

Serie Investigaciones 4

Hacia una pedagogía del porvenir

Tulia Almanza
Dora Isabel Díaz
Afranio Duarte
Alvaro Chaustre
Luisa Lara
José A. Muñoz
Fabio Otálora
Oscar Pulido
Alejandro Ramírez



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTAFE DE BOGOTA



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA

- © Primera edición agosto de 1998
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-
Carrera 19A No 1A-55 Barrio Eduardo Santos
Teléfonos 560 15 09 - 560 15 10 - Fax 289 56 69
Correo electrónico idep@docente.idep.edu.co
Santa Fe de Bogotá, D C., Colombia

Directora Clemencia Chiappe
Subdirectora Académica Olga Lucía Zuluaga Garcés

Comité de edición
Olga Lucía Zuluaga Garcés
Ana Cristina Carrillo
Mireya González
Ivonne Jiménez
Luz Eugenia Sierra

Diseño de portada Oscar Danilo Estrada
Fotografías Fabio Otálora
Corrección Guillermo Linero Montes
Coordinación editorial Luz Eugenia Sierra
Preparación editorial e impresión Gente Nueva Editorial

Este documento es producto de la investigación "Aproximación teórica en educación y pedagogía propuesta para una pedagogía del porvenir", realizada por Tulia Almanza, Dora Isabel Díaz, Afranio Duarte, Alvaro Chaustre, Luisa Lara, José A. Muñoz, Fabio Otálora, Oscar Pulido y Alejandro Ramírez

Las opiniones y conceptos expresados por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen la política institucional del IDEP

Se autoriza su reproducción total o parcial, citando la fuente y los créditos de los autores. Se agradece el envío de la publicación a la Unidad de Comunicación Educativa del IDEP

ISBN 958-96164-4-5 Serie Investigaciones
ISBN 958-8066-01-8 Serie Investigaciones 4

Impreso en Colombia

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al rector y a los profesores de la jornada de la tarde del Colegio Departamental Nacionalizado de Funza, Cundinamarca Especialmente a la profesora Patricia Amín y a todos los alumnos del 6o grado (602)

Desarrollo Pedagógico -IDEP-

ps
69

Garcés

a Editorial

a "Aproximación teórica en educación
porvenir", realizada por Tulia
ro Chaustre, Luisa Lara, José A
o Ramírez

utores son de su exclusiva
nstitucional del IDEP

ndo la fuente y los créditos de los
a la Unidad de Comunicación Educati-

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. METODOLOGÍA	15
2. EL ENTORNO SIMBÓLICO DE LA ESCUELA	23
La imposibilidad de la pedagogía transmisionista ...	58
La escuela conceptualizadora	64
El contexto	73
3. INTERESES Y FINALIDADES	77
Ética, moral y valores	93
La formación	100
4. EL ENTORNO REGULADOR ESCOLAR	105
De la formalidad al simulacro	109
Construcción de la legitimidad escolar	113
Violencia y derechos en el ámbito escolar	114
Reflexión crítica y comunicación	118
5. ESPACIOS DE INTERMEDIACIÓN COMUNICATIVA ...	123
ANEXO1. Categorías y descriptores analíticos	135
BIBLIOGRAFÍA.	137

LISTA DE GRÁFICAS

CAPÍTULO 1

Gráfico 1. Pirámide cultural Relaciones de poder	27
Gráfico 2. Esquema de la desestructuración ordenativa gramatical	47
Gráfico 3. Pirámide cultural Prácticas pedagógicas	51

INDICE DE GRÁFICAS

...iones de poder . . .	27
...uración ordenativa	47
...as pedagógicas . . .	51

INTRODUCCIÓN

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

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

Karl Popper

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

bilidad de que la tradición en aquellos rasgos mediados por la crítica y sus conocimientos se actualicen, pero a la vez, mediante su análisis crítico se pongan a disposición de los intereses y necesidades de los conglomerados sociales

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

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

Además de lo anterior, como el nombre mismo de este trabajo lo anuncia, *Hacia una pedagogía del porvenir*, ya plantea su inconformidad con la cotidianidad no reflexionada, es decir, la búsqueda se inspira en una crítica a la situación imperante frente a una escuela que podemos llamar *escuela del simulacro*, para esclarecer el papel de la pedagogía. Como las prácticas pedagógicas no son ciegas, ni mucho menos mecánicas, se hace indispensable elaborar un cuerpo conceptual que explícitamente apunte a la comprensión del problema. Esto último, es el fin de la presente investigación pues partimos de la convicción de que la carencia de tal cuerpo impide la superación del mismo, o lo que es peor, no brinda

los rasgos mediados por la
 en, pero a la vez, mediante
 ción de los intereses y nece-
 s.

ra que unos y otros pierdan
 su valor intrínseco sino por
 a los actuales momentos es
 el ejercicio de la crítica por
 al margen: Los movimien-
 genas, campesinos, etc. Un
 ón sobre la costumbre ciega
 l niño -signados por más de
 es Estados Unidos.- Por su
 o la teoría, difusión y desa-
 a expresión de la valoración,
 e algunos acuerdos para la
 ferencias étnicas, religiosas,
 te de los sujetos *titulares* de
 se concrete en la resolución
 a de los derechos humanos
 obre aquélla.

imiento que piensan la educa-
 una crítica y una proyección
 misma y de los cambios sus-
 ta, como entidad reguladora
 r para la proyección de un
 as actuales.

bre mismo de este trabajo lo
venir, ya plantea su incon-
 xionada, es decir, la búsque-
 ción imperante frente a una
del simulacro, para esclare-
 las prácticas pedagógicas no
 s, se hace indispensable ela-
 cíticamente apunte a la com-
 es el fin de la presente inves-
 ón de que la carencia de tal
 o, o lo que es peor, no brinda

comunes, una de cuyas consecuencias más adversas es tener que
 soportar lo planeado por otros para ser ejecutado por los maestros
 en las recurrentes llamadas *reformas, transformaciones, re-
 estructuraciones*, etc., que a diario se anuncian como novedades y se
 ponen en marcha con tanta prisa en su nacimiento como rápida es
 su desaparición

Tal cuerpo conceptual se hace además necesario ya que en nuestro
 medio se acostumbra a teorizar legislando, es decir, sólo mediante
 normas, decretos y párrafos se expone cada una de las reformas:
 La legislación oficializa el *cambio*. En la práctica escolar pocas huellas
 dejan estas incursiones y cuando las mismas hacen mella, en muchas
 ocasiones son negativas, especialmente porque el maestro detecta
 cuán frágiles y banales son, porque más que obedecer a la superación
 de necesidades compartidas, obedecen a la moda o a la idea del
 funcionario de turno encargado de regentar la educación y lo
 conducen, a su vez, al activismo circunstancial e irreflexivo que se
 generaliza en gran parte de las actividades de la escuela. El
 pensamiento sobre la problemática educativa y su consecuente
 planeación a largo plazo, es prácticamente inexistente, se concibe
 en forma muy vaga la idea de proyección y mantenimiento futuro
 de lo que se hace y más bien se piensa en la realización rápida,
 inspirada más por el ánimo de figuración de las personas que ocupan
 cargos burocráticos durando únicamente el tiempo que permanece
 el jefe político de turno.¹

El papel que ha jugado el llamado intelectual en este campo tam-
 bién ha sido dudoso; muchas veces amparado por su *status* social ha
 servido de apoyo a la justificación e improvisación de las *políticas
 educativas* y en muchas otras se ha dedicado a la diatriba y no a la
 formulación crítica, en su sentido estricto, esto es, exponiendo para
 su debate teorías que acompañadas de prácticas pedagógicas acordes
 a la lógica del discurso, logren dar al traste con todas aquellas
 concepciones que imposibilitan y obstruyen la formación.

¹En Colombia, según estadísticas brindadas por el Padre Alfonso Borrero Cabal
 (entrevista, 1997), tomadas dentro del período comprendido de 1903 a 1996, un
 ministro de Educación permanece en su cargo en promedio 15 meses 23 días!

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

Sin embargo, es responsabilidad del intelectual —en este caso en el campo de la educación— mirar las cosas con relativo entusiasmo² y señalar caminos posibles para una educación que dignifique al hombre y por tanto a su entorno; pero esa función no puede ser independiente de un trabajo interdisciplinario donde cada uno de los conocimientos intervenga, ni puede ser ajena a la consulta de los saberes y la tradición.

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

Desde otro ángulo, Vattimo (1994:73) afirma refiriéndose a la postmodernidad que estamos “() viviendo en una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los *mass media*” No se puede pensar en una escuela del porvenir que se aparte de las importantes relaciones de comunicación generalizada que nos presenta la actual sociedad, ésta ha de adoptar una relación sólida y una postura de valoración y crítica de los nuevos *textos* que a

² El entusiasmo desmesurado es más propio de las acciones irreflexivas y muchas veces es hipócrita y por tanto manipulador, el término *relativo entusiasmo* es un llamado al no escepticismo total que es otra forma de manipulación. Efectivamente, en el magisterio se palpa el ánimo de transformación que se manifiesta, por ejemplo, a través de las 400 propuestas de investigación presentadas al Idep en dos convocatorias. Igualmente importante ha sido la respuesta a tres Encuentros de Investigadores que el Instituto realizó durante 1997 a los que asistieron más de 1 500 profesores. Éstos se pueden traducir como síntomas de cambio y de *relativo entusiasmo*.

ran mayoría, han intentado que aporten teóricamente a la actual, es decir, que intenten participar y en qué medida? necesidades, intereses y finalidades En últimas ¿cómo interpelar dentro de la macro-sociedad escuela?

telectual –en este caso en el as con relativo entusiasmo² y educación que dignifique al o esa función no puede ser plinario donde cada uno de e ser ajena a la consulta de

s saberes acumulados por la papel, pues las culturas ne- para con ello tener la raíz quien se valora puede reval- onoce, sólo quien reconoce, individuos como para contex-

β) afirma refiriéndose a la endo en una sociedad de la d de los *mass media*". No se venir que se aparte de las ción generalizada que nos e adoptar una relación sól- a de los nuevos *textos* que a

las acciones irreflexivas y muchas término *relativo entusiasmo* es un na de manipulación Efectivamen- formación que se manifiesta, por estigación presentadas al Idep en do la respuesta a tres Encuentros te 1997 a los que asistieron más no síntomas de cambio y de *relativo*

diario circulan entre los jóvenes –muchas veces en forma simul- tánea–. Si bien la información no reemplaza la formación, tampo- co se puede desechar la información, evitarla ni desconocerla. Por el contrario, la educación del porvenir como práctica social debe traer al escenario de su acción los *mass media*, sobre todo, para reflexionar sobre sus contenidos, para relativizar su valor, sin que todo lo anterior signifique que la práctica pedagógica o relación *cara a cara* entre el maestro y el alumno sea reemplazada, ni que los medios masivos anulen otras formas de expresión. Desde esta perspectiva, Deleuze hace el siguiente análisis

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

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

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

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

El tema de las prácticas pedagógicas como mediadoras, reguladoras y moldeadoras de poder, es un tema que merece, a nuestro juicio, una reflexión sistemática, pues pensamos que la comprensión de tal situación ayudará a la conformación de renovados ciudadanos y su efecto se dejará sentir en toda la comunidad en su conjunto. Lo anterior significa que se hace imperativo volver sobre los significados y el sentido de la educación y emprender tal tarea desde una mirada que amplíe sus horizontes.

nes de poder imperantes en
ra otras formas de ejercicio
al que la sociedad colombiana
unciar En este sentido enfa-
sociedad pero sí puede y debe
exige

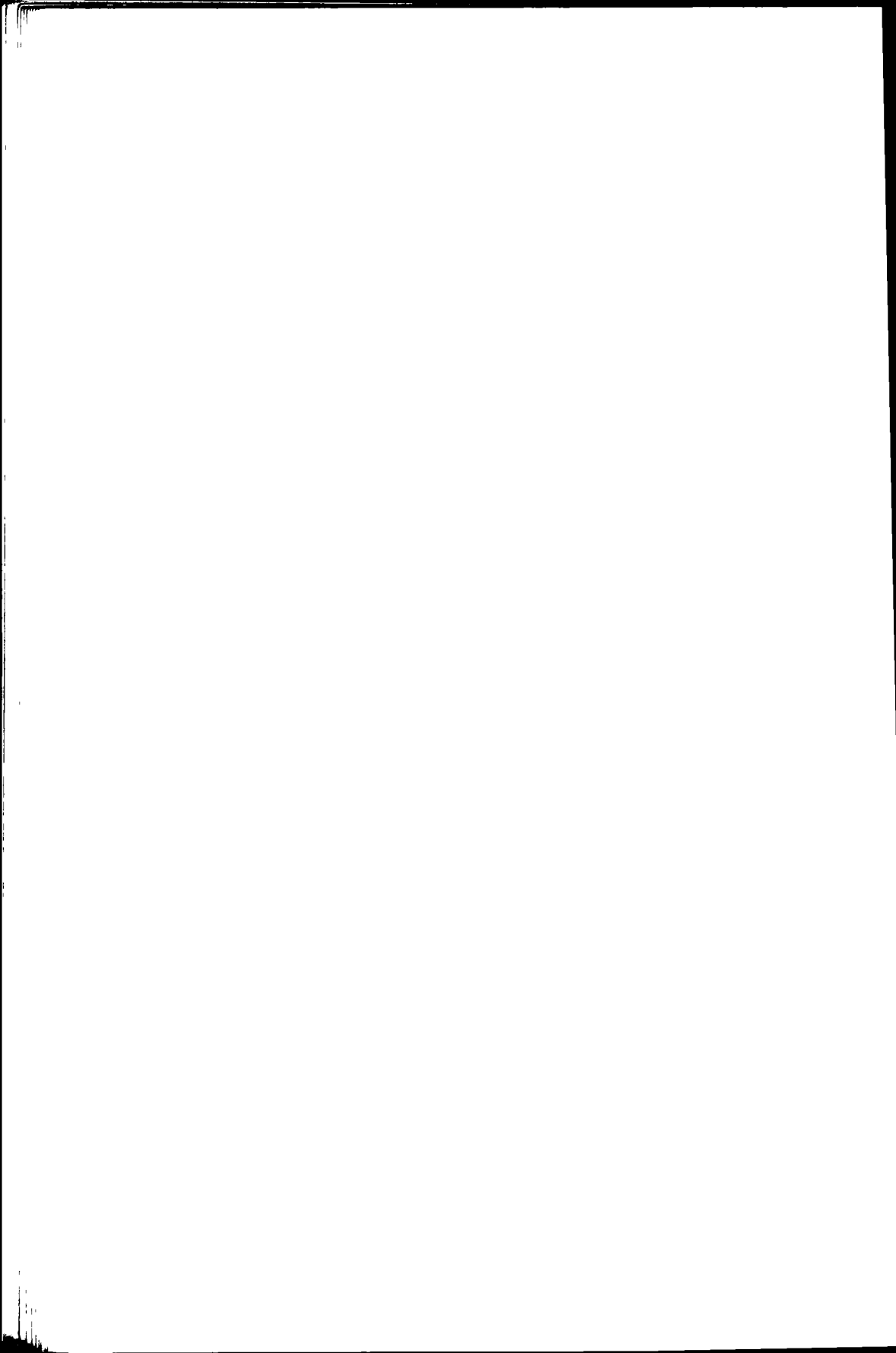
o ámbito, nos parece impor-
o para la Investigación Edu-
EP- el desarrollo de investiga-
partirlas en particular con los
general con el país buscando
y así retroalimentar el trabajo

s como mediadoras, regula-
a tema que merece, a nuestro
s pensamos que la compren-
información de renovados cu-
en toda la comunidad en su
se hace imperativo volver so-
a educación y emprender tal
sus horizontes

1.

METODOLOGÍA





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

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

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

Se utilizó un análisis taxonómico que permite el estudio de los libros trabajados de acuerdo con unas categorías de lectura previamente establecidas (anexo 1). A partir de estas categorías se elaboraron fichas bibliográficas que contienen las re-elaboraciones teóricas que fueron ingresadas a una base de datos. La revisión bibliográfica fue amplia y especializada en los siguientes te-

mas el poder, el conocimiento, la ética, las prácticas pedagógicas, entre otros. Una vez por semana se reunió el equipo de investigación para discutir sobre los avances en las lecturas y los escritos

Ordenar, clasificar e intentar articular un cuerpo conceptual alrededor del poder, es el intento del Archivo Bibliográfico *El Griot* que recientemente se elaboró gracias al apoyo de Colciencias (Muñoz *et al*, 1996),¹ y que en esta investigación se utilizó para la clasificación por categorías que se describen más adelante. Construir una taxonomía de lectura, es en cierta forma ordenarla para establecer categorías unificadas que faciliten la comprensión y el análisis. De acuerdo con esta taxonomía, el poder viene a constituirse en un micro-universo simbólico que fundamentalmente está sustentado en los discursos científicos y otras formas de conocimiento consignadas en *los textos*, emanados tanto del saber –relativa legitimidad del contexto– como del conocimiento –autoridad relativa del texto–, que designan y valoran un tipo de sociedad, de individuo, de medio ambiente, y de sus múltiples interrelaciones. En suma, definen el tipo de relaciones entre el entorno simbólico, el entorno regulador, y el material-objetual, que en conjunto con las necesidades, darán cuenta del tipo de prácticas de poder que rigen determinada conformación socio-cultural

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

Cuando anunciamos la desestructuración como la forma por excelencia del cambio de los órdenes sociales, estamos haciendo alusión a cómo, a través de la crítica, tales estructuras sintácticas que son las que establecen un orden específico del discurso, por analogía de las prácticas sociales, que a fuerza de la costumbre y de una actitud acrítica, se vuelven rutinarias y pierden su senti-

¹ Para una concepción totalizadora del archivo bibliográfico que se utilizará en el presente trabajo se puede consultar el Archivo Bibliográfico *El Griot*, Corprodic-Colciencias, Bogotá, 1996

ca, las prácticas pedagógicas, reunió el equipo de investigación en las lecturas y los escritos

ar un cuerpo conceptual al Archivo Bibliográfico *El Grot* as al apoyo de Colciencias Investigación se utilizó para la describen más adelante. Con- cierta forma ordenarla para faciliten la comprensión y el mía, el poder viene a consti- o que fundamentalmente está os y otras formas de conoci- anados tanto del saber –re- o del conocimiento –autori- y valoran un tipo de socie- te, y de sus múltiples inter- de relaciones entre el entor- el material-objetual, que en cuenta del tipo de prácticas formación socio-cultural

aquí expresada, se parte de que apuntan a la compren- cir, aquellas que configuran o. A su vez, las unidades n de la categoría semántica os, al decir de Levy-Strauss,

ón como la forma por exce- tales, estamos haciendo alu- tales estructuras sintácticas específico del discurso, por a fuerza de la costumbre y tinarias y pierden su senti-

o bibliográfico que se utilizará en o Bibliográfico *El Grot*, Corprodic-

do original. La desestructuración posibilita desentrañar tales códigos tanto sintácticos como semánticos, a través del ejercicio de la crítica al poder dominador. Cuando la desestructuración se encarna en una práctica –praxis vital– genera conformaciones socio-culturales alteradoras del poder hegemónico.

El discurso simbólico del poder, a su vez, tiene una direccionalidad, una intención, una teleología, la misma que impregna a los diferentes códigos simbólicos, estos últimos, se constituyen en los descriptores de lectura, contemplan la *intencionalidad* del discurso simbólico y permiten palpar dichas intencionalidades, latentes o manifiestas. Las nueve categorías, o descriptores de lectura que a continuación se enumeran, representan pues los *campos de intencionalidad*: comunicación, desarrollo, gestión comunitaria, participación, investigación-acción-participación, poder, política estatal, saber, teoría²

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

Para estudiosos de un tema específico, o *campo de intencionalidad*, (desarrollo, participación, etc.) también es útil el archivo, ya que la búsqueda por autores puede ser aglutinada de acuerdo con un índice de lectura. La búsqueda por *palabras clave* que

² Debe entenderse que esta clasificación se elaboró a partir de la revisión de los propios textos alrededor del problema de la educación, sin embargo, es claro que éstas no agotan las categorías y que pueden surgir de cada investigación específica al agregar o suprimir otros descriptores

contenga el escrito, también es posible, así, si un lector está interesado en un tema como Democracia, el archivo está en capacidad de detectar todos aquellos autores que la usan en su texto. Sobra decir que las búsquedas bibliográficas convencionales por título del libro o por autores etc , son también posibles.

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

La desestructuración de los textos sirve no sólo para la discusión, sino para la integración de algunos conceptos a partir de la propuesta teórica, que desempeña un papel canalizador de dicha integración. Es importante destacar que la oferta que brinda el archivo le permite a los interesados la desestructuración de los textos desde su propia visión, pero respetando la clasificación taxonómica.³

Pasando a otro aspecto de la investigación, como era necesario, además, contextualizar la discusión teórica en un espacio pedagógico concreto, se seleccionó el Colegio Departamental Nacionalizado de Funza, Cundinamarca, jornada de la tarde, porque fue el que mejor actitud y disponibilidad presentó para compartir conceptualmente los avances teóricos y al mismo tiempo trabajar con algunos alumnos y profesores. De común acuerdo, se seleccionó uno de los grupos

³ Desde una óptica totalmente diferente, el lector puede generar sus propias categorías

ble, así, si un lector está inte-
a, el archivo está en capacidad
ue la usan en su texto. Sobra
cas convencionales por título
bién posibles.

a forma de archivo, es el con-
iva, según el cual, al cambiar
os textos- nos vemos confron-
nos incitan a buscar otro or-
er con la lectura lineal que no
ps de las frases textuales pue-
re el mismo se ejerce una lec-
tura desde una teoría debe
revenida; la diferencia en este
explícita, lo que sin duda ayu-
otra manera no serían explíci-
que al unir a los autores por
quedan en el mismo grupo
como disímiles y contradicto-
o que permite la contrastación
entenciones.

irve no sólo para la discusión,
conceptos a partir de la prop-
apel canalizador de dicha inte-
la oferta que brinda el archivo
estructuración de los textos des-
o la clasificación taxonómica.³

ación, como era necesario, ade-
rica en un espacio pedagógico
epartamental Nacionalizado de
tarde, porque fue el que mejor
ra compartir conceptualmente
po trabajar con algunos alum-
se seleccionó uno de los grupos

El lector puede generar sus propias

de grado sexto, cuyos alumnos tenían entre 10 y 12 años de edad, no siendo ni los más pequeños, ni los mayores en este nivel. También se vincularon al trabajo de campo algunos docentes de grado sexto y otros de séptimo -para un total de 22 profesores-

El punto de partida fue el problema que los maestros tenían ya identificado como tal, de acuerdo con un diagnóstico "los niños que entran a grado sexto no saben leer ni escribir". Siendo la investigación un ejercicio de conocimiento, éste era el momento preciso para la construcción de una propuesta alteradora en el ejercicio escolar. la generación de conocimiento a través del planteamiento de una problemática contexto-conceptual -que explicaremos a lo largo del texto-

Episodio 1:

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

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

¿Con cuáles causas relacionan esta deficiencia? Para los maestros son varios los factores, pero más que apuntar a una conceptualización sobre el problema se enfoca en causales que no permiten abordarlo adecuadamente. Según

uno de ellos, entre otras causas, "una determinante fue la incapacidad de los maestros que les antecedieron, es decir, los profesores de primaria -los niños no traen de la primaria los conocimientos y las destrezas necesarias para el cumplimiento de un programa curricular en sexto grado-"

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

Posiblemente, otro factor relativo a la falta de interés por la lectura en los alumnos sea que el maestro tampoco lee y como éste es modelo de comportamiento para ellos, éstos lo toman como ejemplo

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

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

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

...terminante fue la incapacidad de
...r, los profesores de primaria -los
...mientos y las destrezas necesarias
...rrricular en sexto grado-

...o del maestro y los alumnos frente

...ta de interés por la lectura en los
... como éste es modelo de comporta-
...emplo

...otro factor determinante en la de-
...os escolares, que se encuentra
...nterés y motivación por la lectura,
...n de significado y sentido

