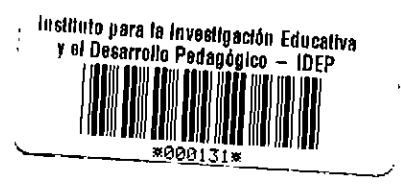


302,5
R37h.



HACIA UN NUEVO MODELO DE SOCIALIZACIÓN
DEMOCRÁTICA

UN ESTADO DEL ARTE
EN LAS INNOVACIONES E INVESTIGACIONES EN
FORMACIÓN DE VALORES EN EL DISTRITO DE BOGOTÁ

GABRIEL RESTREPO, Profesor Universidad Nacional

Informe presentado al IDEP

Bogotá, septiembre 15 – diciembre 18 de 2000

06-04-2008
000371

Inv. IDEP
104

HACIA UN NUEVO MODELO DE SOCIALIZACION DEMOCRATICA

UN ESTADO DEL ARTE EN LAS INNOVACIONES E INVESTIGACIONES EN
FORMACION DE VALORES EN EL DISTRITO DE BOGOTA

*Revisar
redacción
p. 262*

Gabriel Restrepo, Profesor de la Universidad Nacional

Informe presentado al IDEP

Bogotá, septiembre 15 - diciembre 18 de 2000

INTRODUCCION

DEFINICION DE LOS PROBLEMAS Y CARTA DE
NAVEGACION CONCEPTUAL

En épocas corrientes, quiere decir, en situaciones en las cuales una estructura reviste el carácter de un modelo dominante, el estudio de las innovaciones no ofrecería mayor problema, puesto que se trataría de examinar el sentido de cambios funcionales que no apuntan tanto a la modificación de la estructura, como a variaciones en la adaptación, diferenciación, integración y consistencia de las funciones y de las partes. Una estructura puede definirse como un modo ordenado y persistente de organización de las relaciones internas que componen un sistema y de los nexos con otros sistemas interconectados. Una función es una relación recíproca no aleatoria de partes de un todo en relación a la estructura del mismo ¹.

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

¹ Pese a su antigüedad, aún se sostienen los fundamentos epistemológicos y teóricos para distinguir análisis funcional, estructural y genético, expuestos en el ensayo: Restrepo, Gabriel. 1977. "Análisis funcional en la Teoría Sociológica". Revista de la Dirección de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional (Bogotá) (15): 17-42, mayo.

el análisis histórico en su triple dimensión de pasado, presente y porvenir.

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

Por ejemplo, en el caso que nos ocupa de las investigaciones e innovaciones educativas, ello debe servir para sopesar si éstas pueden apuntar en la dirección del cambio indicado en el proyecto de nación contenido en la Constitución de 1991; en la construcción de una conciudadanía en Bogotá; o en el propósito de transformación enunciado en la Ley General de Educación 115 de 1994; si pueden pasar del entusiasmo que es típico de los comienzos, a la persistencia y a la institucionalidad; si pueden crear sinergias; si pueden proyectarse en entramados en términos de lo que existe como redes en Colombia y en Bogotá y, por ende, qué tipo de reallimentaciones puede producirse; con

qué velocidad se impulsan; cómo pasan de lo puramente puntual de un barrio a la localidad, o a la ciudad, o a la nación; qué resistencias deben vencer.

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

Ahora bien, la complejidad del tránsito de sistema en Colombia se deriva de que, por las peculiaridades históricas de la Nación, el país, afronta una simultaneidad de situaciones tradicionales, modernas y posmodernas, en una especie de extraña sincronía de lo diacrónico y en una concurrencia no sólo de lo distinto, sino también de lo opuesto, que

no sólo amalgama aleatoriamente o accidentalmente una disparidad de estadios o de temporalidades diferentes y contradictorios, sino una tensión entre actores y grupos sociales en torno a ideas, imaginarios y valores de pasado, de presente y de futuro. Así lo indica, por ejemplo, un estudio reciente:

“Hoy los colombianos enfrentan un país en el que se mezcla la sociedad premoderna con la moderna y tiene ciertas características de posmoderna, especialmente entre los estratos de más altos ingresos y entre los jóvenes, configuración en extremo articulada y compleja que dificulta la elaboración de un proyecto común de país . Cada segmento poblacional, de acuerdo con sus propias características, tiene objetivos particulares que sólo se logran con base en políticas que contradicen las requeridas por otros segmentos”².

Superpuesta a la diversidad de temporalidades económicas y sociales, la multiplicidad de culturas regionales y étnicas, la brecha generacional y la distancia entre campo y ciudad en un país con una variedad ecosistémica extraordinaria (existen cerca de 39 ecosistemas diferentes), añaden complicaciones sin cuenta.

² Cuellar, María Mercedes. 2000. Colombia, un Proyecto inconcluso. Bogotá, Universidad Externado. Dos Tomos: 920.

Ante ello, no es fácil descifrar esa simultaneidad que toma a veces la forma de un “bricolage”, de un mosaico barroco o de un rompecabezas de piezas interminables y acaso incompletas. Algunos paradigmas muy creativos en los estudios culturales de América Latina han llamado la atención sobre estas amalgamas y sobre las formas recreativas que asumen hibridaciones, ladinismos y ductilidades propias de anfibios, por las cuales los actores y grupos sociales son capaces de jugar al mejor modo de un malabarista con temporalidades y culturas distintas, incluyendo allí los valores ³.

No obstante, se necesita ir más allá de la constatación de estas asimetrías y combinaciones de temporalidades que ocurren en el mercado económico o en el mercado del capital simbólico o cultural, si se quiere descifrar el sentido de tantas paradojas constitutivas de nuestro presente, como tendencias de larga duración y para adivinar tras ellas potencialidades de cambio.

Dos ejemplos de estas relaciones paradójicas propias de nuestra gran ambigüedad nacional: primero, la coincidencia de la alta valoración de la libertad personal y colectiva con la fuerte inclinación por la

³ García Canclini, Nestor , 1990. Culturas híbridas. México, Grijalbo.

Por supuesto, la educación en su conjunto está en centro del maelstrom, comoquiera que sus misiones más generales tienen que ver con la trasmisión y con el cambio regulado de una tradición cultural y, por ende, con los valores que la encarnan y que se manifiestan en los individuos como hábitos, normas o disposiciones de acción . Frente a la paradoja social, la paradoja de la educación, pues ella es, como se ha señalado, continuidad y ruptura al mismo tiempo, pero también energía y saber, bios y cultura.

Para precisar el sentido de los valores como expresión de la cultura, vale la pena indicar que cualquier situación social puede leerse desde dos perspectivas: la primera, señala un lógica de condicionamiento que restringe la variación al azar de la cultura y de los valores, según los límites naturales, las restricciones de la economía, los imperativos de la política y la tosudez o persistencia de estructuras de la organización social

8.

Para poner un ejemplo, el valor de la libertad puede postularse como aspiración máxima en una escuela situada en una sociedad autoritaria, pero será poco probable su difusión abierta en la medida en

⁸ Restrepo, Gabriel 1981, 2.

galimatías nacional de Jekyll y Hyde es que casi todo resulta ambivalente y equívoco”.

Por ello, aquí en Colombia, con tantas ironías, claroscuros, realismo mágico, son necesarias perspectivas de pensamiento complejo que anuden la reconstrucción histórica de procesos económicos, políticos y sociales con la deconstrucción de mentalidades y de imaginarios y que sean sensibles a la trama de palimpsestos cifrada en la simultaneidad de lo sucesivo expresada en la textura del presente, lo mismo que a la diferencia entre lo manifiesto y lo latente en el discurso y en la acción ⁷.

En el cambio de estructura y, por tanto, de modelo de educación, la llamada educación o formación en valores, cuyo examen se intenta en estas páginas apunta al cerebro mismo de las transformaciones, ya que por valores puede comprenderse la dimensión más profunda de la cultura y, por ende, de la sociedad y, en general, de cualquier sistema o institución social .

⁷ Véase, por ejemplo: Zambrano, Marco Fidel. 2000. “ Sociedad y Conocimiento en los Países del Tercer Mundo: la Experiencia colombiana”. Documento de la UPN para la Expo 2000 Hannover. **Mecanografiado**: “La disonancia es una característica de instituciones sociales, económicas y políticas que operan en forma simultánea con diversos códigos y economías que no solamente son contradictorias entre sí, sino que además se encuentran en función de sistemas de poder privados que estructuran un discurso del bien público, cuando en la realidad operan en función de intereses y valores particulares”: 9.

obediencia y la sumisión, la cual, con todo, en muchos casos sigue la pauta colonial del dicho: “se obedece, pero no se cumple”, es decir, se convierte más en fachada que en profundidad o en acto ⁴.

Segundo, la fuerte convicción de felicidad personal ⁵ en una situación estimada aquí y allá como trágica, convicción de felicidad que debe imaginarse en el trasfondo de un rico mundo de la vida y de saberes locales y privados, adobado por la cocina, por el amor, por la fiesta y por las artes. Paradoja que ha sido descrita hace pocos días por un columnista agudo, Daniel Samper Pizano, con el nombre de “Colombia Jekyll y Colombia Hyde” ⁶:

“Esa Colombia Jekyll llena de vida, amable, entrañable; y esa Colombia Hyde llena de muerte, horrorosa, perversa hasta la médula. Causa y efecto de esa gran contradicción moral son una cantidad de vicesquizofrenias que reproducen en diversos grupos y personajes las características Jekyll y Hyde que torturan al país....Parte de nuestro

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

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

⁶ Samper, Daniel. 12 de diciembre de 2000. El Tiempo. Páginas editoriales.

que dicha sociedad ejerza controles para el desarrollo de ese valor en forma de limitaciones a las transacciones económicas, políticas o culturales .

La segunda perspectiva, la lógica de la regulación, examina de manera inversa cómo la cultura y los valores forman y transforman las estructuras sociales, la organización del poder económico y político y aún el mismo entorno natural, a pesar del condicionamiento señalado en la primera mirada.

Para seguir con el mismo ejemplo, la proclamación del valor de la libertad en la sociedad francesa del siglo XVIII por los intelectuales fue una condición necesaria, aunque no suficiente, para el derrocamiento del antiguo régimen y, de paso, para concebir principios de una educación democrática.

Tornando el argumento de este mismo ejemplo, podría decirse que aunque puedan darse las condiciones materiales para ciertos cambios, éstos no se producirán si no existen sujetos agrupados que definan la situación en forma diferente, crítica y prospectiva y que sean capaces de cohesionar las mentalidades en torno a la importancia de algunos ideales cruciales, mediante una acción y expresión públicas.

Para mencionar un ejemplo más cercano a Colombia y al tema que se considera en este caso: el valor que ostenta la obediencia en la sociedad colombiana en general - según el citado estudio de Cuéllar - , es sin embargo contrarrestado por el hecho de que entre muchos docentes y muchos jueces la importancia que se concede en el promedio del país a la sumisión disminuye de modo notorio - por lo menos en la declaración de intenciones - , presumiblemente por la valoración de la autonomía en la formación de la persona, ya que ambos pueden estar más imbuidos del discurso de la Constitución de 1991 y, los primeros, del espíritu de la ley 115 de 1994 ⁹.

La asimetría responde, entonces, a una ideología de libertades personales y colectivas que, pese a sus fragilidades, ha podido calar, por lo menos en el enunciado - , ante todo en ambientes urbanos con alta densidad cultural y en los sujetos educados o relacionados con la educación, quienes responden, a la vez, a una política que incorpora el nuevo discurso democrático en la dirección de la administración pública, gracias a la descentralización política y administrativa y a lo que más adelante se llamará la dispersión del carisma del movimiento pedagógico.

⁹ Cuellar: mientras que el puntaje promedio de opción por la obediencia es para Colombia de 39 (el internacional es de 30), para docentes es de 18, para jueces es de 15

Volviendo al argumento de fondo, en la primera aproximación metodológica los campos "duros" del análisis de una sociedad (naturaleza, economía, política, estructura social), se estiman como proactivos o causales y la cultura como reactiva o causada .

En la segunda, la cultura es estimada, por el contrario, como proactiva o causante y los campos usualmente reputados como "duros" son juzgados como reactivos o regulados. Mantener las dos perspectivas conjugadas en el análisis ayuda a evitar tanto el determinismo o el reduccionismo económico (o, por extensión, el natural - según la tradición del positivismo - o el político), como el determinismo cultural (a tenor de la tradición del idealismo) .

Más adelante, en la primera parte de este documento, habrá ocasión de probar la importancia de esta precaución metodológica, cuando se consideren las diferentes versiones de Marx y de Max Weber respecto a la génesis del capitalismo y a sus consecuencias generales para la ponderación de la función reguladora de los valores en la vida social. Pero, además, en la tercera parte se refrendará la prudencia de este equilibrio metodológico, cuando - contra el economicismo reductor, de

cualquier signo, en el pasado tan dominante en Colombia - se demuestre la importancia del papel de las ideas y de los valores en el advenimiento de nuevo proyecto de nación y en la capacidad de un nuevo movimiento pedagógico como eje articulador del mismo, dentro del cual se destaca el papel estratégico de Bogotá como centro o forja de síntesis cultural de Colombia .

Para que tenga sentido la indagación que se ensayará en este libro, conviene indicar que la mirada no se restringe tan solo a la formación de valores como una materia o un curso de enseñanza explícita en un currículum (así tampoco se contempla, por fortuna, en las innovaciones e investigaciones examinadas aquí y apoyadas por el IDEP), ni siquiera a una dimensión que atraviese distintas materias o clases (tal como se ha definido en Colombia), con todo lo importante que esta trama pueda ser en una escuela o en el colegio, sino también y por sobre todo, a los valores manifiestos y latentes que se hallan en el conjunto del currículum explícito y oculto en una institución educativa y al modo como esos valores están concatenados con:

1. los contextos inmediatos y mediatos de la escuela (familias, barrios, localidades, ciudad, región, nación, globo).

2. la organización de la educación en su conjunto y en sus distintos repartimientos territoriales.
3. La proyección efectiva de los valores de una cultura democrática en la pedagogía del aula.

Lo anterior es clave, dadas las disonancias y asimetrías que ocurren en lo que una investigación de las estudiadas en este texto ha llamado con acierto la complejidad del cambio de una estructura tradicional a otra democrática, subrayando la dificultad de crear una cultura democrática escolar que, dadas las rigideces que arrastra el modelo de educación del pasado, puede aparecer como una contradicción en los términos o como un oxímoron ¹⁰.

Como se verá más adelante, las disociaciones o disonancias entre discurso y acción, entre enunciado y gestión real, entre pretexto y práctica son infinitas y no se limitan a las tensiones propias de la escuela, sino que trascienden a su relación con distintos entornos.

¹⁰ Aguilar Soto, Juan Francisco (Investigador principal); Betancourt Godoy, José Javier (coninvestigador); Durán, Rocío del Pilar, López, Martha E. 2000 "Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá". Bogotá, Cepecs 181 páginas. Ver el capítulo primero, página 11 en adelante.

Según esta carta de navegación conceptual, para contextualizar el significado de las innovaciones en educación en valores promovidas por el IDEP en Bogotá, el análisis se dividirá en seis partes .

En la primera, se estudiará el cambio de modelo de la educación en el mundo y, dentro de él, el significado de la educación en valores y de otros temas relacionados con esta dimensión (educación cívica, formación para la democracia, formación ciudadana, formación ética y moral, formación en las ciencias sociales), para lo cual conviene ofrecer una perspectiva histórica amplia.

En la segunda, se examinará el cambio de modelo de la educación en Colombia en la última década para situar en él los temas referidos arriba, pero enmarcando el asunto en una mirada de horizontes de sociedad y de educación. Horizonte quiere decir aquí ubicar el presente en términos de trayectos y de proyectos de larga o de mediana duración .

En la tercera, se comentarán las innovaciones e investigaciones en educación en valores promovidas por el IDEP, contextualizándolas en términos de las tendencias mundiales y del cambio de modelo de educación en Colombia y en Bogotá .

En la cuarta, se sintetizarán las recomendaciones para un programa estratégico de cambio acelerado, con apoyo en la revisión iniciada en estas meditaciones.

En la quinta, se incorporarán la bibliografía general y la bibliografía del autor.

En la sexta, se anexarán algunos documentos que pueden ser de interés para apoyar las conclusiones de este libro, como la propuesta de realización de un encuentro distrital sobre investigaciones, innovaciones y pedagogía de las ciencias sociales, estimada como fundamental para obtener un salto cualitativo en el proceso de innovación.

Para la elaboración de este texto, el autor ha reexaminado la propia producción sobre educación acumulada en más de tres décadas de reflexión constante, la cual ha implicado una y otra vez, año tras año, la interpretación crítica del presente en distintos niveles (universitario, medio, básico) y modalidades de educación (formal, no formal, informal); la elaboración de un libro con un mapa muy completo de la historia de la socialización política y educativa de los colombianos ¹¹; y, dentro de ese mapa, la exhumación de tradiciones de socialización e imaginarios

culturales, entre ellos uno muy pertinente para este trabajo, como es el relacionado con la influencia de la Urbanidad de Manuel Antonio Carreño en la formación del *habitus* de los colombianos y en la condensación de imaginarios de larga duración y persistencia ¹².

Influye también en la forma que ha tomado esta indagación la observación y acción directa (se diría que en el ámbito de la investigación acción participativa) que en el último año ha llevado al autor a hablar a más de 10.000 maestros y maestras, la mayoría de Bogotá, en el contexto de los talleres relacionados con la evaluación de competencias básicas en grados 3º, 5º, 7º y 9º de educación básica y en la fundamentación y talleres relacionados con la producción del texto sobre Lineamientos Curriculares para la Enseñanza de las Ciencias en la Educación Media en Bogotá, realizado con los profesores del IPARM Javier Ramos y Josué Sarmiento en el año 2.000.

Nuevas lecturas se han apurado para esta ocasión, principalmente en un tema en el cual la deficiencia colombiana es mayor: la ética, la moral, el derecho y, en conjunto, la filosofía práctica como fundante de la

¹¹ Restrepo, Gabriel; Medina, Carlos; Parra, Fabio y Ortiz, José Guillermo. 1991. Saber y Poder en Colombia. Socialización Política y Educativa de los colombianos. Bogotá, Icfes. Tomos 11, 12 y 13 de la colección del Servicio Nacional de pruebas.

política. El verbo se ha escogido con intención, porque, dado el diagnóstico, la ética y la moral demandarían una atención de años y años de sosegado estudio, ya que tal vez en ellas se cifre la clave de la nueva cultura que demandan con urgencia la nación y el globo.

Cada una de las innovaciones o investigaciones ha sido glosada, pensada y repensada y cotejada con lo nacional y lo global, meditada en conexión con otras innovaciones estudiadas aquí y allá.

Hace cinco años, el autor de este trabajo había realizado junto a Marco Raúl Mejía un estado del arte sobre educación en democracia ¹³ y, al mismo tiempo, había trabajado en los talleres que llevaron al diagnóstico nacional sobre educación cívica, cuya versión final revisó ¹⁴, en el ámbito de la encuesta internacional sobre educación cívica que, con el patrocinio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, se ha completado en el final del 2000 en 24 países,

¹² Una lista de las publicaciones del autor se incluye en el apéndice bibliográfico de este documento.

¹³ Mejía, Marco Raúl y Restrepo, Gabriel: Formación y Educación en democracia. Apuntes para un estado del Arte. Bogotá, Unesco e Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

¹⁴ Ministerio de Educación Nacional. 1998. Formación Democrática y Educación Cívica en Colombia. Un Estudio de Caso. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

entre ellos Colombia ¹⁵. Ambos trabajos constituyen un referente fundamental, porque establecieron una sólida línea de base para juzgar lo que desde entonces se ha hecho en estas materias.

Los resultados cuantitativos detallados de la encuesta internacional sobre educación cívica aplicada a una muestra rigurosa de cerca de 5.500 estudiantes de grado 8° de todo el territorio nacional no se han podido incorporar en este informe, porque apenas se están dando a conocer parcialmente y su difusión sólo estará autorizada para marzo del 2001. No obstante, algunas tendencias cruciales y muy iluminantes han podido integrarse en este trabajo, sin desmedro de la confiabilidad que ha ordenado la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. La autoridad que proporciona al autor el haber acompañado en Colombia este proyecto desde su inicio y el hecho de haber sido convocado por el Servicio Nacional de Pruebas para interpretar los resultados entre diciembre del 2000 y febrero del 2001, lo mismo que para su difusión pública en marzo, son suficientes títulos que lo acreditan

¹⁵ Torney-Purta, Judith, Schwille, John y Amadeo, Jo-Ann (editores). 1999. *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

para que, dentro de la debida discreción, pueda señalar de antemano algunas tendencias generales.

El análisis pormenorizado podrá hacerse en ese inmediato futuro, en el cual convendrá cotejar los resultados de la evaluación aplicada a los estudiantes de grado 8° de todo el país, con los resultados de la encuesta del World Values Survey, estudiada en el libro citado de María Mercedes Cuéllar, ya que de allí se derivarán - como se esperaría - diferencias de seguro apreciables en la configuración de los valores en los promedios nacionales y en los valores de la cohorte escolar juvenil, en las cuales debería verse el resultado de una secuencia completa de educación en los nuevos principios de la Constitución y en la Ley General de Educación, pues los estudiantes de 8° grado serían los primeros en haberse formado bajo los principios de los Proyectos Educativos Institucionales, el Manual de Convivencia, el Gobierno Escolar y otras nuevas modalidades de organización de la educación ¹⁶.

Ello daría lugar a predecir futuros probables del país, como se estila en esas pruebas que han sido diseñadas justamente como instrumento de inteligencia social para determinar tendencias posibles. De paso, puede

afirmarse sin temor a equívocos, que, si ciertos factores de orden macroeconómico y macropolítico no son demasiado adversos, la conclusión pesimista del estudio ya citado de Cuéllar podría reversarse, gracias al potencial democrático que enuncia la educación y, por extensión, la densidad cultural de ciudades como Bogotá.

Dicha conclusión del estudio de Cuellar dice que:

“ ...en materia de valores, la sociedad colombiana no solo no está evolucionando rápidamente, sino que aparece como una sociedad bastante estancada. Su posición ambivalente frente a la libertad, y conservadora y jerarquizada en los más diversos ámbitos, así favorezca el que el proceso de cambio sea gradual, no permite avizorar un amplio espacio para que éste se produzca dentro del marco de la estructura institucional vigente, la cual por lo demás no encuentra soporte en la confianza que en ella tiene la sociedad”¹⁷ .

Pero, sin desmedro de la reserva de los resultados de la encuesta internacional sobre educación cívica, digamos, una vez más, que de la

¹⁶ En efecto, descontando el preescolar, en el momento de la encuesta (1999) ellos habrían iniciado sus estudios de primaria en 1991, fecha de expedición de la Constitución Nacional.

¹⁷ Obra citada, página 889. Hay referencias más graves aquí y allá, referidos en particular a la desconfianza en la democracia como tal y, también, a la inclinación por lo que los

observación general sobre sus resultados se derivan las hipótesis que integran este documento, hipótesis a las cuales no fue fácil llegar, porque el trabajo implicó pasar muchos días y muchas noches de dudas, incertidumbres, interrogantes, vacilaciones, en torno a dos polos emotivos y racionales: uno, de enorme pesimismo, porque se podía pensar que, pese a las intenciones de cambio enunciadas en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994 y en sus instrumentos complementarios, las cosas o tendían a empeorar o a seguir igual.

Este pesimismo radical no era del todo subjetivo, pues podía apoyarse en el tono de muchas de las innovaciones o investigaciones examinadas aquí, pero también en cierta atmósfera pánica que a veces prima en Colombia, y, con mayor razón, en épocas de recesión y de conflictos. Y no menos, como puede deducirse, de estudios tan serios como el de María Mercedes Cuellar.

El otro polo era el de un optimismo y una confianza excesivas en la capacidad de la Nación y, en particular de Bogotá, para sortear las dificultades y forjar en un proyecto pedagógico y cultural la clave de la resolución del destino nacional, aquello que en distintos lugares el autor

autores llaman el "derechismo" - p. 189 - en donde Colombia ocupa el primer lugar entre todos los países,

ha llamado el encuentro de saber y poder o el desciframiento de las cartas en sufrimiento del movimiento emancipador (el inicio de la parte tercera versará sobre estos temas) .

Llegar a un equilibrio emocional y racional entre estas dos perspectivas no ha sido nada fácil, pero puede decirse que la clave final se ha hallado en una apreciación general de los resultados de la Encuesta Internacional sobre educación cívica.

La mayor conclusión que se deriva de una lectura primera de estos resultados consiste en que, como era de presuponer, la ubicación de Colombia en el orden de países en materia de conocimientos sobre educación cívica y democracia sigue la pauta de lo que ocurrió con la Tercera Encuesta Internacional de Ciencias y Matemáticas (conocida como TIMSS, por responder a las siglas de Third International Mathematics and Science Study).

Como se recuerda, Colombia ocupó allí, en 1996, el penúltimo lugar, superando sólo a Suráfrica entre 41 países ¹⁸. En aquella encuesta, el resultado escalar no fue tan importante (pese a su dramatismo), como la

¹⁸ Díaz, Carlos. 1997. Timss. Informe Ejecutivo. Ministerio de Educación, mecanografiado.

comparación internacional de currículos y la detección de algunos problemas cruciales, entre ellos la distancia mayor de Colombia frente al orden internacional en la resolución de problemas, por comparaciones con las definiciones básicas y con el manejo de las fórmulas fundamentales, lo cual revela un divorcio entre saber y saber hacer, muy típico del drama colombiano.

Pero en el caso de la educación cívica existe una diferencia radical respecto a lo que ocurrió en los resultados de ciencias y matemáticas. En este caso, las actitudes hacia la democracia (un componente de la prueba distinto a la comprobación de competencias en conocimientos) muestran por lo general que los jóvenes colombianos se sitúan en la media o por encima de ella en la preferencia por valores como participación, tolerancia, pluralismo, perspectiva de género y otros, valores que son absolutamente cruciales en una formación democrática.

Y aunque siempre habrá una diferencia entre actitudes y actos y, más en Colombia, en razón del efecto de disonancia tantas veces mentado en esta introducción, la consecuencia que se deriva de esta muy buena posición de Colombia en el orden internacional es que en los jóvenes y en las escuelas y colegios hay un potencial enorme para apuntar a la

consolidación de un proyecto democrático de Nación y un quiebre con la tendencia general de la sociedad colombiana.

De ambas conclusiones generales se derivan varias hipótesis y algunas sugerencias que son las que orientan este libro y apuntan a las recomendaciones que se expondrán con detalle al final.

Tales hipótesis responden a las siguientes preguntas : ¿a qué se debe que los jóvenes escolares de grado 8° exhiban actitudes por lo general favorables a la democracia? Y, la segunda: ¿cómo se podría interpretar la disonancia entre los pobres conocimientos sobre la democracia y las ricas actitudes hacia la democracia?

La hipótesis respecto a la primera pregunta apunta a que, pese a todas las deficiencias que se pueda hallar en la Constitución Nacional de 1991 y en la Ley General de Educación y en su aplicación en las escuelas y colegios, el espíritu o los valores democráticos han calado en la socialización de los jóvenes y ello se muestra en predisposiciones personales a asumir valores democráticos, expresadas en actitudes .

Resulta difícil saber qué parte de ello responda a una atmósfera de la Nación y qué parte se deba a una modificación en la cultura democrática de la escuela. Pero, indudablemente, la escuela ha

contribuido a esta incorporación de actitudes, porque los jóvenes encuestados hablan desde la perspectiva de estudiantes activos. Sin duda, otros instrumentos y resultados de la encuesta internacional sobre formación cívica ayudarán a precisar el peso específico de la escuela, de los maestros/as y del ambiente familiar, gracias a las encuestas paralelas que se adelantaron, pero por ahora y por razones de confiabilidad no se puede ir más allá de esta primera aproximación .

La segunda pregunta conduce a una hipótesis que sería más fácil de verificar y a la cual, en efecto, la mayoría de las investigaciones e innovaciones aquí estudiadas apuntan, lo mismo que muchos otros datos que se pueden colegir de aquí y de allá: la disonancia entre actitudes favorables a la democracia y el bajísimo nivel de competencias cognoscitivas o teóricas sobre la democracia, obedecería a una falla fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela y al hecho de que ellas no han podido salir de lo que el autor de este libro ha denominado en distintos ensayos como el síndrome del remedo, del remiendo y del simulacro.

Por remedo se entiende la enseñanza tradicional de una historia sin geografía y de una geografía sin historia, enmarcadas en la recitación y

repetición memorística de fechas y de lugares, bajo una historia de bronce y de próceres y una geografía de papel mantequilla.

Por remiendo se concibe la pretensión de llenar este vacío con materias supletorias, concebidas como emergencias o campañas, mal integradas al resto de las ciencias sociales, como ha sido - en general y con notables excepciones - el caso de educación en democracia, formación en valores, educación sexual, prevención de alcoholismo, conocimiento de sí mismo. En el caso de la educación sexual, la reciente encuesta de PROFAMILIA ha demostrado el fracaso absoluto de una retórica y de unos recetarios sobre buena conducta sexual ¹⁹.

Lo mismo parece ocurrir en la formación cívica: de las tradicionales materias de urbanidad y civismo, se ha pasado a una situación en la cual la formación en la democracia y la educación en valores presentan, por lo general, recetas o prescripciones ideales que, al estar desvertebradas de una enseñanza compleja de la historia y de las ciencias sociales e, incluso,

¹⁹ "Encuesta sobre la salud sexual y reproductiva". EL TIEMPO, Octubre 22 de 2000.

de sus vivencias, no favorecen una incorporación de redes conceptuales sobre conceptos de poder, democracia, gobierno.

En efecto, sin este saber teórico e histórico, el gobierno escolar, el manual de convivencia y la formación de una cultura democrática en la escuela corren muchas veces el riesgo de caer en lo que el autor de este documento ha llamado la lógica del simulacro, es decir, de una retórica sobre el gobierno escolar, que sigue empero los vicios de la mal llamada “democracia de representación”: el amiguismo, la ausencia de comunicación entre electores y elegidos, la ausencia de mecanismos de revocación del mandato, la ausencia de crítica a los defectos de la representación.

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

como se hará en la parte tercera, en lo que ha ocurrido entre el estudio realizado por Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo en 1996 y el presente.

De la elaboración de estas hipótesis se derivarán tres grandes recomendaciones, a las cuales apuntará el documento .

La primera, la importancia de articular los estudios cuantitativos y los estudios etnográficos y cualitativos sobre cultura democrática en la escuela . Por estudios cuantitativos se comprende aquí las mediciones de competencias (como las que se han llevado a cabo en Bogotá, aunque, como se justificará en la segunda y en la cuarta parte, una vez concluida una fase o ciclo de dos años- como ha ocurrido ahora- , se deben incorporar mediciones adicionales a lenguaje y matemáticas, entre ellas de ciencias sociales); las encuestas internacionales sobre educación cívica, como la ya citada; la batería de la Fundación Merani (incluida como una de las innovaciones estudiadas); la encuesta sobre actitudes morales (realizada por el Distrito en Bogotá). Los estudios cualitativos y etnográficos corresponden a lo que en este estudio se examinarán en la parte cuarta,.

La segunda recomendación apunta a la articulación de estos estudios cuantitativos y cualitativos con una mayor realimentación y

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

La tercera, la de comenzar a suplir en Bogotá la deficiencia en la enseñanza de conocimientos sobre educación cívica y educación en valores con una reflexión sobre nuevas pedagogías de enseñanza de las ciencias sociales, conjugadas con un examen más detallado sobre la cultura democrática en el aula, en la escuela, en la ciudad y en la Nación.

PRIMERA PARTE

LA CRISIS DE LA EDUCACION EN EL MUNDO

EL SÍNTOMA DE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

Desde el libro de Coombs, publicado en 1968, La Crisis de la Educación Mundial²⁰, hasta los textos de Serres²¹, Atlas, de Touraine ¿Podremos vivir juntos?²², de Edgar Morin, Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro²³ y de muchos otros, pasando por los célebres informes de la comisión Fauré (1972), por el libro de Daniel Bell: El Advenimiento de la Sociedad Postindustrial (1973)²⁴ y de la Comisión Delors (1996), el tema de la crisis de la educación en el mundo se ha tocado una y otra vez, hasta ser ya casi un lugar común. En todos ellos, el tema de la formación ética ha ocupado un lugar destacado.

Y, sin embargo, el asunto dista mucho de haberse agotado . Así se demuestra, por ejemplo, en un estudio comparativo internacional que recoge la indagación más completa que se haya realizado nunca sobre el

²⁰ Coombs, Philip H.. 1971 (1968). La Crisis mundial de la Educación. Barcelona, Península.

²¹ Serres, Michel. 1995 (1994). Atlas. Madrid, Cátedra.

²² Touraine, Alain. 1997. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. México, Fondo de Cultura Económica.

²³ Morin, Edgar. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris, Unesco

²⁴ Bell, Daniel. The coming of post-industrial society. A Venture in social forecasting. London, Penguin Books, 1976 (1973).

estado del arte en la educación cívica en 24 países del mundo , estudio que comprende una intensa indagación cualitativa y cuantitativa en naciones con larga tradición democrática, en otras poscomunistas y en algunas, como Colombia y Chile, con fragilidad o fracturas en su construcción democrática ²⁵.

La llamada crisis de la educación puede leerse como un fenómeno que se ha producido tanto por exceso, como por defecto. Exceso, porque, como se verá, el peso específico de la educación es hoy en el mundo extraordinario, en términos de cobertura, modalidades, incidencia. Defecto porque su organización está lastrada por anacronismos y por contradicciones en torno a su misión, contradicciones que en el caso de la llamada formación en valores son más agudas, dada la agonía relativa de éticas absolutas y la incertidumbre sobre una nueva fundamentación de la moral y de la política.

Para definir las tendencias de la educación, puede partirse de un dato iluminante. Con la segunda revolución tecnológica del mundo moderno, la que algunas denominan la “revolución de la combustión

²⁵ Torney-Purta, Judith, Schwille, John y Amadeo, Jo-Ann (editores). 1999. Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

interna” y otros la revolución eléctrica, se decía que los dinamos proporcionaban a cada uno de los ciudadanos de los Estados Unidos el equivalente de 100 esclavos ²⁶.

Aunque una medida de esta naturaleza sea tan poco amable con la condición humana , suministra, al igual que la medida de potencia de los carros, el horse power, una idea de lo que ha significado en la modernidad el uso de la energía como sustitución de fuerza animal o humana en los procesos de producción.

Iniciada esta tendencia en escala global con la revolución industrial (primera revolución tecnológica), tras la invención de la máquina de vapor, un siglo antes de la revolución de la combustión interna, se prolonga ahora con la revolución digital (tercera revolución tecnológica), cifrada en el computador, en la integración del saber científico y del saber tecnológico y técnico (la llamada sociedad del conocimiento), articulados con la educación en todas sus modalidades, con la producción y con el crecimiento exponencial de la comunicación.

Se trata de una revolución sin límites que pone a disposición virtual de cada persona el equivalente de millones y millones de

²⁶ Armytage, W.H.G. 1976 (cuarta edición, primera en 1961). A Social History of Engineering. London, Faber and Faber: 218.

bibliotecas de Alejandría, de pinacotecas, de museos, de secretarías y de maestros y maestras.

¿Cómo fueron posibles dichas revoluciones ? ¿Qué relaciones guardan con la educación formal, no formal e informal ? ¿ Y por qué podría formularse la hipótesis de que la educación formal ha quedado en buena medida aprisionada en los moldes de la primera y de la segunda revolución tecnológicas del mundo moderno, no abriéndose del todo a las oportunidades de la revolución digital o cibernética actual, ni a la aparición de un pensamiento complejo, ni a los retos del progreso exponencial de la educación informal, ni a la globalización, con la tensión que ésta entraña entre lo multicultural, lo nacional y lo local, en fracturas que la escuela multiplica en lugar de integrar?

Una mirada retrospectiva a lo que significó el paso de sociedades tradicionales a modernas y a posmodernas se impone, no por lujo de erudición, sino porque, dado lo que se ha señalado en la introducción en torno a la simultaneidad de distintas temporalidades en Colombia , una orientación de trayectos históricos evitará ingenuidades en la elección de las rutas necesarias para resolver el acertijo de alcanzar una relativa concordancia o consenso de las asimetrías de la población colombiana en

vista a consolidar un proyecto posible de nación y un proyecto consonante de organización del modelo educativo.

Lo anterior supone asumir que las vías para acceder de modo consistente a una “modernidad posmoderna” no son únicas y dependen de la trayectoria cultural y constitucional de un pueblo. Modernidad posmoderna es una expresión irónica, pero rica en sugerencias, porque en buena medida la tarea de Colombia, como se ha insinuado en la introducción, es acceder a lo mejor de la modernidad, desechando sus defectos, y a lo mejor de la posmodernidad, cribando sus futilidades. Integración que no es fácil, dada la diferencia de texturas de una y otra etapa, es ya de suyo compleja si se tiene en cuenta el peso de la tradición.

Con lo anterior no se quiere decir que en Colombia no haya habido rasgos de la modernidad e, incluso, de la posmodernidad, los cuales, empero, como ha sido ya canónico afirmarlo, se han filtrado en esa especie de “modernización sin modernidad” asumida desde la Constitución de 1886, según la feliz expresión de la economista Consuelo Corredor.

LAS SOCIEDADES TRADICIONALES

Trazar una rápida retrospectiva de las metamorfosis de la educación en el tránsito de las sociedades tradicionales, a las modernas y a las posmodernas podría ser tarea interminable. Sin embargo, algunos recursos de saberes narrativos y de saberes teóricos pueden servir para precisar los contornos fundamentales con relativa economía conceptual y sin acudir a simplificaciones.

Para comenzar con los recursos narrativos, la agudeza de uno de los mejores escritores del siglo XX puede servir como punto de partida. En un libro un tanto críptico, Finnegans Wake, James Joyce acuñó dos neologismos: Taradiction²⁷ y Demoncracy²⁸.

Con una brizna de justificación etimológica, pero ante todo, con un riquísimo añadido semántico, “Taradiction” une dos sentidos diferentes, pero aquí complementarios: tara y tradición. Tara es, según el diccionario de María Moliner, un defecto o falta que mengua el valor de algo o de alguien y se emplea en forma usual para hablar de deficiencias que se

²⁷ Joyce, James 1967 (1939) Finnegans Wake. London, Penguin. 151.

²⁸ 167.

el uso de bueyes o caballos; humana, como el trabajo coordinado de esclavos.

