de los profesores de querer reproducir las formas de educación y los contenidos que ellos recibieron, reduciendo de esta manera las posibilidades de una formación pertinente a la actualidad. Lo nocivo de esta postura radica en que la bondad de los aspectos que se desean compartir, no justifican las limitaciones que se quieren imponer al aprendiz. Pues es "extraño pensar que la propia vida de una persona podría ser mejorada, en el sentido crítico, a través de la reducción de su imaginación". (Ibid: 152)

La tercera posibilidad es la denominada del *interés individual* y que se caracteriza porque "condena al atomismo por ser una perspectiva que sostiene la autosuficiencia del individuo y subraya las muchas formas - materiales, intelectuales y éticas - en que las personas necesitan de la comunidad" (Ibid: 136). En este caso el acceso a la escuela es mirado como el conjunto de beneficios, supuestos o reales, exclusivamente de carácter individual que proporciona pertenecer a esa comunidad, pero sin contemplar el compromiso que conlleva hacer parte de ella.

Un enfoque más comprensivo de la comunidad estaría ligado al denominado de *integración* pues "personifica aún más la comunidad y describe el sentido en el cual una comunidad política no sólo es independiente, sino también anterior a los ciudadanos individuales" (Ibid: 137). En ese sentido, la escuela preexiste como institución frente a sus potenciales alumnos. Así, un individuo integrado intenta articular su vida privada y su vida pública, es decir, el interés individual de llevar una buena vida junto con el interés de pertenecer o conformar una comunidad justa. De ahí que "una ética general competente debe reconciliar estos dos ideales. Sin embargo, estos sólo pueden reconciliarse cuando la política logra realmente distribuir los recursos en la manera requerida por la justicia. Si se ha garantizado una justa distribución, entonces los recursos que las personas controlan les pertenecen, moral y legalmente; el hecho de que los utilicen como desean y como exigen lazos y proyectos especiales, no anula el reconocimiento, por parte de ellas mismas, de que todos los ciudadanos tienen derecho a una participación justa en ellos". (Ibid: 182)

Desde esta perspectiva, la resignificación ética del docente conllevará a un cambio radical de actitud frente a su comunidad. Pues: "Actuar de manera justa no es del todo un asunto pasivo; no sólo quiere decir no hacer trampa, sino también implica hacer lo posible, para cada uno, con miras a la reducción de la injusticia. Así, alguien actúa injustamente cuando no destina recursos -a cuya posesión sabe que no tiene derecho- a las necesidades de aquellos que tienen menos. Esta omisión difícilmente será recompensada por la claridad ocasional, que es inevitablemente limitada y arbitraria." (Ibid: 182) Ya que no se trata solamente de satisfacer los requerimientos formales que el ejercicio de la profesión exige, sino que conduce a desarrollar, por ejemplo, prácticas ampliadas de conocimiento. Es ahí donde el docente adquiere un papel estratégico, porque gracias a una redistribución ampliada del conocimiento se comienza a actuar de manera justa con la comunidad educativa y es también defender la convicción de que si a cada uno de los miembros de la comunidad educativa le "va bien" de hecho a toda la comunidad le conviene. Pero para el logro de lo anterior es indispensable respetar "unos principios reguladores mínimos".

Algunas tendencias contemporáneas señalan a los derechos humanos como posibilidad de normatividad universal:

"(...) lo que aproxima cómplicemente a todos los hombres en cuanto individuos es más digno de estima y perpetuación que lo que los diferencia como miembros de diferentes colectivos políticos o culturales. No se considera a estas diferencias irrelevantes, sino sólo irrelevantes en cuanto se oponen al respeto de alguna de las esenciales coincidencias. Este planteamiento, por supuesto y como nunca será lo bastante recordado, no es algo obvio, indiscutible y de sentido común, sino una conquista (y también una imposición) revolucionaria. Por tanto no preguntó a todos y cada uno de los sirvientes del antiguo régimen si da su venia al cambio, sino que lucha por abrirse paso. Rémy de Gourmont dijo que <la civilización no es más que una serie de insurrecciones> y la reivindicación de los derechos humanos es la última y quizá no la menos importante de ellas: una insurrección contra la teocracia, el fundamento enajenado y trascendente de la comunidad, la jerarquía de la naturaleza o el linaje, los prejuicios colectivistas, la razón de Estado, las diversidades folklóricas que perpetúan el sacrificio de la particularidad en lo que tiene de universal, etc. (SAVATER, 1988: 338).

Continuando con los planteamientos del filósofo español:

¿Condenamos así el mundo a la monotonía de lo homogéneo, al proscribir los usos y tradiciones que no respetan lo que el individualismo burgués ilustrado considera "humano"? Bien, tal monotonía civilizada está por desdicha aún demasiado lejos... incluso de los países supuestamente más democráticos. Antes de quejarnos de aburrimiento, esperemos a aburrirnos. ¡Ojalá llegue el día en que una cierta ecología de la atrocidad humana aconseje asilar en reservas a torturadores, fanáticos religiosos o nacionalistas, partidarios de los castigos corporales, racistas, cultivadores borrascosos de la flagelación propia

y ajena, etcétera! De momento, tales muestras de "diversidad" son tan comunes que bastante tenemos con luchar por intentar extirparlas: la supervivencia de los lobos no se plantea estética y culturalmente más que cuando los lobos han dejado de amenazar la supervivencia de los rebaños humanos. Pero ¿qué derecho tenemos los "occidentales" a imponer nuestra reivindicación al resto de los pueblos? El derecho de insurrección: no olvidemos que la realización democrática es un movimiento revolucionario, que no puede ni debe andarse con chiquitas. Además, la historia demuestra que en todas partes, por "exóticas" que sean, hay individuos vocacionalmente "occidentales" que no quieren ser tan "diferentes" como su pueblo fastidiosamente acostumbra. Ayudémosles. El derecho a la diferencia es sin duda respetable, pero tanto en lo que tiene de salvaguardar las diferencias como en la exigencia de respetar un derecho que las ampara a todas. (Ibid: 341).

Frente a esta postura polémica hemos venido defendiendo la posibilidad de establecer unos acuerdos mínimos contruidos en los núcleos problemáticos contextuales sustentados en los núcleos problemáticos conceptuales. Pues mantenemos reservas sobre la posibilidad de considerar los Derechos Humanos como acuerdos mínimos universales, según lo propone Savater. Queda así abierta la discusión.

ETICA, MORAL Y VALORES

Una de las tareas de la Pedagogía del Porvenir será continuar con la separación de la fusión de la ética con la moral religiosa que viene de siglos atrás y cuya concreción más evidente la encontramos en el dominio casi generalizado de la enseñanza moral por parte de los religiosos o del discurso religioso de la fe católica, sin mayor espacio a otras posibilidades, impidiendo enfrentar con libertad la reflexión, siendo más exactos imposibilitando la reflexión misma; al respecto dice Adela Cortina: " (...) -recordemos- la incógnita quedó sin despejar. Parte de la población pensaba que sin una fundamentación religiosa de lo moral, no tenía sentido hablar de moral alguna y, por lo tanto, se aferraba a la idea de que el código moral de una sociedad no puede ser más que aquel que tiene su fundamento en la fe religiosa." (CORTINA, 1995, op. cit.: 41)

Se debe entender la ética como parte de la filosofía que pretende dar razón desde la teoría de las valoraciones morales de los hombres en sociedad, y que puede proveer un espacio de discusión y de confrontación de los distintos puntos de vista frente a las problemáticas morales cada vez más complejas. La ética se aparta así del sentido común, al ser una reflexión sobre la moral, los códigos y conceptualizaciones que provienen de diversas tradiciones culturales y organizaciones sociales que nos hacen decidir a favor o en contra de ellos.

En un país como el nuestro se hace imperativo el reconocimiento de la diversidad moral, pues la manera como el poder de dominación ha tratado a las múltiples étnias y otros grupos minoritarios y no minoritarios como las mujeres y los niños, ha sido de exclusión, atribuyéndoles de manera inespecífica y falaz la culpa (culpando a la víctima) de males nacionales como el atraso, la pereza, la falta de inteligencia; esta falta de reconocimiento así como la prevalencia de prejuicios negativos frente a sus particularidades, son la fuente de legitimación para restricciones, cuando no de usurpación e injusticia contra estos grupos.

La Pedagogía del Porvenir asume que " Los valores son cualidades de las cosas, las personas o las instituciones que nos atraen." (CORTINA, 1997), cualidades que se han configurado a lo largo de la historia de cada grupo humano. y comparte también que a partir de los sentimientos se puede fundamentar la moral. A este respecto Strawson, citado por Hoyos, elige los siguientes tres sentimientos de especial significación en la conciencia moral, "resentimiento", "indignación" y "culpa". Los cuales son definidos por Hoyos de la siguiente manera: "El 'resentimiento' es mi sentimiento al ser ofendido por otro, cuando considero que él efectivamente estaba en 'sus cabales', la "indignación" la experimentamos cuando un tercero injuria a otro y esta ofensa la sentimos como propia y el sentimiento de "culpa" lo vivimos "cuando nos avergonzamos de la ofensa provocada a otro". La vivencia de estos sentimientos nos coloca respectivamente en situación: de pacientes u observadores ó agentes. Estos sentimientos permiten distinguir dos tipos de actitud en las relaciones interpersonales: cuando nos comportamos como participantes o cuando consideramos a los otros como objetos, de instrucción o de política social. (HOYOS, 1997, op. cit.: 4-5) Lo que se busca es poder razonar a partir de sentimientos que adquieren significación con respecto a la conciencia moral.

Al analizar estos sentimientos negativos se descubren lugares de la vida social que revelan relaciones humanas de injusticia, insolidaridad, indignidad; "(...) cuando analizamos lo que nos manifiestan estos sentimientos, nos encontramos con una dimensión interpersonal que determina el sentido mismo de nuestro comportamiento social; en cierta forma podríamos ya hablar a partir de los sentimientos de una especie de " intuición valorativa ", de esa sensibilidad social que nos exige justificar como correctas o incorrectas determinadas acciones y nos permite dar razones a favor o en contra de determinadas formas de organización como más o menos éticas en relación con el todo social. Los sentimientos analizados y sus contrapartidas positivas, el agradecimiento, el perdón, el reconocimiento, la solidaridad, etc. constituyen una especie de sistema de relaciones interpersonales, que dan cohesión a las organizaciones y al tejido social." (Ibid: 5) Los sentimientos morales pueden ser el punto de partida de una ética discursiva. Según Habermas, permiten pasar de las experiencias en las que se presentan los hechos morales a principios y leyes en que se basa la acción. Este proceso inductivo permite a su vez plantear una relación comunicativa: "En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi mínima con el objeto de que comprueben discursivamente su

pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal." (Habermas, citado por Hoyos. Ibid: 6)

De acuerdo con este principio que plantea Habermas, sin la consideración de los sentimientos morales no es posible argumentar en ética, de tal manera que el mundo objetivo es relativizado, gracias a que en las experiencias morales se presenta fenomenológicamente un mundo social y un mundo subjetivo. (Ibid: 6) Tugendhat afirma también que estos sentimientos ayudan a constituir el deber moral, pues gracias a ellos se hacen conscientes las exigencias mutuas que pretendemos en la sociedad para poder justificar dando motivos y razones a nuestras acciones. "Por ello se entiende por moral la disposición de aclarar un rasgo central de la conciencia humana en la relación con la manera como nos entendemos, y consecuentemente estamos dispuestos a formular juicios que implican aprobación o desaprobación de ciertas acciones y actitudes con base en los sentimientos morales. Para Tugendhat los sentimientos no son la materia de la moral, tampoco hay que transformarlos en juicios, sino que son 'alarmas' y 'sensores' que me exigen justificar acciones asumidas voluntariamente en una comunidad." (Ibid: 6)

La formación moral no se logra independizándose de los sentimientos, lo que sólo es posible en el campo de la especulación, sino asumiéndolos: por tanto resumiendo a Hoyos, en las situaciones conflictivas es necesario presentar razones y explicitar motivos que puedan convencer. Entonces la educación en valores no puede renunciar ya desde los primeros años, como parece pretenderlo cierta pedagogía proteccionista a su mejor aliado, la sensibilidad moral; (Ibid: 7) como si sólo constriñéndola se pudiera formar a la persona moral. A la persona se la puede formar si estando inmersa en su cotidianidad, es capaz de enfrentarse críticamente y con sensibilidad a las situaciones inhumanas o injustas.