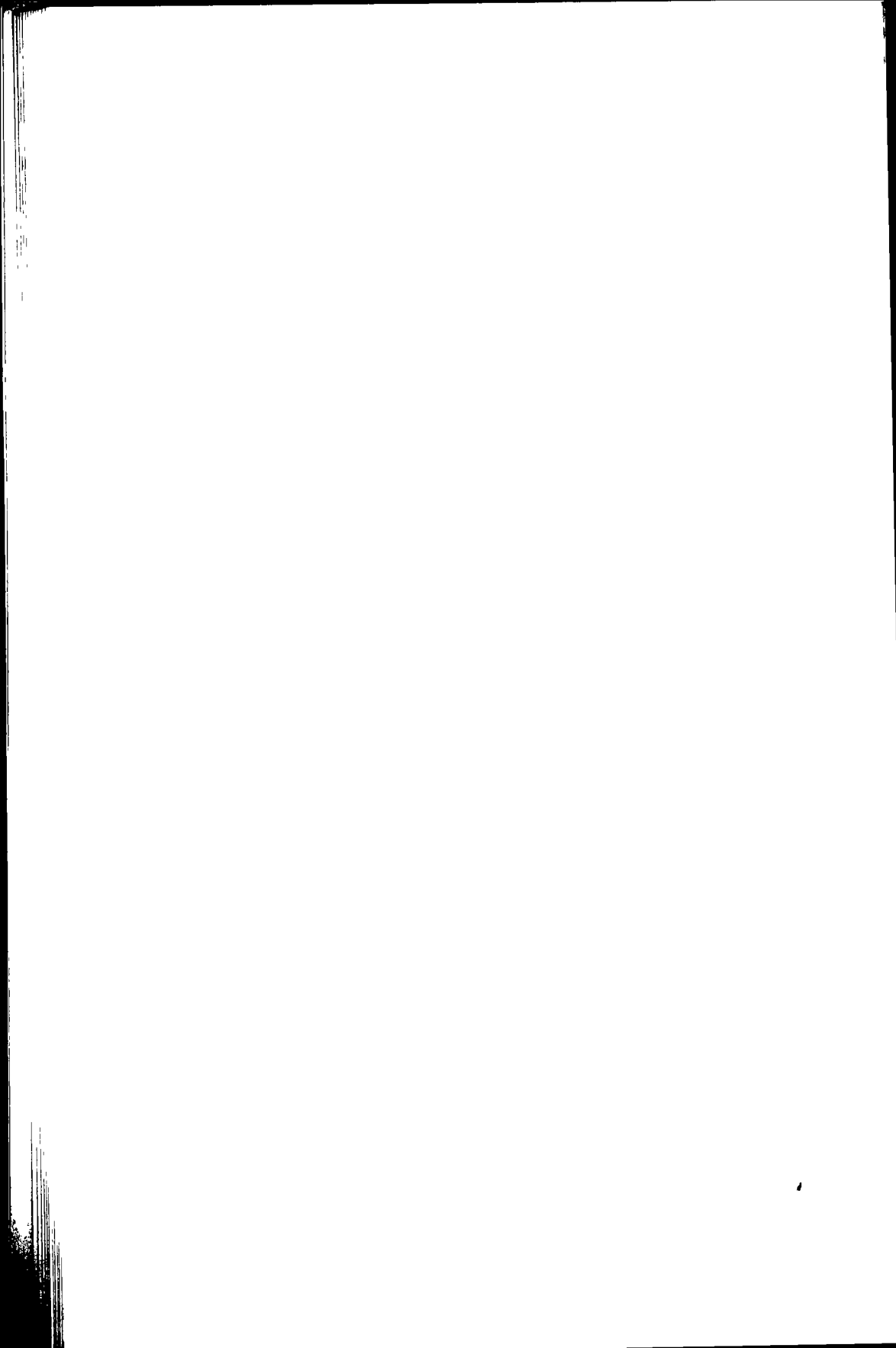
...veces por semana una vez para
...tema de la lectura y la escritura
...mento del problema, con base en
...on los alumnos en el goce de la
...s momentos compartidos en el
...e investigadores fueron espacios
...on todos los efectos que una
...mo por el conocimiento, por la
...or las manifestaciones artísticas
...nos, pero también sentimientos
...lo desconocido, por lo nuevo,
...en situaciones de conflicto que
...z permitieron el debate (agentes

...la investigación, la experiencia
...a de episodios que ayudan a la
...dos a lo largo del escrito y a pie
...os dibujos hechos por los niños
...e presentación del "trabajo de
...cturación de la experiencia que
...o ayuda a la comprensión de la

2.

EL ENTORNO SIMBÓLICO DE LA ESCUELA





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

Inicialmente la teorización surge como una necesidad para encontrar sentido a una experiencia de cambio educativo llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, desde los años 1984 hasta 1989. En aquella ocasión se impulsó un cambio de concepción educativa en el programa de Licenciatura en Pre-escolar y simultáneamente se inició un trabajo de educación infantil, con niños menores de 5 años, en un barrio de escasos recursos económicos, con participación de las madres, padres y hermanos de los niños. (Muñoz *et al* , s. f., Muñoz *et al* , 1987).

Algunos trabajos con diferentes grupos étnicos colombianos han jugado un papel importante dentro de esta conceptualización, especialmente la experiencia formativa para maestros, llevada a cabo en Mitú (Bodnar *et al* , 1990) con representantes de más de 30 étnias colombianas. Así mismo, la experiencia de la evaluación y asesoría de los programas de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca -Cric- (Bodnar *et al* , 1995), apuntó hacia una visión crítica sobre los programas de etnoeducación llevados a cabo en las comunidades pertenecientes a la cultura Nasa-kiwi en el departamento del

Cauca, donde además se bosquejó una idea de universidad apropiada a las necesidades e intereses de los indígenas

Posteriormente se intentó llevar a cabo un trabajo de cambio orientado en la Universidad Nacional de los Llanos –Unillanos–, experiencia que se sistematizó en el documento, *“Hacia una universidad de amplios horizontes”* (Muñoz, 1995a)

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

A continuación, dada la pertinencia con la *Pedagogía del porvenir*, nos extenderemos en los vértices de la pirámide que hacen referencia a las necesidades y a los saberes y conocimientos –entorno simbólico– y al entorno regulador:

Las necesidades tienen el carácter de tales puesto que obedecen a imperativos culturales sin los cuales el colectivo social no podría existir. Así, la necesidad de reproducción establece una relación entre el pasado –su historia– y el presente –su actualización–, vínculo que conservan las culturas a través de agencias de control simbólico –escuela, familia, iglesia, etc – Esa necesidad de reproducción significa recoger y cultivar la tradición y constituir a través de ella el núcleo mismo en que descansa la cultura. El proceso de socialización, que en los humanos es tan prolongado en el tiempo, precisamente es el que se encarga de que las generaciones jóvenes aprendan el mundo de sus antecesores, la comunicación, a su vez, significa el establecimiento de vínculos compartidos de reconocimiento y de establecimiento de códigos

idea de universidad apropiada
ógenas

o un trabajo de cambio orien-
los Llanos –Unillanos–, expe-
mento, “Hacia una universidad

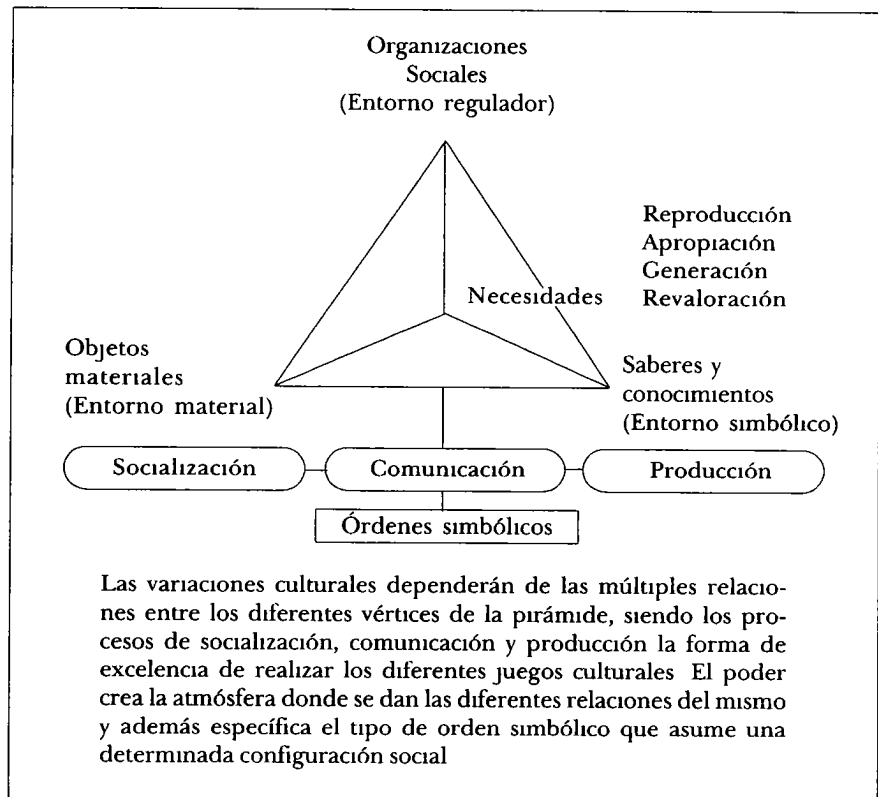
complementada por la lectura
Muñoz *et al*, 1994) fue dejando
ción sobre el tema del poder y
algunos bosquejos teóricos, los
de analizar la educación desde
an en forma de una pirámide
beres y conocimientos, las
materiales y las necesidades en
ceptualización que propone la
a cultura humana se constituye
ates, no sólo de las necesidades
ción, valoración y revaloración,
an y se asumen en un carácter
ontexto tomarán uno u otro
n derecho e insinuando un

con la *Pedagogía del porvenir*,
a pirámide que hacen referen-
es y conocimientos –entorno

puesto que obedecen a imperativos
no podría existir. Así, la necesidad
entre el pasado –su historia– y el
conservan las culturas a través de
milita, iglesia, etc – Esa necesidad
ar la tradición y constituir a tra-
sa la cultura. El proceso de socia-
ngado en el tiempo, precisamente
es jóvenes aprendan el mundo de
ez, significa el establecimiento de
y de establecimiento de códigos

*culturales comprensibles para el conjunto. Cuando la necesidad de repro-
ducción simbólica se altera en una determinada configuración cultural,
entonces ésta atraviesa por traumas de identificación, a su vez cuando los
patrones valorativos se alteran en el transcurso de una generación a otra,
ocurren periodos críticos de enorme influencia para los pueblos que la viven
puesto que están en íntima relación con las necesidades de generación y por
tanto con rupturas con la tradición que permiten avizorar reacomodos sim-
bólicos* (Muñoz *et al*, 1994: 13)

Gráfico 1
PIRÁMIDE CULTURAL. RELACIONES DE PODER



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

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

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

En la diversidad socio-cultural latinoamericana, conviven en un cruce de conflictos por la hegemonía, unos valores sobre otros, las más variadas conformaciones socio-culturales (indígenas, campe-

necesidades fisiológicas, sensualiza como una cárcel de la su equilibrio mental. En re- que ha fracasado por completo de unión y se siente prisione- as enrejadas. La necesidad de relacionarse con ellos, es impe- la salud mental del hombre los fenómenos que constituyen íntimas, de todas las pasiones amplio de la palabra (Fromm,

con la tradición de un pue- lores, sus elaboraciones con- pos, desde la cocina hasta las s expresiones artísticas y es- l acumulado cultural de una uera. El lenguaje quizá sea ber y el conocimiento puesto a humana, allí se cristaliza el mulado lingüístico es produc- ntima relación con el lengua- s de muchos pueblos indíge- o a través de la recuperación ppresentados los significados y iculares relaciones de tal con- do a las necesidades de repro- ente ya que entonces sería s diversas culturas hoy se ve de los conocimientos deriva- generación-, lo mismo que el medios masivos de comunica- la vigencia el saber y tiendan el lugar que éste ocupaba. Por a a la hegemonía cultural re- sus propios tradiciones y rei- ppios campos de saber, en ese estrechamente a las necesida- en día a las de revaloración

inoamericana, conviven en un ía, unos valores sobre otros, las o-culturales (indígenas, campe-

e intereses,¹ los cuales se traducen en múltiples conocimientos –ciencia, mitos, artes, filosofía– y saberes –prácticas de la cotidianidad que van desde las de crianza hasta las culinarias, humorísticas, médicas, pedagógicas, musicales, etc –, que hacen parte del conflicto, en la medida en que se menosprecian unos y se privilegian otros. Entre tanto, la escuela ignorando tal diversidad, parece continuar en el intento de homogenizar aún la vida social y productiva a costa de la riqueza que representan las dife- rencias. Hay que resaltar, sin embargo, cómo las mismas comuni- dades indígenas, ya desde hace una década están fomentando sus propias y singulares maneras de asumir la educación. A este enfoque se le dio en Colombia el nombre de *Etnoeducación*. La Etnoeducación como conceptualización teórica surge como ne- cesidad de reconocer la existencia de culturas diferentes, lo cual, de acuerdo con Yolanda Bodnar,

() presupone un cambio total en las relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya no en términos de dependencia ó integración de aquella hacia ésta, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e im- puestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras (Bodnar, 1990: 51-52) ²

Y se ha avanzado en una formulación teórica que precisa y funda- menta tal postura

Es importante reconocer algunas tentativas en Colombia por cambiar la función social de la escuela. Sin embargo, hay que aceptar cómo tal intento, es apenas una insinuación en mar- cha, que si no se asume críticamente puede desembocar en una imitación burda de las prácticas pedagógicas productivistas de la escuela anquilosada, esto es, aquellas que están para con-

¹ Es curioso notar cómo los postulantes de la modernidad poco se acuerdan de las miles de culturas nativas que viven en todos los continentes y se refieren a la postmodernidad o a la modernidad ignorando tal evidencia

² Un enfoque general de esta conceptualización se encuentra en la recopilación de ensayos *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*, Corprodic-El Guio, Bogotá, 1990.

trolar, demarcar, y volver rígidos espacios, tiempos y contenidos, así como para producir en los sujetos posiciones y disposiciones socio-culturales cargadas de dogmatismo. La escuela sigue conservando muchos de los mismos principios que la inspiraron a mediados del siglo XVIII, e incluso en muchos casos, reproduciendo los mismos vicios sociales de racismo y discriminación.

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

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

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

que se revaloran, otros que se dejan de lado, puesto que nos crean *malentendidos* ³ Nos dice Gadamer cómo llegar a hacer visible un prejuicio

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

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

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

La otra gran vertiente –además de los saberes– de alimentación de la *Pedagogía del porvenir*, la constituye el conocimiento, sin embargo, en muchos casos se rechaza el valor del conocimiento,

³ Reconocer que somos seres prejudiciados es una forma de avanzar, no somos ni podemos ser seres absolutamente objetivos, la tradición nos forma un juicio, un prejuicio para ser exactos. El prejuicio que nos obnubila es aquel que responde al “aquí acostumbramos así” sin ninguna mediación de la crítica, sin embargo el prejuicio cargado por la tradición como una forma de comprensión (el arte, el lenguaje mismo, etc.) decantado a través de la crítica, nos permite vivir y pertenecer

—entre ellos la ciencia—, en respuesta a un amplio rechazo al pensamiento racional, a los alcances de la razón en virtud de las evidentes consecuencias de su aplicación. El problema no se puede quedar solamente en mera negación de la razón, y como uno de sus derivados del pensamiento científico. Al respecto Gadamer puntualiza que:

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

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

La ciencia de la naturaleza matemática es una técnica maravillosa que permite efectuar inducciones de una capacidad productora de una probabilidad, precisión, calculabilidad, que antes ni siquiera podían ser sospechadas. Como creación, ello es un triunfo del espíritu humano. Pero por lo que hace a la racionalidad de sus métodos y teorías, es de todo punto relativa. Al haberse olvidado, en la temática científica del mundo circundante intuitivo, del factor meramente subjetivo, se ha dejado también olvidado el sujeto

a a un amplio rechazo al pen-
e la razón en virtud de las evi-
ción. El problema no se puede
n de la razón, y como uno de
científico Al respecto Gadamer

*la razón humana es imagen y
infinita razón divina que rige
, y que se legitima por la vali-
ocimientos Más bien es al con-
para la ciencia constituye un
del poder de la razón Pues el
cada hombre con los límites de
pacidad de juicio Así es, sobre
encia, lo que nos hace críticos
genua sapiencia de analogías
en este sentido, ¿nos garantiza
de la razón? (Gadamer, 1993*

ga a pensar que no sólo a tra-
oce en Occidente, se valida la
del pensamiento humano, tie-
e y por tanto de generar cono-
nocimiento ha ocasionado que
occidental provocando el me-
s generados en diferentes con-
ún es que la propia actividad
ón A este respecto el profesor
nomenología de Husserl, anota
ción fenomenológica no es en
encia sino el entender, como lo
de Viena que.

*tica es una técnica maravillo-
de una capacidad productora
lculabilidad, que antes ni si-
no creación, ello es un triunfo
e hace a la racionalidad de sus
relativa Al haberse olvidado,
circundante intuitivo, del fac-
ado también olvidado el sujeto*

*mismo actuante, y el hombre de ciencia no se convierte en tema de
reflexión -Con ello la racionalidad de las ciencias exactas perman-
nece, desde el punto de vista, en la misma línea que la racionalidad
de las pirámides egipcias-” (Husserl, 1981 167, citado por
Hoyos, 1996 193)*

*La positivización consiste por tanto en haberse reducido el senti-
do de razón a la racionalidad formal y funcional, propia de las
ciencias de la naturaleza Este tipo de racionalidad como cien-
cia, técnica y tecnología ha llegado a dominar de tal forma nues-
tra modernidad, que la ha recortado como mera modernización,
gracias al reduccionismo de la racionalidad estratégica La fra-
seología modernizante ve en este tipo de ciencia la forma supe-
rior de la cultura humana En cambio la fenomenología logra
mostrar cómo la ciencia es sólo una de las maneras de ver el
mundo, en íntima relación con otros puntos de vista sobre él, como
son el ético y el estético De esta forma el descubrimiento del mundo
de la vida por la fenomenología se presenta como una manera de
reflexionar sobre el sentido de la ciencia y la técnica como activi-
dades del hombre para resolver una serie de problemas del mun-
do y de la vida, pero no como la plenitud de los ideales racionales
del hombre En el mundo de la vida se presentan ciertamente
necesidades de índole técnica, a las cuales responde la ciencia y
la tecnología, pero también se presentan intereses distintos al téc-
nico, tales como el práctico y emancipatorio (Habermas, 1973 75),
a los cuales responden otros discursos, los de las ciencias sociales
y humanas, y la filosofía misma, propios de un sujeto que busca
cierta unidad de acción a partir de su pertenencia a una cultura
y a una historia determinada (Hoyos, 1996 194)*

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

*La tesis de Husserl es que esta suplantación, necesaria para la cien-
cia moderna, lleva gradualmente a un ocultamiento, a un olvido
del mundo de la vida (Lebenswergessenheit), el cual equivale a un
olvido de la subjetividad Ésta, en efecto, es la que se expresa
intuitivamente en lo subjetivo-relativo de nuestras experiencias dia-
rias, de nuestras opmiones, puntos de vista, etc , acerca de todo lo
que sucede en el mundo real Matematizado, precisado gracias al
método, dicho mundo real, se pierde todo el interés por la subjetivi-
dad misma, la cual había sido la conquista más preciada de la
modernidad y la renovada garantía, tras el derrumbe de la metafí-
sica, de la realización de los ideales de la filosofía, descubiertos ya
desde el origen de la filosofía y las ciencias en Grecia Dichos ideales
consistían fundamentalmente en la posibilidad de dar razón no sólo*

de los fenómenos del mundo, sino también de las acciones humanas en relación con dichos fenómenos. La capacidad de responsabilidad descubierta por la filosofía, es negada en el momento que se olvida la subjetividad. Por ello la ingenuidad de la ciencia objetivista es semejante a la del ciudadano que no reflexiona sobre su mundo y su posición en el mundo (Ibid 198)

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

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

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

El pensamiento racional fundamentado en la observación, la medición, el establecimiento de relaciones de causalidad, generalización, que se traducen en predicción y en la validación y convalidación del discurso con la experiencia (teoría-práctica) valga decir el proceder científico, es no sólo una necesidad sino que obedece a

...ción de las acciones humanas en
... capacidad de responsabilidad
... en el momento que se olvida la
... la ciencia objetivista es semejante
... sobre su mundo y su posición en el

... es revalorar la doxa, (la subjetiva-
... experiencia, pero sin abandonar la

... la filosofía es posible gracias al
... de cada cultura como visión del
... este sentido, única, ya que ella
... va necesaria del mundo, pero
... decir, como necesaria y relativa al
... reconoce la relatividad de toda
... o real y la verdad. La cultura
... pte universal, infinito, al reco-
... va, por tanto relativa y al mismo
... en su historicidad por ideas de la

... o y emancipatorio de la teoría y
... s inicios en la cultura griega y
... á ser comprendida si no es gracias
... ón, capaz de tomar distancia del
... rsona, de cada cultura y época
... ía pone al descubierto es esta
... , 1991 41) de la filosofía para
... vida en su perspectiva subjetiva
... tiva de todo lo real. Poner en
... e un punto de vista de la razón y
... dada la subjetividad "se pierde
... o y en especial aquella que tiene
... s dónde y en qué estamos con el
... tudes ético-prácticas nos exige él

... ntado en la observación, la me-
... ciones de causalidad, generaliza-
... n y en la validación y convalida-
... na (teoría-práctica) valga decir el
... a necesidad sino que obedece a

las maneras de pensar del hombre. La llamada *postmodernidad* no puede sustentar su hegemonía simplemente haciendo un llamado a la instauración de la mera subjetividad. Si bien la subjetivación es consustancial a las necesidades expresivas del sujeto, la misma no significa el abandonarse al sentido común. Más bien hay que admitir la existencia de múltiples y variadas formas de expresión que responden a diversas cosmovisiones, romper la visión de racionalidad versus irracionalidad es admitir otros códigos de racionalidad. A este respecto Vattimo afirma

En cuanto cae la idea de una racionalidad central de la historia, el mundo de la comunicación generalizada estalla en una multiplicidad de racionalidades "locales" –minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas– que toman la palabra, al no ser, por fin silenciadas y reprimidas por la idea de que hay una sola forma verdadera de realizar la humanidad, en menoscabo de todas las peculiaridades, de todas las individualidades limitadas, efímeras, y contingentes" (Vattimo, 1994 84)

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

Si la opción de la escuela del *porvenir* es una opción realizada por el conocimiento y los saberes, debe ser consciente de su tratamiento y puesta en escena dentro de la misma. La irrupción de expresiones locales, de nuevas visiones del mundo, de nuevas maneras de ser, pensar y sentir, obligan a la *Pedagogía del porvenir* a realizar la reflexión sobre los procesos de conocimiento: ¿Qué aprender? ¿Cómo aprenderlo? ¿Desde qué presupuestos? ¿Con cuál línea metodológica? ¿Quién legitima lo aprendido? ¿Quién aprende?

La *Pedagogía del porvenir* debería asumir el estudio y la valoración de las diferentes expresiones para orientar y admitir que exis-

ten diversas maneras de realización humana, y que nuestra concreta realidad latinoamericana puede ofrecer –sin desconocer lo de los demás– una escuela que piensa el conocimiento como elemento de realizaciones humanas, científicas y sociales que posibiliten una sociedad más digna que ofrece niveles y calidad de vida para sus miembros, respondiendo a su propia singularidad.

Una propuesta pedagógica como tal, debería convertirse en el instrumento real de lo silenciado y de los silenciados. En ese sentido debería ser una nueva manera de comprensión y realización de los mundos y de una relativización de los mismos y simultáneamente ser universal, esto es, tomar distancia del contexto y encarar la perspectiva por la fuerza argumentativa de la razón. Para ello el lenguaje deberá ser centro sin igual de importancia. El lenguaje, nos dice Gadamer (1991: 531-532)

no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre en el mundo, sino que en él se basa y representa el que los hombres tengan mundo. Esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente, a su vez el lenguaje tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa al mundo

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

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

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

humana, y que nuestra concreta
recer –sin desconocer lo de los
onocimiento como elemento de
y sociales que posibiliten una
eles y calidad de vida para sus
a singularidad.

al, debería convertirse en el ins-
e los silenciados En ese sentido
omprensión y realización de los
los mismos y silmultáneamente
ncia del contexto y encarar la
tativa de la razón Para ello el
al de importancia El lenguaje,

ue está pertrechado el hombre en
resenta el que los hombres tengan
tá constituida lingüísticamente,
era existencia en el hecho de que

ndo se sigue también su “objeti-
je son constelaciones objetivas,
o o del otro, en esto estriba el
oma, que presupone de parte del
a respecto de las cosas () La
te en ser tal cosa y no ser otra

parecían encaminados a una sola
la sociedad de la comunicación
vos actores que estaban negados
un grupo que se apropiaba el
el proceso de legitimación hace
os y que demuestran su validez
ón pública de su legitimidad.

entre racionalidad e irrationali-
nsisten estas dos instancias.
ndo:

Creo que el mecanismo fundamental de la evolución social en general consiste en un automatismo de no-poder-dejar-de-aprender lo que en el nivel de desarrollo socio cultural requiere explicación no es el aprendizaje sino la falta de él En ello consiste, si se quiere, la racionalidad del hombre y, de rechazo, es también lo que revela la irracionalidad que donde quiera, prevalece en la historia de la especie Puntos de vista formales para diferenciar niveles de aprendizaje se obtienen considerando que aprendemos en dos dimensiones (teórica-práctica), y que estos procesos de aprendizaje están ligados con pretensiones de validez que pueden ser corroborados discursivamente

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

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

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

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

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

Como dice Jesús Conill en El enigma del animal fantástico, la postmodernidad puede entenderse como un modo de interpretar la libertad, tras las huellas de Nietzsche y Heidegger. Si ya la ética kantiana supuso la defensa de la libertad, más que la del deber, las propuestas de Nietzsche y Heidegger intentarían liberarnos, no sólo de mandatos y deberes, sino también de todo fundamento racional que venga a representar algún tipo de exigencia normativa. “Las convicciones son prisiones” –decía Nietzsche– y reconocer que en la razón de todo hombre hay fundamento suficiente para comportarse moralmente, y además en un sentido determinado, por abiertos que sean los trazos del camino, obliga en realidad a seguir las directrices racionales a cualquiera que desee vivir racionalmente (Cortina, 1995: 42).