Por otro lado, tales cambios convergían con una mayor complejidad en el control simbólico o cultural significado primero en el lenguaje y luego en la escritura y en la matemática, plasmados en la producción de códigos técnicos, estéticos, integradores y religiosos.

El efecto conjugado de esa realimentación entre control de energía y control del saber entrañó el paso de la aldea a la ciudad, de la comunidad tribal a la sociedad piramidal, de la fraternidad a la organización burocrática y, con ello, una mayor posibilidad de apropiación o domesticación de lo extraño, y, por tanto, de la riqueza de la diversidad, sin embargo subyugada bajo poderosas máquinas hierocráticas y patriarcales.

Los cambios en el control simbólico o cultural en las sociedades premodernas dependieron de sacudimientos producidos por figuras carismáticas que encarnaron una nueva configuración de sentido (Moisés, Buda, Sócrates, Jesús, Mahoma), arraigada como energía social plasmada en la creencia religiosa o filosófica. Pero también el carisma del saber técnico (Arquímedes, Euclides) o del saber del guerrero (Alejandro,

transmiten por herencia, más probables cuando hay relación entre parientes cercanos.

Desde la óptica del mundo contemporáneo, la tradición es, en efecto, un modo de integrar dos exigencias: la primera, socializar en la cultura a las nuevas generaciones, primero en forma oral, luego de modo escrito, como requisito para afrontar la subsistencia colectiva; y, segundo, cohesionar a la comunidad para evitar el riesgo de disolución o de caos cuando una sociedad se expone demasiado a la diversidad.

La tradición transmite un saber mítico (en las comunidades orales y ágrafas) o dogmático (en las comunidades con escritura) sobre el cosmos e impone unos límites a la experiencia social y, con ello, prolonga, de generación en generación, unas "tradiciones", es decir, unos legados culturales demasiado pautados y redundantes, con enorme fuerza coercitiva sobre disidencias, alteraciones, herejías.

En general, las sociedades tradicionales se moldearon en torno al poder de lo ya establecido, sea por los mitos narrados de generación en generación por vía oral, sea por lo estatuido en los libros sagrados. Son culturas postfigurativas, en el sentido que Mead dió a este término, según la interpretación de Jesús Martín Barbero:

“Llama Mead postfigurativa a aquella cultura en la que el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación , de manera que el futuro de los niños está ya entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la esencia de esa cultura reside en el convencimiento de que la forma del vida y de saber de los viejos son inmutables e imperecederos”

29.

Esta es, de paso, la pauta típica de una educación tradicional, en donde la transmisión de un saber proverbial o canónico importa más que las variaciones o innovaciones. De hecho, sólo en la modernidad - y ello, en la Universidad alemana, o sea, luego de la revolución industrial - fue posible integrar en una misma institución las funciones de transmitir la tradición y de alterarla por medio de la investigación y la crítica, fusión que, empero, según la hipótesis que se plantea en este libro, fue propia de la universidad, pero no de la educación básica .

Las comunidades tradicionales o premodernas oscilan entre dos horrores, los cuales, empero, podrían describirse como vértigos, en la acepción ambivalente de ese concepto que significa una atracción que se repudia con toda la fuerza: el primero, el matrimonio entre parientes

²⁹ Martín Barbero, Jesús. 1996. “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”. En Nomadas: Comunicación y Educación. Una relación estratégica.

cercanos, el cual significaría una variación de grado cercano a cero, tanto en un sentido biológico, como en uno cultural. Para precaver esta mínima diferenciación o diversidad, la cual empobrecería el patrimonio biológico y cultural de una familia y de una comunidad, la sociedad antigua instituyó la prohibición del incesto .

El tabú del incesto como mecanismo para introducir una variedad biocultural siguió la senda de la evolución iniciada hace millones de años, cuando algunos organismos dejaron de transmitir vida e información - ADN - por simple partición, como hacían los protistos, con escasa variedad genética , para engendrar una vida distinta por procreación de dos seres de sexo opuesto. En esta tendencia, la especie humana potenciará la variación genética con la flexibilidad ecosistémica, con el lenguaje y la cultura y con una socialización profunda, apoyada en la neotenia o prematuración del infante y en la consiguiente dependencia del nuevo ser frente a la madre y a la comunidad, dependencia que instituye el afecto como vía regia de la socialización primaria y matriz de toda educación.

La socialización, como la educación en todas sus formas y como la vida misma en la cual se apoyan, tendrá que acoplar dos funciones: repetir y variar. Pero mantener el equilibrio entre esas dos funciones no es nada fácil.

Ello puede verse cuando, considerado el otro polo de una comunidad tradicional, el opuesto a la variación de grado cero representada en el incesto, dicha comunidad enfrenta el fascinante, pero temible riesgo de una variación máxima, significada en una apertura aleatoria a los intercambios con otras comunidades externas. Para controlar los intercambios matrimoniales externos, de tal modo que obedecieran a una pauta de domesticación o asimilación controlada de lo foráneo (con todo lo que el parentesco entrañaba en las comunidades más antiguas como centro de comercio sexual, alimenticio, étnico, económico - la dote -, moral, de costumbres), las sociedades tradicionales establecieron sistemas precisos de reglas de parentesco que regulaban de modo coercitivo la exogamia ³⁰.

De esta manera, la socialización de los miembros de una comunidad tradicional oscilaba entre la prohibición del incesto (tabús sexuales,

³⁰ Levi-Strauss, Claude S.F. Las Estructuras Elementales del Parentesco. Buenos Aires, Paidós..

control sacro de la reproducción familiar) y la prohibición de una exogamia libre (tabús de comensalidad, de dieta o de convenciones), de modo que el contacto no regulado o no sacro con lo más íntimo o con lo más extraño fuera considerado como el mismo horror, algo que llegó al máximo grado de exclusión en el sistema de castas hindúes, pero que es fácilmente advertible en las prescripciones de dieta, manejo del tiempo y rituales entre comunidades religiosas judías, mahometanas y católicas : basta saber, en efecto, que el día sagrado es para los primeros el sábado, para los segundos el viernes, para los terceros el domingo, algo que explica los desencuentros en la España anterior a la Conquista y en el oriente medio actual.

Aunque el polo de la prohibición del incesto no fue tocado, el relativo al control de la exogamia y a la apertura hacia lo externo fue variando en función de cambios graduales en la cadena que entrelaza y realimenta la energía y el saber cultural. Por un lado, los cambios dependieron del uso técnico de la energía de la naturaleza: mecánica como la palanca o la rueda; hidráulica como el riego; eólica, como la navegación; agrícola, como la domesticación de las plantas; animal, como

César), fueron transvasados o ritualizados en el perfeccionamiento de estructuras burocráticas y administrativas, amparadas en un creciente poder de cálculo y de organización, presente por ejemplo en la logística para el mantenimiento de ejércitos.

PASOS INTERMEDIOS HACIA LA MODERNIDAD

Desde el punto de la configuración de la modernidad fue decisivo el sincretismo entre la tradición judaica, la tradición griega y la tradición romana. Para mayor claridad de la exposición, conviene saber qué sea sincretismo en la cultura. Aclaración tanto más necesaria, cuanto que dicho concepto se aplica de modo equívoco a una situación de disonancia, de débiles amalgamas o de mezclas volátiles y contradictorias, como la colombiana. Werner Jaeger proporciona una definición meridiana, tan valiosa para nuestro examen que bien merece una cita ³¹ :

"La palabra griega que hemos traducido como "mezcla apropiada" se refiere a una clase especial de mezcla que el idioma griego llama *krasis* a fin de distinguirla de una mera yuxtaposición de elementos mixtos sin que

³¹ Cristianismo y Paideia Griega, Traducción de Elsa C. Frost. Primera reimpresión. México, FCE, 1971 (1965 en español, 1961 en inglés).

haya penetración mutua (en griego mixis). La palabra usada tanto por Clemente como por Eurípides en este contexto es un compuesto de krosis, synkrosis, que destaca la idea de mutua penetración aún más que el simple sustantivo. Por ello deberíamos traducirla por 'fusión' " ³² .

La tradición judía fue esencial como trasfondo en la génesis de la modernidad por un pensamiento abstracto, ya desencantado del mundo mágico o animista y orientado históricamente por la profecía y por la espera de una redención futura, lo mismo que por la ascesis mundana.

La tradición griega fue decisiva por haber forjado un pensamiento sobre el pensamiento y sobre la pedagogía, sellado en el principio de una idea de democracia. La existencia en Grecia de una pluralidad de ciudades estado, cada una de ellas expresión en sí misma de una diversidad, fue una condición decisiva para superar el peso que la tradición ejerce sobre el pensamiento, forzándolo a la repetición. En Grecia, por el contrario, el pensamiento adquirió una riqueza extraordinaria por la polémica, por el diálogo, por la heteroglosia . No por azar se pensó en esas condiciones por primera vez, en la idea de la democracia (aunque sustentada allí en el uso del trabajo esclavista), puesto que este concepto, en su expresión

³² Página 15.

pluralista (puesto que también hay una democracia monista³³), supone todo lo contrario a la uniformidad, propia de las sociedades tradicionales.

Por su parte, la tradición romana fue esencial por la idea de imperio universal y por los medios legales, administrativos y burocráticos para sostener tal idea, tradición que se concretaría en aspectos tales como el derecho romano, el calendario juliano y la organización jerárquica adoptadas por la iglesia católica, una vez que la fuerza de sus creencias asegurara su dominio espiritual y terrenal .

Pero, no obstante la importancia de la tradición católica medieval para algunos rasgos decisivos de la modernidad, como fueron los monasterios, las universidades, un pensamiento con carácter enciclopédico y universal y el celibato clerical como una primera separación entre oficio y familia, la modernidad debió abrirse paso como una ruptura con la matriz de la tradición católica y medieval.

³³ La diversidad y, dentro de ella, la desigualdad, es una de las mayores fuentes de inspiración de la democracia pluralista, pero también uno de sus mayores riesgos, puesto que, ante la imposibilidad de mantener la diversidad o de mitigar los efectos negativos de las desigualdades) un énfasis en la igualdad, sea ideológica, sea económica, tiende a inclinar la balanza hacia una democracia monista, cuyo límite con regímenes monárquicos (o dictatoriales) o aristocráticos (o sus equivalentes funcionales, entendiéndose por aristocracia también un estamento iluminado) es ya bastante impreciso.

Un primer factor de disrupción fue una radical aceptación de la diversidad, lo cual demandaba un quiebre de los controles religiosos que regulaban la relación con lo otro. No por azar un salto mayor hacia la modernidad y, por tanto, hacia el concepto de democracia, ocurrió desde el siglo XI con el empuje de las ciudades y con el inicio de la constitución de los Estados.

La ciudad fue entonces semilla de la democracia, porque sustrajo al pueblo de la coyunda servil y porque con las libertades propias de los burgos extrajo el mayor partido de la enorme variedad que convivía en un mismo lugar, esa variedad de la que es expresión el "vulgo". En este contexto, la supremacía de Europa a partir de ese momento se puede explicar como un resultado de la diversidad de Estados y de naciones en el continente, potenciada luego por las conquistas geográficas ³⁴. Una diversidad que, junto a nuevas formas de socialización, expresadas en los monasterios y en las universidades, permitió que los poderes nacientes de los estados domesticaran o se apropiaran de extraordinarios avances técnicos provenientes de las culturas hindúes, árabes y chinas.

³⁴ Morin, E. : Penser l'Europe. Paris, Fayard.

EXPLICACIONES SOBRE LA GÉNESIS DE LA MODERNIDAD

Dos versiones distintas ofrecieron las ciencias sociales para explicar la génesis del capitalismo como un hecho mundial.

Según Marx, las contradicciones entre el desarrollo de las fuerzas productivas (nuevas técnicas agrícolas, navegación a distancia, medios técnicos para el comercio ampliado, organización fabril) y las relaciones feudales o serviles de producción, condujeron a una lucha de clases que, según una supuesta ley o plan universal de la historia, llevaron de modo ineluctable a la aparición del capitalismo como un sistema que desincorpó al trabajador de los lazos comunales o corporativos (adscripción servil al señor feudal, labores artesanales protegidas por organizaciones muy reglamentadas), lo separó de los medios de producción propios y lo entregó como asalariado a un mercado de trabajo donde el capitalista acumulaba medios de producción y derivaba de la explotación del trabajador una plusvalía ³⁵.

³⁵ Marx, Karl. El Capital. Crítica de la economía política. Trad. de Wenceslao Roces. Tercera Edición. México, FCE, 1964 (primera ed. en alemán 1867, primer tomo, 1885, segundo, 1894, tercero, primera en español en FCE. 1946).

Según la lectura de Marx, se seguía de allí la inevitable emancipación de la clase trabajadora y la instauración de un comunismo universal ³⁶, emancipación que sería garantizada de nuevo por una contradicción inevitable entre las fuerzas productivas desatadas por el capitalismo y unas relaciones de producción que harían imposible su despliegue, siendo su develación y superación la obra de una clase trabajadora que, librada de una falsa conciencia o de una conciencia enajenada, instauraría una dictadura del proletariado como premisa para la abolición del estado y de la propiedad privada .

La versión de Max Weber ofrece algunas similitudes, pero notables diferencias con la teoría de Marx. Reconociendo con aquel la importancia de los factores económicos y tecnológicos, les ofrece empero otra interpretación, desligada de cualquier sentido mesiánico o de cualquier supuesto sobre una ley general de la historia.

Su visión sobre el poder y la organización social es más escéptica y más sutil, por cuanto que, primero, duda de un nexo directo entre interés económico y el interés político y, segundo, concibe la estratificación social como un tejido más complejo que la organización directa de clases en

³⁶ Marx, Karl. 1966. Oeuvres choisies . Paris, Gallimard. Dos tomos.

términos de funciones económicas, para considerar otros factores como el poder, la autoridad, el estilo de vida y el prestigio.

Pero, ante todo, Max Weber discrepa de la causación mecánica del capitalismo y, por ende, de la simplicidad de Marx en la consideración de lo que llamaba "superestructura"³⁷. En la visión de Weber, el capitalismo no hubiera sido posible sin un reacomodo radical de los códigos y de los valores culturales y, en particular, de los religiosos, que hicieran posible la emancipación relativa de las esferas económicas y políticas respecto a las tradiciones culturales que las limitaban.

En la teoría de Max Weber, la modernidad no se hubiera podido de no ocurrir cierto desmadre, un desentrañamiento, una desincorporación, una desvinculación significada en el mundo de los sistemas calculables (poder económico y político), del cual forman parte apéndice las culturas científicas, no obstante su importancia y pese a la pretensión de sus portavoces de figurarse por encima de los empresarios.

En la sociología comparada de Max Weber, la escisión entre tradición y modernidad se produjo por un sofisma religioso, el del

³⁷ Weber, Max. Ver "La ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo", en: Ensayos sobre sociología de la Religión. Madrid, Taurus, 1987, Tomo I. Weber, Max. Economía y Sociedad. Trad. de Luis Medina Echavarría. México, Fondo de Cultura Económica, 3a. reimpresión, 1977, (1944, primera edición en alemán 1922) Dos tomos.

protestantismo, que al acentuar la inescrutabilidad de Dios y la perversidad del hombre y de la mujer, dejó un margen de apuesta de salvación en ese signo externo cifrado en el resultado tangible de una tremenda ascética en el control de un mundo desanimado y en los signos de ventura en el mercado o en el control del poder político. Con lo cual, por una prodigiosa metonimia, el mercado y el poder político se han convertido en los supremos dioses del mundo, pues lejos de la imaginación de Nietzsche, Dios está presente en la salvación de la ganancia, del dominio y de la técnica.

Para Max Weber, la progresiva emancipación de los sistemas calculables del mercado y del poder político respecto a sus primigenios pretextos metafísicos o religiosos, conduciría a una especie de “jaula de hierro”, consistente en un vaciamiento de los sentidos tradicionales de la vida.

Más adelante, habrá oportunidad de discrepar o, mejor, de matizar el pesimismo de Max Weber, aunque sus presupuestos no sean del todo descartables y hayan suministrado la fundamentación de ciertas variantes de la modernidad tardía o del posmodernismo, como se expresa en

autores tan diversos como Alain Touraine, Jürgen Habermas y otros, en los cuales se acusa como una constatación del dramático divorcio entre el mundo de la vida y el mundo de los sistemas.

LA CONSTITUCION DE LA MODERNIDAD

La modernidad se inició en el siglo XVI con la constitución plena de los estados nacionales europeos, con la expansión geográfica y comercial y con los embriones de un pensamiento utópico, racional, nominalista y experimental y con la difusión de la multiplicación serial del libro, precedida por la invención de Guttemberg.

Cabe destacar la postulación de dos utopías, la de Moro, que pensó una sociedad regida por la educación, y la de Bacon, que prefiguró una sociedad integrada por la ciencia y por la técnica ³⁸, valoradas desde entonces como elementos fundantes de la cultura . Bacon soñó un mundo en el cual “saber es poder”, una noción que se anticiparía a lo que ocurre en la sociedad moderna y posmoderna (sociedad del conocimiento), donde el saber y el saber hacer se realimentan entre sí y son son—

fundamento de la producción económica y de la reproducción social y cultural .

La modernidad se afianzó en el siglo XVII con el mercantilismo, la creación de sociedades científicas, la tolerancia religiosa, el aumento extraordinario de la densidad cultural en las grandes ciudades, la aparición del cálculo, la organización racional del estado y los progresos en las técnicas de navegación.

En el siglo XVIII la modernidad alcanzó su ápice con la revolución industrial y con la revolución francesa. La primera significó la sustitución de energías naturales o humanas por energías técnicamente controladas (el vapor), que revolucionaron el transporte (tren, barco a vapor) y la producción (hilanderías y fábricas en general) . Tales invenciones transformaron aldeas o ciudades pequeñas en ciudades, crearon la fábrica, alteraron la producción agrícola con la expulsión de excedentes demográficos rurales a la ciudad , concentraron el capital. La alta valoración de la técnica y del saber hacer, potenciada luego por el pragmatismo norteamericano, será decisiva para los saltos tecnológicos.

³⁸ Bacon, Francis. Essays and New Atlantis. New York, Walter J. Black, 1942. Moro, Tomás. Utopía. Comentarios de Kenny, Antony (1983). México, FCE., 1987

La Revolución Francesa y, en general, el movimiento intelectual que la precedió, significaron la elaboración de ideas cruciales sobre la democracia (separación de Iglesia y Estado, fundamentación civil y secular de la justicia, división y equilibrio de los tres poderes); sobre el poder político (teoría del contrato social, democracia de representación, administración pública racional); la formulación de valores de la misma (libertad, igualdad y fraternidad); la difusión de los derechos humanos de primera generación (civiles) y el inicio de los derechos de segunda generación (derechos políticos); y la integración de la masa de la población en el nacionalismo.

LA MODERNIDAD COMO NEGACIÓN MEFISTOFÉLICA

Bajo la trayectoria descrita, se encuentra mucho sentido al artificio semántico de Joyce, cuando alude a la democracia o al concepto inglés de “Democracy” como “Demoncracy”. Tal neologismo urde un delicioso juego de palabras, pues “Demoncracy” puede leerse como la locura del demonio o el demonio de la locura o, incluso, como plurales: los demonios de las locuras, las locuras de los demonios.

La significación heurística de este artificio podría explicarse con otro mito proveniente del saber narrativo, como es el expuesto por Goethe en El Fausto, un mito medieval, pero reinterpretado a la luz de la plena modernidad. Mefistófeles (ese daimon en sentido griego - genio - y en sentido católico - personificación del mal y de la disolución) encarnó en el drama la negación permanente, la desvalorización de toda creencia, el nihilismo, el escepticismo sobre todo fundamento religioso del orden social y civil.

De hecho, Mefistófeles plasma el espíritu de la modernidad: una deconstrucción permanente según la cual, como dijera Marx en el Manifiesto Comunista, “todo lo sólido se disuelve en el aire” (sentencia retomada por Peter Berger para titular un célebre libro³⁹) en la cual todo lo local, comunitario, o, incluso, personal o perteneciente al mundo de la vida se ve penetrado por el impersonal mundo de los sistemas calculables del dinero y del poder .

Fausto, entregado en el transcurso de la obra a la tentación y al juego de Mefistófeles, procura al final deshacerse de esa visión disolvente para intentar una nueva forma, entre sagrada y profana, de religar el

³⁹ Berger, Peter. Todo lo Sólido se Disuelve en Aire. México, Siglo XXI

cosmos . En ello, Fausto encarna al mismo Goethe como uno de los últimos hombres - al lado de Rousseau y de Alejandro de Humboldt - que fueron capaces de alcanzar un conocimiento universal, explayado en distintas actividades como la física (teoría de los colores), las letras y las artes.

Pero en otra de sus obras el mismo Goethe muestra la dificultad, si no la imposibilidad de una nueva forma de religar el mundo, cuando en el Wilhelm Meister dibuje² al hombre burgués cuya Bildung o formación pasará de un aprendizaje adolescente y juvenil en lo universal, a la renuncia del hombre adulto a lo absoluto, representada en una dedicación metódica a una profesión o a una disciplina.

Tal limitación será la que inaugure una época de especialistas, caracterizados por “saber cada vez más sobre cada vez menos”, apenas contrarrestada por los filósofos, los especialistas en generalidades, interesados en “saber cada vez más sobre un poco de cada cosa”.

Tal ética de la Beruf o de la profesión estará asimilada en la versión del positivismo a la idea de un progreso sin límites y a una visión de la historia según la cual ésta sigue el plan providencial de reemplazar los estadios religiosos por los metafísicos, y éstos por los científicos. En la

sentimiento y la razón, por medio de la lúdica y de la imaginación estética ⁴¹.

A su modo de ver, en ellas se cifraba la posibilidad de lograr lo imposible: que el sentimiento fuera razonable y que la razón fuera sensible, que la razón fuera moral y estética a la vez, una integración que el mundo clásico sostenía, pero que en la modernidad y en la posmodernidad parece inalcanzable .

*destrono
^ religión* La diversidad producida y potenciada por las ciudades, por el mercado, por los conflictos religiosos y políticos y por las tres grandes revoluciones científicas y técnicas destruyó a la religión de su poder coactivo o imperativo sobre toda la sociedad .

Al estatuirse la economía y la política como instituciones autónomas, autoreguladas en función de la racionalidad instrumental, se hizo posible la aparición y reapropiación automática de todo lo extraño, de lo distinto y de lo opuesto, considerados por las tradiciones religiosas como equivalentes de todos los demonios y todas las locuras que hasta entonces conjuraban el shamán o el sacerdote con la dosificación y domesticación sagradas.

La aparición de lo otro fantasmal puede verse de mejor modo en la manera como desde la modernidad se han incorporado toda clase de fármacos, de estimulantes y de productos relacionados con la exacerbación de los sentidos, desde el café, el chocolate, el opio y el hashish, hasta la coca.

Lejos de ampararse en verdades preestablecidas, el mercado, el poder político, el orden social y la cultura comenzaron a pensarse como productos históricos de la sociedad y, por tanto, en permanente estado de duda, de sospecha, de negación, de crítica, de deconstrucción o de derribamiento revolucionario.

El sentido de la duda - consiguiente a la incertidumbre sobre el fundamento religioso del mundo - fundó el pensamiento racional en Descartes, el espíritu de fineza en Pascal, el cálculo en Leibniz y en Newton, la razón crítica en Kant, la idea de una historia universal regida por la razón en Hegel .

A partir de allí, el desencanto del mundo será progresivo (aunque más relativo de ^(c) que pensara Max Weber, porque la creación mítica asumirá otras formas, el carisma se multiplicará en todas las instituciones

⁴¹ Schiller. 1952. Cartas sobre la Educación Estética del Hombre. Madrid, Espasa.

y los elementos de éxtasis - en particular en la juventud- se incorporarán en la lógica del capitalismo) y no será fácil acomodarse a unas verdades que en cascada minan la confianza en la representación del hombre/mujer y del mundo pensado por ellos.

Así, siglo tras siglo se derrumbarán muchas creencias y no será fácil acomodarse a un mundo que pierde sus certidumbres: que la tierra no es el centro del universo (Copérnico); que el mundo puede ser concebido de una manera mecánica (Newton); que el hombre desciende de los animales (Darwin); que los conceptos son construidos (Kant); que la realidad es sólo aquello que capta nuestra percepción (Berkeley); que el pensamiento encierra la visión interesada de quienes lo formulan (Marx); que los valores universales han sido una creación artificiosa e interesada destinada al dominio (Nietzsche); que el sujeto es una pequeña fachada de autoconciencia frente a un inconsciente que lo domina (Freud); que el tiempo es relativo (Einstein); que lo único perdurable en el mundo moderno es el capital (Marx) o una corporación (Berle y Means); que el dominio del varón es una construcción de las sociedades patriarcales y que las representaciones pretendidamente universales en realidad han expresado una visión andocéntrica (feminismo); que una persona puede

ser duplicada (ingeniería genética) o quizás controlada mediante el código de barras genético (genoma).

PROGRESIÓN DE LA MODERNIDAD HACIA LA POSMODERNIDAD

Desde la segunda revolución tecnológica, la eléctrica, el mundo comenzó a ser entretelado como una red, mediante los trazados de mallas viales (Ford), aéreas (Wright), eléctricas (Edison), sonoras (Edison), telegráficas (Morse, Marconi), telefónicas (Bell), visuales (Daguerre, Edison, Lumiere).

Se inició entonces “la era de la reproductibilidad técnica” ⁴², es decir, la capacidad de producir infinitas copias de originales, con una diferencia importante frente al modelo serial instituido por la invención de la imprenta por parte de Gutemberg: la apertura de códigos y textos visuales y sonoros de carácter telemático ⁴³, operados a control remoto, de alcance masivo por no requerir de una alfabetización y suministrados

⁴² Walter Benjamin: "El arte en la era de la reproductibilidad técnica", en Discursos Interrumpidos. Madrid, Taurus, 1973 (Suhrkamp, 1972).

en forma instantánea, con primacía de lo visual y oral de carácter mediático.

Estratégicos cambios habían ocurrido en el tránsito de la primera a la segunda revolución tecnológica: la fábrica se había transformado en corporación, ya no basada sólo en la propiedad familiar, sino en la tenencia accionaria, forma que, para Marx, representaba “la máxima socialización posible dentro de los límites del capitalismo”⁴⁴.

Ello entrañó una complejidad de la estructura ocupacional que fue motivo del análisis por parte de Max Weber (papel de las profesiones y de la burocracia en el mundo moderno⁴⁵), de Durkheim (socialización)⁴⁶, de Taylor (administración científica del trabajo), de Talcott Parsons (profesiones y papel matriz de la universidad)⁴⁷, de Berle y Means (estructura de la corporación⁴⁸) y, en general, de la economía.

⁴³ Ong, Walter. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Trad. de Angélica Scherp. México, FCE, 1987 (1982).

⁴⁴ Marx, Karl. El Capital. Tomo Tercero.

⁴⁵ Obras citadas.

⁴⁶ Durkheim, Emile. L'éducation morale. Paris, Presses Universitaires de France, 1963.

⁴⁷ Parsons, Talcott. Autobiografía Intelectual. Elaboración de una Teoría del Sistema Social. Traducción de Gabriel Restrepo. Bogotá, Tercer Mundo, 1978 ("On Building Social Systema Theory: A personal History", Daedalus, Vol 99:4 (fall, 1970), p. 826 - 881).

⁴⁸ Berle, Adolf A. / Means, Gardiner C. 1968. The Modern Corporation and Private Property. New York.

Del énfasis en la producción de bienes primarios y del ahorro tesorizante se había pasado a la producción de máquinas para hacer máquinas y a la distribución, con el nuevo medium de la propaganda y de las cadenas de supermercados . La ciudad se transformó en metrópoli . La casa comenzó a ser mundo (vía la electricidad, que la conecta con todas clase de redes telemáticas) y el mundo comenzó a ser casa (una aldea global debido a la interconexión) .

La mujer se integró al trabajo y a la educación, iniciando lo que Simmel llamó la “mímesis de lo varonil” . A su vez, el joven comenzó a ser captado por los nuevos imaginarios del capitalismo, vía las revoluciones de las vanguardias, el universo telemático y la aceleración de las brechas intergeneracionales, derivadas del frenesí técnico.

Tales cambios fueron acentuados aún más por la tercera revolución tecnológica, la científico-técnica, simbolizada por el computador y en la cibernética. De la fábrica y de la corporación, surgieron las multinacionales (desterritorializadas corporaciones de carácter supraestatal pero de carácter privado - IBM, Siemens, por ejemplo - , o entidades intergubernamentales - el sistema de Naciones Unidas, la Unión Europea), con las cuales, al ritmo de una expansión del mercado, de las

comunicaciones y del capital financiero de carácter telemático - por ejemplo, en su tiempo los eurodólares que reclicaron el excedente de los países de la OPEP en la crisis energética de los setentas - se ha tejido la globalización con sus características de capitales, tecnologías e imaginarios flotantes, nomades, flexibles, adaptables a cualquier diversidad, pero regidos por una estricta razón instrumental .

De la producción y de la distribución se pasó al énfasis en el consumo, ahora encadenado al televisor y luego al computador, por la llamada autopista informática. De la producción de bienes primarios y secundarios , se dió el salto al sector terciario , de servicios (finanzas, comercio, salud, educación, recreación, bienes culturales), con creciente automatización y sistematización de procesos productivos y sociales, con la consiguiente sustitución de mano de obra y con crecientes tendencias estructurales hacia un desempleo expansivo y no friccional, pese a la ampliación de la cobertura de la educación.

Ciudades y metrópolis se transmutaron en megalópolis, a tiempo que aparecieron ciudades comunicacionales o tecnológicas (Hollywood, Silicon Valley), junto a las comunidades virtuales (tribus urbanas). La mimesis varonil de la mujer se potenció con el feminismo , a tiempo que

la noción de puer o del joven comenzó a ser decisiva en la reproducción del capital, vía la educación, la fiesta, la música, en sociedades de entretenimiento y en una atmósfera caracterizada por “la búsqueda de excitación en sociedades no excitantes”⁴⁹, hecho que es el registro de una de las múltiples contradicciones del capitalismo en su fase contemporánea⁵⁰.

Mientras que las sociedades tradicionales fueron postfigurativas, en el sentido indicado atrás, es decir, en el moldeamiento definitivo de la persona en el rigor de lo ya establecido, las sociedad modernas fueron configurativas, porque:

“el modelo de vida lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que implica que el comportamiento de los jóvenes podrá diferir en algunos aspectos de sus abuelos y de sus padres”,

pues la educación, de hecho, apuntó en la modernidad, por lo general, a la autonomía de la persona, a diferencia de la búsqueda de heteronomía prescrita en las sociedades tradicionales.

⁴⁹ Elías, Norbert y Dunning, Eric (1986). Deporte y ocio en el proceso de civilización. México: FCE.

⁵⁰ Bell, Daniel, 1977. Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid, Alianza.

Pero en las sociedades posmodernas advienen nuevas y radicales pautas prefigurativas, en las cuales

“los pares reemplazan a los padres (e incluso, a los maestros), instaurando una *ruptura* generacional, que es la que vivimos hoy, sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas o viceversa, sino un cambio en la naturaleza del proceso: la aparición de una ‘comunidad mundial’ en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo... donde los jóvenes encuentran su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad no se deja decir en ‘ las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa’ y que remite a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los jóvenes habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, la audición, el tacto o la velocidad” (paréntesis de Gabriel Restrepo, cursivas del autor citado) ⁵¹.

Transformaciones en la familia, en los géneros, en las edades, modifican el mundo de la vida y tienden a sujetarlo al mundo de los sistemas, en un conflicto en el que se contraponen éticas de la eficiencia,

⁵¹ Martín Barbero, Jesús. Obra citada.

éticas positivistas y éticas utilitaristas con éticas emanadas del mundo de la vida (la vida buena) o de las comunidades próximas, lo mismo que entran en conflicto éticas racionales y abstractas de la justicia y éticas deontológicas, éticas liberales y éticas comunitarias.

GLOBAL, NACIONAL, LOCAL

Junto a la globalización, ha aparecido la tendencia a reforzar el valor de lo local y a tornar compleja la mediación de lo estatal o de lo nacional. Pero la relación entre lo global y lo local no es tan simple como para resolverse en el neologismo de lo "glocal", neologismo que encierra una ilusoria y más pretendida que verdadera alianza de lo global y de lo local.

Entre lo global y lo local se producen complementos a veces, pero en más ocasiones fricciones y contradicciones, algunas de las cuales han llevado a una reafirmación compulsiva y en otros casos psicótica del valor de las comunidades locales o raíces, e, incluso, de los nacionalismos y de sus fundamentos étnicos o adscriptivos, como ocurrió en la antigua

Yugoeslavia o como sucede en algunos países pertenecientes a la tradición islámica .

Por una parte, la globalización encierra una movilidad extraordinaria de personas, bienes físicos y capital simbólico y, en suma, un reforzamiento de la tendencia a circular y a desentrañar o desarraigar, la cual ha sido propia del capitalismo, que en esto puede ser concebido, alquímicamente, como una obra negra que niega o torna insignificantes los significados locales, en especial en sociedades que son más consumidoras que productoras de imaginarios o de capital simbólico, porque no han accedido a la tecnología massmediática.

En estas sociedades ocurre que si los medios de comunicación acercan lo lejano, también alejan lo próximo; si producen nuevas significaciones o sentidos, tornan irrisorios los significados o los sentidos habituales, aunque , es verdad, en ese proceso la recepción es mediada y construída mediante imaginarios regionales o locales, aunque ello ocurra de modo más inconsciente que consciente.

La globalización es la tendencia que muestra el poder de lo universal. Empero, lo universal no es el globo de lo particular y de lo singular (según las clásicas categorías aristotélicas), ni tampoco el

conjunto de los particulares y singulares (según la lógica matemática), porque, en la asimetría mundial de poder e imperios, pese a un cierto policentrismo contemporáneo (Japón, Comunidad Económica Europea que rivalizan con Estados Unidos), la desigualdad entre estados lleva a que lo universal asuma aún la forma de un imperio o de un control cibernético, que es distinta de una inclusión plural. *Pluralismo jerarquizado* es el término que un estudioso de la globalización ha acuñado para este fenómeno ⁵². En otros términos, lo universal es una representación elaborada desde un punto de vista parcial.

Pero, precisamente por esta asimetría, lo singular, es decir, lo local, se resiste a las tendencias uniformantes, reclamando su propia vigencia, bajo formas que van del ejercicio de poderes municipales o vecinales (las muy distintas formas de descentralización), hasta la elaboración de formas de producción y difusión de la cultura.

Entre lo autodefinido como universal y lo se comprende como lo singular, entre la globalización y la vocación por lo local, la mediación del estado nacional se torna cada vez más problemática, con mayor razón cuanto que existen tendencias a redefinir el estado y la nación bajo

⁵² Ortiz, Renato, en Martin Barbero, Jesus (Editor) 1999 . Cultura y Globalización. Bogotá, CES.

formas supraestatales o supranacionales (comunidad económica europea, mercado común en el hemisferio norteamericano, mercosur) y, con mayor razón, cuando esta mediación se torna bastante compleja por la creciente multiculturalidad y por la crisis de la representación política clásica, como más adelante se indicará.

La diferencia de escalas en los mapas políticos, hace que la ubicación de cada sujeto sea hoy mucho más compleja y se parezca a una suerte de ensamblaje de cajas chinas o de matrioskas, que debe ser armadas como un auténtico rompecabezas.

Desde los estoicos, es cierto, la comunidad intelectual ha aspirado a que el hombre sea ciudadano del universo. De hecho, por ejemplo, como se verá abajo, los llamados intelectuales han conformado (vor) vía de (E) exilio primero o por una vocación al desarraigo) colegios y comunidades invisibles, desterritorializadas, nómades, intinerantes (así desde los juglares, teatreros, científicos).

Aunque lo global y lo local, se interpenetren de distintas maneras, la relación es muy compleja. Y esa complejidad se manifiesta en un proceso de individuación tortuoso, como lo ha demostrado el psicoanálisis, entre las exigencias de renuncia que impone "la cultura"

(por supuesto, entendiendo por ella un concepto polisémico y variable), siempre necesarias, aunque no todas justificables , y los reclamos del misterio propio a cada persona, hasta el punto de que esa dificultad inspira hoy la idea expresada por Touraine de fundar una escuela del sujeto ⁵³.

En efecto, a cada ser se le impone el deber de tejer identidades y arraigos de sentido barriales o vecinales, municipales, interregionales, nacionales, suprarregionales y globales, y, ante todo, de tender puentes entre el mundo de los sistemas y el mundo de la vida, en un juego que muchas veces presenta, sobretudo entre los jóvenes, más la forma del “bricolage” o de la fragmentación, que de la integración .

En esta visión, la educación y las comunicaciones serían los medios efectivos para jugar estos juegos de múltiples identidades, para efectuar transducciones o negociaciones culturales, sintonizar y traducir, convertir y reconvertir, significar, deconstruir, resignificar, pero, principalmente, para vincular de alguna forma la existencia y la exigencia subjetiva y afectiva, con la necesidad de inscribirse con racionalidad en el mundo impersonal de la producción y del poder . Pero la educación y

⁵³ Obra citada.

comunicaciones, como se planteará más abajo, no han logrado sintonizarse a tono con la exigencia de constituir un nuevo sujeto.

LA CRISIS DE LA REPRESENTACIÓN FILOSÓFICA Y CIENTÍFICA

Lo posmoderno puede ser englobado bajo la idea de una crisis de la representación, que tiene significados polisémicos. En el caso de la filosofía, ella se erige como una incertidumbre abismal sobre la relación entre conceptos e ideas y mundo. La confianza medieval en una razón divina ya había sido socavada por la disputa entre realistas, para quienes los conceptos encerraban una realidad universal en todas sus gradaciones, y nominalistas, para quienes las representaciones o las ideas eran apenas artificios para develar lo singular, en lo cual se cifraba la naturaleza del mundo .

Luego , la modernidad se basó en la confianza en torno a la razón humana para dar cuenta del universo. Pero esta confianza a la vez era minada por la polémica entre empiristas, para quienes todo conocimiento provenía de una sensación que no podía ser desbordada (o, en la versión de Hume, del hábito que induce a representar causalidades como leyes),

y los idealistas, para quienes la mente construía un plano de equivalencia con el cosmos .