Como, "La identidad individual y social de cada uno de los miembros de la familia va a definir la intencionalidad, direccionalidad, grado e intensidad de los conflictos." y dado que "La posición desventajosa de las mujeres los niños y los jóvenes los coloca en el polo débil del poder." (LEÓN, 1995: 184), situaciones desfavorables que se manifiestan también en los alumnos y otros actores de la escuela según el caso, conviene resaltar que el desarrollo de la sensibilidad moral es indispensable en la construcción de las identidades y especialmente en la solución de los conflictos entre las mismas.

Los valores también señalan finalidades que pueden ser restrictivas o abiertas, en el sentido de permitir o no que se presenten relaciones de reciprocidad, solidaridad en el trabajo ó en la relación pedagógica; ó cuando se plantean finalidades abiertas frente al conocimiento que permiten abrir horizontes, búsqueda de soluciones ante problemáticas concretas, y búsqueda ante todo de emancipación y dignificación. Es fundamental para encontrar o construir otros valores la discusión de las finalidades,

especialmente del poder de dominación que se entroniza en las instituciones y que restringe los canales de comunicación, la distribución ampliada del conocimiento, la revalorización crítica de tradiciones importantes, la constitución de formas diferentes y diversas de abordar los problemas para encontrar soluciones a las múltiples situaciones que no nos permiten vivir.

La opción que asumimos en nuestros actos cotidianos siempre implica la elección de medios y fines, atravesados por valores e intereses que la comunicación argumentativa debe explicar ó explicitar, especialmente para que otros puedan controvertir la decisión tomada. Al explicitar nuestros puntos de vista, seguramente se harán también visibles los puntos de vista de los otros, haciéndose también explícito el disenso. La vigencia de la multiplicidad de morales, argumentaciones y visiones del mundo, plantea una problemática que no se puede soslayar, ni mucho menos negar, pues ha sido fuente de demasiados momentos de violencia y guerra en nuestro país y en la humanidad.

La Pedagogía del Porvenir debe abordar el complejo dilema de la articulación de las demandas de las diversidades y la propuesta de una ética mínima, es decir, el hallazgo de las formas a través de las cuales se superan de manera justa los conflictos entre los intereses particulares y los generales, que enunciarnos al inicio de este capítulo. Al respecto el profesor Hoyos plantea que: "Lo importante sería, antes de tematizar las diferencias, abrir las posibilidades de pertenencia, identificación y motivación que ofrecen las diversas morales al discernimiento, la justificación razonada y la crítica ." (HOYOS, 1997, op.cit.: 8)

En la escuela del simulacro el "discurso ético" circula como un "área más" del currículo siendo obligatoria su enseñanza, sin embargo, no debiera considerarse como una asignatura, sino que debiera ser un proceso formativo a través del cual se inspiren los actos de la vida cotidiana y se modelen los comportamientos. Esa confusión conceptual en torno a esta "disciplina" se manifiesta en el hecho de que a pesar de haberse cambiado el nombre: "Educación ética y en valores humanos" se mantienen los mismos contenidos. Además se cuenta con muy pocas personas formadas en este campo, lo que conduce a que cualquier profesor la utilice para completar su carga académica. Por estas y otras razones se presenta la contradicción entre el discurso ético y su vivencia en las prácticas escolares.

Frente a estas contradicciones se presenta una discusión en torno a si es necesario enseñar ética y valores en las instituciones educativas. Nos dice Adela Cortina: " Sin embargo, una cuestión previa a la pregunta sobre cómo transmitir actitudes y valores es la modestísima cuestión de si nos interesa hacerlo, si vale la pena hacerlo, si los adultos de una sociedad creen realmente que dejar a jóvenes y niños un legado moral es un asunto importante que merece la pena dedicar tiempo, esfuerzo y dinero". (CORTINA, 1995, op. cit: 17)

La crisis de valores por la que atravesamos en la actualidad se explica no solamente a partir de las diferencias económicas sino también por el reacomodamiento de la sociedad colombiana que ha pasado, en un tiempo relativamente corto y a través de una constante de desplazamientos violentos, de lo rural hacia lo urbano y en cuyo tránsito se ha visto resquebrajada la sensibilidad moral. Uno de los síntomas más notables de la crisis educativa en nuestra sociedad es la progresiva deslegitimación de la escuela. La deserción, la desmotivación y el desprecio por las ofertas intelectuales y artísticas que ofrecen las instituciones, por parte de los jóvenes, tienen como explicación, entre otras muchas causas, el predominio de determinados juegos de verdad y de relaciones de poder, que permanecen a pesar de las reformas o, tal vez, precisamente porque ellas surgen como "ajustes" institucionales para mantener el *status quo*.

Ante el derrumbamiento del viejo hogar y la necesidad de construir una nueva casa en donde haya cabida para las diferencias étnicas, económicas, políticas y culturales (DE ROUX, s.f.: 1) surge el interrogante acerca de la función que le ha de corresponder a la escuela en la construcción del nuevo edificio social y de su quehacer en el mismo. Con frecuencia se escuchan quejas sobre la degradación de los valores éticos y morales así como la necesidad de retomar una serie de costumbres y prácticas cívicas que permitan una convivencialidad al interior de las familias, la escuela y la sociedad en general; no obstante la práctica cultural de una serie de valores, se inscribe dentro de un contexto específico y pensar que únicamente a través del discurso axiológico y la buena intención de un grupo de maestros y estudiantes se llegará a la construcción de una sociedad menos corrupta e injusta, no deja de ser una pretensión mesiánica e ingenua.

Así las cosas, la pregunta por la actualidad, por nuestra razón de ser en este presente, se evade; el peso de las respuestas fáciles a los falsos problemas aplasta cualquier posibilidad de vivir el mundo de manera diferente. Como lo describe Koza:

Es este efecto de verdad monopólico al que los jóvenes sin saber por qué impugnan. Ellos olfatean un embeleco civilizador. No se trata de civilización o barbarie, sino de producir nuevos estilos de vida dentro de ella. Ni revolución, ni reforma, sino creación, invención, intensidad ontológica, producción de subjetividad, y resistencia a los distintos juegos de verdad. No es inverosímil creer que los jóvenes deseen otra educación. Quizás hasta estén dispuestos a experimentar la rigurosidad del estudio y encaramarse en las más altas exigencias del conocimiento. Pero siempre y cuando, la educación les favorezca singularizarse en travesías inexploradas de subjetividad. (KOZA, 1997: 12-13).

Recuperar los espacios comunicativos entre los alumnos, maestros, padres, etc. puede ser un interesante punto de partida para la creación de encuentros discursivos en la escuela y en las comunidades como ejercicio de reconocimiento de

diferentes interlocutores, con intereses particulares pero con la necesidad de establecer y respetar unos mínimos acuerdos que permitan la convivencia pacífica y respetuosa de las diversas morales. "La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia la comunicación, que deja de ser mero medio para convertirse en forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político. Las estructuras comunicativas del mundo de la vida permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del Estado social de derecho." (HOYOS, 1997, op. cit.: 11).

Ni la escuela, ni la pedagogía, pueden permanecer de espaldas a las inquietudes y avances teóricos y prácticos de los diferentes sectores sociales, "porque quiera o no ella siempre está educando en valores, la forma de enseñar, de seleccionar lo que hace en el aula, las relaciones que se instauran entre las personas en el centro escolar, la organización del espacio, el sentido y las formas de evaluación, el lenguaje empleado y otros factores aún menos explícitos, van incidiendo en la construcción de la personalidad de los alumnos, en su forma de ver y entender la realidad y de adoptar criterios y posturas ante ella". (DE HARO, 1997: s.p.)

Dado que cada intervención educativa, cada paso que se da en el aula incide en un sentido determinado, es obligatorio e inevitable, hacer explícita una resignificación de los valores, esto es, indicar las finalidades educativas y el modelo de persona y sociedad a que apuntan las mismas. No debe olvidarse que: "la escuela desde los primeros niveles tiene una enorme potencialidad para influir en el largo camino que se recorre desde la aparición de las actitudes sociales más básicas a la construcción de escalas de valores más definidas, y no puede renunciar a esta responsabilidad compartida con la sociedad. Formar en valores es una educación para la vida en sociedad, una educación para la convivencia" (Ibid: s.p.). Lo anterior con la posibilidad comunicativa dispuesta con todos los actores del escenario escolar.

LA FORMACIÓN

La Pedagogía del Porvenir debe enfrentar el concepto de formación, el cual hace parte del proceso de socialización humana y por tanto se relaciona de manera estrecha con lo que estamos tratando.

Dice Gadamer, "La formación pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre."(GADAMER, 1991:39). Sintetizando el concepto de formación de este filósofo alemán, diríamos que durante toda su vida el hombre va adquiriendo virtudes y vicios, la mayoría de las veces no por una enseñanza directa, sino a través de su experiencia con otros, o repitiendo modelos que observa en otros. La palabra formar alude a la forma, a la imagen que se puede imitar, y este procedimiento puede requerir de una buena memoria, como

la capacidad o disposición para retener y recordar los rasgos de la tradición, de la historia o del modelo que queremos imitar. Por ello, presenciar repetidamente las mismas actitudes, los mismos gestos, las mismas acciones, hacen que el niño ó el joven aprenda a imitar las mismas.^{Episodio12} Sin embargo, nos advierte que: "El que emplea su memoria como mera habilidad- y toda técnica memorística es un ejercicio de este tipo- sigue sin tener aquello que le es más propio. La memoria tiene que ser formada, pues no es memoria en general y para todo." (Ibid: 45)

Señala además que se requiere del olvido y del tacto, es decir de poder dejar atrás lo negativo y poder renovar con ojos nuevos para volver a fundar lo ya conocido y tomar distancia de la cotidianidad. El tacto que ha sido formado nos va dando las distancias ó las cercanías que son importantes en la vida cotidiana, el tono de la voz para hablar en determinadas circunstancias. El gusto suele ser formado dentro de parámetros culturales específicos, interiorizando cualidades que nos hacen preferir cierta música y no otra, cierta pintura, cierta moda; el gusto, formado de manera abierta a posibilidades diversas, es una fuente de sensibilidad que abre horizontes de significaciones, no sólo de lo propio, sino de lo ajeno.(Ibid: 41-45)

Muchas veces en el proceso de formación, nuestras experiencias son negativas, pero esa negatividad puede en algunos momentos permitirnos ver las cosas, las personas ó las situaciones tal como son, y en ese reconocimiento, se puede observar claramente lo extraño de sí mismo en el otro. "La verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias. En este sentido la persona a la que llamamos experimentada no sólo es alguien que se ha hecho, el que es a través de experiencias, sino también alguien que está abierto a nuevas experiencias (...) el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas." (Ibid: 431-432)

En la formación de la persona intervienen por tanto las capacidades, los modelos como las experiencias; este proceso interior no puede ser elegido como tal, sino que más bien se procura. La escuela del simulacro en este sentido, comete el error de pensar que puede enseñar la formación ó la toma de decisiones de la misma manera como se enseñan los conceptos teóricos. De hecho, actitudes tan interiorizadas como la mansedumbre no existen en ningún currículo, y sin embargo, aprendemos en la escuela a obedecer ciegamente, al silencio, a la no argumentación. Como dice Muñoz, " La actitud indubitable siente opresión ante el aparente caos del mundo; por tanto absolutiza la verdad, posee el no envidiable don de la creencia ciega, artificial. Los dogmáticos de todos los matices son un

