

el Quehacer
Investigativo

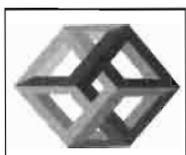
y la
Educación

Encuentros de Investigadores Distritales en Educación

Serie Memorias Uno

ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

SERIE MEMORIAS UNO



IDEP
INSTITUTO PARA LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO



*Alcaldía Mayor de
Santa Fe de Bogotá, D.C.*



Alcaldía Mayor de
Santa Fe de Bogotá, D.C.



IDEP

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia, diciembre de 1997

Director Ejecutivo: Alejandro Álvarez Gallego
Subdirectora Académica: Olga Lucía Zuluaga Garcés
Unidad de investigaciones: José Arturo Muñoz Martínez
Coordinación editorial: María Margarita Gaitán Uribe
Coordinadora Unidad de
Comunicación Educativa.

Asesor editorial: Hernán Suárez

Asesores textuales: Ligia Marina Paredes P.
Luis Emel Montañez S.

Ilustración: Futuro Moncada Forero

Diagramación e impresión: Enlace Periodismo Institucional

Registro ISBN: 958-96164-2-9 (Serie Memorias)
ISBN: 958-96164-3-7 (Serie Memorias 1)

Tiraje para la presente edición: 3.000 ejemplares

Los dos encuentros de investigadores fueron realizados en Santa Fe de Bogotá, D.C. El primero se denominó *La Pedagogía del Porvenir y su Incidencia en la Formación de un Nuevo Ciudadano*, adelantado los días 5 y 6 de mayo de 1997. El segundo encuentro realizado el 16 y 17 de julio de 1997 se denominó *El Quehacer Investigativo y la Educación*.

Los conceptos y opiniones de los textos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores y de ninguna manera comprometen la política institucional del IDEP.

Se autoriza la reproducción de los artículos firmados citando la fuente y los créditos de los autores.
Se agradece el envío de la publicación en la cual se haga la reproducción.

Índice

	Pág.
PRESENTACIÓN	
¿Para qué una comunidad científica en educación? A propósito de nuestras Memorias	7
PRIMERA PARTE	
INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN	
El quehacer investigativo y la educación ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO	11
La conjetura, instrumento indispensable en el momento de aprender CARLOS J. RUIZ SALGUERO	15
Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía OLGA LUCÍA ZULUAGA GARCÉS	19
¿Lógica interrogativa?: pregunta nata de una cultura interrogativa GERMÁN MELÉNDEZ	27
El silencio, la sospecha y la risa: condiciones para que la investigación sea posible ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO	39
La inter-mediación como búsqueda de un nuevo escenario escolar JOSÉ ARTURO MUÑOZ MARTÍNEZ	51
Variedad de verdades, multiplicidad de aproximaciones JOSÉ ARTURO MUÑOZ MARTÍNEZ	61

	Pág.
SEGUNDA PARTE	
CIUDAD Y ESPACIO ESCOLAR	
Momentos de una experiencia educativa ARTURO ALAPE	75
Ciudad-ambiente una alternativa para el desarrollo MARÍA DEL CARMEN QUESADA	81
La educación y la convivencia ciudadana MANUEL ESPINEL VALLEJO	89
El fenómeno cultural, el problema RICARDO ROJAS RODRÍGUEZ	105
Prevención y control de emergencias y desastres CAMILO DOMÍNGUEZ	111
Escuela Saludable ANA MARÍA PEÑUELA POVEDA	127
Nuevas concepciones sobre espacios saludables y posibilidades para la convivencia HELENA E. RESTREPO	133

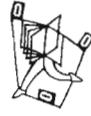
Presentación

¿Para qué una comunidad científica en educación? A propósito de nuestras Memorias

Las comunidades científicas suelen conformarse a partir de una dinámica propia. Cada vez que un investigador escribe un artículo que da cuenta de sus avances, o se realiza un evento, o se genera un intercambio entre dos o más colegas, la comunidad cobra vida. En esta dinámica, el Estado, o más precisamente las instituciones oficiales pueden contribuir con esta dinámica, aunque también pueden entorpecerla. De hecho las primeras comunidades científicas surgieron como una necesidad de los intelectuales de tomar distancia de la influencia de la Iglesia y del Estado. Así crearon sus

propios nichos y lugares de encuentro donde podían deliberar al margen de cualquier imposición dogmática. Evidentemente que esto no se dio de una manera generalizada, más bien como tendencia. Recordemos que muchos de los intelectuales insignes de la época de la Ilustración en Europa, trabajaron para alguna de las cortes imperiales de la época (Descartes, por ejemplo).

El Estado puede o no entorpecer la dinámica de las comunidades científicas, pero en nuestro contexto Latinoamericano, el Estado de alguna manera ha financiado orien-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

tado, e incluso regulado gran parte de la producción intelectual.

El IDEP como establecimiento público, es decir, como parte del Estado, está comprometido con la dinamización de la comunidad científica de la educación en el Distrito Capital. El cuidado que debemos tener, y de eso somos absolutamente conscientes, es el de no intervenir maniqueamente en dicho proceso. Por eso propiciamos encuentros como los que reseñamos en estas memorias. En ellos queremos darle lugar a las diferentes tendencias que existen en el campo de la educación.

Ahora bien, ¿para qué una comunidad científica en educación? Habría que comenzar señalando que frente a esta noción hay varias discusiones. La primera es sobre la idea de ciencia. Aquí la utilizamos en su acepción más amplia, entendiendo que hay un imaginario social que considera la ciencia como una forma de conocimiento muy rígida e inaccesible. Para nosotros la comunidad científica en educación supone un diálogo entre los especialistas propiamente dichos (los que viven de la investigación, por identificarlos de alguna manera) y los

maestros de la educación básica. En ese diálogo y solamente allí es posible producir el conocimiento sobre el fenómeno educativo.

Los encuentros que propicia el IDEP son una de las estrategias que hemos previsto para contribuir al fortalecimiento de dicha comunidad, pero parte fundamental de ellos son sus memorias, a través de ellas esperamos que se pueda profundizar en los aspectos que allí se abordan.

Con esta propuesta esperamos poder contribuir a la comprensión de lo que significa la educación en la sociedad contemporánea, particularmente en una ciudad como Santa Fe de Bogotá, compleja, diversa y también violenta. La educación que hoy requerimos no puede pensarse al margen de esta realidad. Y para ello se requiere la investigación, para evitar seguir tomando decisiones improvisadas sobre la forma de invertir los recursos públicos y privados y para construir alternativas que transformen sustancialmente las condiciones en las que acontece la educación, esto es, el modo como nos constituimos en sujetos. He allí la importancia de la educación, he allí la importancia de una comunidad científica en educación.



PRIMERA PARTE

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

El quehacer investigativo y la Educación

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO*

Hace aproximadamente quince años, cuando el Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos comenzó a reivindicar un estatuto intelectual para la profesión docente, se inició una nueva etapa en la historia de la educación y la pedagogía. Hoy, podemos decir que aquel esfuerzo no se ha hecho en vano. Este encuentro es parte de un proceso largo que nos ha permitido lle-

* Pedagogo - historiador. Director Ejecutivo del IDEP. En su intervención durante el acto inaugural.

gar hasta aquí. En aquel entonces no sabíamos de qué manera se iba a cosechar, sólo sabíamos que estábamos sembrando. La presencia de todos ustedes en este evento es parte de los frutos de una cosecha. Las circunstancias que nos convoca podría parecer paradójica. Hace diez años, jamás pensamos que tendríamos la oportunidad de contar con el apoyo de una institución del Estado para realizar nuestros sueños. La verdad es que no sé si esto sea del todo bueno.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Cuando teníamos que hacer todo con las uñas, incluso en contra del Estado, las cosas parecían más apasionantes. Se trataba de un compromiso militante, esto es, todo por la causa, aunque sospechábamos, que no íbamos a poderla ver realizarse. Bien, pero el azar se ha unido de la mano de la necesidad y las circunstancias me han colocado al frente de una institución, cuyo encargo es apoyar el trabajo investigativo de los maestros, sus innovaciones y cualificar los procesos de su formación permanente. Lo que no estoy seguro es si ahora, que tenemos cómo hacerlo, se pueda encontrar el mismo sentido, la misma razón rebelde, la misma pasión de luchar por una causa cuyos opositores eran muy fuertes. ¿Dónde están los opositores de hoy? No sé quizás en otros lugares qué hay que develar, y ese sueño que hoy encarna el IDEP tendrá que enfrentarlos... Mientras lo averiguamos, seguiremos actuando motivados por la certeza de la búsqueda. Aquí estamos decididos a trabajar por la misma causa, seguros de que es un sueño que ha de realizarse permanentemente, de diferentes maneras.



Déjenme compartir con ustedes, una preocupación que hace parte de la misión esencial del IDEP: la ciudad. La ciudad es una preocupación porque es realmente dramática la situación en que viven varios millones de sus habitantes en condiciones de extrema pobreza. La ciudad es dramática porque el desorden de nuestro capitalismo nos trae cada vez más corrupción, más delincuencia de cuello blanco, más inseguridad en las calles, y lo peor de todo, más violencia. Es dramática porque existen más de trescientas mil familias sin techo y su crecimiento desbordado por las condiciones de abandono y de guerra en el campo, cada día se incorporan más y más campesinos desplazados, con todo lo que eso implica (en menos de treinta años Bogotá tendrá que atender en su territorio una población equivalente a la de Medellín, Bucaramanga y Cúcuta juntos... y no hay planes a la vista); en fin, es dramática porque tendemos a perder nos en un callejón sin salida, que a veces nos hace sentir agotados, sobre todo en aquellos momentos extremos, en los que las fuerzas paramilitares se ensañan contra los defensores de las causas por la vida. Un ingrediente más que nuestra creatividad de colombianos le agrega a la ya patética situación de cualquier ciudad del tercer mundo.



EL QUEHACER
INVESTIGATIVO Y LA EDUCACIÓN

Pues bien, esa ciudad dramática pero inmensamente rica en posibilidades es la que el IDEP ha querido pensar. Esa ciudad compleja y contradictoria, dispersa y ambigua, múltiple y llena de misterios, así como de alternativas, es la que hemos querido pensar. Esa ciudad que nos duele pero que amamos, esa ciudad de nadie pero de todos, es la que el IDEP se ha echado encima. Pero no para cargarla sólo, necesitamos de ustedes, necesitamos que nos ayuden a hacer un equipo para meterle el diente con fuerza a esta ciudad, en particular, obviamente, para que le preguntemos a la escuela qué relación tiene con ella. No es posible que sigamos pensando la escuela en abstracto, no es posible que sigamos pensando la pedagogía sin un referente territorial, cultural, étnico, de género y por supuesto social. No es posible que no nos demos cuenta que lo que pasa a nuestro alrededor, lo complejo y lo dramático de lo que vivimos día a día en las calles, no nos sorprenda y no nos interroge en relación con la misión de la escuela. Para qué educamos, para qué enseñamos, para qué la escuela, para qué el oficio del maestro, si no tenemos un referente inmediato, como es esa desgarradora cotidianidad citadina. Hay mucho por hacer. Y es realmente mucho lo que grandes cantidades de maestros y de nuevos actores de la comuni-

dad educativa viene haciendo. Nuestra misión, en ese sentido también es ayudar a re-



coger la memoria de todo lo que se anda haciendo por ahí, sin mucha bulla, para que no se pierda, para que tengamos la posibilidad de no comenzar siempre de cero, para acumular, para potenciar. Nuestra tarea, es también, pues, guardar, sumar, cruzar, confrontar, multiplicar y sistematizar bastante de lo que ustedes

hacen. Solamente así, podremos pensar en un proyecto grande para mañana, en la posibilidad de seguir cosechando. Por eso, esta oportunidad no la podemos dejar pasar. Aunque mañana no estemos nosotros, esperamos que exijan que ésta siga siendo una institución de ustedes y para ustedes.

Además de este encuentro, estamos planeando una serie de actividades que ya pronto daremos a conocer y frente a las cuales esperamos contar con la colaboración de todos ustedes. Es posible que algunos se hayan sentido frustrados porque no obtuvieron financiación para algún proyecto que presentaron al IDEP, pero sin embargo están aquí; por ellos, por quienes persisten,



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

por quienes trabajan con o sin cierta clase de estímulos, por quienes vienen a confrontarse, a exponer sus puntos de vista y someterlos a discusión, por quienes, aún militan, es que en el IDEP estamos haciendo una serie de esfuerzos para alcanzar a dar el máximo de apoyo. Creemos en la formación a través de pares, creemos que la información bien distribuida es un factor de democratización importante, creemos que la sistematización de todo lo que se hace, de fuentes bi-

bliográficas y de experiencias, es ambiente propicio para adquirir una identidad digna para esta ciudad, en fin, creemos en los maestros y en las posibilidades que tienen para asumir con entereza los retos que estamos visualizando para el siglo XXI. De esta manera, lo que en este encuentro se diga es pues, el comienzo de un plan de trabajo intenso que se inicia y ustedes tendrán que garantizar que se cumpla.

La conjetura, instrumento indispensable en el momento de aprender

CARLOS J. RUIZ SALGUERO*

PRIMERA PARTE: MI ALUMNO Y EL INVESTIGADOR

¿En el momento de aprender sigue mi alumno un procedimiento similar al que siguió el que inventó la idea?

¿Entre el investigador y el aprendiz hay alguna relación?

¿Descubren ambos de la misma manera?

Si la respuesta fuera negativa, remataríamos con otra pregunta: ¿En qué se diferencian? Yo creo que sí hay diferencias. Ten-

go la impresión que el investigador vuelve a aprender *como un niño*, mientras mi alumno aprende *como un grande*.

En un investigador, el aprender es su vida; llega a ser una forma, como hay otras de ejercer su profesión de Hombre. Busca porque algo le inquieta. Y busca bien, porque le interesa la respuesta. Además es un ejercicio que le gusta. Lo disfruta. Aún si no encuentra, el haber buscado lo enriquece.

En mi alumno, aprender es una actividad hasta cierto punto obligatoria. A pesar

* Matemático.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

de que la realice durante años, no tengo la impresión de que llegue a ser un profesional del aprendizaje. Y, en muchos casos, en vez de gozar, sufre.

Hay otra diferencia de talla. El investigador ha llegado a delimitar el tema que trabaja, con sumo cuidado, tomándose su tiempo. Y dedica su esfuerzo a esclarecerlo. Mi estudiante recibe el tema de un momento a otro, sin estar preparado. No tiene por qué interesarle. Pero además, como yo no soy su único maestro, no puede comportarse como el investigador que concentra su mente en un hecho específico. No dispone ni del tiempo ni de la unicidad del tema. Sin agregar, porque es obvio, que seguramente sus experiencias en el arte de buscar, no son comparables. Es más: por alguna razón, a lo mejor evidente, yo siento que el investigador llegará a ser un experto en el tema y, salvo excepciones, no espero lo mismo de mi alumno. La constancia en permanecer en el tema, marca otra diferencia. Sin duda es enriquecedora. Digamos más bien que enriquece el evolucionar en un tema. Hacia dónde se va, es impredecible. Pero se puede tener confianza en que la actividad inteligente e insistente de buenos resultados. Mi estudiante no puede darse ese lujo. Cuando, en el mejor de los casos, empieza a

ponerse cómodo en un tema, yo me encargo de cambiarlo de ambiente. El trajín le enseña al investigador que el sentido común cuenta. Ha de ir al hecho simple que le enseña el comportamiento del hecho complejo. Ha de observar con detenimiento. El resultado que busca puede estar escondido en un pliegue. Si su mente no trabaja sana-



mente, el resultado no tiene por qué llegar. Mi alumno ha perdido el sentido común. Se despierta en él un sentido de supervivencia ante los hechos que lo rodean diariamente. Ya lleva diez, doce quizá quince años estudiando sin parar. El suyo es un mundo simulado. Inclusive yo llegaría a hacer un esfuerzo de presentarle actividades más acordes con la realidad y, aún así, el mundo en el que aprende sería simulado. La noción de *sense común* tiene que haber cambiado. En el mundo en que viven, el entorno es diferente. Él, mi alumno, rodeado de una decena de maestros que tratan de llamarle la atención sobre lo humano y lo divino. Contrasta aquí, a gritos, la soledad del investigador con la *soledad* de mi alumno.

Pero no son esas todas las diferencias, pero ya me muestran que la persona cuando



LA CONJETURA, INSTRUMENTO INDISPENSABLE EN EL MOMENTO DE APRENDER

piensa de manera sistemática, piensa de manera muy diferente a como yo enseño a mi alumno a pensar. Y, sin embargo, miradas bien las cosas el objeto del trabajo en uno y en otro es muy similar: se trata de aprender a pensar, para poder pensar. Para pensar con éxito. Procurando que en todo momento su mente esté cómoda.

Muchas cosas son distintas, es evidente. Pero me parece que la mejor manera de aproximarse a un tema es haciéndolo como lo hace el que lo descubre: siguiendo, a lo mejor de manera simulada ciertos pasos. Pero procurando que la simulación no vaya a ser falsa. Al observar de cerca algunos de esos pasos que sigue el investigador, creo encontrar que habría de cambiar algunas de las actividades que, como maestro desarrollo con mi alumno.

SEGUNDA PARTE: EL PROCESO DE LA BÚSQUEDA

En un proceso de búsqueda realizado por un investigador hay pasos bien diferenciados que podríamos mencionar, así no sea de manera exhaustiva.

Hay ante todo una aproximación al tema realizada con mucha pulcritud. Es un proceso largo y cuidadoso. No es fácil preci-

sar cuándo inicia la investigación propiamente dicha, porque al mencionar que ya hay un tema se ha tenido que razonar sobre el hecho y madurarlo en una etapa inicial. Cuando las ideas comienzan a concatenarse, el investigador realiza altos en el camino que son hitos trascendentales en el porvenir de la investigación.

Uno de ellos es el de la conjetura. Es una actitud de la mente que se observa desde la infancia. La mente se maneja entonces como un procesador estadístico. Con unos datos, muy pocos y, seguramente insuficientes, el niño predice. Es el proceso estadístico de la inferencia. La aparición de un mismo hecho varias veces genera una experiencia en la mente del observador. La expresión verbal -o proceso verbal- de dicha experiencia es justamente la conjetura.

El investigador la busca pero la recela. Porque, en condiciones tan precarias, un proceso verbal defectuoso podría llevarle por caminos cerrados. Pero la busca. La acecha. Es como una frontera a la que llega, hace un alto, toma conciencia, se orienta y continúa.

Vuelvo a preguntar: ¿Procede, mi alumno, de manera semejante? O bien, ¿me



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

he encargado de hacer que se salte esa parte en el proceso de búsqueda? ¿Quizá porque he llegado (inconscientemente) a la conclusión que “¿él no busca, porque yo ya he encontrado?”. ¡Habría que saberlo!

Cuando yo fui alumno, por lo menos en el área de las matemáticas, los hechos motivo de estudio no habían sido gestados en mi mente. La sociedad tenía prisa. Yo iba, con trocero infantil, tratando de no quedarme. El proceso natural de la conjetura, tan propio del razonar humano, no aparecía en el proceso simulado del aprendizaje escolar.

¿Qué viene después? Más de lo mismo. Pero más elaborado. Mucho más concreto. La conjetura, bien dicha, ha de permitir al buscador reiniciar la tarea, de buen pie. Con ella, sin embargo, nada permite predecir el éxito. Sin ella, claro está, no ha habido progreso. Ya se verá.

El siguiente paso es el de la hipótesis. La conjetura se somete a revisión. Se la ha-

ce padecer pruebas de resistencia. Se busca, de manera incesante, encontrarle *el pierde*. Se escribe la misma idea en formas variadas, para mejor observarla. Pero, sobre todo, se la deja rodar, como si fuera cierta, para probarla *por condiciones necesarias* -como quien analiza un árbol por sus frutos- tratando de que ella misma haga aflorar paradojas, si las hay. Lo que la destruirá irremediablemente. Ese proceso total la purifica o la elimina.

Y, nuevamente, el proceso verbal: nace la hipótesis. Punto culminante en la primera parte del proceso y de partida de la investigación propiamente dicha.

Habría, claro está, en el intento de derribar la hipótesis o de demostrar su validez, que recurrir de nuevo a los tres pasos.

Acercamiento al hecho, conjetura, hipótesis en fragmentos del proceso. Pero en esta charla, paro aquí.

Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía

OLGA LUCÍA ZULUAGA GARCÉS*

Desde hace unos veinte años la historia de la educación en Colombia viene afianzándose y, a pesar de las dificultades, cada vez se arraiga una tradición de investigación en el área. Las experiencias de otras sociedades y también las que hemos logrado acumular nos permiten reflexiones sobre la importancia de hacer historia y puntualizar modalidades de historia que tendrían gran

* Pedagoga - Historiadora. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Actualmente en comisión administrativa como Subdirectora Académica en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

trascendencia para avanzar, si podemos realizarlas. Igualmente, necesitamos tener conciencia de la riqueza bibliográfica de nuestro país en asuntos de historia de la educación. Las fuentes primarias con las cuales contamos son copiosas y todavía no hemos alcanzado a utilizarlas, ni siquiera en un porcentaje medio.

En sus inicios, la historia de la educación se desarrolló fundamentalmente en Alemania y estuvo muy vinculada a la filosofía y también al apoyo de la profesión de maestro. Fue en este país donde la historia



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

de la educación surgió como disciplina académica, M. Pereyra considera que el primer ensayo en esta disciplina fue elaborado por August Hermann Niemeyer en 1799, con carácter de contribución a la formación de una teoría educativa. En medio del auge de la filosofía alemana del siglo XVIII, floreció la historia y también la reflexión sobre la educación; en este marco la historia de la educación recibió también notable influencia de la filosofía; esta situación explica por qué en su versión alemana, esta disciplina tenía como uno de sus cometidos apoyar la teoría de la educación.



Posteriormente, fue ampliando sus objetos hasta llegar a concretarse en la historia de la escuela. A partir de los años sesenta de este siglo comienza un repreguntarse, un mirar hacia atrás y un cuestionamiento al tipo de historia que se realizaba. Se inicia entonces una transformación de sus temáticas y orientaciones. Sus principales promotores fueron en Estados Unidos Henri I. Smith y Barrau en Francia.

Después de la segunda guerra mundial surge una revolución historiográfica que

abre una profunda reorientación en la concepción de la historia que cuestiona la corriente positivista en historia. Una de las corrientes que criticó con mayor fuerza el positivismo fue la conocida como Escuela de Annales, con sus más destacados representantes en M. Bloch y Lucien Febre. Los replanteamientos centraron el objeto de la historia en el hombre, el concepto de tiempo se reconsideró desde la duración en tiempo corto, tiempo medio y tiempo largo, y emergió como tema de la historia el estudio de sociedades concretas en el tiempo y el espacio.

En especial a partir de los años sesenta, esta revolución histórica repercute profundamente en la historia de la educación, y como efecto importante deja de interrogarse el pasado para legitimar el presente y desplaza su atención de lo que nosotros hemos llamado el aparato escolar. Emerge así, el interés por los diferentes actores de la educación, y en especial, por la educación como un hecho de carácter social que sale de la escuela, pasa por la familia, por las iglesias, por los grupos de jóvenes y, en general, por toda la sociedad.

Existía también una situación de orden internacional que incidió en los cam-



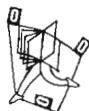
LOS CONCEPTOS Y LAS PRÁCTICAS: UNA ESTRATEGIA
PARA HACER HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

bios temáticos de la historia. La pregunta por las políticas educativas nacionales disparó esta disciplina hacia un fenómeno de comprensión más global y fomentó preguntas por la educación como un fenómeno mucho más amplio, que podría ser abordado en grupos de sociedades. Además, hubo transformaciones de la historia general y de las ciencias sociales que se plasmaron sobre la historia de la educación y generaron otros intereses y preguntas. Así mismo, aparecieron nuevos planteamientos desde políticas internacionales que jalonaron la historia de la educación.

En este amplio y renovado escenario, la historia de la educación acometió importantes reformas, una de ellas consistió en la superación de la antigua historia de las ideas pedagógicas. Este enfoque se sustentaba sobre el progreso de las ideas que formulaban los grandes autores como si éstos fueran el eje de un desarrollo acumulativo y siempre en continuo perfeccionamiento. Teníamos entonces unas historias centradas en los grandes pedagogos que se consideraban los impulsores del cambio en la historia de la pedagogía. De igual modo, los progresos se inscribían en los sistemas de pensamiento que enmarcaron e influyeron la obra de los pedagogos.

Todo ese movimiento de renovación, que empezó en los años sesenta atacó con firmeza la historia de las ideas pedagógicas y arraigó su énfasis en todos los aspectos sociales con los cuales estaba relacionado la escuela, arriba mencionados: la familia, los grupos, los jóvenes y otros actores como los maestros y los agentes que influyen en la formación de la juventud. Sin embargo, el objeto de su ataque fue la historia de las ideas de los viejos pedagogos que parecían el eje de la disciplina.

Pero, a mi modo de ver, este resurgimiento de la historia dejó sin resolver algunos interrogantes de la antigua historia de las ideas pedagógicas. De todas maneras en esa historia, existían preocupaciones por la enseñanza, el niño, la educación, la escuela, los textos escolares y la formación del hombre. Si bien es cierto, que ese tipo de interrogantes se resolvían a la luz del pensamiento de los grandes autores, también es cierto, que hoy en día estos temas renacen a la luz de una mirada interdisciplinaria y reaparecen sobre el tapete, como grandes retos para la historia de la educación, pensada no solamente como historia social de la educación. Es decir, existen problemas u objetos de historia que son cercanos a la historia de la formación de la pedagogía, aunque reciban



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

otro tratamiento en las metodologías y enfoques de la historia social de la educación.

En este gran ámbito -ya no de la historia de las ideas pedagógicas- sino de la pedagogía, encontramos acontecimientos sociales, instituciones, actores, nociones y objetos con desiguales grados de avance que han pretendido alcanzar sistematicidad enunciativa. Así, la historia social de la educación no debe plantearse como único objeto de su trabajo, la relación que tiene la educación con la sociedad, la cultura y la política, sino también aquellos interrogantes que buscó excluir a partir de la renovación de los años sesenta.

Todavía siguen vigentes estos interrogantes para demandar estudios que permitan un cruce entre el orden social y el conceptual y que reubiquen el papel del autor en el cambio histórico, situándolo en las condiciones de posibilidad que rodearon e incidieron en sus planteamientos. Sirva de ejemplo el caso de la escuela; esta institución nace, ante todo, como una práctica derivada de la necesidad de enseñar con finalidades políticas. Más adelante, evoluciona como ideal de formación del hombre, mediante el acceso al conocimiento y el desarrollo de la socialización. De forma simultá-

nea y en relación con la práctica social, el concepto de escuela se va forjando, en el orden del saber, con el concurso de diversas disciplinas y se produce un acercamiento entre la práctica y el orden conceptual.

La escuela diseñada desde Comenio, de acuerdo con el espacio, el tiempo, el maestro, los manuales y los niños, va tomando otras dimensiones, va ocupando otros espacios, se dirige a otros estamentos sociales, se orienta según nuevas finalidades. En suma, ahora la escuela es más abierta, hay nuevos actores y otras modalidades de enseñanza; todos esos cambios de su entidad pedagógica y social necesitan conceptualizaciones, y para lograrlo no podemos situarlos en la historia de los hechos sociales, ni pretender que las conceptualizaciones vayan aparte, como si salieran del orden de la verdad, como si hubiera que protegerlas en el recinto sacralizado de la verdad. Es necesario, que la historia de la educación se interese en aquellos conceptos que se han ido formando a medida que las prácticas se van perfilando, y también modificando. Se precisa pues que la historia de la educación se pregunte por los conceptos que contienen, conservan, organizan y sostienen todas esas prácticas.



LOS CONCEPTOS Y LAS PRÁCTICAS: UNA ESTRATEGIA
PARA HACER HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

No hacer la separación entre la práctica y la conceptualización, es una manera diferente de hacer historia que rompe por completo con las viejas preguntas de la historia de la pedagogía. Ya no volvemos a los grandes pedagogos como si fuesen genios sacralizados a quienes acudiéramos por un poquito de verdad, por un poquito de ciencia, por un poquito de realidad para ponerla en el presente. Aún así, acudimos a ellos para construir reflexiones claves. Por ejemplo, los planteamientos de los grandes pedagogos son imprescindibles para comprender si el campo de la pedagogía es tan disperso como lo señalan las ciencias de la educación o si tiene interioridad y capacidad para relacionarse e interactuar con otras ciencias. A nosotros, que somos hijos de las ciencias de la educación, nos compete aportar reflexiones e investigaciones al respecto.

La investigación acerca de la pedagogía en nuestro país no tiene más de treinta años. Su transcurrir ha sido lento y aún faltan muchos aspectos por cubrir. El campo de la pedagogía y el de la educación son campos abiertos, no por definición, sino por su constitución disciplinar y en la escuela existen pluralidad de saberes y culturas que responden a exigencias de la sociedad. Entonces, por su naturaleza conceptual y prác-

tica son campos plurales y abiertos necesariamente. De acuerdo con lo anterior, debemos pensar si nuestras acciones en la escuela están respaldadas por un conjunto de conocimientos que, de manera fraccionada, las fundamentan o si es posible pensarlas de manera articulada, de tal manera que podamos asumir la interacción de las disciplinas que allí confluyen e interactúan.

De este modo, no es posible separar el campo de trabajo de la escuela, conceptualizaciones pedagógicas e historia. A la luz de estas tres dimensiones se propende por nuevos desarrollos de la historia de la educación que nos acercan a la historia de los conceptos y no a la historia de los grandes pedagogos. Historia de conceptos a cambio de historias demarcadas por los autores. Historia de conceptos a cambio de historia de teorías cerradas. Historia de conceptos como una forma de vivir y comprender la realidad.



A la historia de conceptos no podemos llegar sin hacer historia de las prácticas. Hay un consenso general entre los historiadores y es que la historia es particular. Así existan puntos en común, la historia de la educación en esta sociedad es distinta a la



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

de otras sociedades. Por eso, la historia de las prácticas tiene mucho que ver con las particularidades, es decir, la forma como las culturas se apropian de los saberes, la forma como las sociedades organizan sus instituciones y la forma como cada hombre accede a una conciencia colectiva. La vida del hombre transcurre en medio de las prácticas, ello significa que la vida se desarrolla en medio de las costumbres, las instituciones, las acciones, las regulaciones. También, denota que fuerzas, no descifradas en la inmediatez, la gobiernan y conducen.

No es tarea fácil encontrar el complejo tejido de las prácticas y hacerlo maleable a las tareas históricas, por ello sólo es posible percibir las prácticas desde los bordes, situarse en las fisuras de lo que nos avasalla como lo real. Quien construye esta historia puede auscultar la vida en los resquicios, en los límites, en lo claroscuro, en lo marginal, en lo que para una posición oficial de la historia es lo que menos interesa. Trabajar en este espacio es encontrar al hombre que menos se parece al hombre diseñado según los perfiles del poder. Es el hombre que toma una distancia de lo que sucede en lo cotidiana-

no para hacer una lectura, de todas las tramas de la práctica, por eso es difícil aprehenderla como objeto histórico.

No obstante, llegar a lo que se escapa no es llegar exactamente a lo más visible. Cuando en 1969 se demandaba otra clase de historia, que no fuera la historia de las reformas escolares, era preguntarse por algo que había pasado desapercibido y que era un desconocido. Ese desconocido se llamó historia de la práctica pedagógica. Es allí en donde se puede aprehender, en donde había saberes, sujetos, instituciones y prácticas que de tiempo atrás venían siendo marginales, que parecían inabordables como objeto de historia. Hacer historia en estos espacios es ver lo no visible, percibir lo borroso y aprehender lo inasible y volverlo en objeto de la historia. Tarea que delimitó un espacio para hacer emerger una presencia hasta entonces relegada. Fue así como al convertirse en objeto de historia, aquello que estaba en los bordes ganó una presencia, un reconocimiento no concedido, sino ameritado, por tal razón hacer historia es también luchar por ganar una presencia en el espacio social del conocimiento.