Kant intentó una conciliación de estas corrientes opuestas: “Todo comienza con la experiencia, pero no todo se deduce de ella” ⁵⁴. El intelecto y la razón producen y ordenan conceptos, pero éstos deben doblegarse a la servidumbre de lo que nos es dado como fenómenos a través de la intuición y, por tanto, de las sensaciones capturadas en el espacio y en el tiempo. A la vez, la razón produce ideas que desbordan estos límites, pero estas ideas son apenas regulativas, metodológicas y deben someterse a la crítica porque nunca establecerán ninguna verdad completa sobre el universo .

La extraordinaria tarea de Kant destronó sin reversa a la metafísica de sus pretensiones de constituir un mundo absoluto y fundamentado en una razón omnímoda y extrínseca a la especie humana, pese al intento de Hegel de reanimar una filosofía inspirado en la develación de un plan universal del espíritu.

⁵⁴ Kant, Immanuel. Crítica de la razón pura. Primer tomo. Trad. José del Perojo. Buenos Aires, Losada, 1967. (primera edición 1938). Segundo tomo. Trad. José Rovira Almengol. Buenos Aires, Losada, 1965. (primera edición 1960).

A partir de entonces, toda fundamentación filosófica pasará o bien por la ontología y, en particular, por la antropología, o bien por la manera como la especie humana se representa el mundo, es decir, por el análisis hermenéutico, en la tradición alemana, sea por la crítica del lenguaje, como en la filosofía analítica inglesa.

Entre el idealismo y el empirismo, Berkeley iniciaría la senda de la crisis de la representación al plantear que el ser es aquello que es percibido ⁵⁵. El solipsismo encerrado en esa expresión se abrirá paso en la modernidad tardía y, más aún, en la posmodernidad, en la cual se multiplicarán los enfoques y, por tanto, la validez relativa de las perspectivas, con su poder ambiguo de visibilidad parcial y de invisibilidad ocultada.

Por su parte, en las ciencias naturales, la teoría de la relatividad y la teoría cuántica, deconstruyeron el sentido absoluto del determinismo instaurado por la física de Newton y deshicieron el concepto de naturaleza, tal como había sido concebido primero por Aristóteles, luego por Descartes, Linneo y Kant.

⁵⁵ Berkeley. The principles of Human Knowledge. London, Collins sons, 1972. Rosario (Argentina), Editorial Rosario, 1948.

familia y, luego, por el control de la socialización, como los sucesores de Freud elaborarán de modo fino.

Más adelante, la genética y la inmunología, lo mismo que la economía, la lingüística y la semiótica, se encargarían de mostrar que el sujeto está predeterminado en más de un sentido: fisiológico, psicológico y sociológico, encadenado a otras redes, entre las cuales, como lo anticiparan Marx y Weber, desde perspectivas distintas, las sobredeterminadas por el poder económico y el poder político.

CRISIS DE LA REPRESENTACION ANTROPOLOGICA Y ANDOCENTRICA

A su vez, la antropología, en especial por la apertura etnológica y etnográfica a la escucha de la voz del otro, ha deconstruido la seguridad del eurocentrismo. A ello han contribuido además los estudios culturales y los estudios de género, dos corrientes transdisciplinarias que tomaron mucha fuerza en los últimos cincuenta años.

Dicha deconstrucción ha significado la crisis de representación de las sociedades norhemisféricas/logo/adulto/tecno/centradas.

1. Norhemisféricas quiere decir pensadas bajo la representación de la experiencia europea o norteamericana (en principio, y luego, del llamado “occidente”) que, desde Aristóteles, distingue entre civilizados y bárbaros. La descolonización - sobretodo a partir de la posguerra- ha significado la aparición del otro como pueblo distinto y con valía propia, en un mundo que, por efecto de las migraciones, ha implantado el multiculturalismo como rasgo esencial de los estados nacionales posmodernos, creando con ello una crisis de las funciones clásicas de la educación como productora de igualdad ciudadana en torno a ideales uniformes de nacionalismo .

2. Sociedades centradas en la experiencia de un género, el del hombre, como ser ocupado de lo exterior (Estado, guerra, mercado), mientras que la mujer se recluía de lo interior (casa, crianza), representación consagrada en la Filosofía del Derecho de Hegel ⁵⁶.

El debate en torno a la diferencia de género ha oscilado entre las expresión de las diferencias biológicas entre lo masculino y lo femenino en el fondo de la evolución, la representación de las continuidades y las polaridades psíquicas entre el hombre y la mujer, pasando por las

⁵⁶ Hegel, G.W.F. Principios de la filosofía del derecho. Trad. Juan Luis Vermal. Barcelona,

diferencias económicas (crítica del patriarcalismo), sociales (crítica de la institución familiar y del relegamiento de la mujer) y culturales (que tocan el tema de la simbolización de lo masculino y lo femenino y su incorporación en las formas de crianza).

Desde Simmel, quien primero deconstruyó la representación de Hegel, la mujer hace “la mimesis de lo varonil”, facilitada desde la revolución telemática por la automatización y la menor necesidad del uso de la fuerza física en el trabajo. No ha ocurrido, sin embargo, un fenómeno semejante de “mimesis de lo femenino”, por parte del hombre.

La diferencia de género ha puesto de presente una crisis de representación en el plano epistemológico y en la dimensión ética, oponiéndose en este caso una ética de la piedad, del cuidado y de la benevolencia, a una ética de la justicia

3. Culturas centradas en el logos, entendiendo por ello la filosofía metafísica y la ciencia como discurso propio del hombre, articuladas al servicio del poder y de la guerra, según la representación de las teorías de género.

La primacía aristotélica del entendimiento sobre la sensibilidad (vista como expresión de la “naturaleza” baja o animal del hombre) , cede en algunos autores a la postulación de un sentipensamiento ⁵⁷ , de una “razón sensible” ⁵⁸ , a la imaginación de una continuidad entre naturaleza o pleroma y hombre/mujer y cultura ⁵⁹ , a la inteligencia emocional ⁶⁰. La fuente de esta visión procede, como se ha dicho, de Federico Schiller y de la filosofía idealista y romántica de los alemanes ⁶¹ y fue reintroducida a la posmodernidad por Marcusse ⁶².

La filosofía, incluso en su reconstrucción fenomenológica y ontológica (Husserl y Heidegger), es trascendida por distintas formas filosóficas, como el estructuralismo o la deconstrucción, que no admiten verdades absolutas y que se mantienen en una crítica inmanente a las formas de la escritura ⁶³ o a las trazas que en ella se develan ⁶⁴, o a la crítica de los metarrelatos ⁶⁵, o a la búsqueda de nuevas ontologías y

⁵⁷ Bateson

⁵⁸ Maffesoli, Michel 1998 Elogio de la Razón Sensible. Bogotá, Paidós.

⁵⁹ Jung

⁶⁰ Coleman

⁶¹ Cassirer.

⁶² Marcusse. Eros y Civilización.

⁶³ Barthes

⁶⁴ Derrida

⁶⁵ Lyotard

éticas surgidas de lo próximo, como las de la amistad, la vecindad, la familia o la comunidad ⁶⁶.

La deconstrucción del logos ha significado también la crítica a los conceptos de inteligencia concebida como una entidad cósmica y no como una relación social. En el fondo, los mecanismos de dominación reposaban sobre el supuesto de una inteligencia medida en una única escala .

Howard Gardner ⁶⁷, por un lado, y las teorías constructivistas y cognitivas ⁶⁸, por otro, señalan que o bien hay inteligencias múltiples, entre ellas, además de la lógica y lingüístico matemática, la espacial, la musical, la cinestésico corporal, la inteligencia referida a sí mismo, la inteligencia cooperativa - de estas dos últimas se ha derivado la teoría de la inteligencia emocional- , o bien que la inteligencia es una construcción social y compleja y no solamente, como supone la teoría logocéntrica, un producto de la herencia ⁶⁹.

⁶⁶ Lévinas

⁶⁷ Gardner

⁶⁸ Sternberg, Robert "The Triarchic Theory of Intelligence"., En Flanagan, D. Genshaftm J y Harrison, P. 1997. Contemporary Intellectual Assesment. Theories, Test and Issues. New York, The Guilford Press.

⁶⁹ Murray . The Bell Curve.

4. Sociedades centradas en un excesivo pensar en términos del hombre adulto o del hombre de trabajo, énfasis que ha sido contrarrestado por una nueva valoración del puer, tanto niño, como joven.

Pero la escisión entre lo que Jung llama polaridad psíquica del puer, mercurial, acelerada y la del senex, saturnina, lenta, no se ha resuelto, como tampoco, en general, el equilibrio entre lo propio del mundo de la inocencia (infancia), de la energía e imaginación (juventud), con lo específico o típico del hombre adulto (la seriedad, el entendimiento) y con lo que suele ser distintivo de la tercera edad (la sabiduría), ni la diferencia entre culturas postfigurativas, cofigurativas y prefigurativas, tal como se indicó atrás.

5. Sociedades tecnocentradas quiere decir estructuradas en torno a la producción económica y a las técnicas de sujetamiento de las personas a las cadenas uniformes de reproducción de capital económico y simbólico.

CRISIS MEDIÁTICA

Otra forma que asume la crisis de la representación es la desaparición del lugar privilegiado y casi monopólico de las escrituras, como formas privilegiadas de socialización y de ejercicio de los poderes. La aparición de otros medios de comunicación, visuales y auditivos telemáticos, ha significado una crisis en las formas de representación de los discursos y de las ideologías.

De hecho, la misma escritura había sido sometida ya a una continua crítica, que se inició con el nacimiento de la exégesis bíblica en los albores de la reforma protestante, continuó con los primeros indicios de una hermética secular en la tradición del idealismo romántico alemán en el XIX, y, que luego hallaría su apogeo con la filología y con una radical destrucción del sentido (Nietzsche), para culminar, en el siglo XX, con el extraordinario poder de análisis de la lingüística, del psicoanálisis y de la deconstrucción.

Pero, paralelo al mundo de la escritura, del discurso y de la ideología se fue constituyendo un mundo mediático de la imagen y del sonido, iniciado con la explosión del arte moderno, con la reproducción

impresa del mismo, con el periodismo, con la fotografía, con el cine, con el gramófono, con la radio, con la televisión, con la grabadora, con el transistor, y luego con el video y la reproducción digital acelerada de las imágenes, de los sonidos, de los textos, en una interactividad cada vez más estrecha, en la que se funden la velocidad, la memoria y la levedad.

Pese a la constitución reciente de la semiología al lado de la lingüística, el mundo no se ha educado en la complejidad del entendimiento sobre el significado de lo audiovisual, del mismo modo que se había formado durante siglos en el dominio de los alfabetos de la escritura. Por tanto, el infinito progreso en la explosión de la imagen y del mundo de lo imaginario (diferente en su lógica al mundo de la ideología), no se ha traducido aún en una educación consonante del ver y del oír (y aún del escuchar), parangonable a la educación alfabética o literaria .

Para poner un ejemplo, un pensador de la importancia de Parsons no escribió una sólo página sobre cine, radio o televisión. Por supuesto, del otro lado están Eco, Barthes y muchos otros, pero aún su transvasamiento en la educación ha sido muy elemental.

Esta disociación es especialmente crítica en la educación de la juventud, más dispuesta por muchos factores (imaginación, audacia, plasticidad) a asimilar los nuevos medios de comunicación que los adultos, dada la tendencia a una cultura prefigurativa ya indicada, la cual aumenta la brecha entre adultos y jóvenes, incluidos los maestros.

Si la escritura y la imprenta habían cancelado la modalidad narrativa u oral del ser humano en beneficio del *logos* o de la razón escrita, la aparición de los nuevos medios de comunicación abre infinitas posibilidades para la formación humana, aunque en principio crea una tensión inédita entre escritura e imagen y por supuesto engendra nuevos problemas de comunicación, derivados unos del carácter no dialógico de los medios, otros de la falta de una semiología de la imagen, y no pocos del hecho de que los medios acercan lo distante pero alejan lo próximo y convierten la experiencia propia y la experiencia enseñada en algo insignificante frente a la experiencia vista o a la experiencia imaginada.

CRISIS DE LA REPRESENTACIÓN POLÍTICA.

Existe también una crisis en la representación política , que está muy conectada con todos los factores anteriores. Hay una entropía de las formas tradicionales del ejercicio de la política, tanto por las transformaciones de la burocracia (de la rígida prusiana, a la burocracia taylorista y luego a la burocracia colegial), por la relativa y reciente emancipación del mundo del mercado respecto a los controles políticos (una separación significada en la autoregulación casi homeostática de los mercados librados del intervencionismo, establecida con la caída del Estado de Bienestar por la formulación neoliberal , pero amparada ésta en hechos duros del automatismo de la producción y reproducción del capital) , como por los cambios en la fundamentación del pensamiento filosófico y por la aparición de los medios de comunicación .

Desde la Revolución Francesa se advirtieron ya las paradojas y dificultades de realizar en una sociedad el ideal esquivo de la democracia. En efecto, es fácil postular en teoría el equilibrio y la confluencia de la libertad, la igualdad y la fraternidad (o de su equivalente más abstracto, la solidaridad), valores en los cuales se cifraba la democracia . Pero, como

se ha visto en la bifurcación del discurso real de la política de diversos estados , países en donde se otorga demasiado énfasis a la libertad (por lo menos, a ciertas formas de concebirla, por ejemplo, en términos de una escasa intervención del estado en la regulación del mercado), terminan reproduciendo una desigualdad que, en muchos aspectos, dista mucho de un ideal democrático, no digamos que de una democracia perfecta (porque esto parece ser imposible), sino de un mínimo de democracia.

Por el contrario, países como los del modelo del llamado socialismo real, que privilegiaron la igualdad en ciertos aspectos (porque concebirla indistintamente es un absoluto imposible), terminan sofocando mínimos de libertad requeridos para un funcionamiento eficiente de la producción y del mercado.

Se diría que la fraternidad o solidaridad (el hecho de que no sean sinónimos es ya un problema que merecería más comentarios) sería el término medio por excelencia para equilibrar dos ideales contrapuestos y que una formación de un nuevo sujeto en la solidaridad sería el camino regio de una democracia perfecta . Pero, cualquiera que conozca lo mínimo de la condición humana dudará de la facilidad teórica de una receta de este tipo . Por lo demás, la educación en la solidaridad fue en la

modernidad excluyente, como quiera que, dentro del auge de los nacionalismos, se aplicaba a los ciudadanos de un estado, por oposición a otros, frente a los cuales cabía toda clase de estereotipos falsificadores. Lo cual recuerda que es muy fácil predicar la buena voluntad o la tolerancia con los semejantes (suponiendo que lo próximo o el prójimo no sea, como a veces sucede, lo más distante), pero es más difícil realizarla con los no semejantes en absoluto.

Y aunque el avance en el reconocimiento de los derechos de tercera generación, los sociales ⁷⁰, e, incluso, en la lenta aparición de derechos de cuarta generación, que apuntan a los mínimos de empoderamiento cultural del sujeto y de las comunidades para vivir con dignidad en el mundo, se haya experimentado en el siglo pasado con el llamado Estado Benefactor, sus fallas reales, sus fallas imputadas y su desmonte parcial por el neoliberalismo señalaron que un equilibrio pragmático está lejos de abrirse paso y que aún pertenece al orden de la utopía, pese a la proclamación de una tercera vía que la ensaya con distintas dosis de pragmatismo e idealismo.

⁷⁰ Marshall

De ahí que la idea de democracia se tense entre dos posiciones: una maximalista, que estima que es posible articular igualdad, libertad y solidaridad hasta llegar a un régimen político perfecto: esta idea suele ser abrazada por movimientos mesiánicos que, como en la Revolución Francesa, terminan en el autoritarismo.

La visión opuesta es minimalista : concibe la democracia más bien como el gobierno menos malo posible, porque establece los medios para oponerse al mismo. Por lo tanto, no confía tanto en definiciones sustantivas de la democracia, ni en una ética que funde a los gobiernos que la representan, como en las reglas y procedimientos para distribuir y controlar el poder, en términos de unos mínimos principios de justicia.

Con todo, aún esa idea mínima de una democracia liberal clásica tiende a someterse a crítica, cuando se señalan las deficiencias de la democracia de representación, cuyos vacíos tienden a complementarse o a suplirse con nuevas formas de democracia de participación directa, ejercida ante todo en los niveles municipales o regionales . Los partidos políticos pierden fuerza ideológica, a tiempo que asumen formas virtuales, basadas en la fabricación de la imagen.

Entretanto, el concepto de comunidad, que tanto se invoca, pese a todo, ha sufrido él mismo una metamorfosis. Su primera acuñación fue propia del fin del siglo anterior y no era extraño que ocurriera en Alemania, luego de la unificación del Estado . Quien inició el concepto fue Ferdinand Toennies, que opuso en forma típico ideal, la comunidad a la sociedad, la primera fundada en vínculos afectivos y en rasgos adscriptivos (tierra, raza, lengua), la segunda en vínculos de interés económico o político.

Desde el siglo XVIII, el romanticismo, en especial el alemán, había insistido en los conceptos de la nación, la tierra, la familia, la sangre, el afecto, la lengua, el pasado. Desde un cierto punto de vista, puede decirse que el fascismo incubado allí representaría en el siglo XX una forma extrema y enfermiza de salvar las crisis propias del capitalismo (en especial, la tendencia a desarraigarse), haciendo del Estado una comunidad nacional supuestamente perfecta, basada en la identidad inequívoca de signos de pertenencia, como la lengua, la raza, la religión, raza, los mitos de origen y de destino común . El resultado es conocido: la guerra y el holocausto.

En cambio , el capitalismo logró su salvación, frente a la predicción negativa de Marx y, aún, contra el pesimismo de Max Weber, por su imaginación y audacia para capturar a la mujer y a la juventud, vía la propaganda y los medios de comunicación, y, en general, por la fábrica de imaginarios colectivos (sobretudo por el papel del cine y de la televisión), pudiendo constituir estados basados en las diferencias y en el multiculturalismo, pero con no pocas tensiones, muchas de ellas no resueltas, latentes, acaso íncubos de nuevas estructuras.

El concepto de comunidad, dicen autores contemporáneos, se confunde con la misma historia de la sociología de los Estados Unidos. En consonancia con lo anterior, se registra en la evolución del concepto el paso de definidores basados en rasgos adscriptivos (tierra, sobretudo, pero también sangre, raza), a calificaciones derivadas de rasgos adquiridos, sellados por el poder de la educación y de la cultura (comunidades de sentido), tal como se hubieran decidido tras la guerra de secesión del siglo XIX que zanjó la diferencia entre un estado homogéneo basado en el esclavismo y un estado multicultural, basado en la confianza del poder de religar concedido al llamado "ideal americano".

En dicho tránsito, el concepto de Shills sobre las comunidades y colegios invisibles (la comunidad académica) fue decisivo ⁷¹ . La escuela, las academias, las universidades poseen el potencial para crear solidaridades abstractas, virtuales, electivas, propias de una sociedad que cada vez más pierde las seguridades de territorio y origen, aunque dichas instituciones, ante todo las primeras, no siempre hayan respondido a esa misión de formación de sujetos en la idea de una ciudadanía global.

CRISIS DE LA REPRESENTACIÓN ESTETICA

Desde el anuncio de Hegel sobre la muerte del arte y sobre su capacidad para ofrecer una visión mítica y épica de la totalidad de la experiencia humana , la crisis del arte se ha expresado como una tensión entre los nuevos descubrimientos técnicos y nuevas modalidades de expresión estética que aparecen para conjurarlos y reconducirlos bajo la forma de vanguardias.

Desde la aparición de la fotografía hasta el video, desde los impresionistas hasta las instalaciones contemporáneas, se produce una

⁷¹ Shills, Edward 1968. Communities. En: Shills, Edward (editor). International Encyclopedia of the Social Sciences. The Free Press.

permanente redefinición de la especificidad del arte y de su relación con la vida, que recuerda la verdad de la expresión francesa, “embarras du richesse”: “defecto por exceso”. Lo mismo ocurre en la música con el descubrimiento de nuevas tonalidades y de nuevas formas de composición electrónica, que en la literatura con los hallazgos de la escritura automática (Breton) y con las técnicas de composición reticular (Joyce).

Una estética intramundana permea la conciencia de la posmodernidad, fundada por Nietzsche, advertida en la moda, presente en la propaganda, visible en la sociedad del espectáculo, apropiada por la juventud, elevada a fórmula vital por Foucault (estética de la existencia). Se trata de una estética que desborda el confinamiento del museo, la reclusión en las salas de concierto, la relación solitaria del lector con la obra y que, por ello, agota los modos canónicos o tradicionales de representación del arte.

CRISIS DE LA EDUCACION COMO UNA SINTESES DE LAS DISTINTAS CRISIS DE REPRESENTACION

1. La escuela como institución cerrada y total.

Como se ha insinuado desde el principio de esta segunda parte, la educación experimenta en la actualidad una crisis, que obedece tanto al exceso, como al defecto. El exceso apunta a lo que se suele llamar una “crisis de crecimiento”, la cual denuncia una cierta complejidad en el reajuste de relaciones funcionales de adaptación, diferenciación, integración y consistencia.

El defecto apunta, empero, a una “crisis de estructura”, es decir: al hecho de que la educación responde aún, por inercia, a los moldes de una modernidad temprana y tardía, pero no a las condiciones de la posmodernidad y de las estructuras aún inciertas que en ella se gestan.

Modernidad temprana quiere decir aquí la fase inicial de constitución del mundo como mundo entrelazado, es decir: los siglos XVI a XVIII, con la escuela que emerge de la Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús o de las escuelas protestantes y que, con importantes

variantes e innovaciones, se expandió en el transcurso de la modernidad, de la mano de la afirmación de los estados nacionales y de su insistencia en una ciudadanía niveladora de las diferencias y por la creación de solidaridades nacionales excluyentes, en torno a una cultura promovida por el Estado que exaltaba el valor mítico de una supuesta comunidad de origen y de destino.

Por modernidad tardía se significa aquí la etapa correspondiente al ciclo de la primera y de la segunda revolución tecnológicas, es decir, la revolución industrial del último tercio del siglo XVIII y la revolución eléctrica o de la combustión interna propia de la segunda mitad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX.

La escuela se configuró en estas condiciones como una institución cerrada y, a la vez, como una institución total. Cerrada, porque, como en las cárceles, en los hospitales o en las fábricas, confinaba a una población escolar cada vez más creciente al cuidado de unos delegados sociales, los maestros y maestras, que debían velar por la integración de los futuros ciudadanos al mundo de los mayores, en términos de sociedades configurativas, como se ha indicado.

La referencia a la cárcel y a los hospitales no es extraña, porque, en términos de la teoría de la socialización y del control social de Talcott Parsons - quien en esto expresó de modo insuperable, aunque no crítico como lo hará Foucault ⁷², la visión de la escuela bajo el molde de la modernidad tardía ⁷³ - las cárceles y los hospitales eran referentes extremos de lo que podría ocurrir con “conductas desviadas” que la educación debía prevenir con la interiorización de valores y de normas sociales, instaurando un control interno severo, en el cual se devela aún el sello de la desconfianza del protestantismo y de sus variantes sobre la condición humana, como ya había ocurrido con el pietismo en Kant, para quien la disciplina era la principal tarea de una educación que debía concluir en la autonomía intelectual y moral de la persona ⁷⁴.

Descendiente de un ministro protestante, Parsons había aceptado la visión de Durkheim sobre la educación (o, en general, de la socialización) como el puente moral entre el mundo de la vida (incluyendo la familia) y el mundo de los sistemas, estudiados éstos por Max Weber, pero sin

⁷²

⁷³

⁷⁴ Kant. *Pedagogía*. Madrid, España, Akal ed. 1983.

referencia en el teórico alemán a la socialización preuniversitaria, materia de interés del sociólogo francés.

El psicoanálisis le ofreció a Parsons un instrumento valioso para afinar y profundizar en el sentido de esa correspondencia, pero la versión a la cual se sometió encajaría definitivamente en la vertiente del pragmatismo norteamericano, apoyada por Ana Freud, como distinta a la que postularán más tarde Lacan y otros psicoanalistas críticos de las teorías de la adaptación o del sujetamiento del individuo a un mundo de los sistemas que ejerce de forma sistemática una borradora del sujeto.

Esa versión psicoanalítica insistió en potenciar por la transferencia un “yo fuerte”, afirmando la severidad moral de la función del superego en el control de los instintos, más que en su comprensión emotiva y racional, como un prerequisite para una adecuada adaptación al mundo “universal”, neutro” y “objetivo” de los sistemas de poder económico y de poder político.

La educación, ante todo en sus niveles preuniversitarios (y la diferencia, como se verá, es importante), se concibió también como institución total porque, como en los ejércitos o en las grandes corporaciones de la etapa acumulativa del capitalismo (en esto diferente

a las corporaciones transnacionales llamadas postcapitalistas), se regía por una estricta uniformidad de procedimientos en la dirección del sujetamiento de personas y de roles sociales a los valores dominantes de las sociedades estatales norhemisféricas/logo/adulto/tecno/centradas. Esta uniformidad de procedimientos respondía a la lógica de la teoría de la administración científica de Taylor .

2. La crisis de la educación como producto del exceso.

Pero en las condiciones de la posmodernidad, la educación ha desbordado modalidades, espacios y magnitudes. Al lado de la tradicional educación formal, se han prodigado variedades casi infinitas de educación no formal e informal que exceden las secuencias clásicas de la socialización primaria en la familia y de socialización secundaria en la escuela, el colegio y la universidad.

Elas incluyen, en efecto, aprendizajes en el trabajo, en la casa, en la ciudad y en todas las edades de la vida, aprendizajes en los cuales se desbordan también los agentes de socialización, pues se incluyen en dichas posibilidades la educación autoprogramada, en apariencia

anónima, pero en realidad dirigida a control remoto (según los paradigmas diseñados por Skinner y , en general, por el condicionamiento operante); la educación orientada por pares cercanos, por ambientes urbanos cada vez más instructivos e, incluso, propositivamente formadores (ciudad educadora); la enseñanza a partir de comunidades de sentido; y, principalmente, el aprendizaje ubicuo y mediático determinado por maestros y maestras virtuales, nómades, casi fantasmales.

La educación, concebida en ese sentido amplio, es hoy quizás el factor de producción económica y de reproducción social y cultural más complejo y el fenómeno más característico de la sociedad contemporánea, definida como sociedad del saber o del conocimiento que multiplica las formas de capital (financiero, humano, social, simbólico), aunque, como se verá, dichas definiciones expresan aún síntomas de una deficiencia en la comprensión de la complejidad de la nueva estructura que emerge.

La educación en escala ampliada es un fenómeno extenso e intenso. Extenso, porque la socialización por medio de la educación formal rompió barreras en el siglo pasado, alcanzando coberturas siempre crecientes. En Estados Unidos, por ejemplo, la educación primaria era universal en

1900; la secundaria en 1930; en 1970 la educación superior cubría tasas de 50%, por lo que el sociólogo Talcott Parsons se refirió a la “revolución educativa” como el rasgo más sobresaliente del siglo XX ⁷⁵.

El fenómeno está lejos de agotarse: Clinton propuso en el inicio de su segundo mandato elevar a 100% la cobertura de los dos primeros años de educación superior, correspondientes al ciclo básico, de directa relación con los últimos dos años de la educación media.

Con lo anterior, habría una socialización preuniversitaria y universitaria de los jóvenes entre los 16 y los 20 : años críticos en la formación del sujeto, del productor y del ciudadano. Bisagra entre la educación básica y media y la educación universitaria profesional, en estos cuatro años se conjugarían la educación general y el inicio en la educación profesional, a tiempo que se armonizarían la libertad de enseñanza con la libertad de aprendizaje, por ensayarse allí la capacidad de los estudiantes para elegir.

Hibernación artificial de la cultura, estos cuatro años en los cuales los/las estudiantes asumen la condición de “hijos/as de sí mismos/as”, en la expresión acuñada por el psicólogo Erick Erickson, y en la cual

⁷⁵ Parsons, Talcott 1974 . Parsons, Talcott. American University. Massachusetts, Harvard University Press.

transforman el plano, destino o habitus de vida en un proyecto, diseño o diseño personal, significaría refinar el sentido biológico de la neotenia como dispositivo cultural de enorme trascendencia en la escala de la evolución.

La intensidad de la revolución educativa proviene del hecho de que, a tiempo que la educación formal ha progresado tanto, la educación informal, sin maestros y sin aulas, ha experimentado saltos tanto o, incluso, más considerables como la educación formal: en la primera mitad del siglo XIX fueron la prensa, la máquina de escribir, la fotografía y la telegrafía; luego, la electricidad, el teléfono, el cine y el gramófono en las postrimerías del siglo XIX; dos décadas más tarde la radio; una después la televisión; en los cincuenta el transistor, la grabadora y el video; y coronando la revolución en los medios de comunicación, el computador personal en los ochentas y la internet en los noventas, con toda la potencia de intermediación que ya se vislumbra en la traducción inmediata de voz en escritura, de imagen en movimiento.

La revolución mediática ha creado una educación informal paralela a la formal: educación abierta, ubicua, a la mano del hogar, con una

especie de biblioteca infinita, interactiva, memoriosa, versátil, pero cuyo aprovechamiento depende de la formación básica del sujeto.

Lo cual transforma cada vez más la educación en su conjunto: ofrece retos para diseñar una nueva pedagogía nómada, interactiva, universal, desterritorializada, sin muros y para conjugar la educación formal con la informal, la formación dialógica con la información mediática ⁷⁶.

Definida como un servicio en la economía clásica (teoría que respondió a la revolución industrial), el estatuto de la educación comenzó a cambiar cuando la segunda revolución tecnológica de fines del siglo XIX inventó el bien de capital como máquina para hacer máquinas. Entonces la educación comenzó a ser considerada como un bien de directa incidencia en la producción, dada la creciente división del trabajo debida a la cascada de invenciones de la segunda revolución tecnológica, el inicio de las redes y el surgimiento de la corporación.

Pero aunque todavía se la conciba bajo el efecto de la segunda revolución tecnológica como un bien de capital o como “máquina de hacer máquinas” (lo cual es ya sintomático, como se verá, del desfase

⁷⁶ Serres, Michel . Atlas. Madrid, Cátedra.

entre una estructura canónica y otra emergente, todavía no bien definida en sus contornos) , la educación es hoy el lugar por excelencia de una vacilación y contradicción entre el imperativo del mundo impersonal de los sistemas, consistente en modelar agentes competentes para la producción tecnoeconómica y para la producción de un poder político en crisis que demanda gobernabilidad; y, por otra parte, la demanda o exigencia propia del mundo de la vida, que requiere formar seres sociables en la comprensión de la multiculturalidad, pero al mismo tiempo adueñados de una conciencia como sujetos de sí mismos, capaces de equilibrar con sentidos de vida y con el mínimo de fracturas las oportunidades de lo global y de lo local, las ventajas del mundo de los sistemas y del mundo de los afectos, en una época en la cual, dada la realimentación sinérgica entre ciencia, tecnología y técnica, y, dados los nexos entre éstas y la comunicación y la educación, existe cada vez más un mayor tiempo libre destinado a la educación, a la información, a la recreación o al ocio, pero susceptible de ser colonizado de modo perverso por el mundo de los sistemas.

3. El precario equilibrio de la educación universitaria

Se ha insistido en la diferencia de lo ocurrido en la educación universitaria y en la escolar, porque el desfase entre una y otra marca una asimetría en su sincronización con las tendencias del mundo moderno.

La tesis puede ser expuesta del siguiente modo : mientras que la educación escolar siguió una pauta de sujetamiento con distintas variantes entre la disciplina, la represión y la uniformidad, denunciadas aquí y allá por pensadores críticos que iniciaron innovaciones (Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey), la educación universitaria sufrió metamorfosis profundas hasta configurar un delicado tejido que sólo en forma parcial, deficiente y filtrada se proyectó en el cambio de la escuela, pero no hasta el punto de alterar su configuración vertical .

En la temprana modernidad, la universidad, como la escuela, se limitaba a la función de transmitir el saber existente, mientras que la investigación científica naciente debió refugiarse en espacios distintos a la universidad, como las Academias. Sólo hasta el fin del siglo XVIII la nueva universidad concebida en Alemania pudo conciliar dentro de sus funciones la misión de transmitir la tradición en distintas esferas del

saber, con la ruptura de la misma, mediante la investigación científica, la crítica estética, ética, filosófica o religiosa.

Dicha conciliación no fue, ni es todavía, empero, fácil, porque supone que se acepte en la sociedad el valor del pensamiento divergente. Tampoco es fácil mantener un equilibrio dentro de la universidad entre los distintos saberes, hacia lo cual ha tendido, con altibajos. Tampoco lo será el balancear, como se hará desde el primer tercio en la universidad norteamericana, la libertad de enseñanza, defendida como un principio por los maestros desde la Universidad de París, con la libertad de aprendizaje, que fuera el ideal de los estudiantes en la universidad medieval de Bolonia.

El balance entre lo local y lo universal, entre la transmisión de la tradición y su ruptura crítica, entre formación general y formación especializada, entre libertad de enseñanza y libertad de aprendizaje, entre saberes científicos y saberes estéticos, éticos y filosóficos o religiosos, lo mismo que entre este conjunto de saberes y el saber hacer ha sido una elaboración cultural muy reciente, que no lleva más de un siglo, y que se manifiesta aún como muy precaria e imperfecta. En ella ha residido la fuerza específica de la universidad.

4. El síntoma del quiebre

Pero ese equilibrio, apenas emergente, halló un punto de inflexión en una fecha simbólica, asociada con la crisis de la universidad y, en general, de la educación: mayo de 1968, fecha fecunda en términos de la aparición de un pensamiento sobre la posmodernidad y, como se ha indicado, año en el cual se acuñó el libro sobre La Crisis de la Educación Mundial, ya citado.

Sobre el lomo de los infinitos cambios que ocurrieron desde entonces (flotación de las monedas, crisis de la OPEP, ascenso del neoliberalismo, constitución de mercados supranacionales, caída del socialismo real, inicio de internet, genoma humano), el pensamiento sobre la educación ha intentado una y otra vez descifrar el sentido de la crisis significada allí.

La comisión Faure acuñó el término de “aprender a aprender”, Daniel Bell habló de sociedades postindustriales, Lyotard establecerá las bases filosóficas del posmodernismo, Lacan se referirá al mundo académico y al mundo de los sistemas como el “anverso del psicoanálisis,

Serres aludirá a una educación nómada y descentrada, la Comisión Delors se referirá a los cuatro pilares de la educación (saber, saber hacer, saber ser y saber vivir) , Touraine formulará la idea de una escuela del sujeto, Morin hablará de la necesidad de un pensamiento complejo para una nueva educación.

Con todo, la mejor interpretación de lo ocurrido se hallará en un pensador más importante por el diagnóstico, que por la solución. De nuevo, el inefable Talcott Parsons . En el libro escrito al calor de los rescoldos , el autor se refirió a la crisis universitaria en términos de una “inflación del conocimiento racional o científico-técnico” y a la inteligencia y a la capacidad de desempeño, relacionadas con la producción del mismo, en desmedro del papel movilizador del afecto y de la subordinación de los saberes no racionales o científicos, como los estéticos y expresivos, los éticos y los religiosos y filosóficos.

Un observador de la historia podría adivinar las razones para esta inflación del conocimiento científico-técnico, producida desde la década anterior a los años sesentas, cuando, en el contexto de la guerra fría, se había presentado la primera percepción sobre la crisis de la educación. Dos acontecimientos habían producido entonces una desconfianza en lo

que hasta entonces había sido - y desde la guerra de secesión, es decir, con el nivel de un proyecto nacional - el mayor trust o fuente de confianza del ideal americano: la educación. El primero fue la detonación de la bomba de hidrógeno por los soviéticos, en 1953, que disputaba el monopolio nuclear norteamericano . El segundo, el lanzamiento exitoso de un sputnik al espacio por los soviéticos.

Con ocasión de tales emergencias se prendió la alarma sobre la educación, en cuyo contexto comenzarían a integrarse los avances en la computación, la inteligencia artificial, las comunicaciones y la enseñanza programada con fundamento en las teorías de Skinner. Todo ello se canalizó en forma de una enorme orientación de recursos federales y de las grandes corporaciones hacia la investigación científica-tecnológica y técnica hacia las universidades, enmarcados en la programación de la inteligencia militar.

Tal inflación de recursos hacia una dimensión de los saberes, trizó el balance relativo que la universidad mantenía entre las ciencias y las humanidades, entre la formación general y la formación especializada, entre la docencia y la investigación, entre libertad de enseñanza y libertad de aprendizaje, justo cuando, incubándose la guerra de Vietnam, crecía

una juventud que, formada, según los parámetros conservadores, en las teorías libertarias de crianza del Dr. Spock y en la influencia de Marcuse y de la generación Beatnik, se había saturado de una escuela sin sentido y de unos patrones familiares puritanos, como se revelaba entonces en la película Rebelde sin Causa, protagonizada por James Dean.

El diagnóstico de Talcott Parsons fue acertado, no, empero, su solución, que apuntaba hacia un reajuste de funciones a favor de conservar el privilegio de la racionalidad científico-técnica, negándose a admitir la necesidad de un cambio estructural, entre otras razones porque, además, no había comprendido el papel de la revolución de la educación informal, ni había captado el sentido de la protesta juvenil .

Pese al intento de hacer honor a un sistema integrado y que, por tanto, apuntaba a la complejidad y a lo holístico, sensible al cambio señalado por Daniel Bell cuando indicaba que el estilo de pensamiento del siglo XIX se guiaba por una simplicidad compleja (dominada por dilemas y dicotomías), mientras que el pensamiento emergente después del primer tercio del siglo XX se orientaba por una “complejidad organizada” (ese fue el significado de la revolución estructuralista en todos los dominios), la obra de Parsons, como la de otros estructuralistas cuyo

pensamiento había aparecido en los años treintas, todavía estaba permeado de no pocos reduccionismos.

Deberá esperarse a la Comisión Delors y a las formulaciones de Touraine y, ante todo de Morin, para poder intuir un paradigma diferencia para todo el conjunto de la educación y, aún así, constatar que dicho paradigma es apenas una intuición.

La crítica a la perspectiva de Parsons, en efecto, está enunciada cuando la comisión Delors insiste en no limitar la formación al saber y al saber hacer, insistencia monotematica de la razón instrumental o del mundo de los sistemas, abriéndolo al saber ser y al saber vivir (que anticipan la idea de Escuela de Sujeto, de Touraine).