^{Episodio12} Sin duda el niño opta por el modelo más que por el discurso. Pues, ver a sus profesores y padres leyendo y escribiendo es una experiencia más impactante, porque es más vivencial, que soportar la fallida exhortación sobre la importancia de la lectura.

exabrupto de esta forma pedagógica. El conocimiento es para el ser manso algo ya revelado por alguien que además ya lo ha definido, prefijado y limitado." (MUÑOZ, 1986 :17)

En cambio no se nos enfatiza que en nuestras acciones está involucrada una elección y que ésta tiene consecuencias. Dice Aristóteles que la elección en general parece referirse a cosas que dependen de nosotros, además de ser un acto voluntario. La elección va acompañada de razón y de reflexión pues es necesario ponderar las circunstancias en que nos vemos abocados a tomar una posición. Una vez tomada, se nos podrá censurar o alabar por nuestros actos. (ARISTOTELES, 1995:185)

La elección exige también que haya deliberación porque las contingencias diversas que pueden presentarse frente a un hecho, en donde todo no depende de nosotros, requiere de la observación de todos los aspectos y decidir con mucha conciencia y atención. En estos casos la deliberación y la elección exigen que pongamos en juego nuestra razón y nuestras capacidades para optar adecuadamente. Aristóteles argumenta que este proceso no se enseña teóricamente, sino se aprende en las acciones, en la experiencia. Sin embargo, hay momentos en que la deliberación se convierte en acontecimiento, como cuando decidimos en torno a los fines que deseamos alcanzar. Generalmente, entonces, la decisión se toma considerando los medios que están a nuestro alcance y que nos permitirán alcanzar estos fines. (Ibid: 186)

Se puede señalar que la escuela colombiana está en mora de reconceptualizar sus intereses y finalidades para que las prácticas pedagógicas se orienten hacia la construcción de una relación pertinente con la actualidad. En ese sentido, conviene identificar una serie de aspectos susceptibles de transformación con miras a enriquecer la experiencia sociocultural. Fundamentalmente, es necesario promover una alteración de las relaciones de poder que se dan en la institución escolar. Entre ellas, la necesidad de sustituir el *deber ser* de un sujeto hegemónico alrededor del cual se pretende articular la acción educativa, por la posibilidad de favorecer el florecimiento y recreación de las subjetividades individuales y colectivas propias del país.

Asimismo, un nuevo marco de relaciones de poder debe estar orientado a facilitar que el discurso pedagógico se encarne efectivamente en las prácticas educativas pues, como ya se ha indicado, no es la reactivación de la normatividad jurídica, sino la apropiación y la distribución ampliada del conocimiento la que finalmente garantiza un nuevo sentido y significado de la escuela.

La escuela actual, en consecuencia, deriva su sentido y significado de una formulación ética que no puede ser apenas discursiva, sino que se configura en la medida en que las experiencias morales de la vida escolar se decantan, se analizan y se valoran. Ahora bien, esta dimensión ética se fundamenta en la

formación de los sentimientos morales y alcanza su plenitud en la argumentación moral, desde donde se hace posible la concertación de unos mínimos. Es decir, de aquel conjunto de normas que hacen posible la presencia de todos en una comunidad sobre bases de convivencialidad, pero desde las cuales pueden proyectarse las aspiraciones máximas de los distintos grupos que forman parte de una colectividad.

En esa perspectiva la reconfiguración del docente pasa, entonces, por la resignificación ética de su profesión, que se traduce en el ejercicio del compromiso con la reducción de la injusticia a través del fortalecimiento en la igualdad de oportunidades para sus alumnos y facultad de elección reflexionada. Dado que la práctica pedagógica es básicamente una distribución del conocimiento, el maestro debe proporcionar los instrumentos a su alcance para que sus estudiantes accedan a una relación vital, enriquecedora, múltiple y compleja con el mismo, razón de ser de la escuela del porvenir.

CAPITULO 3
ACERCA DEL ENTORNO ESCOLAR REGULATIVO



CAPITULO III

ACERCA DEL ENTORNO REGULATIVO ESCOLAR

Solo la ética comunicativa asegura la universalidad de las normas admitidas y la autonomía de los sujetos actuantes por cuanto recurre exclusivamente a la corroboración discursiva de las pretensiones de validez de las normas: sólo pueden reclamar validez aquellas normas en que todos los interesados se ponen de acuerdo (o podrían ponerse de acuerdo), sin coacción como participantes en un discurso, cuando entran (o podrían entrar) en una formación discursiva de la voluntad. (HABERMAS, 1995: 111)

La escuela del simulacro ha sido la gran metáfora que moviliza, transporta y moldea actores, los convierte en consumidores acrílicos de sus enunciados y correlatos, les dice lo que deben hacer, les impone normas, los obliga a tener un perfil, les da recetas de personalidad; y estos actores que intervienen en el proceso de la institución escolar poco a poco y en la medida que más están acomodados en el "autobus" de la escuela se convierten en los reproductores y legitimadores de esta metáfora impidiéndoles reflexionar sobre la posibilidad de iniciar procesos de transformación escolar mediante la alteración y vivencia del poder que no tiene carácter de fenómeno externo sino que influye en la construcción de subjetividades, labor por de más importante en la práctica educativa. Así pues, podemos hablar de la filosofía como manera concreta de librar la batalla contra nosotros mismos en busca de la construcción como alumnos, docentes, padres de familia para ser vigilantes ante el poder que influye directamente sobre nosotros.

(...) es verdad que la filosofía es inseparable de cierta cólera contra su época, pero también nos garantiza serenidad. Ello no obstante la filosofía no es un poder, la filosofía no puede librar batallas contra los poderes, pero mantiene, sin embargo, una guerra sin batalla, una guerra de guerrillas contra ellos. Por eso no puede hablar con los poderes, no tiene nada que decirles, nada que comunicar: únicamente mantiene conversaciones o negociaciones. Y como los poderes no se conforman con ser exteriores, sino que se introducen en cada uno de nosotros, gracias a la filosofía todos nos encontramos constantemente en conversaciones o negociaciones y en guerra de guerrillas con nosotros mismos. (DELEUZE, 1996 : 1)

Es necesario asumir una reflexión sobre la pedagogía y la manera como se comprende el poder, cuáles son sus formas de resistencia, cuáles elementos

posibilitan legitimidades y cuáles las estrategias que asume en una sociedad como la nuestra, abatida por los procesos de violencia generalizada, elementos que resignifiquen el quehacer y la práctica de la escuela.

Plantear la problemática del poder implica ejercer una crítica de las conceptualizaciones sobre el mismo y consecuentemente de las relaciones de poder entre los individuos, y de éstos con las prácticas pedagógicas. De manera esquemática podríamos señalar dos nociones de poder que implican necesariamente dos actitudes del individuo frente a su realidad. En primer lugar entenderlo como capacidad, como potencia o sustancia, en manos de unos pocos privilegiados; así, la responsabilidad como individuo, junto con sus actuaciones están en relación directa con el grado de poder que se crea tener o que otros le asignen. En segundo lugar puede comprenderse el poder como un haz de relaciones, una malla de interrelaciones en que las acciones de los individuos inciden sobre los demás; aquí el individuo es consciente de sus posibilidades de acción y ejerce su poder en el desarrollo de formas de emancipación. Al respecto Foucault plantea:

El poder es, y debe ser, analizado como algo que circula y funciona por así decirlo en cadena. Nunca está localizado aquí o allí, nunca está en las manos de alguien, nunca es apropiado como una riqueza o un bien. El poder funciona y se ejerce a través de una organización reticular. Y en sus mallas los individuos no solo circulan, sino que están en condiciones de sufrirlo y ejercerlo; nunca son el blanco inerte o cómplice del poder, son siempre sus elementos de recomposición. En otras palabras el poder no se aplica a los individuos, sino que transita a través de los individuos...

El individuo es un efecto de poder y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composición del poder. El poder pasa a través del individuo que ha constituido. (FOUCAULT, 1992:39).

La Pedagogía del Porvenir se identifica con la segunda opción planteada y considera que en esta red de relaciones aparecen dos tipos de poder, que no son los únicos, que atraviesan todas las configuraciones culturales: el poder del don como dominio y restricción de los canales de conocimiento y el poder de reflexión crítica como el que posibilita la apertura de horizontes de sentido frente al conocimiento.

La escuela del simulacro al asumir la primera forma de poder reproduce formas de dependencia, incapacidad para el desarrollo del pensamiento, imposibilidad de contacto con la ciencia, facilismo de los maestros, acatamiento de los currículos sin procesos de decantación crítica y todo un andamiaje que hace que sutil y coactivamente la escuela sea la gran promotora de la dominación y vaciedad de sentido, negando a los estudiantes un amplio espectro de opciones de vida,

tratándolos como seres insignificantes, llegando al extremo que en ocasiones se les niega incluso lo que tienen y lo que han construido (su tradición, espacios y vida).

Dado que las relaciones de poder traspasan a los individuos y los afectan tanto exterior como interiormente, la preocupación de la Pedagogía del Porvenir es plantear el poder de la reflexión crítica como generador de posibilidades de realización, para estudiantes y maestros, posibilidades que logran al interior de la escuela procesos de investigación y formación para poder enfrentar el caos y el sin sentido.

DE LA FORMALIDAD AL SIMULACRO

A partir del informe presentado por la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo, el gobierno nacional, algunos maestros e intelectuales y los medios de comunicación hacen eco a la propuesta de convertir la educación formal en el motor de progreso económico, político y social que requiere Colombia.

La competencia internacional nos obliga a ser altamente productivos en muchos terrenos. Esa productividad proviene de la incorporación masiva de ciencia y tecnología a las actividades productivas del país. Para ello es menester que muchas personas estén seriamente interesadas en la ciencia y la tecnología, así no pretendan ninguna utilidad social inmediata. La Educación parece ser la única manera de lograr desarrollar las vocaciones científicas de los niños y los jóvenes. Pero esa educación escolar no basta. Es necesario que toda la cultura considere como suyas a la ciencia y a la tecnología. (LLINAS, 1994:92).

Lo más importante parece ser, lejos de cualquier tematización crítica con respecto a la generación, apropiación y revaloración de ciencia y tecnología, para nuestros contextos socioculturales, la "incorporación de los estándares educativos de los sistemas avanzados occidentales" (Ibid:34), pues ello nos daría la posibilidad de implementar "un modelo de desarrollo acelerado" (Ibid:48), de manera rápida y fácil por cuanto "el mercado abierto se presenta también como redentor en un contexto político peculiar" (Ibid: 53). Carecer entonces de una actitud crítica para asumir y tomar distancia de la ciencia y la tecnología es tanto como esperar el milagro y la salvación de otros contextos, que han desarrollado procesos científicos tecnológicos en este sentido.

Por su parte el Plan Decenal²³ pretende ser consecuente con la realidad nacional cuando afirma que la educación por si sola no puede producir cambios sociales

²³ El Plan Decenal de Educación es la carta de navegación en la cual el gobierno nacional plantea una serie de propósitos y compromisos indispensables para las transformaciones educativas que requiere Colombia en el periodo comprendido entre 1996 y 2005.

pero que ellos a su vez no pueden llevarse a cabo sin el concurso de la misma. Desde esta perspectiva elabora una serie de análisis sustentados en los grandes retos que se nos señalan para el siglo XXI:

"El primero, la convivencia pacífica, la construcción de una cultura democrática fundada en los valores propios de una ética ciudadana, y la plena vigencia de los derechos humanos en nuestra realidad multiétnica y multicultural... y el segundo, el progreso económico, entendido como la realización de la creatividad y el avance del conocimiento, que nos permita ser competitivos con otras naciones, pero al mismo tiempo responsables de la justicia social y respetuosos del ambiente". (MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, 1996 : 7)

Este proyecto educativo requiere por tanto la formación de niños y jóvenes que interactúen armónicamente con sus pares y con los adultos en busca de realizaciones personales acordes con sus intereses y con la materialización del bien común. No obstante detrás del discurso de la formación integral y de las innovaciones pedagógicas indispensables para el logro de la misma, que circula en la escuela del simulacro, se esconde la legitimación de relaciones de poder que se reproducen sistemáticamente de manera muy sutil y que "promueven el cambio" para que el estado de cosas continúe igual en las instituciones escolares.