LOS CONCEPTOS Y LAS PRÁCTICAS: UNA ESTRATEGIA
PARA HACER HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

BIBLIOGRAFÍA

Echeverri Sánchez, Alberto. El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En: *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, 1993.

Fornaca, Remo. *La investigación histórico-pedagógica*. Barcelona, Oikos Tau, 1978.

Tiana Ferrer, Alejandro. *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, UNED, 1988.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía; Martínez Boom, Alberto. Historia de la educación y la pedagogía: desplazamientos y replanteamientos. En: *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Pedagogía e historia*. Bogotá, Foro por Colombia, 1987.

¿Lógica interrogativa?: pregunta nata de una cultura interrogativa

GERMÁN MELÉNDEZ*

DEFINICIONES E INDICADORES DEL SABER

Tanto histórica como geográficamente, las diferentes culturas divergen en mayor o menor medida en lo que respecta a la explícita o implícita concepción de *saber* con la que operan. También una misma cultura, claro está, puede acusar una cierta diversidad de concepciones (opuestas o complementarias) de saber bien sea en sus diferentes estadios históricos o incluso en un momento dado de su desarrollo.

* Filósofo. Departamento de Filosofía Universidad Nacional de Colombia.

Ahora bien, aún en el caso hipotético en que pudiera afirmarse que diferentes comunidades comparten una misma definición de saber, bien podría suceder que ellas exhibieran diferencias apreciables en lo que respecta a los indicadores o distintivos de la que cada una se vale para determinar si algo constituye o no un saber a la luz de aquella definición compartida. Esto querría decir que en ellas difieren asimismo los rasgos que se utilizan para identificar, honrar y gratificar a algunos de sus integrantes con el laudatorio título de *sabio* (o cualesquiera apelativos que puedan considerársele equivalentes).



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Antes de seguir adelante, y para que se entienda la distinción que acabo de marcar entre definiciones o concepciones de saber, por un lado, y distintivos o indicadores de saber, por otro, permítaseme recurrir a un ejemplo construido para la ocasión. Piénsese en una comunidad lingüística en la que la palabra que se utiliza para el tipo de cosas que nosotros subsumimos bajo el concepto de *hierro* incluya no sólo estas cosas, sino algunas otras que nosotros subsumimos claramente bajo otro u otros conceptos. Digamos que éstas últimas comparten con las primeras ciertas características que son justamente las relevantes para identificarlas con el fin de someterlas a un determinado uso crucial, para aquella cultura pero inexistente en la nuestra. Puede decirse, en tal caso, que nuestro concepto de *hierro* difiere de su concepto de, por ponerle algún nombre, *kapfer* (a pesar de que en muchos contextos utilicemos éste último como traducción de aquél).

Supongamos, ahora, que las cosas que nosotros denominamos como *hierro* coinciden exactamente con las que una tercera comunidad lingüística denomina *Eisen*. Supongamos incluso que esta tercera comunidad y la nuestra (partícipes ambas de una misma comunidad científica) coinciden incluso en lo que establecen como criterio úl-

timo y totalmente concluyente para determinar si una cosa es o no *Eisen*, hierro. En fin, ambas coincidirían en lo que es su definición. Supongamos además, que el procedimiento mediante el cual se llega a determinar inequívocamente, de acuerdo con este criterio, si un trozo de metal es o no *Eisen* o, lo que es lo mismo, hierro es un procedimiento costosísimo en tiempo y en recursos para cada una de las dos comunidades. Sólo excepcionalmente, para contados casos de vida o muerte, por así decir, puede apelarse a dicho procedimiento. Sin embargo, ambas comunidades necesitan para la producción masiva de ciertos artículos de importancia para sus dos economías, de algún procedimiento alternativo y relativamente confiable para discriminar hierro de otros materiales. Cada una adopta entonces un procedimiento distinto de acuerdo con la respectiva disponibilidad de otros conocimientos, acerca del material en cuestión y con lo que pueda convenir localmente en la elaboración de un método relativamente preciso y costeable de detección. La una debe idear un método con el reactivo A y la otra con un reactivo B. Cada uno de estos reactivos es respectivamente accesible para la una pero inaccesible para la otra. Pues bien, esta comunidad y la nuestra comparten una misma concepción de lo que es *Eisen* o *hierro*, pero diver-



¿LÓGICA INTERROGATIVA?: PREGUNTA NATA DE UNA CULTURA INTERROGATIVA

gen en cuanto a los indicadores y distintivos utilizados para su económico reconocimiento. (Con mayor razón divergirían en este respecto de la cultura del *kapfer* la cual como decíamos cuenta con una definición distinta de lo que para nosotros es hierro).

Las observaciones que anteceden bastan y, quizá, sobran para mi propósito inmediato de introducir una comparación entre dos culturas que apelan a diferentes distintivos e indicadores para detectar la presencia del auténtico saber y del verdadero sabio. Haciendo eco de los diferentes indicadores de sabiduría privilegiados por cada una, me referiré, por comodidad, a la primera de ellas como una cultura argumentativa y a la segunda como una cultura interrogativa. Para mi propósito de comparar una y otra en limitados aspectos, no requeriré, sin embargo, del supuesto que en estas dos culturas haya definiciones incompatibles o siquiera diferentes de saber. Podría suceder que la diferencia entre ellas se redujese simplemente a la existencia de dos formas distintas, para intentar detectar un mismo saber.



UNA CULTURA ARGUMENTATIVA

Imaginemos ahora, sin más preámbulos, una cultura en la que se ha llegado a un amplio consenso consistente en pensar que una cierta solvencia discursiva y argumentativa, exhibida en tal o cual campo del conocimiento, representa el signo más claro y concluyente de la posesión del saber en dichos campos. A quien logre demostrar a satisfacción tal solvencia argumentativa (cuya puntual caracterización omito) se le puede catalogar confiablemente como alguien que sabe.

Supongamos además, que existe un amplio consenso acerca de los contextos argumentativos dentro de los cuales, y también acerca de los métodos acordes de evaluación con la ayuda de los cuales, se logra evidenciar de la mejor manera la presencia de, y el nivel alcanzado por, dicha excelencia argumentativa. Para mayor comprensión de lo anterior recorro en este punto a una analogía con el mundo del deporte. Con el fin de determinar la presencia y excelencia de ciertas capacidades físicas (por ejemplo las involucradas en la lucha libre) se suele estipular una determinada conjunción de situaciones, condiciones, reglas, lapsos, escenarios, testigos, jueces (mecánicos o huma-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

nos), que configuran un evento deportivo. Este evento se concibe entonces como revelador al máximo de la presencia de ciertas capacidades y también del grado de excelencia del desempeño para el que ellas facultan. En la cultura argumentativa que examinamos sucede análogamente, que existen ciertos desempeños y ciertos contextos reglados que se juzgan como especialmente idóneos para detectar y calificar las facultades argumentativas que, a su turno, se toman como indicativas del saber.

Los desempeños argumentativos que la cultura que ahora imaginamos supone como inequívocamente reveladores del saber son, por un lado, la demostración (en un sentido laxo del término que pasaré ahora mismo a precisar) y, por el otro, el examen¹. En el primer contexto (al que aludo como demostrativo) el pretendiente al título de sabio o entendido debe intentar convencer por medio de argumentos a interlocutores o auditorios representativos (reales o virtuales) deliberadamente colocados en actitud de resistencia u oposición (y a los que se

puede llamar críticos). Debe intentar vencerlos, digo, de sus tesis acerca de ciertos asuntos cuyo dominio no esté para todos al simple alcance de la mano (en cuyo caso la posesión de dicho saber no singularizaría a nadie como sabio) y mejor aún si se trata de asuntos de la mayor incumbencia (potencial) para la comunidad en su conjunto.

En un estadio temprano (y, por ende, de escasa reglamentación) en la configuración de estos eventos argumentativos, basta, reiterémoslo, que el candidato al título de sabio convenza a su interlocutor o a su audiencia. Poco a poco, es de prever, se establecen cánones para distinguir ciertos tipos de argumentación como más o menos convincentes que otros atendiendo al tipo (o tipos) de interlocutor(es) o de audiencia que se vayan estipulando como determinantes dentro de la configuración de un contexto argumentativo indicativo de sabiduría.

En el segundo contexto argumentativo, el candidato debe defender alguna tesis nuevamente ante oponentes reales o virtuales. En el primer contexto (el ofensivo) el pretendiente debe avanzar hacia una tesis mediante la construcción de argumentos en su favor, a la vez que trata de anticipar las objeciones de su opositor. En el segundo

¹ Dejo aquí abierta la posibilidad de eventos argumentativos, llamémoslos vagamente “debates”, en los cuales se conjuguen estos dos desempeños en principio disociables.



¿LÓGICA INTERROGATIVA?: PREGUNTA NATA
DE UNA CULTURA INTERROGATIVA

contexto (llamémoslo defensivo), se parte del planteamiento de una tesis (acompañada, en el caso ideal, de un argumento) por parte del candidato a la que sigue un subsecuente intento de refutación por parte del opositor (a quien podemos llamar en este caso examinador).

Es ahora el crítico el que construye contra-argumentos.

De hecho, se requeriría de muchas más estipulaciones que las que acabo de mencionar para que estos dos contextos argumentativos fuesen lo suficientemente específicos como para poder alojar una práctica argumentativa concreta. Para efectos de la presente exposición hago, sin embargo, abstracción de dichos detalles.

He asumido de entrada que estos contextos argumentativos suponen la participación de un oponente (que como crítico objetiva a los argumentos o como examinador produce argumentos). Asumamos además, que este rasgo es fomentado por el hecho de que la cultura que imaginamos es una cultura altamente competitiva en todos los órdenes y también, en particular, en el terreno argumentativo. Podemos entonces prever en los competidores una tendencia a explo-

tar en provecho propio las ventajas que ofrecen el descubrimiento de nuevos recursos argumentativos o el refinamiento de los ya existentes. En la búsqueda y el tanteo, algunos de ellos descubren o, quizá inventan argumentos del tipo de aquellos que pasarán posteriormente a la historia de esta cultura argumentativa con el nombre falacias o sofismas.

Mientras les fue permitido, estos aventajados hicieron uso inadvertido o, también, deliberado de sofismas y falacias. En un principio, todo es lícito. Quiero decir que todo lo que produce convencimiento en los destinatarios de un argumento vale. Posiblemente algunos de quienes atendían a tales eventos argumentativos o de quienes caían

víctima de ellos como interlocutores tuvieron a partir de un cierto momento la sensación de que había algo inadmisibles en este tipo de argumentos pero fueron incapaces de detectar qué era ello. Se intuía que tales argumentos no eran reveladores de la sabiduría que de-



bían hacer detectable. Sin embargo, irónicamente, en una cultura en la que la capacidad argumentativa era el signo de sabiduría



por excelencia, las víctimas de la sofística fueron incapaces en un comienzo de poner en palabras y de traducir, a su vez, en argumentos y razones aquella vaga y oscura sensación de inadmisibilidad. Esta impotencia unida a la urgencia de introducir nuevas estipulaciones que acondicionaran los eventos argumentativos descritos para cumplir cabalmente su función de confiables *detectores* de saber, se constituyó en uno de los motivos que condujeron al surgimiento de una lógica formal (y, más allá de ella, de lo que hoy llamaríamos lógica informal y una teoría de la argumentación) en su aspecto normativo. Finalmente se logró un discernimiento discursivo entre argumentos admisibles (válidos) y argumentos inadmisibles (inválidos). Se los llegó a definir rigurosamente y se encontraron así claros criterios generales para distinguir entre ellos, criterios fundados en explicaciones del por qué de su validez o invalidez. De inmediato, los conocimientos que hicieron posible tal dis-



cernimiento fueron debidamente traducidos en correspondientes reglas constitutivas de los eventos argumentativos en cuestión. De quien hiciese uso de ciertos recursos, es decir, de quien incurriese en argumentos inválidos no podría decirse, en adelante, que participaba en el mismo juego (en el del argumentar o, en últimas, en el del saber); de la misma manera como se piensa que quien corre una torre en diagonal deja de jugar al ajedrez.

En fin, el trabajo del sofista (tanto del sofista inadvertido como del sofista a conciencia) se hizo mucho más difícil a medida que este saber teórico (la lógica y la teoría de la argumentación) se fue perfeccionando y asimismo difundiendo como componente obligado de la educación del hombre activamente participante en la cultura argumentativa. El sofista se convirtió en una especie a la que amenaza desde entonces la extinción².

El camino que se tuvo que seguir para detectar la razón de la inadmisibilidad de las falacias fue difícil. La reproducción histórica o sistemática de su recorrido sigue siendo difícil para quien intenta reconstruir este camino, sin la comodidad de asumir de entrada toda la preceptiva de la lógica. De hecho, en nuestra cultura, que es aún, al menos en par-

² La lógica formal no ayuda a discernir entre aquellos que son formalmente válidos, cuáles son *buenos* argumentos y cuáles son *malos* argumentos.



¿LÓGICA INTERROGATIVA?: PREGUNTA NATA DE UNA CULTURA INTERROGATIVA

te, una cultura argumentativa se sigue trabajando hoy en día en la delimitación de los argumentos válidos e inválidos. Es ésta una tarea que ha rebasado la competencia de la lógica. Las deducciones válidas (el asunto de la lógica formal) son apenas un subconjunto de los argumentos válidos. Por otro lado, los buenos argumentos son un subconjunto de los argumentos válidos. Tampoco aquí la lógica formal nos ayuda a establecer las fronteras que dividen a los buenos de los malos. Esto último es competencia de una teoría amplia de la argumentación³.

UNA CULTURA INTERROGATIVA Y SUS PREGUNTAS “INNATAS”

Toda cultura requiere de mecanismos para distinguir a quienes saben de quienes,

³ Para utilizar una comparación, la lógica podía cumplir para el caso de los argumentos un papel análogo al que podría cumplir para el caso del ajedrez un manual que determinara cuáles son las movidas *permitidas* en el juego (el movimiento diagonal del alfil, el vertical de la torre, la configuración del enroque etc.). Este manual enseña las reglas constitutivas del juego. No dice nada, sin embargo, acerca de cómo jugar bien una vez que uno ya está familiarizado con aquéllas. La lógica enseña las reglas definitorias de un juego. No enseña estrategias ganadoras (ni aperturas, ni finales, ni medio juego) ni nos enseña cómo evaluar el buen o mal desempeño de un jugador que ya sabe aplicar sin falta las reglas definitorias.

de buena o mala fe, dicen saber pero no saben. Tanto más urgente es el refinamiento de dichos mecanismos cuanto más importante es el papel que juega el saber en el interior de una cultura. La cultura anteriormente descrita (la cultura argumentativa) se concentra en la creación y el refinamiento de dispositivos de detección y evaluación de conocimiento a los que se instala convenientemente al término del proceso de adquisición de dicho conocimiento. Se concentra en la detección y evaluación de lo que el sabio (o pretendido sabio) debería estar en capacidad de evidenciar una vez que ya se ha hecho a un cierto saber (que exhibe y/o defiende argumentativamente). Los mecanismos de evaluación se concentran en la detección de un estado de cosas que se considera como indicativo de un saber ya adquirido.

En mi condición de autor de esta historia de dos culturas y, a fin de dar finalmente paso a la segunda de ellas, dispongo ahora del destino final de la primera. Imaginemos que la cultura argumentativa cae en una honda crisis como consecuencia de un amplio y profundo autoexamen. El vigoroso florecimiento de la crítica y el examen (tal y como los hemos caracterizado más arriba) llevan a la triste conclusión de que las ambi-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

ciones y pretensiones de sabiduría que ellas someten a prueba son, en lo fundamental, insubsistentes. Los pretendidos sabios no resisten un severo escrutinio. Una cultura que se creía segura de su saber, que confiaba en haber alcanzado las cumbres de la ciencia en sus mejores exponentes, tiene que reconocer su engaño colectivo.

Agreguemos al rápido diagnóstico de esta crisis una nota de carácter sociológico. En medio de la crisis se constata que los halagos con los que esta cultura dio en rodear la posesión de la sabiduría (cierto bienestar económico, prestigio público, poder) propició quizá una prematura explosión de pretensiones de saber y de pretendientes al saber. Se generó así el afán generalizado de dar testimonio de un saber que, de hecho, aún no había madurado, afán que, en su vehemencia, impulsó, por lo demás, un cultivo unilateral, artificioso, en fin, un cultivo desvirtuado, de lo que era apenas el ropaje discursivo del saber genuino. Una progresiva afectación primó sobre la original sobriedad argumentativa.



Este trance por el que vemos ahora atravesar a la cultura argumentativa representa, en la historia que aquí narro, el punto de inflexión hacia una importante redefinición de los criterios de detección y evaluación que ella utiliza para identificar al que sabe. El giro se hace posible, como se lo viene sugiriendo, en virtud del saber ahora generalizado de que no se sabe lo que se creía saber. Sobre este reconocimiento se posa aún otro que es el que realmente aporta el impulso hacia una nueva cultura: la interrogativa. El atisbo crucial está en reconocer que el estado confeso y profesado de ignorancia no constituye un deplorable punto de llegada, un punto muerto, sino, muy al contrario, un adecuado (quizá el único) punto de partida para la búsqueda del saber. Al final del examen (o autoexamen) crítico a que todo pretendido saber es sometido suele aparecer la perplejidad, el desconcierto, la aporía, en fin, el asombro. Se consolida entonces la convicción de que el mejor punto de partida de toda búsqueda de conocimiento está precisamente en el asombro, en la aporía.

Se inaugura entonces una correspondiente estipulación de nuevos contextos y de nuevos métodos de detección y evaluación del saber con base en nuevos indicati-



¿LÓGICA INTERROGATIVA?: PREGUNTA NATA DE UNA CULTURA INTERROGATIVA

vos. Tras aprender la mesura, la naciente cultura interrogativa se entrega ahora a la tarea, ya no de identificar directa y primeramente al sabio en el sentido enfático de quien se encuentra ya en posesión de un saber acabado, sino de determinar quiénes son aquellos que están en las mejores condiciones de entregarse a su búsqueda. Se busca a quienes den evidencia de contar con la fertilidad que otorgan el asombro y la perplejidad.

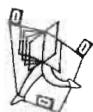
Ahora bien, puesto que el asombro y la perplejidad se articulan en el plano discursivo mediante la respectiva formulación de preguntas y problemas (y puesto que no se han encontrado en medio de la crisis motivos para poner en tela de juicio el valor que se le concedía a la expresión discursiva del saber), se introducen ahora nuevos criterios para identificar cabalmente a los que mejor saben preguntar y problematizar, a los que mejor saben de su ignorancia y de la manera cómo articularla. Pues también en el preguntar, se piensa, hay un bien y un mal. Así pues, a la demostración y al examen (como los contextos argumentativos privilegiados de la cultura argumentativa) los relevan en la cultura interrogativa, por decir algo, la formulación del proyecto de investigación y su sustentación ante el embate de una nue-

va crítica. Se asume que la formulación de preguntas es también objetable y criticable.

La cultura interrogativa que emerge sigue siendo, como la cultura argumentativa que le precedió, una cultura altamente competitiva en todos los órdenes y también, ahora, en el plano interrogativo. Se quiere sobresalir en el arte del preguntar (en caso de haberlo) y aprenderlo si es enseñable. Podemos entonces prever en esta nueva especie, la de los interrogadores, una análoga tendencia a explotar las ventajas que ofrecen el descubrimiento de nuevos recursos interrogativos o el refinamiento de los ya existentes.



Ante este nuevo cauce de la competitividad orientada ahora hacia la formulación de las mejores preguntas y los mejores problemas, surge una natural inquietud. La cultura interrogativa, hija del autoexamen, viene al mundo, como sería de esperar, marcada ya con signos de interrogación. El registro vago e intuitivo de algunas aparentes anomalías en el preguntar despierta un recuerdo de la vida pasada, concretamente, el recuerdo de la sofística. A la luz de este re-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

cuerdo, emerge algo así como una idea innata, o mejor, algo así como una pregunta nata. ¿No es acaso posible, se pregunta, que se produzcan falsas o malas preguntas con toda la apariencia de preguntas válidas o buenas? ¿No es acaso posible que surga la medusa de las pseudocuestiones como heredera de los sofismas y las falacias? En caso tal, se sigue preguntando, ¿no habría entonces que promover como una de las grandes tareas de la nueva cultura la elaboración, el desarrollo y la difusión de una lógica interrogativa (al lado de la lógica formal) y de una teoría de la interrogación (al lado de la teoría de la argumentación)? ¿No se tendría que promover, en fin, una teoría (o conjunto de teorías de cualquier designación) que nos ayudase a detectar y a detectar y disolver las pseudocuestiones y las malas preguntas? ¿No podríamos entonces confiar a dicha lógica y a dicha teoría no sólo la función política de detectar y desterrar las pseudocuestiones, sino la correlativa función constructiva de posibilitar una producción consciente, técnica, dirigida, sistemática, masiva del asombro y del preguntar como correspondería al talante de una cultura que nos imaginamos profundamente imbuida de la fe en el saber e imbuida, más aún, de la fe reciente pero firme en el saber acerca del no saber? Pues no hay duda que la cultura interrogativa tiene aún entronizado al saber co-

mo gran valor y poder. Sigue siendo, en otras palabras, una cultura ilustrada. Ella tiene, en consecuencia, el firme propósito de dejar atrás, en lo posible, los tiempos en que el asombro era una ocurrencia natural, espontánea, impredecible, indisponible. Las instituciones educativas (elementales y superiores) y, claro, las instituciones fundadas ahora expresamente para la promoción de la investigación se orientan hacia el cultivo pedagógico y el fomento planificado de la perplejidad y la interrogación... hasta donde ello resultase humanamente posible y deseable. Pero, ¿sabe esta naciente cultura tanto ya como para poder determinar qué es aquí *humanamente posible y deseable*? En el temprano estadio de esta cultura en el que alojamos todas estas preguntas, no hay ciertamente aún una *crítica de la razón interrogativa* que pudiese trazar autorizadamente los límites de lo humanamente posible en este nuevo continente para la razón.

¿LÓGICA INTERROGATIVA?

La cultura interrogativa apunta lejos con sus inquietudes. El afán ilustrado que la historia que aquí narro le ha inoculado pareciera invitar a una nueva precipitación. A tal precipitación no sabe ella responder sino con nuevas preguntas. Así pues, llevando aún más lejos estos primeros brotes de un



¿LÓGICA INTERROGATIVA?: PREGUNTA NATA
DE UNA CULTURA INTERROGATIVA

esclarecido afán interrogativo y reflexivo, no falta quizá quien se aventure incluso a preguntar si no se esconderán detrás de estas primeras preguntas las primeras pseudo-cuestiones que, en tal caso, serían en rigor, las únicas y últimas, como veremos en un instante. Tales preguntas podrían estar fundadas sobre falsas presuposiciones acerca de la existencia de pseudocuestiones y, aún en caso de existir éstas, acerca de la posibilidad de una lógica interrogativa con implicaciones normativas. Pues bien, si se lograra poner en tela de juicio dichos presupuestos, la pregunta de la cultura interrogativa por un arte o una ciencia del preguntar sería ella misma una falsa cuestión. La disolución de esta falsa cuestión le permitiría, o si se quiere, le obligaría a la cultura interrogativa a crecer espontáneamente a la sombra de la convicción de que no existen preguntas inválidas ni tampoco malas preguntas. O le obligaría, al menos, a vivir en la convicción (libertaria) de que no existen ni pueden existir reglas que normen el desempeño interrogativo de los miembros de nuestra nascente cultura. La imposibilidad de una lógica interrogativa capaz de traducir sus constataciones en preceptos excluiría la posibili-

dad de toda política policiva en el terreno del comportamiento interrogativo. De una u otra manera la cultura interrogativa estaría más allá del bien y del mal. ¿Lo está?

No hay espacio ya para decir nada en favor o en contra de la posibilidad o los alcances de una lógica interrogativa. En todo caso es poco o nada lo que se puede decir a priori (es decir con el hábito del filósofo) al respecto. *La prueba del postre*, como dicen los ingleses, *no puede estar sino en comerlo*. Hubiese querido, por así decir, proceder a dar un primer mordisco. Hubiese querido realizar en nombre de la vacilante cultura interrogativa que he descrito un análisis parcial y tentativo de una clase específica de preguntas, las preguntas por el por qué (de algo). Pero el espacio que me concedían estas páginas se acabó. Por fuera de éstas, sin embargo, hay una buena cantidad que se han llenado ya en las varias décadas de existencia de lo que se conoce, de hecho (y ya no dentro de la historia medio fictiva, medio real, de este ensayo), como lógica interrogativa o erotética.

El silencio, la sospecha y la risa: condiciones para que la investigación sea posible

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO*

El primer punto a tocar es la discusión acerca de si es posible que el maestro investigue. Llevamos ya varios años hablando de la investigación, qué debe hacer un maestro, y yo sé que muchos y muchas de ustedes deben todavía estar preguntándose pero, ¿cómo quiere que investigue?, ¿a qué horas? sencillamente, ¿a qué horas y en qué condiciones?

El segundo punto que quiero tocar es el relacionado con algunos interrogantes so-

bre el sentido que se le da al concepto de investigación, especialmente cuando se relaciona con los conceptos de realidad y verdad; finalmente, el punto relacionado con la urgencia del silencio, de la sospecha y de la risa.

La discusión planteada en torno a la pregunta, de si es posible que el maestro investigue está matizada por las diferentes concepciones que hay sobre la investigación. Para algunos se trata de una labor profesional propia de aquellas personas que dedican todo su tiempo a la búsqueda del co-

* Pedagogo - historiador. Director Ejecutivo del IDEP.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

nocimiento. Por ahora, no vamos a analizar las diferentes concepciones que hay sobre el conocimiento entre quienes ejercen este oficio; simplemente, mirémosla como una profesión y a ella se destina todo el tiempo y, por lo general, toda una vida. Es una manera de entender la investigación, como una profesión, como un proyecto de vida.

Para otros es una actividad propia de un oficio, no es en sí misma el oficio, pero es parte constitutiva de él. En general, es un componente básico de las llamadas profesiones liberales; los médicos, los ingenieros, los abogados, en la mayoría de los casos, tienen que investigar para que su labor se renueve y esté siempre a la altura de los tiempos.

Por lo menos tienen que estar actualizándose permanentemente, a través de revistas científicas y de las publicaciones que divulgan los últimos avances de los investigadores de oficio en el campo respectivo. Esa sería una primera acepción.

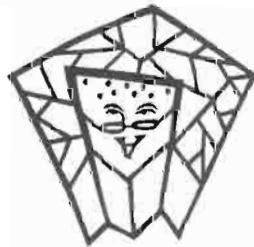
Es de mencionar que, de alguna manera, tienen que tener una actividad investigativa permanente para estar actualizados, pa-

ra estar como al tanto de los últimos avances de su campo, y eso porque es alguna manera de decir *está investigando*; un médico está revisando si hace diez años ya se han dicho cosas sobre los problemas de los cálculos renales, tiene que estar al tanto; esa es una segunda acepción.

Para otros, la investigación tiene que ver con la capacidad de interrogar permanentemente, desde esa perspectiva, propia de toda persona profesional o no, que mantiene una actitud reflexiva frente a la vida y frente a su quehacer cotidiano, es posible estar dando cuenta de lo que hacemos y de lo que nos permite entender y comprender las condiciones en las que vivo, las que hago, las que trabajo.

Son tres acepciones que no son contradictorias, que no se niegan una a otra, sino tres maneras posibles de decir *yo investigo*. Claro, uno tendría que decir: ¿pero de qué me está hablando?, ¿es usted investigador?, ¿es usted profesional que investiga? o ¿es usted una persona que tiene una actitud reflexiva y cualquiera de las tres podría ser válida?

Cuando uno está enterado si el maestro debe investigar o no, y si su labor se lo





EL SILENCIO, LA SOSPECHA Y LA RISA:
CONDICIONES PARA QUE
LA INVESTIGACIÓN SEA POSIBLE

permite o no, tendría que precisar de qué tipo de investigación se está hablando; una lectura rápida a estas tres maneras de concebir la investigación nos dejaría ver que las dos últimas deberían caber en la labor del maestro.

Ahora bien, parece ser que ninguna de ellas se cumple, y aquí entonces, tendríamos que preguntarnos por qué sucede eso. La explicación tendría que ser histórica y sociológica; es decir, no cabrían aquí explicaciones antropológicas ni psicológicas que le adjudicaran una incapacidad natural; tampoco aceptamos reclamos que muchos hacen: *el del deber ser*, más bien debemos reconocer que es un hecho social que merece ser explicado.

La posibilidad de que esto cambie depende de la aparición de una serie de condiciones que den lugar a la emergencia de un sujeto distinto, un maestro investigador, pero para eso, se necesitan nuevas circunstancias históricas. Históricamente no ha sido así, pero esto no depende de un decreto, ni de la voluntad de nadie, ni de la insistencia de nadie, sino de la conjunción de eso: decretos, insistencias y voluntades, más otra serie de circunstancias propias de una época que le cambiarían las condiciones a la manera como se ejerce el oficio de enseñanza.

Es posible que actualmente se den esas nuevas condiciones, parece ser que hay signos que insinúan esto, este encuentro, por ejemplo. El afán que tiene permanentemente el Magisterio General de estar al tanto de lo que son los eventos, las comunicaciones, las reuniones, las discusiones sobre este tema de la investigación pueden ser signos, algo está pasando; si esto último es cierto, entonces es oportuno presentar de qué tipo de investigación debe ocuparse el maestro, qué le es posible hacer en determinadas condiciones para no caer en ingenuas ilusiones o en exigencias que se salen del campo de posibilidades, a riesgo de inscribirnos en el coro de los verdugos que lo latigan y lo condenan permanentemente por incapaz.

Para responder esta pregunta habría que explicar también cuáles son las formas de enseñanza modernas que los tiempos exigen en tanto que son posibles; es decir, si es cierto que se están dando ciertas condiciones para que el maestro investigue; quizás sea justamente porque están cambiando las formas de ejercicio de la enseñanza. En este sentido, no es que los maestros que investiguen se estén volviendo buenos, sino que los tiempos le están creando nuevas condiciones al modo de dictar en la escuela, y de pararse frente a los niños y adolescentes con



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

quienes laboran, porque hay una tendencia peligrosa en la escuela, en el colegio entre colegas, al decir: *yo sí investigo y usted no, es que yo sí soy bueno en cambio usted es retardatario, reaccionario y todavía vive en las cavernas*, el problema de esa diferencia odiosa, es que puede quebrar la posibilidad de un trabajo en equipo.

En medio de todo esto, tendríamos que decir que lo que está cambiando es la escuela y si queremos ir más allá tendríamos que relacionar todo eso, con los cambios en la cultura, con las nuevas maneras de ser del niño o joven, y con las nuevas formas de ejercicio del poder, eso sería lo que tendríamos que indagar para poder entender cuáles son las condiciones en las que sería posible plantearse la investigación para los maestros.

El segundo punto tiene que ver con unos interrogantes sobre el sentido que le damos a la investigación, cuando hablamos de realidad y de verdad. Yo estoy partiendo del supuesto de que se están cambiando las condiciones, y por lo tanto es pertinente hablar con ustedes acerca de qué entendemos por investigación y en ese sentido, qué es lo que entendemos por realidad y por verdad. En cualquiera de las tres acepciones del término investigar es preciso reconocer que

existen diferentes maneras de acercarse al concepto en sí mismo; la pretensión de verdad es vieja pero, ¿de dónde viene esa idea de investigar la realidad? El término de investigación científica se nos presenta hoy como la mejor forma de conseguir la verdad, ¿de dónde proviene la creencia de que podemos transformar la realidad conociéndola? Formulo estas preguntas porque creo que son muy comunes entre nosotros, sobre todo ahora, que estamos construyendo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y estamos planteando que para poder proponer un PEI tenemos que hacer un diagnóstico o investigar sobre la realidad de nuestro entorno institucional y conocer muy bien esa realidad para poder transformarla, eso es un lugar común que yo quisiera que entráramos a mirar despacio.