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

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

algunos textos –Heidegger, habría que cultivar un pensamiento, es absolutamente impres- las del porvenir Adela Cortina

del animal fantástico, la mo un modo de interpretar la e y Heidegger Si ya la ética rtad, más que la del deber, las tentarían liberarnos, no sólo de todo fundamento racional de exigencia normativa “Las etzsche– y reconocer que en la o suficiente para comportarse determinado, por abiertos que realidad a seguir las directri- vivir racionalmente (Cortina,

l’ que fue precisamente en el actual pensamiento débil, en el as el nazismo hitleriano Podía por aquello de que también era nal, y, sin embargo no debió ento kantriano de fundamentar en sí misma y no un simple un valor absoluto y no se le ncias individuales y grupales ntrañados ya en la razón de cer implícitamente que quien ente como un animal, y no les s, la idea de verse relegados a de tratar a judíos, marxistas y mucho más confortable un que se niega a fundamentar espera del ser (Ibid 43-44)

tancia, que llevó a no hacerle es que sin ésta, no es posible el debate entre interlocutores no se parte de unos acuerdos

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

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

En otro trabajo se argumentaba en referencia a una universidad de amplios horizontes:

Por todo lo dicho en una educación de amplios horizontes las ciencias empírico analíticas, es decir, aquellas disciplinas que parten de la demostración experimental para la comprobación de sus hipótesis y por lo tanto generan teorías explicativas frente a los hechos de la naturaleza, así como generan tecnologías, deben ocupar una parte de especial importancia dentro del ámbito educativo, pues ellas son además las responsables de vastos campos del conocimiento algunos de los cuales posibilitan, en términos económicos, riqueza e intercambio productivo No se trata, por supuesto, de reforzar el orden productivista de un sector reducido de la población, sino más bien de orientar la investigación y la enseñanza de las ciencias empírico analíticas hacia la resolución de problemas productivos según las necesidades de los gremios, la región y la nación, este enfoque les otorga sentido y posibilita su avance y afianzamiento Un país como Colombia pleno de biodiversidad y de multiculturalidad necesita una educación que encare el problema productivo para aportar sus conocimientos, investigaciones y consecuentes derivados tecnológicos a la solución de los innumerales problemas a los que se ven abocados la economía nacional y

sus sectores más pobres La protección y aprovechamiento de recursos de bajo impacto ambiental de los inmensos recursos naturales, el manejo adecuado de los mismos, la producción de los más variados alimentos, partiendo de las más diversas materias primas, es decir, la optimización de los recursos energéticos, y la reivindicación del trabajo práctico como generador de una vida social más equitativa, es también una responsabilidad de la educación (Muñoz, 1995a)

En el pensamiento débil, que defiende más la intuición, la tolerancia⁴ frente al otro, se estrechan las finalidades y los medios, porque ya no es posible asumir por sí mismo su pensamiento y su decisión, orientado por la propia razón, —de acuerdo con Kant— sino que se estará a la deriva; allí los mecanismos de control caben muy bien, porque otro más fuerte termina decidiendo por él y coaccionándolo

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

Efectivamente en Colombia la investigación desde la universidad contribuye muy poco al desarrollo de tecnologías, o al planteamiento de teorías en el campo de las ciencias empírico analíticas y mucho menos en el campo de las Ciencias Humanas Desde otro punto de vista, Diana Obregón (1993 149-179) describe las turbulencias creadas, por parte de los partidos políticos tradicionales de Colombia, alrededor de la instauración del conocimiento científico en el país, guiado más por los intereses de las doctrinas políticas que cada partido defendía, que por la importancia de la ciencia misma La utilización que se hacía además de la ciencia como forma de exaltación de "lo nacional", viene desde los inicios de los años 30 del presente siglo bajo la forma de crear ciertos genios locales que sobrepasaban a los teóricos europeos o de cualquier otra parte del mundo en términos de sus descubrimientos e invenciones Aunque miradas en perspectiva, tales discusiones eran rancias puesto que en los países donde se estaba generando ciencia hacía tiempo se habían zanjado Por su parte, la Iglesia imponía más de una restricción, en aquellos albores, defendiendo antes que

⁴ Este no a la tolerancia cuando es entendida como soportar al otro, habiendo una ausencia de respeto y crítica

ción y aprovechamiento de re-
e los inmensos recursos natu-
nismos, la producción de los
de las más diversas materias
los recursos energéticos, y la
como generador de una vida
na responsabilidad de la edu-

de más la intuición, la toleran-
nalidades y los medios, porque
o su pensamiento y su decisión,
acuerdo con Kant- sino que se
os de control caben muy bien,
diendo por él y coaccionándolo

deberá poner en igualdad de
no a los conocimientos genera-
ro no por ello negar la ciencia
Pese a lo dicho, el abandono de
nicios mismos de la escolaridad,

stigación desde la universidad
de tecnologías, o al plantea-
s ciencias empírico analíticas y
Ciencias Humanas Desde otro
993 149-179) describe las tur-
partidos políticos tradicionales
eración del conocimiento cientí-
ntereses de las doctrinas políti-
por la importancia de la cien-
cia además de la ciencia como
V", viene desde los inicios de los
forma de crear ciertos genios
óricos europeos o de cualquier
de sus descubrimientos e inven-
tiva, tales discusiones eran ran-
de se estaba generando ciencia
por su parte, la Iglesia imponía
s albores, defendiendo antes que

didada como soportar al otro, habiendo

escuelas de pensamiento, por ejemplo en la Física, actos de fe en el conocimiento (Muñoz, Op cit , 1995a 102)

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

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

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

Sobrepuesto a este tipo de ordenamiento, está el orden improductivo que se caracteriza por un conjunto de normas, decretos, leyes, reglamentos, organigramas, manuales etc , en donde a la escuela, para cumplir de manera eficiente sus funciones, le son reglamenta-

das hasta en los más mínimos detalles, proliferando una red inextricable de normas que justifican las intenciones de efectuar con cierta regularidad, revoluciones, renovaciones, reestructuraciones, reformas, etc. Al respecto Vattimo apunta lo siguiente

en la sociedad de consumo, la renovación continua –de la vestimenta, de los utensilios, de los edificios), está fisiológicamente exigida para asegurar la pura y simple supervivencia del sistema, la novedad nada tiene de “revolucionario”, ni de perturbador, sino que es aquello que permite que las cosas marchen de la misma manera (Vattimo, 1997 14)

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

() está en íntima relación de complementariedad con el orden improductivo, en tanto aborda el problema de la ley en su continua transgresión y su relación con el juzgamiento, la culpa y el castigo como activadores ideológicos, que logran el control social de los individuos en las configuraciones sociales. Podría afirmarse entonces que, además de nutrirse mutuamente, el primero es consecuencia funcional del segundo. Si en la anterior tipificación el culto desbordado a la ley, así como a su proliferación, es lo que caracteriza el orden improductivo, en el orden anárquico-dependiente impera el culto a la astucia,⁵ a la fuerza, a la capacidad de transgredir todo tipo de obstáculos representados en normas o reglamentaciones para imponer las propias, no importa que incluso muchas de ellas sean a su vez igualmente arbitrarias y por tanto obstaculizadoras de una sana convivencia (Muñoz et al, Op cit, 1994 159)

La escuela al estar cruzada por este tipo de órdenes, y al mismo tiempo reproducirlos de manera acrítica, va consolidando individuos restringidos en sus horizontes vitales, carentes de búsqueda, sentido y significado cultural (Muñoz, 1995.117-132). Especial atención daremos a estos conceptos en el capítulo 4.

⁵ Esta forma de comportamiento se hace evidente por la capacidad que adquieren los individuos para burlar todo tipo de control, desde la desobediencia ante un semáforo, o arrojar las basuras en cualquier sitio, hasta la forma de intrigar en los más altos estrados de la estructura burocrática del Estado para obtener prebendas en forma “pronta y cumplida”

Dentro del panorama mencionado quizá debamos recoger el llamado de la Escuela de Francfort de volver por los senderos del pensamiento reflexivo y crítico, frente a un mundo que como lo dijimos, debe enfrentar su propia crisis y por tanto influir sobre la escuela para que sea un soporte del cambio que se avecina, es decir, una escuela que se actualice y sea sensible a las exigencias de la época. Una escuela que responda al llamado de Habermas, a recuperar la perdida costumbre de la reflexión, en contraposición a la falsa creencia de que en nuestro medio sobran teóricos y faltan hombres prácticos.

En este sentido, Mario Díaz advierte sobre la necesidad de que la escuela trabaje,

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

La múltiple interrelación entre los entornos, simbólicos, regulativos y de necesidades, ayuda a conceptualizar el poder dentro de una perspectiva analítica que da cuenta, o bien, de un ejercicio de poder dominante, o bien, de una práctica de poder de complementariedad que se caracteriza no por la donación, sino por el intercambio; éste último elevado al nivel de principio pedagógico, significa varias cosas: por una parte que todos los campos de conocimiento pueden intercambiar conceptos, de acuerdo con su pertinencia, frente a un mismo problema, rompiendo así las jerarquías imperantes. La posibilidad interdisciplinaria es una forma de ejercicio del poder de complementariedad. Por otra parte desde el punto de vista social, significa la validez de la argumentación propia que, aunque relativa, es valiosa para todos los que participan frente a la resolución de un problema que atañe al colectivo social, al cual llamaremos núcleo problemático contextual, donde la construcción de una ética comunicativa es un imperativo—sobre ésta nos detendremos en el capítulo 3— Pero desde ya se insinúa que la ética que proponemos no es un tratado de principios generales sino una ética basada en la subjetividad y que por lo tanto responde a contextos específicos, el conjunto de núcleos

problemáticos contextuales daran origen a los “mínimos éticos compartidos” tal como los insinúa la ya citada Adela Cortina.

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

Episodio 2:

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

Fue notorio el afán de los maestros por resolver en la práctica, el problema por ellos planteado. Expresiones como “llevamos quince días perdidos y no hemos hecho nada”, “menos charla y más tra-

origen a los "mínimos éticos" ya citada Adela Cortina.

o conceptual es aquel que existe de las disciplinas científicas, o ante a un problema suficiente interés que convoca al grupo u valor es universal. Cuando xtual- se articulan, ocurre un zaciones, soluciones y formas formas de ejercicio del poder da que se generan posibilidad on tareas compartidas, lo que del contexto como de los con esa dualidad -esquizofrénica- micista frente a otro solamente

nto investigadores como maes- y plantear otras formas posi- rimeras semanas de trabajo se en las cuales se discutió sobre to problema, consistente en que sociaban una serie de aspectos xionar Estos hacían referencia tereses de los niños, las ofertas entorno posibilitan, los inter- ad, el acceso a nuevos y diver- gnificado de los contenidos de ntes de realización, el contacto ro tipo de saberes, la falta de ra su ejercicio, la motivación os personificados en los maes-

s por resolver en la práctica, el esiones como "llevamos quince ada", "menos charla y más tra-

bajo", fueron frecuentes, exigiendo además al grupo de investigadores que se dieran soluciones en términos de fórmulas y métodos -"cuál es la propuesta de ustedes", "esto es un desorden", "no sabemos ni para dónde vamos"-, y no que ellas surgieran en la dinámica propia de la investigación

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

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

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

Así, el núcleo problemático conceptual permite abordar al niño ya no desde una disciplina excluyente, -psicología, pedagogía, etc - sino desde una problematización que permite acceder a él como un ser cultural, social, histórico, etc., dando la posibilidad de tratar tal problema, no sólo desde la interdisciplinariedad, pues cada disci-

plina algo tiene que aportar a esa mirada problematizada del niño, sino además permite que el contexto específico, en este caso, el niño colombiano perteneciente a diversas etnias, diferenciados por ingresos de sus padres, por localización geográfica –rurales, urbanos, marginales, etc – responda desde sus saberes, desde sus organizaciones y desde sus propias concreciones culturales, al reto de la formación dentro de la construcción social de una realidad, realidad que empieza a ser formada no sólo con el concurso de profesionales de diversas disciplinas, sino además con la participación activa de los estudiantes, de los padres, de la comunidad en su conjunto. Todos focalizados alrededor de los *núcleos problemáticos contextuales y conceptuales*, y en la medida en que el proceso avanza, se van variando y acomodando a las nuevas situaciones. El compartir metas e intereses –a través del planteamiento de núcleos– hace a su vez que al proceso se vayan sumando instituciones de diverso carácter, todas vinculadas en diferente nivel al tema central, lo que evidentemente ayuda a afianzar los intereses comunes alrededor de unas necesidades comunes y unas organizaciones sociales que permiten acceder al objetivo central: educar a la niñez bajo modalidades más acordes al contexto-concepto, fomentándose así la intersectorialidad como manera potente de aunar tareas en pro de la solución efectiva de las necesidades contextuales.

Lo anterior permite resignificar pautas, valores, costumbres, creencias y en general un cúmulo de prejuicios negativos, frente a lo que significa la niñez, la vida, el hombre, el alimento, el papel de los padres, el estudio, las materias, el papel del maestro, los espacios apropiados a las necesidades, y otro conjunto largo de enumerar, de situaciones que en su aparente elementalidad son en realidad de enorme importancia.

Desmenuzar, desestructurar, y volver a armonizar el conjunto de contenidos de significación o mundo simbólico que se constituye en el entramado de la vida social, deberá ser el campo de la crítica, y este es el terreno donde las disciplinas científicas, además de la ética, la filosofía y el arte, podrán y deberán aportar a la constitución de una armonía entre todas las especies vivas, siendo ésta la misión de las disciplinas humanas en el futuro (Muñoz, Op , cit , 1995 118)

A esa forma de argumentación, a la que además se agrega la problematización de la vida cotidiana, la llamamos *desestructuración*.

mirada problematizada del niño, lo específico, en este caso, el niño de etnias, diferenciados por ingresos geográfica –rurales, urbanos, sus saberes, desde sus organizaciones culturales, al reto de la construcción social de una realidad, realidad sólo con el concurso de profesiones además con la participación activa de la comunidad en su conjunto. Los núcleos problemáticos contextuales y el proceso avanza, se van variando. El compartir metas e intereses hace a su vez que al proceso de diverso carácter, todas vinculadas, lo que evidentemente ayuda a responder de unas necesidades comunes permiten acceder al objetivo en contextos más acordes al contexto-conductual como manera potente de acción efectiva de las necesidades

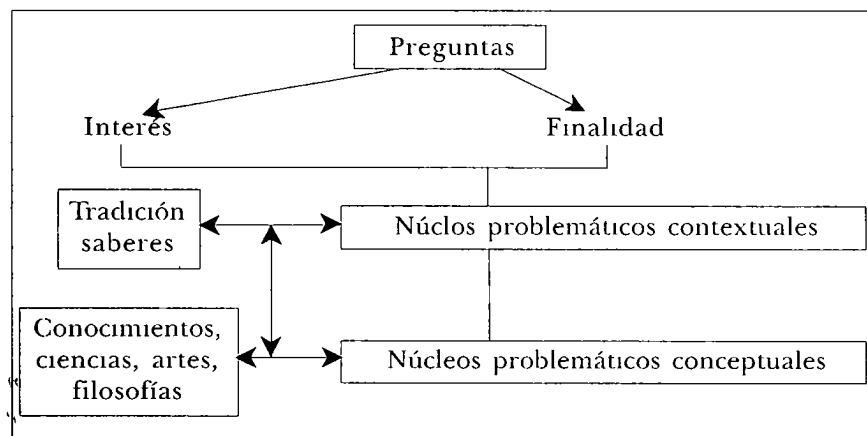
autas, valores, costumbres, creencias, prejuicios negativos, frente a lo humano, el alimento, el papel de los padres, el papel del maestro, los espacios, y otro conjunto largo de elementos. La elementalidad son en realidad

...olver a armonizar el conjunto de símbolos que se constituye en el campo de la crítica, y este es el campo de la ética, la filosofía y la constitución de una armonía. ...do ésta la misión de las disciplinas (Bettelheim, 1995: 118)

...a la que además se agrega la pro-...na, la llamamos desestructuración

ordenativa gramatical, que sintetizando, consiste en demostrar que es posible constituir otra forma de vida y otro sentido al otorgar un significado distinto a los mismos elementos que constituyen una configuración cultural, pero que por diversos mecanismos, han perdido su significado o han trocado sus fines (gráfico 2)

Gráfico 2
ESQUEMA DE LA DEESTRUCTURACIÓN ORDENATIVA GRAMATICAL



Episodio 3

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

...éy citado por Bettelheim dice

El peor aspecto de los actuales métodos de enseñar a leer es cuando el niño, durante sus primeros años en la escuela, llega a creer que la lectura consiste exclusivamente en adquirir una serie de habilida-

des como, por ejemplo, la de descifrar. Nada malo hay en enseñar una habilidad, siempre y cuando no se haga de forma que perjudique los fines para los cuales esa habilidad concreta sea necesaria o deseable. Pero el énfasis que hace el maestro en el descifrar y el reconocer palabras —y sólo sobre esto puede hacer énfasis, dado que el absoluto vacío de los textos no le permite hacer hincapié en el significado— da al pequeño la idea de que éstas cosas son importantísimas (Huey, 1908, en Bettelheim, 1983: 32)

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

Lo que suele ocurrir en estos actos de apropiación, es que la obstinación del objeto de salirse de los marcos discursivos preestablecidos, crea rupturas al entendimiento, que obligan a pensar sobre otras posibles formas de orden, algo así como si forzaran al sujeto a preguntarse: ¿De qué otra manera puedo expresar ese suceso que se escapa a la lógica de mi discurso? Lo que obliga inmediatamente al pensador a desestructurar su teoría, o definitivamente a construir una nueva. Por eso en la investigación científica, en muchas ocasiones, es más importante rechazar una hipótesis, que comprobarla. Porque rechazar una hipótesis, crea el reto de romper con una jerarquía preestablecida, y por ende con un orden lógico, lo que a su vez obliga a reargumentar. Es ahí donde aflora el suceso fundador, siempre construido sobre alguna capa

Nada malo hay en enseñar una
 a de forma que perjudique los
 concreta sea necesaria o deseable
 el descifrar y el reconocer palabras
 is, dado que el absoluto vacío de
 é en el significado— da al pequeño
 ortantísimas (Huey, 1908, en

ente, los alumnos manifestaron
 vidades propuestas, por el gru-
 en relación con nuevas aproxi-
 a en el aula de clase Los resul-
 muy sorprendentes en términos
 leían y escribían, con algunas
 serias que en otros, pero sabían
 e cuentos e historietas y leyeron
 aban las especificaciones peda-
 cumpli—, ilustraron sus textos
 ometidamente en todo el proceso
 ponerles algunas actividades en
 ciparon numerosa y activamente
 rcunstancia hizo que se derrum-
 es iniciales, significando un re-
 la verdadera situación por parte

s de apropiación, es que la obs-
 de los marcos discursivos pre-
 endimiento, que obligan a pen-
 orden, algo así como si forzaran
 otra manera puedo expresar ese
 de mi discurso? Lo que obliga
 reestructurar su teoría, o definiti-
 Por eso en la investigación cien-
 is importante rechazar una hipó-
 thazar una hipótesis, crea el reto
 establecida, y por ende con un
 ga a reargumentar Es ahí donde
 re construido sobre alguna capa

anterior derruida y nunca el producto de la nada⁶ (Muñoz,
 1988: 128).

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

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

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

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

Cuando se desestructuran las formas hegemónicas del ejercicio del poder entonces los sujetos retoman su valor en la medida en que se reconocen en las diferencias y por tanto aportan mutuamente alrededor de un mismo problema –de contexto o de conceptos– sus propias argumentaciones, fundando así unas renovadas relaciones de poder donde además el concurso colectivo retoma todo su vigor. Igual se puede afirmar de la unión entre diversas instituciones –inter-sectorialidad– donde cada sector institucional aporta elementos frente a un problema de contexto pero a la vez aporta elementos de conceptos –desde las diversas disciplinas, el arte y el saber–. En lo referente a la interculturalidad se enfatiza aquí la importancia de conocer los diferentes acumulados culturales, que seguramente aportarán elementos a la solución de problemas contextuales, agregando a ellos los conceptos necesarios para su resolución. Las prácticas pedagógicas también son el derivado de un particular ejercicio del poder; por lo mismo se corresponde a diversas formas de distribución del conocimiento. Las mismas se tipifican, dentro de este marco conceptual, en prácticas fomentadoras de la restricción del conocimiento –prácticas híbridas estériles, prácticas escolarizadas de la mansedumbre, y paidoxas acrílicas, o prácticas de distribución ampliada de conocimiento y saber (paidoxas críticas y escolarizadas altivas y las híbridas fértiles) estas últimas caracterizadas por un reconocimiento mutuo de los sujetos en interacción (Muñoz, 1997).

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

En nuestro medio prolifera un conjunto de prácticas escolarizadas en donde el conocimiento no se genera sino que en su distribución

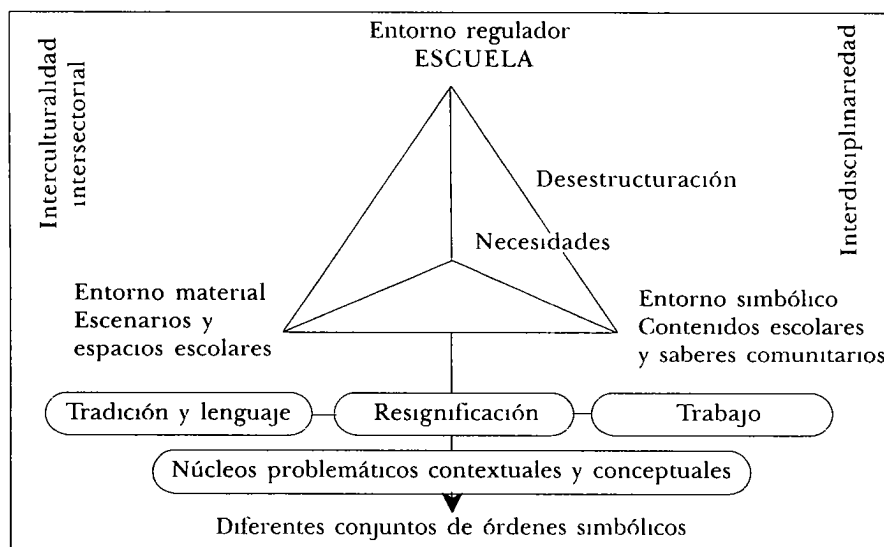
...s hegemónicas del ejercicio del
 su valor en la medida en que se
 nto aportan mutuamente alrede-
 exto o de conceptos- sus propias
 s renovadas relaciones de poder
 toma todo su vigor. Igual se puede
 instituciones -inter-sectorialidad-
 a elementos frente a un problema
 mientos de conceptos -desde las
 per- En lo referente a la inter-
 rtancia de conocer los diferentes
 mente aportarán elementos a la
 agregando a ellos los conceptos
 ácticas pedagógicas también son
 del poder; por lo mismo se corres-
 ón del conocimiento. Las mismas
 eptual, en prácticas fomentadoras
 ácticas híbridas estériles, prácticas
 paidoxas acrícticas, o prácticas de
 ento y saber (paidoxas críticas y
 rtiles) estas últimas caracterizadas
 s sujetos en interacción (Muñoz,

que ser resignificadas dentro de
 la vida en todas sus manifesta-
 postura abierta a los múltiples
 ración, apropiación y relativ-
 zación y apropiación de las artes
 del tema que nos ocupa se hace
 anzar en una teoría comprensiva
 e sobre todo el intercambio
 inas, variadas formas expresivas
 ez que fomente y consolide una
 ndividual y a una resignificación
 cual debe configurar nuestro
 áfico 3)

junto de prácticas escolarizadas
 nera sino que en su distribución

se reduce y se simplifica, es decir, que dentro de su mismo carácter reproductivo como práctica pedagógica, tiende a no complejizar los ordenamientos sociales existentes, a la vez que impide la generación y apropiación de conocimiento. No se vislumbra la posibilidad de transformar contextos culturales (familia, colectividades políticas, asociaciones productivas, etc.) estableciendo responsabilidades y compromisos dentro de otra concepción pedagógica.