Dicha perspectiva de equilibrio entre las exigencias del mundo de los sistemas y las propias del mundo de la vida, ya estaban de hecho contenidas en la denuncia de la modernidad, enunciada por Lyotard y aplicables por entero a la crítica del pensamiento de Parsons, en la medida en que éste reduce el conocimiento o el saber al conocimiento científico - técnico y es incapaz de distinguir entre saber científico, saber narrativo y otras formas de saber estético, ético y filosófico o religioso, distinción con la cual Lyotard funda, de modo convergente con Jay Gould,

con Howard Gardner, con Jeromme Brunner y muchos otros los fundamentos epistémicos que conducirán a las teorías de la complejidad, o a las llamadas “inteligencias múltiples” o a procesos holísticos de pensamiento, cuyo transvasamiento a la escuela es aún una promesa ⁷⁷:

“Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos; se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación de un único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y / o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomado así, el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir ‘buenos’ enunciados denotativos y también ‘buenos’ enunciados prescriptivos, ‘buenos’ enunciados valorativos...No consiste en una competencia que se refiera a tal tipo de enunciados, por ejemplo cognitivos, con exclusión de los otros. Permite al contrario ‘buenas’ actuaciones con respecto a varios objetos del discurso: conocer, decidir, valorar, transformar...De ahí resulta uno de sus rasgos principales: coincide con una ‘formación’ amplia de las

⁷⁷ Lyotard, Jean-François 1994 (1983) La condición posmoderna. Madrid, Cátedra.

competencias, esa forma única encarnada en un asunto compuesto por los diversos tipos de competencia que lo constituyen”⁷⁸ .

También podría citarse a Jerome Brunner en este contexto⁷⁹:

"Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección . Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica . En el otro no se establece la verdad sino la

⁷⁸ Obra citada, página 44.

verosimilitud. Se ha afirmado que uno es un perfeccionamiento o una abstracción del otro. Pero esto debe ser falso o verdadero tan sólo en la manera menos esclarecedora. Funcionan de modos diferentes... y la estructura de un argumento lógico bien formulado difiere fundamentalmente de la de un relato bien construido. Cada uno de ellos, tal vez, es la especialización o transformación de una exposición simple, por la cual los enunciados de hecho son convertidos en enunciados que implican una casualidad. Pero los tipos de casualidad implícitos en las dos modalidades son patentemente distintos. La palabra luego funciona de un modo diferente en la proposición lógica " si x, luego y" y en la frase de un relato "El rey murió, y luego murió la reina". Con una se realiza una búsqueda de verdades universales, con la otra de conexiones probablemente particulares entre dos sucesos"

Lo dicho de la relación entre el conocimiento racional o científico y el conocimiento contenido en la simbolización expresiva o la narrativa puede ser extendido a las relaciones entre el primero y la simbolización moral y evaluativa, o sea las éticas, las ideologías y las utopías, y a la simbolización constitutiva o, en nuestros términos, filosófica o religiosa.

⁷⁹ Véase por ejemplo a Brunner, Jerome: "Dos modalidades de pensamiento", en: Realidad Mental y Mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la

Reconocer la pluralidad y a la vez la singularidad de tales saberes significaría integrar de mejor modo el conocimiento científico y la acción racional con lo que Max Weber llamaba acción con arreglo a valores (religiosa, ética, ideológica, utópica, o en los términos de Parsons, constitutiva o moral evaluativa) y con la acción afectiva (o télica, en el lenguaje de Parsons).

¿Podría formularse la hipótesis de que estas distinciones, como las del pensamiento complejo y otras convergentes, apuntan en la dirección de un paradigma pedagógico que situaría a la sabiduría - un concepto relacional y, por tanto, complejo - como el punto de arquímedes de su fundamentación?

A una sincronía entre distintos saberes y valores se la llamaría sabiduría (wisdom, sagesse, Weissheit). Como se sabe, no siempre la acción racional produce equilibrio de la acción: la guerra es un claro ejemplo, lo mismo que la destrucción del medio ambiente, pero ocurre lo mismo con situaciones sociales que engendran sufrimiento colectivo (Merton se refiere a un potencial de sadismo social ⁸⁰) o desequilibrios

individuales (como han mostrado Erik Fromm y otros psicoanalistas ⁸¹) .
 Sólo la difícil combinación de saber científico con otros saberes (estético expresivos, integradores, trascendentes) - esa combinación que se llama sabiduría - puede producir una evolución que no signifique riesgo para la vida, en cualquiera de sus formas.

Una comprensión más global e integral de los saberes se ajusta a la mayoría de las corrientes filosóficas contemporáneas: a Nietzsche, por cierto, que señaló la historicidad y por tanto la relatividad de todo

⁸⁰ "Las perspectivas de "los de adentro" y " los de afuera"" en: Merton, Robert K, obra citada, 1977, tomo uno, p. 156- 201. El tema del sadismo social figura a partir de la página 194.

⁸¹ Fromm, Erik ha sido quien más ha insistido sobre el malestar del individuo como causado por una estructura social injusta o enferma . Ver, entre otros: Fromm, Erich. Grandeur et Limites de la Pensé Freudienne. Paris, Edition Robert Laffont, 1980. -----
 ----- La crise de la psychanalyse. Essais sur Freud, Marx et la psychologie sociale. Paris, Anthropos, 1971 (1970, traduit par Jean - René Ladmiral). -----La Revolución de la Esperanza. México, FCE 1974. -----El arte de amar. Trad. de Nohemí Ronsenblatt, sin pié de imprenta. Varias ediciones. ----- Marx y su concepto del Hombre. Manuscritos económico-filosóficos. Octava reimpresión. México, FCE, 1982 (1961, en inglés, 1962, español). -----El arte de escuchar. Trad. de Eloy Fuente. Buenos Aires, Paidós, 1991. Ver también Lowen, Alexander. Narcicismo o la negación del yo. Trad. Humberto Sotomayor. México, Editorial Pax, 1987 (1983). Ambos autores indican que no siempre el psicoanálisis sirve para adaptar al individuo a la sociedad (una perspectiva que, de paso, distancia la interpretación parsonsiana de Freud y de buena parte del psicoanálisis aplicado en Estados Unidos, del psicoanálisis crítico), pues puede haber sociedades más enfermas que el individuo. En tales casos lo que hace el psicoanálisis es procurar al individuo una intelección de sí mismo y de la sociedad tal que pueda cambiar de modo más creativo lo que puede ser cambiado en la sociedad o, como suele ocurrir, contribuir a que el individuo, al comprender lo inevitable, no añada más infelicidad a la que ya de suyo infrinje una sociedad enferma. Tal fue el caso de Fromm ante la sociedad nazi.

sistema ético (incluido el sacrosanto sistema ético de la ciencia) ⁸² ; a Heidegger, que estimó que el hallazgo de sí mismo se produce por un pérdida de familiaridad con el mundo ⁸³ ; a Jacques Derrida y a los posmodernos, que encuentran fatua toda presunción de poder basada en fundamentos monológicos o en las verdades tradicionales como dios, progreso, civilización, ciencia ⁸⁴ ; al pragmatismo de Richard Rorty que halla en el saber literario y estético un sucedáneo a una razón ya descentrada de su trono ⁸⁵ ; a Foucault, cuando se refiere a la parresia y a la psicagogía ⁸⁶; y, en fin, a Habermas, que, deudor de la utopía de la ilustración, postula una teoría de la acción comunicativa fundada en la resignificación de los sistemas de poder económico y político emprendida desde una iluminación y un deseo de emancipación provenientes del mundo de la vida ⁸⁷ .

⁸² Nietzsche. El origen de la tragedia. Madrid, Austral , 1964. (primera edición 1943). Ver también, Vattimo, Gianni. El sujeto y la máscara. Nietzsche y el problema de la liberación. Trad. Jorge Binagui. Barcelona, Península, 1989.

⁸³ Heidegger, Martín. El ser y el Tiempo. Trad. de José Gaos. México, FCE, 1993 (1927).

⁸⁴ Derrida, Jacques. La Carte Postale. De Socrates a/ Freud et au - delá/. Paris, Flammarion, circa 1983----- L'écriture et la différance. Paris, Seuil, 1967. -----
- De L'Esprit. Heidegger et la question. Paris. Galilée, 1987.----- La ley del Género. Retórica de la Droga. Elipsis ocasionales. Trad. de Bruno Mazzoldi. Pasto, Graficolor, 1990.

⁸⁵ Rorty, Richard. Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Trad. Jorge Vigil Rubio. Buenos Aires, Paidós, 1993 (1991).

⁸⁶ Foucault. (1983) Hermenéutica del Sujeto. Madrid, Piqueta.

Y puesto que la ética y la estética están una y otra más cerca del afecto o del amor que que de la razón instrumental, la gran pregunta del siglo XX, la misma que abordó Freud, es la de cómo conciliar el impulso romántico con el impulso científico. Ese es el gran reto para la creación de un nuevo *reiligare* que apenas se intuye en el mundo contemporáneo, pero cuya ideación es responsabilidad de cualquier ciudadano del universo.

Se trataría de un *reiligare* que, por supuesto, no puede aspirar a fundarse ya en un principio metafísico, ni en ninguna razón monológica, sino que tendría que basarse en nociones inmanentes al ser social del hombre y en particular, a una combinación sabia entre éticas racionales y abstractas de justicia y éticas de la benevolencia o del cuidado. Y aún así, dicho basarse en tales principios deberá tomarse siempre con sentido experimental, nunca conclusivo, abierto en todo momento a la crítica, a la razón comunicativa, a la negación o a la comprensión de lo exceptivo, no considerando que la justicia sea equivalente o redutible al derecho o la

⁸⁷ Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Versión de Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Taurus, 1987 (1981, 3a. y 4a. ed. revisadas, 1985, 1987). -----
-- El discurso filosófico de la modernidad. Versión de Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Taurus, 1989 (1985).

ley existentes, aunque éstos no deban descartarse como un fundamento provisional de la acción responsable en el mundo.

La crisis de la educación es, también, la crisis de la sociedad postcapitalista, una crisis en la que se ponen en juego la supervivencia de la especie y del planeta . Su conjuración no depende de rutinas, sino de la elaboración y experimentación de un nuevo paradigma, del cual el apenas esbozado sobre la sabiduría pueda ser un puntal.

Tal vez éste u otros paradigmas pudieran servir a un renacimiento que debería concernir por igual a nuevas creencias religiosas (sobretudo aquellas que valoren la immanencia y la potencialidad del hombre/mujer y el respeto a la naturaleza), a nuevas modalidades de la ética, la moral, la ideología, los imaginarios (en particular centradas sobre los derechos humanos/femeninos en un contexto de multiculturalismo), a nuevas creencias científicas (en especial las que integren los saberes sobre la evolución del cosmos, de la vida , del cerebro y de la cultura), a nuevas creencias estéticas y expresivas (con énfasis en una semiótica que permita la deconstrucción de la imagen en movimiento y pueda por tanto contribuir a equilibrar escritura e imagen). Pero antetodo, a una nueva relación de estas creencias entre sí - eso que aquí se llama sabiduría - y a

una nueva educación que exalte la dignidad del hombre/mujer, sabiendo que, empero, se trata de una especie que es, a la vez, *sapiens/demens*.

En cualquier perspectiva del futuro , no se trataría, por tanto, como quisieran los románticos a toda costa, de abandonar el aliento racional de la cultura occidental, presente por ejemplo en la ciencia, ni se trataría tampoco de obedecer al ideal positivista, como si la ciencia por sí misma fuera una panacea a la solución de todos los males del hombre. Lo que se requeriría sería una conciliación entre estos dos impulsos que en algún momento de la historia humana se disociaron.

SEGUNDA PARTE

CONSOLIDAR LA DEMOCRACIA EN LA
EDUCACION Y LA EDUCACION EN LA DEMOCRACIA

APERTURA: PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS

Tal como se ha indicado en la introducción, Colombia afronta una paradójica sincronía de diacronías; distintas temporalidades; una mezcla aleatoria y no sincrética de diferentes cosmovisiones, ideologías, imaginarios y valores; diversos ritmos sociales.

Siendo coetáneos y contemporáneos del mundo, no pocas veces y en algunos contextos se experimenta el sentimiento de anacronismo frente a las tendencias globales y, en otras, se puede apercibir muy viva la sensación de figurar en el filo de los cambios mundiales, situados a la distancia de los 3/4 de segundos que dura en llegar una emisión sonora o visual desde una antípoda.

La mula y el avión, así se decía en otro tiempo, cuando sólo teníamos que lidiar entre la tradición rural y la modernidad de la locomotora o de la turbina. Hoy, al ritmo vertiginoso que pauta la innovación técnica en la condición de una posmodernidad globalizada y regida por la revolución digital, parece una tarea de titanes el acordar a la nación colombiana en un proyecto que reconcilie la memoria con el destino, la energía social con la sabiduría colectiva .

Así, la misión que se han de imponer la cultura y la educación - y dentro de ellas, los intelectuales, cuyo papel debe redefinirse a tono con la urgencia de la tarea- , es la de procurar un fino engranaje con aquella parte de la tradición que, por su potencia, merece crítica, reinterpretación, continuidad y recreación, para fundirla con lo que se ha denominado como la paradoja de una modernidad posmoderna.

Lo anterior significa que es preciso adaptar no pocos valores y elementos centrales de lo que fue la modernidad en el mundo, ante todo, aquellos relativos a la constitución de un estado racional (el monopolio de la fuerza, la majestad de la justicia, la soberanía en el manejo de la economía); a la organización económica (transparencia de los mercados, progresividad de las cargas fiscales, planeación estratégica y democrática, control del gasto, creatividad empresarial); a la organización del poder político (la democracia pluralista de representación, los derechos civiles, políticos y sociales, la competencia de partidos políticos en términos de confrontación razonada de ideas); a la emancipación de la sociedad civil (libertad de oposición, de expresión, de organización, tolerancia, separación de Iglesia y de Estado); a la estructura de la sociedad (disminución de la pobreza absoluta y de las brechas entre el campo y la

ciudad y entre las distintas regiones, promoción de la educación como mecanismo redistributivo); y en la cultura (investigación científica, tecnológica y técnica, creación y densidad cultural).

Pero , al realizar esta misión postergada, se debe avanzar en filtrar los defectos de la modernidad (excesivo énfasis en la integración vertical, nacionalismos cerreros, absolutismos tecnocráticos, positivistas, éticos, ideas equívocas sobre progreso, patriotismo a ultranza, pensamiento dicotómico), para conjugarlos con tendencias selectivas, pero ineludibles de la posmodernidad (apertura al mundo, flexibilidad en los mercados, sociedad del conocimiento, combinación de la democracia de representación con la democracia de participación directa, pensamiento liberado no tanto de la proyección utópica, siempre necesaria, cuanto de las pretensiones absolutas, paradigmas de la complejidad). Y, aún más, ensayar la ideación de una sociedad que resuelva la ambigüedad posmoderna, amoldada a la idea de una ciudadanía universal y a nuevos principios reguladores, como lo puede ser la sabiduría.

Por ello, desde el juicio que brinda una perspectiva de la historia del mundo, la elaboración de un programa de cambio cultural y de educación a mediano plazo en la sociedad colombiana (el término cabalístico de dos

decenios, cuya significación ya se explicará) debería afrontar de modo simultáneo dos problemas de evaluación del pasado: el primero sería el de examinar en forma crítica las razones por las cuales en la historia de Colombia se asumió de modo imperfecto la modernidad.

Y el segundo: dada la crisis de la misma modernidad, según la denuncia del posmodernismo, debería indagar cuáles serían los fundamentos para ser contemporáneos de un mundo que ya no puede basarse en nociones de la modernidad como la del supuesto "progreso universal" o la de una llamada "razón inmanente del mundo", o en una exageración del conocimiento científico racional, cosas que, por su unilateralidad, condujeron a la humanidad a los holocaustos del siglo XX o a los síntomas de violencia, depredación ecológica, pobreza. Ello establecería los fundamentos para una nueva política de educación, cultura y desarrollo que tuviera asidero en la razón de ser de un pueblo y a la vez en el derrotero previsible de la humanidad/feminidad.

En otros escritos, el autor ha indicado que deberían considerarse las dos décadas venideras como una oportunidad para avanzar en la realización de tareas aplazadas en dos siglos de vida republicana. Esta es la misión de la educación y de la cultura, la cual demanda la formación de

un nuevo concepto de intelectual y de un movimiento social con centros de convergencia en la educación y en la cultura.

A la justificación de este horizonte se dedicará esta segunda parte y a la luz de estas perspectivas se considerará en la tercera parte el potencial de las innovaciones e investigaciones patrocinadas por el IDEP.

Un proyecto de nación democrático debería inducir una pedagogía para una cultura democrática en la sociedad colombiana como un todo, pero, además, proyectarse como fuerza para estimular una cultura democrática en la dirección de la educación en su conjunto, lo mismo que para acelerar una cultura democrática en la escuela, que, además, se proyecte como una cultura democrática en la misma pedagogía del aula, allí donde es más necesaria. Pedagogía de aula, pedagogía de ciudad, pedagogía de nación deberían converger en un proyecto de transformación social.

Sólo mediante ese empoderamiento de la nación en su totalidad se pueden forzar en la concurrencia internacional los principios de igualdad, libertad y solidaridad que deberían servir como criterios para un trato más equitativo en las relaciones internacionales.

COLOMBIA, UNA NACION DESCENTRADA Y EN PERPETUO
ESTADO DE DESPLAZAMIENTO

Se ha afirmado que en la última década han sido desplazados de su lugar por distintas formas de violencia cerca de 1.800.000 habitantes, la mayoría de ellos ancianos/as, mujeres y niños/as.

Pero el fenómeno no es en nuevo. Por lo menos, siete veces esa cifra fue desarraigada del campo en las décadas anteriores, desde que se iniciara en 1948 una violencia que ha cambiado de formas, modalidades y pretextos, pero que hunde sus raíces en problemas crónicos, sólo en parte relacionados con las llamadas causas objetivas, como la pobreza, la ausencia de canales democráticos de movilidad ascendente, la rigidez de los sistemas políticos, pero más decididamente explicados por la fragilidad de la cultura y de la educación y por el fracaso en hallar una estructura de valores que integre las distintas temporalidades y las diferentes formas de existencia de los colombianos en un ideal democrático, fundado más en mínimos que en máximos, como se indicó atrás. No hay que olvidar que en 1950 la esperanza de educación de los colombianos era de apenas un grado de educación por persona, factor

que explica en parte la explosión de una crueldad con pocos parangones en la historia del mundo.

Ahora bien, el desplazamiento no ha ocurrido sólo en la última década, ni tampoco en los últimos cincuenta años. El desplazamiento y el descentramiento son las características más radicales de la identidad nacional, los rasgos más conspicuos de la paradoja colectiva, desde que el territorio de Colombia se entrelazara con el surgimiento del mundo como un concepto unificado, es decir, desde el siglo XVI .

Se trata de un desplazamiento y de un descentramiento permanentes que asumen la forma de movimientos intercontinentales e interregionales de población, de desarraigos, de exploraciones, de aventuras, de vorágines, de mudas, de modelos variantes de mimesis técnica, política, social y cultural, de alteraciones en los horizontes.

¿Cómo explicar ese fracaso de la cultura y de la educación en la integración de un pueblo?

No basta situarse en el presente para comprenderlo . Ni basta culpar retrospectivamente a unos cuantos. El asunto responde a la dificultad de hacer una nación de pueblos diversos y en condiciones de pobreza, limitaciones, complejidades, anacronismo frente al mundo . La dificultad

se potencia cuando las mentalidades y los imaginarios han rondado de modo excéntrico respecto a la modernidad y por ello habrá que indagar su naturaleza en la larga duración, ya que ellos poseen una fuerza de realización que parece casi de duración geológica.

Pero también se puede apostar que Colombia será capaz de resolver su enigma y de enunciar mensajes de valor universal.

COMPLEJIDAD BIO/ETNO/TECNO/SOCIO/CULTURAL

Cuando se habla de la violencia como síntoma del drama de los colombianos, algunos achacan al territorio o a los genes una condición de violencia estructural que es histórica, producida y reproducida, mutable. Aquí no cabe un determinismo geográfico, como el que enunciara Caldas en un ensayo célebre: "Influencia del clima sobre los seres organizados" ¹.

Con todo, parte de la dificultad de religar las diferencias del país en un proyecto de nación puede remitirse, sin duda, a la complejidad ecosistémica de Colombia, aunque ésta no pueda explicar ni la forma, ni

¹ Caldas. Obras Completas. Bogotá, Universidad Nacional.

el contenido de la cultura. Es una fuerza impersonal que la condiciona, aunque no la determina.

Pero ese condicionamiento no parece tampoco irrelevante: en el territorio de Colombia se encuentran 39 ecosistemas diferentes, caracterizados cada uno por una diversidad geográfica enorme (oroográfica e hidrográfica), por la confluencia de distintos pisos térmicos o de variedades climáticas, y por la complejidad biótica que casi no halla par en el mundo.

Pero lo que se ha llamado la megadiversidad biológica, medida por la variedad ecosistemática, por la cantidad y calidad de las especies vegetales o animales, es apenas un sustrato natural para una megadiversidad etno/tecno/polis/socio/cultural, en la cual radica, propiamente, la dificultad de la articulación nacional, sólo explicable empero por los sedimentos históricos. Piénsese en lo que significa tender una infraestructura de comunicaciones en condiciones de altura, bosques, ciénagas.

La diversidad étnica es realmente extraordinaria. En términos de la clasificación de los tipos etnoculturales de América Latina elaborada por el historiador Jaime Jaramillo Uribe, Colombia representa un cruce de

caminos - una encrucijada, se diría- entre lo euroamericano (cuyo centro de gravedad es el cono sur), lo afroamericano (cuyo ámbito predominante comprende el arco de Nueva Orleans a Bahía, surcando el Caribe) y lo Indoamericano (cuyo eje se asienta en la cordillera de los Andes y en la cordillera que de Panamá se extiende a México y a California) ².

Pero esta situación intermedia entre tres grandes troncos étnicos, superpuesta a la situación intermedia del país en términos geoecológicos entre centroamérica y suramérica, entre el subcontinente y el Caribe, entre el Pacífico y el Atlántico, entre el Amazonas y los Andes, es apenas la superficie de la complejidad étnica.

Pues en cada uno de esos troncos la etnicidad adquiere diferenciaciones riquísimas, reveladas, por ejemplo, en el caso de lo Indoamericano, en la subsistencia actual de 62 etnias indígenas, con sus respectivos idiomas que responden a 10 matrices lingüísticas diferentes, por no hablar del creole de San Andrés y Providencia o del palenque de San Basilio, ni de esa pluralidad etnocultural que se escudaba en el nombre de la España de Castilla, ni de esa inmensa diversidad de las etnicidades africanas .

² Jaramillo Uribe, Jaime. La Personalidad Histórica de Colombia. Bogotá, Procultura.

Desde su constitución embrionaria a partir de la conquista, la futura nación colombiana será multiétnica y multicultural, en lo que se anticipará a la configuración de un mundo como el actual, que tiende justamente a la confluencia de distintas etnicidades y culturas en los territorios estatales dominantes, luego de haberse reafirmado durante mucho tiempo en la modernidad en términos de una obsesiva homogeneidad étnica (en España llevaría desde 1492 a rigideces, mientras que en Alemania el asunto desembocará en el fascismo), y en otros casos, a una uniformidad cultural, muchas veces compulsiva (por lengua, por símbolos de pertenencia, por exaltación histórica o por nacionalismo mítico) .

Esta complejidad etnocultural contiene la potencia de una extraordinaria riqueza, pero también el ovillo de una inmensa dificultad para zurcir una trama que equilibre los distintos ingredientes de la población, tanto más en las condiciones de un mundo globalizado.

SOCIALIZACION POLITICA Y EDUCATIVA DE LOS COLOMBIANOS

En el libro ya citado, Saber y Poder, el autor incluyó una especie de mapa que dibuja las formas que ha adoptado la socialización política y educativa de los colombianos, en términos de modelos dominantes, relaciones metafóricas entre ejercicio paradigmático de poder y el saber prevalenciente, carácter del intelectual prototípico y medios corrientes de difusión.

Tal mapa o cuadro se ha venido perfeccionando desde entonces y aquí se incorpora como ayuda sinóptica para comprender tendencias de larga duración que contribuyan a esclarecer los dilemas y las oportunidades del presente.

Debe recordarse que el concepto de socialización elaborado allí trasciende la educación formal, pero la incluye para examinar sus correspondencias con la educación no formal y la educación informal, partiendo de un concepto extenso de aprendizaje.

MODELO	PODER	SABER/METAFORA	PROFESION	EXPRESION
1. Indígena	Cacicazgo	Mítico	Shamán	Rito - oralidad
2. Colonial	Virreinato	Religioso-legal Ciudad letrada.	Notario- clérigo	Escrituras- ciudad-castas Sermón- catecismo
3. Señorial 1810-1880	Monismos centro/ región civil /confesional	Códigos culturales Atenas Suramericana	Gramático - ideólogo	Código Manual
4. Salud pública 1880-1948	Corporativo:Regeneración Republicanismo Régimen liberal	Fisiológico: patológico ¹ epidemiológico ² y quirúrgico ³	Médicos Curas de almas	Prensa - Radio Discursos de salvación
5. Tecnocrático 1948 - 1968	Presidencialismo técnico	Cálculo	Ingenieros, arquitectos, Economistas, Estadísticos	Planes
6. Cibernético 1969- 1989	Dirección a distancia Globalización	Sistemas	Administradores, psicología conductual programadores sistemas científicos naturales	Televisión, Computador Video. Renovación Curricular
7. Democrático 1990 - ¿2010-19?	Democracia de representación ⁴ y de participación	Saber sociocultural	Políticos, Científicos Sociales- juriconsultos trabajadores culturales	Mediaciones culturales

¹ Inspirada en la fisiología de Claude Bernard, su expresión típica fue el discurso de la lepra.

² Se condensó en la imagen de la higiene, y su momento de climax fue la pandemia de la gripa en 1918.

³ Su climax se alcanzó el 9 de abril y se condensó en la prohibición de la chicha, pero se reciclará con el discurso de la guerra fría.

⁴ Puede parecer extraño que aquí se insista en una democracia de representación, cuando lo que usualmente se dice es que la constitución de 1991 propuso pasar de una democracia de representación a una de participación. Sin embargo, en general ha habido democracia monista de simulacro, propiamente de representación, y esto por varias razones: no se ha institucionalizado la democracia de gobierno y de oposición; el ejercicio del poder más presidencial que estatal (lo que quiere decir que el ejecutivo prima de lejos sobre los otros poderes, primero por el legado virreinal, luego por monismo político, después por el ejercicio de la planeación y, en fin, por el manejo de estados de excepción).

EL MODELO DE SOCIALIZACION INDIGENA

El modelo indígena (al que vuelve una de las innovaciones financiadas por el IDEP - y no se crea que volver al pasado en este caso no signifique innovación³) pertenece al ámbito de las sociedades premodernas o tradicionales, postfigurativas según se ha indicado, basadas en el mito y en el rito como expresión de una poiesis y de una mimesis de extraordinaria belleza estética, en la transmisión oral y polésica de un saber ancestral caracterizado por una fina sabiduría, en el sentido del concepto acuñado en la parte primera parte de este libro (un saber de saberes), ante todo en la relación ecosistémica y ecosocial, aunque falto de aquellos elementos técnicos que surgieron en las sociedades patriarcales y que fueron acumulándose para el tránsito a la modernidad, como la rueda, el uso de los metales y la escritura, razones que mostraron la debilidad de la sabiduría indígena (pese a todo, pues, según se ha establecido, la sabiduría es un concepto relacional) y ofrecieron el flanco para su vencimiento.

³ "La Maloca como espacio Autónomo de los estudiantes para el desarrollo de la democracia y la convivencia".

La no invención de estas tres máquinas de “civilización” (rueda, metales, escritura) debería explicarse no en términos de una ignorancia o incompetencia técnica (pues conocían el concepto de círculo) , sino, quizás, en función de una excesiva valoración de la permanencia en la tierra, concebida como madre nutricia. De hecho, la rueda significa alejarse del habitat sagrado y la escritura, como lo ha dicho Freud en el Malestar de la Cultura, “es el lenguaje del ausente”. Para los indígenas, la ausencia, el distanciamiento frente a la comunidad y al fundamento que la sustenta, la madre tierra, significa algo más que la muerte, pues en ésta los restos moran en comunidad.

La riqueza de las culturas indígenas, estando ellas en distinto grado de evolución , más dispersas en Colombia que en México y Perú, a tenor de la complejidad geocosistémica, se prueba en los fascinantes recursos mnemotécnicos para la transmisión de los mitos, permeados por un saber narrativo, escénico, visual, dramático en el que se integraban los valores estéticos, éticos y religiosos.

De ese saber eran depositarios los mamos, los mohanes, los taitas, jaibanás, palabreros, curanderos y shamanes, cuya larguísima y rigurosa formación en técnicas de éxtasis, desdoblamiento, ascesis, control mágico,

dominio de sueños, inmersión casi psicótica en la naturaleza y en el inconsciente colectivo, recomposición y visión deben formar parte del patrimonio de la educación en Colombia, más allá de imitaciones superficiales más propias de una sociedad de consumo y de modas pasajeras, que de una cosmovisión muy profunda.

EL MODELO DE SOCIALIZACION COLONIAL

La consideración del modelo de socialización colonial instaurado por España en suelo colombiano debe sortear los conjuros de la leyenda rosa y de la leyenda negra, validando lo que de cierto hay en una y otra y expurgando los estereotipos. Cuando la historia toma partido en función de las malquerencias o de las simpatías del presente, pierde su rumbo.

La primera consideración es que los pueblos de muchas mixturas que coexistieron en la Nueva Granada eran pueblos aluvionales, donde todos ostentaban el carácter de desplazados, incluso los españoles que, pese a ser dominantes, habían huido de la pobreza de la península como “desesperaos”, según el calificativo que entonces se les daba.

Es cierto que la conquista exhibió rasgos de crueldad, en los cuales se juntaban, en extrañísima aleación, las gestas de las matanzas o de las masacres propias de la Reconquista Española (elevadas al rango de una literatura caballerescas de la cual se alimentaron los conquistadores), que llevarían a la expulsión de moros y judíos de la península, y que se prolongarían en tierra ajena, urdiéndose con los elementos sacrificiales propios de la sociedad indígena (ante todo, en los pueblos caribes), sociedad que, por supuesto, llevó la peor parte por la inferioridad técnica.

Es bien cierto que la leyenda negra se queda corta ante una atrocidad cósmica, sin olvidar que la crueldad también formaba parte de la historia de quienes fabricaron dicha leyenda en desmedro de España, fueran ingleses, fueran franceses. De ello tampoco estuvieron exentos los norteamericanos que, salvo excepciones como la de los cuáqueros, arrasaron con las culturas indígenas. Y sin perder de vista que la crueldad hará parte del muy civilizado siglo XX.

Por su parte, la leyenda rosa tiene razón en alabar a la España que engendró el derecho de gentes - antecesor de los derechos humanos -, con Bartolomé de las Casas, Vitoria, Suárez, San Pedro Claver; la misma

que promulgó las Leyes de Indias, en las cuales, mucho antes de Montesquieu, se establecía un control de poderes (si bien distintos a los del Estado moderno), aunque frente a dichas leyes los encomenderos expusieran su célebre dicho: “se obedece, pero no se cumple”, validado por la distancia enorme de la administración real frente a las colonias.

Pero , ante todo, hay algo que ni siquiera la leyenda rosa ha advertido y que magnífica, pese a los desmadres y excesos sin cuento (propios de la historia de la infamia de ese Homo Demens que también es la especie humana) , la tarea de civilización propuesta por los ibéricos, algo que constituye, como el desplazamiento, un rasgo fundante de nuestro carácter nacional, no advertido en su esencia, estructura o importancia hasta ahora.

Dicho rasgo, que se ha calificado como de mestizaje o de transculturación, es más complejo que estos dos elementos y puede ser muy bien explicado con los términos enunciados en la primera parte de este libro y con ayuda de la sociología de las religiones de Max Weber.

En Colombia, como en la mayor parte de América Latina y el Caribe, la organización social adoptó la forma de lo que se ha llamado, quizás de un modo equívoco (por lo que se verá), como estructura o pirámide de

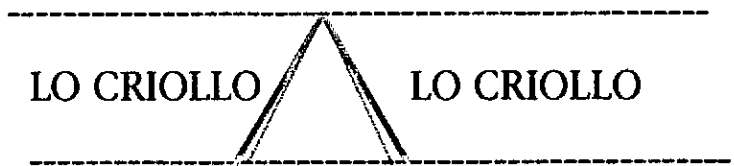
castas, en términos de raza y etnicidad (conceptos simétricos a lo que es la relación de sexo a género). Se trataba de un sistema de clasificación social y, por tanto, de distribución de oportunidades y de esperanzas, en torno al pigmento, asunto que recuerda la expresión del poeta Valery, cuando decía que “no hay nada más profundo que la piel”.

En la página siguiente se presenta un prototipo de la pirámide de castas, el cual pudo tener muchas variedades en Iberoamérica, no sólo por las diferencias entre la colonización lusitana y española, ni tampoco por la predominancia aquí o allá de afroamericanos o de indoamericanos, sino también por los grados y formas que asumió el sistema de la clasificación en las variedades nacionales.

PIRAMIDE DE CASTAS

LO EURO O NOR/AMERICANO

(Español, europeo, norteamericano)



LO CRIOLLO

LO CRIOLLO

LO MULATO

(SINIESTRO)

Lo negro

primerones

segundones

tente en el aire

salto atrás

LO MESTIZO

LO ZAMBO

LO AFROAMERICANO

(Lo "negro")

LO INDOAMERICANO

(Lo "indio")

La razón por la cual la denominación de castas es equívoca , es exactamente similar a la razón por la cual se llamó “indios” a los indígenas e Indias a América, según el tremendo lapsus de Colón de creer que se hallaba en la India, a tenor de los relatos de Marco Polo.

Ni iberoamérica era India , ni los indígenas eran hindúes o indios, ni, ante todo, las castas americanas fueron castas en el sentido de la religión brahamánica, estudiada por Max Weber en el libro dedicado a examinar la influencia de las grandes religiones en la configuración de la ética favorable o desfavorable al surgimiento del capitalismo.

La razón por la cual las castas americanas no guardan ningún parecido a las castas hindúes, consiste en que en India las relaciones entre las castas están absolutamente controladas por estrictas prohibiciones de comensalidad, cohabitación, copulación, prohibiciones que llevan a la diferenciación y segregación de oficios, de espacios, de hábitos, de estilos de vida y, ante todo, a la intocabilidad.

No sucedía así en las llamadas castas americanas, en las cuales la comensalidad, la cohabitación y la copulación, lo mismo que las mezclas y la transculturación, no sólo no fueron prohibidas, pese a ensayos en ese

sentido y pese a toda suerte de tentativas discriminatorias, sino que fueron más bien prohijadas, alentadas, acogidas .

Las causas para esta diferencia radical son de muchas clases y, como siempre, en el caso de España, confusas, ambigüas, tan maravillosas como para abonar a la tradición del realismo mágico. Como sucedía con la fe y con el oro, cuando Colón, Quesada o los conquistadores mencionaban el primero, un lector crítico podría saber que se refería a la fe - como lo ha señalado muy bien Todorov ⁴-, pero cuando otro encuentra que se mienta la fe, podría adivinar también que el pretexto del oro primaba .

Se podría argüir que ese transtocamiento correspondía a una mala fe o a una disposición de engaño, si no fuera porque esos trueques correspondían a los códigos culturales de la alquimia, como sucede, de modo semejante, con la palabra trust entre los anglosajones que, siguiendo el código cultural del protestantismo, significa también una fe o una creencia - aunque radicalmente distinta a la católica- en la cual se funda la acumulación.

Esa curiosa transmutación entre oro y fe, semejante a esa aporía de una España intransigente y unificada en una creencia dogmática, pero

diversa en su constitución ontológica, es la misma que se advierte en los pretextos para la mezcla étnica: allí se confunden las razones de la concupiscencia (tan difíciles de discernir, como en los casos mentados, del amor) con razones teológicas, que no dejan de tener un fundamento porque a algunos aparezcan rebuscadas.

Como se ve, de nuevo el investigador se encuentra en la difícil tarea - ya enunciada en la introducción- de distinguir entre la causalidad material y la causalidad cultural, pero, con mayor razón, de examinar con espíritu de fineza o de afinidad las sutiles filigranas que las engarzan.

¿Cómo negar la dimensión de la concupiscencia ? Pero, a la vez, ¿en dónde fundarla, puesto que, si bien esta puede ser una pulsión humana, reviste formas culturales e históricas ?

Bastaría leer Las Mil y Una Noches, para adivinar su procedencia en la huella que la riquísima cultura islámica había dejado en Andalucía (y en Portugal, lo cual es clave para entender la lógica de la colonización lusitana), de donde, por lo demás, provenía la mayor parte de los conquistadores.

A diferencia de la inhospitalaria cultura brahmánica, con su juego de clausuras radicales - evidentes en su arquitectura- , la religión islámica

- y pese a todos los estereotipos en contra - , por muchas razones geográfica y culturalmente determinadas, fue, por lo menos en muchas de sus expresiones, proclive a la mezcla con el otro, mezcla a la cual contribuía, por lo demás, la poligamia. También aquí la arquitectura expresa, como en la Alhambra, esas formas de coquetería , de cortesía y de hospitalidad.