La verdad y las formas jurídicas, me ha ayudado mucho para entender y tratar de responder a esas preguntas. Foucault hace un recorrido por la historia para revelar algunos datos importantes, que sirven para responder estas preguntas. Según él los griegos, por ejemplo, no conseguían la verdad a través de testigos, como la justicia moderna en el derecho, si quiere investigar un delito; sino por una especie de juego prueba, por una suerte de desafíos lanzados por un ad-



EL SILENCIO, LA SOSPECHA Y LA RISA:
CONDICIONES PARA QUE
LA INVESTIGACIÓN SEA POSIBLE

versario al otro, se conseguía la verdad, decía *uno lanza un desafío* y el otro debe aceptar el riesgo o renunciar a él. ¿Juras ante Zeus que no cometiste irregularidad? Si acepta el reto, la responsabilidad de lo que sucede, el descubrimiento final de la verdad, queda inmediatamente en manos de los dioses y sería Zeus castigando el falso juramento si fuese el caso, quien manifestaría con un rayo la verdad.

Es necesario reconocer lo que ya no somos, para liberarnos de la creencia de que somos porque hay un pasado histórico, que nos condena a ser así. Los griegos por ejemplo, tenían otra forma de descubrir la verdad y eso no es lo que explica que hoy seamos como somos, que creamos que la realidad está para investigarla. Es decir, en los griegos, para establecer la verdad, no se necesita una comprobación, una indagación o una investigación, sino pasar la prueba del juramento. En el derecho germánico, es otro ejemplo que trae Michael Foucault, tampoco existía el sistema de interrogatorio, como el de ahora; el interrogatorio es una figura del juicio penal en un juzgado, es exactamente igual a lo que pasa con la investigación social o la investigación científica cuando decimos la verdad existe, lo que toca es revelarla, toca llegar a ella porque está obje-

tivamente ahí y hay que llegar a las pruebas objetivas, hay que descubrir objetivamente qué es, porque existe y por eso hay que buscarla, es lo mismo que lo que se hace en el Derecho que en la Investigación.



En el derecho germánico tampoco existía el sistema interrogatorio, puesto que los litigios dentro de los individuos se regían por el principio de la venganza. Nos dice Foucault que cuando alguien es asesinado, cualquiera de los parientes cercanos al muerto pueden ejercer la práctica judicial de la venganza, práctica que no significa la renuncia a matar a alguien. El derecho germánico no opone la guerra a la justicia, no identifica justicia y paz sino, por el contrario, supone que el Derecho es una forma singular y reglamentada de conducir la guerra entre los individuos y de encadenar los actos de venganza. El Derecho es pues, una manera reglamentada de hacer la guerra, nos dice Foucault, es otra forma de llegar a la verdad.

Pero en la segunda mitad de la Edad Media, éstas prácticas comenzaron a cambiar. En esa época se inventó la indagación



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

como una nueva manera de saber. El Obispo o los religiosos debían visitar las parroquias preguntando qué había ocurrido durante su ausencia; se informaba sobre alguna falta o crimen, eso era la Inquisición General; luego se pasaba a la Inquisición Especial que consistía en averiguar qué se había hecho y quién o quiénes lo habían hecho. Esta práctica se extendió luego hacia la Indagación Espiritual, que preguntaba por los pecados y las faltas personales y luego se convirtió en una forma útil para que el Rey averiguara sobre la manera en que eran administrados sus bienes y cómo se distribuían; Foucault concluye con la hipótesis siguiente: la Indagación tuvo un doble origen: uno administrativo ligado al surgimiento del Estado en la época carolingia y el otro religioso-eclésiástico que está presente durante toda la Edad Media. Fue merced de indagaciones sobre el estado de la población, el nivel de la riqueza, la cantidad de dinero y recursos, que los agentes reales aseguraron, establecieron y aumentaron el poder monárquico.

Así fue también como se acumuló al final de la Edad Media en los siglos XVII y XVIII, todo un saber económico acerca de la administración de los estados de transmisión y continuidad del poder político; que nacieron las ciencias como la economía po-

lítica y la estadística, estas técnicas de indagación se difundieron igualmente en dominios no vinculados directamente al ejercicio del poder, dominio del saber o del conocimiento en el sentido tradicional de la palabra. A partir de los siglos XIV y XV, aparecen tipos de indagación que procuran establecer la verdad partiendo de testimonios cuidadosamente recogidos en dominios tales como la geografía, la astronomía, el conocimiento de los climas, etc. Aparece en particular una técnica de viaje, empresa política del ejercicio del poder y empresa de curiosidad y adquisición de saber, que condujo finalmente al descubrimiento de América, incluso dominios como la medicina, la botánica, la zoología, a partir de los siglos XVI y XVII son irradiaciones de ese proceso.

Colón es el mejor representante, el más bello representante de esa manera de entender la relación con la verdad; él creía que existía un mundo: las Indias, en donde había unas especies que tenía que descubrir y tenía que conocer esa nueva ruta para poder hacerlo más rápido. Estaba seguro que eso existía y se lanzó con la plena certeza de que iba a llegar al punto que él había previsto, porque estaba seguro, en contra incluso de lo que se creía en la época; es un poco la lógica con la que se procede tradicional-



EL SILENCIO, LA SOSPECHA Y LA RISA:
CONDICIONES PARA QUE
LA INVESTIGACIÓN SEA POSIBLE

mente en la investigación, tenemos una certeza de que existe y no lo ponemos en duda, y nos pasa eso, lo que le pasó a Colón, que llegamos a un mundo absolutamente rico, inmensamente maravilloso y nunca nos enteramos y seguimos mirándolo como si hubiera sido lo que al principio habíamos supuesto. Colón se perdió la posibilidad de saber que había descubierto un mundo que ni siquiera él había sospechado, entonces, la riqueza y las almas deben estar expuestas al rigor de la verdad a través de la investigación.

Lo real para nosotros, visto desde la racionalidad se construye desde el marco de la representación, desde el pienso cartesiano; es apenas una creencia, una forma de ser del pensamiento donde se pretendió la verdad; a partir de ese momento nos gobierna la idea que hay una conciencia que se realiza a través de la ciencia, a través del control racional de los procesos sociales y de la naturaleza, este supuesto pasa por la pretensión de conocer la realidad, sus leyes y su lógica interna, para clarificarla y conducirla conscientemente. La idea de investigar para actuar supone que hay unos problemas que que hay que identificar para solucionarlos.

Esa es la manera como nosotros nos acercamos tradicionalmente a la investiga-

ción, es decir, hay una realidad y tenemos que descubrirla, conocerla para poder manipularla, para poder transformarla, para poder interactuar con ella y para poder, entre otras cosas, detectar qué problemas presenta para solucionarlos.

Es la escisión absoluta entre eso que llamamos realidad y nosotros, es como si nosotros nos desdobláramos y saliéramos de nosotros mismos, para actuar sobre eso que abandonamos, que supuestamente es el mundo de lo real. Allí hay un exceso de optimismo, una confianza total en las posibilidades de la razón, conocer la verdad de la realidad es requisito fundamental para poder intervenir sobre ella, entonces los seres humanos nunca hubiéramos podido inventar nada, porque ya todo estaría, ¿dónde quedaría el talento, la intuición, la voluntad?

Actualmente en nuestro medio se utiliza mucho este principio, la investigación es un proceso que, entre otras cosas, adoptó la tradición cristiana y que nosotros hemos incorporado en las ciencias sociales, sobre todo, el proceso de fe, de juzgar y de actuar, o de hacer diagnóstico, de interpretar y de intervenir; hay demasiada rigidez para el ingenio de nuestra cultura.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Si nos atreviéramos a romper estas imágenes que tenemos fijadas sobre la investigación para dar lugar a una fractura, en la cual nuestra propia manera de interactuar con la cultura pueda tener lugar, esas maneras muy diversas y muy ricas y muy creativas.

Por eso quisiera en tercer lugar, proponer a manera de metáforas, las siguientes tres categorías: *el silencio, la sospecha y la risa*. Las metáforas, como son metáforas, debemos entenderlas como algo que nos constituye. Es posible constituirnos desde el silencio, desde la sospecha y desde la risa, de una manera diferente.

Es necesario que de alguna manera callemos la bulla que yo llamaría ruido, que tenemos en la cabeza y que está en nuestro entorno acerca de lo que se nos dice permanentemente, de qué es investigar, de cómo se investiga, de estas cosas que yo estoy diciendo.

Silenciarnos sería ser capaz por un momento, de tomar distancia, de dejar más bien que sean nuestras propias voces las que vayan adquiriendo cierto lugar en me-



dio de ese ruido, en medio de eso que yo llamaría bulla, porque es como un bombardeo, porque son muchas cosas y son muy diversas y requerimos tomar distancia, como un ejercicio que nos permita detectar permanentemente cosas que existen y que no las percibimos, porque la bulla no nos lo permite; ahí sí podemos colocar una metáfora: la de la ciudad. A veces la bulla de la ciudad no nos permite descubrir sonidos mucho más afónicos que de todas maneras existen; es eso, un silencio que nos permita sospechar; una actitud de sospecha frente a lo evidente, que sospecha de lo obvio, esa sería una posibilidad para liberarnos de lo que nos sujeta, de ese poder que nos crea y que nos produce; pero no para dejar de ser producidos, no para dejar de ser creados, porque es imposible pretender darle libertad y autonomía, ningún ser humano podría pretender no ser delimitado, perfilado o modelado por las condiciones en que las relaciones que establece con el poder y las relaciones sociales en las que vive.

No es para liberarnos, no es para supestamente declarar una autonomía, es simplemente para sabernos sujetos y para poder interactuar con esa sujeción, y con esas relaciones de poder; es para sentirnos un poco más livianos cuando descubrimos



EL SILENCIO, LA SOSPECHA Y LA RISA:
CONDICIONES PARA QUE
LA INVESTIGACIÓN SEA POSIBLE

que no somos así por naturaleza ni por qué la historia nos condenó indefectiblemente a ser así, sino que somos así porque hay unas circunstancias muy particulares que nos han creado; aquí ya podemos introducir la tercera categoría y podríamos reírnos incluso de nosotros mismos.

Reírnos al sentido de *yo siempre creí que era así por naturaleza*, cuando descubro eso no se produce sino una sonrisa; es tan ridículo, *yo tan serio y tan solemne, creyendo que era resultado de la historia de la humanidad, el acumulado de los grandes descubrimientos y que estábamos aquí como haciendo el homenaje a la sabiduría divina que nos había permitido llegar hasta el estadio más alto de la conciencia humana y de la evolución humana*. Cuando descubrimos que solamente somos parte de unas circunstancias en donde el azar tiene muchísimo que ver, se produce una sonrisa y creo que de alguna manera, podemos caminar más livianamente. Cuando entendemos que la escuela, que la pedagogía, que el currículo, que los textos, que la disciplina, que los PEI, que el informe, que la evaluación cualitativa, que los calificadores de logros, no son un mandato de la historia y cuando descubrimos que el uso de las nuevas tecnologías, no es porque nos toca, o porque a la historia no la podemos eludir, cuando descubrimos

que eso también hace parte y que ha emergido en unas circunstancias, en unas condiciones, y que son tan válidas y tan importantes como cuando fue un gran descubrimiento y que fue colocado como paradigma al principio, cuando los niños debían ir a la escuela a sentarse al frente de un maestro que debía, a través del ejemplo, formarlos.

Eso fue un momento, resultado de unas circunstancias que produjo una institución que fue realmente revolucionaria en el sentido de que transformó lo que en ese momento existía, introdujo una novedad, introdujo un acontecimiento, fue muy importante; no es que hoy seamos más que ellos, que los maestros tradicionales que todavía siguen con tiza y tablero; no, es que hoy tenemos otras condiciones en las que hay otros requerimientos. Si entendemos esto, si asumimos esta actitud, tendremos menos angustia. Esta manera de asumir las cosas se convierte en una herramienta para entender, por ejemplo, que el PEI no existe por mandato de nadie y no es una realidad creada más allá de nuestra propia voluntad, es decir, podemos inventarla también, podemos decir qué queremos, podemos decir que no nos gusta en la medida que tengamos esa distancia, en la medida en que hagamos ese silencio, en la medida en que sos-



pechemos suficientemente de la supuesta veracidad de esa realidad.

Vamos a terminar leyendo una cita de Umberto Eco en *El nombre de la rosa*, que me parece que recoge muy bien el espíritu de lo que yo he querido plantear: la historia transcurre en un monasterio del medioevo, en el que se han producido unos asesinatos y envían a un monje franciscano a que investigue quién es el asesino y lo descubre. El asesino era uno de los curas más viejos del monasterio y más sabios que le habían encargado durante toda su vida la biblioteca.

Guillermo, el monje franciscano una vez que lo descubre y ya es inevitable que el cura Jorge, el director de la Biblioteca tenga que confesar, humanamente se acerca y le dice: "Has cuidado tanto esta biblioteca y, ¿por qué tuviste que asesinar para cuidarla? ¿Qué era lo que cuidabas?". El cura Jorge que pertenecía a la concesión más tradicional de la Iglesia, digamos más ortodoxa, le responde: "Del trabajo de nuestra orden y en particular del trabajo de este monasterio, es parte incluso esencial el estudio y la custodia del saber, la custodia digo, no la búsqueda, porque lo propio del saber cosa humana es el haber sido fijado y completado en los siglos que se sucedieron entre la predicación de los profetas y la interpretación de los padres de la Iglesia, no hay progreso, no hay re-

volución de las épocas en las vicisitudes del saber sino a lo sumo permanente y sublime recapitulación el saber divino y humano, firme como una roca incommovible nos permite cuando somos capaces de escuchar su voz con humildad, seguir y predecir ese curso pero sin que éste haga más mella en él; Yo Soy el que es, dijo el Dios de los Hebreos, Yo Soy el camino, la verdad y la vida dijo Nuestro Señor, pues bien Yo Soy el saber no es otra cosa que el lacónico comentario de esas dos verdades, ésta y no la otra era y debería ser la misión de nuestra abadía, de su espléndida biblioteca".

Entonces le pregunta Guillermo, *¿por qué quisiste proteger en particular este libro, más que tantos otros? Cobra sentido porque de todos los libros de la Biblioteca, había uno en particular que defendía. ¿Por qué sólo por las páginas de este libro llegaste al crimen? Era un libro que para él era prohibido y no podía permitir que alguien leyera, entonces le colocó un veneno en sus páginas, de manera que quien pasara la página, se envenenara, para que nadie llegara nunca a conocer los secretos de ese libro. Le pregunta entonces ¿Por qué en particular ese libro? Era un libro que hablaba de la risa. ¿Y por qué temes tanto a ese discurso sobre la risa? No eliminas la risa eliminando este libro, prohibiendo ese libro, y le contesta Jorge: No, sin duda, la risa es la debilidad, es la corrupción, la insipidez de nuestra carne, es*



EL SILENCIO, LA SOSPECHA Y LA RISA:
CONDICIONES PARA QUE
LA INVESTIGACIÓN SEA POSIBLE

la distracción del campesino, es la licencia del borracho, incluso la Iglesia en su sabiduría ha permitido el momento de la fiesta, del carnaval, de la feria, de esa polución diurna que permite descargar los humores y evita que suceda a otros deseos y a otras ambiciones, pero de esta manera la risa sigue siendo algo inferior, amparo de lo simple, misterio vaciado de sacralidad para la plebe, ya lo decía el apóstol, en vez de arder, casados, en vez de rebelaros contra el orden querido por Dios, reíd y divertíos con vuestras inmundas parodias del orden, al fin de la comedia después de haber vaciado las jarras y botellas, elegid al rey de los tontos, perdeos en la Liturgia del asno y del cerdo, jugad a representar vuestras saturnales cabezas abajo, pero aquí, aquí- y Jorge golpeaba la mesa con el dedo señalando el libro-, aquí se invierte la función de la risa, se le eleva a arte, se le abren las puertas del mundo de los doctos, se le convierte en el objeto de filosofía y de perfidia teológica, así la

risa entendida libera al aldeano del miedo al diablo, es un acto de sabiduría, que la risa sea propia del hombre, es signo de nuestra limitación como pecadores, pero cuántas mentes corruptas como la tuya extraerían de este libro la conclusión extrema según la cual la risa sería el fin del hombre.

La risa distrae por algunos instantes al aldeano del miedo, pero la ley se impone a través del miedo cuyo verdadero nombre es el temor de Dios y de este libro podría saltar la chispa luciferana que encendería un nuevo incendio en todo el mundo y la risa sería el nuevo arte ignorado incluso por Prometeo, capaz de aniquilar el miedo al aldeano que ríe, mientras ríe no le importa morir, pero después concluida su licencia la liturgia vuelve a imponer, según el designio divino, el miedo a la muerte, y de este libro podría surgir la nueva y destructiva aspiración de destruir la muerte a través de la emancipación del miedo.”

La inter-mediación como búsqueda de un nuevo escenario escolar

JOSÉ ARTURO MUÑOZ MARTÍNEZ*

Es necesario tematizar el porvenir, más necesario aún si consideramos la clásica definición de socialización cual es, el proceso mediante el cual, las generaciones jóvenes reciben de sus mayores el legado cultural o el patrimonio colectivamente construido que conforma la tradición. En otras palabras, recibe el niño y el joven aquello con lo cual debe vivir, y sobre lo cual debe a su vez aportar, podríamos decir que tanto el adulto como el joven se las ven en tal proceso

* Antropólogo. Coordinador de la Unidad de Investigación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, mayo de 1997.

con su única y verdadera riqueza: sus lenguajes expresados en músicas, danzas, poemas, ciencias, saberes; en suma todo lo que lo constituye como individuo portador de una tradición y a su vez, como ser capaz tanto de transformar lo inadecuado como de generar alteraciones o novedades, donde su visión ampliada frente al pasado y al futuro le señalan rumbos y derroteros siempre instigantes a su ejercicio inagotable de pensar.

Por todo eso es necesario tematizar el porvenir, y más en una ocasión como la presente, donde la mayoría, por no decir todos,



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

tenemos bajo nuestra responsabilidad una parte preponderante de tal papel, pues no sólo muchos serán padres y madres de familia, donde tal proceso se da espontáneamente sino además, muchos o son maestros, o juegan su protagonismo social dentro de la escuela, donde tal proceso ya no es espontáneo sino que obedece a un conjunto amplio de intereses y necesidades que se dan en lo que algunos pensadores del tema han llamado *aparato*, es el caso de Althusser, otros se han referido al mismo como *dispositivo*, como es el caso de Bernstein, algunos han vuelto su mirada a tal institución para llamarla *máquina*, es el caso de Deleuze, quien también habla de máquina burocrática, o como el profesor Freyre (por cierto



muerto el 2 de mayo de 1997), quien utilizó para tal institución la imagen hecha metáfora de un Banco Comercial donde se efectúan transacciones. Otros más irreverentes como Illich, la llegaron a llamar *vaca*. En fin, la mayoría comparte la idea de que la escuela es algo construido, pero sin saber bien ¿para qué? ¿Cuál su vigencia actual? ¿Qué clase de significaciones culturales transmite?

¿Sobre qué finalidades éticas descansa? ¿Qué intereses persigue? Son algunas de las preguntas necesarias, para responder cuando se piensa en el porvenir. Al fin y al cabo, las preguntas son más sencillas y a la vez más trascendentales: ¿Qué somos? ¿Cuál nuestro legado? ¿Cuál escuela? ¿Qué maestro?

Por todo lo anterior, se hace necesario comprender el escenario escolar, y aquí debo subrayar el escenario ya que más que una máquina o un aparato, la escuela es un teatro¹, esto significa actores, contenido temático, bambalinas, escenografía y claro reparto de papeles. Sitio en donde debería ser el mejor momento, no el comienzo y el final de la obra, sino el *intermedio*, momento del diálogo de la *interpretación*, del suspenso de la *interacción*, de las *cábalas*, de la *conversación*.

¹ Hace pocos días nos visitó en el IDEP el profesor mexicano Héctor Riveros, experto en Física quien afirmaba que su oficio más que de maestro escolar, era de mago. Efectivamente, entusiasmaba a su auditorio de alumnos con juegos y juguetes que nos permitían a nosotros los legos en tal disciplina, entender procesos, insinuar búsquedas, lanzar hipótesis y aprender así, lo que de otra manera se haría incomprensible. Claro está que tal forma pedagógica no pretende que así se aprenda la física, pero sí parte de que es un buen inicio aprender a querer el conocimiento, más tarde vendrá el rigor que exige asumir una disciplina.



LA INTER-MEDIACIÓN COMO BÚSQUEDA DE UN NUEVO ESCENARIO ESCOLAR

La escuela del futuro será la *intermediaria* entre un mundo, cada vez más especializado, donde se hace indispensable la *inter-sección* y los cruces de las paralelas rompiendo la geometría euclidiana para lograr interceptar las rectas paralelas.

Quizá, la respuesta colectiva frente a problemas de significación social, empiece a ser una clave para la fundación de ese nuevo escenario, donde resurja el prefijo *inter*, para reemplazar el gastado *auto*. Las culturas humanas tendrán que inter-actuar no auto-sobrevivir, como de manera absurda se predicó como moda política durante la década anterior, las disciplinas científicas ten-

drán que operar inter-disciplinariamente, porque el estado actual del conocimiento en los diferentes campos rebasa con creces el conocimiento exclusivamente disciplinario. En la interacción nadie da nada a otro, sino que crea la posibilidad inter-cambio, las personas adquieren relatividad e importancia en la medida en que se ganan la capacidad de inter-cambio, las acciones concertadas del estado frente a las necesidades de la niñez, seguramente serán más efectivas si se abordan *inter-sectorialmente*².

Las posibilidades de la *inter-culturalidad* reflejan mediaciones y seguramente afinidades, lo *inter-medio* es capacidad de relativización, no se coloca en una esquina. La jerarquía de lo intermedio se plantea en la relación de la autoridad de acuerdo al contexto. Es posible que la escuela accione dentro del prefijo *inter*, propiciando la Interacción social, actuando *inter-sectorialmente* para resolver problemas comunes, la mediación que representa el *inter* es más que apropiada para los países, que como casi todos los del orbe son el producto de la conjunción de múltiples culturas, que cada día más querrán conservar algo más de sus culturas, pero a la vez se reclamarán más pertenecientes al universo.

² La *inter-sectorialidad* entendida como la búsqueda de soluciones a problemas comunes, que se abordan desde múltiples puntos de vista empieza a surgir como una posibilidad para el futuro. En este encuentro hemos visto claramente (gracias a la presentación de la doctora Beatriz Londoño), cómo potenciando el recurso de la escuela con el recurso de quienes trabajan en salud se optimizan las dos partes. Cuando las comunidades logren operar alrededor de puntos de intersección, como también ya se vislumbra donde los padres y jóvenes de la comunidad puedan interactuar con las instituciones prestadoras de servicio, la policía, los bomberos, los hospitales, alrededor de un mismo y propio problema, entonces se recobrará el sentido de cada uno de los participantes y se dará salida a problemas que de otra manera quedarían insolubles.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Para llegar con más amplios horizontes al porvenir será indispensable construir las *inter*-relaciones sociales que garanticen el *reconocimiento*, el reconocimiento es precisamente la relación que se establece entre por lo menos dos sujetos que mutuamente son capaces de tomar distancia, para en tal distanciamiento, ver en el otro lo que de él no conocían, precisamente porque lo no conocido es lo que diferencia al uno del otro, la interacción es fundamentalmente complemento en las diferencias, no tolerancia, puesto que esta última es hipócrita. La interacción entre hombres o culturas da pie a combinaciones híbridas fértiles, mediante las cuales los hombres nos volvemos complejos en tanto que adquirientes y donadores y sobretodo, como sujetos que hemos tomado distancia del otro, también somos capaces de criticar en lo propio y lo ajeno, todo aquello que nos obnubila. Tomar distancia es respetar al otro, no porque se le tolera, sino porque se le acepta en sus diferencias, producto de su tradición decantada, de su cultura no enajenada y en el respeto por su vida privada. Claro que lo anterior tiene límites que no pueden ser transgredidos. Los Derechos Humanos deben aceptarse como normas universales y como patrimonio de un código moral universal, tal como recientemente lo argumenta Fernando Savater:

“...los derechos humanos son hoy la contribución axiológica, más efectiva a la autoinstitución de la sociedad razonablemente emancipada”. (Ética como amor propio. Grijalbo, 1988, p. 33).

Lo anterior sin embargo, tiene que superar un obstáculo mayor, y, es que las formas hegemónicas de ejercicio del poder en la escuela de hoy, se centran fundamentalmente en el aislamiento de unos sujetos frente a otros (profesores, alumnos, administradores, padres), en la creación de unas fronteras rígidas (piénsese en las disciplinas científicas, y de éstas a su vez con otras formas de conocimiento como el arte, la filosofía, etc.); en general el poder de dominación basa su reino en el desconocimiento del otro, a quien en la clasificación jerárquica infinitamente laberíntica, *infravalora*. Por considerar que tal obstáculo es uno de los más delicados que tendrá que afrontar la pedagogía del porvenir, es la razón por la cual el enfoque de la investigación, que desde el IDEP estamos adelantando, conceptualizará fundamentalmente alrededor de las maneras de ejercicio del poder que se generan en el microcosmos escolar. Efectivamente, la escuela reproduce en pequeña escala (y por lo pequeña quizá se hace más evidente) las relaciones de poder dominante que se generan en el macrocosmos social.

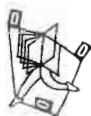


LA INTER-MEDIACIÓN COMO BÚSQUEDA DE UN NUEVO ESCENARIO ESCOLAR

Los actores que hacen su representación en la escuela: los niños y jóvenes alumnos, los administradores del nicho, los maestros, los padres de familia; juegan sus papeles no propiamente en forma de antagonismos dicotómicos, como usualmente se afirma, a través de las manidas creencias tales como las de que el maestro sostiene una posición vertical frente a su alumno, o que el maestro es un castrador, o que los alumnos son irrespetuosos, o la de que los administradores no dejan trabajar, etc. Tal presentación dicotómica crea antagonismos donde aparecen planteadas parejas o tríos de contrarios, lo que ocasiona que en muchas oportunidades se clasifique a uno de los actores como el culpable, y al otro como la víctima, nosotros preferimos presentar tales escenas en forma de oposiciones y complementaciones que hacen que su análisis tenga que afinarse para observar no sólo lo obvio, sino las sutilezas de la representación.

Es frecuente entre un sector de especialistas de la educación escuchar que el maestro ejerce su poder verticalmente, que es individuo que no permite ni propicia el diálogo, que impide la creatividad, etc. Producto de tal discurso, la imagen o autoimagen, como ahora la denominan, del maestro en muchas ocasiones es lamentable (este

gremio permanentemente se auto-califica, en público con un conjunto de impropiedades que a veces es difícil creer que se los dicen en serio), sin embargo tales enmiendas (parecidas a la confesión cristiana), no ocasionan cambio alguno en la práctica pedagógica. Otro sector de especialistas en el tema, en contraposición al anterior y en franco antagonismo con ellos ha elevado a una especie de santuario al maestro, a quien le atribuyen por lo tanto un cúmulo de virtudes, que también uno se niega a creer que sea en serio que así se expresen de él. Este último grupo de especialistas, por lo general habla con el deseo y esperan del maestro un ejemplo de moral, un dechado de virtudes, un ciudadano se dice así, también ahora por la moda, que sirva de ejemplo y modelo para una juventud, que dicho sea de paso, tampoco ha sido pensada con el rigor que exige la comprensión de sus valores; juventud que de paso también es mirada con la bipolaridad de lo canalla a lo sublime, etc. Tal forma de pensar binaria, sólo con la opción de sí, o no, hace que el mundo se divida en dos y haga para sí la consigna según la cual, quien no está conmigo está contra mí. El poder que tiende a ser imitado, generalizado y por tanto hegemónico es el que la escuela reproduce en su interior, un poder que clasifica a los sujetos de acuerdo a sus particulares gustos dicotómicos: niños inteligentes *versus*



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

brutos, los niños inteligentes son los que entienden las matemáticas, los otros en cambio son los que juegan fútbol, los libros son aquellos que reciben el beneplácito *de otros* lectores esos sí autorizados, la jerarquización escolar es rígida y monolítica, alrededor del miedo gira la obediencia, la autoridad es asunto de decretos, las normas se piensa que salvan el orden aparente donde lo que importa es mostrar, exhibir lo ostentoso. Un orden jerárquico donde lo que importa es *dar* para que el otro *reciba*, incluso lo que no ha pedido. En gran medida, tal jerarquía está dirigida a interrumpir el pensamiento, a obstaculizar el flujo del conocimiento. Pero en tal organización, mal haríamos decir en forma maniquea que hay buenos y malos, no, lo que hay es un arreglo social en donde todos los protagonistas coadyuvan a darle consistencia. Y sobre todo, interrumpen la posibilidad del prefijo *inter*.

Las instituciones educativas en términos generales, y en especial con sus aliados los medios de comunicación y la iglesia, refuerzan el modelo de lo bueno y lo malo, lo justo y lo perverso, la plata sucia y la plata limpia, etc. Cuando uno se aproxima a ana-

lizar la escuela en forma prevenida³, empieza a observar en su interior más que enfrentamientos bipolares, complicidades finamente entramadas entre todos aquellos, aún entre los aparentemente menos comprometidos, que participan del escenario y de la obra que en la escuela se representa. El escenario es además, mucho más amplio que el que aparece en esa escuela observada en forma simple. En la escuela, no sólo hay profesores, alumnos y administradores, sino que existen textos con intereses no sólo académicos, sino comerciales, existen políticos que agencian las instituciones de control estatal frente a la escuela (no solamente el Ministerio de Educación, sino las cientos de organizaciones nacionales e internacionales que quieren controlar los contenidos académicos), se nos aparecen los medios masivos de comunicación que influyen directamente en la escuela y que a su vez, tienen intereses manipuladores para el consumo de determinados objetos y discursos, aparecen allí los teóricos cada uno defendiendo sus tendencias e intentando imponerlas, para lograr la orientación de la maquinaria escolar, en tal terreno hay una actividad permanente por la hegemonía, ello explica que en nuestro medio en apenas veinte años, se hayan privilegiado sucesivamente las tendencias marxistas, funcionalistas, estructuralistas, con-

³ La pre-visión está determinada no sólo por la tradición, sino además por el enfoque teórico mediante el cual nos aproximamos a un fenómeno.



LA INTER-MEDIACIÓN COMO BÚSQUEDA
DE UN NUEVO ESCENARIO ESCOLAR

ductistas, constructivistas, etc., y que cada una de ellas haya pasado de moda, sin realmente haber logrado un cambio en lo que cada una se promete superar.

El poder como soporte de la urdimbre social es un buen prisma, para empezar a entender lo que en la escuela efectivamente se está representando; así, desde los textos que son permisibles en su circulación y las prácticas que de todas maneras son permisibles a pesar de estar oficialmente prohibidas, hasta el estado físico de los baños escolares (casi siempre en lamentables condiciones), nos empiezan a insinuar los arreglos sociales que se reproducen del macro cosmos, para precisamente forjar a las nuevas generaciones dentro de los marcos aceptados o normales, que la sociedad exige de cada uno de sus miembros. Uno de tales rasgos, a propósito de los baños escolares, parecería ser la indignidad.

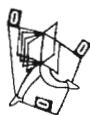
No es entonces, por ejemplo, que el maestro no propicie la creatividad; él tampoco fue estimulado en su creatividad, el problema es que la sociedad mayor, altamente conservadora y por lo tanto defensora de lo que llaman estirpes, la considera potencialmente peligrosa, en tanto que la misma atenta contra la comodidad de las complici-

dades que propicia para conservar lo inadecuado y generar dominio (sobre individuos, sobre discursos, etc.). La creatividad, no nos olvidemos, es posibilidad de combinar lo que está artificialmente clasificado como separado, recordemos a Gianni (*Gramática de la fantasía*. Ferrán Pellisa, editor. Barcelona, 1992) con sus parejas fantásticas, la creatividad es capacidad de *inter*, es decir de mezclar lo aparentemente separado.