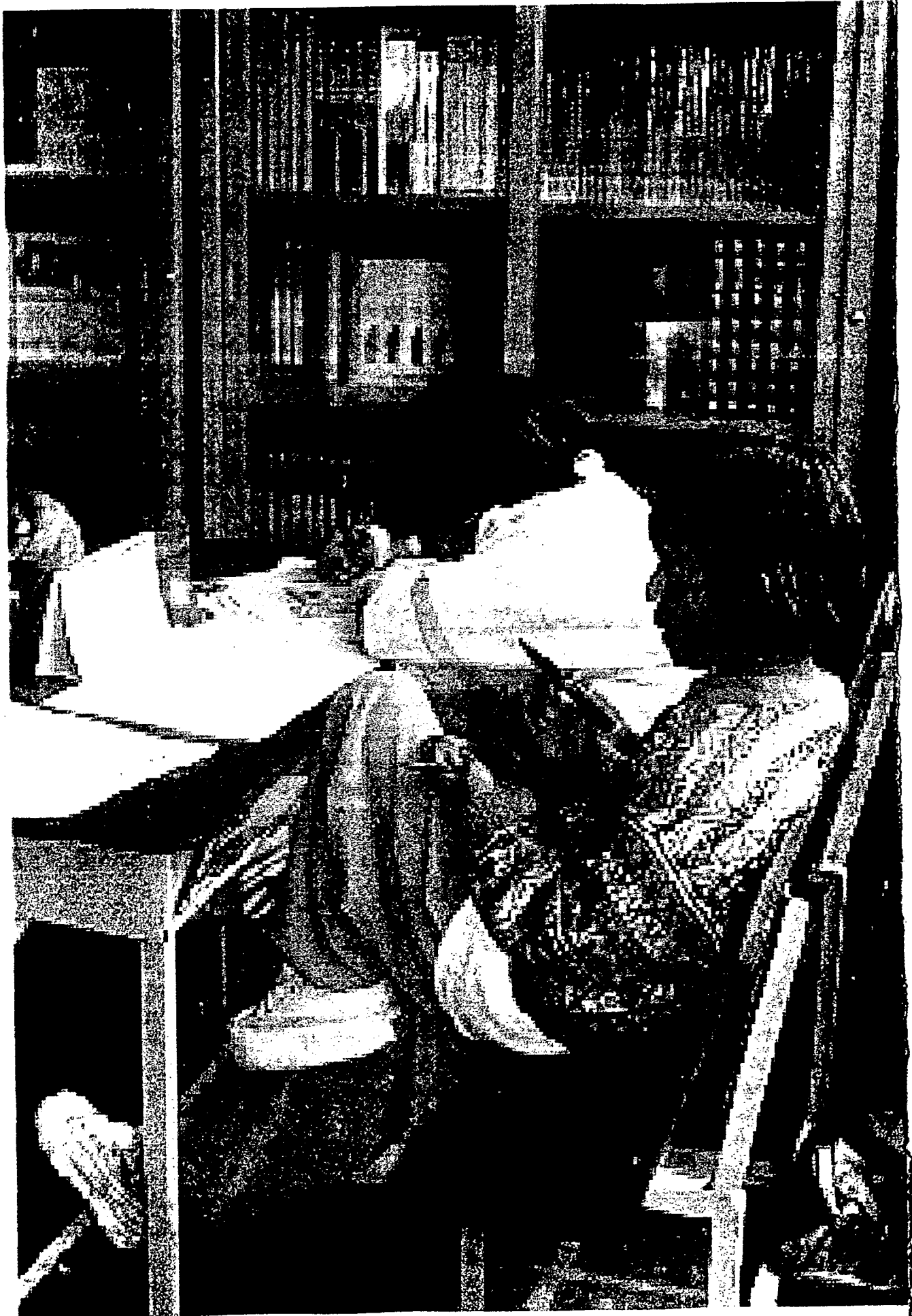
La disposición de su espacio, la regulación meticulosa que gobierna su vida interna, las diferentes actividades que son organizadas, las diversas personas que viven o se encuentran allí; cada una con su propia función, su carácter bien definido: Todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad-comunicación- poder. (FOUCAULT, 1991: 77)

Usualmente los espacios físicos²⁴ de escuelas, colegios y universidades no son los más propicios para el encuentro con los conocimientos y los saberes.

Así por ejemplo la biblioteca que supuestamente es un lugar para el estudio se adapta como un salón de actividades múltiples en donde es imposible la lectura juiciosa. Además el material que allí se encuentra se reduce a textos guía, revistas desactualizadas y enciclopedias que llevan al manejo de conocimientos superficiales impidiéndose la profundización y actualización de los mismos.^{Episodio13}

²⁴Con relación al manejo de los espacios en la escuela se sugiere la lectura de la investigación "la proxemia en el aula" adelantada por la profesora Margarita Posada y apoyada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

^{Episodio13} *Las bibliotecas escolares no invitan a la lecturas por las mismas características de la construcción pues no tienen al aislamiento necesario ni el recogimiento para la privacidad del acto de leer. La mayoría de la veces cuentan con unas colecciones de referencia del acto de leer. La mayoría de las veces cuentan con unas colecciones de referencia (enciclopedias, diccionarios, mapas), manuales y libros de texto, colección de videos, pero la literatura universal y los libros con las historias fantásticas y lúdicas no aparecen en sus estantes para*



Esta pobreza de medios y espacios degenera en mediocridad intelectual lo que a su vez explica, por lo menos parcialmente, el comportamiento sumiso del maestro frente al rector y a las demás instancias de poder y de los alumnos frente a los adultos.

Las relaciones que se establecen así, logran la negación del sujeto y por tanto garantizan su pasividad frente a sus necesidades de apropiación legítimas... La institución educativa a través de los principios pedagógicos que la orientan intenta forjar un ser manso que siente opresión ante el aparente caos del mundo; por tanto absolutiza "la verdad", posee e inculca el no envidiable don de la creencia ciega. (MUÑOZ, 1987:5.)

Mientras la escuela no se convierta o procure convertirse en un espacio potenciador de las capacidades intelectuales y culturales de los niños en donde sus posibilidades de vida puedan realizarse plenamente, las políticas y propuestas educativas que se enuncian en los documentos oficiales, anteriormente citados, no tendrán ningún sentido, y continuarán siendo simple formalidad materializada en el simulacro.

Cuestionar la escuela adquiere validez en momentos en que su presente no resulta significativo para la niñez ni para los adultos²⁵, no obstante resulta engañoso que quiera propiciarse un cambio social centrado en la acción de la misma, especialmente cuando se trata de transformaciones de tal magnitud como las económicas, las culturales, las científico-tecnológicas y las morales.

CONSTRUCCION DE LA LEGITIMIDAD ESCOLAR

La escuela del simulacro dentro de sus prácticas ha privilegiado los procesos de legalidad sobre los procesos de legitimidad. Uno de los rasgos de esta escuela es el apego acrítico a la norma, es decir la norma acatada sin reflexión y en un ambiente de desigualdad, mansedumbre e imposición, producto de una serie de prácticas pedagógicas híbridas estériles que cosifican y justifican argumentos masificadores en la escuela. En la del simulacro la legitimidad está subordinada a la legalidad que se refiere fundamentalmente a la manera como la institución escolar funciona y actúa de manera inequitativa con sus miembros. En primer lugar existen una serie de normas traídas a la escuela desde el exterior, en la mayoría de los casos del aparato legal estatal (orden improductivo, véase capítulo

que sean descubiertos por los ojos y las mentes curiosas de los niños en formación. Además ¿ cómo explorar los estantes para ver que contienen si el funcionario encargado no le permite el acceso?

²⁵Con frecuencia la escuela abre sus puertas, a personas ideologías y saberes desarticulados del contexto que se aplican por la incoherencia y la falta de criterio característico de muchas instituciones El caso más extremo lo representa los cultos satánicos y agoreros mesías, pero además pasan por allí vendedores de libros, profetas del caos etc.

l), para nuestro caso concreto la Ley General de Educación (115 de 1994) y sus diferentes reglamentaciones, que generan para los miembros de la institución una carga compleja y difusa de normas (el Proyecto Educativo Institucional PEI, el gobierno escolar, los proyectos pedagógicos), y que no pasa por el tamiz de la reflexión crítica y la problematización de los contextos a las cuales deben responder. Luego de recibir este complejo acumulado de normas aparece el poder de dominación directivo (Supervisor, Rector, Coordinador) que genera unas nuevas e interminables normas (manuales de convivencia, manuales de docentes, reglamentos, manual de funciones etc.) para que se cumplan estrictamente. En este juego tortuoso de leyes y normas, unos y otros se dan a la tarea de transgredir (es una práctica muy común), las normas impuestas (orden anárquico dependiente), pero la violación de la norma se da en actos cotidianos que no enfrentan la vigilancia y el control de quien circunstancialmente detenta el poder, pues en ese instante se convierten en los sujetos más subordinados y dependientes.

La legitimidad debería ser la intencionalidad que valide las prácticas políticas y educativas que se construyen desde la escuela y que deben permear las prácticas cotidianas de los individuos. En el lenguaje común lo "legítimo" tiende a entenderse como sinónimo de justo o razonable, en términos pedagógicos podríamos comprenderlo como aquel ambiente donde se discuten sentidos y significados, se apropia, se recupera, se valida con la participación de varios sujetos calificados por la autoridad del conocimiento, se proponen nuevas maneras de afrontar los conflictos. En otras palabras, la legitimidad de las prácticas educativas y políticas está asociada a la construcción de sentido que se desarrolle en una comunidad. En consecuencia, surge como una tarea inaplazable "leer" las formas de consolidación de sentido y por tanto las formas de construcción de legitimidad propias de las comunidades y caminar hacia la construcción de la democracia. Conviene, sin embargo, precisar cual es el alcance del significado y sentido de este concepto dentro de una comunidad, pues es común la estrategia en los poderes dominantes de desvirtuar el valor semántico de las palabras, por lo que se hace necesaria su resignificación y regreso al sentido ordinario. Al respecto Chomsky nos ilustra:

Como la mayor parte de los términos de la historia política, democracia tiene dos significados. Uno es su acepción real y el otro, el opuesto. El opuesto es el que se utiliza con propósitos de control ideológico. En el sentido ordinario, en el sentido personal ordinario de democracia, un sistema es democrático cuando ofrece posibilidades de que la generalidad de la población juegue un papel significativo en la administración de los asuntos públicos". (CHOMSKY, 1994 : 44).

Dado que la escuela es un asunto público, así ésta sea de carácter privado, es conveniente que el tema de la escuela sea discutido por toda la comunidad, entendiendo por ésta la que comparte un mínimo de intereses y finalidades. Al mismo tiempo la dinámica al interior de la escuela debe caracterizarse por una vivencia de la democracia, no por su expresión formalizada y jurídica.