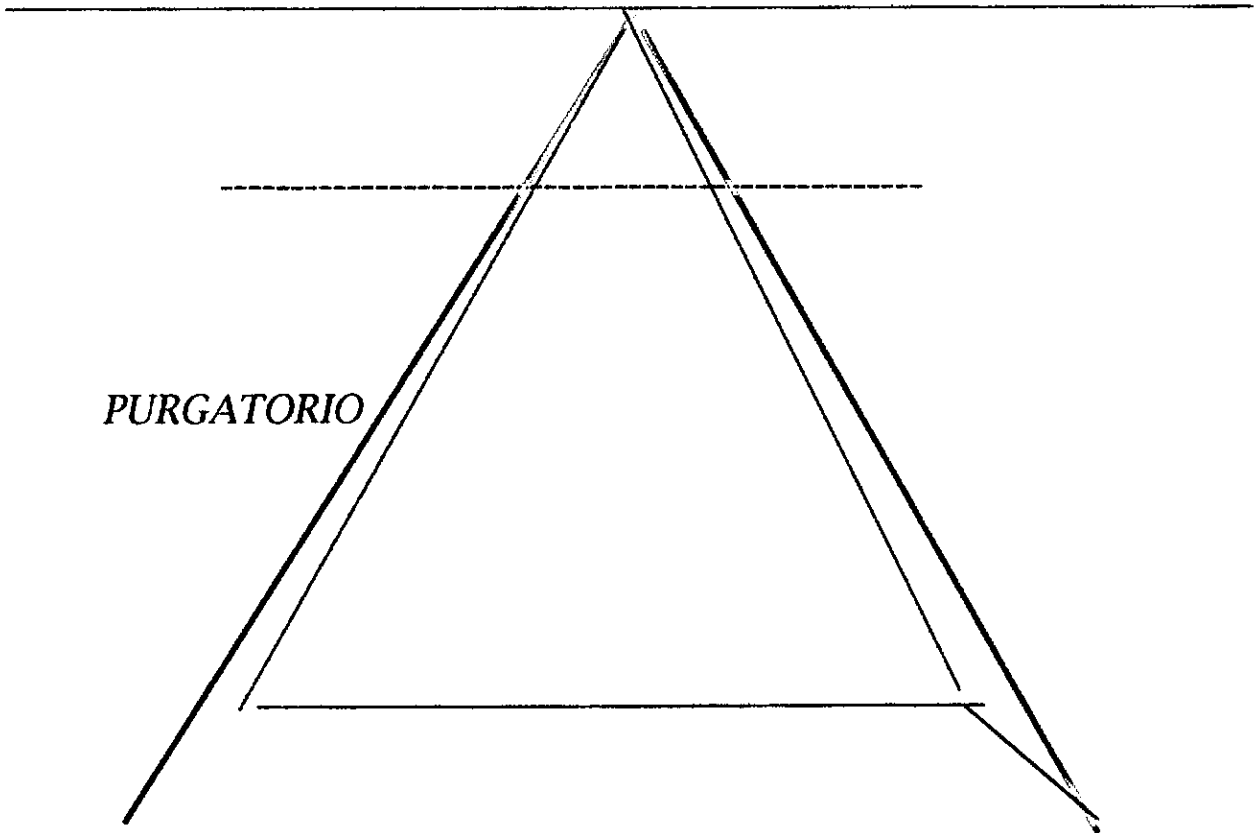
Sin este precedente, es difícil explicar la disposición de los conquistadores a una yunta con indígenas y afroamericanas, en un momento en el cual la España dominada por Castilla se cerraba a la alianza con lo distinto.

Pero ello no es suficiente para explicar los códigos culturales e imaginarios que presidieron el establecimiento de una sociedad relativamente abierta como la colonial, pese a una estricta lógica de dominio. Tales motivos profanos debían sustentarse, en la tradición medieval y mística española, en razones hierocráticas y teocéntricas . Y ellas son las que Dante expuso en la Divina Comedia, resumiendo a Santo Tomás, pero también inspirándose en el islamismo (cuya obra se había difundido desde España). A partir del siguiente cuadro se puede apreciar mejor este juego de correspondencias.

METAFORA RELIGIOSA: LA DIVINA COMEDIA

EL ULTIMO CIELO

PARAISO



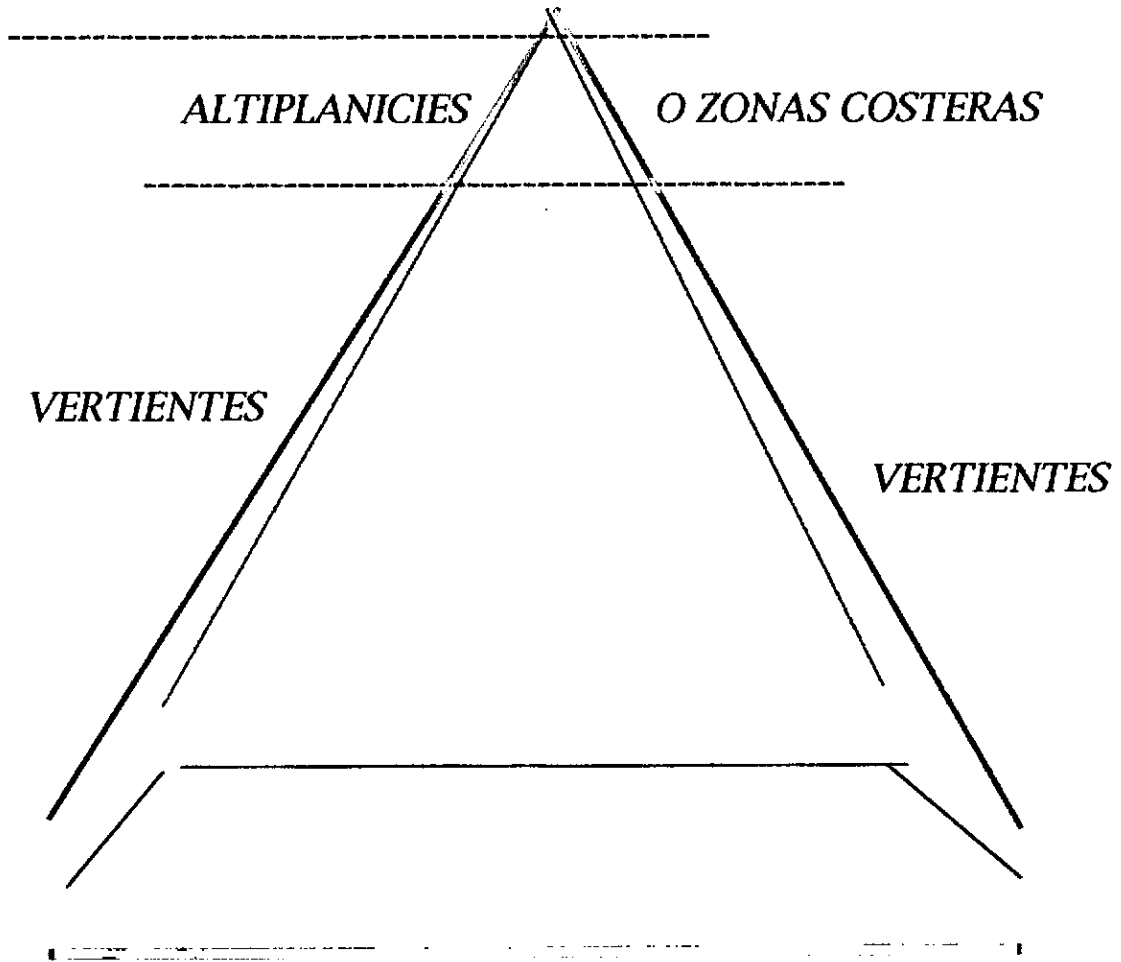
PURGATORIO

INFIERNO

A diferencia de la condición de las castas hindúes, donde la esperanza de redención pasa por la muerte y por la transmigración que puede significar un ascenso a una casta superior, el imaginario que funda la Divina Comedia como representación del catolicismo medieval es el de una posibilidad de salvación mediante actos sacramentales, indulgencias y obras de caridad. Pero, si bien el cielo, el purgatorio y el infierno son situados en extremo en el más allá definitivo, también, por una operación no bien advertida hasta el momento, constituyen metáforas de lo que puede ocurrir en la peregrinación por esta tierra.

De hecho, el viaje imaginario de Dante entre la vida y la muerte, abre un puente entre la metafísica religiosa ultramundana y la ontología de la sociedad terrenal del más acá. La virtud de la obra de Dante está en esa ida y vuelta, mediante la cual Florencia, por ejemplo, puede ser representada como el mismo infierno y mediante la cual los personajes históricos conocidos por Dante, algunos de ellos vivos, pueden ser distribuidos aquí y allá según un juicio distinto al final, es decir, según el juicio personal del poeta. Lo mismo podrá hacerse en el traslado de la metáfora de la Divina Comedia a territorio de América, según este cuadro, donde se capta el sentido de la altura como representación del poder:

METAFORA GEOGRAFICA Y GEOPOLITICA
EL MAS ALLA. ULTRAMAR. EL NOROCCIDENTE
(Español, europeo, norteamericano)



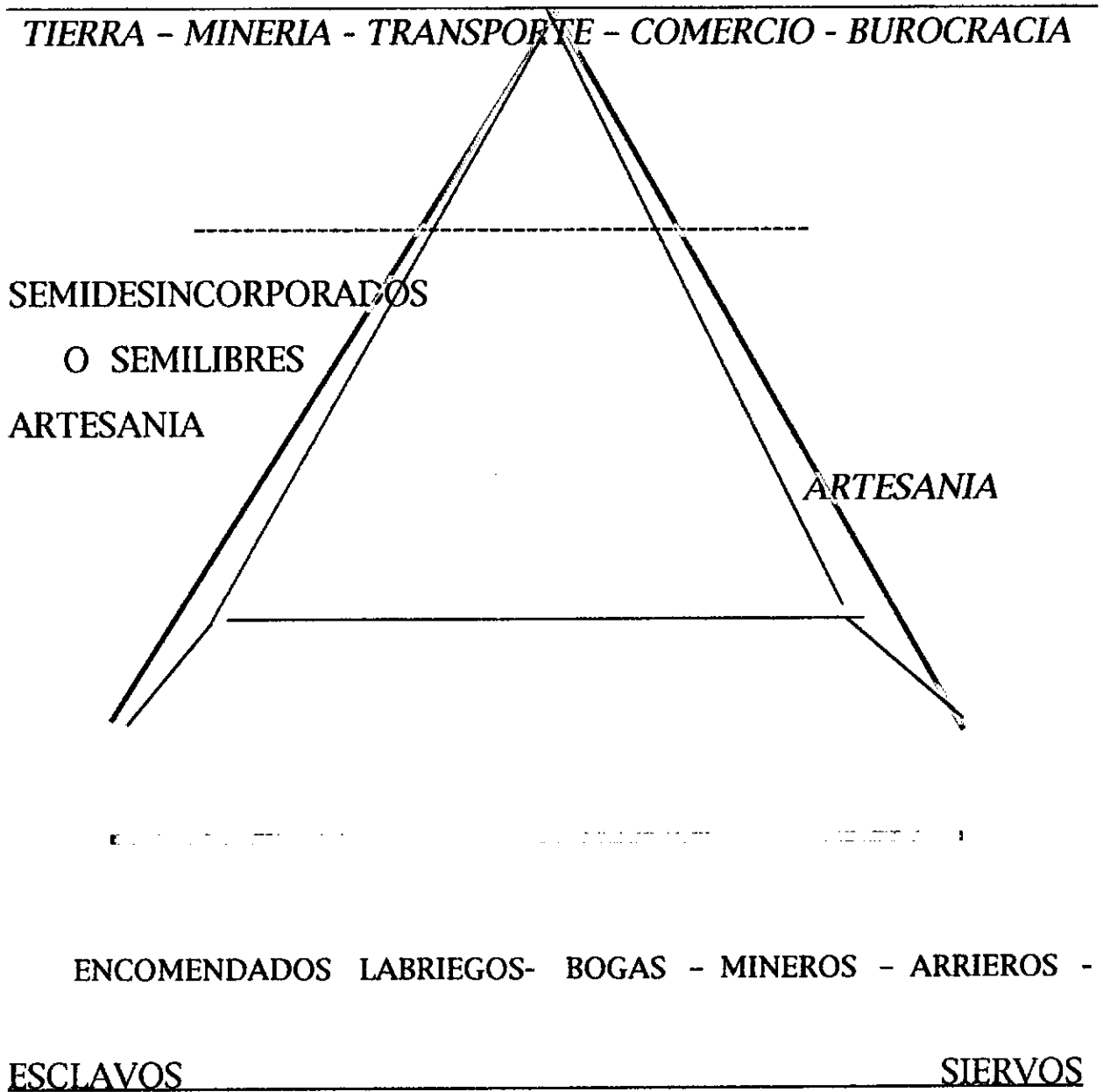
LLANURAS BAJAS

La transposición del imaginario de la Divina Comedia a la geografía de la Nueva Granada ha sido ya bien establecida por el antropólogo Michel Taussig y calificada como “toponimia moral”⁵. Cabe recordar que la geografía no sólo es un espacio, sino un espacio apropiado por la cultura a través de las representaciones, los nombres y los imaginarios.

En este caso, se van fundiendo las visiones étnicas con las representaciones religiosas y con los imaginarios de la geografía.

Para completar las equivalencias metafóricas y metonímicas (que, en realidad son casi infinitas, limitándonos aquí a unas cuantas indicaciones), a los cuadros anteriores hay que añadir otros dos esenciales, el primero correspondiente a las relaciones de producción, el otro al imaginario de la alquimia.

METAFORA ECONOMICA
ORO ATESORADO U ORO LIQUIDO



Antes de presentar el cuadro de la alquimia, que dará el sentido último al conjunto, conviene ir examinando las correspondencias, mediante una ecuación por superposición de los distintas representaciones .

Fuera de la pirámide, en el más allá , equivalente a ultramar, están el rey y la reina, situados en el lugar de excelencia correspondiente al paraíso dibujado por Dante. En la cima de la pirámide, se ubican sus representantes virreinales y, un poco más abajo, los criollo/as, todos ellos/s incluidos en círculos diferentes del paraíso, figurado, del lado de la Nueva Granada, como las altiplanicies o en los puertos costeros que, como Cartagena, son la salida más inmediata al supremo paraíso. Funcionarios y criollos - en diferente medida- (quienes componen lo que Angel Rama llamó la Ciudad Letrada) poseen riquezas representadas en la disposición burocrática o en el acceso a ella (para los criollos, por manipulación de la alianza matrimonial, como lo estableció el historiador Germán Colmenares), tierras en encomienda, riqueza comercial o financiera, medios de transporte y de extracción minera .

En la mitad de la pirámide, se ubican mestizos y mulatos, en distinto grado de blanqueamiento, el cual expresa, desde el punto de vista

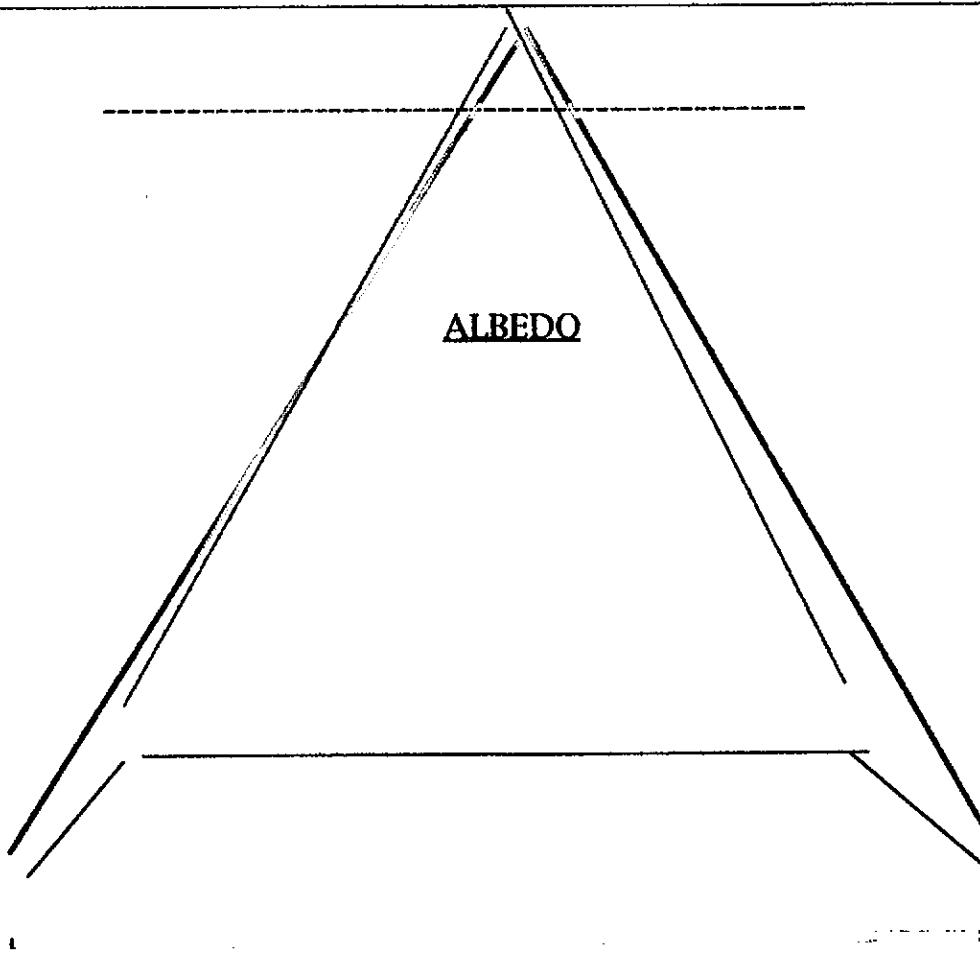
de la metáfora religiosa, su condición de pasar por un purgatorio de purificación, el cual incluye la mimesis del estilo de vida de quienes habitan en distintos círculos del paraíso. Habitan por lo general en las vertientes de las montañas o en las periferias urbanas, ocupados en oficios de labranza relativamente libre o, en las ciudades, de artesanía. Su condición es la desincorporados de las relaciones orgánicas de servidumbre o de esclavitud, pero sin llegar a ser propiamente sujetos libres, pues están dependiendo de relaciones orgánicas de clientelas (cuerpo político) o de su pertenencia al cuerpo de la iglesia.

En la cima de la pirámide, bien abajo, se sitúan a siniestra los/as afroamericanos/as y en la derecha los/as indoamericanos/as. En medio de ellos, aparecen los cruces “contranaturales” de ambos, los/as zambos/as, que en su acepción etimológica quiere decir “torcidos” (del latín strambus). Habitan en las llanuras bajas, equivalentes al infierno (como lo representará aún José Eustasio Rivera), viven en relación de servidumbre o de esclavitud en la minería, las bogas o las encomiendas .

El sentido de todas estas equivalencias puede apreciarse con el último cuadro:

METAFORA ALQUIMICA

RUBEDO



NIGREDO

El proceso de asemejarse al modelo de “arriba” (rey-reina, Dios-Diosa y a sus delegados en la Nueva Granada) pasa de la nigredo, el lugar del infierno, de las inhóspitas llanuras bajas, de la servidumbre y de la esclavitud es equivalente a la “escoria”, mientras que en el purgatorio se manifiesta como albedo, enblanquecimiento, que, por el resultado de la alquimia derivará en la rubedo, el oro, la piedra filosofal, el poder, el color del amo/a .

Pudiera decirse que esta lectura abona a la leyenda negra y que en una violencia simbólica el tratamiento de minusvalía (escoria) dado a afroamericanos/a, zambos/as, e indígenas, apunta a la justificación de una extracción de plusvalor, bajo la forma de exceso de trabajo (esclavismo) o de servidumbre.

Es cierto. Pero también es verdad que, a diferencia de las castas hindúes, quedaban abiertas tres opciones: o la resistencia, bajo la forma de alejamiento, palenques; o la contrasedución carnavalesca, cifrada en mostrar los valores de los de abajo (comida, sensualidad, baile, humor, resistencia al trabajo); o, el camino más expedito de liberación: la aceptación de la lógica de la pirámide y la salvación intramundana e

intergeneracional, por la vía regia de la cohabitación sexual y de la mimesis cultural .

Allí las relaciones de producción o de clase, como diría Marx, pasaban por dos lógicas para las cuales Marx, e, incluso, Max Weber, proporcionarían pocas claves (pese a la importancia que para descifrar todo este ovillo tiene la teoría del último, en especial por la atención al estilo de vida): la etnicidad (en lo cual el recurso a la antropología es obligado) y la sexualidad (que torna indispensable el acumulado de los estudios de género y, por supuesto, del psicoanálisis) .

El papel de la etnicidad ya se ha examinado. Pero el género es decisivo porque ofrece la lógica del mestizaje en la cual no se ha reparado lo suficiente, ya que éste no ofreció la pauta de lo que los genetistas llaman panmixia, es decir: mezcla de todos.

Etnicidad, posición social y género jugaban recíprocamente, bajo la lógica del último. La redención intergeneracional de la descendencia, dependía de una condescendencia sexual . En otros términos, de que la mujer copulara con un hombre situado en una posición social más alta, para que el hijo/a pudiera esperar una elevación en la pirámide.

Lo que hay de positivo en este flanco de la leyenda rosa casi pertenece al orden del melodrama. Lo cierto es que el mestizaje y la transculturación, con todas las discriminaciones y violencias físicas y simbólicas que lo acompañaron, creó una sociedad relativamente abierta y, afirmese de modo radical, una en la cual un vivísimo y mimético aprendizaje (por no hablar de la educación, aunque en esta interculturación hay una socialización muy activa, que desborda los espacios de la educación formal) se relacionó de modo muy directo con el afecto, más que con la racionalidad instrumental . De ahí se derivan virtudes y potencialidades, pero también defectos, como es el caso del peso de las relaciones familiares y de amistad en la vida pública y la ausencia de esa individuación típica del protestantismo necesaria en el rodaje del mundo impersonal y calculable de los sistemas de poder económico y político.

El valor de la mimesis, de la estética y del afecto, presente en las sociedades indígenas, se potenció con este encuadre socioteológico.

En cuanto a la socialización formal y no formal, ésta siguió una senda dogmática y tradicional. Por un lado, escolástica repetida y repetida, expuesta en bártulos y mamotretos. Por otro, catequesis

compulsiva, cifrada en el Catecismo de Astete, publicado por primera vez en 1598 e imbuido de un espíritu militante por partida triple, comoquiera que se inspiraba en una guerra contra protestantes, turcos y remisos indígenas.

El imaginario del Catecismo de Astete, reciclado en miles de formas y pretextos ideológicos y religiosos (republicanos, radicales, conservadores, marxistas) figurará como una de las mentalidades más resistentes a todo cambio, con su estilo maniqueo, la ausencia de claroscuros, la cancelación de la genuina pregunta, la negación de la duda, la búsqueda de adocenamiento, la formación para la servidumbre y la heteronomía, la incorporación en milicias, su atmósfera demonológica.

LA REMISION DE UNA CARTA DE DESTINO

La leyenda negra inevitablemente vuelve cuando se considera que la fe monista de una España teocéntrica servía para reproducir una sociedad cortesana, aristocrática, metafísica, caballeresca, enemiga de la técnica y de la empresa, resistente al cálculo, a la duda, a la ciencia,

carcomida por lo que hoy se llama, de modo irónico, la enfermedad holandesa.

Ironía de la historia, porque entonces Holanda o Flandes se beneficiaban de lo que en los siglos XVI y XVII hubiera podido llamarse la enfermedad española: el mismo signo de un producto sobrepreciado - en Holanda el petróleo - que tornaba nugatoria la producción interna, por lo que el oro que no era sustraído de contrabando por los judíos sefarditas de las Antillas en el Camino de Jerusalén (vía de contrabando de doble rédito y plusvalor entre las islas neerlandesas y Santafé de Bogotá) era cambiado por encajes, viandas y telas holandesas para un consumo suntuario de la nobleza, mientras que los hijosdalgo descendían cada vez más en la disolución de la picaresca, tan sintomática de un Estado cuando no halla forma de regulación económica, política, social y cultural (sea en la Rusia postsocialista, sea en la Colombia inveterada).

Aislada de la modernidad , el intento tardío de reforma por parte de los borbones no hizo más que apurar el fuego de la emancipación, en un contexto geopolítico en el cual España iba de la derrota de la Armada Invencible a Trafalgar y al inicio del colapso del imperio, sellado en el fin

del siglo XIX con la pérdida de Cuba y de Filipinas, a manos de la ya pujante marina norteamericana .

Pero si la independencia hallaría resquicios geopolíticos, su incubación y, con ella, el proyecto de nación fue urdido como acto del pueblo en las ciudades (escenario de un mestizaje libertario al amparo del crecimiento del comercio) y como proyecto de conciencia por parte de criollos habilitados por una relativa movilidad ascendente (contra lo que se cree, muchas veces no es la pobreza, sino la movilidad social producida por cierta riqueza la que produce movimientos contestatarios).

Pero, ante todo, antes de surgir un movimiento político y, mucho antes de cualquier operación militar (exceptuándose quizás a Miranda, por su formación especial), la idea de nación ocurrió como un acto pedagógico, en el contexto de la ilustración. Así fue en Venezuela con la relación de dos huérfanos que se hicieron mayores por la educación: Simón Rodríguez y Simón Bolívar. Así también en la Nueva Granada con la Expedición Botánica y los discípulos de Mutis.

UNA HISTORIA RETROPROSPECTIVA

No es hora de exponer en detalle las características de todos los modelos de socialización republicanos indicados en el cuadro correspondiente de la página 133 (señorial, salud pública, tecnocrático, cibernético), labor que ya se ha hecho en parte en el libro de Saber y Poder y que se hará con fineza cuando, en relación a sendos libros por venir sobre la Urbanidad de Carreño, aquí anticipado el primero en las ideas centrales sobre el modelo de socialización colonial, se exponga de modo pormenorizado lo que aquí se ha denominado modelo de socialización señorial y sus transmutaciones en los modelos siguientes.

Interesa acceder al presente, con el horizonte del pasado, pero con la mira puesta en el futuro, para enmarcar allí el sentido de las innovaciones e investigaciones en educación en valores y el papel estratégico de Bogotá en un camino posible y probable.

Para ello sirve la alusión al proyecto pedagógico constituyente de la idea de Nación . Porque en dichos actos hay una carta de remisión, una carta de destino, un trayecto del que se puede derivar, previa interpretación, un proyecto.

Para iluminar mejor esta idea, dígase que Colombia, como la mayoría de los países de América Latina, se caracteriza por un destino laberíntico y latente, por oposición al llamado destino manifiesto de los Estados Unidos. Destino manifiesto quiere decir una correspondencia graciosa entre la conciencia colectiva y la índole de un pueblo, de su relación con la naturaleza, con la historia y con los ideales que lo impulsan. Correspondencia graciosa, porque el conocimiento se traduce en acto, por medio de una voluntad práctica.

Por destino laberíntico o latente se entiende, por el contrario, una conciencia incierta sobre un pueblo y una naturaleza heterogéneas, no fundidas en ideales y no regidas por una voluntad práctica, sino por lo que Juan José y Antonio de Ulloa llamaban en el siglo XVIII, observando a Cartagena y a Perú, unas voluntariedades libres, caprichosas, heteróclitas.

No se trata aquí de una cuestión de providencia, sino de leer - a la mejor manera de la teoría de la deconstrucción - marcas, legados, huellas, testamentos, cartas de destino e, incluso, como dicen los franceses, cartas en sufrimiento, refiriéndose a las misivas que no han llegado a su destino.

Así como cada persona tiene un sello biológico y una especie de marca cultural inicial determinada por la configuración de su hábitus en la infancia, toda nación tiene una trama, una destinación, una configuración específica, que importa conocer para actualizar y traducir en proyecto, como hacen los pilotos con las cartas de navegación, o como según la metáfora de la cibernética, que procede de esa palabra, acumulando memoria, refinando los programas y adaptándolos a las variaciones.

En todo caso, la destinación de la nación colombiana se reveló muy bien en dos de sus comienzos: el 20 de julio de 1810 y el 15 de febrero de 1819. De tales bicentenarios estamos a menos de una y de dos décadas, ocasión para que, con el poder evocador y simbólico de las efemérides, se piense en lo que aquí se ha llamado, con la intuición proporcionada por la deconstrucción (sus ideas de traza, diferencia, marca, huella, legado y, no menos, el sentido de la justicia como advenimiento, como retorno, como presente), una historia retrospectiva, es decir, analéptica y proléptica a la vez, como corresponde al carácter bifronte de toda efemérides.

también, de modo profético, se señalaron sus riesgos, en los que por fatalidad caímos.

EL PODER MORAL DE LA EDUCACION

Puede imaginarse la situación . Luego de más derrotas que victorias, producidas por las divisiones internas, que ya anunciaban futuras fracturas, las fuerzas de Bolívar, contrariando la lógica anterior de avanzar en forma directa sobre Caracas, se habían retirado a un lugar casi inhóspito, cercano a la desembocadura del Orinoco, desde el cual se inventó - casi que de la nada o del caos- una idea de República Americana, que no existía más que en el deseo. Era, literalmente, “una casa en el aire” .

Bolívar pronunció entonces su visionario inaugural de un estado inexistente, pero de una nación imaginada y pensada que lo hacía posible. Escrito entre las canoas y las cabalgaduras, contiene una intuición genial, tan extraña para su época, tan sorprendente para él mismo, que no una, sino tres veces, subraya a los legisladores la osadía de su propósito:

“Meditando sobre el modo efectivo de regenerar el carácter y las costumbres que la tiranía y la guerra nos han dado, me he sentido la

audacia de inventar un Poder Moral, sacado del fondo de la obscura antigüedad Bien puede ser tenido por un cándido delirio mas no es imposible, y yo me lisonjeo que no desdeñaréis enteramente un pensamiento que mejorado por la experiencia y las luces puede llegar a ser muy eficaz” (Subrayado de Gabriel Restrepo) ⁶ .

Obsérvese que Bolívar no solamente imputa la necesidad de una regeneración del carácter a la “tiranía” colonial o española, por lo que él y los predecesores repitieron una y otra vez: la ausencia de educación y de ilustración, en el sentido moderno. Añade con insistencia que la guerra misma ha sido causa para que se regenere lo que mal carácter que ella misma engendra . Las guerras, con mayor razón si son de una índole irregular, como en parte lo fueron entonces, entrañan un automatismo en la crueldad, con efectos disolventes sobre el lazo social.

Observación proveniente de un guerrero de mil batallas , abre lugar a múltiples pensamientos, entre ellos el hecho de que, a falta de canales regulares de movilidad social para zambos, “negros”, “indios”, mestizos y mulatos, entre ellos el de la educación, cerrada para el pueblo en la colonia, las guerras irregulares, las civiles también, serán un mecanismo supletorio y

⁶ Bolívar, Simón 1978 (1947) Obras Completas Bogotá, Tiempo Presente. Cinco Tomos.

casi milagroso, con el añadido de que en ellas, a diferencia de otros campos de la actividad social, podían lograr el reconocimiento por ciertos saberes raizales o locales (baquinos, rastreadores, jinetes, combatientes).

Pero, ¿en qué consistía el Poder Moral que postulaba Bolívar?

“La educación popular - había dicho antes- debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso” (368).

Y más adelante:

“Demos a nuestra República una cuarta Potestad cuyo dominio sea la infancia y el corazón de los hombres, el espíritu público, las buenas costumbres y la moral republicana. Constituyamos este Areópago para que vele sobre la educación de los niños, sobre la instrucción nacional...” (368).

Montesquieu no hubiera imaginado que a los clásicos poderes: el ejecutivo, el legislativo y el judicial, se añadiera como cuarto poder público el de la educación, cosa que, sin declararse, ha ocurrido con lo que Parsons llamaba, según se consideró en la parte segunda, la revolución educativa del siglo XX.

Pero, para cerrar el argumento, Bolívar estableció una relación entre educación y democracia, que ha resultado profética:

“Por lo mismo que ninguna forma de Gobierno es tan débil como la democrática, su estructura debe ser de la mayor solidez; y sus instituciones consultarse para la estabilidad. Si no es así, contemos con que se establece un ensayo de Gobierno, y no un sistema permanente: contemos con una Sociedad díscola, tumultuaria y anárquica y no con un establecimiento social, donde tengan su imperio la felicidad, la paz y la justicia”.

Lo que subyace al discurso de Bolívar es la idea de una democracia en la educación y de una educación en la democracia, selladas ambas por un conjunto de valores , cifrados - en su visión- como un poder ético o moral, que pudiera integrar a una sociedad que, sin ellos, pudiera iniciar el camino de las disgregaciones, habida cuenta de la ignorancia que había separado en la colonia a los criollos de la ilustración propia de la modernidad, agravada, como subrayaba Bolívar, por los desastres de la guerra.

CARTA EN SUFRIMIENTO: EL IDEAL ESQUIVO

Visión profética, a partir de allí se puede decir que tal ideal ha sido esquivo. Y acaso no hubiera podido ocurrir de otra manera, porque desde el primer anuncio y momento, la democracia abrió paso a las discordias, sin que se instituyeran al mismo tiempo los valores necesarios para resolverlas, ni los medios políticos para conjurarlas, no habiendo tampoco el sustrato técnico ni económico que pudiera ser favorable a las inmensas tareas que demandaba la titánica tarea de construir una democracia en condiciones de una complejidad bio/etno/tecno/polis/socio/cultural.

Para emplear la metáfora y los neologismos de Joyce, el tránsito de la colonia a la vida republicana fue como pasar en una brizna de la “taradiction” a la “demoncracy”, es decir, de una situación vertical uniforme y homogénea, a otra diversísima, pero carente de los fundamentos de regulación de las diferencias .

El hecho es que los valores no se engendran de la noche a la mañana, ni la educación es obra de un instante.

Por el lado de los valores y de los procedimientos políticos, la limitación estribó siempre en el mantenimiento de una democracia monista, tal como la describió Germán Colmenares:

“Hay una idea interesante sobre el concepto de monismo democrático que fue introducido en un trabajo que aparece en el ‘Journal of History of Ideas’. Es la contraposición de la democracia monista a la dualista (o pluralista), que sí acepta la alteridad y la participación. Nuestra democracia es monista. El Libertador y los próceres encarnaron la democracia sin oposición. La idea europea de que sin oposición no puede haber democracia no se da para Latinoamérica en donde para que haya democracia no puede haber oposición”⁷.

La ausencia real de valores relativos a una democracia donde puedan enfrentarse y dirimirse en forma institucional visiones opuestas que alternen en el ejercicio del gobierno, determinó que el recurso a las armas fuera el modo casi exclusivo de ejercer oposición, como se refrendó en la guerra de los conventos (1840) y en la guerra de las escuelas (1876), entre tantas del siglo XIX, y como se verá en los desbordes de las violencias del siglo XX.

⁷ En: J.P. Deler y Ysaint-Geours Estados y naciones en los Andes. Hacia una historia comparativa. Tomo dos. Lima, IEP, 1986. Página 457.

Pero instituir una democracia pluralista hubiera requerido la adopción de los valores encarnados en los derechos civiles y políticos propios de la democracia liberal clásica, valores cuyos exponentes fueron muy pocos en Colombia, como que se pudieran reducir a la figura insular y desterrada de Carlos Arturo Torres, el autor de Idola Fori, y a momentos ocasionales en la vida de algunas figuras republicanas, entre ellas la de Rafael Uribe Uribe, antes de que su prometedora plenitud fuera eliminada por la violencia.

Por el lado de la educación, a tono con la democracia monista y con el peso de los valores e imaginarios coloniales, primó el modelo de Lancaster sobre el de Simón Rodríguez, variando en dicho modelo, según la dominación política, el tipo de catecismo ideológico, pero manteniéndose uno y otro bando en el espíritu del remedo, del remiendo o del simulacro, como se ha indicado, con excepciones honrosas, como los intentos radicales de organización secular de la educación, la insistencia de una rama conservadora en la educación técnica - en la tradición de Mutis-, o la asimilación de la escuela activa en segmentos de la educación en el siglo XX.

Por el lado de la atmósfera axiológica general, el país osciló en el siglo XIX entre el benthamismo y el neotomismo, ambos sostenidos como éticas de máximos, a tono con el temple monista de la democracia. Con el modelo piramidal de la Constitución de 1886, la regeneración resolvió, por su parte, dicho dilema, con una suerte de “modernización sin modernidad”, es decir: con la imposición de un credo oficial – sellado con el Concordato – con la restricción de la discusión y de la experimentación ética.

Tal restricción convergía, por lo demás, con una disminución de la discusión ética por la fascinación con la cual la élite adoptó una urbanidad como la de Carreño (1853) que, consonante con el modelo de la Atenas Suramericana, cuyo colapso ocurrió el nueve de abril de 1948, privilegiaba más la distinción en las maneras y en las liturgias en espacios reducidos e íntimos (una urbanidad refugiada en comedor, sala, iglesia), que la regulación civilizada de las diferencias sociales en el espacio público.

A falta de una educación ciudadana (debe recordarse una vez más que en 1950 el promedio de educación del colombiano era de un grado por persona), los comportamientos colectivos tendían a oscilar entre la

moralina de las maneras distintivas y ostentosas, la picaresca o el relajo y la violencia.

No obstante , puede sostenerse que en todo el trayecto de la vida republicana los momentos más fecundos de la Nación- y los ha habido muchos- han sido aquellos en los cuales la carta en sufrimiento enviada por Bolívar en el Congreso de Angostura ha determinado una alianza entre saber y poder, en torno a la virtud de la educación en la democracia y democracia en la educación.

Había ocurrido así cuando se fundó la Universidad Nacional en 1867, la Escuela de Minas en 1882, la Escuela Normal Superior en 1933, y, ante todo, en el plebiscito de 1957 cuando, para conjurar la violencia interpartidista, el pueblo concedió el voto a la mujer y acordó destinar al menos 10% del presupuesto nacional a la educación, pese a que dicho plebiscito clausurara una vez más el paso a la democracia pluralista al instituir otro modelo monista de poder, ahora extensivo a los dos partidos históricos.

LA PROMESA TEORICA DE LA CONSTITUCION DE 1991

Con mayor razón se puede afirmar el poder fecundo de la relación entre saber y poder en lo relativo a la constitución de 1991. Fruto de un progreso parcial en la paz, clamada por una ciudadanía representada en distintos movimientos sociales (estudiantiles, pedagógicos, cívicos, comunitarios, culturales, intelectuales, de género, étnicos) y en el progreso de distintos saberes en la comprensión del país (Nueva Historia, Investigación Acción Participativa, nuevos paradigmas en las ciencias sociales, nuevo discurso pedagógico), expresó el ideal democrático contenido en la remisión del movimiento de independencia, ahora con el decisivo reconocimiento legal del carácter pluriétnico y multicultural de la Nación colombiana, sellado en el principio de un estado social de derecho, en la protección de las libertades y en la descentralización política y administrativa .

Complemento de ella fue el pacto representado en la Ley General de Educación, número 115 de 1994 y en todos sus instrumentos reglamentarios, incluyendo el plan decenal de educación. Desde el punto de vista de la formulación ideal, la ley apuntaba a una democracia que va

del aula y de la escuela a la nación y de la nación al escuela y al aula, mediante una democracia escolar (gobierno escolar, manual de convivencia) y una democracia en el manejo de la educación municipal, departamental y nacional (foros educativos, con carácter instituyente de políticas públicas), inscritas en una democracia de la nación.

La Constitución Política de 1991 fue bastante abundante y específica en materia de la educación y de asuntos afines, como la cultura, la ciencia y la recreación. A ella se refieren de una u otra manera los artículos 7, 8, 10, 13, 16, 18, 19, 20, 26, 27, 38, 41, 52, 54, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 95, 189 (numeral 21), 300 (numerales 3 y 10), 302, 305 (numeral 6), 356, 357, 358, 359 y 370. Avanzando sobre disposiciones anteriores, la ley reforzó la descentralización del servicio, que sería sellada por las normas contenidas en la ley 60 de 1993, sobre transferencias intergubernamentales.