No es tampoco que el administrador se ponga al uso de determinados espacios, u objetos o rechace la compra de libros, es que tales hechos pueden afectar la complicidad tácita de todos sus actores, que consiste fundamentalmente en mantenerse separados, divididos rígidamente en sus funciones de trabajo, en ignorarse unos a otros como sujetos, todo lo cual impide que el pensamiento se propicie, o que se expandan formas de pensar no autorizadas.

Estudiar las tramas que crea el poder, para intentar mediante su comprensión desentramarlas, para lograr un porvenir de horizontes más amplios, es el objetivo central de la investigación que desde el IDEP esta-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

mos adelantando. A través de varias incursiones investigativas, que anteceden a la actual, hemos empezado a encontrar ciertas constantes que nos permiten, aunque con cautela adelantar algunos rasgos de la pedagogía del futuro.

Para cambiar el escenario escolar se hace fundamental alterar las relaciones de poder auto centrado y excluyente y propiciar la *interacción* social. Para ello se hace fundamental que se generen teorías orientadoras de la acción que nos permitan cambiar lo relevante y no lo accesorio, sin tal modificación, el tugurio y el palacio son la misma cárcel. Es decir sobre qué bases descansa el poder de dominación, sobre el privilegio no de los individuos sino de los líderes, sobre el mostrar ostentoso (figurar), sobre la dádiva y por tanto, sobre el agradecimiento por la misma, sobre los falsos anhelos, y sobre todo desde la generación de miedo, la autoridad está basada en el miedo que ejerce un líder sobre un conglomerado inespecífico. El acatamiento no centrado en la autoridad de conocimiento, sino en el amedrantamiento de alguien sobre otro.

Romper con la creencia ciega de que la escuela es el sitio donde se da, en vez del sitio donde se descubre y se *inter-cambia* ciencias, saberes, tradiciones, artes y las filo-

sofías. Escenario que además, propicia las relaciones comunitarias y delega responsabilidades, dentro de su entorno inmediato al involucrar no sólo a las familias de los educandos, sino además en comprometer a aquellos sectores sociales que tradicionalmente no han tenido oportunidad de representación, es decir no se les ha permitido entrar en escena.

Miradas así las cosas, el problema que debe afrontar la escuela, rebasa con creces la simplicidad con que muchos investigadores quieren acercarse a tal problemática, por ejemplo, aquellos que piensan que lo que hay es cambiar de métodos, o de agregar asignaturas, o en modificar los horarios, o de capacitar en las disciplinas científicas a los maestros. El problema de la escuela es un problema de resignificación colectiva de la vida social misma, un volver a preguntarse, incluso sobre lo aparentemente más obvio, emprender no una reconstrucción de la escuela, sino quizá su terminación, y empezar a caminar un nuevo camino, donde los protagonistas sociales, en todos sus estamentos vuelvan a recobrar la palabra para la construcción de su presente y su futuro. Más en momento, tan delicado históricamente, donde se hace evidente la destrucción del planeta, la acumulación de la riqueza



LA INTER-MEDIACIÓN COMO BÚSQUEDA
DE UN NUEVO ESCENARIO ESCOLAR

za en unos pocos países, mientras hay un empobrecimiento generalizado del resto, un mundo sostenido en la amenaza de las armas, y en donde algunos países buscan establecer lo que llaman un *nuevo orden social* a imagen y semejanza de sus propios intereses. Un mundo convulsionado por un desempleo galopante (incluso en los países que a sí mismos se llaman desarrollados), un mundo amenazado por una sola forma de pensar, transmitida al resto vía televisión *Univisión*. Pero también, un mundo reboante de posibilidades para la vida si logramos virar la visión, un mundo de imágenes virtuales, un mundo de intercambio vía In-

ternet. Un mundo que sí sabe respetar la diversidad hoy, gracias a la tecnología, tienen cómo acceder a las múltiples y variadas configuraciones culturales que aún persisten sobre la Tierra. Mundo que si cesa de invertir en armas puede erradicar la pobreza material del orbe y modificar drásticamente sus prácticas de deforestación y destrucción de fuentes de aire y de agua y sobre todo, un mundo que si se plantea la interculturalidad como problema serio puede cesar de eliminarse mutuamente. Una educación para interpretación de búsquedas inagotadas, siempre susceptibles de renovadas miradas y de múltiples actores.

Variedad de verdades, multiplicidad de aproximaciones

JOSÉ ARTURO MUÑOZ MARTÍNEZ*

“Nosotros los intelectuales no sabemos nada. Tanteamos. Aquellos de entre nosotros que son científicos deberían volverse un poco más modestos y, sobre todo, menos dogmáticos. Si no, la ciencia se queda en el camino -la ciencia, que pertenece a lo más grande que la humanidad ha creado, y a lo más esperanzador-.

* Antropólogo. Coordinador de la Unidad de Investigación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá, mayo de 1997.

*Los intelectuales no saben nada. Y su inmodestia, su arrogancia, constituyen el mayor impedimento de la paz sobre la tierra. La mayor esperanza reside en que, si bien son arrogantes, no son tontos para no darse cierta cuenta de esto.” (Karl R. Popper; *La responsabilidad de vivir* (pp 106-107)*

1. El instrumento de medición, es el resultado de un conjunto amplio de conocimientos derivados de unas categorías teóri-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

cas que propician la inferencia, la ratificación de conjeturas o la aprobación o negación de derivados teóricos que se desmienten o aprueban de acuerdo con los resultados. Pero además, los instrumentos obligan a unificar medidas, lo que entre otras cosas significa ampliar las posibilidades de comparar, igualar, proporcionar e incluso, tratándose de la investigación científica, arriesgar hipótesis, que aún en el caso de resultar falsas, tienen el efecto de ayudar a la explicación de un determinado conjunto de hechos. A propósito de equivocaciones derivadas de medidas debemos recordar, no sin cierto dramatismo la equivocación de los cálculos de Tolomeo el antiguo griego, quien se las heredó a Toscanely, quien calculaba la superficie de la tierra en 29.000 kilómetros en vez de los 40.000 que hoy se han establecido. Colón, por compartir la creencia de la medida equivocada, creyó llegar a la India circunnavegando la tierra, a mitad de cuyo camino, debía estar la India. La ignorancia o el error suyo y las demás personas que ayudaron a mantener el error, no les permitió percatarse de la equivocación, que de paso les salvó la vida, teniendo el mundo que esperar a Juan de la Cosa en 1500 y posteriormente a Américo Vespuchi 1507; éste último haciendo *cálculos* geográficos los comunicó, dando fe, de la existencia del *Nozus Orbis* a un círculo de estudiosos

alemanes, uno de los cuales Walsemuller *tradujo* a imagen y medida las 52 hojas del informe de Vespuchi y las plasmó en mapas que incluían el Océano Pacífico mucho antes de que Balboa lo avistara y lo confundiera, por falta de tino, con el Mar del Sur, creyendo que estaba pegado a la China. Se llegó de esta manera accidentada a concebir para el pensamiento de occidente, la posibilidad de un mundo redondo y geográficamente completo y tentativamente medido en sus coordenadas, en una de cuyas partes se hallaba una *"tierra no descubierta, por no calculada, para las culturas de allende y aquende mares"*. (*El oficio de investigar o el arte de contar cualidades*. En prensa).

La búsqueda de la medida ha sido para el hombre un acicate permanente para su ingenio y no hay cultura humana que carezca de unas formas de medida, especialmente de interés; para nuestras formas de pensar se deben rescatar las culturas hindú, árabe y naturalmente la griega, las cuales prácticamente se inventaron el conteo decimal, la aritmética, el álgebra, el cálculo. La necesidad de la medida es consustancial a las formas de pensar humanas y a través de las medidas logramos ordenar el aparente caos o caprichos del mundo. Contar es básicamente ordenar.



VARIEDAD DE VERDADES,
MULTIPLICIDAD DE APROXIMACIONES

Es un error pensar, como consideran algunos investigadores, que el artificio de medir sea resultado de una *positivización* del mundo y en tal sentido, su uso esté vedado para algunos que piensan que tal forma de proceder lo hacen dar un traspies dentro de un modelo positivizado, con el cual no están de acuerdo. El error consiste en pensar que las aproximaciones a la realidad que requieren de instrumentos de medida, de hecho son nocivas, ignorando de esta manera la enorme potencialidad que representa; por ejemplo, la estadística para la explicación de algunos objetos de investigación en casi todas las ciencias, incluyendo las que se designan como humanas entre las cuales, claro está, se incluye a la educación. Es moda para muchos, hoy en día, asumir este error y clasificar las investigaciones que utilizan cuantificación como investigaciones positivizadas y de hecho estigmatizadas. En este punto, es útil recordar que el error fundamental del positivismo; de acuerdo con Habermas, fue su intento de *renegar de la reflexión* en el sentido de querer aplicar un esquema universal de las ciencias *empírico analíticas* como la única garante del conocimiento, intentando reemplazar así la teoría del conocimiento por la metodología de las ciencias empírico-analíticas. Las consecuencias que, tal intento de hegemonía, tuvieron para la educación, aunque pobremente eva-

luadas, parecen ser en algunos casos desastrosas, pues se intentó convalidar una forma de aproximación estrictamente cuantitativa a un *objeto* que no soporta tal exclusivismo. La psicología, es decir el estudio de la psiquis (del espíritu) humana, olvidó su objeto y se transformó en *ingeniería de la conducta*; la conducta, pretendía Skinner, se asimilaba a la construcción de un puente o una carretera, y su forma de corroborar o negar hipótesis, pensó que era la misma fuente experimental que utilizan los cálculos de los ingenieros. El modelo skineriano fue en su momento el guía teórico de la educación y por tanto sus derivaciones a nivel de medición



de conductas, definiciones operacionales y otro conjunto de formulismos (entre otros entresacados de la Física) llenaron el campo de lo educativo olvidando, así la esencia de la formación que no es otro que el cultivo de la sensibilidad de los niños, jóvenes y adultos, para que así cada generación sea capaz de recrear el

mundo. Cambiar la forma de aproximación al objeto, significa entonces cambiar el objeto de estudio mismo. Las formas de aproximación para escudriñar la realidad, son un



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

derivado de las teorías que definen y delimitan el objeto.

En la vida contemporánea se fue instaurando una sola forma de aproximación a la realidad como la verdadera; sólo las ciencias y entendiéndose por ellas las que siguen una metodología rigurosa basada en la cuantificación, en la contrastación experimental, en la hipotetización, y en el seguimiento de unos pasos prefijados, como la única forma de describir los hechos. “*El conocimiento*”, lo dice Habermas, “*fue reemplazado por los hechos*” (*Conocimiento e intereses*. Habermas, Ed. Taurus, 1985 p. 77). Se erige y se instaura así, un sólo procedimiento y una manera única de aproximación a la realidad y por ello, se entienden sólo aquellos que se pueden palpar, observar y medir. La ciencia empírica es la única depositaria de la verdad y su metodología la única manera de aproximación a los hechos. De ahí en adelante, hay ciencias básicas (física, la química, la astronomía; se colocan allí también a las matemáticas, como si éstas últimas no fueran, sino el soporte instrumental de todas las cuantificaciones. Las otras son ciencias subsidiarias que sólo intentan alcanzar el status de sus homólogas superiores; las ciencias humanas por ejemplo la economía, resulta de todas maneras ser, dentro de su clase la superior, la de más baja clase es la educación

y dentro de la educación la formación de preescolares ocupa el último de los escaños.

Pero la vida cultural y social rebasa con creces tal aproximación. En el mundo contemporáneo coexisten culturas milenarias que aún tienen vigencia a través de sus mitos y en todas las culturas existen múltiples expresiones artísticas, se encuentran variadas y complejas elaboraciones filosóficas, todas ellas formas de aproximación a verdades relativas. Por eso, es errado dar el privilegio a sólo una de las formas (por demás, potente) de aproximación a la verdad. De no existir estas riquezas de elaboraciones ¿qué harían entonces los historiadores y antropólogos (si mencionamos sólo dos disciplinas) para incursionar en sus campos de estudio, si por la naturaleza misma de sus objetos se les imposibilita la aplicación de la metodología de marras? ¿Sus campos disciplinarios no generan verdades? ¿Es la tradición imposible de asir? ¿O es que la tradición no dice verdades? La respuesta a los anteriores interrogantes es que tales disciplinas pueden y de hecho así lo hacen; acudir a otras formas de lectura de la realidad; las disciplinas históricas poseen un conjunto de formas aproximativas que buscan en lo fundamental interpretar para la comprensión humana, los contextos específicos en que los sucesos o



VARIEDAD DE VERDADES,
MULTIPLICIDAD DE APROXIMACIONES

acontecimientos históricos se enmarcan para de esa manera ganar amplitud de horizontes, puesto que la comprensión de la tradición no sólo afirma identidades, sino que expande a los ojos humanos otras maneras de vivir y obrar; y en la comprensión multicultural se relativizan las verdades y sobre todo, por conocido, se respeta al otro. Por eso la urgencia de su vigencia. Gadamer además anota como el estudio de la tradición lleva a la superación de los propios prejuicios: *“En realidad el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de que nosotros mismos procedemos. El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo, ni hay horizontes históricos que hubiere que ganar. Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos. La fuerza de esta fusión nos es bien conocida por la relación ingenua de los viejos tiempos consigo mismo y con sus orígenes. La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos”* (Gadamer H. Ed. Sígueme, Salamanca, 1991 p. 377 Tomo 1). A la tradición no po-

demos escapar aunque quisiéramos, siempre parte de ella está presente en nosotros.

Las investigaciones sobre horizontes de significación y la búsqueda de sentido cultural parten de un abordaje, que dista en mucho del utilizado en las ciencias experimentales. Es a partir de la comprensión del otro que es posible una aproximación que permita la convivencia; sólo quien desconoce a otro lo irrespeta, ese es el germen de la violencia. Las posibili-



dades de comprender al otro en su especificidad no sólo se constituye en generación de conocimiento, en tanto que nos aproxima a otras formas de pensar, sino que es una oportunidad para ganar comprensión de sí mismo. La aproximación al otro contexto (temporal o cultural) siempre es una forma de ampliar la visión. En esta esfera no se trata de hipotetizar, ni es posible la manipulación de variables para hacer inferencias causales, por este camino no se genera tecnología, todas ellas son propiedades de las ciencias empíricas, pero en cambio sí se descubren verdades que al llevar al reconocimiento del otro, permiten que la vida sea más sugestiva y menos violenta. Su forma de aproximación consiste en descifrar los códigos



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

con que el otro se refiere al mundo; en cierta forma es una búsqueda descifradora con la cual se espera esclarecer no sólo acontecimientos y sucesos cruciales, sino la vida cotidiana, la cosmovisión, el universo valorativo. En esta esfera comprensiva se han generado campos de sumo interés tales como la etnografía, la etnología, la historia, la arqueología y la geografía humana. Todas intentando un diálogo entre contextos diferenciados, por el tiempo o el espacio. Un intento de los hombres por leerse en sus múltiples facetas y por no perder memorias.



Pero el conocimiento además siempre ha tomado una posición frente al ejercicio de su propio dominio, es decir del intento de hegemonía de unos pocos frente al resto. Tal ejercicio ha generado discursos y prácticas sociales que dependiendo del momento y de la época han sido asumidas por diferentes disciplinas, fundamentalmente la filosofía, la sociología, la politología y la antropología las cuales han puesto ciertos énfasis en develar formas de inequidad, intentando con tal argumentación, transformar las con-

diciones sociales calificadas de oprobiosas. Estos discursos y prácticas se constituyen en una especie de garantía frente a lo arbitrario. Aquí participan con igualdad de argumentaciones desde las enseñanzas de los cínicos en Grecia, pasando por el discurso de Francisco de Asís, hasta los discursos habermasianos contemporáneos.

TRES ENFOQUES FRENTE A LA EDUCACIÓN

El IDEP está proponiendo dentro de su enfoque general, el apoyo e impulso de la investigación en tres grandes campos temáticos, es necesario argumentarlos. Primero, es consciente de que en Colombia se hace imprescindible que la educación se ocupe de la tarea de inculcar las prácticas científicas empíricas, es decir las ciencias que enfrentan a través de la experimentación, el desentrañamiento de la naturaleza: nos referimos aquí a la física, química, astronomía, la biología, todas ellas profusamente matematizadas, o pensadas con el apoyo de la matemática y de la lógica formal. Además, los derivados tecnológicos de tales disciplinas han sido prolíficos, logrando afectar la vida en su conjunto. La aproximación a estas formas de pensar o de razonamiento es de primordial importancia para nuestra época, al punto de que algunos señalarán, que carecer de tal forma de pensar es una de las



VARIEDAD DE VERDADES,
MULTIPLICIDAD DE APROXIMACIONES

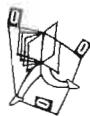
causas que marcan la diferencia entre países pobres y ricos.

Tarea difícil para los maestros, ésta, de enseñar ciencias, cuando en nuestro medio la existencia de las mismas es prácticamente nula y además, los medios de apropiación de las mismas se encuentran bien distantes del aula escolar. Cultivar la sensibilidad frente a las prácticas científicas debe ser una tarea prioritaria para la escuela del porvenir. Si bien proliferan los medios electrónicos de comunicación, éstos no podrán remplazar las enseñanzas y sobre todo, la vinculación que los maestros pueden lograr de sus alumnos al ejercicio de la práctica científica: exposiciones de trabajos de los alumnos sobre salidas de campo, donde se ausculta la naturaleza, experimentaciones de alumnos y profesores, análisis de tecnologías, planteamiento de problemas y preguntas para su resolución, vinculación directa de los alumnos a ejercicios de observación y descripción, visitas a centros especializados de desarrollo científico y tecnológico, etc., sin duda, acrecentarán la sensibilidad de los niños y jóvenes frente a las ciencias. Más que aprender-

se una disciplina, (cosa que dado el flujo de conocimientos contemporáneo es imposible) el maestro debe incentivar en sus alumnos la forma de pensar y de actuar del científico y crear las condiciones para que la escuela permita y fomente tales actividades y naturalmente, que el maestro debe procurar encontrar las formas más expeditas para que tal conocimiento sea apropiado por sus pupilos. Comprobar, verificar, hipotetizar, disentir, argumentar, en suma, fomentar la creatividad son todas tareas de primer orden para la educación.

Las tendencias investigativas de las personas preocupadas por la educación, parecen concentrarse en el campo de las ciencias empíricas y sobre todo, en la generación de tecnologías. En especial en nuestro contexto¹, se centra la preocupación en un 63,4%, por desarrollar formas tecnológicas (didácticas en general para todos los campos de enseñanza en especial para las matemáticas); se aprecian tendencias para resolver problemas en la enseñanza en los campos de la química, la biología. O bien, preocupaciones por establecer sistemas de evaluación, desarrollo de *software* también con intención didáctica con énfasis en los campos de las ciencias empíricas. Sin embargo, los temas anotados en el sentido de estimular la sensibilidad científica son nulos; los

¹ El IDEP realizó una convocatoria para investigación a comienzos de 1997. A la misma se presentaron 141 trabajos que permitieron tener una visión general de los intereses de los maestros por la investigación.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

ideales de la experimentación, argumentación, demostración, etc., antes mencionados, no ocupan la atención de los maestros; a lo sumo el maestro aspira a enseñar su disciplina bajo una didáctica que le garantice la transmisión del conocimiento, independientemente del fomento de la vocación científica.

Miremos ahora el otro tema, que el IDEP, considera de interés prioritario para los educadores. Se trata del conocimiento de la tradición, porque este tema, tan absolutamente fuera de moda, en una época que se ufana de su capacidad para cambiar y de su nunca satisfecha velocidad para innovar, que además hace alarde de desborde creativo, parece haber dejado la cultura decantada de lado. En ese mundo signado por el cambio y el recambio, ¿qué nos hace defender la importancia de conocer y recrear la cultura? ¿Cuál cultura? Comencemos afirmando que nosotros los seres humanos somos el lenguaje con que nos expresamos, somos en lo fundamental lenguaje, logramos ser por el lenguaje y nos proyectamos a la vida por las formas de comunicación que establecemos con los seres que llamamos vivos y con el universo. Y el lenguaje es la esencia misma de la tradición porque es el medio por el cual transmitimos el pensamiento, el lenguaje es la imagen del pensamiento, pe-

ro además, las formas relevantes de expresión humana: sus danzas, sus cuentos, sus leyendas, su música, sus poemas, son todas formas de expresión, matices de las herencias que los hombres hemos ido acumulando de nuestras generaciones antecedentes con las cuales nos hemos ido configurando como seres únicos. Sólo quien se afianza en su cultura puede apreciar la riqueza de la multiplicidad de culturas vivas y extintas que nos han legado sus imágenes, sus sonidos, sus esencias, sus verdaderos tesoros. Revivir la tradición cultural en la escuela, recuperar para la misma el vigor de la tradición debería ser una actividad de primera importancia para el maestro, reconocer en la herencia cultural una riqueza sin igual es brindar la posibilidad de que los niños y jóvenes perciban su alimento espiritual, no para quedarse en él o cerrar los ojos, sino por el contrario para apreciar lo diferente del otro y poder así percibir la verdadera riqueza que encierra la diversidad.

Con una frecuencia mucho más baja, sólo el 29,2% de los estudios (que se presentaron a la convocatoria) se encuentran preocupados por la cultura o los saberes tradicionales, y dentro de ellos ciertas tendencias dirigidas a la recuperación de algunos conocimientos y saberes de la tradición cultural (danzas, historias de vida, símbolos y signifi-



VARIEDAD DE VERDADES,
MULTIPLICIDAD DE APROXIMACIONES

cados de la vida cotidiana) algunos también se ocupan de la reconstrucción de algún período histórico o de algún personaje con influencia en el campo de la educación. Pero revivir la cultura, ejercitar las maneras de expresión escrita y oral, hacer copartícipes de la riqueza del lenguaje a los alumnos, ejercitar la danza y la música en sus múltiples formas, eso no lo percibe el educador como una actividad susceptible de volverse tarea investigativa.

La historia como un recuento, es sólo una forma de avanzar en el conocimiento; sería más sugestivo la historia para acceder a la comprensión en tanto *“fusión de horizontes, para sí mismos”* (Gadamer, op. cit.) La historia no puede seguir siendo, ni apología de ciertas personalidades ideologizadas, ni la transcripción normativa de las una y mil normas que han deformado a la educación; la historia como lectura hermenéutica de contexto que nos permita acercarnos a la verdad de los sucesos, lo otro es historiografía, anecdotario, etc...

Por último y sólo un 22%, orienta su práctica investigativa enfrentando la vida escolar desde una perspectiva crítica, sus temas se concentran en cómo lograr una mayor participación de los diferentes estamen-

tos sociales dentro de la escuela, de qué manera vincular la misma a la comunidad, cómo acrecentar la democracia, cómo disminuir las discriminaciones (los estudios de género son ejemplo de ello), cómo promover o impulsar algunos proyectos pedagógicos alternativos a lo rutinario. En educación son varios los discursos generados en este sentido. Desde Althusser hasta Ivan Illich han existido una diversidad de posiciones alteradoras de la institución educativa. Básicamente este campo trata sobre las relaciones de poder estableciendo una crítica que busca superar las situaciones de desigualdad, siempre presentes en las relaciones tanto macrosociales como en las micro. Sin embargo, son casi inexistentes los estudios que plantean cómo cambiar las relaciones de poder que permean la institución educativa para romper las intenciones hegemónicas de un conjunto mínimo de personas frente a otras, el dominio que ejercen algunas prácticas pedagógicas que fomentan la actitud de la mansedumbre, la ruptura de espacios y tiempos que restringen el pensamiento, la elaboración discursiva que altere las presuntas verdades que a diario regulan en el espacio de la escuela, las relaciones entre colegas que impiden el debate y la confrontación de las ideas. Muy pocos profesores están pen-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

sando en fomentar actividades que afecten el silencio impuesto por el escarnio, que generan el miedo y la burla a que se someten tanto profesores como estudiantes ya acostumbrados a soportar las amenazas... en suma este campo, que en definitiva debería ser de primerísimo interés, de hecho es el de más baja frecuencia y dentro del mismo, la mayoría de la problemática planteada, no pasa de ser una ingenua postura contradictoria como la de generar líderes, o pensar que en asuntos del conocimiento, también las mayorías son las que definen, o que participar es lograr la asistencia a una reunión escolar, sin entender que el principal problema es cómo reconstruir el concepto esencial, de que el sujeto vale por sí mismo.

Volvamos a las formas de aproximación al objeto. Ya dijimos que la definición del objeto, cambia el objeto mismo. Si entendemos las ciencias empírico analíticas no propiamente como aquellas que realizan unos señores dotados de aparatos sofisticados, cuyos resultados (asombrosos) terminan con un carrito en Marte, nosotros, por múltiples motivos en especial económicos, tendríamos que renunciar a la misma aún antes de iniciarla; por el contrario, la investigación no es sino una manera potente que asume el pensamiento. Observar la naturale-

za, verla funcionando, delimitar pequeños espacios de un potrero para contar el tipo de plantas y de seres que conviven.

Sensibilizar no sólo la vista, sino el olfato, el gusto, el oído, poder representar lo visto a través de dibujos, obras de teatro, imitaciones de sonidos de imágenes, son formas de representación de la realidad que estimulan lo fundamental de la investigación: la sensibilidad para dejarse impresionar, el asombro frente al mundo. El fomento de la imaginación para que, por este medio el mundo se haga visible; sólo quien imagina, ve lo imaginado.

Ordenar y clasificar lo observado, defendiendo una lógica para hacer tal ordenamiento es ya una tarea investigativa. El orden mismo es de por sí, una actividad que ayudará al pensamiento, al rigor, al control que genera el desorden, el establecimiento de coherencia. Así mismo, clasificar es tan importante para el pensamiento científico, como lo es la capacidad de la discusión y la disidencia argumentativa.

La reconstrucción de la historia local, el diálogo con los adultos que ahora son extraños a la escuela, las anotaciones y análisis de las mismas en el diario de campo, son tan importantes como un buen muestreo pobla-



VARIEDAD DE VERDADES,
MULTIPLICIDAD DE APROXIMACIONES

cional; todo depende de las preguntas que nos hacemos. La investigación no es ni cualitativa ni cuantitativa, el mundo de las teorías siempre es cualitativo, algunas búsquedas investigativas, dada su naturaleza pueden tener el apoyo instrumental de las medidas, o para otras preguntas, la cuantificación no tiene sentido, pero eso no las desvirtúa. Lo que sí es un contrasentido es intentar medir y cuantificar, allí donde tal propósito no sólo no es posible sino además innecesario, o lo contrario, que, también suele ocurrir es que allí donde la estadística nos puede apoyar, la rechazamos bajo la creencia no fundada de que su uso hace de la investigación algo positivizado. Tampoco parece muy provechoso pensar en que sólo existen algunas corrientes de moda como la investigación-acción, entre otras cosas, así llamada como si hubiera investigaciones sin acción o sin posibilidad de acción. Como si la vida misma fuera capaz de vivirse sin acción, la investigación sin posibilidad de acción transformadora sencillamente no existe.

Las modas investigativas, como todas las modas, se inscriben dentro de las emergencias que crean los vacíos (estéticos, teóricos, valorativos, etc.), y afortunadamente son tan vacuas como efímeras. Sin embargo,

dejan la sensación a quien no las usó, de no haber estado a tono con las circunstancias. Pero la investigación no es asunto de modas; la actividad investigativa es consustancial al ser humano, ha sido, su posibilidad de vida desde mucho antes que existiera la que algunos predicen como investigación acción. Desde el uso sistemático del fuego (hace 1'500.000 años) el hombre se encuentra ensayando y analizando sus errores para poder comprender el mundo complejo en donde nació. A este tipo de ejercicio humano, se refirió Levy Strauss (*El pensamiento salvaje*, F.C.E., México, 1975) como la ciencia de lo concreto; son abundantes los datos recolectados por los antropólogos en el mundo entero, que evidencian la capacidad predictiva de los aconteceres del mundo en cientos de culturas, algunas de las cuales han dejado testimonio de lo dicho en monumentos líticos de gran complejidad (aztecas, egipcios, mayas, entre otros muchos), se perciben allí mensajes cifrados de intentos de explicación sobre diversos aconteceres, allí se encuentran mitos, poemas, canciones y danzas algunas de las cuales aún hoy no hemos podido descifrar. Tantas búsquedas y asombros de variedad de verdades bajo multiplicidad de aproximaciones. ¡Tanta riqueza en el mundo!

SEGUNDA PARTE

CIUDAD Y ESPACIO ESCOLAR



Momentos de una experiencia educativa

ARTURO ALAPE*

En todo proceso de indagación, lo fundamental son las preguntas acerca del objeto que queremos investigar. Quien no se pregunta, difícilmente encontrará respuestas, respuestas que inevitablemente conducirán a nuevas preguntas. En la propia formulación de las preguntas, de antemano se están construyendo los lineamientos de un futuro conocimiento. Sin desarrollar una inmensa y creativa capacidad de preguntar, la indagación será para siempre un túnel cerrado.

* Historiador - periodista.

Hace aproximadamente un año, dicté en Pereira una conferencia sobre mi texto *Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones*, el auditorio era de jóvenes. Al final de la charla, la persona que organizaba el evento preguntó al auditorio si había preguntas. El silencio fue sepulcral. Parece ser que aquellos jóvenes no los había tocado en su sensibilidad la problemática de los jóvenes de Ciudad Bolívar. Después de semejante silencio, opté por hacer una conferencia sobre la importancia en el hombre de preguntar. Finalmente dije: quien no pregunta difícilmente encontrará sentido en la vida, en cualquier sentido una



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

respuesta. Los muchachos terminaron por hacer infinidad de preguntas sobre los muchachos de Ciudad Bolívar.

Esta reflexión sobre la importancia de la pregunta, la llevamos a los maestros en los Talleres de Formación, que hacen parte de la investigación: *“La acción comunicativa en la escuela”*, que realizamos en la actualidad para el IDEP. Creemos, con todo el respeto debido, que el discurso pedagógico está construido mediante una estructura mental y lógica que en esencia responde y no admite preguntas. El estudiante recibe el ejercicio docente como una imposición y no precisamente en función de construcción de conocimiento sino de una divulgación de información. Cuando el estudiante pregunta, lo hace para convencerse a sí mismo que entendió lo que el maestro dijo en su clase magistral. El aula entonces se convierte en un evento de respuestas y no de preguntas. Incluso se crea una peligrosa atmósfera de tensión en que preferiblemente lo mejor es no preguntar, escaparse al embrujo del deseo de preguntas y quedarse callado. Optar por el silencio sintomático como una forma de comunicación cifrada en el aula.



Lo mismo sucede con el propio maestro que en el ejercicio diario de mirarse ante el espejo, no lo hace para preguntarse a sí mismo. Lo hace para autoafirmarse en las respuestas que ha venido pregonando en sus veinte o más años de ejercicio como docente. Es su verdad que lo ha acompañado a lo largo de una vida en la docencia; son respuestas flageladas bajo el fuego de una asfixiante y permanente cotidianidad. Porque el ejercicio docente se vuelve ante todo, un oficio que todo lo tiene resuelto por el albur y el peso de la costumbre. ¿Qué se puede preguntar si todo está resuelto? Entonces el conocimiento que se imparte comienza a tener el barniz de lo obsoleto y de lo viejo, impuesto en últimas por la presencia de la autoridad indiscutible del maestro en el aula.