VIOLENCIA Y DERECHOS EN EL AMBITO ESCOLAR

Aunque no está tipificada como una de las tantas violencias que aquejan a la sociedad colombiana, tal vez porque las otras resultan más inquietantes por lesionar derechos como el de la vida, la que se vive a diario en las escuelas es una violencia generadora de nuevos resentimientos especialmente entre los jóvenes y niños. La denominada cultura de la violencia se reproduce en escuelas y colegios pertenezcan ellos al sector privado o estatal, y no exclusivamente desde los adultos hacia los menores sino en todos los sentidos. Algunos de estos hechos degeneran en riñas, amenazas, lesiones personales, violaciones y atentados contra la integridad de las personas en escuelas de sectores marginales e incluso en colegios de reconocida formación elitista. El hacinamiento, frecuente en muchas escuelas públicas y en algunas privadas, es un hecho de violencia que impide el reconocimiento de los individuos como tales²⁶. Cientos de estudiantes reclusos en espacios pequeños e inadecuados propician atropellos, empujones y hasta enfrentamientos y peleas ya que se hace imprescindible la lucha por el territorio.

Generalmente las directivas y maestros asumen este tipo de comportamientos, que son producto de una problemática estructural, por la vía de la represión, convalidada en muchas oportunidades por la normatividad de lo punible contemplada en el manual de convivencia y de la sanción a quien lo infrinja, lo que contribuye a que la espiral de la violencia crezca indefinidamente.

“La violencia existe, desde luego, y cada uno de nosotros nace con su potencial para la violencia. Pero también nacemos con tendencias opuestas y es preciso que las nutramos cuidadosamente para que actúen como contrapeso de aquellas que nos impulsan a obrar violentamente.” (BETTELHEIM 1982:95).

Ante agresiones leves como una mirada inquisidora, un regaño, un insulto, una señal con las manos; o más fuertes como los golpes, una reconvención con las notas, una amenaza, no se trata de buscar culpables para juzgarlos y sancionarlos implacablemente. Se trata de reconocer la realidad escolar y las formas de violencia que en ella se presentan para abordarlas de manera constructiva. No es

²⁶ Es en los baños, usualmente insuficientes para el número de estudiantes, desaseados o sin agua y deteriorados, en donde el alumno recibe la mayor afrenta al someter a escarnio su intimidad.

la búsqueda de más y nuevos enemigos lo que debe preocuparle sino el análisis de las causas que generan esos pequeños y en ocasiones grandes hechos de violencia.

Frecuentemente los comentarios de los adultos que intervienen en el proceso escolar hacen referencia a la forma como los alumnos se relacionan con la escuela y se concluye rápidamente que el rigor y los resultados académicos que otrora podían mostrar una serie de instituciones se debía, por lo menos parcialmente, a la rigidez con que se formaba e incluso se castigaba a los estudiantes. Con nostalgia algunos recuerdan al pedagogo Lancaster cuando aseguraba que "la letra con sangre entra" justificando constantemente el bajo rendimiento académico de los alumnos por la ausencia de estructuras de exigencia disciplinaria más férreas y menos permisivas. La llamada "tutelitis"²⁷ que molesta a muchas instituciones escolares expresa las resistencias de los usuarios del servicio educativo, y pese a que se ha pervertido frecuentemente la utilización de este mecanismo subsidiario, la cantidad de tutelas interpuestas contra un considerable número de centros educativos manifiestan la inconformidad frente al manejo arbitrario de las relaciones de poder al interior de los mismos.

Si bien es cierto que prácticas como el castigo físico resultan inusuales en la escuela del simulacro también suelen presentarse otras formas de violencia menos evidentes pero no por ello menos dañinas. Muy sutilmente la escuela violenta a quienes permanecen en ella y con frecuencia se interiorizan comportamientos que agreden a niños y a adultos como parte de la normalidad. El argumento simplista que mira a la escuela como institución en donde proliferan hechos de violencia porque vivimos en una de las sociedades más violentas del mundo no solamente justifica esta forma de comportamiento entre la comunidad educativa sino que además lo legitima irresponsablemente. De acuerdo con Bettelheim los maestros y los padres,

"Necesitamos que se nos enseñe qué debemos hacer para contener, controlar y encauzar la energía que se descarga en violencia hacia fines más constructivos... lo que brilla por su ausencia en nuestros sistemas de educación y en los medios de comunicación es la enseñanza y promoción de 'modos de comportamiento satisfactorios' con respecto a la violencia." (Ibid, 1982: 94)

Para la escuela del simulacro y para los maestros que se encuentran inmersos en ella resulta indiferente abordar este tipo de problemáticas. El manejo de los espacios y tiempos, las simbologías que justifican las relaciones de poder arbitrario y el peso de la ideología que impide el sano desarrollo de las actividades académicas se convierten en el asidero de una serie de pequeñas violencias que sumadas entre sí, potencian individuos supremamente agresivos. Consideramos

²⁷ Se ha denominado "tutelitis" al uso exagerado e inadecuado de la Acción de Tutela, mecanismo subsidiario para la defensa de los derechos fundamentales.

que a la escuela actual no solamente le deben preocupar las violencias que se experimentan en nuestra sociedad sino que debe intervenir para que este tipo de comportamientos se asuman como manifestaciones propias de los seres humanos y que esta institución pueda contribuir para que allí no crezcan ni se desborden. De lo que se trata es de cuestionar el conservadurismo de la escuela en sus relaciones de poder, en su actitud frente al conocimiento, en la forma como asume los hechos de violencia interna y externa y en el compromiso que ella tiene para con la comunidad y la sociedad en general.

Desde esta perspectiva los derechos humanos se erigen como un referente ético que puede orientar el quehacer de la escuela y su relación con el país. El discurso sobre los derechos humanos que pronuncian indiscriminadamente periodistas, militares, políticos y todo aquel que pretenda pasar por demócrata ante un auditorio determinado, también tiene su espacio en el ámbito escolar. Con frecuencia en los actos conmemorativos o en las izadas de bandera un directivo del colegio, una maestra o un estudiante interviene para recordar la importancia de su difusión, pese a que las prácticas escolares están saturadas de hechos que violan o transgreden derechos fundamentales como la libertad de expresión, el derecho a la intimidad, el debido proceso e incluso el derecho a la educación del cual la escuela debiera ser su principal promotor. ^{Episodio14}

REFLEXION CRITICA Y COMUNICACIÓN

Ubicándonos temporal y espacialmente en la antigüedad griega hacia los siglos VI y V A.C, vemos como la concreción del pensamiento filosófico que contribuyó al surgimiento y desarrollo de los conocimientos matemáticos e históricos y de las prácticas políticas y artísticas se llevó a cabo en los espacios públicos de la polis,

Episodio14 El estudiante excluido injustamente de la escuela del simulacro tutela derechos fundamentales que han sido violados por los profesores o las directivas. Se ha presentado el caso de jóvenes reintegrados a sus colegios cuando el juez falla a su favor demostrando que la institución educativa no actuó en derecho o que, como es reiterativo, infringió el debido proceso. Comportamientos como la utilización de cabello largo o el porte de aretes por parte de los jóvenes ha suscitado la persecución hacia ellos violándose uno de los derechos humanos más conculcados como es el estipulado en el artículo 16 de la constitución de 1991. " Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico". Simulando prácticas democráticas como la elección popular del personero en quien se deposita la difusión y defensa de los derechos fundamentales, en la escuela se olvida el ejercicio de los mismos y el respeto por las diferencias y singularidades de los alumnos, procurando uniformar no solamente su vestuario, sino su comportamiento, sus intereses, sus ideas y hasta sus gustos. De esta forma las instituciones escolares olvidan lo fundamental para ellas, para los niños y para la sociedad colombiana, refugándose en el "mundillo" de las minucias y superficialidades.

en las plazas, en las calles y en los gimnasios. La Mayeútica que Sócrates llevaba a la práctica con sus discípulos como método para llegar al conocimiento no surgió en un espacio convencional como la escuela de hoy, por el contrario el ir juntos rondando en compañía, disertando alrededor de un tema en especial se practicaba en todo aquel espacio público y privado en el que se pudiera materializar el concepto de la paideia.

Fue precisamente el ejercicio del diálogo lo que permitió a Platón antagonizar el conocimiento cierto o verdadero de la opinión, por medio de una serie de preguntas a las cuales los dialogantes deberían dar o intentar dar respuesta. Rescatar el diálogo en la escuela no solamente significa volver a la sabia costumbre de reconocer en el interlocutor una fuente de saber y de contradicción, con todas las implicaciones éticas que se desprenden de esta práctica, sino que además permite el desarrollo de un discurso teórico que puede decantarse en la medida que sea confrontado y ampliado con otras versiones. Debe lograrse a través de la discusión fundamentada, la superación de uno de los peores lastres que afectan la labor de los maestros colombianos y en general latinoamericanos: *el sentido común*. Al respecto Roger Koza señala:

El sentido común plaga estacionaria por antonomasia, sarcasmo de la obviedad; su ubérrima existencia en el imaginario docente y discente, destruye amablemente todos los esfuerzos orientados a transformar la realidad educativa. Pues nada más obvio y oculto al mismo tiempo, que la constante reproducción de un sistema caduco de enseñanza basado en nuestro sentido común, en la que nuestras prácticas pedagógicas actúan como cómplices de una educación vacía, y no como un dispositivo de rupturas y reconstrucciones. (KOZA, 1997 :1-2).

En últimas la incorporación de los encuentros dialógicos en el aula de clase permitirían la conformación de un auditorio hermeneútico orientado hacia la creación y recreación de conocimientos, al tiempo que posibilitaría ampliar prácticas democráticas como la disertación, la confrontación de puntos de vista y el debate ideológico, tan marginadas de la escuela del simulacro de finales del siglo XX.

En este ámbito comunicativo surge la posibilidad de legitimar los procesos en la escuela desde un antiguo pero actual ejercicio: El diálogo. Una nueva teorización del mismo, planteada por Roger Koza²⁸, permite que los individuos fusionen horizontes en un sesgo hermenéutico que tiene las siguientes características: En primer lugar se debe pensar la subjetividad como narración y que se tenga la posibilidad de tener múltiples perspectivas para que logre sentido. En segundo lugar ha de tener múltiples significados que lleven a los dialogantes una polifonía semántica. En tercer momento debe ofrecer entre los dialogantes la capacidad de la ironía y el humor, como desestructurador de creencias y dogmas personales

²⁸ Comunicación personal con Roger Koza (1997)

(capacidad para reírse de uno mismo y de sus ideas). La cuarta actitud importante es la solidaridad epistemológica, aceptar diversas cosmovisiones y posturas epistemológicas (campesinas, interculturales). Por último no existe última palabra o palabras definitivas, no existe alguien que lidera o lleva el diálogo, el foco ha de ser variable.

De acuerdo con Gadamer el lenguaje solo tiene su verdadero ser en el diálogo, en el ejercicio del mutuo entendimiento, que no es un mero hacer, ni una actuación con objetivos como lo sería la producción de signos para transmitir otros mensajes. El diálogo es un proceso vital en el que se hace manifiesto el mundo y se busca comprenderlo. "Todas las formas de comunidad, de vida humana, son formas de comunidad lingüística, más aún hacen lenguaje. Pues el lenguaje es por su esencia el lenguaje de la conversación. Solo adquiere su realidad en la realización del mutuo entendimiento." (GADAMER, 1991: 535).