Por su parte, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo fue un factor dinamizador en el debate educativo y en la demostración social de la necesidad de la incorporación de la ciencia y de la técnica en la agenda de las discusiones públicas nacionales, por lo menos en el papel. La participación en ella de distintas figuras, unas provenientes de la

literatura, como Gabriel García Márquez, otras de las ciencias “duras” (Llinas, Pataroyo, entre otros) y de las ciencias “blandas” (Marco Palacios), ofreció un marco de prestigio necesario para legitimar muchos de sus resultados.

Si bien no poco de sus recomendaciones pudieron haber quedado hasta ahora como un itinerario de sueños, frente a tantas limitaciones, y, en particular, frente a las urgencias cotidianas (en lo principal, el drama de las violencias, pero también el de la corrupción, lo mismo que el déficit fiscal), se pensó quizás por primera vez la educación en su conjunto, de una manera sistemática.

Otro tanto puede decirse de la Misión Nacional para la modernización de la Universidad Pública, recomendada por el Consejo Nacional de Política Económica y Social en septiembre de 1993, integrada en enero de 1994 y cuyos resultados se divulgaron en marzo de 1995 (Bustamante, Darío 1995), Misión que, a su vez, se amparaba en la reforma a la educación superior establecida por la ley 30 de 1993.

Profundizando los cambios ya instaurados en la Constitución de 1991, en el sentido de concebir la educación como un servicio público esencial dentro de un Estado Social de Derecho, con carácter

descentralizado, y, también, en la ley 60 de 1993 (sobre transferencias de la Nación), se expidió en 1994 la ley 15 (Ley General de Educación), en la cual por primera vez participaba de modo creativo el magisterio.

La ley descentró las responsabilidades curriculares para otorgar autonomía a directivos, docentes, maestros, alumnos y padres de familia en la elaboración de proyectos educativos institucionales. Con la intención de mantener parámetros nacionales, la ley se propuso fortalecer al Ministerio de Educación Nacional, el cual debía fijar un plan decenal concertado, instaurar el sistema nacional de información, señalar áreas mínimas e indicadores de logro y organizar el sistema de evaluación. Este debía conciliar la autoevaluación y la evaluación externa, integrando en ella la evaluación de maestros, pedagogías, proyectos educativos institucionales, textos y materiales.

De destacar en la ley es el esfuerzo por integrar la vivencia escolar con el aprendizaje concreto de la democracia en la escuela o en el colegio, mediante la creación de un gobierno escolar. Decisión fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y para la socialización política, si no se limita, como en muchos casos sucede (ver la tercera parte de este libro), a ser un remedo de una democracia

imperfecta, la reforma parte del principio de que el mejor modo de aprender la democracia es vivir y reflexionar sobre la experiencia democrática misma, en su construcción y en su cuidado, desde todos los ámbitos y, aquí, principalísimo, el escolar. A ello apuntan muchas disposiciones de la Ley 114.

Luego, otras disposiciones han desarrollado la ley. En primer, lugar, el plan decenal de educación, expedido en 1996, luego de que, siguiendo las directrices de la ley 114, el gobierno fijara los parámetros democráticos para su elaboración (decreto 1719 del 3 de octubre de 1995) y como producto de la deliberación de cerca de 150 mesas de trabajo en todo el país . Tal plan, por lo menos en el papel, comprometía a la sociedad en su conjunto en la transformación en cantidad y calidad de la educación.

Con posterioridad, mediante resolución número 1343 de junio 5 de 1996, el Ministerio de Educación adoptó lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y estableció indicadores de logros curriculares para la educación formal.

La bondad de los foros se comprobó en el diseño del Plan Decenal de Educación, adoptado en la ciudad de Cali el 23 de febrero de 1996,

En cuanto toca a la nación en su conjunto, las fracturas de las violencias y del narcotráfico minan la posibilidad de consensos democráticos, en medio de procesos de paz lentos, con escasos resultados y rodeados de muchas crispaciones. Esto se refleja en el encogimiento de la vida pública y en el recelo en la privada, pues según el citado estudio de María Mercedes Cuellar, Colombia ocupa el primer lugar entre los países encuestados en términos de desconfianza interpersonal e institucional.

Por otra parte, aparecen conflictos no resueltos entre principios de eficiencia y de libertad de mercado y principios de equidad social, tipificados en la controversia entre la Junta Monetaria del Banco de la República y la Corte Constitucional .

Y, en tercer lugar, todavía se mantiene la tensión entre la tradición de una democracia monista de representación, escasa y frágil, y una democracia pluralista de participación directa, con logros desiguales, algunos de ellos importantes en las regiones, en algunas ciudades intermedias y, ante todo, en Bogotá .

En lo relativo a la educación, la esperanza de una prolongación del pacto que selló la Ley 115 de 1994 y que, incluso, se manifestó en el

movimiento que llevó al diseño y a la expedición del plan decenal de educación, se ha quebrado.

Como muchos han observado, dicho pacto de 1994 no resolvió tensiones de vieja data entre la perspectiva del movimiento pedagógico, del movimiento sindical (antes unidos, ahora disociados), de los políticos tradicionales regionales con interés en el manejo clientelista de la educación, de una dirección política de la educación del Estado supeditada a la gobernabilidad y afectada por el déficit fiscal, y de una tecnocracia del estado que, sin tener el poder político, ejerce presión e influencia sobre la planeación y la asignación del gasto, con criterios que no se someten a transacción política y que son de difícil negociación.

De ahí que fallen dos pilares esenciales para una democracia en la educación y una educación en la democracia: la democracia en la nación y la democracia en la dirección general de la educación, hechos que inciden en la minimización de la función deliberante de los foros educativos y, por tanto, en la escasa convergencia nacional en torno a la educación .

Estas fallas se reflejan, sin duda, en las deficiencias del progreso en el gobierno escolar, afectado por entornos no ejemplarizantes que no

exhiben modelos de transacción razonada de los conflictos. Ante la ausencia de consensos, la escuela es tomada como un campo de disputa.

Los estudiantes llevan la peor parte, hasta el punto de que se podría decir que ellos experimentan el efecto Muchilanga, según una canción que es una auténtica metáfora de un conflicto generalizado y muestra de lo que René Girard ha llamado una crisis sacrificial: “Zongo le dio a Borondongo, Borondongo le dio a Bernabé, Bernabé le pegó a Muchilanga, le dio burindanga, le hincha lo pié”.

También se podría decir que en la escuela muchos estudiantes experimentan el desorden de las metacomunicaciones que Gregory Bateson caracterizó como el doble vínculo, típico de una situación que sostiene la esquizofrenia y denominado así porque el sujeto afectado recibe órdenes contradictorias, en este caso manifiestas por el reclamo de los maestros/as que acusan al estado y del estado que acusa a los maestros/as, cuando estos conflictos no se producen por otros motivos en la propia escuela entre directivos/as docentes y maestros /as.

Estos hechos fundan un cierto pesimismo sobre la condición del presente, reafirmado por el hecho de que la recesión económica de los

dos últimos años ha significado una tremenda reversión en los progresos hacia la equidad.

SIGNOS DE ESPERANZA

No obstante, existen factores que incitan a un sentimiento diferente, moderadamente optimista y cifrado más en efectos locales, como en Bogotá, aunque con potencia enorme de incidencia en cambios decisivos en el conjunto de la nación a mediano plazo, por la importancia estratégica de la capital en términos de síntesis cultural .

Para justificar en términos comparativos y razonables esta apreciación, existe por fortuna un punto de referencia.

Hace muy poco tiempo, cerca de cinco años el autor presentaba junto con Marco Raúl Mejía una aproximación a los programas de formación y educación para la democracia ⁸.

Fue sorprendente encontrar que había 849 instituciones que desarrollaban entonces actividades afines a educación en la democracia.

⁸ Mejía, Marco Raúl y Restrepo, Gabriel. 1997. Formación y Educación en democracia. Apuntes para un estado del Arte. Bogotá, Unesco e Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. El trabajo de indagación se realizó entre 1995 y 1996, acompañado de no pocos talleres y seminarios.

Estas eran organizaciones no gubernamentales y organizaciones gremiales en su mayoría, como también organizaciones gubernamentales e instituciones universitarias.

Como se trataba de un universo cercano al millar de instituciones, el estudio se concentró en 100 instituciones, poco menos del 10%. De ellas, 86 organizaciones eran no gubernamentales, 8 instituciones gubernamentales, 3 universidades y 3 organizaciones gremiales.

En estas 100 instituciones se registraron 285 programas que cubrían distintos temas de educación y democracia. Estos a su vez se organizaron en 22 registros que se caracterizaron de la manera más completa en su perspectiva, historia, modalidades, presupuestos conceptuales y nociones pedagógicas.

Los registros fueron:

1. Promoción de la organización popular.
2. Atención a víctimas de violación a los derechos humanos.
3. Educación en derechos de minorías
4. Programas con grupos urbanos excluidos.
5. Conocimiento y sensibilización en los derechos humanos y los Derechos de los pueblos.

6. Educación de géneros.
7. Hacia una transformación de la escuela.
8. Educación para la paz y la negociación de conflictos.
9. Educación para la descentralización y el desarrollo local.
10. Redes de maestros transformadores.
11. Educando desplazados/as.
12. Educación en procesos de reinserción.
13. Campañas ciudadanas por la paz y la nueva constitución.
14. Escuelas para la paz, la democracia, los derechos humanos y la construcción de sociedad civil.
15. Especialización universitaria para la educación para la democracia, los derechos humanos y el desarrollo social.
16. Educación para los deberes y derechos de la nueva constitución
17. Construcción de comunidad educativa y desarrollo de la ley general de educación.
18. Educación para grupos de edad
19. Familia, democracia y cotidianeidad
20. Educación cívica de las fuerzas armadas
21. Medio ambiente y democracia

Como puede observarse, salvo los items 7, 10, y 17, dirigidos a la escuela o a los maestros y, en forma parcial, los registros 8 y 9, enfocados tanto a la escuela, como a la comunidad, la mayor parte se encuadraban en la educación no formal y, por lo general, popular, atendiendo a la demanda de movimientos sociales y a la necesidad de responder a las distintas formas de pobreza, violencia o de discriminación con prácticas de empoderamiento o de protección, en particular por la defensa de los derechos humanos.

También se puede indicar que la representación de la universidad en dichos registros y en el total de la muestra era más bien baja.

Ahora bien, cinco años más tarde el panorama es más rico y complejo, por muchas razones .

La primera, muchas experiencias de educación no formal o popular han comenzado a transvasarse en forma orgánica a la educación formal, con muchas estrategias pedagógicas innovadoras que toman en cuenta la negociación o diálogo intercultural, la validación de saberes populares y su resignificación, el estudio de los contextos, el papel del afecto y de la emoción, la perspectiva de género, la consideración de la edad, los

enfoques de sensibilización, el papel de la lúdica, de la fiesta o de la oralidad en las culturas populares, el aprecio, estudio y difusión del saber de las llamadas “minorías étnicas” (afrodescendientes, comunidades indígenas).

De esto, hay prueba suficiente en las innovaciones e investigaciones del IDEP que se analizarán en la parte siguiente, pero también en las experiencias de educación de jóvenes y adultos, una vez reformada la llamada educación nocturna, en el transpaso de las experiencias pedagógicas de reinserción a distintas modalidades de educación formal.

En segundo lugar, debe mencionarse lo que ha significado de modo específico la densidad y la continuidad de la política educativa en Bogotá, relacionada con un fenómeno paradójico, como es la potencia del movimiento pedagógico de los ochentas, pero su disolución aparente como tal.

El movimiento pedagógico puede caracterizarse como portador de un carisma intelectual renovador en la década anterior a la Constitución y estratégico por aliar a maestros/as universitarios/as y maestros/as de la educación básica y media.

Sin embargo, el movimiento como tal se escindió en los noventas, como si se hubiera agotado entre el compromiso del pacto producido por la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación y, por otra parte, por el giro de FECODE hacia una radicalización sindical.

Pero tal aparente disolución puede considerarse, en retrospectiva, como aquello que Max Weber llamaba “dispersión del carisma”, es decir: como una temporal pérdida de intensidad y unidad de ciertos valores o ideales encarnados en pocas personas que, al retirarse de un campo, dejan una cierta sensación de vacío, compensada sin embargo a través de una influencia extensa, ubicua y rápida, ya no, por lo demás, personificada aquí o allá, sino transferida a muchas tramas institucionales.

Tal fenómeno tipifica, por lo demás, la figura de un nuevo intelectual emergente, que no puede llamarse orgánico, en el sentido de Gramsci, a falta de un partido o de un movimiento con vocación hegemónica, como el que había en Italia, pero que quizás podría denominarse, con un neologismo, como intelectual “tramático”, en el sentido de que, ante una situación dramática, es capaz de desplegar un carisma pedagógico e intelectual en tramas sociales relacionadas con la

educación y con la cultura, no confinándose, como se hacía en Colombia con el modelo de intelectual francés, en el gabinete o en la biblioteca, aunque sean indispensables, sino, en un sentido nómada, trasladándose por los distintos escenarios de la educación (formal, no formal, informal) y en las distintas modalidades (básica, media, universitaria) y usando distintos medios de expresión (escritura, medios de comunicación, oralidad), realizando ^{se} en esa lúdica de la pedagogía como el maestro que sabe aprender, en términos de la definición sólo en apariencia paradójica de Don Simón Rodríguez. Ello tiene que ver con lo que más adelante se indicará al referirse a la mayor densidad de tramas institucionales de la educación en Bogotá.

La dispersión del carisma del movimiento pedagógico, pese a su aparente extinción, ha significado, por lo demás, que principios del mismo hayan podido extenderse del ámbito específico de la educación, a esferas decisivas de la acción pública, ante todo en ámbitos de política urbana que, en el contexto de la descentralización, ha sido permeada por el discurso pedagógico y cultural .

Tal es el caso de Bogotá , donde, instituciones nuevas, como el IDEP, o renovadas, como el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, han

halonado, con recursos, continuidad, audacia y competencia técnica, una transformación sostenida en los últimos seis años.

La tercera razón de la mayor riqueza que aparece hoy evidente en Bogotá, es la densidad de instituciones que convergen en la preocupación por la educación y que, si se impulsan todavía más en el marco de la Ciudad Educadora, auguran un extraordinario progreso.

De esta densidad institucional hace parte la mayor presencia de entidades universitarias en su proyección hacia la mejora de la educación básica y media y , en particular, al apoyo a las redes de maestros. En la parte tercera se desarrollará más este punto, pero baste por ahora indicar algunos ejemplos: el programa de Expedición Pedagógica, con sólo pocos años, potencia el registro indicado arriba como “redes de maestros transformadores”, lo mismo que, por su parte, realizan las Universidades Javeriana, Andes y el programa Red en la Universidad Nacional. Lo mismo puede decirse del Programa de Género de la Univesidad Nacional que, con diez años, integra educación en maestría, educación en pregrado, educación popular, educación continuada a maestros y maestras. O, en un caso que se examinará con más detalle en la parte tercera, el programa de educación y comunicación de la Universidad Central. Se trata en todos los

casos de programas estratégicos integrados a políticas de la universidad como un todo, con más de diez años de experiencia, y, lo más importante, con extraordinaria capacidad de integrar la discusión teórica con la acción práctica, en el sentido indicado antes sobre el tipo de intelectual “tramático”.

La cuarta razón de un progreso notable ha sido la decisión de la Secretaría de Educación de Bogotá de tomar la delantera en la medición de competencias básicas que, en dos años no sólo estableció una línea de base (iniciada en octubre de 1998 con mediciones de competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias en grados 3º y 5º, continuada en 1999 con mediciones en las mismas áreas en 7º y 9º) que sirvió para focalizar acciones, sino que concluyó un ciclo con una nueva aplicación en el 2000 y cerrará el primer ciclo completo para grados 7º y 9º en el año 2.001.

Entre los instrumentos claves para equilibrar una mínima regulación nacional de la máxima diversidad de estrategias pedagógicas de la escuela, se destaca el nuevo enfoque de las mediciones de competencias básicas (cuyas premisas se han tejido desde 1990), a través de las cuales el Estado o las autoridades regionales o municipales pueden comparar (resultados distintos según enfoques pedagógicos, gestión y organización

escolar, factores asociados al logro), transferir (difusión de estrategias exitosas), compensar (políticas de focalización allí donde hay rendimientos bajos), movilizar la opinión pública (para que los foros educativos cumplan su función de regulación democrática de la política de la educación) y, no menos, servir de hilo conductor para una política de formación básica y continuada de docentes, que atienda a una dimensión a veces descuidada: la instauración de un espíritu democrático en la pedagogía del aula en la enseñanza de distintos saberes, el cual no quiere decir otra cosa que valorar la dignidad de los estudiantes, comprender el saber y el saber hacer que éstos tienen, según el mundo de la vida, tender puentes juiciosos e inteligentes entre lo que en la tradición y en la modernidad se llamaba despectivamente doxa, opinión, sentido común, saber vulgar, saber de la calle, nociones pre-científicas y los códigos elaborados de los distintos saberes académicos, mediante un aprendizaje significativo que tome en cuenta los contextos de la escuela y los trayectos de los estudiantes, apuntando a la transformación de estos contextos y trayectos en proyectos de vida de los sujetos y en proyectos de transformación local, regional o nacional.

La decisión de Bogotá de haber emprendido estas evaluaciones ha revelado sus frutos, comoquiera que en el término de dos años se ha demostrado que los resultados en lenguaje, una de las áreas crítica, pero también una de las áreas con mayor articulación de redes, el progreso del promedio de los estudiantes es cercano a 20% .

La quinta razón para un cierto optimismo, es la indicada en la introducción: el relativo buen resultado en materia de actitudes hacia la democracia en los estudiantes de 8° grado en todo el país. Si se compensa el mal resultado en conocimientos con una transformación sustantiva de la enseñanza de las ciencias sociales y si todo esto se entrama con los factores de progreso resumido en esta parte, el futuro es esperanzador.

TERCERA PARTE

**LAS INNOVACIONES E INVESTIGACIONES
DEL IDEP**

MALOCA: INNOVACION RETROPROSPECTIVA

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

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

El proyecto consistió en el diseño, levantamiento y habilitación de una Maloka, con participación y acompañamiento de la comunidad Huitoto- Murui, como espacio para el ejercicio de la autonomía y la

responsabilidad de los estudiantes , como lugar para potenciar el diálogo intercultural y como centro de convivencia y de sanación con proyección a la comunidad.

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

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

Por lo demás, la tradición indígena no es un asunto del “pasado”, quieto, cosa de museo. Contra la idealización que suele ser corriente a veces - precisamente por la ausencia de diálogo intercultural- , las comunidades indígenas renuevan también su tradición, a tenor de las experiencias históricas.

Diversos estudios, entre ellos uno del antropólogo Michel Taussig ¹, han demostrado que las comunidades indígenas que experimentaron el terror de la casa Arana, de donde proviene la etnia Hitoto-Murui, tomaron mucho tiempo en asimilar esta experiencia y en traducirla en ritos de sanación, de supervivencia y de convivencia, integrando en el saber shamánico tradiciones de larga duración con experiencias del presente muy meditadas.

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

¹ Taussig, Michael, 1986. Shamanism, colonialism, and the wild man. A study in terror and healing. Chicago and London. The Chicago University Press. También la antropóloga Mónica Espinosa, en conferencia en la Universidad Nacional hacia 1992.

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

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

Hace ya mucho tiempo que el maestro del libertador, Don Simón Rodríguez, desafiaba a la nueva aristocracia de Bolivia con una de sus sentencias carnavalescas, es decir, paradójicas, irónicas, plenas de

retruécanos y de inversiones, pero, por ello, sabias: “Más nos vale entender a un quechua que traducir a Ovidio”.

Ovidio es, por supuesto, un excelente poeta. Leerlo en las traducciones de Miguel Antonio Caro, quien no viajó más allá de la Sabana, es además una doble ganancia. Pero quizás si Caro hubiera entendido a los indígenas, en lugar de declararlos menores de edad (y lo hacía con la buena intención de un neotomista preocupado por la manera como el liberalismo declaraba susceptible de compra y venta los resguardos indígenas), el país hubiera sido más dúctil para hallar las transacciones interculturales y políticas, cuya falta reiterada hizo síntoma en los distintos tipos de violencias.

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

Aceptar que las comunidades indígenas tienen mucho que enseñar en muchas dimensiones - aunque esto no obligue a cancelar la

discrepancia razonada, algo que muchas veces un cierto romanticismo o un falso y vergonzante respecto reprime - , es validar el diálogo intercultural, más allá de lo que en mal sentido puede entenderse como “tolerancia”, en su acepción pasiva, la cual se traduce en aguantar al otro, pero en tanto se mantenga distante e inerte.

El día en el cual se ofrezcan en las universidades cursos de lenguas y de culturas indígenas, de tal forma que se acepten en el mismo pie con el que se aprecian cursos en lenguas extranjeras, y en ellos se inscriban por voluntad muchos estudiantes, ese día podrá decirse que el multiculturalismo es más que una fórmula, porque se valida con un diálogo intercultural, que ha de pasar por la comprensión de la lengua, sustrato de la cultura.

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

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

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

La innovación de los profesores de San Francisco apunta hacia estos grandes déficits . Por una parte, tiende un puente al diálogo intercultural, algo que es esencial en la capital para re/presentar a Colombia en todas sus dimensiones. Por otra, afirmando el gobierno escolar, ofrece un espacio en el cual, como sucede con los taitas indígenas y como ha sido evidente en la cultura occidental, desde Sócrates, se favorece en la meditación y en recogimiento el conocimiento de sí mismo como principio de sabiduría.

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

Por último, la pregunta que uno se formula ante este proyecto es cómo puede ser mayormente potenciado su efecto por el saber

universitario, para que pueda permear las pedagogías en todos los saberes: cómo, por ejemplo, se podría esperar una conferencia de Arias de Greiff sobre etnoastronomía; otra de los biólogos sobre etnobotánica; otra de Guillermo Páramo sobre mito y rito; otra de Jaime Arocha sobre la historia del Observatorio de Convivencia Interétnica; otra del maestro Juancamajoy sobre color, expresión, sueño y naturaleza. Quizás entidades de la índole de Compartir o, incluso, empresas privadas, pudieran patrocinar estos ciclos de conferencias.

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

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

ESCUCHAR EL SILENCIO

El proyecto de investigación titulado el “Currículo silenciado. el saber - hacer de las culturas juveniles para la transformacion de conflictos en la escuela”, ha sido formulado por Adira Amaya Urquijo y cuenta con la asistencia de Carlos Ivan García y de Rafael Marroquín Fierro.

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

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

Extensas, porque, como se había indicado al final de la segunda parte, esta investigación muestra el transvasamiento de dos temas que

antes fueron más propios de la educación no formal: la juventud y el género, a la educación formal (culturas juveniles, ética del cuidado), combinándolas con la educación informal, a través de las comunicaciones.

Intensas, porque el activismo propio de hace algún tiempo se puede apoyar hoy en una sostenida reflexión , teóricamente fundada y pertinentemente orientada, que constituye una trama orgánica que entrelaza distintas instituciones.

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

Quince años más tarde, el asunto ha cambiado radicalmente. Un hito en esa dirección fue la publicación del Proyecto Atlántida, en el cual se realizó un estudio muy completo sobre la juventud y su relación con la escuela. Luego , se han consolidado líneas de investigación en distintas instituciones sobre el tema, sobresaliendo allí, por ejemplo, el

Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, entidad que ha realizado un seminario internacional sobre juventud y articula la reflexión teórica sobre el tópico, urdiéndola con líneas de investigación sobre comunicaciones, educación, violencias y con publicaciones de excelencia en el tópico (revista Nómadas).

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

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

Hay alianza entre niveles de análisis, porque, como, como se dijo, estudios sobre educación no formal o informal (jóvenes, género) se transvasan a la educación formal (cultura de jóvenes y escuela, perspectiva de género y escuela), lo mismo que de éstas a la educación no formal, por ejemplo, por el modo como la escuela puede ser punta de lanza, mediante el trabajo sobre el entorno o el contexto, del empoderamiento de la comunidad, mediante la educación no formal de padres y madres o, lo que sería deseable, mediante una concepción que hiciera de la escuela una suerte de casa de la cultura del barrio o de la localidad o un centro de gestión social comunitaria.

Hay alianza entre temas, porque, según se ha indicado, en una línea de investigación como ésta convergen estudios culturales, estudios sobre culturas juveniles y estudios de género.

Hay alianza entre teoría y práctica, porque, con la madurez que ha logrado la epistemología de la Investigación - Acción Participativa, acuñada en Colombia hace más de 20 años (hace poco celebró su segunda década con un encuentro mundial en Cartagena, donde se reveló su extraordinario crecimiento y su equilibrio), han tendido a superarse dos

extremos muy propios de los setentas y, algo menos, de los ochentas: el activismo, por un lado, y el teoricismo, por otro.

En igual sentido se puede hablar de alianzas en los modos de ser intelectual . En la práctica, es la refrendación de lo que se ha llamado un intelectual “tramático”, es decir, un intelectual abierto, híbrido, anfibio, traductor. Abierto a distintas instituciones. Híbrido en la manera de combinar teoría y práctica y en el modo de enlazar especialidades distintas (una condición para un pensamiento transdisciplinario, según uno de los anexos que se incorporan a este informe). Anfibio por pasar de educación formal, a la informal y a la no formal. Traductor, porque en el cambio de contextos descubre metáforas nuevas que, lejos de concebirse como “vulgarización” o simplificación del conocimiento o del saber teórico, le brindan nuevos sentidos, derivados de la necesidad de confrontar otros lenguajes y otros discursos, con lo cual realiza el ideal de un aprendizaje permanente, ubicuo, descentrado, desterritorializado, transinstitucional.

El proyecto de investigación “el currículo silenciado”, parte del reconocimiento de las fracturas que ocurren en la escuela entre la cultura de maestros/as, las culturas de los padres o madres, y, en general, la

cultura de los/as mayores, y las culturas juveniles, una fractura que se revela en la escisión en sistemas de significados, lenguajes, códigos estéticos, formas de comunicación y relación afectiva.

El problema puede representarse en términos de lo que en las partes primera y segunda de este libro se ha planteado como diferencia de sociedades y culturas postfigurativas, cofigurativas y prefigurativas, según lo establecido por Margaret Mead y la interpretación que Jesús Martín Barbero ha dado a estas distinciones de la antropóloga norteamericana.

La idea es que, como se insinuó en la primera parte, la educación formal en el mundo y en Colombia ha quedado atrapada en las dos primeras versiones, es decir, o bien aquellas culturas que informan o instruyen al nuevo ser de una manera imperativa en lo ya estatuido por la tradición (postfigurativas) o aquellas otras propias de la modernidad (cofigurativas) en las cuales tradición e innovación se alían relativamente en la educación, en la cual la tutoría de los mayores estimula la innovación y la autonomía de los educandos, pero de una forma supervisada, controlada, dosificada y programada.

Por lo mismo, la escuela no se ha abierto a lo que significa en el posmodernismo una sociedad prefigurativa, en la cual el aprendizaje es

más horizontal, aleatorio, con maestros/as virtuales y donde los pares próximos o lejanos son referentes decisivos en la formación de la subjetividad.

Esto determina el fin del monopolio de la socialización primaria y secundaria en la individuación de los/as sujetos y, por tanto, la relativa pérdida de significación del maestro/a, pérdida de significación que sería fatal (puesto que la contrapartida sería una deriva o flotación de la subjetividad en medio de la infinidad de mensajes del mundo cibernético), de no mediar a la vez una resignificación del papel del maestro/a como coeducador con la ventaja de su carácter presencial y dialógico (ya relevado, por lo demás, de la necesidad de transmitir mucha información, con lo cual puede concentrarse en la formación), capaz de realizar traducciones entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida; entre la educación formal y la educación no formal e informal; entre el mundo de los sistemas y la subjetividad propia y de los/as estudiantes y, por supuesto, de la suya propia, la cual tiene que aparecer como referente de la enseñanza, en los términos de los conceptos de parresia y de psicagogía acuñados por Foucault y, también, en los parámetros de una Escuela del Sujeto, tal como la ha pensado Touraine.

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

Las/os autoras/es del proyecto parten de las características del pensamiento posmoderno y, en particular, del pensamiento juvenil, que se tipifican en lo que Mafessoli llama “razón sensible” y que remiten a lo que en la primera parte de este trabajo se ha evocado: la categoría de “sentipensamiento”, recogida por los antropólogos colombianos del modelo de Bateson, porque se ajusta al modo de ser en el mundo de las culturas indígenas y afrodescendientes de Colombia.

Siguen por igual lo que ha planteado el paradigma de la inteligencia emocional, a tono con las distinciones de Howard Gardner y,

por supuesto, las directrices del psicoanálisis que confirman el papel del afecto en la formación de la subjetividad, contra la represión moderna del mismo.

Retoman lo que en su tiempo expresara Marcuse, el profeta de este advenimiento de la juventud, en Eros y Civilización. Continúan la huella marcada por Nietzsche y su representación del superhombre, caracterizado por una confluencia de razón y de emoción.

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

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

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

De tales formas de no violencia hace parte lo que en estudios recientes se ha llamado como “bacanería”, una cierta levedad con la vida y con las relaciones que encierra claves de una sabiduría y que, en Colombia , provienen del espíritu carnavalesco con todo el humor, la estética y la jovialidad que significa esta arte de artes de lo popular como un modo experimental y razonable de representarse los códigos sociales, invirtiéndolos, regulándolos, dosificándolos, jugando con ellos.

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

La ética del cuidado está relacionada de modo directo con la responsabilidad por la vida y expresa lo que en las distinciones de la psicología cognitiva se ha llamado como un estilo de pensamiento dependiente de campo, por oposición a otro independiente de campo. En el estilo dependiente de campo - que es predominante en Colombia, ante todo en los sectores populares, en la mujer - , no se conciben en forma

abstracta ni la justicia, ni en el pensamiento, porque ética y conceptos se subordinan al equilibrio de la comunidad inmediata, en sus relaciones particulares.

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

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

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

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

LITERATURA, EMOCION Y FORMACION ETICA

El proyecto de investigación, titulado: “Incidencia de la literatura infantil en la formacion de valores éticos y estéticos en la educacion básica primaria”, ha sido dirigido por Beatriz Helena Robledo, investigadora principal y ha contado con la asistencia de Antonio Orlando

Rodríguez y Beatriz Peña Pacheco, en calidad de co-investigadores. El proyecto se inscribe dentro de las actividades del TALLER DE TALLERES, institución que cuenta con una breve, pero intensa trayectoria en el asunto.

El proyecto ya se ha plasmado en un libro: Taller de Talleres. 2000 Literatura y Valores. Bogotá, Taller de Talleres e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico .

Como se ha indicado en la segunda parte, las competencias en lenguaje en Bogotá han experimentado un extraordinario progreso del 20% en términos de dos años, a tenor de las evaluaciones censales que se han llevado a cabo en los grados 3° y 5° de primaria en todas las escuelas de Bogotá, entre octubre de 1998 y el mismo mes del año 2.000. Un aumento de esta proporción en sólo dos años significa un acontecimiento absolutamente extraordinario, que debería servir como efecto de demostración para muchas otras transformaciones.

Dichos progresos tienen causas que se remontan a un trabajo de más de una década. En efecto, desde la Renovación Curricular, hacia 1982, existe una continuidad en la reflexión sobre la enseñanza del lenguaje y de la literatura , que inició el profesor Baena con un grupo

liderado por él en la Universidad del Valle y continuó en los noventa con la participación de los profesores Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez y otros, quienes, desde la Universidad Nacional (grupo de Red) y la Universidad Pedagógica, han liderado la reflexión sobre la enseñanza del lenguaje, el sentido, estructura y organización de las evaluaciones del ICFES y de la Secretaría de Educación, el diseño de los lineamientos curriculares y los indicadores de logro y, ante todo, de la realización de talleres con maestros para lograr una enseñanza más creativa y recreativa del lenguaje, a lo cual se añade la producción de materiales educativos, algo esencial en la mejora de la calidad de la educación.

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

No ocurre así, dígame de paso, en las ciencias sociales, donde, según un rastreo muy cuidadoso, no puede hallarse ninguna continuidad entre

el equipo que plasmó los lineamientos curriculares de la Renovación en 1984 y los esfuerzos dispersos de los noventas representados en indicadores de logro (la no existencia de lineamientos curriculares en ciencias sociales es sintomática) y en innovaciones muy heterogéneas y aleatorias, sintiéndose ese vacío, como se ha dicho, en los bajos resultados tanto en conocimientos sobre educación cívica en mediciones internacionales, como en historia y geografía en los recientes exámenes del ICFES.

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

De nuevo, pues, nos hallamos ante una institución dúctil para relacionar teoría y práctica, investigación y acción, educación formal, no formal e informal.

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

Dada la importancia tradicional de estas actividades en la constitución cultural en la larga duración, puede afirmarse que la literatura y la estética podrían servir como puertas de entrada múltiples, tanto para lo que la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo llamó la “endogenización” de la ciencia, como para lo que se considera en esta investigación comentada aquí, es decir: para la formación ética y moral de los sujetos . Ello demuestra que, en un principio de sabiduría, saberes narrativos pueden ser traducidos en saberes científicos o cognoscitivos

racionales, lo mismo que en saberes éticos y en saberes filosóficos y religiosos.

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

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

La perspectiva inmediata de apertura de nuevas bibliotecas públicas en Bogotá por parte de la Alcaldía, corona estos progresos que auguran los embriones de una “mayoría de edad” y de una “ilustración”

ciudadana, propias de lo que fuera esa especie de botella al mar lanzada por Simón Bolívar en la inminencia de ese naufragio que fuera La Gran Colombia .

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

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

Los autores resumen los resultados de la investigación a partir de la importancia que tiene la emoción en el desarrollo de la subjetividad:

“Quizás una de las mayores luces que nos ha brindado esta investigación tiene que ver con el campo emocional. Es a través de lo

emocional que se pueden establecer los vínculos más sólidos entre la literatura y el desarrollo moral, es decir dentro de lo estético y lo ético. La literatura tiene una carga emocional muy fuerte, pues recordemos que presenta la experiencia humana en todos sus matices y dimensiones y produce en el lector un efecto igualmente emocional” (página 31).

Dicho reconocimiento del papel de las emociones y de su vínculo con la razón científica o con la razón moral, converge con tramas muy promisorias, como las que, desde otra posición institucional, teje el Colegio Académico para el Estudio y Desarrollo de la Inteligencia Emocional desde la Universidad Pedagógica Nacional, entidad constituida también hace menos de tres años, pero con un desarrollo tan impresionante como el Taller de Talleres ².

Lo esencial de estas aproximaciones, que recuerdan lo establecido en el proyecto de investigación sobre currículo silenciado, es que apuntan a una escuela que en lugar de ejercer la borradora del sujeto, como ocurría en la modernidad con la pretensión de moldear un ciudadano semejante, sirvan a la tarea de enriquecer la subjetividad y las diferencias creadoras - en la perspectiva de Touraine, de la Escuela del Sujeto- : una

² Véase, por ejemplo: “IV Foro Nacional. Inteligencia emocional y creatividad. Por una pedagogía de lo imaginario. Mayo 31 de 2000. Bogotá, UPN.

subjetividad, por supuesto, ni solipsista, ni narcicista, ni etnocentrada, sino enriquecida en un sentido ético y moral por una experiencia imaginada de mundos posibles y del reconocimiento sensible e intelectual de distintas formas de ser.

El tema es muy pertinente en la formación del sujeto en la escuela, si se tiene en cuenta que:

“Según Eickensberger y Reishagen, el pensamiento causal y lógico se desarrolla más tarde que aquel referido a la comprensión de los sentimientos de las personas”³.

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

³ Yáñez, Jaime 2000 “El debate Kohlberg- Gilligan: algo más que un problema de género”. En: Meertens y otras. *Ética, Masculinidades y Feminidades*. Bogotá, Ccs.

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

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

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

A propósito de esta posibilidad, pudiera plantearse la conveniencia de realizar en Bogotá un gran encuentro sobre el significado de la

educación integral, pues éste es, a mi modo de ver, uno de los vacíos más significativos que pueda haber en el momento. En tal perspectiva, podrían ofrecer un concurso muy sugestivo aportes como los que provienen de esta investigación, como los que se realizan a partir de la inteligencia emocional o, incluso, como los mencionados en las dos investigaciones o innovaciones reseñadas en las primeras secciones de esta tercera parte.

LA EVALUACION, ENTRE LA TRADICION AUTORITARIA Y LA CULTURA DEMOCRATICA

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

El proyecto se inscribe en una serie de lineas de investigación, docencia y formación permanente de maestros/as de la Fundación Universitaria Monserrate, iniciada en forma reciente (1997) en distintos temas de la educación, entre ellas dos que se destacan para su relevancia en la formación de valores: “Saberes sobre la convieencia social

agenciados por la escuela” y “Resignificación de valores para la convivencia social”.

La importancia de este proyecto de investigación radica en examinar una de las dimensiones más ritualizadas y expresivas de la pedagogía de aula, como es la evaluación. El concepto de evaluación está relacionado en forma directa con los valores, ya que en su etimología y en su práctica la evaluación es el juicio que se emite sobre el valor de algo o de alguien.

El proyecto se dirige a indagar por el sentido de lo que llaman: “el discurso oculto de la evaluación”.

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

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

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

Para los autores, los valores se han enfocado en un vacío, que no contempla dos mundos y mucho menos sus puentes y relaciones

recíprocas, que deberían fecundarse por la acción comunicativa y potenciarse por formas creadoras de evaluación propositiva y reflexiva: el saber del mundo de la vida (y entre ellos el saber del mundo de la vida ganado por la cultura juvenil) y el saber propio del mundo del saber, es decir, el saber formalizado en la academia o en la universidad y recontextualizado en términos del saber pedagógico.

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

La hipótesis subyacente al proyecto de investigación se sitúa en la línea argumental expuesta en este libro en la primera y en la segunda parte: la escuela se hallaría presa del universo de sentidos de la primera y de la segunda revolución industrial, sin dar el salto a los cambios

representados por la tercera revolución, la científico - técnica del presente. En efecto, la evaluación fue introducida a la escuela desde el mundo de los sistemas, de la industria y del trabajo, en la primera revolución como una expresión o extensión del espíritu contenido en la certificación de marcas y patentes, en la segunda bajo el espíritu del esquema taylorista de medición y uniformidad de procesos.