En los diversos Talleres de Formación, hemos preguntado y a la vez desarrollado con los maestros el ejercicio de problematización de los amplios ámbitos humanos en que se mueven las relaciones interpersonales en la escuela, como historia y continuidad cotidiana de conflictos; historia de la escuela y proyección como propuesta educativa; relación historia de la escuela y la comunidad; relación en la escuela con sus momentos críticos en la construcción de sus discursos pedagógicos y sus influencias en la actualidad; sig-



MOMENTOS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

nificado social y cultural de la escuela en los procesos de mentalidades en la comunidad.

En éstos, hemos problematizado la relación de la escuela y el aula como centro fundamental del hecho educativo; las relaciones y conflictos en el aula; los acercamientos a sus propuestas pedagógicas; el aula en función de quién escucha a quién y si quien escucha respeta al otro que habla y en reciprocidad, quién enseña a quién y qué se enseña; qué tipo de conocimiento se construye, si es que se construye conocimiento; el aula en sus procesos de socialización, así también, el aula como actitud de poder y autoridad.

Hemos preguntado al maestro y el maestro ha terminado por preguntarse en un amplio debate en los Talleres, que se han convertido en profundos catalizadores de las preguntas en amplias discusiones democráticas y respetuosas. Son múltiples las preguntas que han surgido: ¿Cuál es su proyección profesional como maestro? ¿Existe en el aula una relación emocional afectiva, maestro-alumno? ¿Cuáles son los procesos de autoformación que desarrollan los maestros? ¿Qué tipo de socialización ejerce el maestro en el aula y en la escuela con sus pares? ¿Es una socialización formal? ¿Es una socialización para desarrollar su propuesta

educativa? ¿Esa socialización tiene que ver con la historia de la escuela? ¿Existe coherencia entre la teoría y la práctica en el discurso educativo del



maestro? ¿El maestro se autorrealiza humanamente en el ejercicio de la docencia? ¿Cuál es el sentido de pertenencia del maestro con su escuela y con su aula? ¿Vive y piensa el

maestro, un permanente autoanálisis de su labor pedagógica?

Construir las preguntas, formular las preguntas correctas, pensar y volver a preguntar, encontrar las respuestas esperadas para de nuevo preguntar, ha sido un hermoso proceso provocador en los Talleres. Su sentido de provocación ha estimulado en los maestros respuestas individuales y colectivas acerca de su mundo y sus entornos en la escuela y en el aula, que de tanto pisar las huellas en el mismo sitio, ya su geografía física y humana había desaparecido ante sus ojos. Las preguntas lo regresa a circunstancias específicas en que el conocimiento se debe construir con pasión y creatividad creciente, día a día. Las respuestas crucificadas y santificadas por el oficio cotidiano, sólo produ-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

cen en el maestro el hastío de lo repetitivo por la costumbre y no lo dejan avanzar en un proceso individual de autoformación.

VIDAS INDIVIDUALES, MEMORIA COLECTIVA

Con los maestros discutimos la experiencia del Taller de la Memoria, la discutimos como una experiencia docente que surge como una necesidad de acercamiento para descifrar y a la vez afirmar el sentido de identidad de los jóvenes de Ciudad Bolívar. Que buscan ante todo, un reconocimiento público de cómo ellos se sienten y son. Pero, sin embargo, son excluidos por hacer parte de una comunidad urbana también criminalizada y excluida por la otra ciudad. Experiencia de comunicación con un sector de jóvenes “señalados como supuestamente conflictivos”.

Nos reunimos cerca de siete meses, los sábados en la tarde. Y nos propusimos a discutir abiertamente una serie de problemas de los jóvenes con la historia de su comunidad; de desentrañar las relaciones de ellos con sus familias y sus entornos sociales, de analizar las relaciones de éstos con la ciudad y sus relaciones con los agentes del Estado, Alcaldía Local, Policía, Ejército, etc.

Después de casi tres meses de discutir y conocer a muchos muchachos, citamos a la primera reunión y tuve la grata sorpresa, cerca de treinta jóvenes habían llegado. Un estudiante universitario, líderes comunitarios, jóvenes organizados, dos pintores, tres maestros de escuela, dos madres comunitarias, el resto estudiantes de bachillerato y muchachos sin oficio alguno. Se partió de una idea general: el estudio de ciertos textos que pudiera relacionarse con la problemática general y particular de los jóvenes de Ciudad Bolívar. *Antropología de la pobreza*, de Oscar Lewis, en relación con la familia; *Juan Pérez Jolote*, de Ricardo Pozas, en relación con la comunidad; *Biografía de un cimarrón*, de Miguel Barnet; historia individual, en relación con el conjunto de la historia; *No nacimos pa' semilla*, de Alonso Salazar, para cuestionar varias preguntas: ¿Se podría comparar a los jóvenes de Ciudad Bolívar con los jóvenes de las comunas de Medellín? ¿Los jóvenes de Ciudad Bolívar son por naturaleza violentos, y por lo tanto aptos para convertirse en ladrones y sicarios? Y durante esos meses de reuniones, sobre cada tema provocamos y estimulamos respuestas. No las respuestas que queríamos escuchar sino sus respuestas que partían de una visión de vida y de una experiencia individual cimentada.



MOMENTOS DE UNA
EXPERIENCIA EDUCATIVA

Las lecturas propuestas acercaban a los jóvenes a su reflexión individual. Lecturas que hicieron surgir como una necesidad en aquellos jóvenes en sus exposiciones, de la presencia de los llamados *testigos*. Eran los intermediarios de esa memoria colectiva que se iba construyendo. Los *testigos* representaban al grupo que debía exponer, al contar historias de fundación de un barrio, historias familiares, historias de sueños frustrados en las esquinas. Eran *testigos* de conciencia afirmada sobre los pies y la cabeza, nada de huir con la construcción verbal de las justificaciones, nada de cortar la sombra de sus vidas como una supuesta y futura tabla de salvación. Los *testigos* eran, en toda dimensión, protagonistas de vida.

Pero lo importante era el espacio que se había creado en el Taller de la Memoria. Quien hablaba sabía que se le estaba escuchando, porque su historia era fundamental para él y para el colectivo. Quien hablaba sabía que estaba reconstruyendo su propia historia y que a la vez estaba reflexionando sobre ésta. El respeto al otro crecía en medio de una atmósfera vivificante. Había entre todos confiabilidad y complicidad. Nadie asumió el papel moral de juzgar al otro por los hechos contados en su historia. Nadie representaba el papel de juez, ni de po-



licía, tampoco de agente de la Fiscalía. Simplemente estábamos ejercitando el derecho a escuchar y a ser escuchados. Se escuchaban historias fascinantes, dramáticas y dolorosas, acusadoras, en fin, historias que revelaban el mundo de los jóvenes excluidos en una sociedad como la nuestra.

Al final del Taller de la Memoria, supimos que habíamos logrado concatenar elementos fundamentales que estructuraban una posible memoria colectiva. Que la habíamos asimilado los unos contando, los otros escuchando y entre todos construyendo la historia escuchada.

Al contar esta historia a los maestros, pensábamos en la utopía de un aula escolar ideal, en la cual se habla y se escucha y se construye por mutuo acuerdo entre los actores, un conocimiento. Pero a la vez, esa construcción del conocimiento establece una relación tan fecunda y de respeto, que al final el conocimiento también resulta una forma de reconstrucción de la memoria colectiva del aula, desde sus perfiles humanos hasta sus estructuras sociales.

La pedagogía del porvenir y su incidencia en la formación de un nuevo ciudadano

MARÍA DEL CARMEN QUESADA*

CIUDAD-AMBIENTE: UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO

El esfuerzo por generar procesos de concertación, gestión y acción no sólo concierne a las dinámicas propias de un país, sino que ellas han de ser enmarcadas dentro de un proceso de globalización económica, política, social y cultural.

Desde ese proceso de globalización, surge la necesidad de que los países de Amé-

rica Latina entren en él, de una manera voluntaria, lo cual permite mantener la afirmación de los principios de identidad. Pues, en la medida que dicho proceso se lleve a cabo de forma impositiva, nuestros países entrarán a dicho proceso a costa de su propia autonomía. De ahí que sea mejor optar por entrar voluntaria y no forzosamente, puesto que ello nos da la posibilidad de mantener presentes nuestros propios intereses, frente a una economía y una cultura globalizadas y globalizantes.

* Magister en Educación.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Parte de este esfuerzo incluye contar con las *transformaciones y dinámicas de los grandes espacios urbanos*. Para ello, es necesario plantearse un proyecto de ciudad que lleve a reconocer su posición frente a su propio entorno y a las posibilidades de consolidarla, para poder validarla frente a los procesos globalizadores y globalizantes.

Entonces, la ciudad puede ser interpretada a partir de parámetros económicos, políticos, culturales, pero también morfo-climáticos, que a escala local estructuran un escenario, otorgando un espacio propio. Desde estos escenarios específicos, es posible proyectarse regional, nacional y mundialmente. Pero, a su vez, las dinámicas locales están mediadas por ese proceso de globalización, ya que en los contextos locales se manifiesta la incidencia de los procesos globales, que van desde lo económico hasta lo cultural. De ahí que sea necesario plantearnos, desde nuestros países de América Latina, la necesidad de desarrollar enfoques endógenos, que den impulso al desarrollo local.

Para nuestro caso, la ciudad, y específicamente sus localidades, se convierten en componentes fundamentales del sistema urbano, constituyéndose desde la base como la fuerza de una expresión local, que toma cuerpo para manifestarse en ese entorno que es la ciudad. Ella se convierte, como dice Mauro Wolf, en un escenario que pone en escena las diversas representaciones.

Hasta ahora la construcción de ciudad, desde el espacio urbano que la cobija, ha obedecido a expresiones de las relaciones del hombre con ella, de una manera espontánea, sin medir costo alguno a nivel social.

Desde esta óptica, es válido detenerse para dar una mirada al sistema de relaciones que se establece entre el hombre con su ambiente natural y artificial. A partir de estas dinámicas particulares, una de las vías alternativas al desarrollo económico, social, político y cultural es la *innovación*, entendida, según Marcela Gajardo, como "*cambios planificados con el propósito de mejorar prácticas existentes o transformar radicalmente la orientación de un proceso*". Pero vale la pena plantearla desde el desarrollo endógeno, desde las potencialidades internas y autogeneradas. Es decir, las dinámicas que se generan desde las localidades, el papel que tienen ellas frente a la sociedad, generando y po-

¹ Marcela Gajardo, "*Enseñanza básica en las escuelas rurales. Experiencias innovadoras*". UNESCO, Santiago de Chile, 1988.



LA PEDAGOGÍA DEL PORVENIR Y SU INCIDENCIA
EN LA FORMACIÓN DE UN NUEVO CIUDADANO

tenciando nuevas redes sociales a través de su difusión, para hacer viable y público el papel que ellas desempeñan frente al Estado y a su sociedad.

Pero propender por el desarrollo local desde enfoques endógenos, significa también aproximarnos a este desarrollo como un sistema complejo, para así poder profundizar en el enlazamiento de desarrollos sectoriales con sus actores sociales, quienes son los que actúan y difunden sus dinámicas, generando posibles procesos de participación, concertación y gestión.

Desde este marco general, pueden ser redimensionadas las alternativas pedagógicas y educativas, en la medida que desde la fuerza de las localidades se contribuya a formar la ciudad.

Desde la perspectiva pedagógica y educativa, es necesario canalizar la virtud de la heterogeneidad de nuestras ciudades como motor para la innovación. Es un reto para abrir paso a alternativas que contribuyan al logro de objetivos comunes de producción y reproducción de una ciudad que aporte al desarrollo integral de un país y, desde ahí, lograr la manifestación de sus propias expresiones.

CIUDAD-AMBIENTE: VÍAS ALTERNATIVAS
AL DETERIORO AMBIENTAL EN LA LOCALIDAD 18

El proyecto de investigación parte de la modernidad, para relacionar en el problema presentado algunos factores de desequilibrio, debidos al acelerado proceso de urbanización, los cuales han contribuido a generar deterioros ambientales con negativos efectos económicos, sociales y culturales. Por tanto, plantea la urgente necesidad de encontrar alternativas que conduzcan a posibles soluciones de los problemas ambientales urbanos.



Frente a la problemática ambiental planteada, propone, desde la perspectiva pedagógica, generar desde las instituciones escolares una acción educativa hacia la comunidad.

El alumno es el actor social fundamental. Son sus expresiones, sus voces, las que guían el proceso, a través del registro de sus miradas, tanto en las guías de observación escritas y el dibujo, como las grabaciones en videos y casetes, las que van orientando las etapas contempladas dentro del proyecto de investigación.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Teniendo el proyecto como punto de partida, el referente de vida cotidiana nos permite aludir, al decir de Norbert Lechner, a las experiencias que hacen aparecer las pautas de convivencia como un orden natural; en ese orden relevamos el conocimiento cotidiano, que se hace evidente al reconocer lo aparentemente percatado. Se trata de transitar al interior de los centros escolares, en el entorno, para detenerse en muchas ocasiones y redescubrir lo inadvertido: la piedra, la reja, la basura, etc., dando paso a la expresión de Hegel: *“Lo conocido es lo menos reconocido”*.

En esa cotidianidad, el paisaje urbanístico nos permite referenciar la acción del hombre y las transformaciones provocadas por ésta, en aras de un mejor vivir. No debemos olvidar que en ésta acción se ha dado *el mayor grado de transformación de los recursos y paisaje naturales*². Para evidenciar este proceso, se tiene en cuenta, en primera instancia, el in-



terior de los centros educativos: salones, patios, zonas verdes, corredores, baños. Luego el entorno: parques, calles, caminos, andenes, mercados ambulantes, lotes a cielo abierto, puentes y, por último, la quebrada Chiguaza: en el borde y en el agua.

La imagen de estas áreas se canaliza en el proyecto a través de la referencia de la contaminación, generada por el depósito y mal manejo de basuras en el suelo y en el agua. De ahí que entendemos que éste es el punto de partida para hacer frente al deterioro ambiental en cuanto al paisaje urbanístico.

Esta realidad, que conforma un gran espacio de la vida cotidiana, permite poner en evidencia expresiones culturales que se tornan formas de vida y que se traducen en comportamientos tanto individuales como sociales. Aquí, entonces, se referencian valores, concepciones, actitudes, usos y costumbres hacia el entorno.

Por tal razón es pertinente el que, desde el norte de la cultura ambiental en el contexto urbano-popular, se develen prácticas que sean susceptibles de ser conservadas o transformadas y que nos permita desde la realidad que abordamos, mantener presen-

² Edmundo Pérez, Problemática ambiental urbana en Colombia. En: *Curso de educación y gestión ambiental*. Instituto de Estudios Ambientales -IDEA- de la Universidad Nacional. Santa Fe de Bogotá, 1995.



LA PEDAGOGÍA DEL PORVENIR Y SU INCIDENCIA
EN LA FORMACIÓN DE UN NUEVO CIUDADANO

te el cuidado y manejo del medio ambiente, y que para nuestro caso particular de estudio nos permite hacer frente a la cultura de la basura y lo desechable.

Desde el referente de cultura ambiental, enmarcado en el contexto de vida cotidiana, la calidad de vida es considerada como la meta a largo plazo, pues ella ha de ser tenida en cuenta como un instrumento organizador de los intereses de consecución de las necesidades básicas de los habitantes, teniendo como plataforma los intereses particulares y locales.

Para la Localidad 18 Rafael Uribe, situada al suroriente del Distrito Capital, la preocupación central es el deterioro ambiental en los barrios Palermo Sur, La Reconquista, San Agustín, Cebadal, teniendo en cuenta que son sectores donde están ubicadas las instituciones educativas intervenidas por el proyecto: Escuela del Cebadal, Escuela Palermo Sur y Colegio Fe y Alegría.

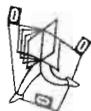
UNA MIRADA AL PROCESO

Se inicia una exploración de lo micro, en una perspectiva de descubrimiento. Los niños de las instituciones educativas mencionadas anteriormente son llevados a mirar

una realidad concreta, que puede ser expresada como singularidad y a la vez totalidad de lo micro, sin olvidarnos del contexto macro, que para el caso que nos ocupa es el contexto popular urbano.

Esto implica, para nosotros los investigadores, echar una mirada desde abajo y desde adentro, pero también detenernos en la composición *cambiante y heterodoxa de los intereses asociativos, colectivos, familiares, privados, en las esferas de actuación colectiva y comunal* como alude Carlos Franco. Lo cual ocasiona, sin lugar a dudas, la heterogeneidad de intereses, lo que nos obliga a plantearnos la hibridez de la cultura en los contextos urbano-populares.

A partir de lo micro, hay una mirada al todo, aunque es utópico pensar que se observa todo. Entonces, a través de recorridos al interior de las instituciones educativas, en el entorno y al borde de la quebrada Chiguaza, con instrumentos de investigación como diarios de campo, guías de observación, videos y grabaciones se contribuye a configurar la fase diagnóstica, a través de la cual y con los instrumentos referenciados se pretende dejar registradas acciones frente al medio ambiente. Aquí, actores sociales no pertenecientes a la comunidad escolar, co-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

mo son los estudiantes de la Universidad Distrital, perciben desde afuera la interacción del niño con el medio ambiente.

Muchos niños viven cerca a la escuela, pero no se percatan de su entorno. Se trata de reconocer, de dimensionar de afuera hacia adentro, de ver hacia la escuela a través de una ventana, de un muro.

Esta observación participante por parte de los estudiantes de la Universidad Distrital ha permitido insertarse y compartir diversas actividades en las instituciones escolares, lo que les permite reflexionar sobre la realidad de la institución educativa, registrada por ellos en los diarios de campo.

Las guías de observación, aunque expresan fuertes contradicciones, son un rico material (los dibujos realizados por los niños de 5o. de las instituciones intervenidas). Con ello se pretende hacer énfasis en la esencia de los fenómenos, a partir de estas expresiones, que nos permitan llegar a las expectativas y visiones que el niño tiene sobre el medio ambiente.

La interpretación y el análisis sobre los diferentes tópicos registrados en la fase diagnóstica, serán la base para una fase de sensibilización, fundamentada en acciones

que comprometan la conciencia y, por ende, la acción del niño frente a su entorno.

En estas etapas, la atención está centrada fundamentalmente en el alumno, pues sus aportaciones en la fase diagnóstica definen en gran parte el rumbo de la fase de sensibilización.

Esta fase, el último recorrido de observación, se llevaría a cabo en los sitios más contaminados de la quebrada Chiguaza, en lo que concierne a la Localidad 18 (último recorrido para la fase diagnóstica) y se contrastaría con el recorrido a la parte alta (no al nacimiento). Al detenerse a observar cómo brota el agua cristalina de la tierra, el niño recuerda el recorrido de la quebrada por sitios que, por su estado de contaminación, hacen que confronte sus vivencias. Allí se inicia un proceso de sensibilización hacia el medio ambiente natural y la exploración de la conciencia espacial y de los sentidos. Se trata de ubicarlo a una altura de 3.000 m., con todas las implicaciones que ello tiene a nivel geomorfológico y natural.

Las voces de los niños de 5o. grado de las diversas instituciones lanzaron al aire expresiones tales como: sensación de paz, tranquilidad, contrastadas con lo que experi-



LA PEDAGOGÍA DEL PORVENIR Y SU INCIDENCIA
EN LA FORMACIÓN DE UN NUEVO CIUDADANO

mentan en su hábitat: malos olores, basuras, ruidos, etc. Estas expresiones quedan referenciadas a través de grabaciones y videos, los cuales son el puente de enlace entre los niños de 5o. grado de las instituciones escolares y los de cero grado, como en el caso de la Escuela Palermo Sur, y en la Escuela del Cebadal a los de 1er. Grado.

No debemos desconocer que ante una realidad observada y contrastada por los niños, éstos necesariamente introducen sus propios significados en la realidad. Están mediando en todo este proceso los significados subjetivos que los actores sociales asignan a sus acciones. En tal sentido, es válido afirmar que es a partir del estado de contaminación existente, y no a partir del peso específico de la acción del niño frente a un medio degradado, que se pueden inducir -desde esos significados- cambios cualitativos en la relación con el entorno y, desde ahí, en actitudes que favorezcan el ambiente natural y construido.

En la actualidad, esos significados fueron objetivados a través del dibujo infantil, referido al espacio geográfico natural-urba-

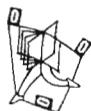
no, a partir de la experiencia de los recorridos quedando plasmados a través de las guías de observación. Entonces, se trata de *“hacer un análisis basado en el concepto de proyección, que reflejará, según las condiciones psicológicas en que vive cada niño, según su percep-*

ción personal, los significados que ha elaborado sobre lo ambiental”.³ El aporte a este mundo de la significación y su objetivación, además del dibujo, se da a través del registro de los comportamientos que hicieron los docentes y los estudiantes de la Universidad Distrital.



El maestro ha sido actor fundamental en este proceso, como contribuyente en la inducción hacia actitudes que favorezcan el medio ambiente. Con esa intención, se busca que él tenga sus procesos de transformación personal y del quehacer frente al currículo, es decir, que en su participación en el proceso de investigación, paulatinamente, encuentre formas que contribuyan a moldear su modelo pedagógico, didáctico y de enseñanza. Por tal razón y parejo a este proceso, los maestros cuentan, por parte del proyecto, con la asistencia de un psicopedagogo, que comparte las realidades junto con

³ Luis Alfonso Parra, Análisis psicointerpretativo de dibujos, entregado para el presente proyecto.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

maestros, alumnos y padres de familia frente al medio ambiente natural y construido. Junto con esta acción, habrá una inducción hacia la educación ambiental por parte de un biólogo, a través del cual se pretenden orientar actitudes sobre el desempeño de los docentes en dirección de un currículo que esté intervenido por la dimensión ambiental.

Lo anterior se enmarca dentro del desarrollo de una pedagogía de valores, lo cual no sólo implica establecer la acción que cada uno de nosotros tiene frente al entorno, sino poder reconocer la acción del otro. Por

tanto, es pertinente considerar, que la educación ambiental no puede evitar una pedagogía de valores, pues ella busca cambios. Por un lado de valores que ocupan el espacio de la dimensión simbólica, y por otro, de actitudes que se revierten en la dimensión práctica a través de las acciones. Entonces, desde la finalidad de revisar valores y actitudes en la relación del hombre con la naturaleza y el entorno, lo viable para que las instituciones oficiales, privadas, comunitarias, etc., no estén divorciadas de la vida, es tratar de promover desde la dimensión cultural la conciencia sobre dicho entorno.

La educación y la convivencia ciudadana

MANUEL ESPINEL VALLEJO*

En una reciente publicación de la Universidad de las Naciones Unidas¹ el profesor Alan Gilbert hace las siguientes afirmaciones sobre Bogotá “*Bogotá is a very unusual Latin American Capital. First, it is not a primate city... Second, during 1980s, Bogotá’s population continued to grow rapidly. Third, Bogotá suffered little from the economic recession and debt crisis of*

* Sociólogo. Director del Grupo de Investigación Prioridad Cultura Ciudadana, Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

¹Alan Gilbert (Editor), *The Mega-city in Latin America*, New York, USA, 1996.

the 1980s.. Fourth, Bogotá’s economy does not seem to have suffered from the government’s policy since 1986 of opening up the national economy to foreign competition... Finally, Bogotá is atypical of metropolitan Latin America in so far as most bogotanos seem to have improved the quality of their lives in recent decades”. Las cifras estadísticas de Santa Fe de Bogotá, publicadas por el Departamento Administrativo de Planeación Distrital en enero de 1997 parecen corroborar estas afirmaciones. Sin querer decir que la calidad de vida en Bogotá sea óptima, y aunque las cifras pueden ser debatibles, si es posible afirmar que en términos de índices



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

de desarrollo humano, como lo muestra el estudio del profesor Gilbert y las mismas cifras de Planeación Distrital,² definitivamente la ciudad no se encuentra en peores condiciones con respecto a la gran mayoría de ciudades latinoamericanas. Por el contrario, como lo señala el mismo estudio en sus conclusiones, el futuro de la ciudad comparado con otras áreas metropolitanas de la región y del deterioro, en las últimas décadas, de ciudades como Buenos Aires, Lima, Ciudad de México y Río de Janeiro es muy promisorio.

La anterior presentación no pretende pasar por encima de los problemas sociales y económicos que afectan a la ciudad en es-

te momento. Lo que pretende es poner en evidencia que, insisto comparativamente, parece que existe un mayor deterioro en la percepción de la ciudad y en la estructura simbólico afectiva de ciudadanos y dirigentes de la ciudad respecto a las *condiciones objetivas* de vida material. De hecho, parece ser que las condiciones de inseguridad y de violencia,³ éstas sí las más preocupantes de la región, y el



caos que se presenta en el sistema de transporte de la ciudad arrastran la mayoría de percepciones y generan sentimientos de pesimismo, frustración y desánimo en su población.

En un estudio reciente realizado por el Instituto de Opinión Nacional,⁴ bajo la supervisión y asesoría del grupo de investigación del programa de cultura ciudadana del IDCT encontró que aproximadamente el 43% de los bogotanos son indiferentes frente a los problemas de la ciudad o creen que las cosas no van a cambiar o que no sirve de mucho hacer algo por la ciudad. Ese mismo estudio mostró que el 47% restante cree que si se puede hacer algo por la ciudad y que la ciudad puede mejorar, pero que son muy

² Así por ejemplo, la tasa de natalidad es del 22.3/1000, la de mortalidad es del 4.8/1000, la esperanza de vida es de 71.5 años, la expectativa de vida al nacer: 68 años para hombres y 75 para mujeres, la mortalidad infantil es de 22/1000 nacidos vivos, alfabetismo 95.5%, Promedio de años de escolaridad 8.

³ En 1996 se presentaron 4450 homicidios (cerca de 12 por día), 356 asaltos bancarios (algo más de uno por día) y 8492 hurtos de vehículos (cerca de 23 por día).

⁴ Instituto de Opinión Nacional, *Creencias y prácticas relacionadas con el Código de Policía de Santa Fe de Bogotá*, diciembre de 1995.



LA EDUCACIÓN
Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA

pocas las personas que creen esto o hacen algo por la ciudad. Estas cifras reflejan, en general un sentimiento de pesimismo frente a la ciudad y lo que efectivamente se pueda hacer por ella. Pareciese entonces que los ciudadanos tienen la sensación de que se ha perdido todo control sobre la ciudad y lo que en ella ocurre.

En este sentido es posible afirmar que el mayor deterioro que experimenta la ciudad hoy en día se encuentra en los mecanismos de autocontrol o autorregulación de los ciudadanos –incluyendo lógicamente a los funcionarios de la administración distrital– necesario para enfrentar el acelerado proceso de modernización que ha sufrido la ciudad en las últimas décadas. Como lo señalan los trabajos del profesor Norbert Elías,⁵ cuando más densa sea la red de interdependencia en la que están imbricadas las personas con el aumento de la división social del

⁵ Elías Norbert, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, F.C.E., 1989.

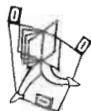
⁶ Según Richard Sennett este tipo de disociación era la que se encontraba en ciudades europeas como París y Londres en el siglo XVIII. Sennett, R., “El declive del hombre público”, Barcelona, Península, 1978, p.65.

⁷ *Op. cit.*, p.p. 453-463.

trabajo, cuanto más amplios son los contextos sociales sobre los que se extiende esa red y que se constituyen en una unidad funcional e institucional de esa red, mayor tiene que ser la capacidad de las personas (autocontrol, autorregulación) para adecuar los comportamientos a las necesidades y demandas de esos entramados.

Esta regulación que tiene que ser simultáneamente interna como externa, está orientada fundamentalmente a conseguir que cada cual tenga que adecuar, del modo más exacto, su propio comportamiento, en correspondencia con esas necesidades o demandas. La autorregulación entonces garantiza que las personas orienten de manera diferenciada su comportamiento dentro de esa multitud de actividades. En ausencia de autocontrol o autorregulación termina produciendo conductas disociadas de las circunstancias personales y desajustes emocionales de los ciudadanos, situación que genera inseguridad en cuanto a los modelos de comportamiento apropiados para una determinada situación.⁶

Por otra parte, como lo señala Norbert Elías,⁷ cuando no se presenta un monopolio de la coacción física por un grupo de especialistas, la amenaza física del individuo tiene características personales, dependiendo



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

de manera directa de los afectos e impulsos momentáneos los cuales, a su vez, terminan estando poco sometidos por las normas o leyes exactas. En estas condiciones, buena parte de los encuentros entre desconocidos terminan convirtiéndose en una fuente de amenazas permanentes, con la consecuente escalada de sentimientos de inseguridad y desconfianza.

En estas condiciones, organizar la acción de gobierno procurando que los ciudadanos cumplan y hagan cumplir reglas mínimas necesarias para la convivencia y para generar sentido de pertenencia, respeten al patrimonio común, reconozcan los dere-

⁸Durante el presente siglo, Bogotá como muchas otras ciudades latinoamericanas, ha experimentado, de manera abrupta, un acelerado proceso de urbanización e industrialización. En este lapso, la extensión de Bogotá aumentó cerca de 300 veces y su población creció aproximadamente 60 veces. En efecto, Bogotá pasó de ser una ciudad pequeña y tradicional con cerca de 100.000 habitantes y una extensión de 5 kilómetros cuadrados, a comienzos de siglo, para convertirse en una gran metrópolis de unos 6 millones de habitantes y con una extensión de unos 1.700 kilómetros cuadrados. Aunque su tasa de crecimiento anual, de 2,9%, ha disminuido en los últimos treinta años, parece que es una de las más altas de la región. Además, cada año aparecen 220 hectáreas urbanizadas ilegalmente. De otra parte se estima que cerca del 50% de los predios urbanizados en la ciudad son ilegales.

chos de los demás y sus deberes frente al Estado y a los demás ciudadanos significa promover formas de autocontrol o autorregulación y de regulación externa necesaria para tratar de superar los conflictos que se desprenden de la situación arriba descrita. En otras palabras, la cultura ciudadana hay que entenderla como una estrategia de gobierno, en lo fundamental pedagógica, a través de la cual se ha pretendido generar formas de control social (coacción interna y coacción externa), necesarias para la convivencia en Santa Fe de Bogotá, donde los mecanismos de control legal son débiles, arbitrarios o contradictorios y los mecanismos de control moral se han debilitado y en muchos casos han perdido vigencia, situación que los deja recluidos a formas tradicionales y autoritarias de regular la vida social.

CÓMO ENTENDER LA CULTURA CIUDADANA

Es importante comenzar afirmando que el concepto de cultura ciudadana, con el que ha venido trabajando la Administración Distrital, está íntimamente ligado a la convivencia ciudadana o si se quiere, a la experiencia relacionada con la vida en la ciudad.⁸ De hecho, baste recordar que el concepto de ciudadanía tiene que ver históricamente con el desarrollo de las ciudades y el



LA EDUCACIÓN
Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA

de urbanidad con el de administración de ciudad y el estilo de vida del urbanitas o habitante de la ciudad. Y esto no nos debe resultar sorprendente porque, si se quiere, tanto para la administración de la ciudad como para los ciudadanos, la experiencia urbana es un fenómeno bastante reciente. Para el caso de Bogotá, es posible afirmar que estas experiencias no tienen más allá de cincuenta o sesenta años, apenas una generación, y que hasta el momento estamos interiorizando el sentido y la sensibilidad que se encuentran asociados a la dimensión metropolitana en términos de convivencia, representación y administración.

Algunos estudios que hemos realizado han puesto en evidencia que, la dimensión metropolitana, en términos de escala comprensible, sigue generando extrañeza en buena parte de los ciudadanos. Para muchos de ellos, las relaciones familiares y barriales cercanas siguen siendo la unidad significativa desde la cual se representa la ciudad. De hecho, para el 70% de los ciudadanos y de las autoridades de policía consideran que las

grandes ciudades como Bogotá son fuentes de vicio y depravación que, finalmente, terminan corrompiendo a las personas de bien.