Gráfico 3
PIRÁMIDE CULTURAL. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



Si se compara este gráfico con el gráfico 1, se aprecia como en éste se hace referencia exclusivamente a la escuela y por tanto engloba el problema mismo de investigación de este trabajo.

La proliferación de medios comunicativos ha hecho que la escuela y la familia pierdan vigencia en su papel socializador, siendo reemplazada por tales medios, y de esta manera

los discursos que orientaban algunas prácticas culturales (la sexualidad, la higiene, la alimentación, etc.) que tradicionalmente estuvieron en manos de los mayores, se desplazan por un conocimiento que se rubrica como científico y que empieza a apoderarse de la intimidad del saber (Muñoz et al., 1994: 21)

EN el fondo del mar

En el fondo del mar hay animales salvajes como tambien animales que no son salvajes unos animales peligrosos como el tiburon, los cangrejos, los pulpos y hay animales que no son peligrosos como el pulpo, el delfin

el PULPO el delfin y el marisco

habia una vez un delfin que era muy malo un dia se encuentra con un marisco y el delfin se lo queria comer y el marisco grito "ay que me quieren comer" y llego una ballena escama y le dijo "no te acerques del animal pequeño"

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

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

Fin

En el fondo del mar, Henry López, grado 602, Colegio Departamental Nacionalizado de Funza, Cundinamarca

Se dibuja como también
nes animales religiosos
y sus cosas
grosas como el pulpo el delfin

una muy mala un día se
delfin se lo quería comer
"eres comel" y llegó una
querrechos del animal

calamares se iban
to y se dijo a si mismo
como me odiaban todos

marisco iban jugando
parecio un gigantesco
"a los dos" y el
"todos tus amigos te
"tengo amigos" y el
"los comes se te mos
"esta bien no
prometen que se van
"esta bien seamos tus amigos
"marisco se fueron jugando

el delfin el pulpo y el marisco

Nombre Henry López
602



do 602, Colegio
Funza, Cundinamarca

*El delfin, el pulpo y el marisco, Henry López, grado 602,
Colegio Departamental Nacionalizado de Funza, Cundinamarca*

Dentro de un mundo cada vez más saturado por los *mass media*, el problema de la identidad para niños y jóvenes ciudadanos, tiende a ser manipulado por las transnacionales, acentuando y subrayando rasgos idénticos dentro de ciertos y exclusivos parámetros de consumo estandarizado, "con una capacidad decisoria mucho mayor que la de los partidos políticos, sindicatos y movimientos sociales de alcance nacional " (García, 1995: 192) En el otro extremo, se combinan especialmente a través de planes institucionales dirigidos a grandes colectivos, conocimientos cotidianos –saberes– con conocimientos científicos reducidos, inaugurándose así un sincretismo⁷ a través de las prácticas híbridas estériles, y

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

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

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

⁷ El sincretismo puede tener como efecto el desvirtuar o rebajar los elementos que se combinan, aunque también hay sincretismos que traen consigo un enriquecimiento

s saturado por los *mass media*, el niños y jóvenes ciudadanos, tiende a finales, acentuando y subrayando y exclusivos parámetros de concapacidad decisoria mucho mayor ndicatos y movimientos sociales (95-192) En el otro extremo, se de planes institucionales dirigidos-entendidos cotidianos –saberes– conocidos, inaugurándose así un as híbridas estériles, y..

mente dogmatizada y doblemente p, lo cual se traduce, en el dominio rmas de actividad que han recibido n popular', 'trabajo comunitario', pulares', y que se acompaña de las a madre, 'ciencia propia', 'ciencia popular', 'devolución sistemática', nía', 'cultura popular', 'lenguaje de nombres obedece también a no se puede hablar en genérico, dencia teórica que propende a las estériles (Muñoz, *Op cit*,

ste tipo de prácticas, con bajísimo pyuntural de la educación para raviesa la sociedad latinoamericana- s consecuencias emanadas de la e los principios propios de la ad técnico-científica

py prima está afanada por el tilitario, traslada, reproduce e modelos o prácticas organizativas, r lo general terminan siendo desde esta perspectiva

el desvirtuar o rebajar los elementos cretismos que traen consigo un enri-

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

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

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

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

grar de manera reposada y crítica una auténtica producción económica para cimentar la vida en todas sus manifestaciones.

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

Episodio 4

Es interesante ver la lectura y la escritura desde la perspectiva de la "solución de problemas de conocimiento y construcción de significados", lamentablemente, en la escuela, éstas se han reducido al simple ejercicio de una serie de destrezas

na auténtica producción econó-
 sus manifestaciones.

nción, su responsabilidad, sus
 entos, debe emprender la tarea
 a lo cual está encomendada y no
 iclopédica, sino porque se hace
 dada la creciente proliferación
escuela del simulacro no solamente
 en sus espacios de rutina a través
 rarquías, negaciones culturales,
 miento su carácter sugestivo de
 rlo en un castigo más. A esta
 e por todas partes se manifiesta,
 por diferentes medios, somete al
 udades latinoamericanas Quizás
 educación, como la que busca
 problema para hacer posible la
 as y respetando la individuali-
 mínimo de principios éticos que
 es que suscitar la exclusión, sea
 colectivo. Además considerando
 ar otra mirada en la búsqueda de
 enerador de vida. Las artes en
 erarquía que los anteriormente
 concebida como una reflexión
 ocupar tiempos y espacios que
 eto, que si bien tiene que asumir
 conocimiento o del saber es a su
 a y su sociedad. Es en esa tarea
 padres y posiblemente una regu-
 edan contribuir a tan necesario

escritura desde la perspectiva
 e conocimiento y construc-
 lemente, en la escuela, éstas
 cio de una serie de destrezas

mecánicamente asimiladas y, siendo éstas complejos procesos de pensamiento, el maestro no se toma el tiempo para leer con sus alumnos ni para escribir, entonces cómo desarrollar dichos procesos?

Bruer afirma sobre la escritura

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

Según los científicos cognitivos, las tareas de la escritura nos obligan a resolver problemas mal definidos. Un problema mal definido es aquel para el que no hay una mejor representación inicial ya preparada ni un método estandar de solución. Los problemas mal definidos se comprenden mejor cuando se contrastan con los problemas bien definidos, como los que se dan en las ciencias y las matemáticas de la escuela (Bruer, 1995: 220-221).

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

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

LA IMPOSIBILIDAD DE LA PEDAGOGÍA TRANSMISIONISTA

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

La segunda idea concierne a la información. Porque se nos presenta igualmente el lenguaje como algo esencialmente informativo, y la información como si se tratase esencialmente de un intercambio. Por tanto, se mide una vez más la información mediante unidades abstractas. Pero es poco probable que una maestra, cuando explica una lección o cuando enseña ortografía, transmita informaciones. Más bien ordena, da consignas. A los niños se les suministra la sintaxis del mismo modo que se suministra a los obreros los instrumentos, para producir enunciados conformes a las significaciones dominantes. Es preciso que comprendamos en sentido literal esta fórmula de Godard: los niños son presos políticos. El lenguaje es un sistema de órdenes, no un medio de información. La televisión dice "Ahora, un poco de diversión" "A continuación, noticias". De hecho, habría que invertir el esquema de la informática. La informática supone de entrada una información teórica máxima, en el otro polo, sitúa el ruido puro, las interferencias, y, entre ambas, la redundancia, que disminuye la cantidad de información pero permite imponerse sobre el ruido. Sucede más bien lo contrario: en el punto más alto habría que suponer la redundancia como transmisión y repetición de órdenes y mandatos, por debajo estaría la información, el mínimo requerido para la correcta recepción de las órdenes, y, ¿qué habría por debajo de la información? Algo así como el silencio, o más bien el tartamudeo, o el grito, algo que fluye bajo las redundancias y las informaciones, que hace fluir el lenguaje y que, en cualquier caso, puede llegar a oírse. Hablar, incluso cuando hablamos de nosotros mismos, implica siempre ocupar el lugar de otro en cuyo nombre se pretende hablar y a quien se priva del derecho de hablar. Séguy⁸ es una gran boca que trasmite órdenes y consignas. Pero también la madre del niño que ha muerto tiene la boca abierta. Una imagen es representada por un sonido, como un obrero por

⁸ Georges Ségué, Secretario General de la Confederación General de Trabajadores de Francia en el año 1976

TRANSMISIONISTA

transmite contenidos, simple in-
ter el concepto de información.
ente y los medios masivos de
formas diferentes de alcanzar el
vés del lenguaje Un lenguaje

información Porque se nos presenta
encialmente informativo, y la
cialmente de un intercambio
información mediante unidades
una maestra, cuando explica
nfía, transmite informaciones
os niños se les suministra la
uestra a los obreros los instru-
nformes a las significaciones
damos en sentido literal esta
os políticos El lenguaje es un
información La televisión dice
ntinuación, noticias" De he-
e la informática La informá-
ón teórica máxima, en el otro
rencias, y, entre ambas, la red
de información pero permite
bien lo contrario en el punto
ndancia como trasmisión y re-
debajo estaría la información,
a recepción de las órdenes, y,
ción? Algo así como el silencio,
algo que fluye bajo las redun-
e fluir el lenguaje y que, en
Hablar, incluso cuando habla-
pre ocupar el lugar de otro en
quien se priva del derecho de
trasmite órdenes y consignas
ha muerto tiene la boca abier-
un sonido, como un obrero por

Confederación General de Trabajado-

su delegado sindical Un sonido toma el poder imponiéndose a una serie de imágenes Así pues, ¿cómo sería posible hablar sin dar órdenes, sin pretender representar nada ni a nadie, cómo dar la palabra a quienes carecen del derecho a ella, cómo devolver a los sonidos un valor de lucha contra el poder? De eso se trata, de habitar la lengua propia como un extranjero, de trazar una especie de línea de fuga mediante el lenguaje (Deleuze, 1996 67-68)

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

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

Episodio 5

Los medios masivos de comunicación y la facilidad de acceso a ellos hacen que la lectura y la escritura sean actividades monótonas El acercamiento y el gusto por la literatura se desvirtua a

través de las películas de dichas obras que presentan en algunos casos intentos de resúmenes de las mismas pero limitan la posibilidad de recreación, imaginación y desarrollo de la creatividad como procesos de pensamiento

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

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

La transmisión en sí misma de los conocimientos, cada día más, se asume por otros medios, el Internet por ejemplo en esta escala no tiene competencia. El acceso al conocimiento actualizado por medios masivos: televisión, revistas especializadas, etc., es innegable que no admite competencia en términos transmisionistas y mucho menos, con la que le ofrece el maestro.⁹ La discusión, sin

⁹ Qué papel puede jugar la escuela con pretensión transmisionista frente al avasallamiento de los medios masivos de comunicación, los cuales logran a diario, ganar más terreno, en términos de "vender" información que no sólo colma la transmisión de un saber oficial, sino que además logra penetrar la intimidad. Efectivamente los medios masivos de comunicación van tomando la hegemonía no sólo frente a lo que se consume, sino además y asociado a lo anterior, frente a los comportamientos sexuales, alimenticios, estéticos, etcétera

as que presentan en algunos
masmas pero limitan la posibi-
desarrollo de la creatividad

as discusiones en el grupo se
ma no está en los medios por
ps (medios literarios, audio-
los contenidos mismos los que
ético. La escuela del porvenir
dios (televisión, video, internet,
torno a una mirada crítica a
e transmiten

r, la emisora del colegio como
rsonalidad y del gusto por la
y comunicación a través del
a sido una iniciativa intere-
una promotora de ruido, don-
eaban nuevas formas para la
menos eran un instrumento
Otra forma de violencia que
como grabadoras, televisor y
staban a los alumnos porque
o aprendían a usar y cuidar
psibilidad de aprender su ma-

conocimientos, cada día más,
net por ejemplo en esta escala
conocimiento actualizado por
especializadas, etc., es inne-
n términos transmisionistas y
el maestro.⁹ La discusión, sin

pretensión transmisionista frente al
comunicación, los cuales logran a dia-
der" información que no sólo colma
además logra penetrar la intimidad
nicación van tomando la hegemonía
más y asociado a lo anterior, frente a
s, estéticos, etcétera

embargo, debe plantearse aceptando que la efectividad de los *mass media* en transmitir no tiene competencia, y por el contrario cada vez más amplía las franjas de influencia comercial asociando los valores sociales al consumo masivo de productos baladíes, que van modelando un sujeto estereotipado, acaso orientado a fines e intereses meramente utilitaristas. Medios masivos de comunicación que además ganan más terreno frente a las instituciones encargadas de los procesos de socialización tradicionales.¹⁰

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

¹⁰ Relacionado con el tema, recientemente en el III Encuentro de Investigadores en Educación, organizado por el Idep (Santa Fe de Bogotá, 1997), Jesús Martín Barbero, observaba cómo los medios de comunicación visual y la tradición oral son los medios por excelencia de socialización, el libro, en cambio, cada día más pierde adeptos. La tradición oral presenta una serie de características en tanto producto colectivo de una comunidad, que no puede ser reemplazada por fenómenos como la radio y la televisión. Habría que preguntarle al profesor Barbero, ¿hasta qué punto la tradición oral tiene urgencia, en una sociedad por el silencio y la negación del saber?

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

El surgimiento de la escuela y del maestro como necesidad cultural en el siglo XVIII obedeció a exigencias bien diferentes a las actuales, en aquel momento se pensaba en un personaje que enseñara las primeras letras y quizá alcanzara a orientar algunas lecturas dentro de un contexto bastante restringido, por carencia de las mismas, no sólo en términos de generación de conocimientos sino además, sin el contrapeso o competencia de los medios masivos de información, su único rival de importancia era la Iglesia quizá por ello la solución fue que ésta última tomara con el tiempo también las riendas de la educación. Las primeras letras y algo de matemáticas, pero sobre todo la transmisión de la religión oficial, eran las fuentes por excelencia de enseñanza. Cumplía además su función de vigilancia y castigo, al decir de Foucault, de poder disciplinario. Este tipo de poder y de escuela viene perdiendo hegemonía para ganar el poder de sociedades-control, fundamentalmente regentadas por los medios masivos de comunicación que logran trasladar dicho control por fuera de la institución misma. El poder disciplinario estuvo basado en la técnica del encerramiento y paulatinamente se ha desplazado hacia formas de control social más sutiles y económicas, uno de cuyos elementos son los *mass media*, y a través de la información con que cuentan logran el manejo de la opinión y brindan la información seleccionada para el mercado de consumidores-deudores. En el mismo sentido se pronuncia Deleuze (1996. 277-284)

En nuestro contexto, sin embargo, sigue primando una institución disciplinaria encargada de transmitir y modelar un tipo de sujeto cuya misión es memorizar a corto plazo lo enseñado —realmente no privilegia la memoria como instrumento potente del conocimiento—, pues lo que se transmite lleva necesariamente la

lar los interrogantes siguientes, entre las múltiples facetas de los y no otros? ¿Cuántas esencias opera tal selección? ¿Quién en definitiva podría determinar sino además el acervo de la distribución tem-

maestro como necesidad cultural, exigencias bien diferentes a las que se daba en un personaje que en su vida alcanzara a orientar algunas actividades restringidas, por carencia de generación de conocimientos o competencia de los demás, su único rival de importancia fue que ésta última toma de decisiones de la educación. Las primeras, pero sobre todo la transmisión de conocimientos por excelencia de enseñanza, de vigilancia y castigo, al decir de Foucault. Este tipo de poder y de espacio para ganar el poder de sociedades regentadas por los medios de comunicación trasladar dicho control por el poder disciplinario estuvo basado en el silencio y paulatinamente se ha ido haciendo más sutiles y económicos *mass media*, y a través de la televisión el manejo de la opinión y la información para el mercado de consumidores se pronuncia Deleuze

que sigue primando una institución para transmitir y modelar un tipo de conocimiento en el corto plazo lo enseñado –realizado– como instrumento potente del cosmos. El docente lleva necesariamente la

impronta de que debe guardarse, efímeramente en la memoria hasta el momento del examen. Y efectivamente lo que no se retiene hasta el examen dentro de esta práctica pedagógica no existe como acumulado. Con frecuencia algunos colegios especializan a sus estudiantes para la presentación de las “Pruebas de Estado” –exámenes del Icfes– y dedican gran cantidad de esfuerzos en las prácticas de pruebas memorísticas sacrificando la posibilidad de asumir el conocimiento en sus múltiples manifestaciones. También se limita al estudiante cuando trata de acceder a otras formas de saberes pues éstos se miran con cierto desprecio ya que no son cuantificables y por tanto están al margen de la lógica institucional.

Sin embargo, algunos airados extremistas, frente a tal estado de cosas, postulan entonces que en la escuela se deben ignorar las enseñanzas de las ciencias, no se debe practicar la lectura –esta última considerada patrimonio de la burguesía–. En cambio se propone que la escuela deje en libertad a sus alumnos y maestros para que ellos mismos sean quienes distribuyan los tiempos, espacios y contenidos a su libre antojo. Se inicia de esta manera lo que en otros trabajos hemos llamado el orden *anárquico-dependiente*, según el cual cada quién impone y aplica sus propias normas. En el otro extremo y también como reacción, se ubican quienes ingenuamente piensan que reglamentando, legislando y normatizando hasta el extremo, se puede lograr salvar la institución escolar “que antes sí funcionaba”. Se inaugura así el orden improductivo: conjunto interminable de decretos, normas y resoluciones que no permiten avanzar, precisamente por lo enmarañado del mismo. (Sobre los órdenes reguladores escolares se trabaja en el capítulo 4).

Escolio

Sobre los argumentos iniciales, es factible afirmar que la crisis de la escolaridad, posiblemente tenga sus determinaciones en causas múltiples, pero una de ellas la constituye el crecimiento desmesurado del conocimiento en todas sus expresiones, frente al cual la escuela, como receptora y transmisora de los mismos, se queda corta en su tarea, o mejor, no puede cumplir con tamaño propósito. A la vez, el rescate y revaloración de los contextos culturales,

ha ocasionado que las diversas tradiciones amplíen sus rangos de validez, lo que imposibilita a la escuela en su pretensión de ser órgano de reproducción de todos los conocimientos y saberes, a su vez se ilegítima la función escolar como sólo transmisión de información —y no de conocimientos—, pues otros medios cumplen más a cabalidad con dicha función.



LA ESCUELA CONCEPTUALIZADORA

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

Desde otra perspectiva, las preguntas pedagógicas carecen de la posibilidad dialógica, en este punto compartimos con Gadamer el carácter monológico de las mismas: “(...) las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente” (*Ibid*: 440). Y lo anterior por-

diciones amplíen sus rangos de escuela en su pretensión de ser conocimientos y saberes, a su como sólo transmisión de infor- pues otros medios cumplen más



UALIZADORA

ar una conversación, es al mis- en la unidad de una intención, s como elaboración de lo que se (1991: 446). A fuerza de la cos- tramado discursivo que por ella oviliza sus enseñanzas bajo el r eso cuando se trata de contes- escolares, éstas no se diferen- n circundante.

ntas pedagógicas carecen de la o compartimos con Gadamer el s: "(...) las preguntas pedagógi- doja consiste en que en ellas no e" (*Ibid*: 440). Y lo anterior por-

que la respuesta ya está definida de antemano asegurando la rutina. Se afianza así la falsa seguridad de lo predefinido. En la pregunta pedagógica del simulacro no existe la posibilidad de romper un flujo informativo predeterminado sino de acertar sobre lo previamente acordado. En suma, la discusión es ajena al ámbito institucional formal o al orden productivista en que se mueve la escuela, en dicho ordenamiento se ha creado una estructura supremamente rígida, en la cual previamente se han definido sus logros y tales logros están dirigidos a repetir información. Sin posibilidad de intercambio comunicativo, sólo perdura la recitación.

Se hace necesario entonces romper tal esquema mediante lo que en otros trabajos, hemos llamado *desestructuración ordenativa gramatical*, que se realiza mediante la formulación de preguntas, ésta es la forma por excelencia de romper los esquemas informativos, para remplazarlos por horizontes formativos que permitan volver a pensar sobre el significado de lo que aparentemente se conoce, resignificar contenidos, orientar intereses, buscar por la curiosidad de buscar debería ser uno de los ejes rectores de la *Pedagogía del porvenir*. Además, y como una condición necesaria, tales preguntas debieron referirse a intereses compartidos por el conjunto de sujetos que intentan dar respuesta o mejor complejizar las preguntas de manera que, cada vez más, se elabore un universo conceptual. Esto implica que debe ampliarse el espectro de acceso al conocimiento y los saberes por parte de los profesores y estudiantes, lo que a su vez exige una ruptura con el texto guía o los manuales que restringen y la actividad académica. Este cambio de actitud frente al conocimiento tiene una serie de detractores que defienden no sólo su acomodamiento en la escuela, sino intereses de tipo económico. A las grandes casas editoriales, que surten de textos guías a las instituciones escolares, no les interesa que en ellas circulen cuentos, textos literarios u obras especializadas de otras fuentes editores personales o colegios. Los maestros por su parte acatan dócilmente los requerimientos oficiales y de los emporios editoriales, por cuanto les resulta más fácil reproducir el discurso, los "conocimientos" y las "preguntas" que reiterativamente circulan en estos textos sin ningún tipo de análisis ni confrontación.¹¹

¹¹ Editoriales como maquinarias de clasificación pedagógica tan importantes, por su injerencia, como el propio discurso oficial

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

Episodio 6

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

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

El núcleo problemático conceptual-contextual es el resultado de una pregunta que inicia una búsqueda interdisciplinaria, en tor-

e crítica a los supuestos teóri-
ordan, exigiría un mayor rigor
na dinámica en la generación
ramente desbordarían el cons-
natura para dar cabida a otros
jo esta modalidad ordenativa,
an los núcleos problemáticos

ecían los maestros que los ni-
s, en grandes letras para que
escritos —como si estuviera re-
, debían estar muy ilustrados,
esto ayuda a la comprensión
entaban, debe ser claro y sen-
uma expresión

de primer grado de cinco edi-
t y Foresman, cuyo uso es muy
ustró un descenso continuo de
palabras empleadas en tales
mero de palabras corrientes por
333, en 1962 el número había
cuento se introducían por tér-
en 1940 eran cinco y en 1962
arración. El número de pala-
bro era de 425 en 1920, 282
da que el número de palabras en
nuía de edición en edición, el
repetitivo. Durante el mismo
por cada 100 palabras corrien-
o de menos de una en 1920 a
n las ilustraciones que revelen
menos motivo hay para leer la
allí, 1967: 32).