En las instituciones escolares las normas de disciplina son formas codificadas e institucionalizadas de valores tomados tanto de la moral religiosa como de instituciones militares, y del poder público, que se recogen en manuales y se establecen como norma. De estos códigos surgen jerarquías que se legalizan por la formalización institucional y formas de control como coacción, necesarias para el mantenimiento de la norma. Habermas ha anotado como en la sociedad actual se presenta una creciente normativización de las instituciones sociales cuyas consecuencias son muy graves pues se arrancan los conflictos del contexto vital y se manejan de manera formal, desnaturalizándolos mediante el procedimiento jurídico. " No se trata tan solo de que las leyes sociales aumenten en cantidad, sino de un incremento de la densidad y profundidad reguladora de las prescripciones jurídicas de una sociedad que cada vez se convierte en más compleja." (HABERMAS, 1987: 15-16) Los reglamentos en la institución escolar no se discuten, no se delibera sobre ellos, sólo se busca que sean obedecidos.^{Episodio15}

^{Episodio15} *Sin embargo, los miembros de la comunidad educativa viven otras relaciones más allá del código de disciplina y las directrices del Ministerio de Educación Nacional. A los niños se ofrecen modelos que logran sus fines eligiendo medios no avalados por la norma, pero de enorme efectividad: el hacer trampa en las evaluaciones o intimidar a los compañeros por la vía de la fuerza o la violencia logran simpatías al interior de la escuela. Por el contrario los muchachos no desean participar de los organismos de gobierno dentro de la escuela, porque la figura del funcionario o gobernante no tiene prestigio dentro de los muchachos: o bien son personajes oscuros y corruptos, ó bien son personajes poco exitosos que no corresponden con sus ideales.*

Entre los maestros también se presentan modelos distintos a los establecidos por las normas. Quien es más hábil para salir antes de terminar la jornada escolar, quien sólo se limita al texto estipulado y no amplía sus conocimientos en el campo, quien asiste a las reuniones y se mantiene siempre en silencio pero luego critica todo lo dicho fuera de la reunión, quien sabe " controlar " a sus alumnos y mantener la disciplina en su salón. Hay una tendencia en muchas instituciones escolares para formar líderes, que no son otra cosa que la reproducción de personas que

ejercen el poder de dominación, quitándole la palabra al otro, tomando decisiones sin consultar ni discutir las implicaciones, tomándose la vocería de los compañeros en las reuniones públicas, emprendiendo campañas o acciones en las cuales se supone que todos están de acuerdo, pero de nuevo no ha habido discusión ni del significado de la acción ni de los intereses y finalidades que subyacen a dicha acción. La escuela, por el contrario, debe propender una formación en la comunicación argumentativa y en la toma de decisiones compartidas, pero no sustentada en el liderazgo, sino en el valor de los argumentos.

ELEMENTOS PARA LA CONFIGURACION DE UNA PEDAGOGIA DEL PORVENIR

Los Presupuestos Teóricos, el Mundo de la Vida y los Espacios de Intermediación Comunicativa

La escuela del simulacro que se encuentra subsumida en su cotidianidad no reflexionada, ha perdido el sentido y significado "del mundo de la vida". En ella coexisten de manera predominante el orden improductivo y anárquico dependiente, aparentemente incongruentes pero en realidad complementarios, que provocan una dicotomía entre la "formalidad" y la vivencia escolar. Dentro de este contexto se manifiestan unas relaciones de poder que sustentan su funcionamiento haciendo que cohabiten prácticas pedagógicas de distribución restringida y prácticas híbridas estériles, que por la pobreza conceptual y crítica del conocimiento que transmiten, inducen a la apatía e instauran lo que aquí hemos llamado una pedagogía para la escuela del simulacro.

La propuesta de una Pedagogía del Porvenir asume el compromiso de articular un marco teórico que simultáneamente permita ejercer la crítica de esa simulación pedagógica y la instauración de proyectos alteradores de la práctica educativa. Estas propenden por la formación holística de los individuos, busca la articulación de los conocimientos universales y los saberes de los contextos para en conjunto, encarar los problemas del mundo de la vida. En ese sentido, conviene retomar la razón como fundamento de las construcciones culturales: arte, filosofía, ciencia, y tradición, pero también retoma la sensibilidad moral y estética como base para la formulación y ejercicio de una ética.

Se asume el poder como el entramado de relaciones que se tejen al interior de las agencias de control simbólico y que atraviesan a los individuos tanto en su configuración ética como en sus relaciones con el conocimiento y los saberes. Por tanto, una práctica pedagógica responsable, entendida como actitud cuestionadora y alteradora, no se subordina a las relaciones de poder dominantes, sino que ejerce un poder de complementariedad, fundado en el intercambio y no en la donación. En este caso, tanto la interdisciplinariedad como la intersubjetividad constituyen una de las concreciones más significativas, ya que implican tomar como punto de partida el encuentro enriquecedor de los múltiples campos de conocimiento, reconociendo a su vez a los individuos con su subjetividad, para abordar núcleos problemáticos contextuales inscritos en la tradición cultural y núcleos problemáticos conceptuales, derivados del conocimiento.

La alteración de las relaciones de poder pasa por una reconceptualización de los intereses y las finalidades de la escuela, pues supone la creación de condiciones

mínimas para superar la prevalencia de un sujeto hegemónico y permitir la heterogeneidad tanto individual como colectiva, es decir la creación de espacios a partir de los cuales lo silenciado y los silenciados formen parte de los procesos discursivos y argumentativos para insertarse e incidir en la construcción de nuevos sentidos y significados del mundo de la vida, reflexionados desde la práctica pedagógica del intercambio comunicativo.

Repensar las relaciones de poder supone igualmente una resignificación ética de la educación, pues debe entenderse no como una normatividad exclusiva y excluyente, sino que es el conjunto de acuerdos mínimos a través de los cuales los grupos interesados practican una idea de justicia. De manera complementaria se crean los ambientes propicios para que las diferentes subjetividades individuales y colectivas desarrollen sus "proyectos de felicidad como principios máximos éticos". Dado que esta concepción de ética se construye de forma colectiva mediante los procesos de la comunicación dialógica, es indispensable: la generación y apropiación del conocimiento, la formulación de preguntas suscitadoras, la reflexión crítica de la tradición para con ello formar criterios, para criticar prejuicios negativos y aquellos que son positivos para revalorizarlos.

Dentro de la Concepción Pedagógica del Porvenir se propende por la generación de Espacios de Intermediación Comunicativa. (Véase gráfico 4. Ilustración del proceso de desestructuración generativa gramatical en una práctica de distribución ampliada)

Tales espacios significan temporal, espacial y socialmente la flexibilidad²⁹ y distribución ampliada del conocimiento, pues la configuración de una escuela actual pasa por la transformación de las relaciones de poder: de su alteración, no de su reestructuración, lo que se quiere es acceder al conocimiento que lleve a los estudiantes y maestros a "la esfera de acumulación de poder, en tanto que les posibilita la distribución ampliada de lo acumulado, posesionarse en cualquiera de los diversos campos de aprehensión del conocimiento (empírico-analítico, práctico y emancipativo)". (MUÑOZ, 1997: 77).

La práctica pedagógica flexible y de distribución ampliada, sintetiza y recrea en su interior los aportes de las diversas disciplinas científicas y los de la tradición para lograr sujetos que puedan expresarse por múltiples medios como individuos. Las prácticas pedagógicas de distribución ampliada se caracterizan por romper tiempos, espacios y clasificaciones sociales. Mediante estas rupturas se abren las compuertas del conocimiento que han estado cerradas en la escuela del simulacro con las prácticas pedagógicas de la mansedumbre.

El privilegio de la pregunta permitirá construir los núcleos problemáticos contextuales; estos se discuten y alimentan desde las distintas disciplinas

²⁹ La flexibilidad social hace referencia a ruptura de jerarquías impuestas y a la creación de jerarquías por autoridad del conocimiento.

(encarnadas en los profesores y demás profesionales de la escuela y la comunidad) apoyándose así en los núcleos problemáticos conceptuales. La interculturalidad como la interdisciplinariedad aportan desde su especificidad; de tal manera que el núcleo problemático contextual se va perfilando como correlato no sólo del contexto sino de los núcleos problemáticos conceptuales. De la conjunción de estas dos grandes fuentes van surgiendo las formas prácticas para su resolución.

Así se desprende de lo anterior que en la Escuela del Porvenir van surgiendo grupos afines que tematizan estas problemáticas contextuales-conceptuales, respondiendo a los intereses, medios y finalidades que los convocan. Las preguntas suscitadoras que han promovido la problematización de un tema, van requiriendo de elaboración, así como de complejización, todo lo cual fomenta los espacios comunicativos. La discusión argumentativa de las distintas posturas conduce a la toma de decisiones suficientemente analizadas y previstas en sus consecuencias futuras. Por ejemplo, un determinado tema requerirá iniciar una investigación, otros requerirán acciones prácticas inmediatas, otros establecer puentes con otras instituciones para trabajar intersectorialmente, como sería el caso en problemas de salud en el que sería necesario trabajar conjuntamente con el hospital, Secretaria de Salud, etc. Se invitaría entonces a estas instituciones a hacer parte activa de los *Espacios Comunicativos de Intermediación*, de tal manera que se comparta con ellos las opiniones, los sentimientos, las necesidades, los argumentos y las posiciones teóricas, que han dado lugar a la formulación del problema y a las decisiones prácticas para abordarlo.

De lo anterior se deriva el imperativo de asumir el diálogo argumentativo como interacción social básica que permita la realización de los espacios comunicativos. La Pedagogía del Porvenir tendrá que resaltar la formación a través de múltiples experiencias reflexionadas y argumentadas, otorgándole importancia a la sensibilidad y a la discusión en torno a los distintos puntos de vista frente a los conflictos. Revelar los diferentes fines e intereses que están detrás de nuestras decisiones y de nuestras acciones y, estar en disposición de discutir la legitimidad de los mismos, asumiendo la responsabilidad de sus consecuencias. Propender por la creación de ambientes en donde sean posibles las relaciones sociales de respeto, de tal manera que los niños y jóvenes tengan la experiencia de observar modelos y ejercitarse en las relaciones de reciprocidad y mutualidad.

Abrir los canales de comunicación incitadores de las preguntas, dudas, incertidumbres es un medio de propiciar la desestructuración. La sumatoria de los anteriores, permite complejizar tanto el contexto como la teoría. La formación en la toma de decisiones discutidas y compartidas, sobre la base de una comunicación argumentativa y no sobre el liderazgo impuesto, es tarea que debe emprender la escuela del porvenir.

La toma de decisiones a partir de la argumentación discursiva proporciona un procedimiento que contribuye a la formación del juicio, que luego pueda ser sometido a su comprobación de validez; en primer lugar, porque la decisión conducirá a acciones que se confrontarán posteriormente con sus resultados y en segundo lugar porque el significado y consecuencia de la misma acción legitimará total o parcialmente con los hechos y con la aceptación o rechazo de los mismos por parte de las personas. La constante formulación de problemáticas y de acciones que se producen garantizan además la ruptura jerárquica de los conocimientos- ahora todas las disciplinas están en pie de igualdad- y a su vez permite que los saberes ocupen el mismo lugar de relevancia.

Todo lo anterior apunta a que la Pedagogía del Porvenir privilegiará lo que hemos llamado las prácticas pedagógicas híbridas fértiles de distribución ampliada tanto de conocimientos como de saberes. Adela Cortina en este punto enfatiza:

Un individuo que sólo domina habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente como para saber situarse en la historia, como para apreciar la creación artística, como para reflexionar sobre su vida personal y social, como para asumirla desde dentro con coraje, es, por decirlo con Ortega, ese "hombre masa", totalmente incapaz de diseñar proyectos de futuro, y que siempre corre el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que le someta con una ideología fuerte. Y, por otra parte, habrá perdido la posibilidad de gozar de la lectura, la música, las artes plásticas y todas esas creaciones propias del Homo Sapiens, más que del Homo Faber. (CORTINA, 1995 : 21)

La desestructuración ordenativa gramatical inicia no sólo una ruptura jerárquica, sino que flexibiliza los tiempos, los espacios y los contenidos académicos, todo lo cual obliga a una resignificación tanto de los actores como de los conocimientos, recuperando a su vez la experiencia de cada una de las personas que participan en la resolución de sus propios conflictos. Crea la posibilidad de introducir normas transitorias, esto es, válidas sólo por el tiempo en que ellas son necesarias y las brinda al servicio del contexto de necesidades y resolución de conflictos de las personas que en él participan.