Este sentido de extrañeza y prejuicio frente a la dimensión metropolitana se encuentra también asociado a la desconfianza que genera la presencia de un desconocido. Para muchas personas, una de las características de Bogotá es el sentimiento de miedo y desconfianza que se presenta cuando se nos acerca algún desconocido. Estos sentimientos hay que interpretarlos en una doble vía. Por una parte, resultan aparentemente obvios y objetivos si tenemos en cuenta que Bogotá, según las estadísticas y comparada con ciudades de más de cuatro millones de habitantes, es una de las ciudades más violentas del mundo.⁹ Pero por otra parte, también el miedo y la desconfianza son expresiones subjetivas que se pueden encontrar asociadas a transformaciones aceleradas de cierta base moral de nuestra sociedad. Sin entrar en detalles, la experiencia parece demostrar que hasta cierta época, probablemente comienzos de siglo, la mayor fuente de regulación tenía que ver con patrones sociales tradicionales arraigados en la moral católica, con incipientes mecanismos de regulación legal. Si se quiere, siguiendo a Durkheim, primaba una regulación basada en la solidaridad mecánica.

⁹ Para 1995 la tasa de homicidios comunes en Santa Fe de Bogotá fue de 82/100.000 hab., en Brasil 25/100.000 hab., en Panamá 223/100.000, en México 21/100.000, Nicaragua 17/100.000 hab., Puerto Rico 14/100.000 hab., E.E.U.U. 9/100.000, Canadá 2/100.000 hab.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Con el proceso de modernización de la ciudad, prácticamente desde 1936 y la creciente división social del trabajo ligada en parte a la industria y en mayor proporción al sector comercial y de servicios, se presentó un cierto debilitamiento de esta forma de regulación que ya no respondía a las nuevas relaciones que se iban estableciendo paulatinamente. Al ser aún precarios y arbitrarios los mecanismos legales para regular las relaciones sociales y aplicar justicia, en términos de su aplicación universal, junto con la dificultad de Estado para generar mecanismos que garantizaran un monopolio de las armas por parte del Ejército y la Policía, se comenzó a desarrollar una fuerte separación entre los comportamientos cotidianos, culturalmente aceptados, asociados a formas de producción y desplazamiento en la ciudad y lo legalmente permitido. A pesar de su debilitamiento parece que en algunos aspectos, las formas de regulación moral tradicionales han seguido primando por encima de las formas legales o formas culturales asociadas a ese proceso de modernización, ambas débilmente interiorizadas.

Esto se encuentra reflejado por la aceptación de formas autoritarias de regular las relaciones sociales. En el mismo estudio citado anteriormente se encontró que cerca del 50% de los ciudadanos y las autoridades de policía estuvieron de acuerdo en que los ciudadanos de bien se tomen la ley cuando los funcionarios responsables no adopten las medidas necesarias para proteger la honra de los ciudadanos; cerca del 90% de ciudadanos y autoridades de policía también estuvieron de acuerdo en que la obediencia y el respeto por la autoridad son las principales virtudes que se deben a los hijos y que uno de los principales problemas que afectan a nuestra sociedad es que se han perdido los valores de padres y abuelos. Para fines meramente analíticos, es posible afirmar que en una ciudad como Bogotá se presenta una separación entre los procesos de regulación moral (fundamentalmente tradicionales y autoritarios), regulación cultural (fundamentalmente individualistas y utilitaristas como veremos más adelante) y los legales (la más de las veces mezcla de debilidad, contradicción y arbitrariedad) que termina produciendo conductas disociadas de las circunstancias personales de los ciudadanos, situación que genera inseguridad en cuanto a los modelos de comportamiento apropiados para una determinada situación.¹⁰

¹⁰ Según Richard Sennett este tipo de disociación era la que se encontraba en ciudades como París y Londres en el siglo XVIII. R. Sennett, *El declive del hombre público*, Barcelona, Península, 1978, p. 65.



LA EDUCACIÓN Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA

La situación anterior pone en evidencia uno de los problemas que más afecta la vida en nuestra ciudad. La disociación entre las rutinas y prácticas cotidianas y las normas que, cabría suponer, regulan o establecen ciertos límites a esas acciones. Pero además resulta interesante que esa disociación es asumida, por utilizar un término fenomenológico, desde una postura natural por parte de quien argumenta y en parte autojustifica su comportamiento. En otras palabras, esa disociación o distanciamiento entre práctica y norma orientadora de la acción no es asumida como algo *problemático* desde la perspectiva del actor social, sino todo lo contrario, se asume desde la naturalidad de las cosas dadas y autoevidentes.

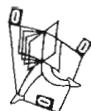
Siguiendo la línea fenomenológica, el hombre de la calle –entiéndase desde ya una dimensión de ciudad–, “no suele preocuparse de lo que para él es real y de lo que conoce, a no ser que un problema le salga al paso. Su realidad y su conocimiento los da por establecidos”.¹¹ Pareciese entonces que el sentido que tiene la norma como reguladora de la vida colectiva se establece desde una autorreferencialidad que



hipervalora la dimensión pragmática y económica del sentido común por encima de las consecuencias, en tiempo y espacio, de las acciones. Es dable entonces pensar que la reiteración de ese comportamiento, como de otros semejantes, reiteración de la cual difícilmente cada uno de nosotros nos podemos escapar, resulta de la percepción cotidiana de un cierto orden social, construido desde esa autorreferencialidad a todas luces egocéntrica en sus formas y manifestaciones, a partir de la suma utilitaria de las acciones individuales.

Con lo anterior no se pretende aceptar a ultranza las concepciones utilitaristas e individualistas del pensamiento liberal de los siglos XVIII y XIX, sino más bien poner desde ya, en el orden de la discusión, las consecuencias que se desprenden de esa separación. Dicho de otra manera, esta dimensión utilitaria más que una causa es una consecuencia que se desprende de la precariedad y arbitrariedad de un cierto orden normativo, en lo fundamental jurídico, para regular de manera relativamente justa y equitativa la vida en la ciudad y las relaciones entre los que en ella habitan. Este tipo de individua-

¹¹ P.Berger y Th. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995, p. 14.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

lismo utilitarista para manejar las relaciones en público no entra necesariamente en marcadas contradicciones con el tradicionalismo autoritario que puede presentarse en las relaciones privadas (principalmente familiares) generándose de esta manera una especie de racionalidad en la que lo público y lo privado no tienen límites claros y en muchos casos pueden ser intercambiables según la lógica de la oportunidad.

En este momento, resulta importante ilustrar más este fenómeno para poder evaluar con mayor rigurosidad las consecuencias que se desprenden de esta afirmación. Y para ello, seguiremos utilizando el ejemplo del transporte en la ciudad. Esto es lo fundamental porque movilizarse en Bogotá forma parte de las experiencias más cotidianas que tenemos y porque en general representa la experiencia con la que probablemente más nos sentimos identificados. Nuestro sistema de transporte colectivo es, al decir de muchos, uno de los más caóticos y desordenados de la región particularmente en lo que hace relación al sistema de rutas, las modalidades del transporte, los costos de operación, el sistema de tarifas, la estructura empresarial y los procedimientos de control y regulación. Sin embargo, a pesar de lo precario en términos de su estruc-

tura operativa global, es un sistema que en promedio realiza cerca de cuatro millones de viajes al día, con el 20% del parque automotor de la ciudad. En otras palabras, es posible afirmar que el sistema es, por lo menos en términos de número de viajes y desplazamientos, altamente funcional. En un trabajo reciente, en el cual se evaluó la percepción que tenían los usuarios del transporte público colectivo se encontró que cerca del 85% señaló que el sistema de transporte público era regular (52%) o malo (23%) y que los problemas del sistema se debían fundamentalmente a los trancones, al mal estado de la vía y a la presencia de demasiados vehículos. Menos del 10% consideró para su evaluación el irrespeto a las señales de tránsito, la falta de agentes de tránsito, el mal comportamiento de peatones o conductores, lo largo de las rutas o la ausencia de sistemas de seguridad.

Estos datos parecen mostrar que, por lo menos para el usuario, los problemas estructurales del sistema son compensados funcionalmente por comportamientos cotidianos relativamente desregularizados y mayor grado de control o sanción. De hecho, mirando más de cerca, la funcionalidad del sistema, al respecto, salta a la vista. Bajos costos de operación, bajas tarifas, gran diversi-

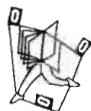


LA EDUCACIÓN Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA

dad en las modalidades de transporte, sistema de rutas prácticamente puerta a puerta (cerca de 800 rutas), accesibilidad prácticamente inmediata, bajos niveles de control o regulación o formas de regulación que se ajustan permanentemente a situaciones particulares y restringidas, fruto de la negociación o la transacción entre autoridades, usuarios, conductores o propietarios. En estas condiciones, con el tiempo el sistema se ha ido ajustando, en mayor o menor proporción a las necesidades particulares de todos aquellos que lo usufructúan. Esto ha permitido que, en términos de operación, se den las garantías para su reproducción y que se genere toda una serie de conductas y prácticas asociadas, con sus respectivas lógicas, que simultáneamente también encuentran abonado el terreno para su reproducción.

En la práctica estas conductas se reproducen de manera tácita asumiendo una especie de consenso colectivo naturalmente aceptado y seguido por todos. Pero resulta evidente que esta especie de consenso colectivo es cualquier cosa menos que un contrato colectivo soportado por principios jurídicos o de otro orden. Todo lo contrario. Es un consenso que resulta de la sumatoria de los beneficios particulares que, en mayor o menor proporción, cada cual le extrae al sis-

tema. En este sentido, el mismo estudio mostró que los principales factores que asocia el usuario a buena calidad del servicio son la rapidez, la frecuencia de recorrido y la economía del pasaje, en este orden. En otro estudio realizado para evaluar ciertos aspectos de la calidad del transporte colectivo encontramos que la negociación por las vueltas del pasaje ya no era factor de conflicto entre el conductor y el pasajero. El 60% de los conflictos se presentaban en el momento en que el pasajero se subía o se bajaba del vehículo. Esto permite especular que el valor del pasaje paulatinamente se va convirtiendo en un factor no tan crítico, en términos de las necesidades del usuario. De otra parte, es importante también señalar que para el 57% de los usuarios lo central en su evaluación del servicio es la rapidez, así el vehículo cambie de ruta. Es por estos elementos que la modalidad o nivel de servicio mejor evaluado en cuanto a su calidad es el colectivo y el más mal evaluado es el bus corriente. Acceder rápidamente al sistema y conseguir condiciones relativamente rápidas de viaje se constituyen en factores cruciales para evaluar la calidad del transporte, desde la perspectiva del usuario, así el resto de condiciones no se cumplan. En este orden de ideas es posible especular que una buena parte de la reproducción cultural de



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

lo que hemos denominado tradicionalismo autoritario e individualismo utilitarista han encontrado, de alguna manera, en el tipo de sistema de transporte que se ha desarrollado en Bogotá, las condiciones que, de manera sistémica, *vehicular*, valga la expresión, tal reproducción. Esto es posible afirmarlo porque el tránsito y el transporte en la ciudad *permean*, con su racionalidad económica y funcional, la mayoría de actividades cotidianas de los ciudadanos.

Aunque el ejemplo resultó más exhaustivo de lo que se pretendía, sí parece poner en evidencia las tensiones que se presentan cotidianamente en los procesos de regulación y control social necesarios, no sólo para desarrollar patrones de convivencia menos violentas como los que actualmente presenta la ciudad, sino para tratar de conciliar intereses encontrados y contradictorios. Esto no deja de resultar difícil si tenemos en cuenta, como lo expresamos anteriormente, si no encontramos dentro de un tejido social resultante de la superposición y yuxtaposición de individualidades, cuyas acciones las más de las veces están sesgadas por una racionalidad utilitarista y basada en la lógica de la oportunidad (cultura del atajo) y cuya base moral parece ser tradicional, autoritaria y en muchos casos excluyente.

En una sociedad urbana en la que la mayoría de los encuentros se realizan en el espacio público, particularmente entre desconocidos este tipo de matriz social se vuelve altamente conflictiva, máxime si tenemos en cuenta que la regulación legal, materializada en funcionarios públicos y autoridades tanto de policía y judiciales, en las que cabe suponer que también prime este tipo de racionalidad, como lo muestra uno de los estudios arriba citados.

Cuanto más densa sea la red de interdependencia en la que están imbricadas las personas con el aumento de la división social del trabajo, cuanto más amplios son los contextos sociales sobre los que se extiende esa red y que se constituyen en una unidad funcional e institucional de esa red, mayor tiene que ser la capacidad de las personas (autocontrol, autorregulación), para adecuar los comportamientos a las necesidades y demandas de esos entramados. Esta regulación, que tiene que ser simultáneamente interna como externa, está orientada fundamentalmente a conseguir que cada cual tenga que adecuar, del modo más exacto, su propio comportamiento, en correspondencia con esas necesidades o demandas. La autorregulación entonces garantiza que las personas orienten de manera diferenciada su comportamiento, dentro de esa multitud de actividades.



LA EDUCACIÓN Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA

Visto de otra manera, los procesos de autoacción e interacción son necesarios para ajustar y adecuar de manera diferenciada los comportamientos a los diferentes contextos funcionales y con la multiplicidad de actos que estos contextos implican. Esto implica el desarrollo de límites entre las personas diferenciados funcional e institucionalmente que deben ser reconocidos, comprendidos, seguidos y respetados o hechos respetar. Esos límites, expresados en forma de normas, códigos o reglas son fundamentales en sociedades diferenciadas. De hecho, seguir una regla no sólo tiene que ver con la comprensión de su sentido en términos de convivencia, con el desarrollo de competencias para efectivamente seguirlas o con sus efectos sancionatorios cuando no se siguen, sino que también permite identificar un cierto orden, que hace posible la vida social.

Garantizar de alguna manera la existencia de esos procesos de regulación o control, dentro de un cierto orden social normalizado, conlleva en la práctica: a) un monopolio de la coacción física por un grupo especializado para tal fin, b) una coherencia en el sentido y aplicación de las normas, particularmente reglas, c) una cierta distribución equitativa de competencias que lo faculten para poder efectivamente cumplirlas, d) una

cierta base moral que le asigne un sentido de responsabilidad al cumplimiento de las normas, e) una cierta legitimidad respecto a la norma y quien la hace cumplir, f) un nivel sancionatorio eficaz los contextos reales, y g) un *monto* de transgresiones o infracciones a las normas –esperable en cantidad e intensidad– que sea de una magnitud tal que no derumbe o comprometa la vida colectiva.

En la experiencia personal es necesario que: a) exista algún grado de previsión de las consecuencias de las acciones, no sólo para la misma persona sino para los demás, b) las personas rectifiquen o enderecen su comportamiento una vez perciben o caen en cuenta de la sanción por parte de los demás, c) la sanción experimentada por la persona establezca la medida en que un individuo ha llegado o no a realizar lo que él o los otros creen que debería ser y, en términos más abstractos, establece el cumplimiento o la desviación por el individuo a la regla en general, d) exista algún tipo de mediación cuando resulte complicado ponerse de acuerdo con respecto del significado que, en situación, pueda tener un determinado comportamiento.

De hecho, seguir una regla es algo muy diferente de meras expresiones de compromisos que de esas normas se esperan. Es la



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

posibilidad de establecer mecanismos y recursos concretos (materiales y de autoridad legítimos) de regulación y control personal y social que sean capaces de expresar asimetrías estructurales de dominación en el momento de establecer una sanción. Quiérase o no, el carácter sancionatorio inherente a cualquier norma debe implicar un sentido obligante (no arbitrario, ni contradictorio) para todo aquel que no sigue la norma. Los elementos normativos de un sistema social son demandas, aunque contingentes; obligantes que deben ser sustentadas y puestas en vigencia a través de la movilización efectiva y oportuna de sanciones en los contextos reales de interacción.

FORMAS DE ACCIÓN DE CULTURA CIUDADANA

Los esfuerzos que se han venido desarrollando en los diferentes proyectos de la prioridad cultura ciudadana han estado orientados, por lo menos, en tres sentidos:

En primer lugar, al desarrollo de procesos pedagógicos que permitan comprender, dentro y fuera de contexto, el sentido que tienen las normas o los límites para la regulación de la vida en la ciudad, particularmente entre desconocidos. En lo fundamental, este proceso ha procurado que el ciuda-

dano paulatinamente se apropie del sentido cultural que tiene la norma y desarrolle las competencias necesarias para cumplirla o hacerla cumplir. Además, se ha tratado de acercar por esta vía lo culturalmente aceptado a lo legalmente permitido, tratando de aumentar la legitimidad que tienen las autoridades en garantizar el cumplimiento de las normas. Los semilleros de convivencia, la



carta de civildad, la prohibición del uso de la pólvora, la ley semiseca, la prohibición del porte de armas, el uso de la cebrá y los cruces escolares, el ahorro voluntario de agua, la vacunación contra la violencia, son ejemplo de estas acciones.

En segundo lugar, al desarrollo y creación de nuevas representaciones de la ciudad que permitan a) crear una imagen compartida de ciudad, b) resignificar los procesos urbanos en términos de magnitud y de consecuencias, en tiempo y espacio, de acciones tanto ciudadanas como de gobierno y c) desarrollar una apropiación colectiva de los diferentes espacios urbanos de la ciudad. El sentido de los comportamientos ciudadanos tienen que ver en lo fundamental con la representación que tengamos de los dife-



LA EDUCACIÓN
Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA

rentes contextos urbanos, la forma como están significados y el uso que hagamos de ellos. El mobiliario urbano, las placas esquineras, el mapa de la ciudad, los *septimazos*, rock, rap, poesía, jazz al parque son ejemplos de estas acciones.

Y finalmente, se busca mejorar la relación que existe entre los funcionarios de la administración distrital y los ciudadanos. Es claro que buena parte de la legitimidad que puede tener la Administración Distrital depende de la manera como se relacionan sus funcionarios con los ciudadanos. De hecho algunos estudios que hemos realizado demuestran que cerca del 55% de los ciudadanos tienen dificultades para diferenciar las entidades del orden distrital de la del orden nacional y sólo un 24% pudo identificar claramente las funciones de las entidades distritales. En lo local el problema es más severo. Cerca del 75% de las personas no sabe qué es una Junta Administradora Local ni mucho menos conoce sus funciones. De otra parte, cerca del 95% no conoce la dirección de la alcaldía de su localidad ni el nombre de su alcalde local. Finalmente un 97% de los ciudadanos no conocían el Plan de Desarrollo de la ciudad ni el de su localidad. Estas cifras son apenas una muestra de la debi-

lidad de la administración distrital, tanto central como local frente al ciudadano.

Esto, entre otras cosas, significa que la Administración Distrital no tiene *un rostro claro* frente al ciudadano y sus funcionarios tienen dificultad para *realizar su puesta en escena clara* como funcionarios del distrito frente al ciudadano. Proyectos como “Formación de Formadores de Ciudadanos”, apoyo a la gestión local, la descentralización y la descongestión, de cada funcionario un alcalde y talleres de inducción al distrito. Son ejemplos de este tipo de acciones.

En estas circunstancias, los esfuerzos de cultura ciudadana se han orientado a establecer condiciones, tanto físicas como simbólico expresivas, que paulatinamente fueran garantizando que los comportamientos consuetudinarios, habituales y rutinarios (lo culturalmente aceptado) se fuesen acercando a lo que las normas y los códigos estipulan (lo legalmente permitido). Esto con la intención de aumentar, hasta donde fuese posible, formas de presión y sanción social (autorregulación), incluyendo también el estímulo que, de una parte, generarán límites o barreras sociales a ciertos comportamientos que hacen difícil la convivencia en la ciudad y que, de otra parte, pueden favo-



recer la apropiación cultural, tanto de la norma jurídica como de la sanción, haciendo con ello probablemente más legítima la acción de la autoridad. Vale la pena aclarar el sentido de estos postulados. En el fondo lo que se ha tratado de desarrollar es un proceso pedagógico que trate de intervenir sobre ciertos procesos interactivos y comunicativos de los ciudadanos, con el fin de cortar y transformar ciertas condiciones de reproducción cultural que, a través de ciertas formas de comunicación e interacción, mantie-

nen y reproducen permanentemente algunos de los conflictos arriba expuestos. En este tipo de proceso pedagógico se parte de los siguientes presupuestos: a) que el espacio público es el contexto fundamental de interacción en la ciudad; b) que la interacción ocurre fundamentalmente entre desconocidos; c) que es necesario establecer un mínimo nivel de reglas o límites, contextualmente significativos y con sentido intersubjetivamente compartido, para que esas interacciones no sean conflictivas; d) que es necesario fijar las condiciones y los recursos (simbólicos y físicos)¹² para que cada uno de los actores comprometidos en la interacción puedan y sean capaces de cumplir esas reglas y e) que en última instancia, –y no en primera instancia–, sea la autoridad la que pueda garantizar el cumplimiento de las normas, siempre y cuando se logren establecer las condiciones de legitimidad para el ejercicio de autoridad. De esta manera lo que se ha tratado de realizar, pedagógicamente hablando, es dar un giro a las formas tradicionales de ejercer control social, sea por la vía moral exhortativa o legal represiva, estableciendo en primera instancia las condiciones culturales para que ese ejercicio tuviera sentido. En este nivel se esperaba que fuese aumentando también paulatinamente el nivel de legitimidad de este tipo de control.

¹² El juego y las diferentes expresiones estéticas son dispositivos poderosos para animar culturalmente la vida de la ciudad y para promover actitudes y comportamientos positivos frente a ella. Además estas expresiones generan campos de visibilidad urbanos que hacen posible que tanto los ciudadanos como las entidades distritales puedan poner en evidencia, de manera directa o indirecta, las permanentes tensiones generadas por sus acciones. Esto no quiere decir que las acciones que se realizan desde el orden legal o incluso moral no tengan importancia o se deban suprimir. Entre otras cosas esto es imposible. Lo que se pretende es desarrollar un orden cultural dentro del cual esas acciones ganen en firmeza y eficacia simbólica (legitimidad), en la medida en que, adecuadamente contextualizadas, se vuelven más significativas para los ciudadanos. En la medida en que esas *reglas de juego* cuenten con legitimidad y consenso razonables es posible esperar que se desarrolle entre los ciudadanos diferentes mecanismos de presión o de censura colectiva, frente a las acciones de otros ciudadanos o funcionarios públicos que no las siguen (autorregulación).



LA EDUCACIÓN
Y LA CONVIVENCIA CIUDADANA

Es importante no perder de vista, que las acciones desarrolladas hasta el momento no han tenido contextos de intervención definidos de manera exhaustiva, ni se esperaba que el resultado o impacto de esas acciones solucionara de plano y definitivamente las situaciones sobre las que se intervenía. El proceso de intervención ha pretendido, en esencia, establecer las condiciones de comunica-

ción legítima que favorecen un curso no violento o conflictivo de los encuentros cotidianos, al fijar los límites o reglas mínimas para la interacción, al establecer mecanismos o procedimientos de sanción o presión social (autorregulación), incluyendo también el estímulo, que promuevan el desarrollo de comportamientos adecuados a la situación y los contextos y al promover usos o formas de apropiación colectiva de la ciudad.

¹³Para el desarrollo de procedimientos y formas ciudadanas de autorregulación, particularmente en el espacio público, pero no exclusivamente en él, se han realizado diversas acciones de intervención ciudadanas que, colectivamente, tienen que ver con un proceso de *animación cultural*. El concepto de animación designa la pretensión del estado por generar cambios significativos en amplios sectores de una población. Para tal fin, la población incluida puede ser diferenciada en: localidades de la ciudad, jóvenes, mujeres, caminantes de una calle y otros. Aunque los estilos estatales de intervención pueden ser diferentes, parece claro que el éxito de las acciones de animación cultural está relacionado con: a) la efectiva participación de los implicados en las acciones, b) el empleo de procedimientos que faciliten la formulación y visualización de los problemas a enfrentar, c) la actitud de apertura a la creación, d) la inclusión de movimientos que favorezcan la subjetivación, es decir, procesos en los que se abren para los individuos posibilidades de separarse de las condiciones que los mantiene sujetos a una determinada situación, comportamiento o forma de actuar y finalmente, el uso de un conjunto muy variado de recursos simbólicos, materializados en forma de juegos, escenificaciones, dramatizaciones, performances, rituales de cortesía, expresiones afectivas, etc., que permitan introducir nuevas mediaciones a las interacciones y situaciones cotidianas.

En este sentido, con respecto al resto de acciones de la administración, los programas y proyectos de cultura ciudadana han pretendido generar contextos de interacción (mediaciones simbólicas expresivas)¹³ que faciliten y promuevan la apropiación cultural del sentido que tienen esas acciones, previendo su impacto social y cultural y contribuyendo a mitigar, en mayor o menor medida, ciertos efectos negativos que se puedan presentar. Las acciones desarrolladas para mitigar el impacto de la emergencia de los túneles del sistema de Chingaza son un buen ejemplo de lo arriba mencionado.

El fenómeno cultural, el problema

RICARDO ROJAS RODRÍGUEZ*

La presencia de diferentes tendencias psicológicas en el intento de explicar la naturaleza humana, y la ausencia de una explicación científica del fenómeno *psiquis* frenaron mis trabajos para dar una fundamentación científica a la Pedagogía Autoactiva de Grupo.

Paralelamente, me interesé por los estudios sobre la cultura y encontré:

a) Tendencias descriptivas, que ilustran sobre el paisaje cultural de los seres humanos en cada región natural.

* Pedagogo.

b) Descripciones de las culturas de los grupos sociales, según el nivel económico y las relaciones de trabajo.

c) Descripción de culturas en el contexto histórico.

d) Descripción de culturas propias de cada actividad o rol profesional.

Sin embargo, no ha sido posible encontrar, puede que exista, una explicación científica del fenómeno cultural, e incluso, se sugirió que el concepto de fenómeno era propio de las ciencias naturales y no de las ciencias sociales, tesis que no comparto.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Fueron años de dudas, críticas, interrogantes y reflexiones, tratando de diferenciar o de conciliar las dos perspectivas: a) la cultural y b) la psicológica: durante mucho tiempo parecían dos cosas diferentes.

Entonces, se intentó poner en el mejor orden posible las ideas y escribir el folleto: *Psicología y personalización*.

EL FENÓMENO

Con el correr del tiempo, al releer mi propio trabajo, encontré el siguiente párrafo: *“Los intereses son una nueva calidad psicológica, síntesis de la aptitud, la abstracción racional y la emoción, por lo que cada interés específico contiene la fuerza de la emoción, la orientación de la idea y la eficacia de la aptitud”*.



Al encontrar que el término interés se confundía con el concepto de motivación, se intentó definir el último concepto como: *La motivación no es estable como los intereses; es la asociación de una idea y una emoción; carece de la estabilidad de la acción aptitudinal; es transitoria*.

Surgió el entusiasmo con el concepto de interés, más propio de la economía que de la psicología, pero con aplicaciones en la pedagogía de Decroly. Así, se realizaron numerosas observaciones y de esta manera, poco a poco se comprendió la naturaleza cultural de los intereses. Evidentemente, se parte de necesidades naturales como el hambre, el frío, la sed y muchas otras, y de necesidades adquiridas, como la gula, etc., y se encontró que el sujeto, determinado por sus necesidades, entra en relación con otras personas, cosas o fenómenos, en busca de producir cambios o transformaciones logradas mediante el trabajo, para luego satisfacerlas. Son procesos hacia la satisfacción y experiencia de las necesidades que ponen siempre en juego:

- a) Las aptitudes motrices, emocionales y racionales;
- b) la fuerza o energía emocional, que comprende calor, energía eléctrica o nerviosa, etc.; y
- c) las abstracciones elaboradas que reflejan la realidad y que son el comienzo de un complejo proceso inductivo-deductivo del pensamiento creador.

De esta manera, se evidenció en la experiencia humana, su naturaleza histórico-social y su dimensión cada vez más clara-



EL FENÓMENO CULTURAL,
EL PROBLEMA

mente cultural, mientras iba desapareciendo el fantasma de lo psíquico. Dicha afirmación cobró sentido al percibir que las aptitudes, son: *el nivel de predisposición orgánica para la actividad, favoreciendo u obstaculizando la aparición de los intereses*. Es un problema biológico y no *psíquico*. Igualmente, las emociones parecían energía fisiológica, a veces consciente; y las abstracciones resultaron *códigos químico-energéticos de nivel neuronal, transformados en fenómenos sonoros por el aparato bucal*. Evidentemente, ya no era necesario intentar la explicación de lo psíquico y tampoco se encontraban posiciones científicas, que intentaran rescatar lo psíquico. Así, fui haciéndome culturalista y mirando los aportes de la psicología, desde otro ángulo.

Al seguir la búsqueda, no se lograba la satisfacción y me asaltó la duda sobre la estabilidad cultural de los intereses, pero se encontró que en las *Conferencias de Pavlov*, el enfoque fisiológico de los condicionamientos por asociación entre abstracción, acción, emoción, a manera de cadenas que amarran y dan estabilidad, permitiendo así la evocación, el recuerdo y la repetición de experiencias.

Soy consciente, de la necesidad de trabajos de laboratorio para consolidar, corregir

o mejorar este enfoque. Pero así, ya se tenía, en que apoyar el trabajo educativo-cultural.

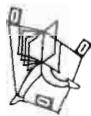
Lógicamente, se descartó la tendencia a la manipulación skineriana de los comportamientos condicionados y se exploró en cambio, en los condicionamientos fisiológicos la formación de conductas, hábitos o habilidades que nos proporcionan libertad para otras actividades creativas.

De esta manera, tenía ya dos puntos de apoyo:

- a) La estructura dinámica de los intereses, creados en la experiencia, y
- b) Los condicionamientos fisiológicos, estabilizadores de las aptitudes, las emociones y las ideas, de modo de quedar libre sobre un mundo concreto, para continuar trascendiendo.

El tiempo pasaba y se trataba de completar la imagen de lo cultural, se encontraron los procesos o métodos de pensamiento, relación social, y trabajo, así, surgió la idea de lo cultural como la manera humana de ser.

Los métodos de pensamiento parecieron decisivos en la formación cultural, se hizo una primera clasificación, inspirada en viejas lecturas de epistemología y filosofía:



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

a) El *método* de lo incoherente, sin relaciones de causa-efecto, propio de quienes opinan, afirman saber aunque reconocen que no conocen, y que abunda como una de las grandes causas de atraso de la sociedad y facilita las incursiones en lo supersticioso, los juegos de azar y la pérdida de confianza en la propia personalidad.

b) Lo dogmático, como método, que teme a la duda, a la aparición de nuevas preguntas y a la reinterpretación personal de los textos religiosos, políticos e incluso científicos.

c) El empírico que hace cosas y logra resultados pero que no penetra en la explicación de las relaciones y propiedades de la estructura de los fenómenos.

d) El pragmático, que se apoya en lo empírico, subordinado a lo útil para estimular el consumo y la ganancia, como lo útil supremo, de modo que hace del dinero el regulador del comportamiento, causando toda forma de corrupciones.

e) El método científico que afronta fenómenos problemáticos, para su descripción y explicación al nivel de la dinámica de propiedades y relaciones intrínsecas y extrínsecas, en una perspectiva espacio-temporal hacia las alternativas tecnológicas de solución de lo problemático de los fenómenos.

Así, los métodos de pensamiento, relación social y trabajo, de los cuales nos debemos ocupar desde la primaria, se hacen esenciales a la cultura humana.

AMPLIACIÓN DEL CONCEPTO

Los intereses surgen como relaciones del ser biológico sobre el entorno, dando origen a lo social; históricamente, primero surgen los seres vivos para dividirse o multiplicarse y dar forma a relaciones exógenas, que son el punto de partida filogenético de lo que en los seres superiores son las relaciones sociales de simetrización, identificación y trascendencia; así ya, en los seres humanos, lo fisiológico, como manifestación de una categoría de movimientos y lo social como estructuras en movimientos y transformaciones, son la base de los fenómenos culturales.

La relación social en los seres humanos, es propiamente, el punto de partida de los procesos de humanización, de ahí que merezca la máxima atención en los campos de la economía, la sociológica y la política, como factores de la dinámica cultural.