-contextual es el resultado de
ueda interdisciplinaria, en tor-

no a un problema sobre el cual algunos conocimientos y saberes
pueden aportar positivamente a su esclarecimiento, o mejor, a ini-
ciar una búsqueda para la complejización que se aleja cada vez
más de la mera opinión. El carácter contextual hace alusión a que
tal pregunta se inscribe dentro de intereses y necesidades com-
partidas por un específico colectivo humano e intenta por tanto
dar respuesta a un problema, no sólo particular sino plétórico de
significado compartido, donde además de las disciplinas se acude
a las intersubjetividades, se vincula así el conocimiento al mundo
de la vida

Episodio 7

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

*No se accede a la experiencia del conocimiento sin la actividad de
preguntar. El conocimiento presupone la búsqueda que se inicia al
preguntar en un sentido dialéctico. Una pregunta en su estructura
necesita tener sentido y horizonte. El sentido hace referencia a la
orientación que se le da a la pregunta y da la única dirección posi-
ble a la respuesta, para que se corresponda con lo preguntado
(Gadamer, 1991)*

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

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

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

- *El universo y las estrellas*
- *La música*

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

En torno a este interés específico, el grupo de maestros, niños e investigadores nos dimos a la tarea de buscar información sobre el tema seleccionado, en enciclopedias, revistas científicas, periódicos, videos, en internet, se consultaron libros de cuentos, etc.; hasta se llevó un pulpo para conocerlo de cerca. Con estas fuentes de información tan variadas, se generó un proceso de lectura, escritura e ilustración que dio pie a la manifestación y expresión de la creatividad de los niños, al surgimiento de afectos con los nuevos miembros del grupo –investigadores externos–, demostrando sus intereses e inquietudes frente a la oferta que se les presentaba. Se trataba de aglutinar el mayor número de intereses diversos alrededor de un solo tema –Núcleo problemático contextual–

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

del fondo del mar como estrad-
del grupo, tema que permitía
la música y los habitantes del

el grupo de maestros, niños e
a de buscar información sobre
lias, revistas científicas, periód-
ultaron libros de cuentos, etc ,
erlo de cerca. Con estas fuentes
neró un proceso de lectura, es-
la manifestación y expresión de
rimiento de afectos con los nue-
adores externos-, demostrando
la oferta que se les presentaba
número de intereses diversos al-
problemático contextual-

el cultivo de la sensibilidad y a
certidumbre, la duda, el asom-
nación por excelencia para des-
que no han pasado por la me-
formativa, por ser precisamente
, inscribe sus prácticas pedagó-
tuela del porvenir tiende a ser
bre ciega, lugar de interpreta-
mesetas de Deleuze y Guattari
como una posibilidad interpreta-
en contraposición al árbol como
quizada, estar en el intermedio
, es una buena metáfora para
el futuro. Por una parte al dejar
nte jerarquizada de los conoci-
lor y por otra, los sujetos porta-
su autoridad por la legitimidad.
En el mismo plano de igualdad
tiempos abiertos para la forma-

Los pingüinos;

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

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

Los pingüinos aprendieron a valorar la vida,

y los valoraban mucho. Se encontró el pingüino

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

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

ballena se interpuso a la discusión porque

a ella nunca le habían gustado los problemas
entre amigos, el pingüino le dijo pero yo no soy
amigo de semejante bobo, el pulpo con su cara

triste le dijo yo que te he hecho a ti para
que me trates así: nada pero mi mamá me dijo que

los pulpos habían acabado a los pingüinos en la

terra y la ballena escuchó la discusión, dijo; eso

es una farsada los pulpos no mataron a
mi familia. si se quieren fueron fueron los

triburones. el entendió todo y des, dio pedirlo

Jeimy Guesca García

Los pingüinos, Jeimy Guesca García, curso 602, Colegio Departamental
Nacionalizado de Funza, Cundinamarca



*Los pingüinos, Jemy Guesca García, curso 602 del Colegio Departamental
Nacionalizado de Funza, Cundinamarca*



curso 602 del Colegio Departamental
ca

Nombre: Darwin González fo

Todo lo que me a gustado o nos an mostrndo el lindo y o
los veo con mucho interes para ayudarnos.
los peses del mar son muy bonitos y en el hay mucha
vida toda no es conocida pero las pocas clases de
vida que enos visto presentan muchas expectativas y
nos ayudan a dar aportes para conservar la vida marina
los delfines son grandes peses mamíferos como las
vallenas son grandes animales que nos entiendo o porlomenos
pueden ovedecer las orodenes sea por señas o sea
por el abla la, naturaleza del mar es muy escondida
y por eso no se sabe si existen mas especies de las
normales y las que yo se o me acuerdo son los pulpos
Jallenas, delfines, manta rayas, tiburones de diversas especies
Medusas, arrecifes coralinos, congrios, calamares, caballos de
mar, Nutrias marinas, Vacas marina etc, las especies en el
artico me imagino tienen que ser muy fuerte para poder
soportar las grandes tormentas de nieve, los osos
tienen un gran pelo para soportar las grande nevadas.

Sin título, Darwin González Fonseca, curso 602, Colegio Departamental
Nacionalizado de Fuzza, Cundinamarca

Autor = Darwin González Fonseca

Título = NO tiene

Lector = Deyly Javier Vargas Santos

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

vida se escribe a sí vida

vallena se escribe a sí ballena

también me gustaría que tuviera el cuento bien

Comentario al cuento de Darwin González Fonseca, por Deyly Javier Vargas Santos, curso 602 del Colegio Departamental Nacionalizado de Funza, Cundinamarca

ción de sujetos comprometidos con su actualidad social y política. La escuela así, deja de ser ajena al macroentorno social que la cobija y al mismo tiempo abre su abanico de posibilidades hacia la conceptualización universal.

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

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

EL CONTEXTO

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

Lo que aquí llamamos contexto se refiere fundamentalmente a aquello que forma parte de la tradición cultural; la escuela del

santos

mi amigo tiene algunos
palabras estan un poco
bien y el dibujo a r

y tiene algunos tachones

bien el cuento bien

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

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

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

el cambio, la reforma y la de control y de privilegio de lo novedad se presenta así como "institucional"; dentro de este entendido como patrimonio cultural. Eso significa, que tanto los va estandarizando dentro de un instrumental por los monopolios de diluye y en su lugar se adquire.

enguaje mismo, está interfevidencia de lo anterior es el pura por parte de los profesovez el mutismo que perdura efecto de tal carencia es el argumentativa que anula el lencluso de la tradición. A esto o se quiere defender la tradidiada por la crítica. Pero éste el simulacro pues ésta vuelve naturales. celebra fechas oficiaos descontextualizados, ideares, pero la tradición, en téras formas de organización sodarias, la música y la guasa y actores campesinos, la tematis actuales, el reconocimiento diversidad étnica y dentro de e sus variadas expresiones esiversos conocimientos y sabea, es más, se oculta.

ocupa cientos de horas curriuido se memorizan y se recitan historia así se convierte en una ión de unos grupos sociales o de frente a otros, que se escatiman, nformativa que ocasiona que los se banalicen.

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

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

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

Por otra parte, es de vital importancia, para la educación, ofrecerles múltiples ofertas de conocimientos, muchos de ellos de urgente revaloración, pues son formas de aproximación al mundo que se fueron relegando, hasta prácticamente desaparecer debido al énfasis

sis puesto sólo en la concepción de las llamadas “ciencias naturales”, especialmente como nos lo recuerda Gadamer, desde que en

virtud del planteamiento trascendental de Kant, quedó cerrado el camino que hubiera permitido reconocer a la tradición, de cuyo cultivo y estudio se ocupaban estas ciencias [se refiere a las ciencias del espíritu abordadas desde la hermenéutica] en su pretensión específica de verdad (Gadamer, 1991 73)

Si bien es cierto que tales ciencias en su comienzo hacían especial referencia a los estudios filológicos e históricos, lo que se puso en juego, con su desaparición, fue la posibilidad de la elaboración en torno a un interés práctico para la convivencia humana, fundamentado en el hecho de reconocer y por tanto respetar al otro en sus diferencias y en sus revalorizaciones. En este sentido estamos de acuerdo con Habermas cuando afirma

La comprensión hermenéutica se dirige por su estructura misma a garantizar, dentro de las tradiciones culturales una posible auto-comprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, y una comprensión recíproca entre individuos y grupos, con tradiciones culturales distintas. Hace posible la forma de un consenso sin coerciones y el tipo de intersubjetividad discontinua, de las que depende la acción comunicativa. De este modo se elimina una ruptura de la comunicación en ambas direcciones tanto en la vertical de la biografía individual y de la tradición colectiva a la que se pertenece como en la horizontal de la mediación entre tradiciones de diversos grupos y culturas diferentes (Habermas, 1982 182-183)

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

as llamadas "ciencias naturales",
Gadamer, desde que en

*de Kant, quedó cerrado el camino
adición, de cuyo cultivo y estudio
as ciencias del espíritu abordadas
e específica de verdad (Gadamer,*

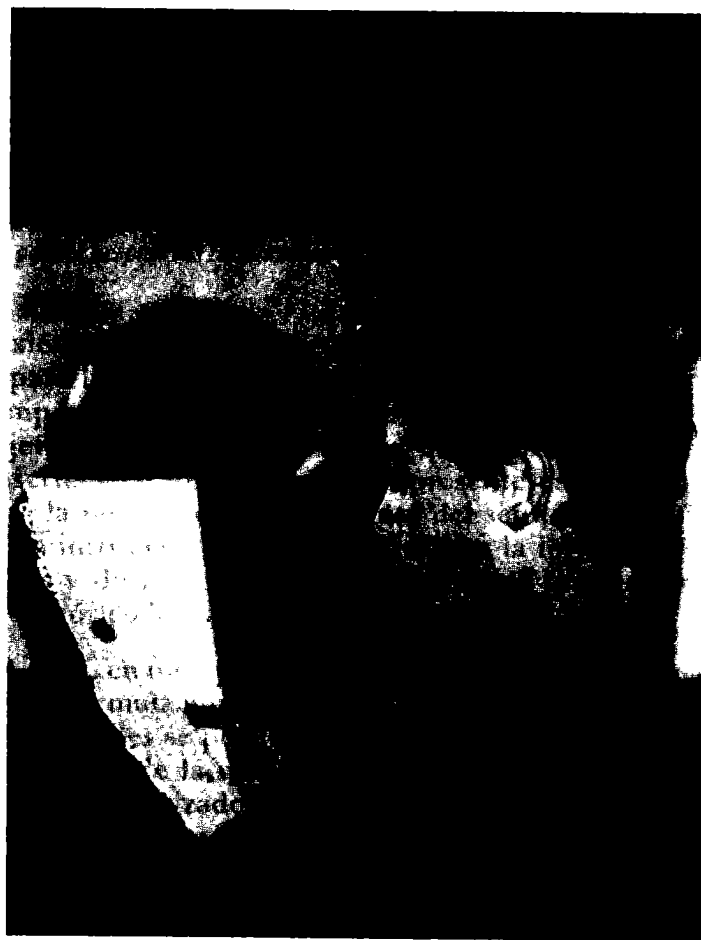
en su comienzo hacían especial
e históricos, lo que se puso en
posibilidad de la elaboración en
n vivencia humana, fundamenta-
r tanto respetar al otro en sus
es En este sentido estamos de
ma

*ge por su estructura misma a ga-
s culturales una posible auto-
n de individuos y grupos, y una
os y grupos, con tradiciones cul-
ma de un consenso sin coerciones
nua, de las que depende la acción
na una ruptura de la comunica-
vertical de la biografía individual
e pertenece como en la horizontal
versos grupos y culturas diferentes*

debe jugar un importante prota-
ién de la aceptación de la relati-
últiples de expresión artística, la
me gama simbólica con que cuen-
la del reconocimiento dentro del
en un mundo —y país— que reco-
que la educación deba enfrentar,
nto, abriendo así la posibilidad a
manas partiendo para ello de la
En este punto hay que recordar
80 etnias— Aquí los saberes acu-
cupar un importante papel, pues
o de su tradición, para con ello
universalidad

3.

INTERESES Y FINALIDADES



"Respetar al otro como persona moral supone tratar de comprender sus aspiraciones e intereses desde su punto de vista y presentarle consideraciones que le hagan posible aceptar las limitaciones de su conducta"

Rawls

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

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

mismos en la escuela, generando una casi permanente sensación de *crisis*¹

Con la pretensión de superar la *crisis* de la escuela se presenta frecuentemente una eclosión de fórmulas jurídicas,² con las cuales se cree tener resuelta la situación en torno a la formación del nuevo tipo de sujeto ético-político. Respondiendo a la lógica de estas salidas se adelanta una nueva reforma educativa, que dice buscar la adecuación del sistema educativo para el aprendizaje de las nuevas competencias que exigen las sociedades contemporáneas. Pues se parte de la existencia de una escuela premoderna, con ciertos rasgos de modernización, pero con algunas prácticas feudales³ en sus relaciones de poder y en la manera como circulan los saberes y el conocimiento, que debe ser superada por una propuesta de escuela moderna, cuya intencionalidad sea la concreción de formas democráticas en las relaciones de poder entre los diversos actores educativos y en la posibilidad de acceso real de esos actores a las diferentes formas de producción y/o apropiación del conocimiento.

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

¹ A este respecto están las reflexiones del III Encuentro de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital Simposio "Propuestas de alteración y transformación de la educación hacia una pedagogía del porvenir- los niños primero", Idep, Santa Fe de Bogotá (en prensa)

² Constitución Política de 1991, Ley General de Educación, Ley General de la Cultura. Recuérdese el concepto de *orden improductivo*

³ Al respecto, Adela Cortina señala

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

una casi permanente sensación

crisis de la escuela se presenta
 formulas jurídicas,² con las cua-
 ón en torno a la formación del
 Respondiendo a la lógica de
 la reforma educativa, que dice
 educativo para el aprendizaje
 exigen las sociedades contem-
 presencia de una escuela premo-
 dernización, pero con algunas
 nes de poder y en la manera
 ocimiento, que debe ser supe-
 moderna, cuya intencionalidad
 ocráticas en las relaciones de
 ducativos y en la posibilidad de
 ferentes formas de producción

ería a través de la adopción de
 con el ideal de sujeto formula-
 política dominante, pero sin
 dad se trata de la mera sustitu-
 o, determinado en ambos casos
 sí, la sola enunciación de una
 transformación de las condi-
 quiera dentro de esas enormes
 aplicación acrítica y formal de

III Encuentro de Investigación Educa-
 tivo Capital Simposio "Propuestas de
 hacia una pedagogía del porvenir-los
 (en prensa)

de Educación, Ley General de la Cultura
 vo

libdito son bien conocidos como institucio-
 el despotismo ilustrado, sin embargo, no
 swas de determinadas actitudes morales,
 to (Cortina, *Op. cit.*, 1995 28)

la nueva normatividad conduce sencillamente a una reestructu-
 ración del poder, entendida como un reacomodamiento del
 mismo.

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

Episodio 8

*Tal como se iban dando las cosas, se generaron discusiones entre los
 maestros porque algunos afirmaban que los estudiantes sí identificaban
 y conocían los símbolos, el signo lingüístico en relación con su contex-
 to, pero carecían de la habilidad para afrontar el texto, frente a otras
 posturas que argumentaban la incapacidad de los alumnos para inter-
 pretar contenidos. Esto hacía evidente las imposibilidades de la pedagogía
 transmisionista*

*Luego de una reflexión crítica se planteó la pregunta ¿qué tipo de
 lecturas deben abordar los estudiantes? Se concluyó que sobre temas
 relacionados con su medio social, su realidad, su cotidianidad, sobre
 sus vivencias "Si la lectura es sobre lo que sabemos todos, no estamos
 aprendiendo nada nuevo" Siendo éste un ejemplo de un intento de
 conocimiento restringido. El maestro debiera motivar y orientar al
 alumno en la escogencia de textos que sugirieran preguntas, de
 lecturas provocadoras del conocimiento, que impliquen 'un ejercicio
 intelectual', que toque al alumno, que lo afecte. Ése es el trabajo
 que debe hacer "*

*Como otro ejercicio de lectura, se sugirió en el grupo de docentes el
 texto: Alicia en el país de las maravillas, de Lewis Carroll.
 Esta lectura implicó el goce de una historia que brinda muchas
 herramientas para el ejercicio de la lectura provocadora, suscita-*

dora de interrogantes, alteradora de la cotidianidad de la escuela, actividad que podría comenzar por los maestros, quienes permanentemente hablaban de que sus alumnos no leían, pero ellos tampoco lo hacían como una práctica cotidiana. Sin embargo, los resultados no se hicieron esperar: al compartir la lectura, la preocupación de algunos maestros fue siempre la de clasificar en géneros literarios, presentar un resumen de las ideas principales o el argumento primordial, pero no se dejaron contagiar por la historia, perdiendo la posibilidad del disfrute de la misma.

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

Véamos lo que dice Bruer sobre la lectura.

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

Más allá del legalismo es indispensable problematizar las relaciones de poder que se dan en las instituciones educativas como eje fundamental para acceder a la configuración de una escuela actual. Para ello se necesita articular la construcción de una fundamentación teórica y de su correspondiente concreción en las

la cotidianidad de la escuela, los maestros, quienes permanentemente leían, pero ellos tampoco lo leían. Sin embargo, los resultados no fueron buenos. La preocupación de algunos maestros en géneros literarios, presentar argumentos primordiales, pero perdiendo la posibilidad del

reflejó la posibilidad de que llevaran a cabo con gran emoción y se reflejó en la producción de escritos y dibujos sobre el

ra

también cuatro estrategias similares funciones () necesarias gestionar, clarificar y predecir cuatro estrategias y las seis funciones resumir un texto requiere que el lector que ha construido. Así, un lector que ha construido los conocimientos de base parece en el texto, ha centrado los temas, y ha evaluado la consistencia de preguntas sobre el texto de las preguntas necesarias para resumir, pero el lector supervisa la esencia para cuando clarifica, el lector debe hacer preguntas difíciles e iniciar una evaluación. Las predicciones implica la extracción de información de lo que aparece en el texto y los temas activados. Todo lector que use estas estrategias, apreciará con toda seguridad la construcción de significado (Bauer, 1990)

es posible problematizar las relaciones institucionales educativas como configuración de una escuela. La construcción de una escuela es una correspondiente concreción en las

prácticas pedagógicas, lo cual puede permitir a la institución escolar pasar del simulacro a la regulación concertada, dando significado y sentido a los espacios y a los tiempos pedagógicos para la formación.

Frente a esta realidad una de las salidas más provocadoras y prometedoras consiste en el desarrollo de procesos de desestructuración de las prácticas educativas que ayudan a desglosar la pretensión de los *deber ser* de la escuela, uno de cuyos efectos es la emergencia de múltiples formas de subjetivación, cuyo respeto y reconocimiento se traducen efectivamente en manifestaciones de solidaridad e igualdad frente a la diversidad cultural, lo cual constituye uno de los objetivos de la *Pedagogía del porvenir*. Éste sería un principio básico para contribuir al ejercicio del derecho a la diferencia para alcanzar la convivencialidad en una nación, que sólo hasta ahora, en su ordenamiento jurídico, se reconoce como diversa desde el punto de vista cultural.

Episodio 9

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

Yo insistía cómo vamos a operar? Qué vamos a hacer? Yo creo que soy muy cuadrada en eso, me gusta llevar un orden. Bueno, nosotros fuimos para el salón y nos organizamos. Cuando usted saca el pulpo, pues claro, todos los niños cayeron encima a coger el pulpo. Allí la niña sacó todas las ilustraciones y las vieron, entonces todos los niños encima de las ilustraciones. Entonces ¿Qué hacemos? ¿Qué decimos? porque el experto en pulpos es el otro. Yo no sabía nada al respecto, los otros profesores tampoco, entonces sim-

plemente nos limitamos a quedarnos observando lo que pasaba. Los niños hicieron algunas lecturas, se interesaron más, la motivación fue excelente de lo que pude captar. Tan es así que los niños decían que si todas las clases fueran así de motivantes serían estupendas.

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

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

() una relación de fuerza consigo mismo –mientras que el poder contemplaba las relaciones de la fuerza con otras fuerzas–, se trata de un “pliegue” de la fuerza. De acuerdo con la manera en que se pliega la línea de las fuerzas, se constituyen modos de existencia, se inventan posibilidades de vida () no ya la existencia como sujeto, sino como obra de arte. Se trata de inventar modos de existencia, siguiendo reglas facultativas capaces de resistir al poder y de hurtarse al saber, aunque el saber intente penetrarlas y el poder intente apropiárselas. Pero los modos de existencia o las posibilidades vitales se recrean constantemente, surgen constantemente nuevos modos. (Deleuze, 1996, Op. cit. 150) (destacado nuestro)

Dado que la función del quehacer escolar es proporcionar sentido y significado al presente más que una modernización de los instrumentos de la práctica pedagógica lo que se requiere es

observando lo que pasaba. Los
interesaron más, la motivación
Tan es así que los niños decían
de motivantes serían estupen-

eraciones en las formas de rela-
strategias intermediadoras que
tividades, como la manera de
ancia frente a un modelo hege-
tuos la construcción de sí mis-
as expresivas propias

sujeto ideal se define la clase de
para responder a las ideologías
co y en un espacio geográfico
ón se hace indispensable que la
rmación, no como la adecuación
establecido, sino como creación de
uales los individuos elaboran sus
nstaauración de nuevas relaciones
el saber y el conocimiento y de
de tecnologías del yo, como las
tivación entendida como proceso

o mismo —mientras que el poder
erza con otras fuerzas—, se trata
cuerdo con la manera en que se
stituyen modos de existencia, se
no ya la existencia como sujeto,
e inventar modos de existen-
capaces de resistir al poder y
saber intente penetrarlas y el
ro los modos de existencia o las
stantemente, surgen constante-
1996, *Op cit* 150) (destacado

er escolar es proporcionar sen-
ás que una modernización de
pedagógica lo que se requiere es

acceder a la Modernidad, como se expresa en el episodio 10, no en tanto período histórico sino en cuanto actitud. En términos de Foucault:

un modo de relación con la actualidad, una elección voluntaria que es hecha por algunos, una manera de pensar y de sentir, una manera también de actuar y comportarse que a la vez marca una pertenencia y se presenta como una tarea. Un poco, sin duda, como lo que los griegos llamaban un ethos” (Foucault, 1993: 67)

Episodio 10

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

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

El acceso de la escuela a la actualidad, antes que una adopción de mecanismos de orden jurídico-político, es fundamentalmente una actitud de ésta frente a ese cambiante y complejo *ahora*. En ese sentido conviene que la institución escolar se dé a la tarea de problematizar el presente del cual hace parte y respecto al cual tiene que situarse. Es necesario que ella defina “el modo de acción que es capaz de ejercer en el interior de esa actualidad” (*Ibid.*: 68). Así las cosas, el papel que la sociedad le ha asignado a la escuela, en tanto reguladora del orden simbólico, adquiere singular im-

portancia, pues es en esa crítica razonada de las prácticas pedagógicas, de la apropiación de la tradición y del conocimiento, de la interpretación de las manifestaciones artísticas y sociales, como se recupera el sentido y significado social de la escuela.

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

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

Para eso se necesita algo más que una casual coincidencia que viene de fuera se necesita una voluntad común nacida desde el interior de las personas, aunque esa voluntad se limite a unos mínimos elementos compartidos. Tales mínimos son en realidad indispensables para hablar de pluralismo y no existen, en cambio, en una sociedad en que impera el politeísmo axiológico (Cortina, Op. cit., 1995: 45)

Así pues, se entiende que una sociedad actual tiene que organizarse de tal manera que logre la integración a partir de esos mínimos elementos compartidos.

razonada de las prácticas pedagógicas y del conocimiento, de las acciones artísticas y sociales, como el rol social de la escuela.

ante resuelto al crearse condiciones de respeto por las diversidades y de por sí un importante logro, a pesar de ser por ahora fundamental trae consigo una nueva conjugación de lo particular y lo general, para alcanzar una real y efectiva

debe asumir que la actual realidad en su capacidad de articular ideas y conceptuales, mediante prácticas ampliadas, unido al compromiso con la diversidad multicultural y a la eliminación de discriminación que de esta manera las diferentes formas de igualdad de condiciones, constituir un punto de encuentro, desde el cual se puede lograr una ética que garantice, simultáneamente, principios éticos compartidos y la expresión de máximos. De ahí que la realización de una ética para la escuela requiere una mirada crítica a un conjunto

que una casual coincidencia que una voluntad común nacida desde el inicio de esa voluntad se limite a unos mínimos que en realidad invariables y no existen, en cambio, el pluralismo axiológico (Cortina,

la sociedad actual tiene que organizarse en torno a la integración a partir de esos mínimos

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

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

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

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

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

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

En nuestro medio circula el equívoco conceptual con respecto a la palabra tolerancia, pues se asimila al “todo vale” que no establece diferencias entre los mínimos y los máximos éticos:

en lo que respecta a proyectos de felicidad, cada quién puede perseguir los suyos e invitar a otros a seguirlos –máximos–, con tal de que respete unos mínimos de justicia, entre los que cuenta respetar los proyectos de los demás, en lo que se refiere a los mínimos de justicia, debe respetarlos la sociedad en su conjunto y no cabe decir que aquí vale cualquier opinión, porque las que no respetan esos mínimos tampoco merecen el respeto de las personas ” (Ibid 57)

No se debe confundir el pluralismo con la tolerancia del “todo vale” que ofrece una falsa seguridad porque nos hace pensar en que somos respetuosos y democráticos porque estamos aceptando todas las ofertas en igualdad de condiciones

Episodio 11

Respetar los gustos y las necesidades de los alumnos en cuanto a la lectura es valorar las particularidades de cada uno. Sin embargo, el maestro ha de cuidar en no caer

“en un círculo vicioso en el que respetando lo que hace el alumno permite en la escuela que se lea el horóscopo, porque es lo que nos gusta, cuando esa lectura no aporta en términos del conocimiento. Así terminaríamos en la adoración al otro y en un falso respeto y la escuela debe ofrecer otras riquezas”. “La escuela es el sitio de reflexión para el conocimiento o no es nada. Su legitimidad social se fundó a través de la historia para transmisión y recreación del conocimiento. La pregunta sería, ¿el horóscopo es parte del conocimiento? Podríamos igualmente hablar de cosmología, sobre el tarot, los signos zodiacales, de una serie de expectativas que alimentan

igencia del monismo moral y
 apariencia de intolerancia,
 todo, aceptar que todo vale y
 respetable. Por otra parte, esa
 lo no le da lo mismo, que le
 de los derechos humanos, la
 tolerarlos porque le parecen
 confundida al menos por un
 95 56-57)

conceptual con respecto a la
 "todo vale" que no establece
 máximos éticos

idad, cada quién puede perse-
 los -máximos-, con tal de que
 de los que cuenta respetar los
 iere a los mínimos de justicia,
 unto y no cabe decir que aquí
 ue no respetan esos mínimos
 nas " (Ibid 57)

en la tolerancia del "todo vale"
 nos hace pensar en que somos
 estamos aceptando todas las

s alumnos en cuanto a la lectura
 o. Sin embargo, el maestro ha de

etando lo que hace el alumno
 róscopo, porque es lo que nos
 en términos del conocimiento
 otro y en un falso respeto y la
 s" "La escuela es el sitio de
 nada. Su legitimidad social se
 smisión y recreación del cono-
 scopo es parte del conocimien-
 cosmología, sobre el tarot, los
 expectativas que alimentan

el saber" "Pero tenemos que pensar que esa no es la función de la
 escuela, ni la del maestro". Se olvida que abundan textos de interés
 para estimular la creatividad infantil y juvenil que pueden apoyar
 una aproximación diferente a la lectura. Pensar así, de hecho aumenta
 la oferta que el profesor le puede brindar al alumno "¡Leer nuestros
 propios textos es de por sí motivante!"

Así se pueden cometer errores muy graves al exigir unos acuerdos
 mínimos si no se someten las ofertas a una crítica, y si afectan a
 todos en términos de justicia. Se comprende aquí que:

*En el terreno de la justicia, en cambio, es en el que tiene pleno sentido
 exigir a alguien que se atenga a los mínimos que ella pide, y conside-
 rarle inmoral si no los alcanza. Por eso éste no es el ámbito de los
 consejos, sino de las normas, no es el campo de la prudencia, sino de
 una razón práctica que exige intersubjetivamente atenerse a esas nor-
 mas (Ibid . 57)*

La exigencia de justicia en un acuerdo sobre mínimos tiene la
 pretensión de lograr la convivencia, por ello tienen ese carácter
 de obligatorias pero transitorias para todos los miembros de una
 comunidad. Su permanente renovación garantiza su dinamismo
 y su relatividad. En esa misma línea es conducente retomar los
 planteamientos del profesor Dworkin,¹⁴ pues para una *Pedagogía
 del porvenir* es necesario precisar las implicaciones de los diferen-
 tes conceptos de comunidad en la conformación de intermedia-
 ciones adecuadas para optimizar la formación ética de los indivi-
 duos de una comunidad educativa. El primer concepto "asocia
 la comunidad con la mayoría (...) establece que la mayoría demo-
 crática tiene derecho a definir los patrones éticos de todos, usa el
 término comunidad no sólo como grupo político, sino como las
 dimensiones de una responsabilidad compartida y definida"
 (Dworkin, 1996: 136-137). Sin embargo, una pura consulta, sin
 la mediación del debate y de la argumentación, ha derivado en la
 escuela la imposibilidad real de construir un consenso efectivo,

¹⁴ En su libro *La comunidad liberal* (1996), Ronald Dworkin hace una caracteri-
 zación de cuatro enfoques que actualmente circulan frente a lo que significa una
 comunidad. En este ensayo se aborda la temática a la luz de la reciente decisión
 de la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos en el caso *Bowers vs
 Hardwick*, a través del cual se declaró la constitucionalidad de una ley del Esta-
 do de Georgia, que tipifica la homosexualidad como delito

pues mediante este procedimiento se consolidan las prerrogativas de un sector –aunque mayoritario– frente a los demás, perdiéndose el análisis valorativo del beneficio general sobre el particular. En el caso de la escuela se ha creído en forma equivocada que el simple conteo de opiniones en uno u otro sentido es suficiente para garantizar la promoción y vivencia de la participación democrática. Se puede dar el caso de que una mayoría no suficientemente documentada, ni preparada, ni comprometida con los procesos pedagógicos imponga sus puntos de vista, sin someterlos a la crítica pública

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

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

Un enfoque más comprensivo de la comunidad estaría ligado al denominado de *integración* pues “personifica aún más la comunidad y describe el sentido en el cual una comunidad política no sólo

se consolidan las prerrogati-
rio- frente a los demás, per-
beneficio general sobre el par-
a creído en forma equivocada
en uno u otro sentido es sufi-
y vivencia de la participación
de que una mayoría no sufi-
parada, ni comprometida con
ga sus puntos de vista, sin

rnalismo, “sostiene que en una
ciudadano es responsable del
tanto, debe utilizar el poder
con sus prácticas defectuosas
86) “Debe ser una asociación
or el bienestar de los demás
147) En la escuela se mani-
familia y de los profesores de
ducación y los contenidos que
a manera las posibilidades de
alidad. Lo nocivo de esta pos-
s aspectos que se desean com-
es que se quieren imponer al
que la propia vida de una per-
sentido crítico, a través de la
l.. 152).

nada del *interés individual* y que
tomismo por ser una perspecti-
individuo y subraya las muchas
y éticas- en que las personas
36) En este caso, el acceso a la
de beneficios, supuestos o reales,
al, que proporciona pertenecer
lar el compromiso que conlleva

la comunidad estaría ligado al
personifica aún más la comuni-
una comunidad política no sólo

es independiente, sino también anterior a los ciudadanos individua-
les” (*Ibid*: 137). En ese sentido, la escuela preexiste como institución
frente a sus potenciales alumnos. Así, un individuo integrado intenta
articular su vida privada y su vida pública, es decir, el interés
individual de llevar una buena vida junto con el interés de pertenecer
o conformar una comunidad justa De ahí que.

una ética general competente debe reconciliar estos dos ideales Sin embargo, estos sólo pueden reconciliarse cuando la política logra realmente distribuir los recursos en la manera requerida por la justicia Si se ha garantizado una justa distribución, entonces los recursos que las personas controlan les pertenecen, moral y legalmente, el hecho de que los utilicen como desean y como exigen lazos y proyectos especiales, no anula el reconocimiento, por parte de ellas mismas, de que todos los ciudadanos tienen derecho a una participación justa en ellos (Ibid 182)

Desde esta perspectiva, la resignificación ética del docente conllevará a un cambio radical de actitud frente a su comunidad Pues

Actuar de manera justa no es del todo un asunto pasivo, no sólo quiere decir no hacer trampa, sino también implica hacer lo posible, para cada uno, con miras a la reducción de la injusticia Así, alguien actúa injustamente cuando no destina recursos -a cuya posesión sabe que no tiene derecho- a las necesidades de aquellos que tienen menos Esta omisión difícilmente será recompensada por la claridad ocasional, que es inevitablemente limitada y arbitraria” (Ibid 182)

Ya que no se trata solamente de satisfacer los requerimientos formales que el ejercicio de la profesión exige, sino que conduce a desarrollar, por ejemplo, prácticas ampliadas de conocimiento. Es ahí donde el docente adquiere un papel estratégico, porque, gracias a una redistribución ampliada del conocimiento, comienza a actuar de manera justa con la comunidad educativa y también defiende la convicción de que si a cada uno de los miembros de la comunidad educativa le “va bien” de hecho a toda la comunidad le conviene Pero para el logro de lo anterior es indispensable respetar “unos principios reguladores mínimos”

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

() lo que aproxima cómplicemente a todos los hombres en cuanto individuos, es más digno de estima y perpetuación que lo que los

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

Continuando con los planteamientos del filósofo español

¿Condenamos así el mundo a la monotonía de lo homogéneo, al proscribir los usos y tradiciones que no respetan lo que el individualismo burgués ilustrado considera "humano"? Bien, tal monotonía civilizada está por desdicha aún demasiado lejos: incluso de los países supuestamente más democráticos. Antes de quejarnos de aburrimiento, esperemos a aburrirnos. ¡Ojalá llegue el día en que una cierta ecología de la atrocidad humana aconseje asilar en reservas a torturadores, fanáticos religiosos o nacionalistas, partidarios de los castigos corporales, racistas, cultivadores borrascosos de la flagelación propia y ajena, etcétera! De momento, tales muestras de "diversidad" son tan comunes que bastante tenemos con luchar por intentar extirparlas: la supervivencia de los lobos no se plantea estética y culturalmente más que cuando los lobos han dejado de amenazar la supervivencia de los rebaños humanos. Pero ¿qué derecho tenemos los "occidentales" a imponer nuestra reivindicación al resto de los pueblos? El derecho de insurrección: no olvidemos que la realización democrática es un movimiento revolucionario, que no puede ni debe andarse con chiquitas. Además, la historia demuestra que en todas partes, por "exóticas" que sean, hay individuos vocacionalmente "occidentales" que no quieren ser tan "diferentes" como su pueblo fastidiosamente acostumbra. Ayudémosles. El derecho a la diferencia es sin duda respetable, pero tanto en lo que tiene de salvaguardar las diferencias como en la exigencia de respetar un derecho que las ampara a todas (Ibid.: 341).

Frente a esta postura polémica hemos defendido la posibilidad de establecer unos acuerdos mínimos, construidos en los núcleos pro-

blemáticos contextuales y sustentados en los núcleos problemáticos conceptuales. Pues mantenemos reservas sobre la posibilidad de considerar los derechos humanos como acuerdos mínimos universales, según lo propone Savater. Queda así abierta la discusión.

ÉTICA, MORAL Y VALORES

Una de las tareas de la *Pedagogía del porvenir* será continuar con la separación de la fusión de la ética con la moral religiosa que viene de siglos atrás y cuya concreción más evidente la encontramos en el dominio casi generalizado de la enseñanza moral por parte de los religiosos o del discurso religioso de la fe católica, sin mayor espacio a otras posibilidades, impidiendo enfrentar con libertad la reflexión, siendo más exactos imposibilitando la reflexión misma; al respecto dice Adela Cortina:

() -recordemos- la incógnita quedó sin despejar. Parte de la población pensaba que sin una fundamentación religiosa de lo moral, no tenía sentido hablar de moral alguna y por tanto, se aferraba a la idea de que el código moral de una sociedad no puede ser más que aquel que tiene su fundamento en la fe religiosa" (Cortina, 1995: 41)

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

En un país como el nuestro se hace imperativo el reconocimiento de la diversidad moral, pues la manera como el poder de dominación ha tratado a las múltiples étnias y otros grupos, minoritarios y no minoritarios como las mujeres y los niños, ha sido de exclusión, atribuyéndoles de manera inespecífica y falaz la culpa -culpa de la víctima- de males nacionales como el atraso, la pereza, la falta de inteligencia, esta falta de reconocimiento, así como la prevalencia de prejuicios negativos frente a sus particularidades,

son la fuente de legitimación para restricciones, cuando no de usurpación e injusticia contra estos grupos.



La *Pedagogía del porvenir* asume que “los valores son cualidades de las cosas, las personas o las instituciones que nos atraen (Cortina, 1997), cualidades que se han configurado a lo largo de la historia de cada grupo humano. Y comparte también que a partir de los sentimientos se puede fundamentar la moral. A este respecto Strawson, citado por Hoyos, elige los siguientes tres sentimientos de especial significación en la conciencia moral, “resentimiento”, “indignación” y “culpa”. Los cuales son definidos por Hoyos de la siguiente manera.

El ‘resentimiento’ es mi sentimiento al ser ofendido por otro, cuando considero que él efectivamente estaba en sus cabales, la ‘indignación’ la experimentamos cuando un tercero injuria a otro y esta ofensa la sentimos como propia y el sentimiento de ‘culpa’ lo vivimos “cuando nos avergonzamos de la ofensa provocada a otro” La vivencia de estos sentimientos nos coloca respectivamente en situación de pacientes, observadores o agentes. Estos sentimientos permiten distinguir dos tipos de actitud en las relaciones interpersonales cuando nos comportamos como participantes o cuando consideramos a los otros como objetos, de instrucción o de política social (Hoyos, 1997 4-5)

Lo que se busca es poder razonar a partir de sentimientos que adquieren significación con respecto a la conciencia moral.

ericciones, cuando no de
pos.



os valores son cualidades
nes que nos atraen (Cor-
figurado a lo largo de la
arte también que a partir
tar la moral. A este res-
Los siguientes tres senti-
nciencia moral, "resenti-
cuales son definidos por

ofendido por otro, cuan-
en sus cabales, la 'indig-
pero injuria a otro y esta
miento de 'culpa' lo vivi-
sa provocada a otro" La
respectivamente en situa-
Estos sentimientos per-
las relaciones interperso-
nicipantes o cuando con-
nstrucción o de política

rtir de sentimientos que
a conciencia moral.

Al analizar estos sentimientos negativos se descubren lugares de la vida social que revelan relaciones humanas de injusticia, insolidaridad e indignidad.

() cuando analizamos lo que nos manifiestan estos sentimientos, nos encontramos con una dimensión interpersonal que determina el sentido mismo de nuestro comportamiento social, en cierta forma podríamos ya hablar a partir de los sentimientos de una especie de 'intuición valorativa', de esa sensibilidad social que nos exige justificar como correctas o incorrectas determinadas acciones y nos permite dar razones a favor o en contra de determinadas formas de organización como más o menos éticas en relación con el todo social. Los sentimientos analizados y sus contrapartidas positivas, el agradecimiento, el perdón, el reconocimiento, la solidaridad, etc constituyen una especie de sistema de relaciones interpersonales, que dan cohesión a las organizaciones y al tejido social (Ibid 5)

Los sentimientos morales pueden ser el punto de partida de una ética discursiva. Según Habermas, permiten pasar de las experiencias en las que se presentan los hechos morales, a principios y leyes en las que se basa la acción. Este proceso inductivo permite a su vez plantear una relación comunicativa

En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi mínima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal (Habermas, citado por Hoyos, Ibid 6)

De acuerdo con este principio que plantea Habermas, sin la consideración de los sentimientos morales no es posible argumentar en ética, de tal manera que el mundo objetivo es relativizado, gracias a que en las experiencias morales se presenta fenomenológicamente un mundo social y un mundo subjetivo (Ibid 6). Tugendhat afirma también que estos sentimientos ayudan a constituir el deber moral, pues gracias a ellos se hacen conscientes las exigencias mutuas que pretendemos en la sociedad para poder justificar dando motivos y razones a nuestras acciones:

Por ello se entiende por moral la disposición de aclarar un rasgo central de la conciencia humana en relación con la manera como

nos entendemos, y consecuentemente estamos dispuestos a formular juicios que implican aprobación o desaprobación de ciertas acciones y actitudes con base en los sentimientos morales. Para Tugendhat los sentimientos no son la materia de la moral, tampoco hay que transformarlos en juicios, sino que son 'alarmas' y 'sensores' que me exigen justificar acciones asumidas voluntariamente en una comunidad (Ibid 6)

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

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

Los valores también señalan finalidades que pueden ser restrictivas o abiertas, en el sentido de permitir o no que se presenten relaciones de reciprocidad, solidaridad en el trabajo o en la relación pedagógica, o cuando se plantean finalidades abiertas frente al conocimiento que permiten abrir horizontes, buscar soluciones ante problemáticas concretas, y buscar ante todo emancipación y dignidad. Es fundamental para encontrar o construir otros valores la discusión de las finalidades, especialmente del poder de dominación que se entroniza en las instituciones y que restringe los canales de comunicación, la distribución ampliada del conocimiento, la revalorización crítica de tradiciones importantes, la

...te estamos dispuestos a formu-
 ...ón o desaprobación de ciertas
 ... los sentimientos morales Para
 ... la materia de la moral, tampo-
 ... cios, sino que son 'alarmas' y
 ... acciones asumidas voluntaria-

...ndependizándose de los senti-
 ... el campo de la especulación, sino
 ...ndo a Hoyos, en las situaciones
 ...ar razones y explicitar motivos
 ... la educación en valores no pue-
 ...s años, como parece pretenderlo
 ... su mejor aliado, la sensibilidad
 ...riéndola se pudiera formar a la
 ... puede formar si estando inmersa
 ...enfrentarse, críticamente y con
 ...humanas o injustas

...social de cada uno de los miem-
 ...ntencionalidad, direccionalidad,
 ...s." y dado que "La posición des-
 ... y los jóvenes los coloca en el polo
 ... , situaciones desfavorables que se
 ...os y otros actores de la escuela
 ...e el desarrollo de la sensibilidad
 ...rucción de las identidades, y es-
 ...conflictos entre las mismas

...dades que pueden ser restricti-
 ...permitir o no que se presenten
 ...ridad en el trabajo o en la rela-
 ...ntean finalidades abiertas frente
 ...rir horizontes, buscar soluciones
 ...uscar ante todo emancipación y
 ...ncontrar o construir otros valo-
 ...es, especialmente del poder de
 ... las instituciones y que restringe
 ...tribución ampliada del conoci-
 ...de tradiciones importantes, la

constitución de formas diferentes y diversas de abordar los pro-
 blemas para encontrar soluciones a las múltiples situaciones que
 no nos permiten vivir.

La opción que asumimos en nuestros actos cotidianos siempre
 implica la elección de medios y fines, afectados por valores e inte-
 reses que la comunicación argumentativa debe explicar o
 explicitar, especialmente para que otros puedan controvertir la
 decisión tomada. Al explicitar nuestros puntos de vista, segura-
 mente se harán también visibles los puntos de vista de los otros,
 haciéndose también explícito el disenso. La vigencia de la multi-
 plicidad de morales, argumentaciones y visiones del mundo plan-
 tea una problemática que no se puede soslayar, ni mucho menos
 negar, pues ha sido fuente de violencia y guerra en nuestro país y
 en el mundo.

La *Pedagogía del porvenir* debe abordar el complejo dilema de la
 articulación de las demandas de las diversidades y la propuesta
 de una ética mínima, es decir, el hallazgo de las formas a través
 de las cuales se superan de manera justa los conflictos entre los
 intereses particulares y los generales, que enunciamos al inicio
 de este capítulo. Al respecto el profesor Hoyos plantea que

*Lo importante sería, antes de tematizar las diferencias, abrir las
 posibilidades de pertenencia, identificación y motivación, que ofre-
 cen las diversas morales al discernimiento, la justificación razo-
 nada y la crítica (Hoyos, 1997: 8)*

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

Frente a estas contradicciones se presenta una discusión en torno a si es necesario enseñar ética y valores en las instituciones educativas. Nos dice Adela Cortina:

Sin embargo, una cuestión previa a la pregunta sobre cómo transmitir actitudes y valores es la modestísima cuestión de si nos interesa hacerlo, si vale la pena hacerlo, si los adultos de una sociedad creen realmente que dejar a jóvenes y niños un legado moral es un asunto importante que merece la pena dedicarle tiempo, esfuerzo y dinero" (Cortina, 1995 17)

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

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

representa una discusión en torno a los valores en las instituciones edu-

la pregunta sobre cómo transitar la más cuestionada de si nos interesa, si los adultos de una sociedad y niños un legado moral es un tema que le dedicarle tiempo, esfuerzo y

travesamos en la actualidad se ven las diferencias económicas, sino que de la sociedad colombiana que es bastante corto y a través de una brecha, de lo rural hacia lo urbano, resquebrajada la sensibilidad y los valores de la crisis educativa en la deslegitimación de la escuela y el desprecio por las ofertas institucionales, por parte de los docentes, entre otras muchas causas, los juegos de verdad y de relaciones de las reformas o, tal vez, por el mismo ajustes institucionales para

hogar y la necesidad de conseguir una cabida para las diferencias culturales (De Roux, s. f.: 1) surge que le ha de corresponder a la institución edificadora social y de su quehacer que escuchan quejas sobre la desvalorización de los valores morales, así como la necesidad de promover prácticas cívicas, que permitan a las familias, la escuela y la comunidad la práctica cultural de una serie de valores en un contexto específico y pensar, el curso axiológico y de la buena educación y los estudiantes se llegará a la educación corrupta e injusta, no deja de ser genuina.

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

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

Recuperar los espacios comunicativos entre los alumnos, maestros, padres, etc., puede ser un interesante punto de partida para la creación de encuentros discursivos en la escuela y en las comunidades como ejercicio de reconocimiento de diferentes interlocutores, con intereses particulares pero con la necesidad de establecer y respetar unos mínimos acuerdos que permitan la convivencia pacífica y respetuosa de las diversas morales

La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia la comunicación, que deja de ser mero medio para convertirse en forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político. Las estructuras comunicativas del mundo de la vida, permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del Estado social de derecho (Hoyos, 1997: 11)

Ni la escuela, ni la pedagogía pueden permanecer de espaldas a las inquietudes y avances teóricos y prácticos de los diferentes sectores sociales,

porque quiera o no ella siempre está educando en valores, la forma de enseñar, de seleccionar lo que hace en el aula, las relaciones que se instauran entre las personas en el centro escolar, la organización del espacio, el sentido y las formas de evaluación, el lenguaje empleado y otros factores aún menos explícitos, van incidiendo en la construcción de la personalidad de los alumnos, en su forma de

ver y entender la realidad y de adoptar criterios y posturas ante ella (De Haro, 1997)

Dado que cada intervención educativa, cada paso que se da en el aula incide en un sentido determinado, es obligatorio e inevitable, hacer explícita una resignificación de los valores, esto es, indicar las finalidades educativas y el modelo de persona y sociedad a que apuntan las mismas. No debe olvidarse que:

la escuela desde los primeros niveles tiene una enorme potencialidad para influir en el largo camino que se recorre desde la aparición de las actitudes sociales más básicas a la construcción de escalas de valores más definidas, y no puede renunciar a esta responsabilidad compartida con la sociedad. Formar en valores es una educación para la vida en sociedad, una educación para la convivencia (Ibid)

Lo anterior con la posibilidad comunicativa dispuesta a todos los actores del escenario escolar

LA FORMACIÓN

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

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

ptar criterios y posturas ante

iva, cada paso que se da en el
nado, es obligatorio e inevita-
ción de los valores, esto es, in-
modelo de persona y sociedad
e olvidarse que:

s tiene una enorme potenciali-
que se recorre desde la apari-
sicas a la construcción de es-
o puede renunciar a esta res-
ciedad Formar en valores es
edad, una educación para la

unicativa dispuesta a todos los

frentar el concepto de forma-
eso de socialización humana y
a estrecha con lo que estamos

a a ser algo estrechamente vin-
signa en primer lugar el modo
orma a las disposiciones y capa-
damer, 1991: 39) Sintetizando
filósofo alemán, diríamos que
a adquiriendo virtudes y vicios,
a enseñanza directa, sino a tra-
repetiendo modelos que observa
a la forma, a la imagen que se
o puede requerir de una buena
posición para retener y recordar
storia o del modelo que quere-
petidamente las mismas actitu-

des, los mismos gestos, las mismas acciones, hacen que el niño ó
el joven aprenda a imitar las mismas

Episodio 12

*Sin duda el niño opta por el modelo más que por el discurso
Pues, ver a sus profesores y padres leyendo y escribiendo es una
experiencia más impactante, porque es más vivencial, que sopor-
tar la fallida exhortación sobre la importancia de la lectura*

*Sin embargo, nos advierte que "El que emplea su memoria como
mera habilidad -y toda técnica memorística es un ejercicio de este
tipo- sigue sin tener aquello que le es más propio La memoria
tiene que ser formada, pues no es memoria en general y para todo"
(Ibid: 45).*

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

Muchas veces en el proceso de formación, nuestras experiencias
son negativas, pero esa negatividad puede en algunos momentos
permitirnos ver las cosas, las personas o las situaciones tal como
son, y en ese reconocimiento se puede observar claramente lo ex-
traño de sí mismo en el otro.