El criterio de validez, esto es, la confrontación entre la práctica y el discurso, es el que hace de la práctica pedagógica híbrida fértil, una situación continua en el tiempo donde se va ganando en grados de complejidad. Así por ejemplo, frente a un problema contextual, podemos analizar el resultado desde múltiples facetas, cada una de ellas ponderando la relatividad de la acción práctica; el éxito de una faceta, no es garante del éxito total de todas las demás. Los vacíos encontrados dan pie para la formulación de nuevos problemas contextuales, siempre en procura de su solución.

Un salto cualitativo en el acto educativo consistirá en identificar los tipos de representación que debe alcanzar el estudiante para que esté en capacidad de resolver problemas. La resignificación del aprendizaje en la escuela debe abordar

la manera en que se da la transición entre las representaciones vivenciales del niño y las representaciones de la cultura académica. Junto a lo anterior median también los problemas afectivos o emocionales, los problemas sociales y culturales en que se da el aprendizaje, por tanto las múltiples caras de un problema, van constituyendo una problemática cada vez más complejizada, en ese sentido es que afirmamos que la Pedagogía del Porvenir, se debe ir construyendo socialmente con el concurso cada vez más amplio de todos los afectados por las decisiones que se tomen. La educación del porvenir se caracterizará no por un modelo capaz de dar cuenta de todas las situaciones sino por las formas múltiples de intermediación con que cuenten sus gestores.

La creación de instancias u organismos intermediadores de la comunicación y la socialización se constituyen en una de las tareas prioritarias de la Pedagogía del Porvenir y una opción para darle significado a la escuela. Los comités de ética pedagógica, los comités de promoción cultural y los comités de intermediación de conflictos pueden ser, entre otros, mecanismos agilizadores de contexto que promuevan prácticas participativas reales que redunden en beneficio de la calidad de la educación y de la formación de los estudiantes.

La constitución de un comité de ética en la escuela en donde sea posible discutir y reflexionar acerca de una serie de problemáticas, de sus fines y de sus medios y en donde se puedan exponer argumentos, inquietudes, intereses y diferentes puntos de vista, permitirá una convivencia más sana que redundará en prácticas deliberativas que al decir de Gadamer(1991: 38) *no nos dejen oxidar nuestras capacidades*. En estos organismos, tendrán cabida además de los estudiantes, maestros y directivos, padres de familia y todos aquellos miembros de la comunidad con una legitimidad contextual-conceptual reconocida para poder entrar a discutir y a tomar decisiones. Dice el profesor Hoyos:

(...) Un proceso educativo que tenga como propósito primordial formar en dicha competencia debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, en el sentido de que cada quien es interlocutor válido (Lyotard 1994). Un uso hermenéutico del lenguaje para propiciar no sólo la comprensión cultural de otras épocas y de otras naciones, sino el entendimiento mutuo entre los participantes actuales en procesos de formación sus familias, tradiciones, identidades, costumbres y cosmovisiones, va ampliando el horizonte contextual y de significado del mundo de la vida y de la comunicación. (HOYOS, 1997: 8).

La construcción de principios éticos mínimos en la escuela tendrá que comenzar por reconocer la autoridad en el conocimiento, por la defensa de la distribución ampliada del mismo para todos sus miembros, por el respeto a las diferencias y a las subjetividades, por la formación en torno a la discusión de casos concretos que requieran de un tratamiento dialógico y reflexivo para que se puedan escuchar argumentos disímiles.

La intermediación comunicativa como mecanismo para la resolución pacífica de conflictos es a nuestro parecer un intento desestructurador de los mecanismos de control disciplinario de la escuela del simulacro, siempre y cuando surja de las necesidades contextuales y conceptuales y no sea un proyecto que externamente y de manera amañada, se imponga. Esta práctica pretende que los niños y jóvenes resuelvan los problemas que tienen con sus congéneres a partir de la ayuda y orientación de otros compañeros mediadores quienes facilitan el diálogo y la concertación procurando al máximo no depender de los adultos y buscando que sean los implicados quienes lleguen a un acuerdo en donde ninguna de las partes resulte perdedora. Este ejercicio de por sí participativo no solamente pone en cuestión figuras como la coordinación de disciplina y la sanción como conclusión de un proceso disciplinario, sino que genera una serie de actitudes y comportamientos propiciadores de valores tales como el respeto, la justicia y la solidaridad que tanto requieren la escuela y la sociedad.

El manual de convivencia, concebido como un instrumento rígido sustentado en una argumentación legal, empezaría a perder vigencia frente a una serie de comités mediadores quienes abordarían casuísticamente las problemáticas más relevantes de estudiantes y maestros. Obviamente que estas propuestas requieren acomodar unos espacios y tiempos prefijados por la institución escolar así como un manejo del poder en sentido horizontal, sustentado por el reconocimiento de la autoridad legítimamente establecida, lo que exige la crítica constante de los órdenes anárquico-dependiente e improductivo y la dignificación del ser humano como centro del proceso educativo.

Con frecuencia en diferentes espacios de la sociedad colombiana se mira el conflicto como un hecho negativo que obstruye o puede obstruir las relaciones "armónicas" en un grupo humano determinado. En la escuela, en los lugares de trabajo e incluso en la misma familia se señala al conflictivo como una persona desestabilizadora y hasta peligrosa. Se interioriza y se socializa entonces la concepción de que el conflicto puede ser el punto de partida para la destrucción sin analizar lo positivo que puede tener para un grupo humano determinado la presencia del conflicto siempre y cuando éste se reconozca, se asuma de manera seria y responsable y por tanto pueda resolverse de tal forma que todo el grupo o gran parte de él, salga ganancioso. Negar el conflicto, en la familia, en el trabajo, en la escuela o en la sociedad en general, puede resultar mucho más dañino para un conglomerado humano que el hecho de reconocerlo y asumirlo, pues puede agudizarse e incluso presentarse el fenómeno de la escalada: hacer que un pequeño problema adquiera tales magnitudes que involucre a un mayor número de personas y los motivos del conflicto inicial se sobredimensionan por el surgimiento de nuevos motivos.

Consideramos la presencia del conflicto en las relaciones humanas como un hecho real, por cuanto la resolución pacífica o dialógica del mismo contribuye al desarrollo de las sociedades y al crecimiento de las personas. No obstante lo

anterior vemos cómo en la sociedad colombiana en general, el conflicto se asume como algo negativo, cuando no se desconoce, y las vías que se escogen para resolverlo son las de hecho y las de violencia. Por el contrario, como acto desestructurante de la "normalidad", de lo cotidiano, de lo obsoleto, el conflicto puede contribuir positivamente a la reflexión acerca del quehacer escolar, a la generación de nuevas propuestas y al cambio de actitudes y comportamientos.

La Pedagogía del Porvenir propone relaciones de poder legítimamente establecidas que superen las talanqueras de la burocracia que impide el normal funcionamiento de las instituciones. Promueve el reconocimiento de autoridades intelectuales, artísticas y científicas que ofrezcan a las generaciones infantiles y juveniles un cúmulo de opciones frente a los conocimientos y a los saberes. Promueve la solución de conflictos para abordarlos positivamente en aras del crecimiento individual y colectivo de las comunidades educativas.

ESCUELA COMO ESPACIO DE INTERMEDIACION COMUNICATIVA

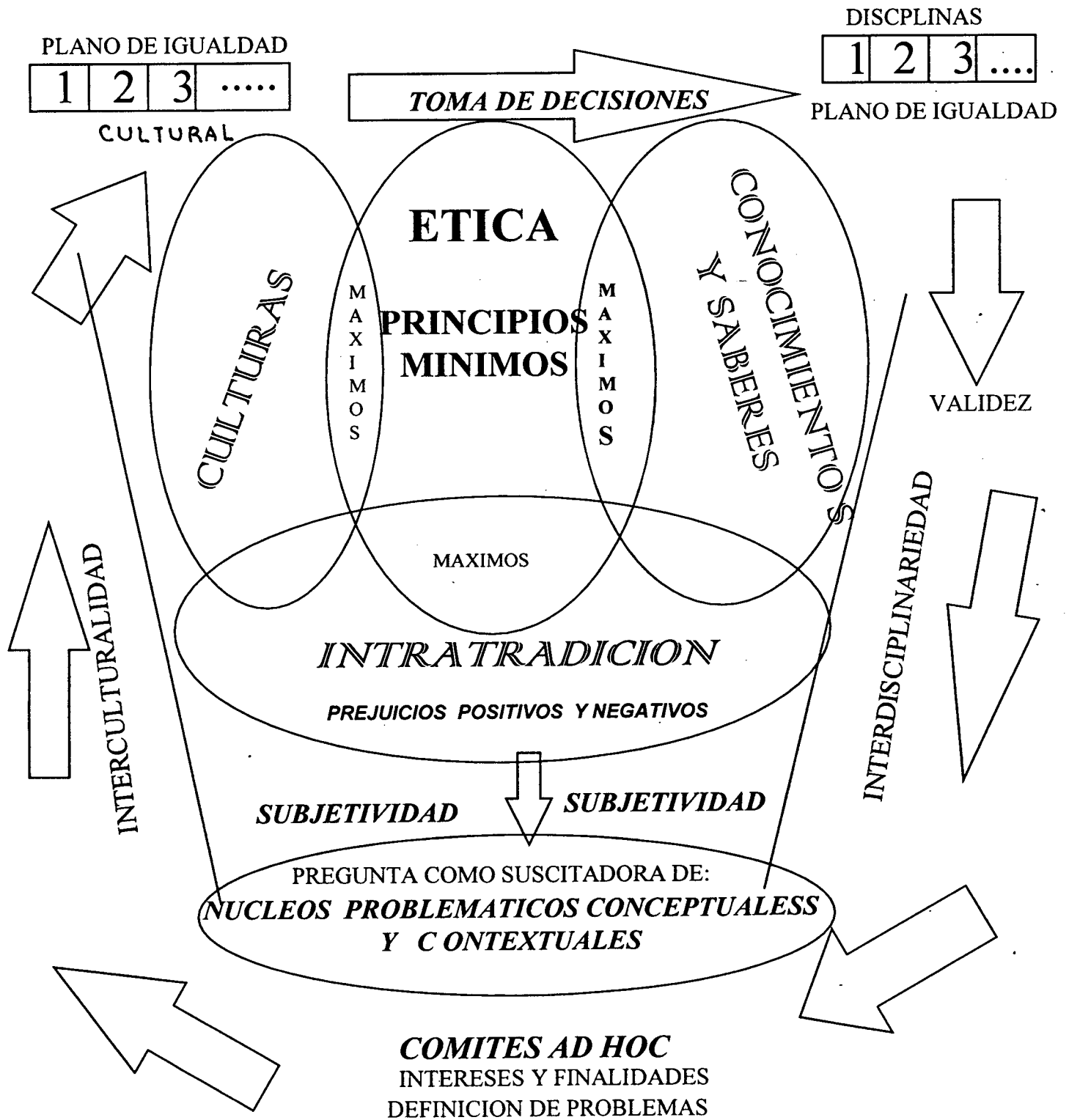


Gráfico 4. Ilustración del proceso de desestructuración generativa gramatical en una práctica de distribución ampliada

BIBLIOGRAFIA

- ARISTOTELES. (1995). *Etica para Nicómaco*. Biblioteca Clásica Gredos. Madrid.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karem. (1983). *Aprender a leer*. Crítica. Grupo Ed. Grijalbo. Barcelona.
- BETTELHEIM, Bruno. (1982). *Educación y vida moderna*. Ed. Crítica. Barcelona (España).
- BODNAR, Yolanda; DUARTE, Afranio; CARRIONI, Gina.(1995). *Evaluación programa de educación indígena*. Ed. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (CORPRODIC) – Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Bogotá.
- BODNAR, Yolanda; CARRIONI, Gina; MUÑOZ, José; DIAZ, Mario; DUARTE, Afranio; GIL, Miriam; PUENTES, Beatriz; LANDAZABAL, Julia; TRIGOS, Maritze; BOIN, Liana. (1990). *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*. Ed. Producción y Divulgación Cultural (PRODIC) "El Griot" – MEN. Bogotá.
- BODNAR, Yolanda. (1990). *Lineamientos Generales de Etnoeducación*. M.E.N. Bogotá.
- BRUER, John. (1996). *Escuelas para pensar. Una Ciencia del aprendizaje en el aula*. Paidós. Barcelona.
- CORTINA, Adela. (1997). "La ética de los comités de ética". *Conferencia Universidad Nacional de Colombia* (inédita). Bogotá.
- _____. (1995). *Etica de la sociedad civil*. Ed. Grupo Anaya. Madrid.
- CHOMSKY, Noam. (1994). *Política y cultura a finales del siglo XX*. Ed. Ariel S.A. Barcelona (España).
- DELEUZE, Gilles.(1996). *Conversaciones*. Ed. Pretextos. Valencia (España).
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. (1994). *Mil mesetas*. Ed. Pretextos. Valencia (España)
- DE HARO, Isabel. (1997). "Valores y educación. Es una novedad el tratamiento de valores en la educación" En: *Resúmenes, conferencias ponencias y comunicaciones*. Ed. Congreso Internacional: La Educación en el Tercer Milenio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - World Council for Curriculum and Instruction (WWCCI). Sevilla (primera parte).