La historia de la humanidad se dividirá en tres grandes etapas:

a) Las comunidades primitivas, en tor-



EL FENÓMENO CULTURAL, EL PROBLEMA

no a la mujer madre, descubridora de las semillas e iniciadora de la reproducción de alimentos, fundamento del sedentarismo y el crecimiento de los grupos sociales.

b) El uso de piedras, garrotes y la invención de instrumentos de caza, se transforman en armas de guerra que sirven a la conquista de territorios y a la dominación y explotación de prisioneros, iniciándose en la esclavitud, la explotación del hombre por el hombre, y la mujer por el hombre. Así, nace la propiedad individual sobre el botín de guerra y sobre el producto del trabajo de los esclavos; de esta manera, nace la violencia y la lucha de clases; así nace la cultura de guerra. ¿Podrán desaparecer, estas consecuencias destructivas del trabajo humano? Sí, así como surgieron desaparecerán.

c) Después de una historia de milenios de explotación y violencia de los opresores sobre los oprimidos de la tierra, y de etapas graduales o radicales en busca de la ruta de la paz y el bienestar de la humanidad, surgirá una nueva forma de organización social, que genere poder colectivo en torno a la producción social y a la autodeterminación cultural, individual y electiva. Este es el horizonte del siglo XXI.

La experiencia generadora de los intereses es manifestación del trabajo humano;

es la relación del sujeto consigo mismo, con otro y con todos; es la relación transformadora del hombre por el hombre y por el mundo, y del mundo por el hombre; es relación como movimiento de las diversas formas energéticas.



En la experiencia, cada sujeto expresa su relación en la estructura de la sociedad, es parte de un conjunto universal, con intereses colectivos, conscientes o inconscientes o incluso negadores de su propia realidad.

Cada sujeto, en la vivencia de su experiencia personal, se manifiesta con valores cualitativos, propios de su actividad específica. El vendedor y el comprador, el productor y el consumidor, etc. expresan valores éticos diferentes, derivados de la naturaleza, de su experiencia personal.

La labor de abstracción que el sujeto realiza, en el momento de la experiencia, le permite crear ideología explicativa de sus propios intereses o ciencia explicativa de la objetividad de los fenómenos.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

La sublimación ideológica en torno a los mejores intereses de la humanidad y la sublimación de los sentimientos, emociones y pasiones, así como la dignificación del quehacer diario, le dan sentido trascendente a la vida y justifican el esfuerzo, el sacrificio y el heroísmo en el amor y la felicidad.

Los niveles de abstracción de lo concreto, aclaran el sentido de la labor cerebral, las ideas y la imaginación.

El problema de la humanización es un compromiso consigo mismo a nivel personal, pero al mismo tiempo es un proyecto político o de la organización social en función de los intereses nacionales y del sector social a que se pertenece. Quedarse en el proyecto individual, de superación y *santificación*, es el mismo vicio del egoísmo con máscara de buenas intenciones; luchar por el proyecto social y nacional, sin el testimonio personal es hipocresía.

La primera forma de creación de cultura, está sujeta a las múltiples formas de determinación que la naturaleza y la sociedad ejercen sobre el individuo, quien pugna por autodeterminarse en la libertad y así ser el continuador consciente de su propia humanización en el contexto del compromiso social.

Los principios éticos y su desarrollo en las normas morales propias de cada cultura pondrán solidez fundamental al proceso de humanización, ya que la autorregulación de las relaciones y estructuras sociales, es lo ético.

He explorado la posibilidad de una ética civil, para todos los seres humanos, sin las limitaciones o condicionamientos de secta y he encontrado:

1. El principio de respeto a mí mismo, a quienes compartan conmigo y a toda la humanidad.
2. El principio de comprensión que entiende al otro y no lo culpa; que examina las causas del error y el delito, para ofrecer una solución y no un castigo.
3. El principio de justicia en lo equivalente.
4. El principio de cooperación en la solidaridad; el compromiso personal e histórico, en función de todos, y la dignidad, el amor y la felicidad colectiva.

Antes que acusar al individuo, debemos descubrir y corregir los vicios de nuestra democracia y diseñar un nuevo modo vida, a partir de las iniciativas de toda la sociedad. Los líderes están en crisis, hay que ceder la palabra, la iniciativa y la decisión a las organizaciones sociales.

Prevención y control de emergencias y desastres

CAMILO DOMÍNGUEZ*

Frente al tema de los desastres existen dos posiciones muy diferentes entre sí que son el resultado de la formación cultural de los individuos o de las sociedades como un conjunto: una primera visión fatalista que considera imposible escapar de los desastres porque ellos no se pueden prever; y una segunda visión, racional, que considera posible prever, siempre y cuando se conozcan las posibilidades de que ocurran determinados fenómenos y se tenga la preparación adecuada para hacerles frente.

* Geógrafo.

Indudablemente, la segunda posición es la deseable, pero también la que ofrece un mayor número de problemas porque se basa en el trabajo científico, organizacional y armónico de los grupos involucrados, teniendo como principio la lucha contra el pensamiento fatalista que es la base del problema. Cuando el hombre piensa que no es posible prevenirse contra los fenómenos naturales, porque ellos actúan como castigo de la naturaleza o como acción “ciega” de los elementos, también considera que contra esa fatalidad nada puede hacerse, sólo tener paciencia, sufrir lo inevitable y empezar de nuevo una y otra vez.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Consideramos que debe lucharse, además, contra el concepto profundamente arraigado de que existen desastres naturales. Realmente, la naturaleza sólo sigue sus leyes inamovibles y las repite, una y otra vez, en ciclos cortos, medianos o de muy larga duración. Desde hace millones de años los ríos se desbordan, las montañas se deslizan, los volcanes erupcionan con mayor o menor violencia. Esos no son desastres, son simples fenómenos naturales. Los desastres ocurren cuando el hombre desconoce el actuar de la naturaleza y es afectado por sus fenómenos. En otras palabras, el culpable es el hombre, debido a su ignorancia o su falta de prevención. Por lo tanto, no existen desastres naturales... todo desastre es social.

A los desastres ocasionados por la falta de prevención de los fenómenos naturales hay que agregarle una larga lista de los desastres ocasionados por acciones u omisiones, en el relacionamiento social directo y que también pueden prevenirse. Tal es el caso de incendios, terrorismo, obras mal construidas que se desploman, escapes tóxicos o explosivos, epidemias, guerras y otros fenómenos similares.



Siendo los desastres sociales, la prevención de ellos es socialmente posible tras un largo proceso que involucra muchos pasos: lucha contra los prejuicios, lucha contra el fatalismo, conocimiento de la dinámica de los fenómenos naturales y sus ciclos, tipos de obras u organizaciones para prevenir los desastres, seguimiento de las obras que se desarrollan en las áreas afectables, sistemas organizados de evacuación, concientización contra el pánico y primeros auxilios.

Un proceso tan largo y complejo sólo puede ser llevado a cabo por medio de su introducción sistemática en los estudios del niño y del joven de primaria y bachillerato, porque ese es el medio más adecuado para formar la cultura contra el desastre. Igualmente, los establecimientos educativos deben ser los más preparados para prevenir y afrontar emergencias porque sus altas densidades de población vulnerable los hacen altamente sensibles a las catástrofes. Este proceso, tiene además la peculiaridad de que se puede proyectar desde las aulas a las familias y de las familias involucradas en trabajos comunitarios hacia las aulas donde estudian sus hijos. Tenemos entonces, una cadena autoalimentada que arranca desde las aulas hacia las comunidades del vecindario y de ellas retorna a las aulas, en un proceso continuo.



ANTECEDENTES

Durante 1994 realizamos para la Oficina de Prevención de Emergencias –OPES– de la Alcaldía Mayor la adecuación curricular de los programas oficiales (desde preescolar hasta bachillerato) del Ministerio de Educación, introduciendo en ellos el tema de la prevención de situaciones de emergencia. Las áreas escogidas fueron: ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, educación física y español.

El proyecto es una propuesta de trabajo pedagógico, inmersa en todas las asignaturas que conforman el currículo desde preescolar hasta grado undécimo (manteniendo una secuencia gradual de los temas según el nivel, pero también manteniendo una correlación con los temas que incorporan las demás áreas del conocimiento), con el objetivo de crear la conciencia necesaria para evitar los desastres o para mitigar los efectos destructivos de ellos.

SUS PUNTOS BÁSICOS SON:

1. Evitar conscientemente, crear una materia específica porque se buscó desarrollar una cultura de la prevención y de la solidaridad social trabajando desde varios án-

gulos complementarios (las diferentes áreas del currículo).

2. Desde preescolar se enfatiza sobre la necesidad de conocer y acatar las normas como una forma de solidaridad y protección, buscando que éstas se sigan voluntariamente.

3. Se realiza la solidaridad social en el comportamiento del individuo.

4. En los grados 10° y 11° se trabaja exclusivamente en la conformación de una brigada de prevención y salvamento dentro de cada colegio, como parte de la alfabetización. Para este nivel también se propone el trabajo conjunto escuela-comunidad.

5. El trabajo también propone que así como existe un programa de policías bachilleres y en el grado 11°, la obligación de prestar un servicio a la comunidad, aprovechar estos espacios para vincular el tema de la prevención.

6. La adecuación curricular se complementa con una guía institucional destinada a las directivas escolares y una guía para el maestro, donde se encuentran desarrolladas las orientaciones básicas para la introducción del tema en las aulas.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Una vez concluido el trabajo debía procederse a su implementación en los colegios de Santa Fe de Bogotá. Por motivos que desconocemos, esta fase no se realizó. Sin embargo, el equipo de Ascender pudo apreciar que varias de las propuestas hechas a través del documento fueron acogidas por las autoridades, como la de considerar como puntaje para el escalafón de los maestros la asistencia a cursos sobre prevención y atención de emergencias.

Ante la oportunidad que brinda el IDEP con esta convocatoria de Formar Ciudad, Ascender consideró oportuno retomar el tema de la prevención, en las instituciones educativas, por cuanto la escuela ha venido operando como un espacio de la ciudad pero aislado de ella, cerrada a la dinámica compleja de la vida urbana, lo cual no posibilita la apropiación simbólica de la ciudad, en su verdadera dimensión. Esta debe dejar de ser considerada como el simple referente geográfico, donde se ubica la escuela porque allí convergen los actores que deben construir un verdadero proyecto de ciudad.

Por otra parte, en el marco de la Declaración de los años 90 como el decenio internacional para la reducción de los desastres

naturales (Naciones Unidas, Resolución 44/236 de marzo 20 de 1990) fácilmente se soportaría la siguiente propuesta.

PROBLEMA BAJO INVESTIGACIÓN

En épocas actuales se presentan muchas ocasiones en las cuales vemos a nuestros alumnos e inclusive, a nosotros mismos enfrentados a sortear toda clase de peligros, desconociendo la manera correcta de proceder ante ellos, sin volvernos presa del pánico y por ende creando situaciones de mayor desastre.

Santa Fe de Bogotá es una ciudad que podemos llamar crítica por su gran potencial de desastres. La escuela es, sin dudas, uno de los escenarios más apropiados para que los futuros ciudadanos que allí se forman desarrollen la conciencia de la responsabilidad que les cabe en el tema de la prevención y atención de emergencias desde las aulas. El *proceso permanente de construcción y re-creación permanente de la ciudad*, tal como lo menciona el documento sobre las Políticas Institucionales del IDEP, implica entre otras cosas, la búsqueda de una ciudad más segura y menos violenta. Uno de los tantos caminos posibles es a través de un conocimiento de las zonas y situaciones de alto riesgo de la localidad



PREVENCIÓN Y CONTROL DE EMERGENCIAS Y DESASTRES

donde se estudia y se vive y de planes de acción para prevenir eventuales situaciones de emergencia.

Si bien el tema de la prevención ha sido tratado tanto desde el Sistema Nacional para la Prevención y atención de desastres de Colombia, como desde la OPES con diferentes tipos y niveles de resultados, tanto a nivel nacional como de Santa Fe de Bogotá, el tema de la prevención aún no forma parte del currículo real de las escuelas y cuando lo es, difícilmente trasciende los límites de sus puertas. Una situación parecida se presenta en las alcaldías menores.

En este sentido, para lograr que la escuela asuma *una dimensión de compromiso con el espacio urbano, con la creación y recreación del imaginario de ciudad, con la formación y transformación de la ciudadanía*, es necesario partir de un reconocimiento de la misma, especialmente a nivel de su vulnerabilidad. Si bien, se afirma que la ciudad está diagnosticada en cuanto a riesgos, se desconoce qué sucede al interior de las escuelas y otros organismos de base con relación a la temática en mención.

Por lo anterior, se considera de fundamental importancia para *la construcción de ciudad y ciudadanía, desde las instituciones edu-*

cativas poner este tema, de la prevención en la mesa de discusiones.

El inicio lógico que se percibe es la realización de un estudio de carácter exploratorio para saber:



Qué acciones se adelantan en las instituciones escolares y organizaciones de base de las localidades de Santa Fe de Bogotá catalogadas de alto riesgo, con relación a la prevención de emergencias y cómo se apropian de la vulnerabilidad del espacio que las circunda.

DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA

Teniendo en cuenta el mapa de riesgos del Distrito Capital, se seleccionaron cuatro localidades a saber:

Bosa
Tunjuelito
Ciudad Bolívar, y
Usme

Dos razones nos llevaron a tomar esta unidad de trabajo; en primera instancia son



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

espacios geográficos, donde se reúnen los problemas más graves a nivel de riesgo en el Distrito Capital; en Bosa se evalúan serios problemas de riesgo que van desde el físico hasta el social, desde asentamientos humanos en áreas de antiguos humedales, en zonas que permanentemente se inundan, trayendo consecuencias irreversibles sobre las comunidades allí asentadas, hasta los graves problemas asociados con los grupos de alto riesgo social.

La localidad de Tunjuelito presenta serios problemas de riesgo, que son comunes a toda la cuenca hidrográfica, como las inundaciones en algunos períodos del año, de aguas contaminadas especialmente, por el aporte indiscriminado de químicos procedentes de las curtiembres asentadas en estas áreas.

Ciudad Bolívar, es otra localidad caracterizada por una densa población asentada en una zona de altísimo riesgo físico (especialmente), que se torna más dramático en períodos de altas precipitaciones ocasionando deslizamientos y el desbordamiento de algunas quebradas.



Usme, tradicionalmente se consideraba como una localidad fundamentalmente rural, con un reducido espacio urbano, que rápidamente se fue metropolizando y con ello, se tuvo que comenzar a evaluar problemáticas que hasta entonces le eran ajenas. Las canteras, las receberas fueron penetrando los espacios, y transformándolos, sin ningún tipo de control ambiental, de tal suerte que vienen ocasionando serios problemas de desestabilización, de presión sobre los recursos naturales, especialmente el agua, lo cual nos entrega un panorama de alto riesgo con el cual conviven las comunidades sin que se reconozca como problemática.

En segundo lugar, son áreas donde se concentra un alto porcentaje de población en edad escolar, independientemente de que estén escolarizados o no, ante situaciones de emergencia, esta población se convierte en la más vulnerable.

Finalmente creemos, que en este escenario de interlocución de los actores sociales (comunidad escolar y comunidad en general) que protagonizan la vida de la ciudad, se hace pertinente la contribución al verdadero papel que debe asumir la educación en todas sus formas, en la verdadera construcción de ciudad y de ciudadanía,



PREVENCIÓN Y CONTROL DE EMERGENCIAS Y DESASTRES

partiendo de los niños que son los principales sujetos del cambio en el mediano y largo plazo, y que pueden garantizar la continuidad de estos procesos a través del tiempo.

OBJETIVOS O PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS GENERALES

1. Posibilitar desde el espacio escolar la exploración de nuevas formas de relación, entre los actores sociales con los saberes, de tal forma que se generen propuestas pedagógicas alternativas, frente a la cultura de la prevención.

2. Conocer qué está pasando en las Localidades de Bosa, Tunjuelito, Ciudad Bolívar y Usme, a nivel de sus instituciones educativas y organizaciones de base, con relación a la prevención de situaciones de emergencia, con el propósito de generar desde ellas, alternativas que sean apropiadas por las instituciones escolares y la comunidad misma.

3. Lograr que las instituciones educativas consideren seriamente, como posibilidad del Proyecto Educativo Institucional, el tema de la prevención y atención de situaciones de emergencias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Indagar si en las instituciones escolares y organizaciones de base, objeto de la presente investigación, existen programas de prevención y atención de emergencias vigentes.

2. Determinar si existen planes de acción conjunto entre escuela y comunidad para enfrentar no solamente, situaciones de emergencia, sino también para asumir la temática en toda la complejidad que ella encierra.

3. Conocer experiencias de abordaje del tema de la prevención, desde alguna asignatura del currículo.

4. Facilitar la articulación de la escuela a los procesos de planeación para el desarrollo de las localidades, en lo atinente a la prevención y manejo de emergencias.

5. Concientizar a las instituciones escolares en la necesidad de estructurar PEI, sobre la temática en cuestión, de tal forma que se constituya en soporte básico de éstas, en su interrelación con otros escenarios educativos de la ciudad.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS EN COLOMBIA Y EN EL MUNDO

En la última década, la temática de la prevención y manejo de emergencias ha sido abordada desde diferentes áreas del conocimiento, por estudiosos e investigadores. Sin embargo, se trata de esfuerzos puntuales que si bien han aportado, sus alcances se han quedado en la fase de atención, más que en una verdadera contribución a la apropiación de la temática en toda su complejidad y que incorpore a todos los actores involucrados en la problemática.

A continuación, referimos algunos trabajos de investigación que se han venido realizando en nuestro país, para dar paso a algunas experiencias internacionales, que desde nuestra perspectiva consideramos de la mayor importancia.

Comité de educación para la prevención de desastres en Caldas: ocho años de experiencia educativa. Por Gregorio Hernández. Profesor Universidad Nacional.

El desastre ocasionado por la erupción del volcán Arenas del Nevado del Ruiz, dejó en evidencia la vulnerabilidad institucional del país, especialmente en lo preventivo, pero además, mostró el bajo nivel de aprendi-

zaje alcanzado a raíz de otro desastre como fue el terremoto de 1983 en la ciudad de Popayán.

Así entonces, en el Departamento de Caldas se decide, luego de superada la emergencia, elaborar un paquete pedagógico, que en lo fundamental buscaba el compromiso de los rectores de las instituciones escolares rurales y urbanas, para asumir el tema de la prevención como eje de los programas de alfabetización y servicio social del estudiantado, buscando la elaboración de planes de emergencia en los lugares de residencia de los alumnos y en áreas con amenazas. En este proceso, fue importante el apoyo del Sena.

Por otro lado, se buscó implementar la formación en prevención y atención de desastres en el sistema formal de educación, la cual se consideró como propuesta complementaria en las áreas de las Ciencias Naturales y Sociales, en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

La Universidad Nacional de Colombia –Sede Bogotá– a través del Cepreve ha realizado una propuesta: *Incorporación curricular de la temática de desastres en la Educación Supe-*



rior, dicho trabajo considera de tal importancia la temática referente a los desastres y su prevención, que exige un replanteamiento en su abordaje, ya no como tema complementario, sino como parte de la estructura curriculum en todas las disciplinas y profesiones, en los niveles de pre y postgrado, por cuanto no hay área del conocimiento que no tenga relación con los eventos naturales o antrópicos, los diversos factores de vulnerabilidad que generan o magnifican los desastres y la respuesta para la prevención, atención y rehabilitación de los mismos.

Por otro lado, reconocen la ausencia de un patrón cultural en nuestras sociedades para la planeación y la prevención y dado el desconocimiento y poca importancia otorgados en el sector educativo a la temática referente a los desastres, por tanto, se hace necesario replantear, por un lado, la trascendencia del papel de la cultura en el desarrollo de las sociedades y del compromiso de las universidades en la política cultural de los estados y por el otro, las responsabilidades y liderazgo que competen a ser profesional en cualquier área del conocimiento y el país.

La prevención de desastres. Estrategia para el desarrollo sostenible, trabajo desarrollado por Omar Darío Cardona, quien realiza algunas reflexiones acerca de la relación

entre impacto ambiental y desastre: protección ambiental y prevención de desastres, y propone la ampliación de funciones de los sistemas nacionales existentes de prevención y planeación para el desarrollo de la gestión ambiental en forma descentralizada, postulando la prevención de desastres como una estrategia para el desarrollo sostenible.

A nivel de experiencias internacionales podemos mencionar el *Programa de seguridad y desalojo de edificaciones educativas en caso de sismos*, desarrollado en el Estado de Mérida, Venezuela.



Gilberto Romero tiene una investigación *La prevención de desastres incorporada en los proyectos de desarrollo: la experiencia de las ONG peruanas*, señalando como idea central que es el modelo de desarrollo el que conlleva de manera natural a la generación creciente de condiciones de vulnerabilidad para la sociedad, pero en mayor medida, para las grandes masas de sectores populares.

Por su parte, Andrew Maskrey ha venido trabajando sobre *Comunidad y desastres en América Latina: estrategias de intervención*,



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

planteando como tesis central que los modelos de prevención y manejo de desastres que actualmente se aplican en América Latina adolecen de fallas conceptuales y metodológicas; dichos modelos se sustentan en un imaginario formal de vulnerabilidad y de los desastres del cual se desprende una serie de instrumentos convencionales de prevención y mitigación de desastres; recomienda finalmente el autor, la reconceptualización de los programas de prevención y manejo de desastres en base a una lectura de imaginarios reales de la vulnerabilidad y el diseño de estrategias flexibles de intervención apropiadas a las condiciones locales, haciéndola más descentralizada, popular y real.

Los desastres: consideraciones conceptuales. Trabajo de investigación que viene realizando la directora del Centro de Estudios Sociales y Ambientales, Hilda María Herzer. Buenos Aires.

La investigación en mención hace una revisión de los desastres en América Latina y sus implicaciones, señalando que es especialmente serio en las áreas metropolitanas y ciudades porque en ellas se concentra la ma-



yor parte de la población y de las actividades económicas. Los desastres demuestran, en muchas ocasiones trágicamente, la fragilidad de las estructuras económicas, sociales y de los asentamientos humanos de nuestros países. También el trabajo intenta liberar al concepto de desastre de las ambigüedades que por lo general lo acompañan; de esta forma, la cierta claridad conceptual con que se asuma, permitirá plantear buenas políticas y medidas de implementación para el manejo y mitigación de los desastres.

MARCO CONCEPTUAL

La educación en prevención y manejo de emergencias desde una perspectiva amplia, integral y totalizante, debe orientarse desde el restablecimiento del equilibrio dinámico de todos los elementos que constituyen la vida; parte entonces de reconocer la necesidad cada vez más inminente de irrumpir en el ámbito preventivo, de tal manera que se pueda ir generando en nuestra cultura y en cada una de las personas, actitudes y alternativas de vida, sustentadas en la relación armónica con nosotros mismos, con otros y con el medio, como la única forma de alcanzar un verdadero bienestar.

Esta nueva visión del mundo, del ser humano haciendo parte de un todo, esta



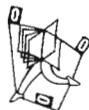
nueva percepción de la educación ambiental y dentro de ella de la prevención y manejo de emergencia, nos permite entender que ésta no se puede reducir simplemente, al conocimiento de unas cuantas normas y a una serie de técnicas que indican la forma como debemos actuar y reaccionar frente a la ocurrencia de un fenómeno específico, como una inundación, un deslizamiento. La educación en prevención y manejo de emergencias, debe ser entendida como un proceso de transformación de valores, actitudes y formas de relación con nuestro entorno; como un nuevo conocer, entender, ver y actuar que nos permita asumir desde nuestra vida cotidiana, actitudes que van desde lo personal hasta lo colectivo, dentro de una dinámica de cooperación y solidaridad.

Los procesos de educación en prevención de emergencias deben ser concebidos como espacios dentro de los cuales, se genera una conciencia ambiental, a través de la conformación y consolidación de valores que afirman al hombre consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad, en un intento de comprender globalmente y de localizar las causas profundas subyacentes a la desarmonía. Requieren igualmente, la interacción entre el conocer y el sentir, es decir, entre la instrucción frente a un saber específi-

co y la formación y construcción de una forma de comportamiento, de una filosofía de vida, que permita que desde nosotros mismos se piense, se sienta y se actúe con una ética de vida y para la vida, dando así sentido a ese ser social y comunitario en el contexto de su interrelación con la naturaleza.

Por lo tanto, la educación para la prevención de desastres es un largo proceso formativo conducente a generar posiciones activas y permanentes para evitar las situaciones catastróficas o para disminuir al máximo sus efectos. Si el hombre es la causa de los desastres hay que educarlo para que no los produzca y para evitar que otros lo hagan.

El partir de los elementos conceptuales para el estudio y comprensión de los desastres, como su incursión en la escuela, puede constituir un factor esencial para mejorar la situación actual de los asentamientos poblacionales (a partir de una relación más armónica con el medio, al entregar un enfoque que permite la integración de las diferentes disciplinas y esfuerzos dirigidos a garantizar la continuidad del desarrollo socioeconómico de las comunidades) protegiéndolas frente a la ocurrencia de eventos, que puedan convertirse en desastres.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

La educación para la prevención y atención de desastres debe ser obra de las instituciones educativas como un todo, no el trabajo de uno o dos profesores aislados. La conciencia y preparación debe permear toda la institución, desde los altos directivos hasta el personal de aseo, pues nada se puede lograr si se trata de educar a los niños para responder a situaciones de emergencia, si el resto de las personas que integran el colectivo son incapaces de actuar correctamente en los momentos de crisis, convirtiéndose en un peligro para todos los demás. Igualmente, toda la institución debe conocer el por qué y el cómo de esa preparación y asumir responsabilidades de acuerdo con su ubicación administrativa o docente.

En esta óptica, el sistema educativo, debe propender por un proceso de integración social, creando una mentalidad de cambio, que conduzca a la comunidad a comprender sus propias vulnerabilidades y desarrollar su capacidad de transformar con racionalidad. A su vez, el proceso educativo tenderá por el reencuentro del hombre con la naturaleza, en un contexto social, económico y político. Por tanto, el esquema de la prevención deberá controlar las acciones, como las concepciones fatalistas, los temores individuales y sociales y aún el mismo

conformismo que puedan incidir negativamente, no solamente en la percepción que se tenga frente a la prevención, sino también en las posibles respuestas que surjan ante los niveles de vulnerabilidad.

METODOLOGÍA

El proyecto se encuadra dentro de una metodología exploratoria motivacional.

Exploratoria porque se busca saber qué está sucediendo con el tema. Motivacional porque mientras se estén recogiendo los datos se pretende aprovechar ese espacio, para que tanto las escuelas como las organizaciones de base de las localidades donde se va a trabajar, asuman como propio el tema de la prevención.

La metodología de trabajo comprende los siguientes pasos:

1. RASTREO DE INFORMACIÓN SECUNDARIA

1.1 Se consultaron entre otros, los siguientes documentos:

- Planes de Desarrollo, de Bogotá y de cada una de las localidades objeto de esta investigación (Usme, Bosa, Tunjuelito, Ciudad Bolívar).



- Información estadística de los planteles existentes en las localidades.
- Ley General de Educación.
- Plan estratégico de Santa Fe de Bogotá.

1.2 Con el objeto de conocer qué acciones están desarrollando a nivel de prevención, se estableció contacto con las siguientes instituciones:

- OPES, de la Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá.
- Dirección Nacional de Prevención.
- Gobernación de Cundinamarca.
- Cruz Roja.
- Sena.
- Priac, Universidad Nacional
- Cepreve, Universidad Nacional
- Ministerio de Educación Nacional

2. CONTACTOS INSTITUCIONALES

Se establecieron contactos con los alcaldes menores de cada localidad, los rectores de los colegios seleccionados y las organizaciones de base pertenecientes al mismo barrio que la institución educativa escogida (JAL, JAC, ONG, Defensa Civil, Ca-



bildo Verde, Grupos Juveniles, Madres Comunitarias, Policía Nacional, etc.).

3. SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS Y DE LAS ORGANIZACIONES DE BASE

Considerando que estas localidades están conformadas por muchos barrios se está trabajando con tres colegios por localidad.

Los criterios de selección de éstos han sido los siguientes:

- que tengan bachillerato, ya que ésta es la población objetivo;
- que en la zona existan problemas de riesgo físico o antrópicos;
- que la población estudiantil sea numerosa;
- que estén vinculados con las organizaciones de base del barrio, o que resulte factible trabajar en conjunto;
- que eventualmente sean recomendados por la Alcaldía Menor o las organizaciones de base del barrio;
- que manifiesten interés por el tema.

Con relación a las organizaciones de base se seleccionaron una por cada colegio, teniendo como marco los siguientes criterios:

- las que tengan antecedentes de trabajo en el tema de la prevención;



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

- las de mayor influencia y aceptación en el área;
- que pertenezcan a la zona de influencia del colegio.

Es posible que de acuerdo con la situación real de cada barrio, en algunos sean las organizaciones de base las que definan la institución escolar y en otras, resulte a la inversa. Por eso, los criterios enunciados arriba son los que guiarán la elección pero no la determinarán obligatoriamente. Lo que más se necesita para llevar la investigación a cabo es que no existan problemas entre colegio y organizaciones de base.

La población objeto está conformada así:

tres colegios por localidad	12 en total
rector de cada colegio	12 en total
dos maestros por colegio	24 en total
diez alumnos de 9° por colegio	
diez alumnos de 10° por colegio	
diez alumnos de 11° por colegio	360 en total
una organización de base por colegio	12 en total

4. FASE DE DIAGNÓSTICO

4.1 En los colegios

4.1.1 Diagnóstico de planes

Por medio de una entrevista dirigida con el rector o quien sea designado por él.

4.1.2 Diagnóstico de información sobre riesgos que maneja la población escolar

- dos profesores por cada colegio.
- diez alumnos de 9°, 10 de 10° y otros tantos de 11°.

Para esta población se elaboró un cuestionario abierto alrededor de cuatro temas básicos:

- conocimiento de problemas de riesgo en su barrio,
- eventual participación en programas de prevención,



- experiencias curriculares en prevención
- necesidades que se perciben a este nivel.

4.2 Con las organizaciones de base

Diagnóstico de planes

Por medio de una entrevista dirigida con los líderes de la organización escogida, se buscó la misma información que en los colegios.

5. FASE DE INFORMACIÓN

Por medio de conferencias informativas que ofrecerá Ascender para cada colegio, se pretende que tanto éstos como las organizaciones de base identifiquen los ries-



PREVENCIÓN Y CONTROL DE
EMERGENCIAS Y DESASTRES

gos de cada barrio e inicien sus propios procesos de prevención. El equipo de investigación es consciente de todos los problemas sociales que enmarcan estas situaciones, y por eso mismo, se compromete sólo a mostrar convincentemente, a las comunidades, la necesidad y posibilidad de emprender acciones preventivas.

Estas reuniones serán abiertas a todas las personas del barrio y se espera motivar a las alcaldías menores, para que colaboren con su organización.

Eventualmente y de acuerdo con la repercusión y situaciones concretas de cada localidad se podrán organizar otro tipo de eventos.

En estas conferencias se pretende entregar selectivamente el siguiente material:

- Un disquete por colegio de la adecuación curricular realizada por Ascender, para la introducción al tema de la prevención.

- Material que eventualmente faciliten la OPES y Cruz Roja.

MECANISMOS PARA LA SOCIALIZACIÓN
DE RESULTADOS:

Estos procesos de investigación demandan mecanismos de socialización de los avances y resultados, con miras a garantizar la efectividad en la fase de implementación de la propuesta, de lo contrario se convierten en esfuerzos aislados y puntuales con limitados alcances; por tanto, y dada la importancia de la temática creemos prioritario:

Motivar e involucrar a las instituciones educativas objeto de trabajo, para que formulen el PEI en torno a la temática de la prevención y manejo de emergencias.

Lograr que publicaciones periódicas especializadas, nacionales e internacionales, se interesen por incluir dentro de sus contenidos, aspectos y problemas propios de las actividades realizadas en torno a la prevención y manejo de emergencias desde la escuela.