*La verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nue-
vas experiencias En este sentido la persona a la que llamamos
experimentada no sólo es alguien que se ha hecho, el que es a tra-
vés de experiencias, sino también alguien que está abierto a nue-
vas experiencias () el hombre experimentado es siempre el más
radicalmente no dogmático, precisamente porque ha hecho tantas
experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particular-*

mente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas (Ibid 431-432)

En la formación de la persona intervienen por tanto las capacidades, los modelos, como las experiencias; este proceso interior no puede ser elegido como tal, sino que más bien se procura. La escuela del simulacro en este sentido, comete el error de pensar que puede enseñar la formación o la toma de decisiones de la misma manera como se enseñan los conceptos teóricos. De hecho, actitudes tan interiorizadas como la mansedumbre no existen en ningún currículo, y sin embargo, aprendemos en la escuela a obedecer ciegamente, al silencio, a la no argumentación. Como dice Muñoz:

La actitud indubitable siente opresión ante el aparente caos del mundo, por tanto absolutiza la verdad, posee el no envidiable don de la creencia ciega, artificial. Los dogmáticos de todos los matices son un exabrupto de esta forma pedagógica. El conocimiento es para el ser manso algo ya revelado por alguien que además ya lo ha definido, prefijado y limitado (Muñoz, 1986 17)

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

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

acer experiencias y aprender de

ervienen por tanto las capacida-
encias; este proceso interior no
que más bien se procura. La es-
, comete el error de pensar que
oma de decisiones de la misma
eptos teóricos. De hecho, actitu-
ansedumbre no existen en nin-
endemos en la escuela a obede-
no argumentación Como dice

esión ante el aparente caos del
dad, posee el no envidiable don
s dogmáticos de todos los matices
pedagógica El conocimiento es
o por alguien que además ya lo
Muñoz, 1986 17)

que en nuestras acciones está
ésta tiene consecuencias. Dice
ción en general parece referirse
, además de ser un acto volunta-
de razón y de reflexión pues es
cias en que nos vemos abocados
omada, se nos podrá censurar o

ya deliberación, porque las con-
resentarse frente a un hecho, en
os, requiere de la observación de
mucha conciencia y atención. En
ección exigen que pongamos en
capacidades para optar adecua-
que este proceso no se enseña
e en las acciones, en la experien-
s en que la deliberación se con-
cuando decidimos en torno a los
neralmente, entonces, la decisión

se toma considerando los medios que están a nuestro alcance y que nos permitirán alcanzar estos fines (*Ibid*: 186).

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

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

La escuela actual, en consecuencia, deriva su sentido y significado de una formulación ética que no puede ser apenas discursiva, sino que se configura en la medida en que las experiencias morales de la vida escolar se decantan, se analizan y se valoran. Ahora bien, esta dimensión ética se fundamenta en la formación de los sentimientos morales y alcanza su plenitud en la argumentación moral, desde donde se hace posible la concertación de unos mínimos. Es decir, de aquel conjunto de normas que hacen posible la presencia de todos en una comunidad sobre bases de convivencia, pero desde las cuales pueden proyectarse las aspiraciones máximas de los distintos grupos que forman parte de una colectividad.

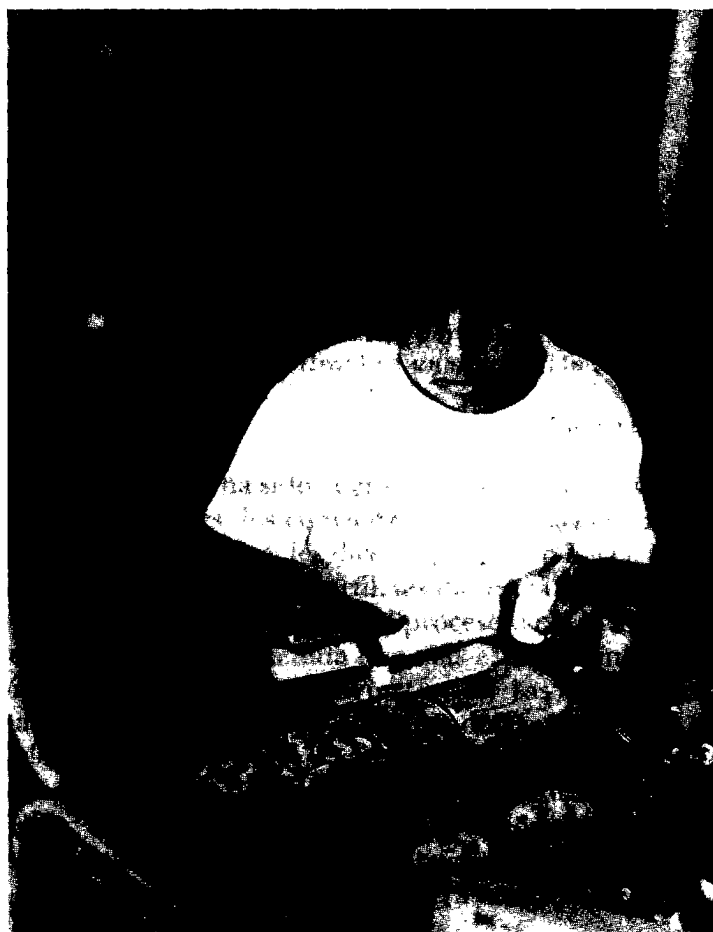
En esa perspectiva, la reconfiguración del docente pasa por la resignificación ética de su profesión, que se traduce en el ejercicio del compromiso con la reducción de la injusticia a través del fortalecimiento en la igualdad de oportunidades para sus alumnos y facultad de elección reflexionada. Dado que la práctica pedagógica

es básicamente una distribución del conocimiento, el maestro debe proporcionar los instrumentos a su alcance, para que sus estudiantes accedan a una relación vital, enriquecedora, múltiple y compleja consigo mismo, razón de ser de la *Escuela del porvenir*

conocimiento, el maestro debe
alcance, para que sus estudian-
quecedora, múltiple y comple-
Escuela del porvenir

4.

EL ENTORNO ESCOLAR REGULADOR



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

Juergen Habermas

La *Escuela del simulacro* ha sido la gran metáfora que moviliza, transporta y moldea actores, los convierte en consumidores acrícos de sus enunciados y correlatos, les dice lo que deben hacer, les impone normas, los obliga a tener un perfil, les da recetas de personalidad, y estos actores, que intervienen en el proceso de la institución escolar, poco a poco, y en la medida que más están acomodados en el autobús de la escuela, se convierten en los reproductores y legitimadores de esta metáfora, impidiéndoles reflexionar sobre la posibilidad de iniciar procesos de transformación escolar, mediante la alteración y vivencia del poder que no tiene carácter de fenómeno externo, sino que influye en la construcción de subjetividades, labor por demás importante en la práctica educativa. Así pues, podemos hablar de la filosofía como manera concreta de librar la ba-

talla contra nosotros mismos en busca de la construcción como alumnos, docentes, padres de familia, para ser vigilantes ante el poder que influye directamente sobre nosotros

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

Es necesario asumir una reflexión sobre la pedagogía y la manera como se comprende el poder, cuáles son sus formas de resistencia, cuáles elementos posibilitan legitimidades y cuáles las estrategias que asume en una sociedad como la nuestra, abatida por los procesos de violencia generalizada, elementos que resignifiquen el quehacer y la práctica de la escuela

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

El poder es, y debe ser, analizado como algo que circula y funciona por así decirlo en cadena. Nunca está localizado aquí o allí, nunca está en las manos de alguien, nunca es apropiado como una riqueza

de la construcción como alum-
bra ser vigilantes ante el poder
otros

parable de cierta cólera contra
serenidad Ello no obstante la
no puede librar batallas contra
argo, una guerra sin batalla,
Por eso no puede hablar con
s, nada que comunicar única-
ociaciones Y como los poderes
mo que se introducen en cada
a todos nos encontramos cons-
aciones y en guerra de guerr-
996 1)

obre la pedagogía y la manera
son sus formas de resistencia,
midades y cuáles las estrate-
mo la nuestra, abatida por los
elementos que resignifiquen
ela

implica ejercer una crítica de
ismo y consecuentemente de
individuos, y de éstos con las
esquemática podríamos seña-
lican necesariamente dos acti-
lidad En primer lugar enten-
cia o sustancia, en manos de
ponsabilidad como individuo,
relación directa con el grado
otros le asignen En segundo
er como un haz de relaciones,
ue las acciones de los indivi-
el individuo es consciente de
su poder en el desarrollo de
to Foucault plantea

mo algo que circula y funciona
á localizado aquí o allí, nunca
es apropiado como una rique-

za o un bien El poder funciona y se ejerce a través de una organi-
zación reticular Y en sus mallas los individuos no sólo circulan,
sino que están en condiciones de sufrirlo y ejercerlo, nunca son el
blanco inerte o cómplice del poder, son siempre sus elementos de
recomposición En otras palabras, el poder no se aplica a los indi-
viduos, sino que transita a través de los individuos

El individuo es un efecto de poder y al mismo tiempo, o justamente
en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composi-
ción del poder El poder pasa a través del individuo que ha consti-
tuido (Foucault, 1992 39)

La *Pedagogía del porvenir* se identifica con la segunda opción plan-
teada y considera que en esta red de relaciones aparecen dos tipos
de poder, que no son los únicos, que atraviesan todas las configura-
ciones culturales el poder del don como dominio y restricción de los
canales de conocimiento y el poder de reflexión crítica como el que
posibilita la apertura de horizontes de sentido frente al conocimiento

La *Escuela del simulacro* –al asumir la primera forma de poder–
reproduce formas de dependencia, incapacidad para el desarrollo
del pensamiento, imposibilidad de contacto con la ciencia, facilismo
de los maestros, acatamiento de los currículos sin procesos de de-
cantación crítica y todo un andamiaje que hace que, sutil y
coactivamente, la escuela sea la gran promotora de la dominación
y vaciedad de sentido, negando a los estudiantes un amplio espec-
tro de opciones de vida, tratándolos como seres insignificantes,
llegando al extremo, en ocasiones, de negarles incluso lo que tie-
nen y lo que han construido –su tradición, espacios y vida–

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

DE LA FORMALIDAD AL SIMULACRO

A partir del informe presentado por la Misión de Ciencia Educa-
ción y Desarrollo, el gobierno nacional, algunos maestros e inte-
lectuales y los medios de comunicación, hacen eco a la propuesta

de convertir la educación formal en el motor de progreso económico, político y social que requiere Colombia

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

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

Por su parte el Plan Decenal¹ pretende ser consecuente con la realidad nacional cuando afirma que la educación por sí sola no puede producir cambios sociales, pero que ellos a su vez no pueden llevarse a cabo sin el concurso de la misma. Desde esta perspectiva elabora una serie de análisis, sustentados en los grandes retos que se nos señalan para el siglo XXI.

El primero, la convivencia pacífica, la construcción de una cultura democrática fundada en los valores propios de una ética ciudadana, y la plena vigencia de los derechos humanos en nuestra

¹ El Plan Decenal de Educación es la carta de navegación en la cual el gobierno nacional plantea una serie de propósitos y compromisos indispensables para las transformaciones educativas que requiere Colombia en el período comprendido entre 1996 y 2005.

motor de progreso económico
ambia

a ser altamente productiva
proviene de la incorporación
las actividades productivas
muchas personas estén se-
tecnología, así no preten-
La educación parece ser
las vocaciones científicas de
ación escolar no basta Es
como suyas a la ciencia y a

de cualquier tematización crí-
propiación y revaloración de
contextos socioculturales, la
rativos de los sistemas avan-
o nos daría la posibilidad de
lo acelerado" (*Ibid*: 48), de
mercado abierto se presenta
o político peculiar" (*Ibid*: 53).
ca para asumir y tomar dis-
tanto como esperar el mila-
que han desarrollado proce-
ntido

nde ser consecuente con la
la educación por sí sola no
o que ellos a su vez no pue-
la misma. Desde esta pers-
sustentados en los grandes
XXI

construcción de una cultu-
s propios de una ética ciu-
rechos humanos en nuestra

navegación en la cual el gobierno
mpromisos indispensables para las
ombia en el período comprendido

realidad multiétnica y multicultural y el segundo, el progreso económico, entendido como la realización de la creatividad y el avance del conocimiento, que nos permita ser competitivos con otras naciones, pero al mismo tiempo responsables de la justicia social y respetuosos del ambiente (Ministerio de Educación Nacional, 1996 7)

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

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

Usualmente los espacios físicos² de escuelas, colegios y universidades no son los más propicios para el encuentro con los conocimientos y los saberes

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

² Con relación al manejo de los espacios en la escuela, se sugiere la lectura de la investigación "La proxemia en el aula", adelantada por la profesora Margarita Posada y apoyada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-

Episodio 13

Las bibliotecas escolares no invitan a la lectura por las mismas características de la construcción, pues no tienen el aislamiento necesario ni el recogimiento para la privacidad de la lectura. La mayoría de las veces cuentan con unas colecciones de referencia (enciclopedias, diccionarios, mapas), manuales y libros de texto, colección de videos, pero la literatura universal y los libros con las historias fantásticas y lúdicas, no aparecen en sus estantes para que sean descubiertos por los ojos y las mentes curiosas de los niños en formación. Además ¿cómo explorar los estantes para ver qué contienen si el funcionario encargado no le permite el acceso?

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

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

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

Cuestionar la escuela adquiere validez en momentos en que su presente no resulta significativo para la niñez ni para los adultos³, no obstante resulta engañoso que quiera propiciarse un cam-

³ Con frecuencia la escuela abre sus puertas, a personas, ideologías y saberes desarticulados del contexto, que se aplican por la incoherencia y la falta de criterio característico de muchas instituciones. El caso más extremo lo representan los cultos satánicos y agoreros mesías, pero además pasan por allí vendedores de libros, profetas del caos, etcétera

bio social centrado en la acción de la misma, especialmente cuando se trata de transformaciones de tal magnitud como las económicas, las culturales, las científico-tecnológicas y las morales.

CONSTRUCCIÓN DE LA LEGITIMIDAD ESCOLAR

La *Escuela del simulacro* dentro de sus prácticas ha privilegiado los procesos de legalidad sobre los procesos de legitimidad. Uno de los rasgos de esta escuela es el apego acrítico a la norma, es decir, la norma acatada sin reflexión y en un ambiente de desigualdad, mansedumbre e imposición, producto de una serie de prácticas pedagógicas híbridas estériles, que cosifican y justifican argumentos masificadores en la escuela. En la del simulacro la legitimidad está subordinada a la legalidad, que se refiere fundamentalmente a la manera como la institución escolar funciona y actúa de manera inequitativa con sus miembros. En primer lugar, existe una serie de normas traídas a la escuela desde el exterior –en la mayoría de los casos del aparato legal estatal– sin que pase por el tamiz de la reflexión crítica y la problematización de los contextos a los que debe responder; para nuestro caso concreto, la Ley General de Educación –Ley 115/94 y sus reglamentaciones– que generan para los miembros de la institución una carga compleja y difusa de normas: el Proyecto Educativo Institucional –PEI–, el gobierno escolar y los proyectos pedagógicos. Luego de recibir este complejo acumulado de normas aparece el poder de dominación directivo –supervisor, rector, coordinador– que genera nuevas e interminables normas –manuales de convivencia, manuales de docentes, reglamentos, manual de funciones etc.– para que se cumplan estrictamente. En este juego tortuoso de leyes y normas, unos y otros se dan a la tarea de transgredir –es una práctica muy común– las normas impuestas –orden anárquico dependiente–, pero la violación de la norma se da en actos cotidianos que no enfrentan la vigilancia y el control de quien circunstancialmente detenta el poder, pues en ese instante se convierten en los sujetos más subordinados y dependientes.

La legitimidad debería ser la intencionalidad que valide las prácticas políticas y educativas que se construyen desde la escuela y que deben permear las prácticas cotidianas de los individuos. En

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

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

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

VIOLENCIA Y DERECHOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Aunque no está tipificada como una de las tantas violencias que aquejan a la sociedad colombiana, tal vez porque las otras resultan más inquietantes, por lesionar derechos como el de la vida, la que

entenderse como sinónimo
 gicos podríamos compren-
 scuten sentidos y significa-
 con la participación de va-
 del conocimiento, se pro-
 conflictos En otras pala-
 educativas y políticas está
 que se desarrolle en una
 como una tarea inaplazable
 tido y por tanto las formas
 s de las comunidades y ca-
 ocracia Conviene, sin em-
 gnificado y sentido de este
 pues es común la estrategia
 tuar el valor semántico de
 ariar su resignificación y re-
 Chomsky nos ilustra

*la historia política, demo-
 acepción real y el otro, el
 con propósitos de control
 el sentido personal ordina-
 crático cuando ofrece posi-
 población juegue un pa-
 de los asuntos públicos*

ico, así ésta sea de carácter
 de la escuela sea discutido
 o la que comparte un míni-
 mo tiempo la dinámica al
 arse por una vivencia de la
 alizada y jurídica.

de las tantas violencias que
 vez porque las otras resultan
 s como el de la vida, la que

se vive a diario en las escuelas es una violencia generadora de nue-
 vos resentimientos, especialmente entre los jóvenes y niños. La
 denominada *cultura de la violencia* se reproduce en escuelas y co-
 legios, pertenezcan ellos al sector privado o estatal, y no exclusiva-
 mente desde los adultos hacia los menores, sino en todos los senti-
 dos Algunos de estos hechos degeneran en riñas, amenazas, lesio-
 nes personales, violaciones y atentados contra la integridad de las
 personas en escuelas de sectores marginales e incluso en colegios
 de reconocida formación elitista El hacinamiento, frecuente en
 muchas escuelas públicas y en algunas privadas, es un hecho de
 violencia que impide el reconocimiento de los individuos como ta-
 les.⁴ Cientos de estudiantes reclusos en espacios pequeños e in-
 adecuados propician atropellos, empujones y hasta enfrentamientos
 y peleas, ya que se hace imprescindible la lucha por el territorio.

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

*La violencia existe, desde luego, y cada uno de nosotros nace con
 su potencial para la violencia Pero también nacemos con tenden-
 cias opuestas y es preciso que las nutramos cuidadosamente para
 que actúen como contrapeso de aquellas que nos impulsan a obrar
 violentamente (Bettelheim 1982 95)*

Ante agresiones leves como una mirada inquisidora, un regaño,
 un insulto, una señal con las manos, o más fuertes, como los gol-
 pes, una reconvención con las notas, una amenaza, no se trata de
 buscar culpables para juzgarlos y sancionarlos implacablemente.
 Se trata de reconocer la realidad escolar y las formas de violencia
 que en ella se presentan para abordarlas de manera constructiva.
 No es la búsqueda de más y nuevos enemigos lo que debe preocu-
 parle, sino el análisis de las causas que generan esos pequeños y
 en ocasiones grandes hechos de violencia

⁴ Es en los baños, usualmente insuficientes para el número de estudiantes, des-
 aseados o sin agua y deteriorados, en donde el alumno recibe la mayor afrenta
 al someter a escarnio su intimidad

Frecuentemente los comentarios de los adultos que intervienen en el proceso escolar hacen referencia a la forma como los alumnos se relacionan con la escuela, y se concluye rápidamente que el rigor y los resultados académicos que otrora podían mostrar una serie de instituciones se debía, por lo menos parcialmente, a la rigidez con que se formaba e incluso se castigaba a los estudiantes. Con nostalgia algunos recuerdan al pedagogo Lancaster cuando aseguraba que "la letra con sangre entra" justificando constantemente el bajo rendimiento académico de los alumnos por la ausencia de estructuras de exigencia disciplinaria más férreas y menos permisivas. La llamada *tutelitis*⁵ que molesta a muchas instituciones escolares expresa las resistencias de los usuarios del servicio educativo, y pese a que se ha pervertido frecuentemente la utilización de este mecanismo subsidiario, la cantidad de tutelas interpuestas contra un considerable número de centros educativos, manifiestan la inconformidad frente al manejo arbitrario de las relaciones de poder al interior de los mismos.

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

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

⁵ Se ha denominado *tutelitis* al uso exagerado e inadecuado de la acción de tutela, mecanismo de protección para la defensa de los derechos fundamentales, consagrado en la Constitución Política de 1991.

s adultos que intervienen en la forma como los alumnos se ve rápidamente que el rigor y podían mostrar una serie de parcialmente, a la rigidez con los estudiantes. Con nostalgia aster cuando aseguraba que ndo constantemente el bajo por la ausencia de estructuras menos permisivas. La llamada ciones escolares expresa las educativo, y pese a que se ha zación de este mecanismo puestas contra un considerable están la inconformidad frente s de poder al interior de los

o el castigo físico resultan también suelen presentarse entes pero no por ello menos violenta a quienes permanecen prizan comportamientos que arte de la normalidad. El ar-ela como institución en don- porque vivimos en una de las , no solamente justifica esta comunidad educativa, sino blemente. De acuerdo con

debemos hacer para contener, descarga en violencia, hacia por su ausencia en nuestros de comunicación es la enseñanza satisfactorio' con

4)

e inadecuado de la acción de tutela de los derechos fundamentales,

91

Para la *Escuela del simulacro* y para los maestros que se encuentran inmersos en ella resulta indiferente abordar este tipo de problemáticas. El manejo de los espacios y tiempos, las simbologías que justifican las relaciones de poder arbitrario y el peso de la ideología que impide el sano desarrollo de las actividades académicas, se convierten en el asidero de una serie de pequeñas violencias, que sumadas entre sí potencian individuos supremamente agresivos. Consideramos que a la escuela actual no solamente le deben preocupar las violencias que se experimentan en nuestra sociedad, sino que debe intervenir para que este tipo de comportamientos se asuman como manifestaciones propias de los seres humanos, y que esta institución pueda contribuir para que allí no crezcan ni se desborden. De lo que se trata es de cuestionar el conservadurismo de la escuela en sus relaciones de poder, en su actitud frente al conocimiento, en la forma como asume los hechos de violencia interna y externa y en el compromiso que ella tiene para con la comunidad y la sociedad en general.