Bajo estos parámetros, la evaluación se convirtió en un fin en sí misma, desligada de lo pedagógico, y se transformó en una especie de ritual de ostentación de poder del maestro/a, en términos de una moral absoluta y de un saber absoluto, de los cuales el maestro se consideraba cancerbero.

Los autores aciertan al plantear la evaluación como un proceso que implica muchos actos (formal, informal, no formal, reconocidos y no reconocidos) que expresa juicios explícitos e implícitos y, por tanto supone valores, en la cual puede oscilarse entre el enjuiciamiento tradicional jerárquico (heteronomía, con nula comunicación y reconocimiento) o el otro polo de una evaluación dialógica (podría decirse que implicaría una situación de conjuez), con máxima comunicación (a donde debería tender la evaluación en el estadio de la revolución

científico - técnica, porque allí se crearía, en términos de las metáforas de la cibernética, la máxima realimentación posible entre juicio y aprendizaje).

Una evaluación posmoderna implicaría tomar en cuenta sujetos, pedagogía y sociedad , en un continuo que va de los mundos personales, a los mundo sociales y a los mundos de la educación o del saber formalizado.

Como marco conceptual, los autores citan la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la teoría de Apel para sustentar el cambio de una moral de absolutos hacia una ética civil fundada en la razón comunicativa. Del mismo modo, se apoyan en Adela Cortina (quizás la autora más citada en la mayoría de innovaciones e investigaciones, lo cual es sintomático del deseo de sustituir una ética de absolutos, por su propuesta de una ética mínima), en su idea (que resume la posición de una ética racional desde Kant) de dejar de considerar al otro como medio, para apreciarlo como sujeto y como fin absoluto. Con este fundamento, los autores plantean que es posible sortear el dilema representado por la oscilación entre éticas de máximos o códigos

únicos, o, cuando se desmoronan, reemplazarlos por una suerte de politeísmo o de relativismo moral .

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

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

“Si la evaluación, en vez de imponer el poder y la verdad del maestro, permite la participación del joven, la reflexión sobre sus saberes o sobre su hacer, se generaría un hombre más reflexivo, más crítico

consigo mismo y con los demás, más autónomo. Y solo allí es posible la construcción consensual de valores” .

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

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

maestros/as y algo que es consontante con lo ya expresado en la introducción de este libro y referido por el estudio de Cuéllar, en torno a la menor valoración que los docentes conceden a la obediencia como valor social.

PROYECTO DE FORMACION HUMANA DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICACIONAL

Este proyecto de innovación fue presentado por los profesores de las cátedras de formación en valores del Colegio Educativo Distrital República Federal de Alemania, situado en la carrera 24 no.44-05 sur y ubicado en los niveles medios en competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias en las mediciones del Distrito (puestos cercanos a 600 entre 1.082 colegios de Bogotá) .

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

Si aceptáramos los presupuestos de la investigación en torno al currículo silenciado, expuesta en páginas pasadas, podría preguntarse si, de entrada, la definición del problema que es objeto de esta innovación es lo suficientemente comprensiva.

Cabe la hipótesis, en efecto, de que esa definición del problema sea tradicional, todavía, en tanto se ocultan otras formas de violencia macro y micro sociales y otras fuentes y agentes de conflicto en la escuela, entre ellas las que puedan surgir por forma como los conflictos nacionales, familiares y los de la propia escuela puedan afectar a los mismos docentes, por ejemplo, bajo lo que se ha denominado en la segunda parte como efecto Muchilanga o, para ser más explícito, a la forma como los conflictos en el país y en la propia gestión de la escuela terminan pensándose imaginaria y estereotipadamente como conflictos portados por los estudiantes, que son entonces objeto de una disciplina particular, cuando también pueden ser derivados de los estilos de gestión administrativa de los/as directivos/as docentes y de las formas pedagógicas encarnadas por los/as maestros/as.

La duda surge, entonces, cuando se plantea el conflicto desde una sólo perspectiva, en este caso de los profesores. Y cuando, en

consecuencia, se supone que la solución se derive de arriba, como un programa para solucionar un problema que sólo viene de la parte de los estudiantes.

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

A mi modo de ver, esta es la limitación esencial de este proyecto de innovación.

La segunda duda surge en torno a si, dada esta definición del problema, la innovación está encaminada a las mediaciones comunicativas, o a los medios de comunicación. Las dos estrategias son distintas, aunque pueden y deben ser complementarias. Pero, sucede que a veces las crisis de comunicación suelen ser ocultadas con la multiplicación fetichista de los medios de comunicación (la mayor parte de los gastos de esta innovación van encauzados a la compra de medios y

de materiales para medios), los cuales, a la larga, si no hay cambios en las mediaciones culturales, en el sentido que a este concepto asigna Jesús Martín Barbero, terminan por ahondar la incomunicación, aunque sumergiéndola en mucho ruido.

Pero como nada ha de ser perfecto, y, según se dice, principio tienen las cosas, hay que elogiar la disposición de un grupo de profesores que se atreve a pensar en ensayar soluciones que puedan proyectarse a una comunidad que incluye 30 alumnos en preescolar; 670 en nivel básico; 140 en nivel medio; 840 padres de familia; 40 docentes; 10 funcionarios del nivel administrativo, para un total de 1.730 personas .

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

gestión democrática, otro en la proliferación cósica de medios e instrumentos.

¿Revela lo anterior una negociación no resuelta entre un grupo de profesores, el resto de los mismos y las autoridades escolares? Saberlo sería ya de hecho muy elocuente para examinar los procesos de negociación de las innovaciones.

En cuanto a la formulación humanista, sus fundamentos son atractivos. Los profesores que idearon la propuesta citan a Estanislao Zuleta, autor ya canónico en Colombia de una ética dialógica (hay que recordar que Zuleta no sólo era filósofo, sino psicoanalista) y respetuosa de la diferencia (algo que es un fundamento absoluto en el encuadre del psicoanálisis).

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

atento y creador, como en el psicoanálisis, para abrir la propia subjetividad a la revelación de la verdad del otro .

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

Con estos buenos principios , queda la pregunta por saber cómo se resuelve en la marcha de la innovación la conciliación entre los medios y las mediaciones, entre el descubrimiento del potencial conflictivo de los estudiantes y el re/conocimiento que habría de venir por parte de los

profesores/as y directivos/as docentes de su propia responsabilidad en los conflictos.

◇ RENOVIACION DE IDEAS, IDEALES, VALORES Y DIMENSIONES QUE DEN BASES SOLIDAS EN LA FORMACION PERSONAL Y SOCIAL DE LA JUVENTUD.

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

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

ámbitos, nucleados en torno al humanismo, tal como surgió de la tradición griega y como fue reinterpretado en el renacimiento.

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

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

Por su parte, los alumnos se quejan en las encuestas de la falta de comprensión del mundo de los jóvenes por parte de los profesores, a tiempo que los padres “coinciden en la apreciación de los hijos (!!!!). Tesis

que valida lo que ya se ha planteado en el proyecto del “Currículo silenciado”.

Con todo, no se ve cómo el proyecto responda a estas inquietudes, ni menos que el proyecto responda en algo a la queja de los estudiantes.

En apariencia, el programa emerge del énfasis de la Comisión Delors - aunque no se cita el famoso Informe- sobre la necesidad de complementar el saber y el saber hacer con el saber ser y el saber vivir como aprendizajes cruciales del futuro. Por lo cual conceden importancia - decisiva a mi ver - a las preguntas: quién soy y qué quiero ser, proyectadas también a los padres de familia que asisten (25, pocos), pero que todavía demuestran un grado elemental de aproximación.

En su formulación el proyecto es muy pretencioso . Por ejemplo: “para suplir la problemática existente de disminución de la escala valorativa, se ha planteado una alternativa, que debe responder a nueve interrogantes (máximas de los sabios de Grecia): 1. Qué es lo más antiguo, Dios. 2. Qué es lo más bello, el universo. 3. Qué es lo más grande, el espacio. 4. Qué es lo más rápido, el pensamiento. 5. Qué es lo más sabio, el tiempo. 6. Qué es lo más fuerte, la necesidad, 7. Que es lo más difícil, conocerse a sí mismo. 8. Qué es lo más fácil, aconsejar. 9. Qué es lo más

conveniente, salud para el cuerpo, luz para la mente, virtud para el espíritu” .

Los autores del proyecto piensan desarrollar estos nueve puntos en 10 años, partiendo de 7, el conocimiento de sí mismo. Intención loable y que apunta a colmar el vacío tantas veces denunciado en estas páginas, no se ven los instrumentos apropiados para ello. Aquí valdría la pena que las distintas escuelas del psicoanálisis ensayaran una reflexión sobre construcción de la subjetividad en el mundo escolar.

A diferencia de otros proyectos de investigación y de innovación, la teoría en este caso no está muy argumentada. La fórmula de pregunta y respuesta, presente aquí y en otras partes, delata cierta mentalidad a de Catecismo.

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

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

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

Con frecuencia indican que se proponen “conseguir (sic!) la base teórica del humanismo”.

En todos estos vacíos un lector crítico repara en la ausencia de un buen apoyo universitario. La intención podría ser buena: no porque una innovación se declare idealista (igual podría ser materialista, agnóstica, teosófica, teísta, atea) es desdeñable o encomiable. El postulado de la libertad de enseñanza y de creencia en la escuela predica que cualquier creencia puede experimentarse, desde que respete mínimos de educación integral y mínimos de pluralismo. Es, entonces, perfectamente legítimo que la escuela ensaye a ver el mundo desde una creencia (eso infunde carácter, crea carisma), pero siempre y cuando sea fundada y permita la

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

Como en el caso anterior, lo que este proyecto de innovación revela, en el fondo, es la existencia de un doble discurso en la escuela: uno, de buenas intenciones democráticas, otro, de imposiciones y dirigismos propios de la escuela tradicional, resistentes a la construcción dialógica del saber.

Con todo, el que exista esa tensión, así no sea visible, es indicio de que algo que se está moviendo en muy buena dirección.

CARISMA PEDAGOGICO

El colegio Santo Angel presenta dos innovaciones, la primera sistematiza la experiencia de “una década (1989-1999) en el proceso de convivencia democrática de una comunidad infanto-juvenil femenina en

ambiente urbano”, la otra se dirige a transferir el modelo consolidado en otros espacios y escuelas.

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

En la discusión sobre factores asociados al logro, indagados en el contexto de las mediciones de competencias básicas en los grados 3° y 5°, los estudiosos del tema destacaron algunas correlaciones que se pueden describir en términos de probabilidades: a mayor estrato socioeconómico del plantel, mayor probabilidad de rendimiento alto en competencias . Lo cual no significa que esta probabilidad sea fatal, ni que sólo puedan ocurrir excepciones que correspondan a lo que se llama error estadístico (3 a 4%), por las razones que interesa exponer en esta argumentación y que se expresarán más adelante.

Así mismo, hallaron otro tipo de relaciones con algunas variables que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes, asociadas al colegio (como equipamiento del plantel, tamaño de la clase, cantidad de tareas) o

a la familia (educación de los padres, número de libros, horas de televisión).

Con todo, los investigadores adujeron que todas estas variables no podrían dar cuenta de acaso más de un 30% de los factores medibles en términos estadísticos que pudieran afectar en su conjunto las probabilidades de mayor o menor rendimiento de los/as estudiantes en las competencias medidas.

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

El caso del Colegio Santo Angel ilustra muy bien estas tres características: el factor colegio opera en este caso por un sentido de tradición y , a la vez, de misión, tales que imprimen carácter.

La gestión se define en forma colegiada, consensuada y descentralizada, gracias a un proyecto escolar con alta participación y con muchas formas de representación y de participación directa que integra

las culturas juveniles, la iniciativa de las estudiantes y la gestión de padres y madres de familia.

Por su parte, la pedagogía se nutre de un espíritu de inclusión del saber y del saber hacer de las culturas juveniles y, en este caso, a tono con lo que se indagaba en el proyecto “el currículo silenciado”, de las culturas femeninas, con su particular disposición a la ética del cuidado.

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

Sin embargo, por muchas razones la importancia del carisma pedagógico se ha dejado de lado y sólo ha sido examinada en forma marginal por Robert Merton, en relación al carisma de los grandes

investigadores que se ofrecen como modelos de rol en los laboratorios. Las razones para el descuido de este concepto que sería crucial en la innovación pedagógica son varias: primero, la excesiva valoración decimonónica por figuras militares o políticas, como aparece en el libro de Carlyle. Segundo, el pesimismo de Max Weber sobre la tendencia al predominio del mundo de los sistemas organizado en burocracias impersonales, regidas por el oficio. Tercero y más importante, por el hecho de que al haberse pensado la educación en términos de una institución total, uniforme y uniformante, desapareció esa condición de reconocimiento del carisma que implica la subjetividad .

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

Ahora bien, en la tradición de la encíclica *Rerum Novarum*, o en la tradición más reciente de la opción por los pobres (incluso de su variante radical, la teología de la liberación) no es extraño que algunas comunidades religiosas (Bemposta, por ejemplo, considerada como objeto

de estudio de otra innovación, más adelante reseñada) concilien lo mejor del espíritu de la tradición católica con elementos de la modernidad y, aún, como en este caso, de la posmodernidad.

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

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

Al inquirir por las causas de esta contravención a las probabilidades, la respuesta de los profesores de la mañana apuntaba a

que se trataba de población especial, en estado de resocialización. Se trataba de jóvenes y adultos mayores en la nueva modalidad de educación nocturna.

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

Inquiriendo más adelante en estas razones, se halló que los/as profesores aceptaron el reto expresado en la motivación de los/as estudiantes y, motivados ellos mismos, hallaron una estrategia pedagógica adecuada, como fue la teoría de la modificabilidad cognitiva.

El ejemplo ilustra distintos argumentos engarzados en la discusión en torno a la experiencia innovadora del Santo Angel: primero, que las probabilidades establecidas por los factores de logro no son una fatalidad y que, por tanto, colegios o escuela del rango bajo de estratificación pueden lograr competencias altas.

Pero no de cualquier modo: para ello es necesario el factor pedagógico, que incluye esa circulación de energía y de saber entre

maestros/as y estudiantes, pero, además, mediada por estrategias e instrumentos pedagógicos adecuados.

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

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

La experiencia de este y otros conflictos, que implica un estilo de pensamiento dependiente de campo, a diferencia de uno abstracto, unida a una ética de cuidado y a un carisma pedagógico pueden ser las causas

por las cuales el colegio Santo Angel se haya empeñado en más de una década por fundamentar un espíritu democrático en la gestión interna, una proyección a la comunidad (de hecho, el colegio ha asumido, por el mecanismo del subsidio a la demanda, la educación de estudiantes de estratos uno y dos, siendo su clientela de la mañana de estratos 3, 4 y 5) y una estrategia de difusión y de transferencia de la innovación.

Pero, como ocurrió con los/as profesores/as de la jornada nocturna del Colegio San Cristóbal, quizás el entusiasmo o el carisma no se hubieran resuelto más que en los ensayos iniciales, de no haber encontrado una estrategia de realimentación de energía en saber, a través del modelo Mossavi de resolución de conflictos. Modelo adaptado de la OPS y aplicado por distintas entidades públicas y privadas, ha resultado ser un instrumento flexible de investigación acción y de integración de teoría y de práctica.

GOBIERNO ESCOLAR

El proyecto titulado “El gobierno escolar y la educación ciudadana. estudios de casos” ha sido propuesto por Humberto J. Cubides Cipagauta en calidad de investigador principal y cuenta con el soporte de los coinvestigadores Luciano Carro de la Fuente y Ligia Ortiz Cepeda.

El autor del proyecto había realizado ya una investigación muy importante sobre el tópico relacionado de culturas juveniles ⁴, en el ámbito en el cual se ha movido el proyecto de investigación expuesto sobre el “currículo silenciado”.

El proyecto se inscribe en líneas orgánicas y estratégicas de la Universidad Central. En un estudio que realizara el autor de este libro para Colciencias y el Banco Interamericano de Desarrollo en 1996 en torno a la evaluación de los recursos de investigación conocidos como BID II, tuvo la oportunidad de examinar 10 investigaciones y dos centros de investigación. Uno de estos centros fue la Universidad Central.

Institución mediana de carácter relativamente reciente, la

⁴ Cubides C., Humberto J./ Laverde Toscano, Maria Cristina. y otros. “Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Colombia. Siglo del Hombre Editores, 1998.

Universidad Central aprovechó el ascenso de la clase media evidente en los sesentas con una oferta diversificada de programas nuevos, un concepto de bienestar estudiantil destacado y un proyecto de humanismo integral.

El surgimiento del Departamento de Investigaciones fue un hecho relativamente reciente (1989), pero, liderado por María Cristina Laverde de Toscano con un carisma excepcional y con una gestión democrática, se había situado ya para la fecha de la evaluación como una institución ejemplar por la continuidad de líneas de investigación en campos de frontera, por la estrategia de formación de investigadores, por una organización de seminarios nacionales e internacionales y por la política de difusión de alta calidad: la Revista Nómadas - fuente de consulta obligada en temas transversales de prioridad estratégica para la comprensión del país actual, más ~~no~~ menos de 12 libros.

Las líneas establecidas en ciencias sociales entre 1991 a 1994 fueron:

1. Violencia y socialización, que en 1996 llevaba tres investigaciones.
2. Descentralización , que por la fecha iniciaba la cuarta

investigación.

3. Identidades culturales y modernización, entonces iniciando una segunda investigación.

Las líneas surgieron por una combinación de prioridades externas y de competencias y vocaciones internas. A las anteriores se sumaron desde 1994 las siguientes, nacidas de la propia lógica de la investigación :

4. Jóvenes, que en 1996 se encaminaba a una segunda investigación.
5. Educación y comunicación.
6. Género.

En torno a dichas líneas, el Departamento de Investigaciones proyectaba la creación de un posgrado contará con cuatro líneas:

- 1) Historia de los modelos pedagógicos y comunicativos en la educación colombiana.
- 2) Estudio de las prácticas comunicacionales en la educación colombiana y su sentido frente al desarrollo social armónico.
- 3) Nuevo contexto cultural y tecnología y renovación de prácticas pedagógicas y comunicativas.
- 4) Medios, mediación y formación de competencias comunicativas

en la escuela.

Por lo que el autor de este libro conoce, el proyecto orgánico de la Universidad Central se ha intensificado en los últimos cuatro años con alianzas estratégicas, realización de nuevos seminarios, continuidad de la Revista Nómadas, vinculación de investigadores de reconocida trayectoria (Germán Muñoz, Iván García, entre otros), proyectos de investigación nuevos, como éste y otro dirigido por Germán Muñoz (“Programa de Formación Permanente de Docentes: La Escuela, un espacio concreto de praxis de ciudadanía integral”, cuyo libro que contendrá la evaluación de algunas innovaciones, financiadas por Compensar, tuvo la oportunidad de prologar).

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

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

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

gubernamentales, y una ligado a universidades con un perfil no totalmente claro.

5. Periodismo escolar en 3 organizaciones no gubernamentales.

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

“Las prácticas de estas actividades que muestran una incidencia muy grande sobre el mapa general, se realizan fundamentalmente con maestras/os y directivas/os docentes, orientadas a impulsar las tareas planteadas por la ley 115 de 1994. La mayoría de ellas se inician a partir de unas presentaciones de la ley y sobre los retos emanados de ella.

“En el horizonte de quienes realizan este trabajo se encuentran las posiciones más disímiles: desde quienes ven en la aplicación de la ley la concreción de la construcción de una nueva cultura democrática en la escuela, pasando por quienes desarrollan manuales para la construcción de proyecto escolar, hasta quienes se colocan en un horizonte de reconstruir la escuela en un nuevo sentido y en una nueva cultura escolar que signifique reformular la idea de democracia y de educación contenidas en las reglamentaciones de la ley, algunas de las cuales parecen desvirtuar su espíritu de cambio”.

“También existen grupos que desde la perspectiva de los derechos humanos se plantean reorganizar la escuela construyendo una cultura democrática y tolerante, haciendo énfasis marcado en que la construcción de la escuela es fundamentalmente la formación de una nueva subjetividad que permita avanzar hacia una nueva cultura democrática”.

“En todas las concepciones se parte de un cierto optimismo sobre las posibilidades que la nueva ley abre para la concreción de la democracia y la reorganización de ésta en la búsqueda de un país diferente. Allí se atraviesan discusiones sobre currículo, planes de estudio, proyectos y la manera cómo éstos tienen que ser concretados en cada escuela, emergiendo con propiedad la discusión de las tradiciones educativas que se desarrollaron en el movimiento pedagógico, en donde las principales referencias pudieran ser: La educación como enseñanza, La educación como comunicación, la educación como recontextualización, la educación como conocimiento y socialización”.

“En esta discusión aparecen con mucha propiedad diferentes escuelas pedagógicas, desde las que vienen de los procesos más formales hasta los que derivan de la educación popular, produciéndose híbridos

pedagógicos en estos momentos, que exploran no sólo nuevas alternativas sino nuevas conceptualizaciones”.

A partir de estas reflexiones y del diagnóstico nacional del Ministerio de Educación Nacional que sirvió de fundamento previo a la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica, el autor articuló un proyecto de investigación muy sugestivo, rico en sus consultas teóricas sobre escuela, éticas, formación ciudadana (Touraine, Bárcenas, Rawls, Tylor, Habermas, Cortina, entre muchos otros), permeado de su experiencia en el reconocimiento del significado de las culturas juveniles y por su conocimiento en torno a la relación entre educación y comunicaciones, enriquecido por el diálogo con otros/as investigadores/as del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (género, violencias macro, meso, microsociales), descentralización, formación de jóvenes y adultos.

Pasando por alto por ahora muchas glosas que pudieran hacerse al proyecto, en un sentido elogioso y constructivo, el autor quisiera apuntar el significado de esta investigación en términos de la ponencia que Huberto Cubides presentó en el marco del seminario Encuentro en Educación y Cultura Política, organizado por la Universidad Pedagógica

Nacional en los días 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre, en el cual, a propósito, se constituyó una red de investigadores sobre el tema.

Presentada como socialización de la experiencia de investigación, la ponencia del investigador Cubides: "Dilemas de la formación ciudadana desde el ejercicio del Gobierno Escolar" resumió algunos avances de la investigación patrocinada por el IDEP.

"Se puede plantear la hipótesis de que las instituciones educativas reproducen, de algún modo, las instituciones sociales macro, constituyendo versiones de su organización y funcionamiento, pues constantemente le sirven como identificadoras y a la vez les inspira internamente un orden y una lógica temporal y espacial propias. La institucionalidad puede manifestarse bajo rasgos como los del sistema productivo, el militar, el político-estatal, el religioso, el de vigilancia. Sus operaciones más importantes pueden asimilarse a las del modelo tipo, del que ha tomado su influencia en hechos como la fundación, la historia, los contextos en los que se ubican, la población que atienden y los sesgos de quienes allí trabajan y dirigen".

“La pregunta que en este contexto emerge es la siguiente: ¿Hasta qué punto el Gobierno Escolar resulta orientado por las manifestaciones de la institucionalidad en los colegios en cuanto a la regulación de su organización, sus modelos de representación y participación, y sus nexos con contextos locales y globales?”

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

Ahora bien, lo que descubre el investigador Cubides, asumiendo una perspectiva exógena, es que la organización de ciertas relaciones dentro de las instituciones está de alguna manera sobredeterminada o

preformada por campos de fuerza que condicionan la dirección de las respuestas internas.

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

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

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

atmósferas de la cultura democrática de la escuela en la localidad, en la región o en la ciudad y en la nación.

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

CULTURA DEMOCRATICA

El proyecto de investigación, ya concluido, titulado “Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá”, fue dirigido por Juan Francisco Aguilar Soto (Investigador principal), con la asistencia de José Javier Betancourt Godoy, , Rocío del

Pila Durán, Martha E. López y presentado en versión mecanografiada en 181 páginas.

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

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

En efecto, consideran que resolver el paso de una escuela tradicional a una escuela distinta (los autores no se comprometen en una nominación, que podría ser tan equívoca como decir “una escuela nueva”, es decir, algo que ya pertenece al orden de otra tradición) supone la resolución de una paradoja de esas que ni el mismo padre Brown podía resolver en las célebres novelas del novelista inglés.

Paradoja, porque una escuela democrática parece ser lo que los retóricos llaman un oximorom, es decir, una figura que enlaza dos términos contrarios, por ejemplo, cuando los místicos hablan de “tinieblas luminosísimas”.

Hablar de cultura democrática en una escuela pensada desde arriba, organizada por los adultos, destinada al sujetamiento, parece ser, como evocan los investigadores al traer a cuento a muchos pensadores sobre el tema, una contradicción en los términos.

Los investigadores no niegan que la tarea sea imposible, pero apuntan a la complejidad de un cambio que no se resuelve simplemente con la fachada o con el simulacro.

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

De ellas, una pública, la escuela Rodrigo Lara Bonilla, ha pasado por ser la perla de mostrar en materia de gobierno escolar, comoquiera que

fue hasta cierto punto conejillo de indias de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y de no menos de otras ocho organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Proceso difícil, complejo, que a veces le recuerda a uno las expresiones de Artaud sobre la palabra insuflada (en este caso, cierta respiración artificial que se ejerce desde afuera para sostener una innovación ante caídas y recaídas), la experiencia del Rodrigo Lara Bonilla muestra resultados ambivalentes, ascensos y caídas, glorias y penas en la construcción del gobierno escolar y en la cultura democrática en la escuela. Caja negra de difícil resolución es pasar del enunciado de la cultura democrática a una pedagogía de aula efectiva inspirada en la cultura democrática, lo cual requeriría de un indagación más fina y a fondo que utilizara saberes transdisciplinarios: psicoanalíticos, etnográficos, históricos, de género y que ensayara a indagar qué relación se está dando en la escuela entre lo que Berstein ha llamado los códigos restringidos y los códigos elaborados o lo que en otra perspectiva se ha denominado como transacciones entre doxa, opinión, saber o sentido comun, saber vulgar, prenociones científicas, culturas juveniles y saber formalizado, codificado por la academia, reconvertido

en saber pedagógico. Los autores sugieren que allí, en la pedagogía del aula, se halla el límite de la cultura democrática en la escuela.

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

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

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

Por una parte se muestra la experiencia del Instituto Cerros del Sur, creado en 1984 como institución no gubernamental diseñada como proyecto por un grupo de profesores con vocación popular en el Barrio Potosí - La Isla - en Ciudad Bolívar que durante algún tiempo deambularon como educación nocturna por distintos espacios y ahora cuentan con tres jornadas que cubren un total de 1.260 alumnos.

Se trata de un proyecto que integra la educación y el empoderamiento comunitario y se concibe como educación alternativa, formal y no formal, en la cual el colegio se piensa como centro de la comunidad.

Lo singular de la experiencia también carismática de este proyecto consiste en que al definir su acción como proyecto popular, pueden prescindir de las "formalidades" del gobierno escolar y del manual de convivencia. Quiere decir que en la medida en que el proyecto en sí mismo consolida otras representaciones de poder ás horizontales, puede

prescindir de figuras que en otros colegios asumen la forma de una democracia de fachada.

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

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

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

son afines a lo que en el estudio de María Mercedes Cuéllar se ha establecido como predominio del conservadurismo de valores de Colombia.

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

Es cuestión de sincronía.

FORMACION DE ACTITUDES EN NIÑOS DE ESCOLARIDAD

PRIMARIA

El proyecto de innovación con el título de este apartado ha sido propuesto al IDEP por la Fundación Alberto Merani, cuya trayectoria de cerca de dos décadas no necesita de mayor presentación, por su acreditación pública y por la continuidad y seriedad de sus propuestas.

El autor de estos comentarios ya había tenido oportunidad de conocer el instrumento concebido por la fundación Merani, cuando se presentó a consideración de expertos antes de aplicarse en las encuestas

nacionales que el Ministerio de Educación realizó dentro del proyecto con el Banco Mundial de evaluación de la educación básica primaria.

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

El instrumento se basa en la teoría de Piaget - Kohlberg, refundida en la teoría de David Ausubel. Probado masivamente y luego en intervenciones focales. Antecedido por una larga trayectoria de reflexión: 1983, pedagogía conceptual, triángulo humano (dimensión cognitiva, praxilógica, axilógica, y por modelo del hexágono, 1986. Fundamentos de pedagogía conceptual.

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

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

Experiencia del Merani: “necesidad de formación de individuos solidarios, empáticos, dispuestos a ayudar a las otras personas, a la vez que competentes, con buen autoconcepto, motivados para lograr metas más altas, estatus ente el grupo, y volcados hacia el conocer, el comprender, el indagar la realidad en la cual viven” .

Crisis de valores y retiro de la familia como fuente de seguridad de orientación. Vacío que o llena el mercado con su efecto disolvente, o la escuela con una función integradora.

No sólo mayor relatividad de valores, por exceso de posibilidades, mayor ingerencia de valores intrusivos del mundo de los sistemas, sino pérdida de referentes desde el mundo de la vida, en especial por el quiebre de la familia como fuente de socialización primaria segura.

Experiencia de 10 años. Libro de referencia. Banco Mundial 1997, 6.500 estudiantes de 3o y 4º de primaria en proyecto universalización. Batería de sentimientos y actitudes, con subfactores asociativos que permiten ver familia y escuela. Dimensión cognitiva, yoica, asociativa: conocer, ser y convivir

“ Se deben incluir evaluaciones actitudinales y valorativas en los próximos estudios nacionales”.

No reducir la escuela a su componente cognitivo y académico .

“La presencia de un grupo muy extenso de niños/as colombianoos/as superior a 200.000, con enormes dificultades valorativas y actitudinales exige un trabajo diagnóstico y de intervención más extenso que el presente” (6).

Y tienen razón: porque no bastan las competencias en la dimensión cognoscitiva, matemáticas o ciencias. Y aunque el lenguaje es un puente al convivir y al conocer, no precisa allí ese elemento transversal del convivir y de encajar las exigencias del yo con las exigencias de los otros, sean solidarias, sean mecánicas (del gran Otro). Así, por ejemplo, dicho estudio reveló que hay un 10 o 15% de personas con baja autoestima.

Diferencia entre autonomía y permisividad. Diferencia entre perspectiva de padres (trabajo) y profesores (lúdica). Critica la experiencia lúdica y el igualitarismo, pues hay diferencias de edad y de experiencia. Consecuencia es la permisividad, contraria al respecto que es factor asociativo necesario en el convivir . Faltan instrumentos. El adulto no puede ser identificado per se con autoritarismo. Debe ser referente. Importante para moderar el concepto de sociedades configurativas. Evitar el dilema de autoritarismo y libertinaje (un falso remedio de lo que predica el escudo, “libertad y orden”).

El niño queda atrapado entre los valores de la familia (autoritarismo) y los de la escuela (igualitarismo).

Necesidad de un religare. De una educación abierta, conjuntiva, convergente. Que evite también la minoridad al padre, su descalificación.

En algunos casos, déficit en convivir, asociativo, demanda estrategia de fomentar el respeto, para la cual se diseñan estrategias pedagógicas. En general, se aplica la batería y de acuerdo con los resultados en los tres factores, se programa intervención con los docentes. Evitar el dilema entre el autoritarismo o la heteronomía y la permisividad o la irresponsabilidad.

En otros, es necesario atacar el déficit en el factor yoico, autoestima, que es deficitario a nivel nacional.

“Los factores asociativo y cognitivo mejoran a partir de potenciar el elemento yoico, en tanto que es a partir de éste que el niño se puede vincular tanto con los demás como con el mundo académico”.

Marco conceptual: Piaget y Kohlberg: dilemas, trilemas, polilemas morales (10), pero ampliando a otros valores no sólo morales, sino políticos, afectivos, estéticos. Neutralidad. Superar el análisis valorativo elemental, para pasar a análisis de causas, contextos. En suma, complejidad. Ello condujo a decantar en factor asociativo, yoico y cognoscitivo, según teoría de personalidad de David Ausubel (el mismo de

la teoría del aprendizaje significativo). Paso a indicadores, así: asociativo: cariño o afecto, solidaridad, respeto, calidad y cantidad de interacciones. Yoico: necesidad de logro, persistencia, autoconcepto. Cognitivo: participación en clase, preguntas, lectura autónoma. Se pide a compañeros que evalúen en escala de cinco. A profesores. Catorce indicadores por cada factor general. De la aplicación emanaba estrategia de intervención, no focalizada hacia conocimientos, sino a disposición hacia el conocimiento, es decir, hacia actitudes asociadas al conocimiento.

Señala los antecedentes en la pedagogía conceptual, reseñados en el resumen. Necesidad de que el maestro salga de la rutina, de lo empírico, de la costumbre, que planee, que funde su saber hacer pedagógico. La promesa pedagógica de la experiencia: para el maestro, se le suministra batería, modo de aplicarla, interpretarla, módulos niveladores, sociograma . Para el Alumno: programaciones cognitivas (p.e. Lectura), asociativas (trabajo en grupo, por ejemplo), yoica (expresión personal, p.e.) . A la institución, factor asociativo, p.e. A la familia: mejorar comprensión. Impacto, indicadores en estudiantes, docente. Socialización: plenarias, publicaciones.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La escuela se halla en el mundo a la deriva entre una tradición que la ata a unas fases de la modernidad, superadas por el mundo posmoderno, y un nuevo modelo que es aún incierto, pero del cual existen suficientes pistas.

Cualquiera sea la definición y el camino, se sabe que una nueva escuela demanda de un pensamiento complejo; de mediaciones culturales y de instrumentos para abordar la multiculturalidad y la diferencia; de ductilidad para incorporar las culturas juveniles y la perspectiva de género; de sabiduría para integrar distintos saberes y combinar en forma equilibrada los objetivos de saber, saber hacer, saber ser y saber vivir; de *sindéresis* para integrar las misiones de transmitir y de alterar en forma creativa la tradición; de proporción y medida para satisfacer la necesidad de formar un sujeto competente para el mundo de los sistemas calculable, pero también para el mundo de la vida; de espíritu de fineza para combinar la ética de justicia, con la ética del cuidado y la benevolencia; de flexibilidad para acoplar la educación formal con las múltiples oportunidades que surgen de la educación no formal y de la informal.

En Colombia, el tránsito de la escuela tradicional a una escuela moderna y aún posmoderna reviste complejidades más agudas, habida

cuenta de la multiculturalidad y de las carencias seculares en términos de una cultura que religue a los conciudadanos a través de la expresión civilizada y razonada de sus múltiples diferencias .

Construir una cultura democrática en la escuela no es fácil cuando no ha logrado imponerse una cultura democrática en la nación - pese a los progresos- , ni tampoco en la dirección general de la educación, afectada por ausencia de consensos y de diálogos que la determinen como una prioridad. No obstante, no puede esperarse que haya lo uno para que lo otro ocurra. Dadas las autonomías relativas en la estructura social, se pueden emprender cambios importantes en lo local, en lo ciudadano o en lo regional, con efectos que trascienden dichos ámbitos.

Por la densidad de la cultura y por ser expresión del multiculturalismo y de la multiétnicidad nacional, Bogotá puede ser abanderada de un proyecto democrático de nación que supere la democracia monista y represente la diversidad, mediante diálogos interculturales, de los cuales la educación y la cultura, aliadas, sean ejes centrales. Es hora de pensar en un Transmilenio de la educación y de la cultura que acorte las distancias mentales y ponga a dialogar en la escuela los imaginarios sobre universo, nación, ciudad y localidad.

Un horizonte para orientar esos cambios es la celebración de los bicentenarios de la declaración de la independencia (20 de julio de 2.010) y bicentenario del Congreso de Angostura (15 de febrero de 2019), fechas para celebrar la idea de una nación sostenida por la mayoría de edad cifrada en la educación y en la cultura.

El proyecto de Ciudad Educadora puede ser el marco institucional adecuado para emprender una movilización en torno a la educación y a la cultura que comprometa la energía ciudadana y reuna voluntades gubernamentales y no gubernamentales, proyecto que pudiera emanar de la realización de la idea democrática contenida en la Ley General de Educación sobre los foros ciudadanos de educación.

Tal posibilidad podría servir para consolidar la capacidad tramática y la ductilidad de distintas instituciones (gobierno distrital, universidades, organizaciones no gubernamentales, colegios, escuelas) que son, como lo ha mostrado este libro y como se expresa en las innovaciones apoyadas por el IDEP, un patrimonio de la densidad cultural de Bogotá, pero que pueden potenciarse para lograr consensos mayores y una dinámica más rápida de crecimiento, exaltando de paso la figura del nuevo perfil de intelectual - hacedor que las sustenta.

Desde el punto de vista de las innovaciones en educación de valores, aparecen cuatro necesidades urgentes:

La primera, la de pensar su función en términos de una definición sobre lo que significa la educación integral que responda a los objetivos fijados por la Comisión Delors en términos de la necesidad de saber, saber hacer, saber ser y saber vivir y, en términos de esta confluencia de objetivos, pueda señalar directrices de convergencias pedagógicas.

La segunda, la de suplir las fallas en los conocimientos sobre educación cívica denunciados en los resultados de la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica y manifiestos en muchas de las investigaciones e innovaciones patrocinadas por el IDEP, con una reflexión en torno a la enseñanza integral de las ciencias sociales y a su función en la formación de valores.

La tercera, la de convocar un encuentro transdisciplinario, pero con énfasis de participación de distintas escuelas del psicoanálisis (como también de antropología) , en torno a lo que demandaría considerar una Escuela del Sujeto o, por lo menos, una escuela que integre como parte de su misión ayudar al reconocimiento de sí mismo, incluyendo allí la

valoración de los saberes juveniles, de los saberes cotidianos y de los saberes del contexto.

La cuarta, la urgencia de creación de programas dirigidos a representar la conciudadanía, es decir, aquello que más allá de la igualdad virtual como ciudadanos convoca a todos partiendo no de una similitud o de una proximidad, sino, por el contrario, de las diferencias de etnia, género, estrato, ubicación en la ciudad o en la cadena productiva, en las creencias o en las costumbres.

Particular importancia ha de atribuirse al apoyo y acompañamiento universitario a las innovaciones e investigaciones de la escuela, lo mismo que a la formación continuada en la escuela, la producción de materiales y de textos educativos. El cambio más importante que ha ocurrido en los últimos cinco años es la aparición de tramas universitarias que pueden potenciar los logros de la escuela de múltiples y muy sólidas maneras.

Concluido un ciclo de medición de competencias básicas de lenguaje, matemáticas y ciencias en grados 3º, 5º, 7º y 9º convendría mucho que en un segundo ciclo se incluyeran competencias en ciencias sociales, incluyendo allí formación en valores y conocimientos y habilidades en prácticas democráticas, lo mismo que podría pensarse que

en un tercer ciclo aparecieran competencias en educación estética, al lado de la continuidad de mediciones de las competencias básicas (lenguaje y matemáticas). Ello permitiría contar con un instrumento esencial para realimentar los procesos de formación continuada, el apoyo focalizado, las necesidades de formación básica, de materiales educativos en un área que es crucial en la formación de sujetos y de conciudadanos.

Por lo pronto, la interpretación y difusión de los resultados de la Encuesta de Cívica Internacional y su comparación con otras mediciones (encuesta sobre valores morales del Distrito, encuesta mundial de valores) debe merecer la máxima atención y seguimiento.

Junto a estas mediciones, conviene que el IDEP continúe apoyando, como lo ha hecho, innovaciones e investigaciones que combinen instrumentos cuantitativos de medición (caso del instrumento desarrollado por Merani, caso de competencias, encuesta internacional sobre educación cívica, factores asociados al logro), con estudios etnográficos que precisen el papel que tienen en la formación de una cultura democrática y en una pedagogía de aula inspirada en esa cultura democrática factores como la gestión, el carisma, la comunidad, la continuidad.

QUINTA PARTE

BIBLIOGRAFIA

A. GENERAL

B. PUBLICACIONES DE GABRIEL RESTREPO : LIBROS Y ENSAYOS

(Excluye artículos periodísticos, prólogos, reseñas, otras traducciones, informes).

2000

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) “Imaginarlos en la Urbanidad de Carreño”. En: Olmedo Vargas Hernández, compilador. Archivos y Documentos para la Historia de la Educación en Colombia. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 2000: 182 - 197.

2) “Presentación. La Evaluación de Competencias: una Respuesta de la Universidad Nacional de Colombia a su Vocación educadora en el Horizonte de la Historia”. En: Competencias y Proyecto Pedagógico. Bogotá. Editorial Unibiblos, Mayo de 2000 : 1 - 5

3) “Consideraciones Sociológicas sobre el Concepto de Competencias”. En: Competencias y Proyecto Pedagógico. Bogotá. Editorial Unibiblos, Mayo de 2000 77 - 85.

4) Victor Manuel Moncayo, Gustavo Téllez, Gabriel Restrepo. 2000. “La Universidad y el Proyecto de Nación”. En: Memorias del Congreso Nacional de Educación Superior. Bogotá, Icfes: 20-38.

5) Gabriel Restrepo. 2000. “Papel de la Universidad Nacional en la Construcción de Horizontes de sentido”. En: Memorias del Congreso Nacional de Educación Superior. Bogotá, Icfes: 315 - 318.

ENSAYOS EN REVISTAS

6) "Kant, Encrucijada de las ciencias sociales". En: Voces (Armenia) Junio 2000 Número 8: 7 - 18

1999

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) Traducción del texto de Gumbrecht, Hans "No escape" "Sin Salida". Revista Nómadas (Bogotá) mayo de 1999 : 78-84.

2) "Educación, Ciencia y Cultura en el el siglo XX. Paradojas de un país refractario a la modernidad". Revista Credencial Historia (Santafé de Bogotá): 113, mayo de 1999: 8-10.

3) "La Terrible Soledad del Saber". Cuadernos de Economía (Universidad Nacional de Colombia). Segundo Semestre de 1999. Volumen XVIII. Número (s) 31 Páginas 127-136.

4) " Conferencia sobre Políticas Culturales". En: Memorias del Seminario Taller sobre Políticas Culturales para Santa Fe de Bogotá. Bogotá, Alcaldía Mayor, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 1999 páginas 35 - 45.

1998

LIBROS

1) Exámenes nacionales de Ingreso y de egreso: su relación con el sistema nacional de evaluación de la calidad en Colombia. Santafé de Bogotá, Servicio Nacional de Pruebas, Icfes. Serie Investigación y evaluación educativa, número 1.

2) El Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en

Colombia. Santafé de Bogotá, Servicio Nacional de Pruebas, Icfes. Serie Investigación y evaluación educativa, número 10.

3) Restrepo, Gabriel, Ortiz, Luis Guillermo, Parra, Fabio Enrique y Medina, Luis Carlos Saber y Poder: Socialización Política y Educativa en Colombia. Santafé de Bogotá, Servicio Nacional de Pruebas, Icfes. Serie Investigación y evaluación educativa, número 11, primer tomo.

4) Restrepo, Gabriel, Ortiz, Luis Guillermo, Parra, Fabio Enrique y Medina, Luis Carlos: Saber y Poder: Socialización Política y Educativa en Colombia. Santafé de Bogotá, Servicio Nacional de Pruebas, Icfes. Serie Investigación y evaluación educativa, número 12, segundo tomo.

5) Restrepo, Gabriel, Ortiz, Luis Guillermo, Parra, Fabio Enrique y Medina, Luis Carlos Saber y Poder: Socialización Política y Educativa en Colombia. Santafé de Bogotá, Servicio Nacional de Pruebas, Icfes. Serie Investigación y evaluación educativa, número 13, tercer tomo.

6) Restrepo, Gabriel, Jaramillo, Jaime Eduardo y Arango, Luz Gabriela (editores) Cultura, Política y Modernidad. Bogotá, Universidad Nacional.

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

7) “A modo de planisferio sobre el libro”. En: Restrepo, Gabriel, Jaramillo, Jaime Eduardo y Arango, Luz Gabriela (editores) Cultura, Política y Modernidad. Bogotá, Universidad Nacional.

8) Restrepo Gabriel y Restrepo, Santiago: “La Urbanidad de Carreño o la Cuadratura del Bien”. En: Restrepo, Gabriel, Jaramillo, Jaime Eduardo y Arango, Luz Gabriela (editores) Cultura, Política y Modernidad. Bogotá, Universidad Nacional.

9) Traducción del texto de Gumbrecht. En: Restrepo, Gabriel, Jaramillo, Jaime Eduardo y Arango, Luz Gabriela (editores) Cultura, Política y Modernidad. Bogotá, Universidad Nacional.

10) "Cosmos, fiesta, caos". En: González, Marcos (autor y compilador). Fiesta y Nación en Colombia. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio: 41-47.

11) "Rapto, Duelo, Piedad". En: Cepeda, Iván 1998 Memoria, Duelo, Reparación. Bogotá, Impresol.

12) "Urbanidades para un país pluricultural en una aldea global". En: Rincón Cardona, Fabio 1998 Gestión Cultural. Manizales Editorial Artes Gráficas Tizán.

ENSAYOS EN REVISTAS

13) "Un sistema nacional de evaluación para una educación en la democracia y una democracia en la educación". Educo, Revista de estudios en Educación (Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación), vol. 2, # 1, enero marzo de 1998. 76-91.

14) "Una visión social sobre las violencias". Su/versión (Revista de estudiantes, Universidad Nacional de Colombia) número 7, mayo de 1998: 40-43.

15) "Cuerpo de elefante, cabeza de ratón. Educación, sociología y sociedad". Educación y Ciudad (Santafé de Bogotá). #4, diciembre de 1997-enero de 1998.

16) "Ciudad y Literatura. Tentativas". Voces, Revista de Estudios Sociales (Armenia) # 4, 1998: 111-116.

17) "Los imaginarios de las urbanidades en la formación cívica de los estudiantes". Alegría de Enseñar. La Revista para Maestros y Padres (Cali) año 9, octubre diciembre. P. 15-19.

1997

LIBROS

1) En coautoría con Marco Raúl Mejía: Formación y Educación en democracia. Apuntes para un estado del Arte. Bogotá, Unesco e Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

2) Desventuras en el paraíso. Melodía cubana. Traducción del libro de relatos de Eric Orsenna, del francés. Bogotá, Spiridon.

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

3) "Sistema de evaluación de la calidad de la educación en Colombia". En: Alvarez, Benjamín y Ruiz- Casares, Mónica 1997 Evaluación y Reforma Educativa, opciones de política. Wahington, US. Agency for International Development (también hay una versión del libro en inglés).

4) "Balance doble de treinta años de Historia", con Olga Restrepo. En: Ramírez, William (ed.): La Sociología en Colombia - Estado Académico- Bogotá, Errediciones. P. 3 - 67.

ENSAYOS EN REVISTAS

5) "Saber a través del duende: de un saber subyugado a un saber subyugante". Revista Colombiana de Psicología (Universidad Nacional), números 5 y 6, 1997: 166-173.

6) "¿Mercados culturales o cultura del mercado? Excursiones y avíos de un iconoclasta sobre la filología de la cultura colombiana y sobre el imaginario del oro y del mercado". Voces. Revista de Estudios Sociales (Armenia), número 2, junio de 1997, p. 68-75 .

7) "Poiesis: vía de la imaginación para una nueva ciencia social",. Colombia, Ciencia y Tecnología (Colciencias), vol. 15, # 2, junio de 1997: 18 - 23.

8) "La fiesta como negociación cultural". Su / versión (Bogotá, Universidad Nacional), agosto de 1997: 48-53.

9) "Depresión y psicosis en la sociedad telemática. El muro- The Wall". Goliardos (Revista de Estudiantes de Historia de la Universidad Nacional), #segundo semestre de 1997: 16-41.

10) "La filosofía como género y el género como filosofía". En otras palabras (Bogotá, Universidad Nacional), número 3, julio a diciembre de 1997: 17-19.

1996

LIBROS

1) Gran amor. Traducción de la novela de Erik Orsenna. Bogotá, Spiridon.

ENSAYOS EN REVISTAS

2) "Sociología decimonónica y finisecular", en Gaceta (Bogotá, Colcultura) , número 32-33, abril de 1996, p. 130 a 136.

3) "En los Bordes de Borges. Nuevas visiones sobre la esfinge del ladino". Voces. Revista de Estudios Sociales (Armenia), vol I, noviembre de 1996, p. 107 - 117.

1995

LIBROS

1) Diez Historias de Vida. "Las Marías", libro conjunto con Rocío Londoño. Bogotá, Fundación Social y Tercer Mundo, 1995.

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

2) "Exámenes nacionales de ingreso y de egreso: su relación con el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación". En: Trujillo, Carlos A y otros. Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública. Estudios de base. Tercer Tomo. Bogotá, Editorial Presencia, 1995, páginas 223- 286.

3) "Amor a la sabiduría y sabiduría del amor. Ensayo sobre una posible utopía de revolución cultural". En: Vasco, Carlos Eduardo, editor, Colección de Documentos de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Fuentes Complementarias I. Creatividad, Formación e Investigación, Bogotá, Imprenta Nacional, 1995, pp. 458 a 538.

ENSAYOS EN REVISTAS

4) "Remolino y vértigo urbanos". Revista Colombiana de Psicología (Bogotá, Universidad Nacional), número cuatro, 1995, p. 130 - 137.

5) "El libro de la comedia recuperado. Amor y humor en Gabriel García Márquez y en Rafael Humberto Moreno Durán". Revista de Ciencias Humanas (Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira), año 2, número 4,

junio de 1995, p. 107- 118.

6) "Naturaleza, vida y arte". Studia (Barranquilla, Revista de la Universidad del Atlántico), volumen 1, número 1, 1995, p. 17 a 22.

7) "Psicoanálisis y sociedad. Entrevista a José Gutiérrez". Revista Colombiana de Sociología (Bogotá, Universidad Nacional), Nueva Serie, volúmen 2, número dos, 1995 p. 111 - 127.

8) "Política de ciencia, educación y cultura en el Plan del Salto Social". El plan de Desarrollo EL SALTO SOCIAL, estrategias e implicaciones, separata del CENES (Tunja), número 3, segundo semestre de 1995, p. 275 a 290.

1994

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) "El iconoclasta y los imaginarios. Sobre la esfinge del ladino". En: Collazos, Oscar y otros. Arte y Cultura Democrática. Bogotá, Instituto Luis Carlos Galán, 1994, p. 157 - 248.

2) "La familia", ensayo filosófico- sociológico". En: Mesa Darío y otros: Estado, Derecho, sociedad. Seminario sobre la filosofía del Derecho de Hegel. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1993, p. 203 a 240.

3) "Lo mejor y lo peor de los dos mundos". En: Universidad Nacional. La política social en los 90. Análisis desde la Universidad. Bogotá, Indepaz, 1994, páginas 78-83.

ENSAYOS EN REVISTAS

4) "Bájate de esa nube". Fin de Siglo (Cali), número 6, junio de 1994, página 62 a 67.

5) "Sobre nieblas y tinieblas". Plural (Ibagué), año 1 número 4, dic 93-enero 94, p. 59-70.

6) "Narración, escritura e imaginarios". Nómadas (Bogotá, Universidad Central), número 1, septiembre de 1994, p. 69 a 78.

1993

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) "Elementos teóricos para una historia social de la ciencia en Colombia". En: Historia social de la ciencia en Colombia, Tomo I Bogotá, Tercer Mundo-COLCIENCIAS, 1993 páginas 87 - 139

ENSAYOS EN REVISTAS

2) "Por qué soy tan sabio". Lustros, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia. Medellín, Concejo Municipal, diciembre 15 de 1993, p. 91 - 101

3) "Ciencia y educación en el primer tercio del siglo XIX en Colombia". En: Historia Social de la Ciencia en Colombia, Tomo IX. Bogotá, Editorial Tercer Mundo- COLCIENCIAS, 1993 páginas 181 - 200.

1992

ENSAYOS EN REVISTAS

1) "La Universidad como Laboratorio Cultural". Politeia. Revista de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional

de Colombia (Bogotá), número 10, p. 74 a 83.

2) "Palimpsesto sobre Freud". Revista Colombiana de Psicología (Publicación del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia , Bogotá), 1992, número 1, p. 83 a 88.

1991

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) " Contexto, función y propuesta de los doctorados en una nueva estrategia de desarrollo del país y de la universidad". En: Cárdenas, Jorge Hernán (Editor): Doctorados: Reflexiones para la formulación de políticas en América Latina. Bogotá, Tercer Mundo, 1991, páginas 337 a 371.

2) "En la búsqueda de una política". En: COLCULTURA: Imágenes y reflexiones de la Cultura en Colombia- Regiones, ciudades y violencia. Memoria del Foro Nacional para, con, por, sobre, de, Cultura. Bogotá, Editorial Presencia, 1991 (marzo), p. 77 - 87.

3) " La Transformación del medio siglo, la Comisión Corográfica y la huella de José Jerónimo Triana". En: Díaz, Santiago (ed.):. Santa Fe de Bogotá, Ediciones de la Academia Colombiana de ciencias José Triana: su vida, su obra y su época Exactas, Físicas y Naturales, Colección Enrique Pérez Arbeláez, número 5, 1991, páginas 129 a 145.

4) "Una Urabá Posible". En: Corporación Colombiana para la Amazonía (Araracuara): Colonización del Bosque Húmedo Tropical. Bogotá, Editorial Gente Nueva (sin fecha), página 287 a 298.

5) " Urabá", con Claudia Steiner. En: Fresneda, O y otros, Pobreza, Violencia y Desigualdad: retos para la Nueva Colombia. Bogotá,

PNUD, 1991 (noviembre). 416 - 422.

ENSAYOS EN REVISTAS

6) Traducción de "Los Himnos a la Noche", de Novalis. Falsas Rendas (Bogotá), número 5.

1990

ENSAYOS EN REVISTAS

1)" El poeta y la sociedad: imágenes de la experiencia poética". Revista Casa Silva: La poesía, resistencia en la tierra (Bogotá) número 3, enero, 221 -230.

2)"Decir ciencia y cultura es ser redundante". Colombia, Ciencia y Tecnología (Bogotá, Colciencias) VIII, 4, oct. - dic. , p. 8-10.

3) "Colombia, una y varia. Dimensiones de la cultura colombiana". Taller (Bogotá), 4, p. 41 - 45.

1989

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) " The Development of Sociology in Colombia" (con Gonzalo Cataño). En: Genov, Nikolai: National Traditions in Sociology. London, Sage Publications, p. 55 - 65.

2) "Conocimiento y acción social" . En: UNIVERSIDAD NACIONAL-COLCIENCIAS. La Universidad Nacional de Colombia y la política nacional de ciencia y tecnología. Memorias del seminario. Bogotá, Universidad Nacional, 119 - 124.

3) " Lo uno, lo otro, lo opuesto y lo distinto". En: Instituto Colombiano de Antropología. Memorias del V Congreso Nacional de Antropología. Descentralización. Bogotá, ICFES, p. 143 - 156.

4) "La cultura como fundamento de una nueva sociedad". Educación y Cultura (Bogotá, FECODE), 19, diciembre, páginas 42 -48

1988

ENSAYOS EN REVISTAS

1) " El Departamento y la Facultad de Sociología entre 1959 y 1966". Revista Colombiana de Sociología (Bogotá) VI, 1, diciembre, 85 -104.

2) " La sociología, entre la nostalgia y la utopía". Boletín Cultural y Bibliográfico (Bogotá, Banco de la República) XXV, 15, 101-107.

1987

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) Políticas de ajuste en Colombia". En: UNICEF. Políticas de Ajuste y Grupos más Vulnerables en América Latina. Bogotá, Fondo de Cultura Económica. Páginas 193- 207.

2) " La Comisión Corográfica, el descubrimiento de una Nación". En: Salvat Historia de Colombia. Bogotá, Salvat Editores, 1986, fascículos 59 y 60.

3) " Historia Doble de una profecía: memoria sociológica". En: Cataño, Gonzalo y otros: Ciencia y Compromiso. Bogotá, Asociación Colombiana de Sociología, 1987. Páginas 27 a 49.

1985

ENSAYOS EN REVISTAS

1) " La formación del espíritu científico en el Nuevo Reino de Granada". Revista Colombiana de Educación (Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional), número 16, segundo semestre , 33 a 48.

1983

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) " Mutis , el oráculo de este reino". En Pinto, Polidoro y Díaz , Santiago, compladores: José Celestino Mutis 1732- 1982. Bogotá, Imprenta de la Universidad Nacional. 1983. Biblioteca José Jerónimo Triana, número 1. P. 173 a 196.

2) " La Sociología de la Ciencia: una línea de investigación". En: Asociación Colombiana de Sociología. La Sociedad colombiana y la investigación sociológica. Memoria del IV Congreso Nacional de Sociología. Bogotá, editorial Guadalupe, sin año, pero debe ser 1983, páginas 273-283.

3) " Fundamentos para la formulación de una política alimentaria y nutricional en Colombia". En: Asociación Colombiana de Dietistas y Nutricionistas. Expectativas en alimentación y nutrición para el años 2.000. Memorias del II Congreso Colombiano de Nutrición y Dietética-y VI Encuentro Nacional de Nutricionistas y Dietistas. Bogotá, octubre 13 de 1983, páginas 48 - 55.

4) " La política social en el plan de desarrollo". En: Lora, Eduardo y otros: La política económica y social del gobierno de Belisario Betancur. Cali, Corporación editorial universitaria de Colombia, julio de 1983.

5) "Relatorías y comentarios". En: Alzate y otros: El Estado, perspectivas sociológicas: Hobbes, Locke, Tocqueville, Meinecke, Gramsci, Sorel. Bogotá, Imprenta de la Universidad Nacional, Cuadernos de Sociología, número 8, 1983.

ENSAYOS EN REVISTAS

6) " Mutis , el oráculo de este reino", reimpresso en: Temas Socio-jurídicos (Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho de la Corporación Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga) 10 de enero de 1983, 7-27.

7) " El análisis de la tradición cultural". Naturaleza, educación y ciencia. Bogotá, No. 3, mayo a diciembre de 1983. Páginas 33 a 38.

8) " Situación y perspectivas de la investigación socio-económica: un esbozo". Ciencia, Tecnología y Desarrollo, Revista de COLCIENCIAS. Bogotá. Vol. 7, No. 4. Octubre a diciembre de 1983. Página 445 a 634.

9) " Institucionalización de la investigación en la Universidad: análisis histórico". Ciencia, Tecnología y Desarrollo. Bogotá, enero a junio . Revista de COLCIENCIAS. Vol. 7, números 1 y 2, páginas 33 a 73.

10) " La expedición Botánica como hilo conductor de la actividad científica en Colombia". Revista de Planeación y Desarrollo. Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, Vol.XV, no. 1, enero a abril, 97-117.

11) " Ciencia, tecnología y desarrollo económico". Ciencia y Tecnología (Bogotá, Colciencias), 1-II, abril, 16-17.

1982

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) " Esbozo de la vida y obra de Tomás Moro". En: Alzate y otros: Fundamentos del Pensamiento Social: Maquiavelo, Moro, Bacon, Comte, Saint-Simon, Hegel y Rousseau. Bogotá, imprenta de la Universidad Nacional, julio (Cuadernos de Sociología número 7), página 20 a 50.

2) " Profesiones y estructura social". ANEC (Publicación oficial de la Asociación Nacional de Enfermeras de Colombia). Bogotá, año XV, números 35 y 36, enero a agosto, página 14 a 28.

ENSAYOS EN REVISTAS

3) "José Celestino Mutis y la difusión de la Ilustración en el Nuevo Reino". Ciencia, Tecnología y Desarrollo (Revista de COLCIENCIAS). Bogotá. Vol. 6

1981

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) "El Departamento de Sociología de la Universidad Nacional y la tradición Sociológica colombiana". Memorias del Congreso de Sociología. Bogotá, Editorial Guadalupe, 1981. Páginas 21 a 50.

ENSAYOS EN REVISTAS

2) "Elementos teóricos para una historia social de la Ciencia en Colombia". Ciencia, Tecnología y Desarrollo. (Revista de COLCIENCIAS). Bogotá, julio a septiembre de 1981. Volumen 5, número 3, página 255 a 382.

1980

“Antonio Vargas Vega. Informe Relativo a las Enseñanzas Universitarias (1878)”. Bogotá, Revista Colombiana de Educación (Universidad Pedagógica Nacional), segundo semestre de 1980: 105 - 132.

1979

CAPÍTULOS O PARTES EN LIBROS

1) "Esbozo de la vida y obra de Tomás Moro". En: Alzate y otros: Fundamentos del Pensamiento Social: Maquiavelo, Moro, Bacon, Comte, Saint-Simon, Hegel y Rousseau. Bogotá, Cuadernos de Sociología de la Universidad Nacional, número 7.

2) El Estado. Perspectivas Sociológicas. Bogotá, Serie Documentos de Sociología del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, número 19.

1978

LIBROS

1) Traducción y edición del libro de Parsons, Talcott: Autobiografía Intelectual: elaboración de una teoría del sistema social. Bogotá, editorial Tercer Mundo, 1978. Colección Ciencias Sociales: Teoría y Métodos. Diciembre. 103 páginas.

ENSAYOS EN REVISTAS

2) “Las Secciones como Forma para integrar Docencia e Investigación”. Revista de Desarrollo (Barranquilla) 5 (8): 53- 62.

1977

ENSAYOS EN REVISTAS

1) "Funciones de los establecimientos de educación superior". Puntos de Vista sobre la Universidad. Bogotá, Universidad Nacional.

2) "Análisis funcional en la Teoría Sociológica". Revista de la Dirección de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional (Bogotá) (15): 17-42, mayo.

3) "Análisis funcional en la Teoría sociológica", también publicado en: Rodrigo Alzate, y otros: El análisis funcional en sociología: límites y alcances. Documentos de Sociología, número 5, Bogotá, Universidad Nacional, noviembre de 1977.

1974

ENSAYOS EN REVISTAS

1) "La Teoría Sociológica y la Moderna Sociedad Industrial". Discusión (Bogotá) 1 (1): 21 a 34.

1971

LIBROS

1) Las teorías intermedias de Merton y la sociología norteamericana. Bogotá, Departamento de Sociología de la Universidad Nacional (Serie: Cuadernos de Sociología, número 2).

SEXTA PARTE

ANEXOS

. Propuesto para el Primer Encuentro de Docentes Distritales de Ciencias Sociales: “pedagogía, Saberes y Disciplinas”.

. Manifiesto de la Transdisciplinariedad (Convenio de Arrábida).

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto pedagógico Arturo Ramírez Montúfar

I Encuentro de Docentes Distritales de Ciencias Sociales

PEDAGOGÍA, SABERES Y DISCIPLINAS

2001

Propuesta inicial formulada por Gabriel Restrepo (profesor de Ciencias Humanas), Josué Sarmiento y Javier Ramos (profesores del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar).

Bogotá, Septiembre de 2000

1. JUSTIFICACIÓN

Plantear la posibilidad de realizar un evento académico sobre ciencias sociales y pedagogía puede ser una meta ambiciosa, pero ello obedece a la necesidad de generar espacios de interacción y reflexión, en los que se debata y se contrasten posiciones, enfoques y experiencias investigativas que aporten al conocimiento pedagógico de las ciencias sociales. Es la oportunidad para pensar un futuro posible y deseable desde una educación de calidad en ciencias sociales a través de un diálogo amplio y multidisciplinario.

En diversos escenarios nacionales e internacionales se ha planteado que en la educación está el futuro de las naciones. Al mismo tiempo, diferentes profesionales de la economía, la sociología, la historia, la política, el periodismo y la educación - entre otros -, han señalado con insistencia las posibilidades, fallas, necesidades y obligaciones de los sistemas educativos. La discusión en este ámbito está lejos de concluir y por el contrario se hace necesario darle continuidad invitando a nuevos sectores académicos y profesionales. Así mismo, la discusión sobre el carácter, el sentido, el estado del arte y las posibilidades de la enseñanza

de la historia y de las ciencias sociales, cobra cada vez más vigencia en un contexto nacional y mundial como el que hoy vivimos.

Colombia tomó la decisión hace cinco años de participar en una encuesta internacional sobre enseñanza de la cívica, similar a la que se realizó en ciencias y matemáticas, junto a 24 países de todos los continentes. La información sobre dicha encuesta ha comenzado a producirse y conviene ofrecer un marco de discusión en el cual el conjunto de datos, tanto nacionales, como internacionales, pueda interpretarse de manera creativa en beneficio de mejoras en una enseñanza integrada de calidad de las ciencias sociales.

Pese a que las ciencias sociales han sido la única área carente de lineamientos curriculares, tanto el Ministerio de Educación Nacional como la secretaría de Educación de Bogotá (en éste caso con un equipo de la Universidad Nacional) han producido dos documentos que pueden servir para lograr un consenso sobre estrategias mínimas de enseñanza de las ciencias sociales, sin perjuicio de la libertad en un área tan diversa y compleja.

Por otro lado, son numerosas las experiencias de aula desarrolladas por maestros en nuestro país que merecen conocerse y contrastarse con

innovaciones e investigaciones que a distinto nivel se han venido desarrollando tanto en Colombia como en Iberoamérica. En este sentido creemos que es la oportunidad de generar espacios para el intercambio de conocimientos en estas áreas, consideradas por muchos vitales para el desarrollo.

Por último, cabe señalar la necesidad latente que en el ámbito de los docentes Universitarios, en particular de la Universidad Nacional, hay por la “cuestión pedagógica”. En este sentido el IPARM debe asumir un papel protagónico tanto por su carácter de Instituto Pedagógico, como por el hecho de estar adscrito a la Universidad Nacional, una entidad estratégica en la educación en Colombia.

2. PROPÓSITOS

- Generar un espacio amplio de discusión y reflexión sobre Educación, Pedagogía y Ciencias Sociales, que recoja por un lado, las tendencias contemporáneas del debate tanto a nivel nacional como internacional desde el ámbito de los expertos y, por otro lado, las

experiencias e investigaciones de aula desarrolladas y sistematizadas por los docentes a diferentes niveles.

- Fomentar el debate y la reflexión frente a la problemática propia de la docencia en ciencias sociales e historia, en el plano educativo y a diferentes niveles, aportando en la cualificación de las propuestas y haciendo de verdad la consigna de que la educación sea un asunto de todos.

3. AGENDA DEL ENCUENTRO

1. Primer Día:

Jornada de la mañana: Ciencias Sociales, Cultura, Mundo y Nación. En esta jornada se presentarán los resultados de la Encuesta Internacional de Cívica en 24 países y a la luz de ellos se interpretarán los resultados de Colombia. Se discutirá la tensión entre lo global, lo estatal nacional y lo local en la enseñanza de las ciencias sociales, así como la complejidad de educar en el multiculturalismo o de lograr una identidad cultural

nacional que reconozca la diversidad interna y sea a la vez abierta a la comprensión de la extraordinaria diversidad étnica y cultural del mundo contemporáneo.

Jornada de la tarde: Experiencias e Innovaciones Educativas en Colombia e Iberoamerica: ciudad educadora; educación en valores o en democracia; educación en la economía; PEIS basados en ciencias sociales; enseñanza innovadora de la historia y de la geografía; aplicación de Investigación Acción; etnografía, historias de vida para el entorno social de la Escuela, diarios de maestro y diarios de vida; integración de enseñanza de la democracia y gobierno escolar; programas exitosos en la formación de una subjetividad consciente de su plano de vida y forjadora de un proyecto de vida.

Noche: conferencia magistral.

2. Segundo Día:

Jornada de la mañana: Ciencias Sociales, Educación, Democracia y Desarrollo. Se debatirá los temas relacionados con educación para la democracia, formación en valores, ciudadanía, equidad, competencias para ser, vivir y convivir en un mundo que exige del sujeto capacidades nuevas como sujeto económico, político, social y cultural.

Jornada de la tarde: Experiencias e Innovaciones Educativas (Iberoamérica y Colombia)

Noche: conferencia magistral

3. Tercer Día:

Jornada de la mañana: Pedagogía, Conocimiento e Investigación. ¿Qué estrategias pedagógicas son las más adecuadas para una enseñanza integral, crítica y recreativa de las ciencias sociales? ¿Cómo se puede acelerar la traducción pedagógica de los paradigmas de las ciencias sociales, en especial aquellos que apuntan a un pensamiento complejo y

transdisciplinario? ¿Cómo se puede mejorar el balance entre investigación y educación?

Jornada de la tarde: Experiencias e Innovaciones Educativas
(Iberoamérica y Colombia)

Noche: Conferencia de cierre y acto de clausura

4. METODOLOGÍA

En las sesiones de la mañana alternarán en dos grandes paneles uno o dos invitados internacionales reconocidos en el área con dos o tres docentes, investigadores y expertos nacionales.

En la tarde, los asistentes presentarán sus trabajos en talleres y en algunos casos en una sesión plenaria, previa inscripción y evaluación por parte de un jurado en los meses anteriores al evento.

En la noche, un experto internacional ofrecerá una conferencia magistral sobre el tema del día.

Al final de las jornadas se levantarán las relatorías y conclusiones de los paneles, talleres y conferencias. En la plenaria final se leerán las relatorías y se acordarán mecanismos para la continuidad del proceso.

5. LOGISTICA

Se estima que pueda haber no menos de 5000 docentes de ciencias sociales públicos y privados en Bogotá, de los cuales pudieran participar en el evento entre 1000 y 2000 (el evento está abierto a los/as profesores de filosofía, educación estética, formación en valores, educación para la democracia).

La Universidad Nacional ofrece las instalaciones y el equipo del evento (asentimiento verbal de la Decana de Ciencias Humanas y del Rector de Sede), con la ventaja del valor agregado del cuerpo de profesores que pudiera estar presente en el evento.

No obstante, el evento será abierto en la convocatoria en cuanto a las instituciones, comoquiera que se invitará a participar a las Universidades Pedagógica (ya hay una aceptación verbal por parte del Rector), Javeriana, Distrital, Andes, en todas las cuales hay grupos y redes

de maestros y maestras de ciencias sociales, con algunos de los cuales ya se han iniciado contactos.

Se establecerá un comité académico en el cual estarán las entidades mencionadas y un comité administrativo y financiero, conformado por profesores/as de la Universidad Nacional

Por obvias razones, coparticiparían del evento la Secretaría de Educación, el IDEP, el Ministerio, el Instituto Luis Carlos Galán para el Desarrollo de la Democracia, el ICFES y el Servicio Nacional de Pruebas y otras entidades públicas o privadas (por ejemplo, Corpoeducación y Corporación Tercer Milenio - ésta ya ha mostrado interés-, pero también se puede mencionar a la ADE, FECODE, agremiaciones de colegios privados, católicos, etc.).

6. INVITADOS INTERNACIONALES

Es importante contar con la participación de miembros del equipo central de la encuesta de cívica internacional, entre los cuales están Judith Torney Porta (Universidad de Maryland, costo financiable quizás por la Fulbright), Wolfram Schutz (Berlín, habla español, costo quizás

financiable por la embajada Alemana), Bruno Losito (Italiano), porque ellos pueden ofrecer un panorama comparativo de 24 países, alternando con los expertos nacionales que participaron en el diseño inicial por Colombia (Marco Raúl Mejía, Francisco Cajiao, Bernardo Toro, Manuel Restrepo, Magdala Velázquez, Gabriel Restrepo, Alvaro Rodríguez).

De América Latina puede pensarse en la participación de Abraham Magendzo (Chile, podría pensarse en el Convenio Andrés Bello).

De España habría que escoger a un experto que pudiera ser financiado por la OEI. En lo posible, sería deseable que viniera Fernando Savater como figura central. Quizás también un profesor o profesora que expusiera la experiencia de Barcelona como Ciudad Educadora. Un profesor de la Universidad Nacional que asistirá al encuentro de Interarts planteará la posibilidad de que Barcelona financie a esta persona.

Sería importante contar con un experto en enseñanza de las ciencias económicas en la educación media, para lo cual el Banco de la República, interesado en este tema a través de Consuelo Páez y Esteban Posada, podría conseguir informes y financiación.

La Unesco podría financiar un experto en educación para la convivencia pacífica, dada la importancia estratégica de este tema.

El encuentro pudiera servir de lugar para dos o tres distinciones a trayectorias magistrales en pro de la educación en general (por ejemplo Gabriel Betancur Mejía, Manuel Vinent), de las ciencias sociales (por ejemplo, Rodrigo Parra, Marco Raúl Mejía) y de la enseñanza de las mismas (un maestro o maestra del Distrito de larga trayectoria).

MANIFIESTO DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD ¹

ARTICULO 1: Cualquier intento de reducir el concepto de ser humano a una mera definición o a una estructura formal, no importa cuál, es incompatible con la visión transdisciplinaria.

ARTICULO 2: El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad gobernados por diferentes tipos de lógica es inherente a la actitud transdisciplinaria. Cualquier intento de reducir la realidad a un nivel único guiado por una sola racionalidad es incompatible con la actitud transdisciplinaria.

ARTICULO 3: La transdisciplinaria complementa el enfoque disciplinario. Aparte del diálogo entre disciplinas, ella produce nuevos resultados, nuevas interacciones entre ellas. La transdisciplinaria no busca el dominio en varias disciplinas, sino abrir todas las disciplinas a lo que todas tienen en común y a lo que yace más allá de sus fronteras.

ARTICULO 4: La base de sustentación de la transdisciplinaria es la unificación semántica y efectiva de las distinciones entre lo que

¹Convento da Arrábida, Portugal, 6 de noviembre de 1994. Comité de redacción: Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu. Traductor al español: Victor Morales, UCV, Caracas.

ATRAVIESA y lo que TRASCIENDE las diferentes disciplinas. Ella presupone una racionalidad de mente abierta, una mirada fresca a la relatividad de nociones tales como "definición" y "objetividad". Un exceso de formalismo, rigidez conceptual y de pretensión de completa objetividad, que implique la exclusión del sujeto, solamente puede tener efectos negativos.

ARTICULO 5: La visión transdisciplinaria es definitivamente abierta en cuanto trasciende el campo de las ciencias exactas, estimulándolas para que se comuniquen y reconcilien, no únicamente con las humanidades y las ciencias sociales, sino también con el arte, la literatura, la poesía y otras experiencias espirituales.

ARTICULO 6: Con relación a la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad es multireferencial y multidimensional. Al mismo tiempo que reconoce distintos enfoques relativos al tiempo y a la historia, ella no excluye horizontes transhistóricos.

ARTICULO 7: La transdisciplinariedad no es una nueva religión, ni una filosofía, ni una ciencia de las ciencias.

ARTICULO 8: La dignidad humana es una dimensión tanto planetaria como cósmica. La aparición del ser humano en la tierra es uno de los estadios en la historia del universo. El reconocimiento de la tierra como nuestro hogar es un imperativo de la transdisciplinariedad. Cada ser humano tiene derecho a una nacionalidad, pero como habitante de la tierra es también ser transnacional. El reconocimiento por la ley internacional de esta doble pertenencia, a una nación y a la tierra, es una de las metas de la comunidad transdisciplinaria.

ARTICULO 9: La transdisciplinariedad aplica una actitud abierta hacia el mito, la religión y hacia quienes respetan esas creencias con espíritu transdisciplinario.

ARTICULO 10: Ninguna cultura es superior a otra. El enfoque transdisciplinario es intrínsecamente transcultural.

ARTICULO 11: Una educación apropiada no valora la abstracción sobre otras formas de conocimiento. Ella enseña enfoques de carácter contextual, pero también concretos y globales. La educación transdisciplinaria se fundamenta en una reevaluación del rol de la intuición, de la imaginación, de la sensibilidad y del cuerpo como transmisores de conocimiento.

ARTICULO 12: El desarrollo de una economía transdisciplinaria se basa en el postulado de que la economía debe servir al ser humano y no al revés.

ARTICULO 13: La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que se oponga al diálogo y a la discusión, sin importarle si el origen de esa actitud es ideológica, científica, religiosa, económica, política o filosófica. El conocimiento compartido debe conducir a la comprensión basada en el RESPETO absoluto de las diversidades individuales y colectivas unidas por una vida común en una y la misma tierra.

ARTICULO 14: RIGOR, APERTURA, y TOLERANCIA son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. RIGOR en la argumentación, tomando en cuenta toda la información disponible, como la mejor barrera contra toda posible distorsión. APERTURA implica aceptación de lo desconocido, lo inesperado y lo impredecible. TOLERANCIA significa un reconocimiento al derecho a existir que tienen las ideas y verdades opuestas a las nuestras.

ARTICULO FINAL: La presente declaración DECLARACION DE TRANSDISCIPLINARIEDAD fue adoptada por los participantes del Primer

Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad, sin pretender otra autoridad que sus propios logros y actividades.

En concordancia con un procedimiento a ser acordado por los científicos de mente transdisciplinaria de todos los países, esta DECLARACION está abierta a la firma por cualquier persona interesada en promover medidas progresivas para la aplicación de estos artículos en vida cotidiana.