Articular programas de capacitación, sobre la temática, dirigido a docentes que lideren estos procesos desde la escuela y la comunidad que los circunda, con el objeto de contribuir de una manera cada vez más significativa, en la formación de los ciudadanos.

Escuela Saludable

ANA MARÍA PEÑUELA POVEDA*

El proyecto de Escuela Saludable parte de una nueva conceptualización de la salud, que trasciende la ausencia de la enfermedad y la mirada individual de la misma. Implica la apropiación de los elementos de promoción de la salud y de prevención de la enfermedad, en un escenario privilegiado para el conocimiento.

La iniciativa de Escuela Saludable forma parte de una de las metas para 1997, del área de Desarrollo Integral del Menor Esco-

* Médica.

lar y Adolescente, propuesta en los Planes de Atención Básica Locales, que son ejecutados por los hospitales de primer nivel adscritos a la Secretaría Distrital de Salud, en coordinación con la Secretaría de Educación del Distrito, mediante su representación local.

Debido a que este proyecto, pretende ser integral al abordar la Promoción de la Salud en el ámbito escolar, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), juega un papel fundamental como marco de desarrollo, en un contexto amplio donde la Educación en Salud se convierte en un eje transversal



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

del currículo, al nutrir las propuestas que actualmente se llevan a cabo, en cada una de las instituciones educativas.

A partir de la autonomía institucional, se adaptan los enfoques de promoción y de prevención, acordes con las necesidades y realidades concretas del ámbito escolar, donde el escolar continúa siendo el centro del quehacer educativo, con el fin de generar procesos de formación integral, de desarrollo individual y colectivo, de respeto por los otros, dentro del marco de la convivencia pacífica.

Se concibe la Escuela Saludable como un espacio vital generador de autonomía, participación, crítica y creatividad que le brinda al escolar la posibilidad de desarrollar sus potencialidades físicas, sociales e intelectuales, mediante la creación de condiciones adecuadas para la recreación, convivencia, seguridad y construcción de conocimiento con la participación de la comunidad educativa, a fin de favorecer la adopción de estilos de vida saludables y conductas protectoras del medio ambiente.



OBJETIVO GENERAL

Contribuir al pleno desarrollo de las potencialidades físicas, psíquicas, cognitivas y sociales de los escolares de educación básica, mediante acciones de promoción y prevención, pedagógicas, de salud, ambientales y del entorno, dirigidas a la comunidad educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer un diagnóstico del estado de salud, sanitario y educativo de las escuelas.
- Impulsar la formación y capacitación de los educadores en educación en salud.
- Fomentar la participación activa de familias y escolares en el desarrollo del proyecto.
- Integrar las acciones de salud, dirigidas a las comunidades educativas, contempladas en los planes de beneficios.
- Articular al PEI, los enfoques de promoción de la salud y la prevención de la enfermedad.
- Identificar la vinculación de la comunidad educativa al Sistema General de Seguridad Social en Salud.
- Promocionar los derechos y deberes en salud de los integrantes de la escuela.
- Favorecer la convivencia de los miembros de la comunidad escolar.



ESCUELA SALUDABLE

PRINCIPIOS

Participación. Entendida ésta como la vinculación activa de la comunidad educativa, de maestros, estudiantes y padres de familia al proyecto, desde su estructuración hasta el proceso de evaluación.

Es fundamental la participación activa de los niños y las niñas en la construcción del deber ser de la Escuela y en el diseño y validación de la metodología de acercamiento, a los elementos constitutivos de cada uno de los ejes.

Concertación. Condición indispensable para la estructuración y desarrollo del proyecto, proceso que debe favorecerse con todos los actores de este proceso: directivos, maestros, estudiantes, padres y madres de familia y trabajadores de la Salud.

Integralidad. Como la posibilidad de articular los ámbitos cotidianos formales, no formales e informales que influyen en el crecimiento, desarrollo y construcción de estilos de vida saludable.

EJES DEL PROYECTO

El proyecto de Escuela Saludable plantea tres ejes de trabajo a saber:

EJE EDUCATIVO

En este eje se favorece la construcción de conocimientos a través de metodologías, que permitan la apropiación de los conceptos en la comunidad educativa, para que generen un cambio de actitudes y comportamientos, frente al cuidado de la salud individual y colectiva.

En esta línea como en las otras, al reflexionar sobre el quehacer pedagógico, dentro del contexto de los Proyectos Educativos Institucionales, se hace posible dimensionar e implementar elementos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, para convertirlos en vivencias cotidianas de la Escuela.

La construcción de estilos de vida saludables desde, para y por los sujetos propios de la escuela, con el fin de lograr la interacción entre el *ser, querer ser y el deber ser cultural y social*, para la formación de hábitos y comportamientos sostenibles orientados a mantener la salud, reducir los factores de riesgo y potenciar los factores protectores de la salud.

La educación en salud, inmersa en el Proyecto Educativo Institucional debe tras-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

cender el enfoque cognitivo y pasar a convertirse en un mecanismo de intervención social, donde se propicie por parte de los actores permanentes de la escuela, una actitud por la cual, asuman la educación en salud como un componente central de las metas de la escuela.

Por lo anterior, los conceptos básicos a desarrollar serán precisados a partir de la definición de los proyectos pedagógicos, que cada institución educativa structure y así, podrán dar respuestas adecuadas a las problemáticas en salud y a las necesidades particulares de la escuela.

EJE AMBIENTAL SALUDABLE

En este eje se pretende abordar el concepto amplio de ambiente saludable, visto no sólo desde el estado físico y estructural de la escuela, sino incorporando aquellos elementos constitutivos de las relaciones entre los individuos, que facilitan o entorpecen la posibilidad de un escenario propicio para el libre desarrollo de la personalidad.



Habilidades para la vida y la convivencia. Se refiere este eje, a la posibilidad de generar un espacio para reflexionar sobre las formas de acercamiento e interacción, entre los diferentes miembros del ámbito educativo, generando estrategias que afecten y detecten los problemas de interrelación, comunicación, respeto por el otro y tolerancia ante la diferencia, entre otros.

Aquí, el énfasis del trabajo se dirige a la esfera del interactuar humano, hacia el desarrollo de actitudes y espacios que fortalezcan y promuevan la autonomía y la autorregulación del individuo como ser social.

Condiciones físicas de las escuelas. En este aspecto, interesa en forma particular, realizar una evaluación de las condiciones físicas y sanitarias de la escuela, que pueden ser factores de riesgo asociados a patologías como traumas, enfermedades infecciosas, entre otras.

Además de identificar y corregir los factores de riesgo físicos de la escuela, se requiere fomentar una conciencia de protección ecológica, labor en la cual los niños y las niñas ocupan un lugar preferencial para que desarrollen una cultura de respeto y res-



ESCUELA SALUDABLE

ponsabilidad por el medio ambiente, por los diversos seres que lo habitan; al tiempo que padres y maestros fomentan la participación de todos, en las decisiones y acciones protectoras del entorno.

EJE DE ACCIONES EN SALUD

Este eje permite abordar desde el enfoque de la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, los elementos más importantes para el crecimiento y desarrollo de los escolares en el espacio familiar y escolar.

Por este motivo es necesario partir del contexto social y cultural ya que éste incide en la reproducción de patrones de comportamiento sociales frente a la salud, subyacentes a una estructura de conocimiento o formas de saber, las cuales, el menor en su ámbito familiar y escolar, las reproduce. Es así como encontramos diferencias en los hábitos, las formas de relación con el otro, las percepciones frente al cuidado, las creencias con respecto a la higiene, entre otros.

Se privilegia la escuela como escenario de la acción en salud, por ser un espacio eminentemente colectivo, donde más allá de abordar en forma individual, se propone una construcción desde todos los actores

que confluyen en la misma, como padres o madres de familia, maestros o maestras, directivos de la escuela, niños y niñas, trabajadores de la salud y autoridades locales.



Desde el marco de la salud pública, avalado por el plan de atención básica, las acciones en salud deben trascender el quehacer del sector, en tanto que la situación de salud de las personas se relaciona de manera directa, con su calidad de vida,

determinada a su vez por el acceso a servicios como educación, vivienda, recreación, participación social, etc. Por lo tanto, es necesario involucrar de una manera más activa a otros sectores e instituciones, como la Administración Local, el Instituto de Recreación y Deporte, ICBF, Universidades y demás actores sociales.

El desarrollo de las actividades inter-institucionales e intersectoriales dirigidas a la escuela, deben redundar en un mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas y por ende, en una situación de salud óptima que les permita un crecimiento y desarrollo adecuados.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

El Plan de Atención Básica, PAB, está complementado por el Plan Obligatorio de Salud, POS, en el sentido que a través de éste se aseguran las acciones de promoción y prevención a nivel colectivo e individual, respectivamente.

Es importante que se determinen las necesidades de la escuela y se identifiquen los usuarios de la misma, pertenecientes al régimen contributivo, subsidiado o vinculado, para efectos de garantizar la complementariedad de las acciones que se prestan desde el PAB y el POS, al igual que la divulgación de los derechos y deberes en salud.

Las acciones de salud desarrolladas en este eje, deben partir del conocimiento de los principales problemas de salud de los niños, de tal manera, que las actividades de prevención que se realicen puedan ser evaluadas, en términos de impacto en un mediano plazo.

CONCLUSIONES

Para permitir la integridad que el proyecto requiere es necesario partir de un pro-

ceso de construcción interdisciplinaria e intersectorial, de tal manera que se logren aunar recursos, experiencias y conocimientos para la consolidación y gestión local del proyecto.

El desarrollo del proyecto de Escuela Saludable posibilita que los niños y las niñas se apropien del cuidado individual y de su entorno, como parte fundamental de su formación.

La articulación del proyecto de Escuela Saludable, a los proyectos educativos institucionales PEI, permiten la sostenibilidad del proyecto, con estrategias pedagógicas que partan de las particularidades de la escuela.

Es importante implementar políticas distritales intersectoriales, que respalden la gestión del proyecto con recursos y responsabilidades bien definidas, que además formen parte de las agendas, de los planes de desarrollo locales.

Nuevas concepciones sobre espacios saludables y posibilidades para la convivencia

HELENA ESPINOSA DE RESTREPO*

Para propósitos de esta presentación, el término *espacio saludable* engloba los diferentes espacios de población donde actuarían gobernantes, instituciones de toda índole y ciudadanos para conseguir mejores condiciones de bienestar y calidad de vida.

Es necesario de igual modo, hacer algunas consideraciones en relación con lo que se entiende por “*saludable*” y cómo se concibe la “*salud*”. No pretendo entrar en el complejo y controversial tema de la concep-

* Médica. Consultora de Promoción de la Salud y Salud Pública.

ción del proceso de salud-enfermedad y tampoco en la fascinante discusión sobre las relaciones entre lo biológico y lo social en salud, aún vigente después de medio siglo de controversias entre los defensores de cada uno de los enfoques.

Pretendo solamente plantear en forma sencilla cómo, desde una perspectiva de salud pública, podemos dar respuestas que integren las diferentes aproximaciones a los problemas que afectan la vida diaria de las comunidades con base en propuestas participativas, teniendo en cuenta que las amena-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

zas principales están básicamente relacionadas con la persistencia de las malas condiciones de vida, en los sectores de población más marginados y con los procesos de industrialización, urbanización acelerada y deterioro ambiental en nuestras sociedades actuales.

DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS ESPACIOS SALUDABLES

Desde los griegos las poblaciones se organizaron socialmente en ciudades, las “polis” como las llamaron. Las culturas de todos los tiempos han defendido sus bases territoriales donde los ciudadanos crean una forma de vida particular. El concepto de ciudadanía también viene de los griegos y fue Aristóteles, el que resaltó los derechos políticos de los ciudadanos para influir en el gobierno.



De ahí, que desde el punto de vista histórico, las ciudades siguen siendo la referen-

¹ D. Guthrie, *Historia de la Medicina*, pp. 318-319, 1947.

² *Op. cit.*, p. 320.

cia de los acontecimientos importantes y es en ellas donde encontraremos siempre los orígenes de los movimientos de progreso y de atraso, cuando la *patogénesis sociopolítica* produce la alienación en todas las áreas de la vida ciudadana, hasta llegar a perturbarla en grado variable con las consecuencias conocidas sobre la salud y el bienestar.

Desde la mirada de la salud pública, el siglo XVIII presenció un despertar del interés por la salud de las comunidades y la prevención de las enfermedades por medio de medidas higiénicas; surge así, la primera legislación sanitaria que hizo un médico alemán, Johan Peter Frank (1741-1821) despertando la conciencia de los gobernantes sobre la necesidad de crear una *polizia sanitaria* que regulara y velara por los aspectos de saneamiento básico de las ciudades.¹ Merece mencionarse también en esta época, a Joseph Priestley (1733-1804) quien, demostró por primera vez que las plantas eran capaces de restaurar el aire viciado,² importantísimo descubrimiento para la futura ecología.

En el siglo XIX es cuando se plantean con firmeza los postulados sobre la relación directa causal, entre las condiciones de vida y los niveles de salud de las poblaciones. Se destaca en especial un nombre, Rudolph



NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE ESPACIOS
SALUDABLES Y POSIBILIDADES PARA LA CONVIVENCIA

Virchow, científico excepcional, padre de todo el movimiento social de la salud pública y quien lideró procesos políticos para que los gobernantes mejoraran las condiciones de vida y de higiene para alcanzar la salud y el bienestar de los más sufridos; a él se debe, que el sistema de cloacas y de abastecimiento de agua en Berlín se hiciera con orientaciones técnicas adecuadas. Nadie que se interese por la Promoción de la Salud, puede dejar de citar a Virchow.

En este rápido recorrido, recordamos que en 1844 se formó en Exeter (Inglaterra), la primera Asociación por la Salud de las Ciudades, para analizar y discutir el Informe de la Comisión por la Salud de las Ciudades cuyo autor, Edwin Chadwick, es otro de los grandes precursores de los *Espacios saludables*.³

Así, llegamos al siglo XX y nos obliga referirnos al profesor Len Duhl, de Berkeley, California, quien fue el creador del concepto de *ciudad saludable*, concepto que se nutrió del desarrollo de las bases teóricas y operacionales de la promoción de la salud,

³ J. Ashton, *Ciudades Sanas.*, 1993

⁴ OMS, Ministerio de Salud y Bienestar Social del Canadá. *Carta de Ottawa*. 1986

a partir de la Carta de Ottawa en 1986,⁴ dando lugar a los primeros proyectos de ciudades saludables en Canadá y más tarde al proyecto multicéntrico de Ciudades Sanas de Europa, germen de los movimientos y redes de ciudades, pueblos, municipios, comunidades, islas y espacios saludables en otras regiones del mundo.

MARCO DE REFERENCIA ACTUAL

El marco de referencia para primero construir, y después desarrollar las acciones respectivas que conduzcan a lograr el mejoramiento progresivo de la calidad de vida y el desarrollo humano sostenible; se debe buscar en varias áreas que en esta segunda mitad del siglo se han ido cohesionando, alrededor de propuestas coherentes que apunten a lograr opciones de vida sana para las presentes y futuras generaciones; esas áreas son las del desarrollo urbano, las de las corrientes ecologistas, las de la sostenibilidad ambiental y las de la nueva promoción de la salud, llamada también *la nueva salud pública*.

En último término, las diferentes corrientes buscan la prolongación de la vida humana, en condiciones que permita la productividad y su pleno goce.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

Por razones obvias, me concentraré en los componentes de promoción de la salud de este marco de referencia.

LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

La promoción de la salud es reconocida hoy, como la espina dorsal de la salud pública porque parte de una nueva concepción de la salud, un nuevo paradigma que concilia los ideales y aspiraciones que tiene la gente para su bienestar con la satisfacción de las necesidades humanas, y porque sus principios se basan en el reconocimiento de que para tener salud es necesario trabajar solidariamente en la modificación de las condiciones que impiden alcanzar la equidad y el desarrollo humano.

Esta concepción de la salud, trasciende lo que tradicionalmente se consideró como el único quehacer de la salud: prevenir la enfermedad, y curar y rehabilitar a los enfermos. Estas responsabilidades siguen siendo fundamentales para las comunidades, pero se ubican en el campo de la atención médica, como parte de un amplio espectro de acciones que van desde la atención de los individuos y grupos enfermos y a riesgo, hasta las propias de salud pública, dirigidas a toda la población, con fines de crear las condiciones de vida saludable.

La salud pasa a ser un producto social positivo, fuente de riqueza para la vida diaria y el desarrollo humano, que por lo tanto, se tiene que producir colectivamente como un bien social.

La promoción de la salud se ha definido de diversas maneras, para fines prácticos, la definición que resumen su esencia es la siguiente:

“La Promoción de la Salud es una estrategia diseñada para generar condiciones que conduzcan al bienestar. Está basada en la acción comunitaria y en la movilización de los recursos sociales e institucionales”. (Tomada de expertos canadienses).

En la citada Carta de Ottawa, se reconoció que para alcanzar la salud existen unos prerequisites importantes, como son la educación, la alimentación, el empleo, la vivienda, el ecosistema estable, la paz, la equidad y la justicia social; en otras palabras, lo que se llama hoy *“la intersectorialidad”*. De igual modo, se planteó una agenda para trabajar en promoción de la salud, y por ende en los espacios poblacionales para hacerlos cada vez más saludables. Dicha agenda comprende las siguientes áreas:



NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE ESPACIOS
SALUDABLES Y POSIBILIDADES PARA LA CONVIVENCIA

- Construir políticas públicas saludables
- Fortalecer la acción comunitaria
- Crear ambientes favorables
- Desarrollar aptitudes y destrezas personales
- Reorientar los servicios de salud

Estas cinco áreas de acción constituyen el marco que permite la implementación de proyectos de espacios saludables. Vamos a revisar brevemente qué se pretende en cada una de ellas y cuales son los instrumentos con los que contamos para impulsarlas.

Las políticas públicas son uno de los medios, para superar el nivel del individuo y alcanzar el nivel del sistema social.⁵ La política pública cruza todos los sectores para procurar condiciones básicas de vida. La experta N. Milio afirma que las políticas públicas “*lo intenten o no afectan cada nivel de la vida humana, desde lo fisiológico hasta lo ecológico, y cada faceta de nuestro entorno, desde la vida fetal hasta la arena internacional*”.⁶ A diario, constatamos que las políticas generadas ex-

⁵ J.B. McKinlay, *Promoción de la Salud: una Antología*, OPS. Pub. Cientif. No. 557, 1992.

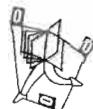
⁶ Milio N. *Promoting Health Through Public Policy*. Canadian Public Health Association, 1986.



ternamente a nuestro país influyen definitivamente en los patrones de vida moderna, que se van imponiendo en los ambientes contemporáneos.

Derivado de las políticas públicas, se ha construido en promoción de la salud, el concepto de *política pública saludable* para distinguir las políticas que surgen en sectores diferentes al de salud, pero que inciden fundamentalmente en la salud de la gente. Se considera que la política pública saludable es aquella que se dirige a crear ambientes de todo tipo, que apoyen a la población a tomar las opciones saludables. Por ejemplo, la política del Distrito de Santa Fe de Bogotá sobre *cultura ciudadana*, originada en un sector diferente a la Secretaría de Salud, es una política pública saludable porque pretende incidir en el área de los comportamientos y estilos de vida.

Los instrumentos para lograr impulsar la formulación, implementación y mantenimiento de políticas públicas saludables, son fundamentalmente las del manejo de la información pública y la comunicación social, para crear conciencia en los políticos y en la



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

población en general, sobre un problema determinado; de igual modo, el instrumento de la *abogacía o cabildeo* por causas de interés público con todos sus mecanismos para llegar a los que deciden; el instrumento de la negociación intersectorial para que una política pública que interese a un sector, no encuentre obstáculos en otros y que se logren políticas en que la población gane y los sectores también. Existen ejemplos claros de fracasos de políticas públicas porque no se previeron las oposiciones de unos sectores, imposibilitando su puesta en marcha; un ejemplo es la política de cambios de cultivos de tabaco. En resumen, las políticas públicas saludables son fundamentales para crear los espacios saludables.

Resumiendo, es necesario llevar las causas que se relacionan con la salud y el bienestar de la población a las agendas políticas de gobernantes en todos los niveles, pero primordialmente, al de los gobiernos locales en el desarrollo de comunidades y espacios saludables.

El fortalecimiento de la acción comunitaria, está íntimamente ligado con una

⁷N. Wallenstein, *Powerlessness, empowerment and health: implications for health promotion programs*. Am J. Health Promotion, 6(3),1992, p 197-205.

concepción moral de la participación ciudadana para alcanzar más justicia y equidad social. Esta participación es también una responsabilidad multisectorial y no sólo de salud, a todos los sectores del gobierno les debería interesar fortalecer la capacidad decisoria de las comunidades, para que obren en función del bien común responsablemente y faciliten la convivencia.

El concepto más innovativo en participación ciudadana, es el acuñado con el término de *empoderamiento* (*empowerment* en inglés); otras traducciones que se aplican son las de *potenciación, habilitamiento, transferencia de poder*. Lo esencial del concepto es que se trata de incrementar el poder de aquellos que carecen de control sobre su destino, debido a que viven bajo condiciones de pobreza, marginalidad, baja jerarquía, falta de apoyo social y de recursos con fatiga crónica, todo lo cual, los hace vulnerables a la enfermedad y a las patologías sociales.⁷ Los movimientos de mujer han sido los que más han aportado al desarrollo del concepto de empoderamiento y de estrategias para lograr dar poder económico, cultural, social y político a los grupos de mujeres.

Los instrumentos para activar los procesos participativos son aquellos que aumen-



NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE ESPACIOS
SALUDABLES Y POSIBILIDADES PARA LA CONVIVENCIA

tan el soporte social, la solidaridad, las alianzas. Para ello, es indispensable crear los espacios para la participación, utilizar la información y la democratización del conocimiento para empoderar a los grupos postergados socialmente y a los grupos más vulnerables.

La participación comunitaria es el segundo elemento esencial para el logro de espacios saludables, sin el cual no es posible avanzar en su creación.

En la promoción de la salud, el concepto de ambiente se amplía y no sólo se refiere a los físicos, sino que incorpora a los entornos sociales, culturales y políticos. Se promueve el trabajo de mejoramiento de toda clase de entornos que tienen impacto en la salud y el bienestar de las colectividades; es necesario recuperar los conocimientos existentes desde la antigüedad en cómo preservar los ambientes físicos y montar en ellos los ambientes culturales y sociales que faciliten la vida en armonía, sin atropellos a la historia y la cultura de cada sociedad.



La adecuación y apoyo a los ambientes educativos y familiares para que logren ofrecer las mejores condiciones para un crecimiento y desarrollo óptimo de niños y jóvenes, son tareas a emprender dentro de estrategias de espacios saludables. Las herramientas para el trabajo en torno a los ambientes, son principalmente las de la educación a todos los niveles, y naturalmente, las que se utilizan para impulsar la formulación de políticas públicas, área íntimamente relacionada con la de ambientes, puesto que será a través de ellas, que se influya sobre los diversos tipos de ambientes.

Los cambios en los estilos de vida se logran a través del desarrollo de aptitudes saludables, a nivel individual y grupal para que puedan hacer las decisiones adecuadas con relación a su salud y bienestar. El término *estilo de vida* se utiliza para designar la manera general de vivir, basada en la interacción entre las condiciones de vida, en su sentido más amplio, y las pautas individuales de conducta, determinadas por aspectos socioculturales y características personales. Los estilos de vida comprenden entonces un amplio rango de patrones de comportamiento que se van adquiriendo en el proceso de socialización, así como con las interpretaciones de las situaciones sociales, desa-



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES
DISTRITALES EN EDUCACIÓN

rolladas y asimiladas por los grupos de personas como mecanismos de adaptación para la vida.⁸ Ellos se van aprendiendo por medio de la interacción con los padres y familiares, con los grupos de compañeros, la *barra* y amigos, o a través de la influencia de las escuelas, y en la época actual, en forma importante por los medios masivos de comunicación. Las políticas públicas tienen también una gran influencia en los estilos de vida, como anotábamos anteriormente, al modelar patrones de vida.

El hecho de que los estilos de vida no son rígidos, sino que están sujetos a cambios y modificaciones, es la base para las intervenciones que se proponen en promoción de la salud; fundamentalmente las destrezas para adoptar estilos de vida saludables se impulsan a través de la educación, la comunicación, las legislaciones, las políticas fiscales, etc.

Un estilo de vida saludable puede ser adoptado solamente si la gente tiene el co-

⁸ D. Nutbeam, Glosario de promoción de la salud, en *Promoción de la salud: una antología*. OPS, Public, científ No. 557.

nocimiento, la oportunidad y la voluntad. En un medio empobrecido donde existan barreras para el conocimiento y la oportunidad, se dificultan los cambios positivos. Pero quizás, la limitante más importante es la voluntad. No es fácil comprometerse en una búsqueda positiva de la salud, cuando una gran cantidad de energía se requiere para lidiar con los problemas de la existencia cotidiana. Al contrario, existe la tentación de buscar solaz en consumos no saludables, como el alcohol, el tabaco, las drogas.

La quinta área que corresponde a las modificaciones que deben promoverse en los servicios de salud, se plantea para que, desde lo institucional también se favorezcan las acciones que se proyecten hacia lograr cambios positivos, para el bienestar en la población donde están insertos los servicios; en este sentido, el trabajo no se restringe a los servicios de asistencia médica únicamente, sino que se incorporan todos aquellos servicios sociales dirigidos a la atención de problemas sociales y grupos vulnerables, como por ejemplo, servicios para los ancianos, adolescentes, mujeres abusadas, etc.

La reorientación tiene que ver con la equidad en salud, buscando la cobertura universal, la eficiencia y la accesibilidad; tiene que ver con la humanización de los servicios,





NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE ESPACIOS
SALUDABLES Y POSIBILIDADES PARA LA CONVIVENCIA

la dignificación de ellos, en especial los de la atención de la mujer y el mejoramiento de la calidad de atención. Es por ello, que debe contactarse fundamentalmente con la participación de la comunidad, para hacerla partícipe de los procesos de apoyo y fortalecimiento de servicios, de co-gestión de ellos y de vigilancia de las garantías para los usuarios.

En esta área de acción, se usan los mecanismos de la investigación para evaluar servicios de salud, así como los que propicien una participación social auténtica en salud.

En resumen, los enfoques de la agenda para las acciones de promoción de la salud son de tipo sociopolítico y sociocultural, únicos para hacer frente a la diversidad de problemas que sufren nuestros pueblos y ciudades y que los lleva hacia graves perturbaciones de la vida ciudadana en todos los aspectos. Como bien lo expresa Ospina cuando dice: *“uno ya puede sentir que las ciudades no son más las coronas de la civilización, sino dédalos crecientes y desalmados donde se al-*

ternan la angustia y el tedio, donde se gestan los monstruos aún más indeseables”.⁹

LOS MUNICIPIOS SALUDABLES

El movimiento de Municipios Saludables es propio de América Latina, como ya se mencionó, y se ha extendido ampliamente por la mayoría de los países en los últimos años. Ha probado ser muy exitoso para la movilización de todos los recursos en el nivel local, con un fin único: trabajar conjuntamente para el bienestar de toda la población, como bien lo definió un niño de 11 años de Versalles, Valle.

La descripción de ciudades y municipios saludables más difundida es la siguiente: *“son aquellos en los que las autoridades políticas y civiles, las instituciones y organizaciones públicas y privadas, y la sociedad dedican constantes esfuerzos a mejorar las condiciones de vida, trabajo y cultura de la población, establecen una relación armónica con el medio ambiente físico y social y expanden los recursos comunitarios para mejorar la convivencia, desarrollar la solidaridad, la cogestión social y la democracia”*.¹⁰

La iniciativa de municipios se inspiró en el movimiento de ciudades saludables de Europa, pero en el contexto latinoamericano

⁹ William Ospina, *Es tarde para el hombre*, Norma, 1996.

¹⁰ OPS, *El movimiento de municipios saludables en América*, Washington, D.C. OPS, 1992.



ENCUENTROS DE INVESTIGADORES DISTRITALES EN EDUCACIÓN

no se escogió el ámbito municipal para apoyar los movimientos de descentralización, así como para fortalecer los procesos democráticos y las acciones tanto a nivel urbano como rural, responsabilidad que tienen los gobiernos municipales. En cada país ha tomado nombres y ritmos diferentes, pero en todos, se pueden identificar los elementos fundamentales que caracteriza la propuesta: el compromiso de los gobiernos locales, (alcaldes, concejos municipales), las acciones intersectoriales claramente identificables y la participación comunitaria.

La creatividad y la autenticidad en las acciones emprendidas en muchos de los proyectos de América Latina, son notables; las políticas públicas a nivel local se recuperan y dirigen a los problemas específicos que aquejan a las poblaciones en su vida diaria (ejemplos: renta mínima para mitigar la pobreza extrema en Campinas, Brasil; estímulo a la recreación y arte autóctono, en Zamora, Venezuela; control de ingestión de alcohol y accidentes en Valdivia, Chile); las iniciativas ecológicas y de preservación de los recursos naturales ha sido otra constante en los municipios saludables de nuestros países (ejemplos: preservación del hábitat para las mariposas *Monarca migrantes*, en Michoacán, México; la recuperación de ciéna-

gas en Nuevo León México y la conservación de la bahía de Cienfuegos en Cuba); los problemas de saneamiento básico se han visto favorecidos en varios países, especialmente en Centroamérica y área andina, donde se han abocado a la resolución de problemas de basuras y de agua. Estos ejemplos no agotan la riqueza de las experiencias. En Colombia, existen proyectos muy exitosos como el de Versalles, modelo de participación comunitaria en toda la región de América Latina y el de Manizales, que ha logrado solidificar la red de servicios básicos de salud y crear conciencia ciudadana sobre diversos problemas como los accidentes de tránsito, la drogadicción, etc. a través de iniciativas de comunicación social y educación para la salud.

RESUMEN

Los movimientos de ciudades, municipios, comunidades y espacios saludables, ofrecen una alternativa muy valiosa para volver a dar rostro humano a los problemas que sufren los ciudadanos, perdidos ante los fuertes movimientos de globalización; es necesario recuperar el nivel local para las acciones de salud y de sostenibilidad ambiental que conduzcan a un verdadero desarrollo humano sostenible.



NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE ESPACIOS
SALUDABLES Y POSIBILIDADES PARA LA CONVIVENCIA

Estos movimientos son instrumentos poderosos para fortalecer la descentralización y por ende los procesos democráticos. De otro lado, proporcionan un espacio de encuentro para que los temas más cercanos a la población se relacionen con la infraestructura básica, la planeación participativa, la disponibilidad de los recursos de toda índole, el compromiso político y de la sociedad civil.

La convivencia armónica debe ser una de las metas que persigan los proyectos de municipios saludables en Colombia, para reducir los altísimos niveles de violencia. De ahí la importancia que tiene la iniciativa de Municipios Saludables por la Paz, que ha lanzado el Ministerio de Salud, la cual se debe implementar en todo el territorio del país.

Las estrategias de promoción de la salud ofrecen el marco para llegar a la motivación y sensibilización de todos los actores de la sociedad para conseguir condiciones de vida sana. Ello significa crear los espacios de población donde gobernantes y ciudadanos se comprometan en iniciar y continuar indefinidamente un proceso de mejoramiento permanente de los entornos, de los comportamientos individuales y colectivos y de la participación social. Si el llamarlos espacios saludables, trajera dificultades, se deberá buscar el nombre más apropiado, que indique claramente que se trata de una estrategia que va más allá de la asistencia médica, y busca que el bienestar colectivo se incremente cada vez más.

Se terminó de imprimir esta edición en los talleres de Editora Guadalupe Ltda.
el mes de febrero de 1998. El texto fue compuesto en
caracteres de imprenta en New Baskerville de diez puntos
sobre papel propalibros de 90 gramos
Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia