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

Episodio 14

El estudiante excluido injustamente de la Escuela del simulacro tutela derechos fundamentales que han sido violados por los profesores o las directivas. Se ha presentado el caso de jóvenes reintegrados a sus colegios cuando el juez falla a su favor demostrando que la institución educativa no actuó en derecho o que,

como es reiterativo, infringió el debido proceso Comportamientos como la utilización de cabello largo o el porte de aretes por parte de los jóvenes ha suscitado la persecución hacia ellos, violándose uno de los derechos humanos más conculcados como es el estipulado en el artículo 16 de la Constitución de 1991 "Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico" Simulando prácticas democráticas como la elección popular del personero en quien se deposita la difusión y defensa de los derechos fundamentales, en la escuela se olvida el ejercicio de los mismos y el respeto por las diferencias y singularidades de los alumnos, procurando uniformar no solamente su vestuario, sino su comportamiento, sus intereses, sus ideas y hasta sus gustos De esta forma las instituciones escolares olvidan lo fundamental para ellas, para los niños y para la sociedad colombiana, refugiándose en el 'mundillo' de las minucias y superficialidades

REFLEXIÓN CRÍTICA Y COMUNICACIÓN

Ubicándonos temporal y espacialmente en la antigüedad griega, hacia los siglos VI y V a C vemos como la concreción del pensamiento filosófico que contribuyó al surgimiento y desarrollo de los conocimientos matemáticos e históricos y de las prácticas políticas y artísticas, se llevó a cabo en los espacios públicos de la *polis*, en las plazas, en las calles y en los gimnasios La Mayeutica que Sócrates llevaba a la práctica con sus discípulos como método para llegar al conocimiento no surgió en un espacio convencional como la escuela de hoy, por el contrario, el ir juntos rondando en compañía, disertando alrededor de un tema en especial se practicaba en todo aquel espacio público y privado en el que se pudiera materializar el concepto de la *paideia*

Fue precisamente el ejercicio del diálogo lo que permitió a Platón antagonizar el conocimiento cierto o verdadero de la opinión, por medio de una serie de preguntas a las cuales los dialogantes deberían dar o intentar dar respuesta Rescatar *el diálogo* en la escuela no solamente significa volver a la sabia costumbre de reconocer en el interlocutor una fuente de saber y de contradicción,

proceso Comportamientos
 porte de aretes por parte
 hacia ellos, violándose
 ados como es el estipu-
 1991 "Todas las perso-
 u personalidad sin más
 echos de los demás y el
 ocráticas como la elec-
 oposita la difusión y de-
 la escuela se olvida el
 diferencias y singulari-
 ar no solamente su ves-
 reses, sus ideas y hasta
 es escolares olvidan lo
 para la sociedad colom-
 s minucias y superficia-

UNICACIÓN

en la antigüedad griega,
 la concreción del pensa-
 mento y desarrollo de los
 de las prácticas políti-
 cos públicos de la *polis*,
 sios La Mayeútica que
 ulos como método para
 acio convencional como
 os rondando en compa-
 sspecial se practicaba en
 que se pudiera materia-

o que permitió a Platón
 dero de la opinión, por
 ales los dialogantes de-
 ar *el diálogo* en la es-
 bia costumbre de reco-
 ber y de contradicción,

implicaciones éticas que se desprenden de esta práctica, sino que además permite el desarrollo de un discurso teórico que puede decantarse en la medida que sea confrontado y ampliado con otras versiones. Debe lograrse a través de la discusión fundamentada, la superación de uno de los peores lastres que afectan la labor de los maestros colombianos y en general latinoamericanos *el sentido común*. Al respecto Roger Koza señala

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

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

En este ámbito comunicativo surge la posibilidad de legitimar los procesos en la escuela desde un antiguo pero actual ejercicio: El diálogo. Una nueva teorización del mismo, planteada por Roger Koza,⁶ permite que los individuos fusionen horizontes en un sesgo hermenéutico que tiene las siguientes características: en primer lugar se debe pensar la subjetividad como narración y que se tenga la posibilidad de tener múltiples perspectivas para que logre sentido. En segundo lugar, debe tener múltiples significados que lleven a los dialogantes a una polifonía semántica. En tercer momento, debe ofrecer entre los dialogantes la capacidad de la ironía y el humor, como desestructurador de creencias y dogmas personales –capacidad para reírse de uno mismo y de sus ideas–. La cuarta actitud importante es la solidaridad epistemológica,

⁶ Entrevista con Roger Koza (1997)

aceptar diversas cosmovisiones y posturas epistemológicas –campesinas, interculturales– Finalmente, no existe una última palabra o palabras definitivas, no existe alguien que lidera o lleva el diálogo, el foco ha de ser variable

De acuerdo con Gadamer, el lenguaje sólo tiene su verdadero ser en el diálogo, en el ejercicio del mutuo entendimiento, que no es un mero hacer, ni una actuación con objetivos como lo sería la producción de signos para transmitir otros mensajes El diálogo es un proceso vital en el que se hace manifiesto el mundo y se busca comprenderlo

Todas las formas de comunidad, de vida humana, son formas de comunidad lingüística, más aún hacen lenguaje Pues el lenguaje es por su esencia el lenguaje de la conversación Sólo adquiere su realidad en la realización del mutuo entendimiento (Gadamer, 1991 535)

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

Episodio 15

Sin embargo, los miembros de la comunidad educativa viven otras relaciones más allá del código de disciplina y las directrices del Ministerio de Educación Nacional A los niños se les ofrece mode-

epistemológicas –cam-
 iste una última pala-
 que lidera o lleva el

ne su verdadero ser en
 miento, que no es un
 mo lo sería la produc-
 jes El diálogo es un
 el mundo y se busca

mana, son formas de
 aje Pues el lenguaje
 ón Sólo adquiere su
 timiento (Gadamer,

disciplina son formas
 nados tanto de la moral
 l poder público, que se
 rma De estos códigos
 nalización institucional
 para el mantenimiento
 n la sociedad actual se
 s instituciones sociales
 arrancan los conflictos
 al, desnaturalizándolos
 rata tan sólo de que las
 e un incremento de la
 rescripciones jurídicas
 te en más compleja”
 n la institución escolar
 ólo se busca que sean

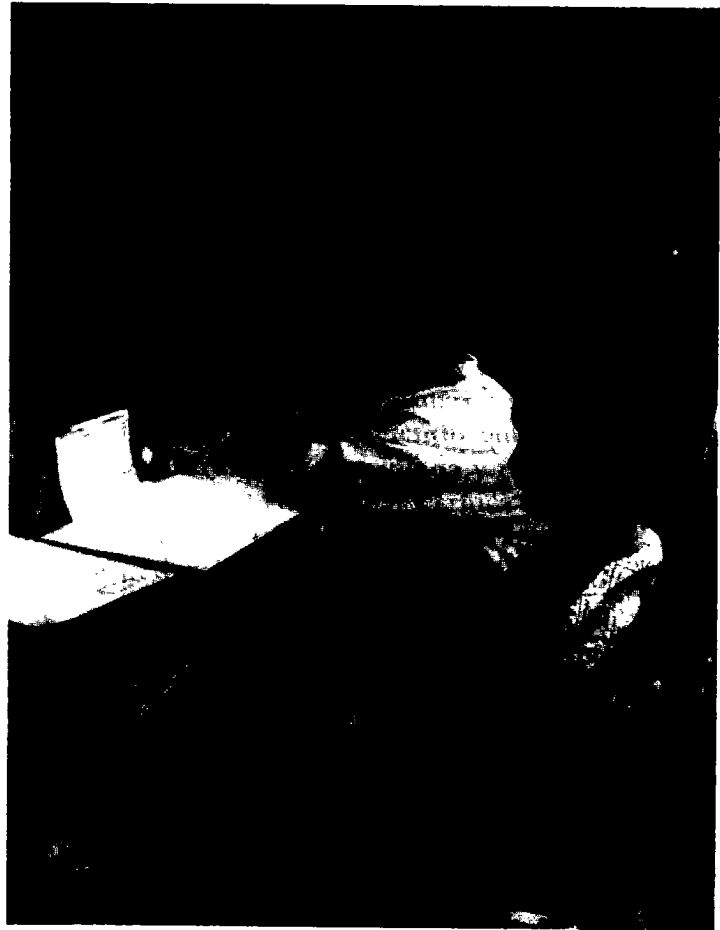
educativa viven otras
 a y las directrices del
 ños se les ofrece mode-

los que logran sus fines eligiendo medios no avalados por la norma, pero de enorme efectividad el hacer trampa en las evaluaciones o intimidar a los compañeros por la vía de la fuerza o la violencia, logran simpatías al interior de la escuela Por el contrario, los muchachos no desean participar de los organismos de gobierno dentro de la escuela, porque la figura del funcionario o gobernante no tiene prestigio dentro de los muchachos o bien son personajes oscuros y corruptos, o bien son personajes poco exitosos que no corresponden con sus ideales

Entre los maestros también se presentan modelos distintos a los establecidos por las normas Quien es más hábil para salir antes de terminar la jornada escolar, quien sólo se limita al texto estipulado y no amplía sus conocimientos en el campo, quien asiste a las reuniones y se mantiene siempre en silencio, pero luego critica todo lo dicho fuera de la reunión, quien sabe controlar a sus alumnos y mantener la disciplina en su salón Hay una tendencia en muchas instituciones escolares para formar líderes, que no son otra cosa que la reproducción de personas que ejercen el poder de dominación, quitándole la palabra al otro, tomando decisiones sin consultar ni discutir las implicaciones, tomándose la vocería de los compañeros en las reuniones públicas, emprendiendo campañas o acciones en las cuales se supone que todos están de acuerdo, pero de nuevo no ha habido discusión del significado de la acción ni de los intereses y finalidades que subyacen a dicha acción La escuela, por el contrario, debe propender a una formación en la comunicación reflexiva y en la toma de decisiones compartidas, pero no sustentada en el liderazgo, sino en el valor de los argumentos

5.

ESPACIOS DE INTERMEDIACIÓN
COMUNICATIVA



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

La propuesta de una *Pedagogía del porvenir* asume el compromiso de articular un marco teórico que simultáneamente permita ejercer la crítica de esa simulación pedagógica y la instauración de proyectos alteradores de la práctica educativa. Ésta propende a la formación holística de los individuos, busca la articulación de los conocimientos universales y los saberes de los contextos para en conjunto, encarar los problemas del mundo de la vida. En ese sentido, conviene retomar la razón como fundamento de las construcciones culturales arte, filosofía, ciencia y tradición, pero tam-

bién retoma la sensibilidad moral y estética, como base para la formulación y ejercicio de una ética

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

La alteración de las relaciones de poder pasa por una reconceptualización de los intereses y las finalidades de la escuela, pues supone la creación de condiciones mínimas para superar la prevalencia de un sujeto hegemónico y permitir la pluralidad tanto individual como colectiva, es decir, la creación de espacios a partir de los cuales lo silenciado y los silenciados formen parte de los procesos discursivos para insertarse e incidir en la construcción de nuevos sentidos y significados del mundo de la vida, reflexionados desde la práctica pedagógica del intercambio comunicativo.

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

ras, y la reflexión crítica de la tradición, para formar criterios, para criticar prejuicios negativos, y los que son positivos, para revalorizarlos

Dentro de la concepción pedagógica del *porvenir* se propende a la generación de espacios de intermediación comunicativa

Tales espacios significan temporal, espacial y socialmente, la flexibilidad⁷ y distribución ampliada del conocimiento, pues la configuración de una escuela actual pasa por la transformación de la relaciones de poder de su alteración, no de su reestructuración. Lo que se quiere es acceder al conocimiento que lleve a los estudiantes y maestros a "la esfera de acumulación de poder, en tanto que les posibilite la distribución ampliada de lo acumulado, posesionarse en cualquiera de los diversos campos de aprehensión del conocimiento –empírico-analítico, práctico y emancipador– (Muñoz, 1997: 77)

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

El privilegio de la pregunta permitirá construir los núcleos problemáticos contextuales, éstos se discuten y alimentan desde las distintas disciplinas –encarnadas en los profesores y demás profesionales de la escuela y la comunidad– apoyándose así en los núcleos problemáticos conceptuales. La interculturalidad, como la interdisciplinariedad, aportan desde su especificidad, de tal manera que el núcleo problemático contextual se va perfilando como correlato no sólo del contexto, sino de los núcleos problemáticos conceptuales. De la conjunción de estas dos grandes fuentes van surgiendo las formas prácticas para su resolución.

⁷ La flexibilidad social hace referencia a la ruptura de jerarquías impuestas y a la creación de jerarquías por autoridad del conocimiento.

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

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

Abrir los canales de comunicación incitadores de las preguntas, dudas e incertidumbres, es un medio de propiciar la desestructuración. La sumatoria de los anteriores, permite complejizar tanto el contexto como la teoría. La formación en la toma de decisiones discutidas y compartidas, sobre la base de una comunicación ar-

gumentativa y no sobre el liderazgo impuesto, es tarea que debe emprender la escuela del porvenir.

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

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

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

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

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

Un salto cualitativo en el acto educativo consistirá en identificar los tipos de representación que debe alcanzar el estudiante para que esté en capacidad de resolver problemas. La resignificación del aprendizaje en la escuela debe abordar la manera en que se da la transición entre las representaciones vivenciales del niño y las representaciones de la cultura académica. Con lo anterior median también los problemas afectivos o emocionales, los problemas sociales y culturales, en que se da el aprendizaje, por tanto las múltiples caras de un problema, van constituyendo una problemática cada vez más complejizada, en ese sentido es que afirmamos que la *Pedagogía del porvenir*, se debe ir construyendo socialmente con el concurso cada vez más amplio de todos los afectados por las decisiones que se tomen. La educación del porvenir se caracterizará no por un modelo capaz de dar cuenta de todas las situaciones, sino por las formas múltiples de intermediación con que cuenten sus gestores.

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

La constitución de un comité de ética en la escuela, en donde sea posible discutir y reflexionar acerca de una serie de problemáticas, de sus fines y de sus medios y en donde se puedan exponer

argumentos, inquietudes, intereses y diferentes puntos de vista, permitirá una convivencia más sana que redundará en prácticas deliberantes que al decir de Gadamer *no nos dejen oxidar nuestras capacidades*. En estos organismos, tendrán cabida además de los estudiantes, maestros y directivos, padres de familia y todos aquellos miembros de la comunidad con una legitimidad contexto-conceptual reconocida para poder entrar a discutir y a tomar decisiones. Dice el profesor Hoyos:

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

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

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

que propicia una serie de actitudes y comportamientos generadores de valores tales como el respeto, la justicia y la solidaridad, que tanto requieren la escuela y la sociedad

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

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

Consideramos la presencia del conflicto en las relaciones humanas como un hecho real, por cuanto la resolución pacífica o dialógica del mismo contribuye al desarrollo de las sociedades y al creci-

comportamientos generados por la justicia y la solidaridad, la ciudadanía

como un instrumento rígido, legal, empezaría a perder viabilidad. Los mediadores quienes abordan temas más relevantes de estudio y propuestas requieren acuerdos por la institución escolar. Sentido horizontal, sustentado en la legalidad legítimamente establecida y los órdenes anárquico-decentralizados. La educación del ser humano como

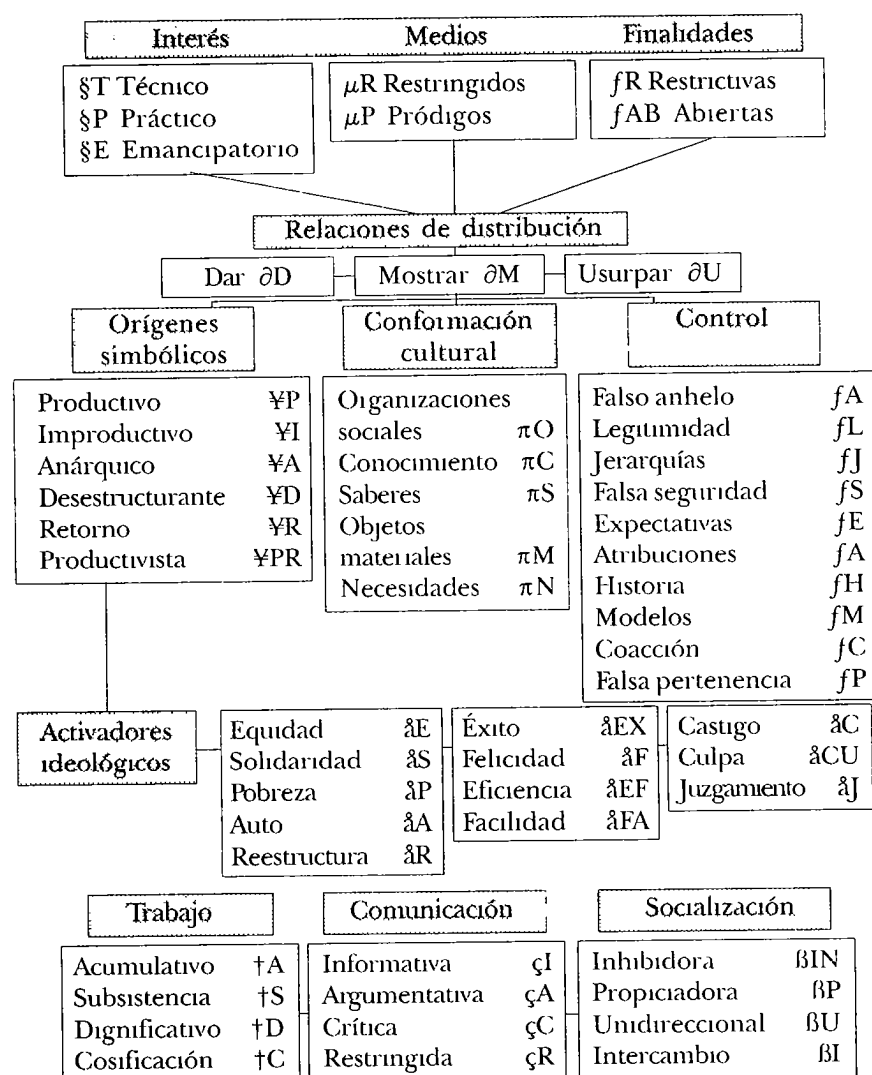
de la sociedad colombiana. El conflicto negativo que obstruye o impide el desarrollo de las relaciones humanas en un grupo humano en los lugares de trabajo e incluso en la familia. El conflicto puede ser el punto de partida para el desarrollo de lo positivo que puede ser el resultado de la presencia del conflicto. Si se asume de manera adecuada la resolución de tal forma que sea ganancioso. Negar el conflicto en la escuela o en la sociedad es más dañino para un conglomerado que reconocerlo y asumirlo, pues se ignora el fenómeno de la escasez de recursos que adquiere tales magnitudes en el mundo de las personas y los motivos que intervienen por el surgimiento de

conflicto en las relaciones humanas. La resolución pacífica o dialógica de los conflictos en las sociedades y al creci-

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

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

Anexo 1
CATEGORÍAS Y DESCRIPTORES ANALÍTICOS
ARBOL TAXONÓMICO



En los recuadros sombreados figuran las categorías analíticas morales, en los

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles, *Ética para Nicómaco*, Madrid, Biblioteca Clásica Gredos, 1995

Bettelheim, Bruno, *Educación y vida moderna*, Barcelona, Editorial Crítica, 1982.

_____, Zelan, Karem, *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica. Grupo Editorial Grijalbo, 1983

Bodnar, Yolanda; Duarte, Afranio, Carrioni, Gina, *Evaluación programa de educación indígena*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura-Consejo Regional Indígena del Cauca, 1995

_____; Carrioni, Gina, Muñoz, José, Díaz, Mario; Duarte, Afranio, Gil, Miriam, Puentes, Beatriz, Landazábal, Julia, Trigos, Maritze, Boin, Liana, *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura "El Griot"-MEN, (s f).

_____, *Lineamientos generales de etnoeducación*, Bogotá, MEN, 1990

Bruer, John, *Escuelas para pensar Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós, 1996.

Cortina, Adela, "La ética de los comités de ética", en *Conferencia en la Universidad Nacional de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, inédita, 1997

_____, *Ética de la sociedad civil*, Madrid, Editorial Grupo Anaya, 1995.

Chomsky, Noam, *Política y cultura a finales del siglo XX*, Barcelona, Editorial Ariel, 1994

Deleuze, Gilles, *Conversaciones*, Valencia, Editorial Pretextos, 1996

_____, Guattari, Félix, *Mil mesetas*, Valencia, Editorial Pretextos, 1994.

De Haro, Isabel, "Valores y educación. Es una novedad el tratamiento de valores en la educación", en: *Resúmenes, conferencias ponencias y comunicaciones. Congreso Internacional la Educación en el Tercer Milenio*, Sevilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia-World Council for Curriculum and Instruction, 1997

De Roux, Francisco, *Hacia una ética ciudadana*, Bogotá, CINEP, (s f)

Díaz, Mario, "La propuesta de formación permanente del IDEP", en: revista *Educación y ciudad* No 1, Santa Fe de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico -IDEP-, 1997.

Duarte, Afranio, "Organización comunitaria y desarrollo", en *Urdimbres y tramas culturales*, Santa Fe de Bogotá, Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, 1993

_____, *Las formas de instrucción y el control sobre el pensamiento*, Santa Fe de Bogotá, Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, 1992

Dworkin, Ronald, *La comunidad liberal*, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 1996

Foucault, Michel, *Magazine Litteraire* No 303, París, 1993.

_____, *Genealogía del racismo*, Madrid, Editorial La Piqueta, 1992

_____, *Sujeto y poder*, Medellín, Editorial Carpediem, 1991

Fromm, Erich, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992

Gadamer, Hans George, *Verdad y método*, tomo II, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1993

_____, *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1991

es del siglo XX, Barcelona,

Editorial Pretextos, 1996

lencia, Editorial Pretextos,

una novedad el tratamien-
enes, conferencias ponencias y
Educación en el Tercer Mile-
ucación a Distancia-World
1997.

udadana, Bogotá, CINEP,

n permanente del IDEP",
la Fe de Bogotá, Instituto
rollo Pedagógico -IDEP-,

aria y desarrollo", en *Ur-*
gotá, Corporación para la
la Cultura, 1993

ontrol sobre el pensamiento,
Producción y Divulgación

nta Fe de Bogotá, Siglo del

803, París, 1993

Editorial La Piqueta, 1992.

rial Carpediem, 1991

temporánea, México, Fondo

tomo II, Salamanca, Edi-

luciones Sígueme, 1991.

García, Néstor, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Editorial Grijalbo, 1995

Habermas, Jurgen, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrourtu Ediciones, 1995.

_____, "Derecho y moral, dos lecciones", en *El derecho, la política y la ética*, Lima, Editorial Siglo XXI, 1987.

_____, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Editorial Península, 1983.

_____, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.

Hoyos, Guillermo, "Educación y ética para ciudadanos", en: *Memorias del III Encuentro de investigación educativa y de desarrollo pedagógico en el Distrito Capital*, Santa Fe de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, 1998.

_____, "Fenomenología y ciencias crisis y teleología", en: *Filosofía y ciencia*, Cali, Universidad del Valle, 1996

Jaeger, Werner, *Paideia*, Santa Fe de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1992

Koza, Roger, "Subjetividad, juventud e imaginación en la educación del futuro", en: *Memorias del III Encuentro de Investigación Educativa y de Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital*, Santa Fe de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, 1998.

León, Magdalena, "La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina", en *Género e identidad, Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Santa Fe de Bogotá, Tercer Mundo Editores-Editorial Uniandes. Programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo, 1995.

Llinas, Camilo; Vasco, Carlos; García Márquez, Gabriel; Aldana, Eduardo; Patarroyo, Manuel, *Colombia al filo de la oportunidad. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo Informe Conjunto*, Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio, 1994

Maturana, Humberto, *La democracia es una obra de arte*, Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, (s. f)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Plan Decenal de Educación*, Santa Fe de Bogotá, MEN, 1996.

Muñoz, José, "Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder", en Díaz, Mario, Muñoz, José A (editores), *Pedagogía, discurso y poder*, Santa Fe de Bogotá, Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, 1997

———, *Hacia una universidad de amplios horizontes*, Santa Fe de Bogotá, Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, (inérito), 1995a

———, "Horizontes de significado", en *Porvenir, culturas y vidas*, Santa Fe de Bogotá, Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, 1995

———, *El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas*, Santa Fe de Bogotá, Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, 1992

———, "La incertidumbre como generadora de otros órdenes expresivos", en *Pensamiento creativo*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1988.

———, "Aquello que distancia al *homo faber* del 'justo pensante' de Pascal", en: *Primer Congreso de Informática y Educación*, Bogotá, 1987

———, "Qué significa el cambio en educación", en: *Primer Seminario Regional de Investigación en Educación*, Manizales, Universidad de Caldas, 1986a

———, "Anotaciones para una reflexión pedagógica", en: *Polémica III Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Santa Fe de Bogotá, Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, 1986b

———, Landazábal, Julia, Duarte, Afranio; Rodríguez, Elsa, *Archivo bibliográfico "El Griot"*, Santa Fe de Bogotá, Corprodic-Colciencias, 1996

———, *Configuraciones socioculturales*, Santa Fe de Bogotá, Colciencias, 1994.

Colombia, *Plan Decenal de Edu-*

... y sus relaciones de poder",
... (res), *Pedagogía, discurso y po-*
... para la Producción y Divulga-

... *Amplios horizontes*, Santa Fe de
... ón y Divulgación de la Cien-

... en *Porvenir, culturas y vidas*,
... la Producción y Divulgación

... *de auscultar las estrellas*, Santa
... ducción y Divulgación de la

... generadora de otros órdenes
... Medellín, Universidad de An-

... *homo faber* del 'justo pensan-
... *informática y Educación*, Bogo-

... educación", en: *Primer Semi-*
... ción, Manizales, Universidad

... "lexión pedagógica", en: *Polé-*
... *micción en Educación*, Santa Fe
... es Universidad Pedagógica

... Afranio, Rodríguez, Elsa,
... e Bogotá, Corprodic-Colcien-

... les, Santa Fe de Bogotá, Col-

_____; Landazábal, Julia; Almanza, Tulia, *Una teoría sobre el poder, la educación y el cambio*, Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Centro de Investigación CIUP, (inédito), 1987a

_____, Tigros, Maritze, Landazábal, Julia; Almanza, Tulia, *Alteridades e incertidumbres*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1987b.

_____; Landazábal, Julia; Martínez, Tulio, *La interacción social puede modificarse*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1986.

Obregón, Diana, "La academia colombiana de ciencias exactas, físicas y naturales o la búsqueda de una ciencia nacional", en: *Urdimbres y tramas culturales*, Bogotá, Editorial Corprodic, 1993

Popper, Karl, *La responsabilidad de vivir* España, Ediciones Paidós, 1995

Rawls, John, *A theory of justice*, Harvard University Press, 1971

Savater, Fernando, *Ética como amor propio*, Barcelona, Editorial Grijalbo Mondadori, 1988

Serrano, Antonio, *Legitimación y racionalización Weber y Habermas, la normatividad de un orden secularizado*, Madrid, Editorial Antropos, 1994

Varios, *Memorias del III Encuentro de Investigadores en Educación: simposio Alteración y transformación hacia una pedagogía del porvenir-primero los niños*, Santa Fe de Bogotá, IDEP, 1998.

Vattimo, Gianni, *El fin de la modernidad Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1994

_____, *La sociedad transparente*, Barcelona, Editorial Paidós, 1994.

Zuleta, Estanislao, *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*, Bogotá, Procultura, 1986.