DE ROUX, Francisco. (s. f.). *Hacia una ética ciudadana*. CINEP. Bogotá.

DIAZ, Mario. (1997). "La propuesta de formación permanente del IDEP", En: *Revista Educación y ciudad*. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico-IDEP. Bogotá.

DUARTE, Afranio. (1993). "Organización comunitaria y desarrollo", En: *Urdimbres y tramas culturales*. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (CORPRODIC). Bogotá.

_____.(1992). *Las formas de instrucción y el control sobre el pensamiento*. Ed. Producción y Divulgación Cultural (PRODIC) "El Griot". Bogotá.

DWORKIN, Ronald.(1996). *La comunidad liberal*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.

FOUCAULT, Michel. (1993). *Magazine Litteraire*, 303. París.

_____.(1992). *Genealogía del racismo*. Ed. La Piqueta. Madrid.

_____.(1991). *Sujeto y poder*. Ed. Carpediem. Medellín (Colombia).

FROMM, Erich.(1992). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. México.

GADAMER, Hans George.(1993). *Verdad y método*, T. II. Ediciones Sígueme. Salamanca (España).

_____.(1991). *Verdad y método*, T. I. Ediciones Sígueme. Salamanca (España).

GARCIA, Néstor. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Ed. Grijalbo. México.

HABERMAS, Jürgen. (1995). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrourtu ediciones. Buenos Aires.

_____. (1987). "Derecho y Moral" (Dos Lecciones). En: *El derecho, la política y la ética*. Ed. Siglo XXI. Lima (Perú).

_____.(1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Ed. Península. Barcelona.

- _____. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid (España).
- HOYOS, Guillermo. (1997). "Educación y ética para ciudadanos". En: *III Encuentro de investigación educativa y de desarrollo pedagógico en el Distrito Capital. Un balance internacional*. En prensa Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. Bogotá.
- _____. (1996). "Fenomenología y ciencias: crisis y teleología". En: *Filosofía y Ciencia*. Ed. Universidad del Valle. Cali.
- JAEGER, Werner. (1992). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.
- KOZA, Roger. (1997). "Las aulas de la inexperiencia. Subjetividad, juventud e imaginación en la educación del futuro". *Ponencia presentada en el III Encuentro de Investigación Educativa y de Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital. Un balance Internacional*. En prensa. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. Bogotá.
- LEON, Magdalena. (1995). "La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina". En: *Género e identidad, Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Tercer Mundo Editores, Ed. Uniandes y Programa de estudios de género, mujer y desarrollo. Bogotá.
- LLINAS, Camilo; VASCO, Carlos; GARCIA MARQUEZ, Gabriel; ALDANA, Eduardo; PATARROYO, Manuel. (1994). *Colombia al filo de la oportunidad*. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Informe conjunto. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá.
- MATURANA, Humberto.(s.f.). *La democracia es una obra de arte*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. (1996). *Plan Decenal de Educación*. Bogotá.
- MUÑOZ, José. (1997). "Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder". En: *Pedagogía, discurso y poder*. Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura (CORPRODIC). Mario Díaz y José A. Muñoz editores. Bogotá.
- _____. (1995)(a). *Hacia una Universidad de Amplios Horizontes*. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (CORPRODIC). Bogotá. (Inédito).

- _____. (1995). "Horizontes de significado". En: *Porvenir, culturas y vidas*. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (CORPRODIC). Bogotá.
- _____. (1992). *El oficio de Investigar o el arte de auscultar las estrellas*. Corporación para la Producción y divulgación de la ciencia y la Cultura (CORPRODIC). Bogotá.
- _____. (1988). "La incertidumbre como generadora de otros órdenes expresivos", En: *Pensamiento creativo*. Ed. Universidad de Antioquia. Medellín.
- _____. (1987). "Aquello que distancia al Homo Faber del 'junto pensante' de Pascal". *Primer Congreso de Informática y Educación*. Bogotá.
- _____. (1986)(a). "Qué significa el cambio en educación". *Primer Seminario Regional de Investigación en Educación*. Universidad de Caldas. Manizales.
- _____. (1986)(b). "Anotaciones para una reflexión pedagógica", En: *Polémica III Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- MUÑOZ, José; LANDAZABAL, Julia; DUARTE, Afranio; RODRIGUEZ, Elsa. (1996). *Archivo bibliográfico "El Griot"*. CORPRODIC- Colciencias. Bogotá.
- _____. (1994). *Configuraciones socioculturales*. Colciencias. Bogotá.
- MUÑOZ, José; LANDAZABAL, Julia; ALMANZA, Tulia. (1987). *Una teoría sobre el poder, la educación y el cambio*. Universidad Pedagógica Nacional-Centro de Investigación CIUP. Bogotá. (Inédito).
- MUÑOZ, José. TIGROS, Maritze, LANDAZABAL, Julia, ALMANZA, Tulia (1987)(b) *Alteridades e incertidumbres*. Universidad Pedagógica Nacional.
- MUÑOZ, José. LANDAZABAL, Julia. MARTINEZ, Tulio. (1986) *La interacción social puede modificarse*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- OBREGON, Diana. (1993). "La academia colombiana de ciencias exactas, físicas y naturales o la búsqueda de una ciencia nacional", En: *Urdimbres y tramas culturales*. Ed. Corprodic. Bogotá.
- POPPER, Karl. (1995). *La responsabilidad de vivir*. Ediciones Paidós. España.

RAWLS, John. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

SAVATER, Fernando. (1988). *Etica como amor propio*. Ed GrijalboMondadori. Barcelona.

SERRANO, Antonio. (1994). *Legitimación y racionalización: Weber y Habermas, la normatividad de un orden secularizado*. Ed. Antropos. Madrid.

Tercer Encuentro de Investigadores en Educación: *Simposio de Alteración y transformación Hacia Una Pedagogía del Porvenir*. "Primero Los Niños". Bogotá.

VATTIMO, Gianni. (1997). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Ed. Gedisa. Barcelona.

VATTIMO, Gianni. (1994). *La sociedad transparente*. Ed Paidós. Barcelona.

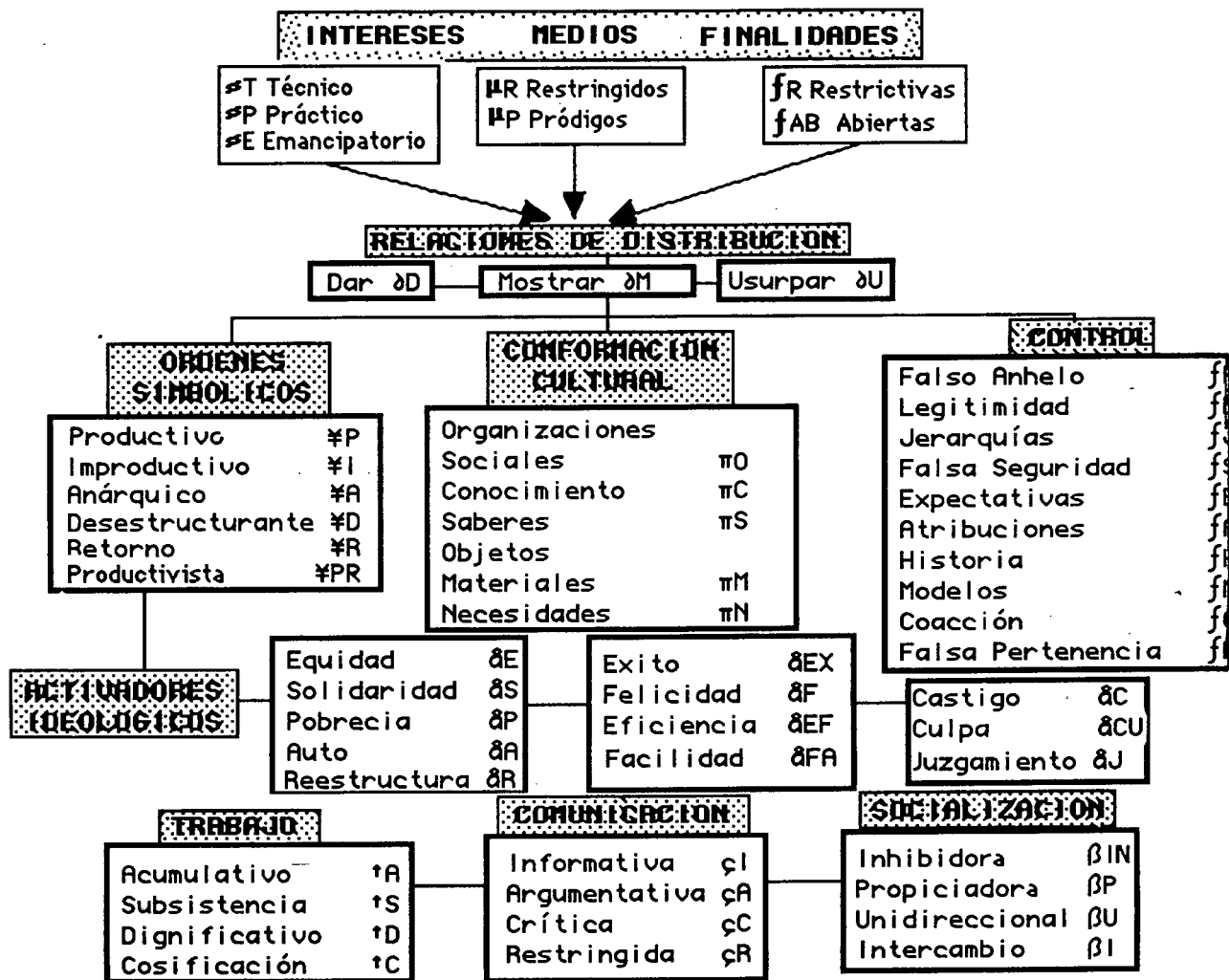
ZULETA, Estanislao. (1986). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Procultura. Bogotá.

ANEXOS

Anexo No. 1. Categorías y Descriptores Analíticos. Arbol Taxonómico

CATEGORIAS Y DESCRIPTORES ANALITICOS

ARBOL TAXONOMICO



En los recuadros sombreados figuran las categorías analíticas molares; en los recuadros no sombreados figuran las categorías analíticas moleculares, que a su vez son en conjunto las que integran las primeras.